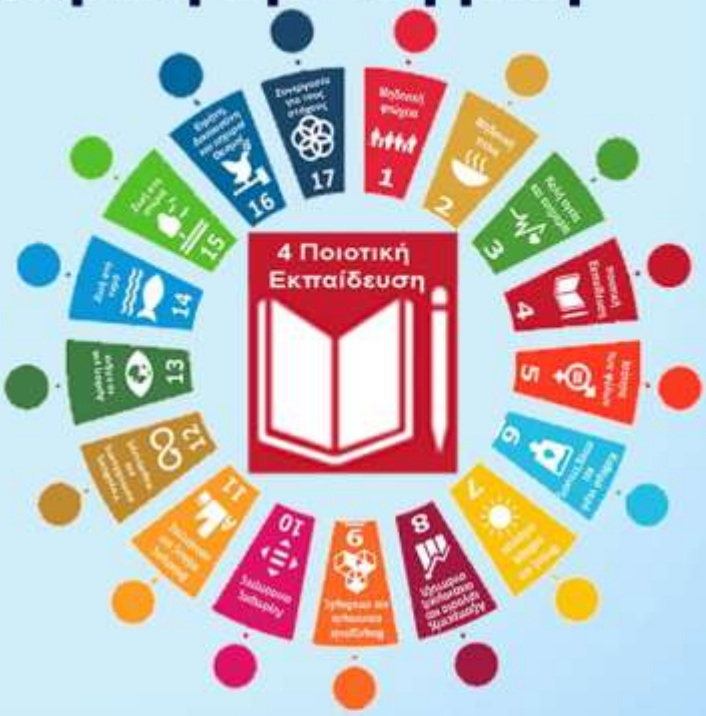
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΠΕ
Σώμα Συμβούλων Εκπαίδευσης
Β΄ ΑΘΗΝΑΣ

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ

## 1ου Συνεδρίου

## Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση




## ΤΟΜΟΣ ΙΙΙ

16 έως 18 Ιουνίου 2025

2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής

# 1ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**
**ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»**

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ
# ΤΟΜΟΣ ΙΙΙ

**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.Π.Ε. 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**
**978-960-89438-5-8**

## 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

**Πέτρου, Α., Μπούτα, Χ. (2025). Οι δυο Όψεις της Αξιολόγησης: Τυπική και Άτυπη Μάθηση στα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

# Οι δυο Όψεις της Αξιολόγησης: Τυπική και Άτυπη Μάθηση στα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

**Πέτρου Αργυρούλα**
Δρ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΕΑΕΕ, apetrou@sch.gr
**Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά)**
Δρ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, bouta.hr@gmail.com

**Περίληψη**
Η ορθή και έγκυρη αξιολόγηση αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης στα Μαθηματικά, ιδίως για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός και η αποσαφήνιση των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση διακρίνεται σε τυπική και άτυπη. Τα άτυπα τεστ, αν και λιγότερο αξιόπιστα, επιτρέπουν την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και συνεισφέρουν στη διαμόρφωση προσωποποιημένων μαθησιακών στόχων. Η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει διαδοχικά στάδια, από την επιλογή του γνωστικού αντικειμένου έως την καταγραφή της επίδοσης και τον καθορισμό διδακτικών στόχων. Ειδικά στον τομέα των Μαθηματικών, αξιοποιούνται μέθοδοι όπως η μέτρηση βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος, η ποιοτική ανάλυση λαθών, η τεχνική της ανάλυσης έργου (taskanalysis). Η αξιολόγηση λειτουργεί όχι μόνο ως εργαλείο εντοπισμού δυσκολιών αλλά και ανάδειξης των δυνατοτήτων των μαθητών. Οι δυσκολίες στα Μαθηματικά μπορεί να αποδοθούν σε 3 παράγοντες, τους εξωτερικούς, τους σχολικούς και τους εσωτερικούς παράγοντες. Κατά την νευροψυχολογική προσέγγιση, η μαθηματική επίδοση επηρεάζεται σημαντικά από τη νευροψυχολογική βάση της μαθηματικής γνώσης. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων, διαγνωστικών εργαλείων και σταθμισμένων ελληνικών τεστ ενισχύει τη διαδικασία αξιολόγησης, συμβάλλοντας στην έγκαιρη και αποτελεσματική μαθησιακή υποστήριξη, εργαλεία όπως ελληνικά σταθμισμένα εργαλεία (π.χ. ΔΙΔΥΜΑ, MathematicalProfileTest, κ.α.), το Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους, το BrainMath, το ευρωπαϊκό DITOM, όσο και διεθνή ψηφιακά διαγνωστικά εργαλεία (ActiveMath, The Number Race, DysCalculiUM, κ.ά.), τα οποία ενισχύουν τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά αλλά και την υποστήριξη μαθητών με δυσαριθμησία και άλλες δυσκολίες αριθμητικής επάρκειας.

**Λέξεις Κλειδιά**: Αξιολόγηση, Μαθηματικά, Διαγνωστικά Εργαλεία, Διάγνωση, Υποστήριξη

## Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση των μαθηματικών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη κατάλληλων και αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι να εντοπίσει και να προσδιορίσει συγκεκριμένες αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που προκαλούν προβλήματα στην προσπάθεια του μαθητή να μάθει και να αποκτήσει μαθηματικές γνώσεις. Βάση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, οι

εκπαιδευτικοί μπορούν να καθορίσουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για τις στρατηγικές εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί με τυπικά ή άτυπα μέσα. Η τυπική αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως από εξειδικευμένα διαγνωστικά κέντρα χρησιμοποιώντας σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης, ενώ η άτυπη αξιολόγηση περιλαμβάνει μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τα άτυπα τεστ αξιολόγησης, αν και λιγότερο αξιόπιστα από τα τυπικά, είναι πιο κοντά στην εκπαιδευτική πρακτική και συγκρίνουν την επίδοση ενός μαθητή με την προηγούμενη ή μεταγενέστερη επίδοσή του, παρέχοντας τη δυνατότητα εξατομικευμένης προσαρμογής στις ικανότητες και αδυναμίες κάθε μαθητή (Τζιβινίκου, 2015).

Το άρθρο αυτό εξετάζει τις δύο όψεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση των μαθηματικών—τυπική και άτυπη—και διερευνά διάφορα εργαλεία αξιολόγησης που είναι διαθέσιμα για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, συζητά τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά και τον αναδυόμενο ρόλο των ψηφιακών εργαλείων αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πρακτική.

**Μεθοδολογίες Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση των Μαθηματικών**

*Αθροιστική και Διαμορφωτική Αξιολόγηση*

Δύο κύριες μεθοδολογίες αξιολόγησης υπάρχουν στην εκπαιδευτική πρακτική: η αθροιστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση. Η αθροιστική αξιολόγηση χρησιμοποιεί ποσοτικά δεδομένα για την αξιολόγηση της συνολικής επίδοσης ενός μαθητή, συνήθως στο τέλος μιας περιόδου μάθησης. Αντίθετα, η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση και διορθωτικές αλλαγές σε κάθε στάδιο της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης. Σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τα μαθησιακά κενά των μαθητών και, μέσω αυτών των ευρημάτων, να σχεδιάσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (William, 2006· William, 2007).

*Βήματα για Έγκυρη Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*

Μια έγκυρη και σωστή εκπαιδευτική αξιολόγηση στα μαθηματικά ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα:

- Προσδιορισμός της γνωστικής περιοχής και της ιεραρχίας των δεξιοτήτων ή του περιεχομένου που θα διδαχθεί
- Επιλογή της συμπεριφοράς, δεξιότητας ή γνώσης που θα αξιολογηθεί
- Επιλογή ενός οργάνου αξιολόγησης
- Χορήγηση της δοκιμασίας
- Καταγραφή της επίδοσης του μαθητή
- Καθορισμός βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων διδακτικών στόχων

Στον τομέα των μαθηματικών, χρησιμοποιούνται συνήθως τρεις μέθοδοι άτυπης αξιολόγησης:

- Μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα
- Γνωστική ή ποιοτική ανάλυση των λαθών με τη βοήθεια της κλινικής συνέντευξης
- Τεχνική της ανάλυσης έργου

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί να γίνει ένα εργαλείο για τον εντοπισμό των δυνατών σημείων ενός μαθητή και όχι μόνο των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει (Μπάρμπας & Βερμέουλεν, 2008).

**Μαθηματική Επάρκεια έναντι Επίδοσης**

Σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των εννοιών της επάρκειας και της επίδοσης. Η επάρκεια αναφέρεται σε μια διαδικασία ενεργοποίησης των διαθέσιμων πόρων (γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές) σε μια ποικιλία προβληματικών καταστάσεων (Perrenoud, 1997· Μπάρμπας & Βερμέουλεν, 2008), ενώ η επίδοση ταυτίζεται με το βαθμό κατάκτησης των ελεγχόμενων γνώσεων.

Η μαθηματική επάρκεια μπορεί να περιγραφεί μέσω οκτώ συγκεκριμένων ικανοτήτων που συνθέτουν τη γενική επάρκεια ενός μαθητή και ταξινομούνται σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να θέτει ερωτήσεις και να παρέχει απαντήσεις στο πεδίο των μαθηματικών και με τη χρήση τους. Οι τέσσερις συγκεκριμένες ικανότητες σε αυτή την ομάδα είναι: a) να σκέφτεται κανείς με μαθηματικό τρόπο, b)να θέτει και να λύνει μαθηματικά προβλήματα, c)να αναλύει και να κατασκευάζει μαθηματικά μοντέλα και d) να αναπτύσσει μαθηματικό συλλογισμό

Η δεύτερη ομάδα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται τη μαθηματική γλώσσα και τα μαθηματικά εργαλεία. Οι τέσσερις συγκεκριμένες ικανότητες σε αυτή την ομάδα είναι: a)να αναπαριστά μαθηματικές οντότητες (έννοιες, σχέσεις, καταστάσεις), b)να διαχειρίζεται τα μαθηματικά σύμβολα και τύπους, c)να μπορεί να επικοινωνεί μέσα, με και για τα μαθηματικά και d)να μπορεί να χρησιμοποιεί τις βοήθειες και τα εργαλεία των μαθηματικών.

Αυτές οι οκτώ συγκεκριμένες ικανότητες των δύο ομάδων δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά συσχετίζονται στενά και μερικές φορές αλληλεπικαλύπτονται (Niss κ.ά.,).

**Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά**

*Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Μαθηματική Επίδοση*

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά μπορούν να αποδοθούν σε τρεις παράγοντες: Στους εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικά προβλήματα, το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ της οικογένειας και τις συχνές απουσίες από το σχολείο (Kotzé & van der Berg, 2019· Perry & Francis, 2010). Στα προβλήματα που προκύπτουν από το σχολικό περιβάλλον, όπως ένα μη ορθά δομημένο πρόγραμμα σπουδών ή η ανεπαρκής διδασκαλία που θα μπορούσαν να προκαλέσουν ένα αίσθημα αδυναμίας στα μαθηματικά και σε ορισμένες περιπτώσεις αποστροφή προς αυτά (Dowker, 2019) και τέλος στους εσωτερικούς παράγοντες, όπως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η δυσαριθμησία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά που εμφανίζεται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, χωρίς αισθητηριακές ή νοητικές αναπηρίες. Πρόκειται για νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολίες στην κατανόηση αριθμών, στην εκτέλεση πράξεων και στην επίλυση προβλημάτων. Διακρίνεται σε αναπτυξιακή, που σχετίζεται με εγγενείς δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, και επίκτητη, που οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά με δυσαριθμησία δυσκολεύονται στη μνήμη μαθηματικών εννοιών, στη χρήση μαθηματικής

γλώσσας, στην οργάνωση και στη συγκέντρωση. Η διδασκαλία τους πρέπει να είναι εξατομικευμένη, με πολυαισθητηριακές μεθόδους, χρήση τεχνολογίας και συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών. Στόχος είναι η ανάπτυξη βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους απέναντι στα μαθηματικά.

Σύμφωνα με τη Νευροψυχολογική Προσέγγιση, ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη μαθηματική επίδοση είναι αναμφισβήτητα η νευροψυχολογική βάση της μαθηματικής γνώσης.

*Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Μαθηματικές Δυσκολίες*

Οι μαθητές με μαθηματικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα στη γενίκευση — αναγνωρίζοντας την ομοιότητα ενός προβλήματος με άλλα του ίδιου είδους, τα οποία κατηγοριοποιούν εφαρμόζοντας μια συγκεκριμένη διαδικασία επίλυσης. Αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται πολύ σε αυτή την κατηγοριοποίηση προβλημάτων. Σύμφωνα με τους Fuchs et al. (2008), εκτός από τα σύνθετα προβλήματα, δυσκολεύονται να κατηγοριοποιήσουν ακόμη και προβλήματα που σχετίζονται άμεσα με καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά παρουσιάζουν έντονα μεταγνωστικά προβλήματα, που συνήθως αφορούν:

- Λανθασμένη πρόβλεψη
- Χαμηλή παρακολούθηση και αυτορρύθμιση
- Μη ορθή αξιολόγηση του αποτελέσματος

Αυτοί οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές “επιφανειακής επεξεργασίας”, όπως οι στρατηγικές μέτρησης με τα δάχτυλα, χωρίς να μπορούν να τις εξελίξουν σε “στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας”. Αντίθετα, οι τυπικοί μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές που σταδιακά εξελίσσονται από στρατηγικές “επιφανειακής επεξεργασίας” σε στρατηγικές “βαθιάς επεξεργασίας”.

*Τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά*

Η έρευνα έχει εντοπίσει διάφορους διακριτούς υποτύπους μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Έτσι διακρίνεται ο διαδικαστικός υποτύπος, ο υποτύπος σημασιολογικής μνήμης και ο υποτύπος της οπτικοχωρικής αντίληψης. Πιο συγκεκριμένα :

1. **Υποτύπος Διαδικαστικός (Procedural subtype)**: Μαθητές που έχουν προβλήματα στη χρήση διαδικασιών (π.χ., στρατηγικών ή αλγορίθμων των πράξεων). Βελτιώνονται από τάξη σε τάξη, αλλά η επίδοσή τους είναι παρόμοια με την επίδοση μικρότερων παιδιών με φυσιολογική ανάπτυξη. Αυτή η δυσκολία συνδέεται με δυσλειτουργία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.
2. **Υποτύπος Σημασιολογικής Μνήμης (Semantic memory subtype)**: Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό είναι η χαμηλή συχνότητα ανάκτησης βασικών αριθμητικών δεδομένων, δηλαδή η γνώση και η ευχερής ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με δύο μονοψήφιους αριθμούς. Αυτοί οι μαθητές σημειώνουν μικρή βελτίωση από τάξη σε τάξη, η επίδοσή τους είναι ποιοτικά διαφορετική από αυτή των κανονικών παιδιών και συνήθως παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και στην ανάγνωση με φωνολογικά ελλείμματα. Η δυσκολία τους συνδέεται με δυσλειτουργίες του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

3. **Υποτύπος Οπτικοχωρικής Αντίληψης (Visuospatial subtype)**: Αυτοί οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες και σημειώνουν χωρικά λάθη στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών και σχέσεων. Αυτή η δυσκολία συνδέεται με δυσλειτουργία του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Σύμφωνα με τον Geary (2004), δεν φαίνεται να συνδέεται με τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, τουλάχιστον με τις μορφές αυτών των δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από φωνολογικά ελλείμματα.

*Μαθηματικά και Άγχος*

Πέρα του μαθηματικού άγχους που είναι η αρνητική συναισθηματική αντίδραση που βιώνουν άτομα όταν ασχολούνται με μαθηματικές εργασίες ή καταστάσεις και δύναται να εκδηλωθεί ως φόβος, ανησυχία ή ένταση, και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την απόδοση στα μαθηματικά και τη συνολική μαθησιακή εμπειρία, έρευνες έχουν δείξει ότι το άγχος για τα μαθηματικά σχετίζεται εντυπωσιακά με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά (Richardson & Suinn, 1992, Tobias, 1973 οπ. αναφ. Τουμάσης, 2004). Μελέτες σχετικά με τη σχέση μεταξύ άγχους για τα μαθηματικά και της επίδοσης στα μαθηματικά κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου έδειξαν ότι μόνο σε περιπτώσεις εξαιρετικά υψηλών επιπέδων άγχους για τα μαθηματικά θα μπορούσε να έχει αρνητική επίδραση στην επίδοση στα μαθηματικά (Krinzinger et al., 2009).

**Εργαλεία Αξιολόγησης για τα Μαθηματικά**

*Διαγνωστικά Εργαλεία Βασισμένα στις ΤΠΕ*

Τα διαγνωστικά εργαλεία που βασίζονται στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) θεωρούνται η νέα τάση στη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Δεν είναι σαφές εάν υπάρχει διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών κατά την αξιολόγηση στα μαθηματικά με χρήση ψηφιακών μέσων αντί για μολύβι και χαρτί.

Έρευνες δείχνουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι ελαφρώς χαμηλότερες όταν χρησιμοποιούν Η/Υ ή tablet αντί του παραδοσιακού τεστ αξιολόγησης (Kingston, 2008· Hassler et al., 2018), ενώ άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση (Wang et al., 2007).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης 'ΕΥΡΥΔΙΚΗ', τα μόνα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν ενσωματώσει τη χρήση ΤΠΕ για την αξιολόγηση των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο είναι η Δανία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία-Σκωτία), η Ισλανδία και η Νορβηγία. Η Ελλάδα έχει ενσωματώσει σε πιλοτικό επίπεδο ΤΠΕ για την αξιολόγηση μαθητών στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bourgeois et al., 2019).

*Ψηφιακά Εργαλεία*

Τα ψηφιακά εργαλεία για την ανίχνευση των δυσκολιών στα μαθηματικά δεν διαφέρουν επί της αρχής από τα παραδοσιακά εργαλεία ως προς το περιεχόμενό τους. Δοκιμασίες αξιολόγησης της γνώσης των αριθμών, της ευχέρειας και της ακρίβειας κατά την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, καθώς επίσης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων αποτελούν τον κορμό για την ανάπτυξη ψηφιακών εργαλείων, όπως και στα παραδοσιακά εργαλεία.

Η βασική διαφορά έγκειται στον τρόπο παρουσίασης των δοκιμασιών, καθώς η χρήση των ΤΠΕ για την ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης πολλαπλών ερεθισμάτων.

**Ελληνικά Σταθμισμένα Τεστ Αξιολόγησης στα Μαθηματικά**

Αρκετά σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης έχουν αναπτυχθεί για χρήση στην Ελλάδα:

*Συστοιχία DEDIMA*

Το Λογισμικό Διερεύνησης των Δυσκολιών στα Μαθηματικά (Δοκιμασία ΔΙΔΥΜΑ) βασίζεται στα θεμέλια του τετραπλού μοντέλου μαθησιακών δυσκολιών στα Μαθηματικά (ΜΔΜ) με απώτερο σκοπό τη σκιαγράφηση εξατομικευμένων προφίλ στα Μαθηματικά. Το τετραπλό μοντέλο Μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει: Συλλογιστική, Μνήμη (ανάκληση), Επίγνωση αριθμού, Οπτικο-χωρική αντίληψη

*Κλίμακα ΔΙΔΥΜΑ*

Η κλίμακα ΔΙΔΥΜΑ (Karagiannakis & Baccaglini-Frank, 2014) είναι ένα ψηφιακό εργαλείο αξιολόγησης και ανίχνευσης των δυσκολιών στα μαθηματικά. Βασίζεται σε Η/Υ και απευθύνεται σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ολοκληρώνεται σε λιγότερο από 40 λεπτά από τους μαθητές και αποτελείται από 13 ενότητες, συμπεριλαμβανομένων: άμεση εκτίμηση-απαρίθμηση, σύγκριση αριθμητικών ψηφίων, σύγκριση αριθμητικών ποσοτήτων, ανάκληση γεγονότων πρόσθεσης, ανάκληση γεγονότων πολλαπλασιασμού, αριθμογραμμές 0-100, αριθμογραμμές 0-1000, θεσιακή αξία αριθμού, μαθηματικοί όροι, αρχές αριθμητικής, νοεροί υπολογισμοί, εξισώσεις και προβλήματα.

*MathPro-S Test*

Το MathPro-S Test είναι το πρώτο ελληνικό, πλήρως αυτοματοποιημένο, διαδικτυακό εργαλείο αξιολόγησης μαθηματικών δεξιοτήτων μαθητών Α΄ Δημοτικού έως Α΄ Γυμνασίου. Παρέχει συνοπτική καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων των μαθητών στα μαθηματικά και μπορεί να ανιχνεύσει πιθανές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά ή δυσαριθμησία.

*DiToM*

Το Διαγνωστικό Εργαλείο στα Μαθηματικά (DiToM) είναι ένα έργο ERASMUS+ που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση με εταίρους από επτά ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία, Κροατία, Σουηδία και Ισπανία). Κύριος στόχος του έργου είναι η ανάπτυξη διαγνωστικών τεστ για την αριθμητική και την άλγεβρα για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στοχεύει στον εντοπισμό μαθητών που, λόγω ανεπαρκών προαπαιτούμενων δεξιοτήτων, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν γνωστικές δυσκολίες στα μαθηματικά.

**Ευφυή Διδακτικά Συστήματα**

Τα περισσότερα Ευφυή Διδακτικά Συστήματα είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών πριν αυτοί αρχίσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Η διαδικασία οδηγεί στη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης με βάση το ατομικό μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μάθησης.

*ActiveMath*

Το ActiveMath είναι ένα ευφυές σύστημα στο οποίο μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών καλούνται να επιλύσουν μαθηματικά προβλήματα, η θεματολογία των οποίων σχετίζεται με απειλούμενα είδη ζώων. Το σύστημα αξιοποιεί τα σφάλματα των μαθητών κατά την επίλυση, έτσι ώστε να αξιολογεί τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους στις επιμέρους διδακτικές ενότητες. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν σφάλματα κατά την επίλυση, το σύστημα προχωρά σε επόμενο επίπεδο δυσκολίας. Με βάση τις γνωστικές δεξιότητες ή αδυναμίες των

μαθητών, το ευφυές σύστημα επιλέγει τα κατάλληλα προβλήματα προς επίλυση, παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση και υποστήριξη ώστε να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεχίσουν.

**Αξιολόγηση με τη Βοήθεια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Computer Assisted Assessment - CAA)**

Η Αξιολόγηση με τη Βοήθεια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (CAA) χρησιμοποιείται διεθνώς από τα τέλη της δεκαετίας του 1990. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, το εθνικό κέντρο για την αξιολόγηση με τη βοήθεια υπολογιστή ιδρύθηκε το 1998. Οι Appleby κ.ά. (1997) παρουσίασαν το σύστημα Diagnosys, το οποίο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των μαθηματικών. Παρόμοια συστήματα περιλαμβάνουν το CAPA (Computer Assisted Personalized Approach) και το CAMPUS (Computer Aided Marking Program Using Spreadsheets).

Ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά αποτελείται από τρία υποσυστήματα:

1. Μια τράπεζα ερωτήσεων που περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία τεστ αξιολόγησης μαθητών

2. Ένα υποσύστημα που διαχειρίζεται αυτή την τράπεζα ερωτήσεων και είναι υπεύθυνο για την επιλογή των ερωτήσεων που θα αποτελέσουν ένα τεστ αξιολόγησης

3. Ένα υποσύστημα αυτόματης διόρθωσης των τεστ

Η τράπεζα ερωτήσεων περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που χρησιμοποιούνται στα τεστ αξιολόγησης. Η ποιότητα του παιδαγωγικού υλικού που απαιτείται και η σωστή οργάνωσή του είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη λειτουργία ενός τέτοιου συστήματος. Οι ερωτήσεις εισάγονται στην τράπεζα ερωτήσεων και από εκεί αντλούνται για να χρησιμοποιηθούν στα τεστ αξιολόγησης. Το σύστημα χρησιμοποιεί τέσσερα έξυπνα μεταδεδομένα που αποθηκεύονται μαζί με κάθε ερώτηση που εισάγεται στο σύστημα, πέρα από τα τετριμμένα μεταδεδομένα που αφορούν την τάξη στην οποία αναφέρεται η ερώτηση, το κεφάλαιο, σε ποιο βιβλίο υπάρχει σε έντυπη μορφή και άλλες σχετικές πληροφορίες.

Τα έξυπνα μεταδεδομένα μιας ερώτησης αποτελούν κάποιες επιπλέον πληροφορίες για την ερώτηση και αναφέρονται:

α) στον βαθμό βαρύτητας της ερώτησης

β) στο επίπεδο δυσκολίας της

γ) στον βαθμό συγγένειας που έχει με άλλες ερωτήσεις της τράπεζας ερωτήσεων

δ) και στο αν υπάρχουν ίδιες ερωτήσεις με διαφορετικές εναλλακτικές απαντήσεις ή ίδιες ερωτήσεις με διαφορετική διατύπωση

**Διαγνωστικά Τεστ Δυσαριθμησίας**

Διάφορα εξειδικευμένα τεστ έχουν αναπτυχθεί για τη διάγνωση της δυσαριθμησίας:

*Τεστ ZAREKI*

Χρησιμοποιείται σε διάφορες χώρες για τη διάγνωση της δυσαριθμησίας.

*Άλλα Διεθνή Τεστ*

- TeddyMath στο Βέλγιο
- Dyscalculia Screener στη Μεγάλη Βρετανία

*CogniFit*

Το CogniFit είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που παρέχει ολοκληρωμένη γνωστική αξιολόγηση για τον εντοπισμό της δυσαριθμησίας. Απευθύνεται σε παιδιά άνω των 7 ετών,

εφήβους και ενήλικες. Οποιοσδήποτε μεμονωμένος χρήστης ή ειδικός μπορεί να χειριστεί χωρίς δυσκολία αυτή τη σειρά νευροψυχολογικής αξιολόγησης. Αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο και μία ολοκληρωμένη σειρά νευροψυχολογικών εξετάσεων, με διάρκεια περίπου 30-40 λεπτά.

**Συμπεράσματα**

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση των μαθηματικών αποτελεί κρίσιμο θεμέλιο για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης. Τόσο οι τυπικές όσο και οι άτυπες μεθοδολογίες αξιολόγησης διαδραματίζουν ζωτικούς ρόλους στον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των αδυναμιών των μαθητών στα μαθηματικά. Η διάκριση μεταξύ μαθηματικής επάρκειας και επίδοσης υπογραμμίζει τη σημασία των ολοκληρωμένων προσεγγίσεων αξιολόγησης που υπερβαίνουν την απλή δοκιμασία γνώσεων.

Τα ψηφιακά εργαλεία αξιολόγησης αποτελούν όλο και περισσότερο σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού τοπίου, προσφέροντας νέες δυνατότητες για τον εντοπισμό μαθηματικών μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των εργαλείων σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης παραμένει ένας τομέας που απαιτεί περαιτέρω έρευνα.

Η κατανόηση των διαφόρων τύπων μαθηματικών μαθησιακών δυσκολιών και της νευροψυχολογικής τους βάσης είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων. Η ανάπτυξη σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης στην Ελλάδα, όπως το ΔΙΔΥΜΑ και το MathPro-S Test, αντιπροσωπεύει σημαντική πρόοδο σε αυτόν τον τομέα.

Καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα συνεχίζουν να εξελίσσονται, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις πρακτικές αξιολόγησης πιθανότατα θα επεκταθεί, καθιστώντας αναγκαία τη συνεχή έρευνα για τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους εντοπισμού και αντιμετώπισης των μαθηματικών μαθησιακών δυσκολιών. Μια ισορροπημένη προσέγγιση που συνδυάζει παραδοσιακές και ψηφιακές μεθόδους αξιολόγησης, μαζί με εστίαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση, φαίνεται να είναι η πιο υποσχόμενη οδός για την εκπαίδευση των μαθηματικών.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

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

Appleby, J., Samuels, P., & Treasure-Jones, T. (1997). Diagnosys—A knowledge-based diagnostic test of basic mathematical skills. *Computers & Education*, *28*(2), 113-131.

Barbas, G., & Vermeulen, F. (2008). Mathematical proficiency criterion (for students aged 7.06-15.05). In Psychometric-Differential Assessment of Children and Adolescents with Learning Difficulties. Thessaloniki: YPEPTH-EPEAEK-Aristotle University of Thessaloniki.

Fuchs, L. S., et al. (2008). Effects of preventative tutoring on the mathematical problem solving of third-grade students with math and reading difficulties. *Exceptional Children, 74*(2), 155-173.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4-15.

Hassler Hallstedt, M., Klingberg, T., & Ghaderi, A. (2018). Short and long-term effects of a mathematics tablet intervention for low performing second graders. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1127-1148.

Karagiannakis, G., & Baccaglini-Frank, A. (2014). The DIDYMA battery: A tool for identifying students' mathematical learning profiles. *Health Psychology Report, 2*(4), 291-297.

Kingston, N. M. (2008). Comparability of computer- and paper-administered multiple-choice tests for K-12 populations: A synthesis. *Applied Measurement in Education, 22*(1), 22-37.

Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities, 7*(3), 164-177.

Kotzé, J., & van der Berg, S. (2019). Mathematics performance in South African schools: The role of socioeconomic status. *International Journal of Educational Development, 66*, 42-53.

Krinzinger, H., Kaufmann, L., & Willmes, K. (2009). Math anxiety and math ability in early primary school years. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(3), 206-225.

Niss, M., et al. (n.d.). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project.

Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF.

Perry, E., & Francis, B. (2010). The social class gap for educational achievement: A review of the literature. RSA Projects.

Thelwall, M. (2000). Computer-based assessment: A versatile educational tool. *Computers & Education, 32*(1), 37-49.

Tzivinikou, S. (2015). Learning difficulties - Teaching interventions. [E-book] Hellenic Academic Libraries Link. Retrieved from https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332

Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T., & Olson, J. (2007). A meta-analysis of testing mode effects in grade K-12 mathematics tests. *Educational and Psychological Measurement, 67*(2), 219-238.

William, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment, 11*(3-4), 283-289.

William, D. (2007). Keeping learning on track. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Information Age Publishing.

World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision).

Zygouris, N. C., et al. (2017). Learning difficulties screening web application. In *Proceedings of the 21st Pan-Hellenic Conference on Informatics* (pp. 1-6).

Τουμάσης, Χ. (2004). Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών. Αθήνα: Gutenberg

Πέτρου, Α., Μπούτα, Χ. (2025). Οι δυο Όψεις της Αξιολόγησης: Τυπική και Άτυπη Μάθηση στα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας και 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/

**Πυρομάλη, Β., Ντούρα, Α. (2025). Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και των κοινών ευρωπαϊκών αξιών μέσω του προγράμματος Erasmus+ «Πολίτες του αύριο: μια κοινή Ευρώπη»**

# Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και των κοινών ευρωπαϊκών αξιών μέσω του προγράμματος Erasmus+ «Πολίτες του αύριο: μια κοινή Ευρώπη»

**Πυρομάλη Βαρβάρα**
Διευθύντρια & Καθηγήτρια Γαλλικής, 3ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης,
vpyromali@gmail.com
**Ντούρα Αγγελική**
Καθηγήτρια Εικαστικών, 3ο Δημοτικό σχολείο Μεταμόρφωσης,
kiki_ntoura@yahoo.gr

**Περίληψη**
Το 3ο δημοτικό σχολείο Μεταμόρφωσης συμμετέχει στο χρηματοδοτούμενο από την ευρωπαϊκή Ένωση πρόγραμμα Erasmus+ με τίτλο «Citoyens de Demain: l'Europe en Commun (CiDEC)»/«Πολίτες του αύριο: μια κοινή Ευρώπη» στο πλαίσιο της δράσης ΚΑ2 - Συνεργασία μεταξύ Οργανισμών και Ιδρυμάτων στον τομέα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Στόχος του προγράμματος είναι η συνέργεια στην οικοδόμηση μιας ενωμένης και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπης για τους πολίτες του αύριο, με την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής συνείδησης και τη διάδοση των κοινών αξιών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Erasmus, CiDEC, ενεργός πολίτης, κοινές ευρωπαϊκές αξίες, άτυπη εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην παρουσίαση του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ με τίτλο «Citoyens de Demain: l'Europe en Commun (CiDEC)»/«Πολίτες του αύριο: μια κοινή Ευρώπη» που υλοποιείται στο 3ο δημοτικό σχολείο Μεταμόρφωσης και συμπεριλαμβάνεται στον συλλογικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, στο σχέδιο δράσης «Συνεργατικές δράσεις για ένα ευρωπαϊκό σχολείο». Αρχικά θα περιγραφούν οι πυλώνες εστίασης των δράσεων και η βασική στόχευση του προγράμματος, ενώ στη συνέχεια θα γίνει ανασκόπηση συγκεκριμένων πρωτοβουλιών που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2024-2025 και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους, συνοδευόμενη από προτάσεις για την ερχόμενη σχολική χρονιά.

## Αναγκαιότητα

Η αναγκαιότητα του συγκεκριμένου προγράμματος μπορεί να αναζητηθεί στις ραγδαίες αλλαγές που υφίσταται το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, καθιστώντας επιτακτική την προσαρμογή και ενσωμάτωση σε ένα παγκοσμιοποιημένο σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο, ως κέντρο μάθησης και κοινωνικοποίησης, καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες για έναν κόσμο που διαρκώς εξελίσσεται, ενσωματώνοντας στοιχεία άτυπης

εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις. Διάχυτη είναι επίσης η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μας μέσα από την αξιοποίηση διεθνών συνεργασιών, εξασφαλίζοντας επικαιροποιημένη γνώση και εξοικείωση με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που καλλιεργούν στους μαθητές και τις μαθήτριες δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχία τους στο μέλλον, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και ο ψηφιακός γραμματισμός. Η επαφή με άλλες κουλτούρες, καθώς και η συνεργασία με μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά περιβάλλοντα προωθούν την πολιτισμική κατανόηση, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ανοχής, του σεβασμού και της κατανόησης για τη διαφορετικότητα, καθώς και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνείδησης, μέσα από την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής στην κοινωνία.

**Στοιχεία υλοποίησης**

Το έργο βασίζεται σε μια ισχυρή διεθνή συνεργασία, που συγκεντρώνει οργανισμούς με συμπληρωματικές εμπειρογνωμοσύνες, ως εταίρους. Το 3ο δημοτικό σχολείο Μεταμόρφωσης συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό Par Le Monde, που εδράζει στη Γαλλία, τον Σύλλογο πολιτών και Κέντρο πολυπολιτισμικής συνεργασίας «Ιούλιος Βερν» στη Σερβία, την Ένωση Νεολαίας «Pi» στην Τουρκία, την ένωση «STEA» της Ρουμανίας. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός συμβάλλει στην υλοποίηση προσφέροντας την εμπειρία του σε θέματα νεολαίας και διαπολιτισμικής συνεργασίας με στόχο την εξασφάλιση της συνέργειας μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης και των καινοτόμων προσεγγίσεων με γνώμονα την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Στην υλοποίηση του προγράμματος, παράλληλα με τους εταίρους, εμπλέκεται και ένα δίκτυο συνεργατών στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως το δημοτικό σχολείο Jean Zay, στην πόλη Rivesaltes της Γαλλίας. Εταίροι και συνεργάτες μεταξύ φορέων της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης που ασχολούνται με παιδιά ηλικίας 7 έως 11 ετών δημιουργούν εποικοδομητικό διάλογο με γνώμονα την ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων μάθησης στο σχολικό περιβάλλον και τη δημιουργία μακροχρόνιων σχέσεων μεταξύ των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη διαθεματική μάθηση των θεμελιωδών αξιών της Ευρώπης.

**Άξονες δράσης**

Το εν λόγω πρόγραμμα, διάρκειας δύο ετών, βασίζεται σε τρεις βασικούς άξονες δράσης.

Πρώτον, προωθεί τη διακρατική συνεργασία μεταξύ μαθητών και των μαθητριών γαλλόφωνων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η συνεργασία αυτή πραγματοποιείται μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας «1 Village», η οποία συνδέει σχολεία από όλο τον κόσμο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων στη γαλλική γλώσσα, με έμφαση σε θέματα όπως η ανακάλυψη, η αμφισβήτηση και η ένωση των πολιτισμών, με προοπτική μια Ευρώπη χωρίς αποκλεισμούς.

Παράλληλα με τις ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών και μαθητριών των σχολείων-εταίρων, το πρόγραμμα ενισχύει, καθ' όλη τη διάρκειά του, την ευρωπαϊκή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Στόχος είναι η αξιοποίηση της μη τυπικής μάθησης στο σχολείο, αναδεικνύοντας μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της μάθησης μέσω της ανάπτυξης καινοτόμων και συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας.

Τέλος, χάρη σε αυτές τις εμπλουτιστικές εμπειρίες, οι εταίροι του προγράμματος θα αναπτύξουν και θα διαδώσουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θα εκπαιδεύσουν επίσης εκπαιδευτικούς και εμψυχωτές που θα υποστηρίξουν τις τάξεις και θα διευρύνουν τους ορίζοντες των παιδιών σε όλη την Ευρώπη.

**Στόχοι - επιδιώξεις**

Βασικό στόχο του προγράμματος Erasmus+ CiDEC «Πολίτες του αύριο: μια κοινή Ευρώπη» αποτελεί η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την παροχή των απαραίτητων εργαλείων και της γνώσης για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά δραστηριότητες που ενσωματώνουν στοιχεία άτυπης μάθησης. Επιπρόσθετα, στοχεύει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την καινοτομία, απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη ενεργών, υπεύθυνων και ανθεκτικών πολιτών. Μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών με σχολεία στην Ευρώπη, αλλά και από την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθείται η ανταλλαγή καλών πρακτικών, η ενίσχυση του διεθνούς χαρακτήρα του σχολείου και η δημιουργία διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών.

**Υλοποίηση**

Για την επίτευξη αυτών των στόχων του προγράμματος CiDEC υλοποιήθηκαν μια σειρά από δομημένες δραστηριότητες. Οργανώθηκαν ανταλλαγές και συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και επαγγελματιών της εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκαν συγκεκριμένες δράσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Η υλοποίηση κατά το σχολικό έτος 2024-2025 περιλάμβανε τρεις φάσεις, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Από τον Οκτώβριο έως τον Νοέμβριο υπήρξε συστηματική ενημέρωση της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/μαθήτριες, γονείς/κηδεμόνες) για τους στόχους και τα οφέλη του προγράμματος και δέσμευση για το ετήσιο χρονοδιάγραμμα. Δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας για τον καθορισμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση των δράσεων. Έγινε γνωριμία, σύνδεση και αρχική επικοινωνία με τα συνεργαζόμενα ιδρύματα και σχολεία στην Ευρώπη. Η κύρια υλοποίηση αφορούσε το χρονικό διάστημα από τον Δεκέμβριο έως τον Μάιο. Στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν συνεργατικά έργα με τους εταίρους, αξιοποιώντας την ψηφιακή πλατφόρμα 1 Village. Οργανώθηκαν διαδικτυακές συναντήσεις μεταξύ μαθητών και μαθητριών που περιλάμβαναν δραστηριότητες γνωριμίας, ανταλλαγή πληροφοριών για τους πολιτισμούς, συμμετοχή σε κοινά εκπαιδευτικά έργα, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών για συντονισμό, ανταλλαγή ιδεών, καλών πρακτικών, παιδαγωγικών προσεγγίσεων, απόψεων και επίλυση θεμάτων. Δημιουργήθηκε κοινό ψηφιακό υλικό από εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως σχέδια μαθημάτων, παρουσιάσεις, βίντεο, podcast, αναρτήσεις, το οποίο αξιοποιήθηκε στο διδακτικό έργο και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου, στο ιστολόγιο των Γαλλικών και στην πλατφόρμα 1 Village. Πραγματοποιήθηκαν ενδοσχολικές και διασχολικές επιμορφώσεις, καθώς και διακρατικές μετακινήσεις εκπαιδευτικών στα σχολεία των εταίρων, οι οποίες αποσκοπούσαν στην υλοποίηση δειγματικών διδασκαλιών, στην παρατήρηση, στη συμμετοχή σε σεμινάρια, εργαστήρια και επιμορφώσεις, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην άμεση ανταλλαγή καλών πρακτικών. Από τον Μάιο έως τον Ιούνιο

ακολούθησε η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση. Αξιοποιήθηκε η συστηματική ετήσια παρακολούθηση της υλοποίησης, τα συλλεχθέντα δεδομένα των εκθέσεων, των αναφορών, των ερωτηματολογίων, των παρατηρήσεων και του αναλυθέντος υλικού, για την αποτίμηση και τον έγκαιρο προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους.

**Διακρατικές μετακινήσεις**

Στα πλαίσια του σχολικού έτους 2024-2025 υλοποιήθηκαν δύο διακρατικές μετακινήσεις, η πρώτη στη Γαλλία και η δεύτερη στην Ελλάδα, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς των δύο χωρών να ανακαλύψουν ο ένας το εκπαιδευτικό περιβάλλον του άλλου και να μοιραστούν βέλτιστες πρακτικές. Η πρώτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο Jean Zay της γαλλικής πόλης Rivesaltes, ενώ η δεύτερη μετακίνηση αφορούσε σε επίσκεψη των Γάλλων εταίρων στο 3ο δημοτικό σχολείο Μεταμόρφωσης. Μέσα από τις εν λόγω μετακινήσεις δόθηκε η ευκαιρία στους Έλληνες και Γάλλους εκπαιδευτικούς να συνδημιουργήσουν και να συνεκτελέσουν πλήρη διδακτικά σενάρια εστιασμένα στις κοινές ευρωπαϊκές αξίες, να παρακολουθήσουν ποικιλία μαθημάτων διαφορετικών τάξεων, καθώς και να συμμετάσχουν σε εργαστήρια και δράσεις αναφορικά με τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διερεύνηση των στοιχείων άτυπης εκπαίδευσης που διαπερνούν εγκάρσια όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Στην πρώτη διακρατική μετακίνηση συμμετείχε η Διευθύντρια του 3ου δημοτικού σχολείου και η εκπαιδευτικός των Εικαστικών, οι οποίες δίδαξαν σε μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου Jean Zay, παρακολούθησαν διδασκαλίες και συμμετείχαν σε σεμινάρια και συζητήσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα, τις κοινές ευρωπαϊκές αξίες και την άτυπη εκπαίδευση. Το σχολείο, όπου μας υποδέχτηκαν κατά την πρώτη διακρατική μετακίνηση έχει 250 μαθητές και μαθήτριες, δέκα από τους οποίους έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από τους δασκάλους, το προσωπικό περιλαμβάνει επίσης εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης που συνοδεύουν αυτά τα παιδιά.

Η κινητικότητα ήταν προσανατολισμένη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών. Επέτρεψε στους εταίρους να επισκεφθούν διαφορετικά περιβάλλοντα για να διερευνήσουν και να ανταλλάξουν πρακτικές για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών. Η κινητικότητα αποτελούταν από μια περίοδο παρατήρησης μιας ομάδας μαθητών/μαθητριών, μια συνεδρία εργασίας για την κατασκευή δραστηριοτήτων αξιολόγησης δεξιοτήτων και χρόνο για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και εμπειριών. Το ταξίδι μας έδωσε τη δυνατότητα να ενημερωθούμε για τις μεθόδους διδασκαλίας στη Γαλλία και να επεξεργαστούμε την έννοια της Ευρώπης μέσω μιας καλλιτεχνικής δραστηριότητας που διεξήχθη από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μαθήτριες του γαλλικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διακρατικής επίσκεψης έγινε παρουσίαση του σχολείου και διαφόρων τάξεων. Ακολούθησε παρατήρηση των γνωστικών αντικειμένων της γλώσσας και των μαθηματικών σε διαφορετικές τάξεις, όπου έγινε επίλυση προβλημάτων, ορθογραφία, γλωσσικές και αριθμητικές ασκήσεις με χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατικής μάθησης και ποικίλων παιχνιδιών. Ακολούθησαν εργαστήρια σχετικά με τη διδασκαλία της πολιτικής αγωγής στην Ευρώπη. Ακόμα, έγινε παρακολούθηση του υποχρεωτικού μαθήματος κολύμβησης και εργαστήριο παραδοσιακών χορών Sardana. Παράλληλα, είχαμε την ευκαιρία να διδάξουμε σε μία τάξη του γαλλικού

σχολείου υποδοχής ένα πλήρες διδακτικό σενάριο τριών διδακτικών ωρών με τίτλο «Η δύναμη της ενότητας – Όλοι μαζί, πιο δυνατοί»!, το οποίο εστίαζε στις κοινές ευρωπαϊκές αξίες. Η διακρατική κινητικότητα ολοκληρώθηκε με συνεδριάσεις εργασίας σχετικά με οργανωτικά ζητήματα και εργαστήρια σχετικά με την ενίσχυση των άτυπων δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διαπιστώσεις, δυσκολίες, προβλεπόμενα εργαλεία).

Στη 2η διακρατική μετακίνηση, η οποία διοργανώθηκε και διεξήχθη στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης, επισκέφτηκαν το σχολείο μας η διευθύντρια και εκπαιδευτικός του δημοτικού σχολείου Jean Zay και τρεις εκπρόσωποι του εταίρου μας, της Association Par le Monde με έδρα στο Παρίσι, η Υπεύθυνη Διεθνών Έργων/Προγραμμάτων, η Υπεύθυνη Παιδαγωγικού Τομέα και η Υπεύθυνη Διεθνούς Τομέα, με σκοπό την υλοποίηση και παρακολούθηση διδασκαλιών, την παρουσία σε σεμινάρια και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Η δεύτερη κινητικότητα ήταν προσανατολισμένη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Τα τμήματα των Γαλλικών συμμετείχαν σε ένα πλήρες διδακτικό σενάριο, το οποίο υλοποιήθηκε από τη διευθύντρια του σχολείου Jean Zay σε συνεργασία με τη διευθύντρια του 3ου Δημοτικού Σχολείου Μεταμόρφωσης στο μάθημα των Γαλλικών. Οι εταίροι παρακολούθησαν δειγματικές διδασκαλίες διαφόρων τάξεων και διδακτικών αντικειμένων (Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Γυμναστική, Εργαστήρια δεξιοτήτων, Γλώσσα, Ιστορία, Αγγλικά, Γαλλικά), δειγματική διδασκαλία φοιτήτριας του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία κάνει πρακτική, καθώς και πρόγραμμα παρέμβασης σε τάξη από τα μέλη της ΕΔΥ, την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό του σχολείου. Συμμετείχαν σε θεατρικό εργαστήρι που διοργανώθηκε από την εκπαιδευτικό θεατρικής αγωγής, παρακολούθησαν θεατρικά δρώμενα, διδασκαλία χορού, κολύμβησης, θεατρική παράσταση στα Αγγλικά και έλαβαν μέρος σε εικαστικό δρώμενο στην αυλή του σχολείου. Τέλος, διεξήχθησαν εργαστήρια και συζητήσεις.

**Διδακτικό υλικό**

Στο πλαίσιο της υλοποίησης παρήχθη και αξιοποιήθηκε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες του προγράμματος *Erasmus+.*

Το υλικό αποτελούνταν από σχέδια μαθημάτων και διδακτικά σενάρια, προσαρμοσμένα στις αρχές της συνεργατικής και διαπολιτισμικής μάθησης, παρουσιάσεις για την επικοινωνία ιδεών, την παρουσίαση πολιτισμικών στοιχείων και την προβολή των αποτελεσμάτων των έργων, οπτικοακουστικό υλικό, όπως βίντεο και podcast, τα οποία δημιουργήθηκαν από μαθητές και εκπαιδευτικούς, αποτυπώνοντας δραστηριότητες, συνεντεύξεις ή θεματικές εργασίες, αναρτήσεις σε ιστολόγιο και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα *1 Village*, διασφαλίζοντας τη συνεχή ροή πληροφοριών, τη διάχυση των παραδοτέων και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εταίρων.

Το πρωτογενές υλικό αξιοποιήθηκε άμεσα στο διδακτικό έργο εντός των τάξεων, ενισχύοντας τη μη τυπική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Παράλληλα, κατά τις διακρατικές μετακινήσεις και τις εκατέρωθεν επισκέψεις, αξιοποιήθηκε υλικό για την υλοποίηση δειγματικών διδασκαλιών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Γαλλικά, Αγγλικά, Γυμναστική, Ιστορία, Εργαστήρια δεξιοτήτων, Γλώσσα), για την πραγματοποίηση σεμιναρίων και εργαστηρίων. Επίσης, υλικό

που σχετίζεται με θεατρικές παραστάσεις, εικαστικά δρώμενα και προγράμματα παρέμβασης της ΕΔΥ αποτέλεσε αντικείμενο παρακολούθησης και αξιοποίησης.

Τέλος, για τις ανάγκες της αξιολόγησης, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν εκθέσεις προόδου, αναφορές δράσεων, συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και υλικό από παρατηρήσεις.

**Επιμορφώσεις**

Οι επιμορφώσεις που υλοποιήθηκαν ήταν δομημένες σε τρία επίπεδα, ως ακολούθως.

Κατά τη διάρκεια των διακρατικών μετακινήσεων πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια, και συναντήσεις που αφορούσαν, εκτός από οργανωτικά ζητήματα, θέματα που αναφέρονται στις κοινές ευρωπαϊκές αξίες και στα στοιχεία άτυπης εκπαίδευσης που διαπερνούν εγκάρσια τα γνωστικά αντικείμενα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Παράλληλα, έλαβαν χώρα εργαστήρια με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και συζητήσεις πάνω σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις και την επίλυση θεμάτων. Οι επιμορφώσεις αυτές λειτούργησαν συνδυαστικά με την υλοποίηση δειγματικών διδασκαλιών και την παρατήρηση διδασκαλιών.

Ο δεύτερος άξονας υλοποίησης επιμορφώσεων αναφέρεται στις πραγματοποιηθείσες σχετικές επιμορφώσεις, ομιλίες και παρουσιάσεις εντός της σχολικής μονάδας, όπως τα εργαστήρια θεάτρου, τα οποία αφορούσαν αποκλειστικά το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Οι εσωτερικές δράσεις συμπληρώνονταν από τακτικές συζητήσεις για την πορεία του προγράμματος ανάμεσα στα ενεργά μέλη που βοήθησαν στην οργάνωση των δράσεων, τον προγραμματισμό και την επίλυση προβλημάτων.

Τέλος, στα πλαίσια του νεοσύστατου δικτύου διασχολικών επιμορφώσεων, του οποίου είναι μέλος το σχολείο μας, διοργανώθηκε η επιμόρφωση «Ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus - Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών».

Συνεπώς, οι επιμορφώσεις που υλοποιήθηκαν ήταν τόσο διεθνείς, στο πλαίσιο των μετακινήσεων Erasmus με τους εταίρους, όσο και εσωτερικές, με πρωτοβουλία του σχολείου ή διασχολικές, με τη συμμετοχή περισσότερων σχολείων και συνεργατών, καλύπτοντας ένα εύρος θεμάτων σχετικών με την ευρωπαϊκή συνεργασία, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

**Αξιολόγηση**

Η πρώτη χρονιά υλοποίησης του προγράμματος Erasmus+ CiDEC είχε πολλαπλά θετικά αποτελέσματα, ενισχύοντας τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και την ευρωπαϊκή διάσταση του σχολείου.

Οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν σημαντικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η ψηφιακή επάρκεια, μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε κοινά έργα και της χρήσης ψηφιακών πλατφορμών. Η επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και εκπαιδευτικά συστήματα, τόσο μέσω διαδικτυακών συναντήσεων όσο και διακρατικών μετακινήσεων, διεύρυνε τους ορίζοντες της σχολικής κοινότητας, προωθώντας την κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Οι γνώσεις και οι καλές πρακτικές που αποκτήθηκαν από τις συνεργασίες και τις επιμορφώσεις ενσωματώθηκαν στο διδακτικό έργο, εμπλουτίζοντας τη μάθηση με καινοτόμες προσεγγίσεις και δημιουργώντας ένα πιο δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον. Η υλοποίηση συνέβαλε καθοριστικά στην

προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης. Παρήχθη πλούσιο ψηφιακό και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο αξιοποιήθηκε στη διδασκαλία και είναι διαθέσιμο για μελλοντική χρήση, αποτελώντας μια σημαντική κληρονομιά του έργου. Δημιουργήθηκαν ισχυροί δεσμοί συνεργασίας με σχολεία και ιδρύματα από ευρωπαϊκές χώρες, θέτοντας τα θεμέλια για μελλοντικές κοινές δράσεις και ανταλλαγές. Συνολικά, το σχέδιο δράσης ενδυνάμωσε τη σχολική κοινότητα, την προετοίμασε για τις προκλήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου και την κατέστησε ενεργό μέρος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής οικογένειας.

Στην επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε ο διαχωρισμός του σχεδίου σε σαφείς φάσεις και η δέσμευση σε ένα ετήσιο χρονοδιάγραμμα, η οποία εξασφάλισε τη συνέχεια των δράσεων. Η συγκρότηση ομάδων εργασίας συνέβαλε στην αποτελεσματική κατανομή των αρμοδιοτήτων και την ενίσχυση της συνεργασίας. Η αρχική και συνεχής ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για τους στόχους και τα οφέλη των προγραμμάτων δημιούργησε κλίμα αποδοχής και ενθουσιασμού. Η συμμετοχή μαθητών/μαθητριών σε διαδικτυακές συναντήσεις, δραστηριότητες γνωριμίας, κοινά εκπαιδευτικά έργα και στη δημιουργία ψηφιακού υλικού, τους κατέστησε ενεργούς συν-δημιουργούς της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας τη δέσμευση. Η αξιοποίηση της πλατφόρμας 1 Village επέτρεψε την απρόσκοπτη επικοινωνία, συνεργασία και κοινή δημιουργία υλικού σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η οργάνωση διαδικτυακών συναντήσεων διευκόλυνε την ανταλλαγή ιδεών, πολιτισμών και καλών πρακτικών. Οι διακρατικές μετακινήσεις εκπαιδευτικών συνέβαλαν στην ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στην άμεση ανταλλαγή εμπειριών. Η παροχή εσωτερικής στήριξης στους εκπαιδευτικούς μέσω άτυπων συνεδριάσεων, εργαστηρίων επιμόρφωσης και ομιλιών διασφάλισε την πρόληψη τυχόν προβλημάτων. Η συνεχής παρακολούθηση της υλοποίησης και η συλλογή δεδομένων μέσω εκθέσεων, ερωτηματολογίων και παρατηρήσεων επέτρεψαν την αναγνώριση των δυνατών σημείων και των τομέων βελτίωσης. Η στενή συνεργασία με τα συνεργαζόμενα ιδρύματα/σχολεία ήταν θεμελιώδης για την επίτευξη των κοινών στόχων και την ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων. Η ενσωμάτωση γνώσεων και δεξιοτήτων στην τάξη, προωθώντας τη συνεργατική, διαπολιτισμική και άτυπη μάθηση, δημιούργησε ένα δυναμικό και καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον.

Ανάμεσα στις προκλήσεις που παρουσιάστηκαν ήταν ο συντονισμός διαδικτυακών συναντήσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, καθώς απαιτούσε μεγάλη οργάνωση λόγω διαφορετικής ζώνης ώρας, διαφορετικής ώρας μαθημάτων και γλωσσικών φραγμών. Επίσης, η ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος Erasmus στο ήδη απαιτητικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Τέλος, η διαχείριση των διοικητικών διαδικασιών που σχετίζονται με τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα, όπως μετακινήσεις και αναφορές ήταν χρονοβόρα. Κάθε δυσκολία αντιμετωπίστηκε αποτελεσματικά μέσω του συστηματικού σχεδιασμού, του συντονισμού και της συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

**Προτάσεις - Επεκτάσεις**

Η αξιοποίηση των πρακτικών που αναπτύχθηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος είναι καθοριστική για τη μεγιστοποίηση του μακροπρόθεσμου παιδαγωγικού οφέλους και τη διάχυση της καινοτομίας εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.

Ανάμεσα στις συμφωνηθείσες υποχρεώσεις του προγράμματος αποτελεί η δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου καλών πρακτικών με το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθημάτων, παρουσιάσεις, βίντεο, podcast, ψηφιακές εφαρμογές) που δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες. Ζητούμενο επίσης είναι να ενσωματωθούν στην καθημερινή διδακτική πρακτική οι επιτυχημένες χρησιμοποιηθείσες συνεργατικές μεθοδολογίες, τεχνικές μάθησης και διαθεματικές προσεγγίσεις, εμπλουτίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία και προωθώντας την ενεργό συμμετοχή. Η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ενεργά στις διακρατικές μετακινήσεις θα επιτευχθεί με την ανάληψη ρόλου πολλαπλασιαστή, μέσα από τη διοργάνωση και υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, σεμιναρίων, εργαστηρίων και παρουσιάσεων για τους συναδέλφους τους. Παράλληλα, η δημιουργία ομάδων ομοτέχνων για συνεχή υποστήριξη και ανταλλαγή ιδεών θα ενισχύσει την υιοθέτηση των νέων πρακτικών. Το επόμενο σχολικό έτος, θα συνεχιστεί η χρήση και αξιοποίηση της χρησιμοποιούμενης ψηφιακής πλατφόρμας 1 village, όπου θα προστεθούν τα νέα τμήματα Γαλλικών που θα σχηματιστούν, κι έτσι θα επεκταθεί η χρήση της για τη φιλοξενία νέων έργων, την επικοινωνία και την ανταλλαγή υλικού. Κατά τη σχολική χρονιά 2025-2026 προβλέπεται επίσης η δημοσιοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων μέσα από επιστημονικές ανακοινώσεις, δημοσιεύσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου και οργάνωση ανοικτής εκδήλωσης προβολής του έργου του σχολείου. Στη μεσοπρόθεσμη στόχευση του σχολείου μας εντάσσεται η αξιοποίηση των υφιστάμενων επαφών και δικτύων με τα συνεργαζόμενα ευρωπαϊκά σχολεία και οργανισμούς για τη σύναψη νέων προγραμμάτων Erasmus στο μέλλον, επεκτείνοντας τις θεματικές.

Με την αξιοποίηση των πρακτικών που αναπτύχθηκαν επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας δυναμικής κουλτούρας εξωστρέφειας, καινοτομίας και συνεχούς βελτίωσης εντός του σχολικού οργανισμού.

Για την ενίσχυση των θετικών αποτελεσμάτων του σχεδίου δράσης προτείνονται στοχευμένες επιμορφώσεις, οι οποίες αποσκοπούν στην αναβάθμιση των απαιτούμενων δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών. Πρώτον, κρίνεται αναγκαία η εμβάθυνση στην παιδαγωγική αξιοποίηση προηγμένων ψηφιακών εργαλείων και συνεργατικών πλατφορμών με εστίαση στη δημιουργία σύνθετου και διαδραστικού πολυμεσικού υλικού και στην ανάπτυξη καινοτόμων διαδικτυακών διδακτικών σεναρίων που προάγουν τη μη τυπική και τη συνεργατική μάθηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Δεύτερον, επιτακτική είναι η ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων στη διαχείριση και τον συντονισμό ευρωπαϊκών συνεργατικών έργων μέσα από κατάρτιση που θα καλύπτει τον πλήρη κύκλο διαχείρισης ενός έργου: εντοπισμός ευκαιριών χρηματοδότησης, συγγραφή πρότασης, λεπτομερής σχεδιασμός δράσεων, αποτελεσματική παρακολούθηση προόδου, ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση παραδοτέων και διαδικασιών, Στρατηγικές εύρυθμης διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τρίτον, θεμελιώδους σημασίας είναι η συστηματική καλλιέργεια και ενίσχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων μέσω εργαστηρίων επικεντρωμένων σε παιδαγωγικές στρατηγικές προώθησης της ενεργούς ευρωπαϊκής ιθαγένειας, της κριτικής κατανόησης και του σεβασμού στις κοινές ευρωπαϊκές αξίες και την πολιτισμική ποικιλομορφία, αξιοποιώντας τις εμπειρίες από τις διακρατικές μετακινήσεις. Τέλος, είναι κρίσιμη η διάχυση και ενσωμάτωση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην καθημερινή διδακτική πρακτική, όπως η διερευνητική

μάθηση, η μάθηση μέσω πρότζεκτ και η αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της μη τυπικής μάθησης, έτσι ώστε οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι καλές πρακτικές που αποκτήθηκαν μέσω των ευρωπαϊκών συνεργασιών να μετασχηματίζουν ενεργά το μαθησιακό περιβάλλον, καθιστώντας το πιο δυναμικό, συμπεριληπτικό και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του 21ου αιώνα.

Βάσει της επιτυχημένης υλοποίησης του προγράμματος CiDEC κατά το τρέχον σχολικό έτος, προβλέπεται η απρόσκοπτη συνέχιση και ολοκλήρωση των προβλεπόμενων δράσεων, βάση συμφωνίας για το δεύτερο έτος, δεδομένης της διετούς διάρκειας του προγράμματος. Θα υλοποιηθεί διακρατική μετακίνηση εκπαιδευτικών από όλες τις συμμετέχουσες χώρες στη Γαλλία και σε δεύτερη διακρατική μετακίνηση θα υποδεχθούμε τους Γάλλους εταίρους μας για δεύτερη φορά στο σχολείο μας, όπου θα διοργανωθούν εκδηλώσεις διάχυσης στην κοινότητα και ημερίδα παρουσίασης αποτελεσμάτων. Το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό και τα τελικά προϊόντα του προγράμματος θα συγκεντρωθούν και θα αναρτηθούν σε προσβάσιμο ψηφιακό αποθετήριο, το οποίο θα είναι διαθέσιμο μέσω ιστοσελίδας που θα δημιουργηθεί αποκλειστικά για αυτό τον σκοπό.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

*Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier.* https://rm.coe.int/16802fc3a8

*Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και Γυμνάσιο (ΕΠΣ-ΞΓ) (2016): ΦΕΚ 2871/9.9.2016, τ. Β', Αριθμ. Υ.Α. 141417/Δ2.* https://www.minedu.gov.gr

*Kalantzis, M., Cope, B., Stellakis, N. & Arvanitis, E. (2019). Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων.*

*Trilling, F. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass.*

**Πηγές - ψηφιακά υλικά**

https://3dim-metam.att.sch.gr/?p=2281
https://3dim-metam.att.sch.gr/?p=2496
https://3dim-metam.att.sch.gr/?p=2535
https://3dim-metam.att.sch.gr/?p=2669
https://3dim-metam.att.sch.gr/?p=2643

Πυρομάλη, Β., Ντούρα, Α. (2025). Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και των κοινών ευρωπαϊκών αξιών μέσω του προγράμματος Erasmus+ «Πολίτες του αύριο: μια κοινή Ευρώπη». *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/

**Ρούκη, Α. (2025). Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στις Βιώσιμες Πρακτικές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας: Μια Εμπειρική Διερεύνηση**

# Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στις Βιώσιμες Πρακτικές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας: Μια Εμπειρική Διερεύνηση

**Ρούκη Αγλαΐα**
**PhD,** ΠΕ06 -3ο Πειραματικό Δημοτικό Νέας Ιωνίας, aglaia.rouki@gmail.com,

**Περίληψη**
Το άρθρο εξετάζει τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στην εκπαιδευτική ηγεσία και στη διασφάλιση ποιότητας, συνδυάζοντας μικτές μεθόδους (ποσοτικές–ποιοτικές) σε μελέτες περίπτωσης σχολικών μονάδων. Σε θεωρητικό επίπεδο, συνοψίζονται μοντέλα ικανότητας και χαρακτηριστικού ΣΝ και η συνάφειά τους με μετασχηματιστικά, κατανεμημένα και υπηρεσιακά πρότυπα ηγεσίας. Σε εμπειρικό επίπεδο, τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν προτίμηση σε πρακτικές υψηλής ΣΝ (ενεργητική ακρόαση, διαμεσολάβηση, αναγνώριση), ενώ η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει ψυχολογική ασφάλεια, συμμετοχικότητα και ηθική χρήση της ΣΝ. Τα ευρήματα υποστηρίζουν στοχευμένες επιμορφώσεις ηγετών και ενσωμάτωση πρακτικών ΣΝ στον κύκλο βελτίωσης σχολικής ποιότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Βιώσιμη ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτική ηγεσία, σχολικές μονάδες, ηγετικές πρακτικές

## Εισαγωγή

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο απόρροια αναλυτικών προγραμμάτων και πόρων, αλλά και προϊόν σχέσεων, κουλτούρας και ηγεσίας. Σε περιβάλλοντα αυξημένης πολυπλοκότητας και αβεβαιότητας, οι ηγέτες καλούνται να εναρμονίσουν διοικητικές απαιτήσεις με συναισθηματικές ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού. Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ)—η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων—αναδεικνύεται ως κρίσιμη μεταβλητή για τη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργασίας, και, τελικά, για τη διασφάλιση ποιότητας. Το άρθρο συνθέτει θεωρητικές βάσεις με ευρήματα από παρουσίαση σε συνέδριο και μεταπτυχιακή διατριβή, προτείνοντας μια ολοκληρωμένη, πρακτικά εφαρμόσιμη οπτική για την εκπαιδευτική ηγεσία υψηλής ΣΝ.

## Θεωρητικό Πλαίσιο

### *Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης*

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει διαμορφωθεί θεωρητικά μέσα από τρεις διακριτές αλλά αλληλεπικαλυπτόμενες προσεγγίσεις, οι οποίες αντανακλούν διαφορετικές παραδοχές για τη φύση των συναισθηματικών ικανοτήτων και τον τρόπο που αυτές εκδηλώνονται στην πράξη. Στο μοντέλο ικανότητας, η ΣΝ ορίζεται ως ένα σύνολο γνωστικών διεργασιών επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, που εκτείνονται από την ακριβή αντίληψη και αποκωδικοποίηση των εκφράσεων και τόνων του συναισθήματος, έως την

κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων και των νοητικών αναπαραστάσεων των συναισθημάτων, και από εκεί στη σκόπιμη χρήση τους για την ενίσχυση της σκέψης και στη ρυθμιστική παρέμβαση επάνω τους όταν απαιτείται (Arif & Sohail, 2009; Caruso and Salovey, 2004). Με άλλα λόγια, η ΣΝ, ως ικανότητα, αντιμετωπίζεται σαν «νοημοσύνη με συναισθηματικό περιεχόμενο», η οποία υπόκειται σε αρχές επεξεργασίας πληροφορίας και αξιολογείται με επιτελεστικές δοκιμασίες που έχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, όπως το MSCEIT. Αυτή η οπτική επιδιώκει αντικειμενικότητα στη μέτρηση, υποστηρίζοντας ότι ορισμένες πτυχές της συναισθηματικής δεξιότητας είναι περισσότερο ζήτημα ορθής γνωστικής κρίσης παρά υποκειμενικής αυτοεκτίμησης.

Αντίθετα, το μοντέλο χαρακτηριστικού προσεγγίζει τη ΣΝ ως ένα σταθερότερο σύνολο συναισθηματικών αυτοαντιλήψεων, τάσεων και διαθέσεων που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001). Εδώ το επίκεντρο μετατοπίζεται από το «τι μπορεί να κάνει» το άτομο, στο «πώς βιώνει» και «πώς αντιλαμβάνεται» τις ικανότητές του σε σχέση με τα συναισθήματα. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως μέσω αυτοαναφορών, όπως το TEIQue, και αποτυπώνει την υποκειμενική αίσθηση επάρκειας στην ενσυναίσθηση, την παρορμητική ρύθμιση, την αυτοπεποίθηση ή τη συναισθηματική εκφραστικότητα. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί ότι οι συναισθηματικές ικανότητες «κατοικούν» στη διασταύρωση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και κινήτρων, γεγονός που εξηγεί γιατί συχνά συσχετίζεται με δείκτες ευεξίας ή επαγγελματικής ικανοποίησης. Παράλληλα, η εξάρτηση από αυτοαναφορές εγείρει ζητήματα κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων και πολιτισμικών αποκλίσεων, τα οποία απαιτούν προσεκτικές προσαρμογές και ελέγχους εγκυρότητας.

Τα μεικτά μοντέλα επιχειρούν να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στις δύο προηγούμενες σχολές σκέψης, ενσωματώνοντας, εκτός από τις «καθαρές» συναισθηματικές ικανότητες, ένα πλέγμα κοινωνικών δεξιοτήτων, κινήτρων και χαρακτηριστικών αυτοδιαχείρισης που θεωρείται ότι υποστηρίζουν την αποτελεσματική λειτουργία σε πραγματικά περιβάλλοντα (Goleman, 1995; Bar-On, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η ΣΝ παρουσιάζεται ως λειτουργικός συνδυασμός αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης και κοινωνικής επιδεξιότητας, ο οποίος καθιστά το άτομο ικανό να οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης, να ηγείται με επιρροή και να λαμβάνει αποφάσεις υπό συναισθηματική φόρτιση. Παρότι η προσέγγιση αυτή έχει σαφή απήχηση στην οργανωσιακή πράξη, ιδίως σε πεδία όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, έχει δεχθεί κριτική για την ενδεχόμενη εννοιολογική «διόγκωση» της ΣΝ, καθώς τοποθετεί κάτω από την ίδια ομπρέλα ποικίλα στοιχεία που σε άλλες παραδόσεις θεωρούνται ξεχωριστές κατασκευές.

Η συζήτηση γύρω από τα τρία μοντέλα δεν είναι αμιγώς θεωρητική· έχει άμεσες συνέπειες για τη μέτρηση και την εφαρμογή. Τα εργαλεία της οπτικής ικανότητας υπόσχονται μεγαλύτερη αντικειμενικότητα αλλά ενίοτε περιορίζονται από ζητήματα οικολογικής εγκυρότητας, αφού οι δοκιμασίες δεν αποτυπώνουν πάντα την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων σε πραγματικό χρόνο. Αντίστοιχα, τα εργαλεία χαρακτηριστικού προσφέρουν πλούσια πληροφορία για την υποκειμενική εμπειρία και τα μοτίβα συμπεριφοράς, αλλά απαιτούν αυστηρούς ελέγχους για μεροληψίες και ισοδυναμία μετρήσεων σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα. Τα μεικτά μοντέλα διευκολύνουν τη μεταφορά στην πράξη—ιδίως σε πλαίσια ηγεσίας—όμως χρειάζονται προσεκτικό

επιχειρησιακό ορισμό, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι μετρήσεις αντιστοιχούν σε σαφείς και διακριτές διαστάσεις.

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η διαφοροποίηση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η επιλογή θεωρητικού πλαισίου και εργαλείων μέτρησης επηρεάζει τον τρόπο που αποτυπώνουμε τις δεξιότητες των ηγετών, τον σχεδιασμό επιμορφώσεων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Μια προσέγγιση ικανότητας μπορεί να στηρίξει στοχευμένες ασκήσεις αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων σε κρίσιμα σενάρια σχολικής ζωής· μια προσέγγιση χαρακτηριστικού βοηθά στην κατανόηση των σταθερών προδιαθέσεων που διαμορφώνουν το ηγετικό ύφος, ενώ τα μεικτά μοντέλα προσφέρουν ένα λειτουργικό λεξιλόγιο για την καλλιέργεια πρακτικών, όπως η ενεργητική ακρόαση, η αναγνώριση και η δίκαιη διαμεσολάβηση (Grant, 2013; Glover, 2013). Η τεκμηριωμένη σύζευξη των τριών, με διαφανείς επιχειρησιακούς ορισμούς και ψυχομετρική αυστηρότητα, δημιουργεί ένα συνεκτικό πλαίσιο για την κατανόηση και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μοχλού βελτίωσης της σχολικής ποιότητας.

***Όργανα Μέτρησης & Ψυχομετρία***

Η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στηρίζεται σε ένα φάσμα εργαλείων που ενσαρκώνουν τις διαφορετικές θεωρητικές της προσεγγίσεις και, ως εκ τούτου, διαφέρουν ουσιωδώς στον τρόπο χορήγησης, στη βαθμολόγηση και στις ψυχομετρικές τους ιδιότητες. Το MSCEIT εκπροσωπεί το μοντέλο ικανότητας και αποτιμά την απόδοση του ατόμου σε καθήκοντα που αντιστοιχούν στις τέσσερις «διακλαδώσεις» της ΣΝ: αντίληψη συναισθημάτων, χρήση των συναισθημάτων για διευκόλυνση της σκέψης, κατανόηση συναισθηματικών νοημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων. Η βαθμολόγηση βασίζεται συνήθως σε «συναίνεση ειδικών» ή/και «συναίνεση πληθυσμού», επιδιώκοντας αντικειμενικότητα σε ερωτήματα που δεν έχουν εμφανώς μία σωστή απάντηση. Πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι η μείωση της επίδρασης της κοινωνικά επιθυμητής απόκρισης, ωστόσο εγείρονται ζητήματα οικολογικής εγκυρότητας (κατά πόσο η επίδοση σε εργαστηριακά καθήκοντα προβλέπει συμπεριφορά σε σύνθετες σχολικές αλληλεπιδράσεις) και καταλληλότητας των «κλειδιών» βαθμολόγησης για διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Στον αντίποδα, το EQ-i (Murphy, 2002) ως μεικτό εργαλείο και το WLEIS ως σύντομο μέτρο, βασίζονται σε αυτοαναφορές που αποτυπώνουν διαστάσεις όπως η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική ικανότητα, η διαχείριση άγχους, η προσαρμοστικότητα και η γενική διάθεση (EQ-i), ή η αντίληψη/ρύθμιση συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων και η χρήση τους για επίδοση (WLEIS). Τα μέσα αυτά είναι ευχερή στη χορήγηση, με χαμηλό κόστος και καλή αποδοχή από συμμετέχοντες, κάτι που τα καθιστά ιδιαίτερα πρακτικά σε σχολικά δείγματα μεγάλου μεγέθους. Ωστόσο, επειδή στηρίζονται στην προσωπική εκτίμηση, απαιτούν συστηματικό έλεγχο για μεροληψίες, όπως η κοινωνική επιθυμητότητα και το κοινό μεθοδολογικό σφάλμα (common method bias), ειδικά όταν οι δείκτες έκβασης (π.χ. «κλίμα σχολείου») συλλέγονται επίσης μέσω αυτοαναφορών. Το TEIQue (Pavelka, 2013) εκπροσωπεί τη λογική του χαρακτηριστικού και αξιολογεί πλέγματα αυτοαντιλήψεων (π.χ. συναισθηματικότητα, αυτοέλεγχος, ευπροσαρμοστικότητα, ευημερία) που τείνουν να παραμένουν σταθερά στον χρόνο, ευθυγραμμίζοντας τη ΣΝ με δομές προσωπικότητας· γι’

αυτό και η ερμηνεία του συνδέεται συχνά με δείκτες ευεξίας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ανεξαρτήτως εργαλείου, η ψυχομετρική αυστηρότητα αποτελεί προϋπόθεση για έγκυρα συμπεράσματα. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επιβάλλεται ιδιαίτερη μέριμνα για γλωσσική και πολιτισμική προσαρμογή. Η απλή μετάφραση δεν επαρκεί· απαιτούνται διαδικασίες μετάφρασης/αντιστρόφου μετάφρασης, έλεγχος νοηματικής ισοδυναμίας με γνωμοδότηση ειδικών, πιλοτική χορήγηση σε αντιπροσωπευτικό δείγμα και επαναληπτική αναμόρφωση των διατυπώσεων που δημιουργούν αμφισημίες. Παράλληλα, η δεοντολογία ορίζει σαφείς διαδικασίες ενημερωμένης συναίνεσης, κατοχύρωση ανωνυμίας και ασφαλή αποθήκευση δεδομένων, ιδίως όταν συλλέγονται ετεροαναφορές από συναδέλφους ή μαθητές. Σε πρακτικό επίπεδο, λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος χορήγησης, ο φόρτος εργασίας των σχολικών μονάδων και η αποδοχή του εργαλείου από τους συμμετέχοντες, ώστε να αποφεύγονται συστηματικές απορρίψεις ή τυπικές αποκρίσεις (Tan, 2018).

Η αξιοπιστία επαναληπτικής μέτρησης (test–retest) είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν αξιολογούνται προγράμματα επιμόρφωσης ηγετών και απαιτείται διαχρονική αποτύπωση αλλαγής· σε τέτοιες περιπτώσεις, η χρήση μεθόδων μοντελοποίησης διαφοράς ή ιεραρχικών γραμμικών μοντέλων μπορεί να αποδώσει πιο ρεαλιστικές εκτιμήσεις επίδρασης. Εφόσον το δείγμα το επιτρέπει, η Θεωρία Απόκρισης Στοιχείου (IRT) παρέχει λεπτομερή εικόνα δυσκολίας και διακριτικής ικανότητας κάθε θέματος, διευκολύνοντας την προσαρμοστική χορήγηση και την ανάπτυξη συντομευμένων, ισοδύναμων μορφών. Επιπλέον, η δημιουργία τοπικών κανονιστικών τιμών (π.χ. ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, ρόλο, έτη υπηρεσίας) καθιστά την ερμηνεία των σκορ ουσιαστικότερη για σχολική διοίκηση (Welsh and Little, 2018).

Τέλος, για έγκυρη εφαρμογή στη σχολική πράξη, η επιλογή οργάνου πρέπει να είναι συναρτημένη με τον σκοπό της μέτρησης: αν ο στόχος είναι η εκπαίδευση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. ρύθμιση συναισθημάτων σε συναντήσεις σύγκρουσης), οι επιτελεστικές δοκιμασίες τύπου MSCEIT φωτίζουν πτυχές ικανότητας· αν ενδιαφέρει η χαρτογράφηση σταθερών προδιαθέσεων που επηρεάζουν το ηγετικό ύφος και το κλίμα, τα εργαλεία χαρακτηριστικού όπως το TEIQue είναι καταλληλότερα, ενώ για ευρείας κλίμακας αποτυπώσεις και παρακολούθηση παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου/δικτύου, σύντομες, τεκμηριωμένες αυτοαναφορές όπως το WLEIS προσφέρουν ισορροπία μεταξύ εγκυρότητας και πρακτικότητας. Η ενημερωμένη επιλογή και ο προσεκτικός ψυχομετρικός έλεγχος συνιστούν, έτσι, προϋπόθεση για την αξιόπιστη συσχέτιση της ΣΝ με δείκτες διασφάλισης ποιότητας και για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων πολιτικής και επιμόρφωσης (Yukl, 2009).

***Ηγεσία στην Εκπαίδευση***

Η σύγχρονη συζήτηση για την ηγεσία στην εκπαίδευση αρθρώνεται γύρω από ορισμένα πρότυπα που, αν και διακριτά θεωρητικά, στην πράξη αλληλεπιδρούν και αλληλοτροφοδοτούνται. Στον πυρήνα τους βρίσκεται η ικανότητα του/της ηγέτη να κατανοεί και να ρυθμίζει το συναισθηματικό δυναμικό του οργανισμού—μια ικανότητα που προσδίδει ουσία στις σχέσεις επιρροής και στη θεσμική μάθηση. Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως «λειτουργικός μετασχηματιστής» που μετατρέπει τις αρχές κάθε μοντέλου ηγεσίας σε βιώσιμες παιδαγωγικές πρακτικές, ιδίως μέσω της ενσυναίσθησης, της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού.

Στο μετασχηματιστικό πρότυπο, η ηγεσία περιγράφεται ως η ικανότητα διαμόρφωσης και μετάδοσης ενός κοινού οράματος, καλλιέργειας υψηλών προσδοκιών και ενδυνάμωσης των μελών του οργανισμού μέσα από την έμπνευση και την εξατομικευμένη μέριμνα (Bass & Avolio, 1994). Η ΣΝ εδώ αποτελεί τον μηχανισμό που επιτρέπει στον/στην ηγέτη να «διαβάζει» το συναισθηματικό κλίμα, να προσαρμόζει το μήνυμα στα βιώματα των εκπαιδευτικών και να παρέχει ανατροφοδότηση η οποία είναι ταυτόχρονα απαιτητική και υποστηρικτική. Όταν ο/η διευθυντής/ντρια εντοπίζει σημεία κόπωσης ή ματαίωσης και τα αντισταθμίζει με αναγνώριση ουσίας, τότε το όραμα παύει να είναι ρητορικό σχήμα και γίνεται κοινό πλαίσιο δράσης. Η ενεργητική ακρόαση και η ρύθμιση του προσωπικού συναισθηματικού τόνου σε περιόδους κρίσης προστατεύουν από τον κίνδυνο «τοξικής θετικότητας» και επιτρέπουν την αυθεντική κινητοποίηση.

Η κατανεμημένη ηγεσία μεταθέτει το επίκεντρο από το πρόσωπο του/της ηγέτη στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Blanchard, 2006). Εδώ, η ΣΝ καθίσταται προϋπόθεση για τη δημιουργία πλαισίων εμπιστοσύνης, μέσα στα οποία η ευθύνη και η λήψη αποφάσεων επιμερίζονται χωρίς να διαβρώνεται η συνοχή. Η ενσυναίσθηση βοηθά τον/την ηγέτη να αναγνωρίζει τις άδηλες ιεραρχίες επιρροής, να εντοπίζει τα δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών και να τους εντάσσει σε ρόλους που τους ταιριάζουν, ενώ η αυτορρύθμιση λειτουργεί ως «ανάχωμα» ενάντια στη μικροπολιτική. Η κατανομή της ηγεσίας αποτυγχάνει όταν παρακάμπτεται το συναισθηματικό κεφάλαιο της ομάδας· επιτυγχάνει όταν καλλιεργείται ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι διαφωνίες μετατρέπονται σε γνωστική ποικιλία και όχι σε προσωπική αντιπαλότητα.

Η υπηρεσιακή (servant) ηγεσία εδράζεται στο πρωτείο της φροντίδας και της ηθικής ευθύνης: ο/η ηγέτης προηγείται υπηρετώντας τις ανάγκες ανάπτυξης των άλλων, ώστε ο οργανισμός να ανθίζει (Fullan, 2001). Η ΣΝ δίνει περιεχόμενο σε αυτή τη στάση, μετατρέποντας τη φροντίδα από αφηρημένη αξία σε πρακτικές αναγνώρισης, coaching και δίκαιης διαμεσολάβησης. Η ενσυναίσθηση αποτρέπει τον πατερναλισμό, διότι επιτρέπει την κατανόηση της υποκειμενικής οπτικής του/της άλλου, ενώ η αυτορρύθμιση προφυλάσσει από τον συναισθηματικό «εκτροχιασμό» σε καταστάσεις υψηλής πίεσης. Έτσι, η φροντίδα δεν γίνεται ανοχή σε χαμηλές προσδοκίες, αλλά μεταφράζεται σε απαιτητική στήριξη και σε κουλτούρα λογοδοσίας με ανθρώπινο πρόσωπο.

Στην καταστασιακή ηγεσία, το ηγετικό ύφος προσαρμόζεται στο επίπεδο ετοιμότητας και ωριμότητας του/της εκπαιδευτικού ή της ομάδας (Hersey & Blanchard, 1982). Η ΣΝ λειτουργεί ως «αισθητήρας» που βοηθά τον/την ηγέτη να ανιχνεύσει το κατάλληλο σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην κατεύθυνση και την υποστήριξη: σε περιβάλλοντα χαμηλής ετοιμότητας απαιτείται μεγαλύτερη δομή και σαφήνεια ρόλων, ενώ σε ώριμες ομάδες προκρίνεται η ενδυνάμωση και η αυτονομία. Η ακριβής συναισθηματική διάγνωση μειώνει τα σφάλματα κακής αντιστοίχισης ύφους, τα οποία συχνά υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα: μια «καθοδηγητική» στάση σε ώριμη ομάδα παράγει αντίσταση, ενώ μια «υποστηρικτική» στάση σε άπειρη ομάδα δημιουργεί ασάφεια και άγχος.

Κοινός παρονομαστής όλων των παραπάνω προτύπων είναι η διαχείριση των συγκρούσεων και ο θεσμικός αναστοχασμός. Η ΣΝ προσφέρει το πλαίσιο για να μετασχηματίζονται οι αντιπαραθέσεις σε μαθησιακές ευκαιρίες και να ενσωματώνονται οι εμπειρίες σε κύκλους βελτίωσης τύπου PDCA. Η ικανότητα του/της ηγέτη να αποφορτίζει το συναισθηματικό κλίμα, να διατηρεί τον διάλογο επικεντρωμένο στα δεδομένα και να

αναγνωρίζει τη συνεισφορά—even μικρών προόδων—ενδυναμώνει τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και ενισχύει τη διασφάλιση ποιότητας. Χωρίς αυτά τα στοιχεία, τα μοντέλα ηγεσίας μένουν σε τυπικό επίπεδο· με αυτά, αποκτούν «βάρος» και συνέπεια στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη.

Τελικά, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι ένα πρόσθετο «μαλακό» χαρακτηριστικό, αλλά ο αόρατος μηχανισμός που επιτρέπει στα πρότυπα ηγεσίας να λειτουργούν με ακρίβεια στα σχολεία. Επιτρέπει στον/στην ηγέτη να μετατρέπει την όραση σε κοινή δέσμευση, τη συμμετοχή σε υπευθυνότητα, τη φροντίδα σε απαιτητική στήριξη και την προσαρμοστικότητα σε συνεχή οργανωσιακή μάθηση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ανθεκτικότητα και μετρήσιμη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας.

***Ηθική & Κίνδυνοι Κακής Χρήσης της ΣΝ***

Η ηθική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης καθίσταται κομβική όταν η ΣΝ εφαρμόζεται σε σχέσεις εξουσίας και επιρροής, όπως είναι οι σχέσεις ηγεσίας στο σχολείο. Η καίρια διάκριση δεν αφορά στη «χαμηλή» ή «υψηλή» ΣΝ per se, αλλά στο πώς αξιοποιούνται οι δεξιότητες αντίληψης, κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων. Από τη μία πλευρά, η υποστηρικτική χρήση της ΣΝ προάγει την ψυχολογική ασφάλεια, τη διαφάνεια και την κοινή αναζήτηση λύσεων· από την άλλη, η χειριστική χρήση μπορεί να μετατρέψει τις ίδιες δεξιότητες σε μέσα «συναισθηματικού ελέγχου», δημιουργώντας ψευδή συναίνεση, συγκαλυμμένη συμμόρφωση και, τελικά, διάβρωση της εμπιστοσύνης. Το ηθικό διακύβευμα είναι σαφές: η ΣΝ δεν είναι ουδέτερη τεχνική, αλλά δύναται να υπηρετήσει διαφορετικές στοχοθεσίες, με ριζικά αντίθετες συνέπειες για την ποιότητα του οργανωσιακού βίου (Issah, 2018).

Στην εκπαιδευτική πράξη, οι κίνδυνοι κακής χρήσης εμφανίζονται συχνά στις «γκρίζες ζώνες» της καθημερινότητας, όπου η πρόθεση και το αποτέλεσμα δεν ταυτίζονται πάντα. Για παράδειγμα, η ικανότητα ενός/μιας ηγέτη να «διαβάζει» τα συναισθήματα της ομάδας μπορεί να οδηγήσει είτε σε έγκαιρη υποστήριξη και δίκαιη διαμεσολάβηση είτε σε επιδεξιότητα αποφυγής δύσκολων θεμάτων μέσω συναισθηματικής εκτόνωσης χωρίς ουσιαστική επίλυση. Αντίστοιχα, η έγκαιρη αναγνώριση μπορεί να ενδυναμώνει την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά, εάν προσφέρεται επιλεκτικά για να «αγοραστεί» συναίνεση σε αμφιλεγόμενες αποφάσεις, διολισθαίνει σε εργαλειακό έπαινο. Ακόμη και η ενσυναίσθηση, όταν αποσυνδέεται από την αλήθεια και τη λογοδοσία, μπορεί να καταλήξει σε πατερναλισμό: προστατεύει την «ηρεμία» της ομάδας εις βάρος της ειλικρινούς ανατροφοδότησης, υπονομεύοντας τη μάθηση του οργανισμού (Jordan, Ashkanasy & Hartel, 2016).

Η ηθική αγκύρωση της ΣΝ σε αξίες δικαιοσύνης, σεβασμού και λογοδοσίας λειτουργεί ως αντίβαρο σε αυτές τις εκτροπές. Δικαιοσύνη σημαίνει σταθερούς, διαφανείς κανόνες διαδικασίας—όχι απλώς καλή πρόθεση—ώστε οι αποφάσεις να βιώνονται ως νομιμοποιημένες. Σεβασμός σημαίνει αναγνώριση της αξιοπρέπειας όλων, ιδίως όταν υπάρχει διαφωνία ή αποτυχία, και άρνηση της «εργαλειακής» χρήσης συναισθημάτων για μικροπολιτικά οφέλη. Λογοδοσία σημαίνει ότι ο/η ηγέτης εκθέτει τις επιλογές του/της σε έλεγχο, δέχεται ανατροφοδότηση και δένει τα συναισθηματικά σήματα με δεδομένα και κριτήρια ποιότητας. Όταν αυτά τα τρία συνυπάρχουν, η ΣΝ παύει να είναι ρητορικό προσόν

και γίνεται δεοντολογικά ρυθμισμένη πρακτική που αντέχει στη δοκιμασία της σύγκρουσης και του χρόνου.

Κρίσιμος είναι και ο ρόλος των μηχανισμών αυτοπροστασίας του οργανισμού: ομαδικοί κώδικες δεοντολογίας, διαδικασίες διαχείρισης παραπόνων, πρακτικές αναστοχασμού με διευκολυντές εκτός της ιεραρχικής γραμμής και εποπτεία (supervision) ηγετών. Μέσα από αυτά, η συναισθηματική διάσταση της διοίκησης εξωτερικεύεται και υπόκειται σε κοινή επεξεργασία, μειώνοντας τον κίνδυνο ιδιωτικοποίησης της επιρροής. Ειδικά σε περιβάλλοντα υψηλής πίεσης—αλλαγές προγραμμάτων, αξιολόγηση, κρίσεις—η ύπαρξη τέτοιων θεσμικών «χειρολαβών» αποτρέπει την ολίσθηση προς βραχυπρόθεσμες, χειριστικές λύσεις που παράγουν κρυφό κόστος σε εμπιστοσύνη και δέσμευση (Hall & Hord, 2001).

Τελικά, η αυθεντική ηγεσία δεν μετριέται από την ικανότητα επίκλησης «σωστών» συναισθηματικών σημάτων, αλλά από τη συνέπεια ανάμεσα σε αυτά τα σήματα και τις πράξεις, και από τη σύνδεσή τους με την αποστολή του σχολείου. Η ηθική ΣΝ είναι η πραγμάτωση της συναισθηματικής επιδεξιότητας ως κοινό αγαθό: προστατεύει το πρόσωπο χωρίς να θυσιάζει την αλήθεια, διατηρεί τη σχέση χωρίς να αναστέλλει τη μάθηση, και επιδιώκει την ποιότητα όχι ως συμμόρφωση αλλά ως ώριμη, συμμετοχική δέσμευση. Με αυτή τη μορφή, η ΣΝ γίνεται όχι εργαλείο επιρροής, αλλά κανονιστικό πλαίσιο που ενισχύει τη νομιμοποίηση της ηγεσίας και θεμελιώνει μια κουλτούρα εμπιστοσύνης με μετρήσιμα εκπαιδευτικά οφέλη.

| Διάσταση ΣΝ | Πρακτική Ηγεσίας | Αναμενόμενος Αντίκτυπος |
|---|---|---|
| Αυτογνωσία | Αναστοχασμός/διόρθωση πορείας | Σαφής κατεύθυνση, πρόληψη συγκρούσεων |
| Ενσυναίσθηση | Ενεργητική ακρόαση/υποστήριξη | Ψυχολογική ασφάλεια, εμπιστοσύνη |
| Αυτορρύθμιση | Διαμεσολάβηση/δίκαιες διαδικασίες | Μείωση έντασης, δίκαιη μεταχείριση |
| Κοινωνικές δεξιότητες | Αναγνώριση/mentoring/coaching | Δέσμευση, επαγγελματική μάθηση |

Πίνακας 1. Χαρτογράφηση διαστάσεων ΣΝ σε υποστηρικτικές πρακτικές ηγεσίας

**Μεθοδολογία**

***Σχεδιασμός & Πλαίσιο***

Η έρευνα υιοθέτησε μικτή μέθοδο με συγκλίνουσα παράλληλη σχεδίαση, στην οποία τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται στο ίδιο χρονικό παράθυρο, αναλύονται διακριτά και στη συνέχεια συντίθενται στη φάση ερμηνείας για την παραγωγή ενοποιημένων συμπερασμάτων. Η επιλογή αυτού του σχεδιασμού ανταποκρίνεται στον σύνθετο χαρακτήρα του υπό εξέταση φαινομένου—τη συναισθηματική νοημοσύνη της ηγεσίας και τον αντίκτυπό της στη σχολική ποιότητα—καθώς επιδιώκει να συνδυάσει το εύρος των ποσοτικών δεικτών με το βάθος των βιωμάτων και των νοηματοδοτήσεων που αναδεικνύονται μέσα από αφηγήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών. Στο ποσοτικό σκέλος, το ενδιαφέρον εστιάζει στη συστηματική αποτύπωση πρακτικών υψηλής ΣΝ στην ηγεσία (όπως η ενεργητική ακρόαση, η αναγνώριση και η δίκαιη διαμεσολάβηση) και στη συσχέτισή τους με δείκτες διασφάλισης ποιότητας (συνεργατική κουλτούρα, κλίμα

εμπιστοσύνης, συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης). Στο ποιοτικό σκέλος, ο στόχος είναι να κατανοηθούν οι μηχανισμοί μέσω των οποίων αυτές οι πρακτικές παράγουν ψυχολογική ασφάλεια και να χαρτογραφηθούν οι συνθήκες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή τους στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

Το εμπειρικό πεδίο αφορά σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαφοροποιημένα προφίλ μαθητικού πληθυσμού ως προς κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους, γεωγραφικές ιδιαιτερότητες και οργανωσιακές κουλτούρες. Αυτή η ετερογένεια πλαισίου επιχειρεί να αυξήσει τη μεταφερσιμότητα των ευρημάτων, επιτρέποντας την ανίχνευση σταθερών μοτίβων πέρα από τις ιδιαιτερότητες ενός μοναδικού σχολείου. Παράλληλα, η ταυτόχρονη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων ελαχιστοποιεί τις επιδράσεις εξωγενών γεγονότων (π.χ. αλλαγές πολιτικής, κρίσεις) που θα μπορούσαν να μεταβάλλουν το κλίμα μεταξύ χρονικών μετρήσεων, και επιτρέπει τη τριγωνοποίηση τόσο σε επίπεδο πηγών όσο και σε επίπεδο μεθόδων, ενισχύοντας την ερμηνευτική ισχύ των συμπερασμάτων.

**Δείγμα & Δεοντολογία**

Το δείγμα συγκροτήθηκε από N = 39 συμμετέχοντες, περιλαμβάνοντας διευθυντές και εκπαιδευτικούς με άμεση εμπλοκή σε διαδικασίες σχολικής ηγεσίας ή ενεργό συμμετοχή σε ομάδες έργου και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια ένταξης που προέβλεπαν σχετική εμπειρία σε ρόλους ευθύνης, εξοικείωση με συνεργατικές πρακτικές και επάρκεια για στοχαστική αυτοαξιολόγηση. Η δειγματοληψία είχε σκοπούμενο χαρακτήρα, με στόχο την αναζήτηση πληροφοριακά πλούσιων περιπτώσεων που μπορούν να φωτίσουν το υπό εξέταση φαινόμενο, και συμπληρώθηκε από στοιχεία διαστρωμάτωσης ως προς ρόλο και έτη υπηρεσίας, ώστε να αποτυπωθούν αποκλίσεις οπτικών ανάμεσα στη διοίκηση και το διδακτικό προσωπικό.

Η έρευνα συμμορφώθηκε πλήρως με τις δεοντολογικές αρχές της εμπιστευτικότητας και της προστασίας προσωπικών δεδομένων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν γραπτώς για τους σκοπούς, τις διαδικασίες, τα δυνητικά οφέλη και τους κινδύνους της συμμετοχής και παρείχαν ενημερωμένη συγκατάθεση. Τα δεδομένα αποθηκεύθηκαν σε κρυπτογραφημένα αρχεία με ελεγχόμενη πρόσβαση, ενώ κατά την αναφορά ευρημάτων χρησιμοποιήθηκαν ψευδωνυμοποιημένοι κωδικοί, ώστε να μην είναι δυνατή η αναγνώριση ατόμων ή σχολικών μονάδων. Σχεδιάστηκαν ειδικές δικλίδες προστασίας για την ποιοτική φάση (εμπιστευτικότητα συνεντεύξεων, προαιρετική απόσυρση αποσπασμάτων κατόπιν αιτήματος) και υιοθετήθηκαν πρακτικές ελαχιστοποίησης επιβάρυνσης: προγραμματισμός σε ώρες που δεν διαταράσσουν τη σχολική λειτουργία και χορήγηση εργαλείων με ρεαλιστική χρονική διάρκεια. Ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε για την αποφυγή ιεραρχικής πίεσης: η πρόσκληση στη συμμετοχή διακινήθηκε από ουδέτερα κανάλια και τονίστηκε ρητά ότι η μη συμμετοχή δεν επιφέρει συνέπειες.

**Εργαλεία & Διαδικασίες**

Η ποσοτική αποτύπωση βασίστηκε σε κλίμακες αυτοαναφοράς που χαρτογραφούν πρακτικές συναισθηματικά ευφυούς ηγεσίας και δείκτες ποιότητας. Οι πρακτικές περιελάμβαναν την ενεργητική ακρόαση, την αναγνώριση και τη δίκαιη διαμεσολάβηση, με

διατυπώσεις που εστιάζουν σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές του/της ηγέτη (π.χ. συγκειμενοποίηση και αναδιατύπωση όσων ειπώθηκαν, παροχή έγκαιρης και συγκεκριμένης ανατροφοδότησης, τήρηση κανόνων διαλόγου και ουδετερότητας σε συγκρούσεις). Οι δείκτες ποιότητας επικεντρώθηκαν στη συνεργατική κουλτούρα και στο κλίμα εμπιστοσύνης, με έμφαση σε δηλωμένες προθέσεις συμμετοχής, ασφάλεια στην αναφορά σφαλμάτων και συστηματικότητα συνεργατικών συναντήσεων. Η κλιμάκωση ακολούθησε μορφή Likert πέντε βαθμίδων, με σαφείς αγκυρώσεις για να περιοριστεί η ποικιλία ερμηνειών. Προηγήθηκε πιλοτική χορήγηση σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών για έλεγχο σαφήνειας διατυπώσεων, διάρκειας και ενδεχόμενων μεροληψιών. Παράλληλα, λήφθηκαν μέτρα μείωσης κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων, όπως διαβεβαιώσεις ανωνυμίας, ουδετερότητα στη διατύπωση των ερωτήσεων και εναλλάξιμη παρουσίαση θεμάτων για αποφυγή συστηματικών τάσεων απάντησης.

Η ποιοτική διερεύνηση πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και ανοικτών ερωτήσεων σε γραπτό ερωτηματολόγιο, με σκοπό την ανάδυση νοηματοδοτήσεων γύρω από τον τρόπο που οι πρακτικές ΣΝ μετασχηματίζουν το σχολικό κλίμα και τους κύκλους βελτίωσης. Το οδηγό συνέντευξης συγκροτούσαν θεματικές ενότητες σχετικές με την εμπειρία διαμεσολάβησης, τη χρήση ανατροφοδότησης στην καθημερινότητα, τις συνθήκες εμφάνισης ψυχολογικής ασφάλειας και τα εμπόδια εφαρμογής. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν κατά μέσο όρο τριάντα έως σαράντα πέντε λεπτά, πραγματοποιήθηκαν σε ήσυχο χώρο εντός της σχολικής μονάδας ή διαδικτυακά, κατόπιν συναίνεσης ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη. Η ανάλυση ακολούθησε θεματική προσέγγιση με ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση· η αναδυόμενη δομή κατηγοριών συζητήθηκε μεταξύ ερευνητών για την ενίσχυση της αξιοπιστίας κωδικοποίησης και τη μείωση της υποκειμενικότητας.

Οι βασικές μεταβλητές ορίστηκαν λειτουργικά ώστε να διευκολυνθεί η συγκρισιμότητα ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων και να γίνει σαφές τι ακριβώς μετρά κάθε δείκτης. Η ενεργητική ακρόαση ορίστηκε από την ικανότητα του/της ηγέτη να συγκεκριμενοποιεί και να αναδιατυπώνει τα λεγόμενα των συνομιλητών, να διατηρεί μη κριτική στάση και να εξασφαλίζει επαρκή χρόνο ομιλητή χωρίς διακοπές. Η αναγνώριση αποτυπώθηκε ως συστηματική και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση με αναφορές σε πρακτικά παραδείγματα και ως θεσμοθετημένη προβολή καλών πρακτικών, περιλαμβανομένων μικρών τελετουργιών επιβράβευσης που ενισχύουν την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα. Η διαμεσολάβηση προσδιορίστηκε από την ουδετερότητα ρόλου, την τήρηση κανόνων διαλόγου και τη δίκαιη διαδικασία που οδηγεί σε νομιμοποιημένο αποτέλεσμα ακόμη και όταν οι απόψεις παραμένουν διϊστάμενες. Τέλος, η ψυχολογική ασφάλεια ορίστηκε από την πρόθεση συμμετοχής σε συνεργατικές δράσεις, τη δυνατότητα αναφοράς λαθών χωρίς φόβο στιγματισμού και την ύπαρξη συνεργατικών συναντήσεων με σαφή δομή και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Οι παραπάνω ορισμοί συνοψίζονται για πληρότητα στον Πίνακα 2 με σαφή αντιστοίχιση εννοιολογικών διαστάσεων και παρατηρήσιμων δεικτών.

Η διαδικασία χορήγησης προέβλεψε αρχικά πρόσκληση συμμετοχής και σύντομη ενημέρωση για τη φύση της έρευνας, ακολούθως χορήγηση του ποσοτικού εργαλείου σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή σε χρόνο που συμφωνήθηκε με τη σχολική μονάδα και, τέλος, δειγματοληπτική επιλογή συμμετεχόντων για την ποιοτική φάση, με σκοπό τη σύλληψη

διαφορετικών οπτικών (π.χ. έτη υπηρεσίας, ρόλος, εμπλοκή σε ομάδες έργου). Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων περιέλαβε περιγραφικές στατιστικές και απεικονίσεις, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση με αναστοχαστικά υπομνήματα και έλεγχο αρνητικών περιπτώσεων που δεν συμφωνούν με το κυρίαρχο μοτίβο, ώστε να ενισχυθεί η ερμηνευτική εγκυρότητα. Η σύνθεση των δύο ρευμάτων πραγματοποιήθηκε στο επίπεδο των συμπερασμάτων μέσω τριγωνοποίησης, δίνοντας προτεραιότητα στις συγκλίσεις αλλά αξιοποιώντας δημιουργικά τις αποκλίσεις για να φωτιστούν τα όρια εφαρμογής και οι συμφραζόμενες προϋποθέσεις των ευρημάτων.

| | |
|---|---|
| Μεταβλητή | Λειτουργικός ορισμός/Δείκτες |
| Ενεργητική ακρόαση | Συγκεκριμενοποίηση/αναδιατύπωση, μη κριτική στάση, χρόνος ομιλητή |
| Αναγνώριση | Συστηματική ανατροφοδότηση, προβολή καλών πρακτικών, τελετουργίες επιβράβευσης |
| Διαμεσολάβηση | Ουδετερότητα, κανόνες διαλόγου, δίκαιη διαδικασία |
| Ψυχολογική ασφάλεια | Πρόθεση συμμετοχής, αναφορά λαθών χωρίς φόβο, συνεργατικές συναντήσεις |

Πίνακας 2. Λειτουργικοί ορισμοί βασικών μεταβλητών

**Αποτελέσματα**

***Ποσοτικά Ευρήματα***

Τα ευρήματα των δύο μελετών περίπτωσης αποτυπώνουν σταθερά πρότυπα προτίμησης υπέρ παρεμβάσεων που ενσαρκώνουν υψηλές διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία. Στο πρώτο σενάριο, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες προκρίνουν τη συντονισμένη διαμεσολάβηση με ενεργητική ακρόαση (48%), ενώ ακολουθούν οι εμπιστευτικές ατομικές συναντήσεις (30%) και, με χαμηλότερη αλλά όχι αμελητέα προτίμηση, η συνδιαμόρφωση κοινού πλαισίου παιδαγωγικών αρχών (22%). Η κατανομή αυτή υποδηλώνει μια ιεράρχηση που ευνοεί αρχικά την άμεση αποσυμπίεση των εντάσεων μέσα από δομημένη, ουδέτερη διαμεσολάβηση, όπου ο/η ηγέτης λειτουργεί ως ρυθμιστής συναισθηματικού κλίματος και εγγυητής δίκαιης διαδικασίας. Οι κατ' ιδίαν συναντήσεις, αν και δεύτερες σε προτίμηση, φαίνεται να συμπληρώνουν λειτουργικά τη διαμεσολάβηση, επιτρέποντας εξατομικευμένη στήριξη και επαναπλαισίωση δυσκολιών μακριά από την πίεση του συλλογικού χώρου. Η χαμηλότερη, τρίτη επιλογή—η υιοθέτηση κοινού παιδαγωγικού πλαισίου—δεν πρέπει να εκληφθεί ως αδυναμία αλλά ως ένδειξη ότι οι συμμετέχοντες, όταν καλούνται να επιλέξουν, τείνουν να προτάσσουν πρακτικές άμεσης επίλυσης και αποκατάστασης σχέσεων πριν προχωρήσουν σε πιο δομικές, μακροπρόθεσμες εναρμονίσεις.

Η εικόνα διαφοροποιείται με ενδιαφέρον στο δεύτερο σενάριο, όπου η στοχευμένη ανάθεση ρόλων βάσει ενδιαφερόντων συγκεντρώνει το 50% των προτιμήσεων, με δεύτερους τους κύκλους αναγνώρισης θετικών πρακτικών στο 25%. Ακολουθούν το coaching και η αναγνώριση προσπαθειών (16%), ενώ η διευκόλυνση εκπαιδευτικής άδειας καταγράφει 9%. Το πρότυπο αυτό συνθέτει ένα διπολικό σχήμα ενδυνάμωσης: από τη μία πλευρά, η εξατομικευμένη αξιοποίηση δυνατών σημείων μέσω ανάθεσης ρόλων λειτουργεί ως μοχλός αυτονομίας και ευθύνης· από την άλλη, οι τελετουργίες αναγνώρισης και οι δομές

ορατότητας καλών πρακτικών καλλιεργούν συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα και θετικό κλίμα. Η χαμηλότερη προτίμηση στη διευκόλυνση άδειας δεν απομειώνει την αξία της ως στοχευμένου μέτρου επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά υποδηλώνει ότι, ως άμεση στρατηγική βελτίωσης του καθημερινού κλίματος, οι συμμετέχοντες αξιολογούν πιο αποτελεσματικές τις πρακτικές που μεταβάλλουν in situ τις σχέσεις και τις προσδοκίες.

Η σύγκριση των δύο μελετών αναδεικνύει μια λειτουργική λογική αλληλουχίας: στο Case Study 1, η προτεραιότητα δίνεται στις τεχνικές αποκατάστασης σχέσεων υψηλής συναισθηματικής επιδεξιότητας—διαμεσολάβηση με ενεργητική ακρόαση και εμπιστευτικές συναντήσεις—οι οποίες μειώνουν την ένταση, αποκαθιστούν την εμπιστοσύνη και δημιουργούν χώρο για συναινετικές λύσεις. Αφ' ης στιγμής σταθεροποιηθεί το κλίμα, καθίσταται εφικτή η υιοθέτηση κοινού παιδαγωγικού πλαισίου ως δομικής παρέμβασης. Στο Case Study 2, αντιθέτως, το βάρος μετατοπίζεται σε παρεμβάσεις ενδυνάμωσης και ορατότητας: η σωστή αντιστοίχιση ρόλων με ενδιαφέροντα αξιοποιεί το ανθρώπινο κεφάλαιο, ενώ οι κύκλοι αναγνώρισης δημιουργούν θετικές ανατροφοδοτήσεις που παγιώνουν τη νέα δυναμική. Πρόκειται για ένα συνεκτικό μοτίβο «πρώτα σταθεροποιώ—μετά ενδυναμώνω», που συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο περί σχέσης ΣΝ, ψυχολογικής ασφάλειας και διασφάλισης ποιότητας.

| **Παρέμβαση** | **Ποσοστό (%)** |
|---|---|
| Συντονισμένη διαμεσολάβηση με ενεργητική ακρόαση | 48 |
| Εμπιστευτικές ατομικές συναντήσεις | 30 |
| Κοινό πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών | 22 |

*Πίνακας 3. Κατανομή απαντήσεων – Case Study 1*

| **Παρέμβαση** | **Ποσοστό (%)** |
|---|---|
| Ανάθεση ρόλων βάσει ενδιαφερόντων | 50 |
| Κύκλοι αναγνώρισης θετικών πρακτικών | 25 |
| Coaching & αναγνώριση προσπαθειών | 16 |
| Διευκόλυνση εκπαιδευτικής άδειας | 9 |

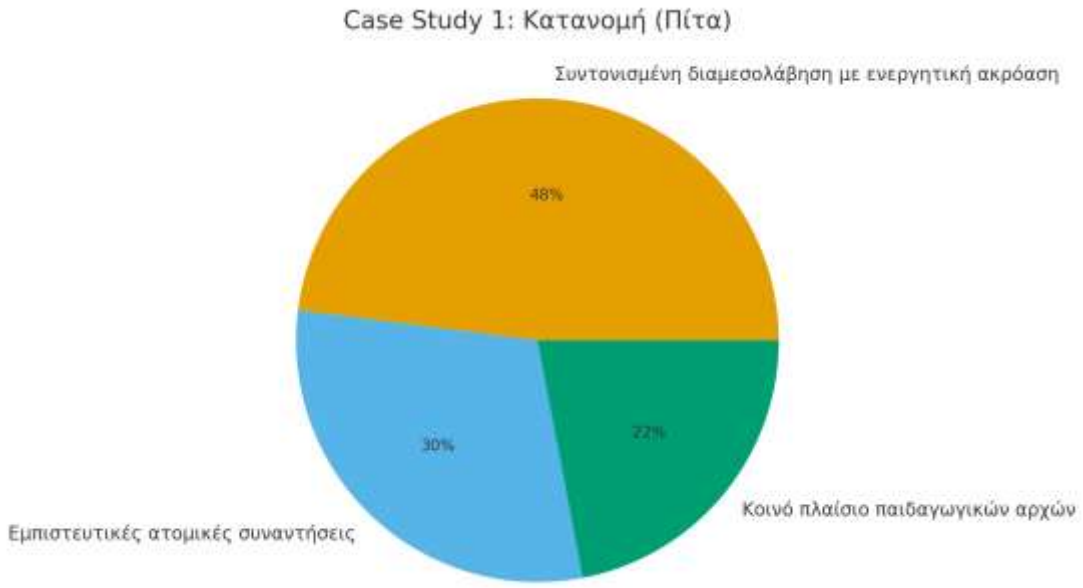
*Πίνακας 4. Κατανομή απαντήσεων – Case Study 2*

Οι απεικονίσεις τύπου «πίτας» για τα δύο σενάρια βοηθούν να αναγνωστεί διαισθητικά η σχετική βαρύτητα κάθε πρακτικής στον «οικολογικό» χώρο των επιλογών. Στο πρώτο γράφημα, το σχεδόν ημικύκλιο της διαμεσολάβησης (48%) καθιστά ορατή την ηγεμονία των πρακτικών συναισθηματικής ρύθμισης σε καταστάσεις έντασης, ενώ οι δύο μικρότερες ενότητες—ατομικές συναντήσεις και κοινό πλαίσιο—υπενθυμίζουν ότι οι συμμετέχοντες δεν αναζητούν «μονοθεραπείες» αλλά συνδυασμούς με σαφή χρονική και λειτουργική διάταξη. Στο δεύτερο γράφημα, το ήμισυ της πίτας που καταλαμβάνει η ανάθεση ρόλων (50%) πλαισιώνεται από το ένα τέταρτο της αναγνώρισης (25%) και δύο μικρότερα τμήματα (16% και 9%) που προσθέτουν ευελιξία και βάθος στο ρεπερτόριο της ηγεσίας. Η συνολική εικόνα προβάλλει έναν πλουραλισμό υποστηρικτικών μηχανισμών, στον οποίο ο/η

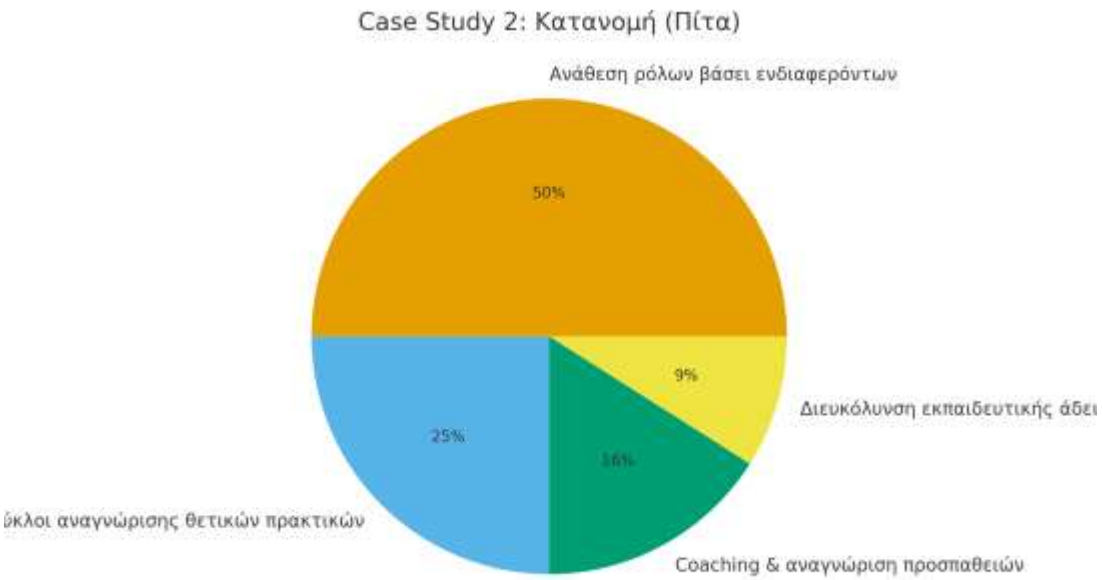
ηγέτης καλείται να επιλέγει «σωστές δόσεις» ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και τη φάση του κύκλου βελτίωσης.

Με αναφορά στο μέγεθος του δείγματος, τα ποσοστά πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή ως ενδεικτικές προτιμήσεις και όχι ως «σκληρές» εκτιμήσεις πληθυσμιακής συχνότητας. Ωστόσο, ακόμη και υπό αυτόν τον περιορισμό, τα πρότυπα είναι συνεπή με θεωρητικές προσδοκίες: σε φάσεις σύγκρουσης ή αναταραχής, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αποτελεσματικές πρακτικές υψηλής ΣΝ που εστιάζουν στη δικαιότητα διαδικασίας (ουδετερότητα, κανόνες, ενεργητική ακρόαση) και στην προσωποποιημένη υποστήριξη. Σε φάσεις σταθεροποίησης και ανάπτυξης, η προτίμηση μετατοπίζεται σε πρακτικές ευθυγράμμισης ρόλων και κοινωνικής ενίσχυσης μέσω αναγνώρισης, που λειτουργούν ως επιταχυντές συμμετοχής και αυτονομίας. Έτσι, οι επιλογές coaching/αναγνώρισης και η διευκόλυνση άδειας, παρότι λιγότερο δημοφιλείς ως πρώτες προτιμήσεις, διατηρούν κρίσιμο ρόλο στο «δεύτερο κύμα» παρεμβάσεων, προσφέροντας βάθος και διαρκή ενίσχυση στους μηχανισμούς ποιότητας.

Συνοψίζοντας την ερμηνεία, τα ποσοτικά ευρήματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η ηγεσία με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οργανώνει τις παρεμβάσεις της κλιμακωτά: ξεκινά με πρακτικές αποκατάστασης σχέσεων και μείωσης έντασης, προχωρά σε ατομική ενδυνάμωση και, εφόσον σταθεροποιηθεί το κλίμα, εγκαθιδρύει δομές ευθυγράμμισης και αναγνώρισης που παγιώνουν την αλλαγή. Αυτή η αλληλουχία συνδέεται άμεσα με τη λογική της διασφάλισης ποιότητας, όπου ο κύκλος PDCA απαιτεί πρώτα ασφαλές πλαίσιο παρατήρησης και αναστοχασμού και, στη συνέχεια, μηχανισμούς διάχυσης και θεσμοποίησης των καλών πρακτικών. Με άλλα λόγια, τα αριθμητικά πρότυπα δεν αποτυπώνουν μόνο προτιμήσεις—σκιαγραφούν έναν πρακτικό οδικό χάρτη για ηγέτες που επιδιώκουν βιώσιμη βελτίωση του σχολικού κλίματος και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.




*Γράφημα 3. Case Study 1: Κατανομή απαντήσεων (Πίτα)*




*Γράφημα 4. Case Study 2: Κατανομή απαντήσεων (Πίτα)*

**Ποιοτική Ανάλυση**

Η ποιοτική διερεύνηση ανέδειξε μια συνεκτική δομή θεμάτων που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι πρακτικές συναισθηματικά ευφυούς ηγεσίας μεταφράζονται σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις και οργανωσιακές ρουτίνες. Η αναλυτική πορεία ξεκίνησε με ανοιχτή κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, από την οποία αναδύθηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα λόγου γύρω από την επίλυση συγκρούσεων, την αναγνώριση προσπάθειας και την αίσθηση ασφάλειας. Η αξονική κωδικοποίηση οργάνωσε τα μοτίβα σε τρεις κύριους θεματικούς άξονες—ενσυναισθητική διαμεσολάβηση, προσωποποιημένη αναγνώριση και ψυχολογική ασφάλεια—οι οποίοι συνδέθηκαν με επιμέρους υπο-θέματα και ενδεικτικούς δείκτες συμπεριφοράς. Η επιλεκτική κωδικοποίηση, τέλος, έδειξε ότι οι τρεις άξονες δεν δρουν αποσπασματικά, αλλά συναρθρώνονται σε μια δυναμική ακολουθία «αποσυμπίεσης–ενδυνάμωσης–θεσμοποίησης», μέσα από την οποία η σχολική κουλτούρα μετατοπίζεται προς μεγαλύτερη συνεργασία και λογοδοσία με ανθρώπινο πρόσωπο.

Στον πρώτο άξονα, η ενσυναισθητική διαμεσολάβηση περιγράφηκε από τους συμμετέχοντες ως διαδικασία ουδέτερης διευκόλυνσης του διαλόγου, όπου ο/η ηγέτης θέτει σαφείς κανόνες συζήτησης, διασφαλίζει ισότιμο χρόνο ομιλίας και αναδιατυπώνει τα επιχειρήματα με τρόπο που μειώνει τα πρόσωπα και αναδεικνύει τα ζητήματα. Η ουδετερότητα δεν βιώνεται ως απόσυρση, αλλά ως ενεργητική παρουσία που ρυθμίζει τον συναισθηματικό τόνο της συνάντησης και προλαμβάνει την κλιμάκωση. Η μείωση της έντασης και η αυξημένη αποδοχή του αποτελέσματος αναφέρονται ως άμεσα επακόλουθα· ακόμη και σε περιπτώσεις όπου δεν επιτυγχάνεται πλήρης συμφωνία, οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν τη δίκαιη διαδικασία και δεσμεύονται να δοκιμάσουν τις συμφωνημένες παρεμβάσεις. Χαρακτηριστικές αφηγήσεις περιγράφουν διευθυντές που «κρατούν σταθερό τον ρυθμό» της συζήτησης και «μεταφράζουν» συναισθηματικά φορτισμένες τοποθετήσεις σε λειτουργικούς όρους, επιτρέποντας στο σώμα να εστιάσει στα δεδομένα και όχι στις υποθέσεις προθέσεων.

Ο δεύτερος άξονας, η προσωποποιημένη αναγνώριση, συνδέεται με πρακτικές συστηματικής, έγκαιρης και συγκεκριμένης ανατροφοδότησης που καθιστούν ορατή την πρόοδο και δίνουν νόημα στον καθημερινό μόχθο των εκπαιδευτικών. Οι αφηγήσεις τονίζουν τη σημασία της ακρίβειας στην αναγνώριση: η απλή επίκληση «μπράβο» δεν αρκεί· εκείνο που φαίνεται να κινητοποιεί είναι η σύνδεση της ανατροφοδότησης με παρατηρήσιμες συμπεριφορές και με μικρά τεκμήρια μάθησης στην τάξη. Παράλληλα, περιγράφονται μικρές «τελετουργίες»—στιγμές ορατότητας καλών πρακτικών σε συλλογικά όργανα ή σε εσωτερικές ενημερώσεις—που λειτουργούν ως πολλαπλασιαστής επιρροής: η ατομική επιτυχία μετατρέπεται σε κοινή αναφορά, καλλιεργώντας ένα λεξιλόγιο επαγγελματικής υπερηφάνειας χωρίς να διολισθαίνει σε ανταγωνισμό ή προσωποποίηση. Οι συμμετέχοντες συχνά αποδίδουν σε αυτές τις πρακτικές την αύξηση της δέσμευσης και την προθυμία να αναληφθούν πρωτοβουλίες πέρα από τα «τυπικά καθήκοντα».

Ο τρίτος άξονας, η ψυχολογική ασφάλεια, συντίθεται από αφηγήσεις για μη-κριτική επικοινωνία, χώρο για δοκιμή και λάθος και αίσθηση δίκαιης μεταχείρισης σε κρίσιμες στιγμές. Η ασφάλεια αυτή δεν νοείται ως απουσία απαιτήσεων, αλλά ως συνθήκη μέσα στην οποία οι απαιτήσεις γίνονται διαπραγματεύσιμες με σεβασμό, και οι αστοχίες αντιμετωπίζονται ως αφετηρίες μάθησης. Η αυξημένη συμμετοχή—ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς που στο παρελθόν απέφευγαν τον λόγο—αναφέρεται συχνά ως ένδειξη μετατόπισης της κουλτούρας. Εξίσου συχνή είναι η αναφορά σε μικρές, χειροπιαστές αλλαγές ρουτίνας, όπως η καθιέρωση σύντομων αναστοχαστικών γύρων στο τέλος των συναντήσεων, οι οποίοι επιτρέπουν συλλογική αποτύπωση του «τι κρατάμε και τι αλλάζουμε» χωρίς προσωποποίηση.

Η διασταύρωση των τριών αξόνων δείχνει ότι η ενσυναισθητική διαμεσολάβηση λειτουργεί ως πρώτη κίνηση αποσυμπίεσης του κλίματος, πάνω στην οποία μπορεί να «εδράσει» η προσωποποιημένη αναγνώριση ως μηχανισμός ενδυνάμωσης. Όταν αυτά σταθεροποιηθούν, η ψυχολογική ασφάλεια παύει να είναι περιστασιακό αποτέλεσμα και αποκτά χαρακτήρα θεσμικής ιδιότητας, διαχέεται δηλαδή από τις συναντήσεις κρίσης στην καθημερινότητα του σχολείου. Σε αυτό το σημείο, αρκετοί συμμετέχοντες περιγράφουν ένα είδος «μετατόπισης αναφοράς»: οι συζητήσεις παύουν να περιστρέφονται γύρω από πρόσωπα και μετακινούνται προς τις διαδικασίες, τα δεδομένα και τις κοινές επιδιώξεις, στοιχείο που συνδέει άμεσα την ποιοτική εμπειρία με τους μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας.

Η ανάλυση έλαβε υπόψη και αρνητικές περιπτώσεις, δηλαδή αφηγήσεις που δεν επιβεβαιώνουν τη γενική τάση. Σε ορισμένα σχολεία, για παράδειγμα, η προσπάθεια αναγνώρισης παρερμηνεύθηκε ως επικοινωνιακή τακτική «κατευνασμού» χωρίς ουσία, κυρίως όταν δεν συνοδεύτηκε από σαφείς αποφάσεις ή από δίκαιη κατανομή ρόλων. Αντίστοιχα, η διαμεσολάβηση φάνηκε ανεπαρκής όταν η ηγεσία δεν μπόρεσε να προστατεύσει τη διαδικασία από ισχυρά άτυπα κέντρα επιρροής, με αποτέλεσμα οι κανόνες διαλόγου να παραβιάζονται σιωπηρά. Οι περιπτώσεις αυτές λειτουργούν ως οριακές συνθήκες της θετικής αφήγησης και υπογραμμίζουν ότι οι πρακτικές ΣΝ απαιτούν θεσμικά ερείσματα—διαφάνεια κριτηρίων, συνεπή εφαρμογή κανόνων, ρητή σύνδεση αναγνώρισης με στόχους—για να μετατραπούν σε ανθεκτική κουλτούρα.

Ως προς την αξιοπιστία της ποιοτικής ερμηνείας, εφαρμόστηκαν πρακτικές συναξιολόγησης κωδικών μεταξύ των ερευνητών και αναζητήθηκαν αποσπάσματα που να

αντιλέγουν στην κυρίαρχη εξήγηση, ώστε να αποφεύγεται η επιβεβαιωτική μεροληψία. Η σύγκλιση με τα ποσοτικά δεδομένα—όπου προτιμήθηκαν παρεμβάσεις που ενσαρκώνουν υψηλή ΣΝ και διαδικαστική δικαιοσύνη—λειτούργησε ως τριγωνοποίηση που ενισχύει την πιστότητα των συμπερασμάτων. Συνολικά, οι αφηγήσεις συγκλίνουν στην ανάγκη για μη-τιμωρητικό περιβάλλον, όπου η συμμετοχή ενθαρρύνεται μέσω καθαρών διαδικασιών και έμπρακτης αναγνώρισης, και η ηγεσία δρα ταυτόχρονα ως καταλύτης συντονισμού και ως εγγυητής δικαιοσύνης. Μέσα από αυτή τη διττή λειτουργία, η συναισθηματική νοημοσύνη παύει να είναι ατομικό χαρακτηριστικό του/της ηγέτη και αναδεικνύεται σε οργανωσιακή ικανότητα, ικανή να μετακινεί ολόκληρη τη σχολική κοινότητα προς πιο ώριμες μορφές συνεργασίας και διασφάλισης ποιότητας.

| **Θεματικός Άξονας** | **Υπο-θέματα** | **Ενδεικτικοί δείκτες/παραδείγματα** |
|---|---|---|
| Ενσυναισθητική διαμεσολάβηση | Ουδετερότητα, κανόνες διαλόγου | Μείωση έντασης, αποδοχή αποτελέσματος |
| Προσωποποιημένη αναγνώριση | Θετική ανατροφοδότηση, ορατότητα πρακτικών | Αύξηση δέσμευσης, κοινές τελετουργίες |
| Ψυχολογική ασφάλεια | Μη-κριτική επικοινωνία, χώρος για λάθη | Αύξηση συμμετοχής, πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών |

*Πίνακας 5. Θεματικοί άξονες και ενδεικτικοί δείκτες*

Οι αφηγήσεις συγκλίνουν στην ανάγκη για μη-τιμωρητικό περιβάλλον, όπου η συμμετοχή ενθαρρύνεται μέσω καθαρών διαδικασιών και έμπρακτης αναγνώρισης. Η ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης συντονισμού και ως εγγυητής δικαιοσύνης.

**Συζήτηση**

Τα ευρήματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με ένα ώριμο θεωρητικό υπόδειγμα, σύμφωνα με το οποίο οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης—ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση, κοινωνική επιδεξιότητα—συνιστούν τον μηχανισμό που καθιστά λειτουργικές τις μετασχηματιστικές και υπηρεσιακές πρακτικές ηγεσίας. Η επικράτηση της ενεργητικής ακρόασης και της ουδέτερης διαμεσολάβησης ως προτιμώμενων παρεμβάσεων δεν αποτελεί απλώς ένδειξη «καλού κλίματος», αλλά αποτυπώνει τη βαθύτερη λογική της διαδικαστικής δικαιοσύνης: οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν ότι η δίκαιη διαδικασία προηγείται του δίκαιου αποτελέσματος (Ayiro, L2014). Ένα περιβάλλον στο οποίο ο λόγος διακινείται με σαφείς κανόνες, οι θέσεις αναδιατυπώνονται χωρίς απαξίωση και ο/η ηγέτης ρυθμίζει με ακρίβεια τον συναισθηματικό τόνο, δημιουργεί τον αναγκαίο χώρο για την επανεξέταση επιχειρημάτων, την ανάδυση δημιουργικών λύσεων και την αποδοχή αποφάσεων ακόμη και όταν δεν είναι δημοφιλείς. Στο ίδιο πνεύμα, η θεσμική αναγνώριση—όταν είναι συγκεκριμένη, έγκαιρη και συνδεδεμένη με παρατηρήσιμα τεκμήρια μάθησης—ενεργοποιεί εσωτερικά κίνητρα, μετατοπίζοντας το επίκεντρο από την εξωτερική συμμόρφωση στη συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο επίπεδο της διασφάλισης ποιότητας, οι παραπάνω πρακτικές λειτουργούν ως «κινητήριοι άξονες» του κύκλου PDCA: η αποφόρτιση των εντάσεων μέσω διαμεσολάβησης

επιτρέπει τον νηφάλιο σχεδιασμό (Plan), η αναγνώριση και η εξατομικευμένη στήριξη διευκολύνουν την πειθαρχημένη υλοποίηση (Do), η κουλτούρα ψυχολογικής ασφάλειας καθιστά εφικτό τον ειλικρινή έλεγχο με βάση δεδομένα (Check), ενώ η θεσμική ορατότητα των καλών πρακτικών ενισχύει τη διάχυση διορθωτικών ενεργειών (Act). Έτσι, τα «μαλακά» χαρακτηριστικά της ΣΝ αποκτούν υλική υπόσταση: γίνονται ικανότητες μετατροπής πληροφορίας σε κοινό νόημα, νοήματος σε συντονισμένη δράση και δράσης σε επανατροφοδοτούμενη βελτίωση. Η σύγκλιση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων υποδεικνύει μάλιστα μια λειτουργική ακολουθία: πρώτα σταθεροποίηση των σχέσεων και του συναισθηματικού κλίματος, έπειτα ενδυνάμωση μέσω ρόλων και αναγνώρισης, και, τέλος, θεσμοποίηση ρουτινών που παγιώνουν την πρόοδο (Connelly, 2010).

Ωστόσο, η ίδια η αποτελεσματικότητα της ΣΝ αναδεικνύει και τα όριά της. Χωρίς ηθική θωράκιση, δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και η επιρροή μπορούν να διολισθήσουν σε εργαλειακή χρήση, αποκρύπτοντας δυσλειτουργίες πίσω από ευχάριστες επικοινωνιακές επιφάνειες. Η ευθυγράμμιση της ΣΝ με αξίες δικαιοσύνης, σεβασμού και λογοδοσίας—μέσα από διαφανείς κανόνες διαδικασίας, σαφή κριτήρια αναγνώρισης και δυνατότητα τεκμηριωμένης διαφωνίας—λειτουργεί ως αντισταθμιστικό σύστημα. Παράλληλα, ο θεσμικός αναστοχασμός (με τη μορφή εποπτείας/supervision ή διευκολυνόμενων αναστοχαστικών συνεδριών) προστατεύει από την «ιδιωτικοποίηση» της επιρροής του/της ηγέτη, καθιστώντας την συναισθηματική διάσταση αντικείμενο κοινής επεξεργασίας και όχι προσωπικής τεχνικής.

Πρακτικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα ανάπτυξης ηγετών οφείλουν να υπερβαίνουν τα γενικά σεμινάρια «επικοινωνιακών δεξιοτήτων» και να ενσωματώνουν πρακτικές περίπτωσης με ρεαλιστικά διλήμματα, αναστοχαστικά πρωτόκολλα με έμφαση στη διαδικαστική δικαιοσύνη και mentoring/coaching που καλλιεργεί ενσυνείδητη ρύθμιση συναισθημάτων σε συνθήκες πίεσης. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων ΣΝ πρέπει να στηρίζεται σε ψυχομετρικά επαρκή εργαλεία, να συνδυάζει επιτελεστικές δοκιμασίες, αυτοαναφορές και, όπου είναι εφικτό, ετεροαναφορές, και να συνοδεύεται από σαφείς δείκτες ποιότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, σταθερότητα συνεργατικών ρουτινών, τεκμήρια μάθησης από λάθη). Η διασύνδεση εκπαίδευσης–μέτρησης–δεικτών ποιότητας επιτρέπει την παρακολούθηση της προόδου όχι ως αφηρημένη «βελτίωση κλίματος», αλλά ως μετρήσιμη αλλαγή πρακτικών και αποτελεσμάτων (Christensen & Johnson, 2012).

Τέλος, η συζήτηση φωτίζει και τις συνθήκες υπό τις οποίες η ΣΝ δεν αρκεί: σε οργανισμούς με έντονες άτυπες ιεραρχίες ή με ανεπαρκή θεσμικά ερείσματα, ακόμη και υψηλές δεξιότητες ΣΝ του/της ηγέτη δυσκολεύονται να παραγάγουν διατηρήσιμες μεταβολές. Σε τέτοια συμφραζόμενα, η ΣΝ πρέπει να «κουμπώνει» με διαρθρωτικές παρεμβάσεις (σαφή περιγράμματα ρόλων, μηχανισμούς λογοδοσίας, πολιτικές διαχείρισης συγκρούσεων) ώστε να μεταφράζεται σε ανθεκτικές αλλαγές. Συνολικά, τα ευρήματα υποστηρίζουν μια ώριμη θέση: η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι πανάκεια, είναι όμως πολλαπλασιαστής ικανότητας των μοντέλων ηγεσίας και των μηχανισμών ποιότητας, στο μέτρο που εδράζεται σε δεοντολογία, μετριέται αξιόπιστα και ενσωματώνεται σε θεσμικά συνεκτικές πρακτικές. Με αυτόν τον τρόπο, η ΣΝ μετατρέπεται από ατομικό προσόν σε οργανωσιακό κεφάλαιο, ικανό να τροφοδοτεί μακροχρόνιους κύκλους σχολικής βελτίωσης.

**Συμπεράσματα**

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται όχι ως ένα περιφερειακό «σετ επικοινωνιακών τεχνασμάτων», αλλά ως κεντρικός μηχανισμός θεσμικής ανθεκτικότητας που επιτρέπει στα σχολεία να μαθαίνουν από τις εντάσεις τους, να ανακτούν ισορροπία ύστερα από κρίσεις και να κεφαλαιοποιούν τη συλλογική τους εμπειρία. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι όταν η ηγεσία επενδύει συνειδητά στην αυτογνωσία, στην ενσυναίσθηση, στη ρύθμιση του συναισθηματικού κλίματος και σε δίκαιες διαδικασίες, διαμορφώνει περιβάλλοντα όπου η ψυχολογική ασφάλεια και η ορατότητα της προόδου δεν είναι παρενέργειες ευνοϊκών συνθηκών, αλλά σταθερές οργανωσιακές ιδιότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, πρακτικές όπως η ενεργητική ακρόαση, η ουδέτερη διαμεσολάβηση και η συγκεκριμένη αναγνώριση αποτελούν τους επιχειρησιακούς βραχίονες της ΣΝ, καθώς μετατρέπουν τις αξίες σε ρουτίνες και τις ρουτίνες σε μετρήσιμες βελτιώσεις κλίματος, συνεργασίας και διδακτικών αποτελεσμάτων.

Η διασύνδεση της ΣΝ με τη διασφάλιση ποιότητας καθίσταται απτή όταν ο κύκλος PDCA παύει να είναι τυπική ακολουθία στα εγχειρίδια και αποκτά «συναισθηματική υποδομή»: οι συγκρούσεις αποφορτίζονται χωρίς να αποσιωπούνται, οι αποφάσεις θεμελιώνονται σε δεδομένα που ερμηνεύονται συλλογικά, οι διορθωτικές κινήσεις συνοδεύονται από θεσμική αναγνώριση και διάχυση. Έτσι, τα «μαλακά» στοιχεία της ηγεσίας μετασχηματίζονται σε σκληρούς δείκτες ποιότητας—σταθεροποιημένες συνεργατικές ρουτίνες, αυξημένη συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μεγαλύτερη ετοιμότητα για πειραματισμό και αναστοχασμό—οι οποίοι με τη σειρά τους τροφοδοτούν έναν ενάρετο κύκλο οργανωσιακής μάθησης.

Από πολιτική σκοπιά, η συστημική ένταξη της ΣΝ στα προγράμματα επιμόρφωσης ηγετών και στις πολιτικές σχολικής βελτίωσης συνιστά στρατηγική επένδυση με βιώσιμα οφέλη. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται σε γενικές συνταγές «καλύτερης επικοινωνίας», αλλά να περιλαμβάνει πρακτικές περίπτωσης με πραγματικά διλήμματα, εποπτεία/supervision και μηχανισμούς λογοδοσίας που διασφαλίζουν την ηθική χρήση της επιρροής. Η υιοθέτηση ψυχομετρικά επαρκών εργαλείων για την αποτύπωση διαστάσεων της ΣΝ—σε συνδυασμό με διοικητικούς και παιδαγωγικούς δείκτες—επιτρέπει την παρακολούθηση προόδου ως ουσιαστικής μεταβολής πρακτικών και όχι ως επιφανειακής «βελτίωσης κλίματος».

Τα συμπεράσματα αυτά δεν εξαντλούν το ζήτημα· αναδεικνύουν όμως μια καθαρή κατεύθυνση: σε σχολικά οικοσυστήματα με πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα, η ΣΝ λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής ικανότητας των μοντέλων ηγεσίας και ως συνδετικός ιστός των μηχανισμών ποιότητας. Εκεί όπου ενσωματώνεται θεσμικά—με καθαρούς ορισμούς, αξιακές άγκυρες και εργαλεία μέτρησης—η ΣΝ παύει να είναι ατομικό προσόν του/της διευθυντή/ντριας και αναδεικνύεται σε συλλογική ικανότητα της σχολικής κοινότητας. Αυτό ακριβώς είναι το ζητούμενο μιας ώριμης εκπαιδευτικής πολιτικής: να μετατρέπει την ανθρώπινη διάσταση της ηγεσίας από ευκαιριακό πλεονέκτημα σε μόνιμη, αναπαραγώγιμη πηγή ποιότητας και ανθεκτικότητας.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Arif, S., & Sohail, A. (2009). What really works in leading a school? *International Journal of Learning*, 16(10), 695–706.

Ayiro, L. (2014). Transformational Leadership and School Outcomes in Kenya: Does Emotional Intelligence Matter? FIRE: Forum for International Research in Education. 1. 10.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems

Blanchard, K. (2006). *Leading Change at a Higher Level*. Pearson Education Ltd.

Caruso, D. R. and Salovey, P. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

Christensen, L., & Johnson, B. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Connelly, G. (2010). *A conversation with secretary of education Arne Duncan. Principal,* 90, 34-38.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Grant, A. (2013). *The Dark Side of Emotional Intelligence*. The Atlantic.

Glover, E. (2013). *The myth of accountability: What we don't know.* Lanham, MD: Roman and Littlefield.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* New York: Bantam Books.

Hall, G., & Hord, S. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Jordan, P., Ashkanasy, N. & Hartel, C. (2016). Emotional Intelligence as a Moderator of Emotional and Behavioral Reactions to Job Insecurity. *Academy of Management Review*. 27.

Issah, M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. *SAGE Open,* 8(3)

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints, In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st Century*. (pp. 65-82). Chicago: National Society for the Study of Education.

Pavelka, S. (2013). Practices and policies for implementing restorative justice within schools. *Prevention Researcher*, 20(1), 15-17.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). *Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies.* European Journal of Personality, 15(6), 425-448.

Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: The role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21–45.

Welsh, R., & Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752-794.

Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49–53.

Ρούκη, Α. (2025). Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στις Βιώσιμες Πρακτικές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας: Μια Εμπειρική Διερεύνηση. *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/

**Ρούκη, Α. (2025). Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στην εκπαίδευση: Διασφάλιση ποιότητας μέσω υποστηρικτικών πρακτικών**

# Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στην εκπαίδευση: Διασφάλιση ποιότητας μέσω υποστηρικτικών πρακτικών

**Ρούκη Αγλαΐα**
ΠΕ06, 3ο Πειραματικό Δημοτικό Νέας Ιωνίας, rouki_aglaia@hotmail.com

**Περίληψη**
Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και ποιοτικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών ως καθοριστικού παράγοντα για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική ηγεσία και να αναδείξει τις πρακτικές που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη σχολική κουλτούρα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Βασιζόμενη σε σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και θεωρητικά μοντέλα η μελέτη εστιάζει στα πέντε βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, παρακίνηση, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες) και αναλύει την εφαρμογή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται εμπειρικά δεδομένα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που καταδεικνύουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και βελτιωμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, καθώς και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, η εισήγηση προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς ηγέτες, εστιάζοντας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης. Η ενσωμάτωση αυτών των πρακτικών στην εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση, στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και στη βελτίωση της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, Εκπαιδευτική ηγεσία, Διασφάλιση ποιότητας, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Σχολικό κλίμα

## Εισαγωγή

Η επιτυχημένη ηγεσία στον εκπαιδευτικό τομέα αποτελεί απαιτητική και σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί πέρα από τις καθοδηγητικές και διοικητικές δεξιότητες, επιπλέον και μια προσεκτικά διαμορφωμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Zehr, 2016). Η εκπαιδευτική ηγεσία πλέον αναγνωρίζεται όχι μόνο για τις τεχνικές ικανότητες των διευθυντών, αλλά και για την ικανότητά τους να κατανοούν, να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συναισθηματικές πτυχές του περιβάλλοντος τους (Kotter, 2012).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα μιας προσωπικότητας να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τόσο τις δικές της συναισθηματικές αντιδράσεις όσο και των άλλων γύρω της. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού τους, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την

ομαδικότητα, και να υποστηρίζουν μια θετική και ισορροπημένη εργασιακή ατμόσφαιρα (Kezar, 2001).

Η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό ενισχύει την ευημερία των διευθυντών, αυξάνει την ικανοποίησή τους από την εργασία τους και έχει θετικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιπλέον, οι διευθυντές με συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διαχειριστούν μεγάλες προκλήσεις και αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετωπίζουν στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, όπως οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι περιορισμένοι πόροι, και οι αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας (Blanchard, 2006).

***Επισκόπηση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία.***

Η ηγεσία διαδραματίζει έναν απαιτητικό ρόλο που προϋποθέτει ότι ο ηγέτης διαθέτει την ικανότητα να κατευθύνει, να εμπνέει και να αναπτύσσει τους άλλους προς την επίτευξη κοινών στόχων. Εντούτοις, η επιτυχημένη ηγεσία δεν επιτυγχάνεται μόνο με τις τεχνικές δεξιότητες και την εμπειρία. Συμβάλλει σημαντικά και η συναισθηματική νοημοσύνη, ένας όρος που αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοούμε, να διαχειριζόμαστε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας αλλά και των άλλων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία αποτελεί έναν πολύτιμο παράγοντα, καθώς επιτρέπει στους ηγέτες να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους, και να δημιουργούν σχέσεις βασισμένες στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό. Ενεργοποιώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη, οι ηγέτες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τις ανησυχίες των ανθρώπων που διοικούν, και να παίρνουν πιο ενημερωμένες αποφάσεις (Huber, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των δύσκολων καταστάσεων. Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι περισσότερο ικανοί να αντιμετωπίζουν το άγχος και να παραμένουν συγκεντρωμένοι και αποφασιστικοί όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με δυσκολίες. Αυτό τους επιτρέπει να διατηρούν μια θετική και σταθερή κατάσταση και να επηρεάζουν θετικά τους άλλους για να ξεπεράσουν προκλήσεις και να επιτύχουν στόχους (Zhao, 2009).

Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει την επικοινωνία και την ικανότητα επηρεασμού των ηγετών. Με την ευαισθησία τους στα συναισθήματα των άλλων, μπορούν να προσαρμόζουν τον τρόπο που επικοινωνούν και επιδρούν στους ανθρώπους γύρω τους, ώστε να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν την ομάδα τους προς την επίτευξη κοινών στόχων (Deal, 1987).

Συνολικά, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί κρίσιμο χαρακτηριστικό για την επιτυχημένη ηγεσία. Οι ηγέτες που είναι ευαισθητοποιημένοι στα συναισθήματα τους και των άλλων έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν ισχυρές και εμπιστευτικές σχέσεις, να αντιμετωπίζουν προκλήσεις με αυτοσυγκέντρωση. Με την αναγνώριση και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι ηγέτες μπορούν να προάγουν μια πιο ολοκληρωμένη και επιτυχημένη προσέγγιση της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο και πέραν αυτού (Day et al., 2001).

**Συστατικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σημαντικό και σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο που αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης. Πρόκειται για την ικανότητα μιας ατομικότητας να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά της συναισθήματα και των άλλων προς το κοινό καλό. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν σύνθετο συνδυασμό πολλών συστατικών στοιχείων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την κοινή συναισθηματική ευαισθησία και συμπεριφορά.

Τα συστατικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, που θα αναλυθούν σε αυτήν την ενότητα, περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, που αφορά την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των δικών μας συναισθημάτων, την αυτορύθμιση, που αφορά την ικανότητα να διαχειριζόμαστε και να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας, και την επικοινωνία των συναισθημάτων, που αφορά την ικανότητα να εκφράζουμε και να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, που αφορά την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων και να τους προσφέρουμε συμπαράσταση, καθώς και την ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων, που αφορά την ικανότητα να λαμβάνουμε υπόψη τα συναισθήματα των άλλων και να προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας αναλόγως (Côté, 2014).

Η καλή ανάπτυξη και εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει μια σειρά θετικών επιπτώσεων, όπως τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη υγιών σχέσεων, την αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων και των συγκρούσεων, και την ενίσχυση της ευημερίας και της αυτοπεποίθησης. Επίσης, συνδέεται με την επίτευξη επιτυχημένης ηγεσίας και την αποτελεσματική διαχείριση ομάδων.

***Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική ηγεσία***

Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών ηγετών να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Περιλαμβάνει την ικανότητα γνώσης και αντίληψης των συναισθημάτων, την ικανότητα αυτοδιαχείρισης των συναισθημάτων, την επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και την ικανότητα ανταπόκρισης σε αυτά (Blasé, 2004).

Για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κρίσιμη, καθώς επηρεάζει την τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευόμενους, το προσωπικό, και τους γονείς. Επιτρέπει την ανάπτυξη ενός πιο συναισθηματικά ευέλικτου και έξυπνου στυλ ηγεσίας, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις αισθήσεις των άλλων, προάγοντας θετικές σχέσεις, εποικοδομητική συνεργασία και κλίματα εμπιστοσύνης (Murphy, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τις προκλήσεις και τα δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στον εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να τα διαχειρίζονται με ευαισθησία μπορεί να διευκολύνει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, την ενθάρρυνση της καινοτομίας και την ενίσχυση της κοινοτικότητας στο σχολείο.

Είναι προφανές πως η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

ηγετών. Εξοπλίζοντάς τους με αυτές τις δεξιότητες, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που προάγει την επιτυχία, την καινοτομία και την ευημερία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και τους γονείς τους (Branch et al., 2013).

***Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία***

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να προσφέρει μια παρουσίαση και κριτική ανάλυση κάποιων από των πιο σημαντικών μελετών σχετικών με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία. Αυτές οι μελέτες παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες στον τομέα της εκπαίδευσης, και επισημαίνουν τη σημασία αυτής της δεξιότητας για την ανάπτυξη και επίτευξη επιτυχημένης ηγετικής πρακτικής.

***Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σχέση της με την εκπαιδευτική ηγεσία.***

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής ηγεσίας και έχει ευρεία επίδραση στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τις δεξιότητες και τις ικανότητες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Bolger, 2001).

Η κατανόηση των δικών μας συναισθημάτων είναι κρίσιμη για την ικανότητά μας να λαμβάνουμε αποφάσεις με επίγνωση και να αντιδρούμε κατάλληλα σε διάφορες καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν με επιτυχία το στρες και τις πιέσεις του ηγετικού ρόλου με αυτοσυνείδηση και αυτοελέγχου, αποτρέποντας έτσι το πιθανό burn-out και τον εξουθενωτικό αντίκτυπο στην απόδοση και την ευημερία τους.

Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη να αντιλαμβάνεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων και να επικοινωνεί με αυτούς με ευαισθησία και κατανόηση. Αυτή η ικανότητα διευκολύνει την εποικοδομητική και ενθαρρυντική συνεργασία, προάγοντας θετικές σχέσεις και ενισχύοντας την εμπιστοσύνη με τους συνεργάτες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Gall et al., 1996).

Μια άλλη σημαντική πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι η ικανότητα του ηγέτη εκπαίδευσης να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις και τις προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με υψηλό EQ μπορούν να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους και των άλλων με ευελιξία και κατανόηση, χωρίς να παρασύρονται από αυτές. Αυτό δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον εργασίας και εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι σε θέση να επικεντρώνονται στους στόχους και τις προκλήσεις της εκπαίδευσης, αντί να αναλώνονται σε διαρθρωτικά συναισθηματικά εμπόδια.

Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να επηρεάζουν θετικά την ατμόσφαιρα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με υψηλό EQ είναι ικανοί να εκφράζουν σαφώς τις ιδέες και τις απόψεις τους, αλλά και να ακούν και να ενθαρρύνουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να συνεισφέρουν και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kearney, 1996).

Συνολικά, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με υψηλό EQ έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν θετικά την ατμόσφαιρα και το κλίμα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τις προκλήσεις και να προωθούν την επιτυχία και την ευημερία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της συνολικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

**Θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία.**

Η συναισθηματική νοημοσύνη στην ηγεσία έχει μελετηθεί από διάφορα θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα που αναλύουν τις διαστάσεις, τις συνιστώσες και τις επιπτώσεις της σε διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Οι ερευνητές και οι ειδικοί στον τομέα έχουν προτείνει διάφορα μοντέλα, τα οποία προσεγγίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη από διαφορετικές συνεισφορές. Μερικά από τα κύρια θεωρητικά πλαίσια και μοντέλα που ασχολούνται με τη συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι, μεταξύ άλλων, τα εξής:

Η Θεωρία της Συναισθηματικής Ευφυΐας του Howard Gardner (1993) αποτελεί μια επέκταση της κλασικής θεωρίας της ευφυΐας και προτείνει ότι η ευφυΐα δεν μετριέται μόνο από την εξυπνάδα και τις λογικές ικανότητες, αλλά περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα γνώσης των συναισθημάτων και των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι βασικές αρχές αυτής της θεωρίας είναι α) τα διαφορετικά είδη ευφυΐας: Σύμφωνα με τον Gardner, υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη ευφυΐας, όχι μόνο η γνωστική (λογικομαθηματική) ευφυΐα που μετράται με τα παραδοσιακά διαγνωστικά τεστ IQ. Κάποια από αυτά τα είδη περιλαμβάνουν την ευφυΐα των λέξεων, της μουσικής, των συναισθημάτων, του σώματος, των κοινωνικών σχέσεων κ.ά. β) οι πολλαπλές ευφυΐες: Η θεωρία υποστηρίζει ότι ο καθένας από εμάς έχει μια μοναδική συνδυαστική μορφή ευφυΐας, με μεγαλύτερη έμφαση σε ορισμένα είδη και μικρότερη σε άλλα. Έτσι, η ευφυΐα ενός ανθρώπου μπορεί να εκφραστεί μέσω διαφορετικών πορισμάτων και δραστηριοτήτων. γ) Η συναισθηματική ευαισθησία: Η θεωρία τονίζει τη σημασία της συναισθηματικής ευαισθησίας, που περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων. Αυτή η δεξιότητα επηρεάζει τις κοινωνικές μας σχέσεις και την ικανότητα να συνεργαζόμαστε με άλλους.

Βασικό πλεονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι ότι διευρύνει τον ορισμό της ευφυΐας. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζει ότι η ευφυΐα δεν εκφράζεται μόνο μέσω γλωσσικών και λογικομαθηματικών ικανοτήτων, αλλά περιλαμβάνει και τον πολύπλοκο κόσμο των συναισθημάτων και των ανθρώπινων σχέσεων. Επιπλέον, ενισχύει την κοινωνική επίδοση. Η ικανότητα να κατανοούμε και να χειριζόμαστε τα συναισθήματα μας και των άλλων μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία, την αντίληψη των κοινωνικών δυναμικών και την αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές μας σχέσεις. Τέλος, ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη. Η συναισθηματική ευφυΐα μπορεί να βοηθήσει κάποιον να αναπτύξει μια ευαισθησία προς τα προσωπικά του συναισθήματα και να βελτιώσει την αυτοσυνείδησή του, καθώς και να επηρεάσει θετικά την ψυχολογική του ευεξία. Παρόλα αυτά οι επικριτές της θεωρίας αυτής τονίζουν και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά της θεωρίας της Συναισθηματικής Ευφυΐας (Herrnstein, Murray, 1994). Κάποιοι κριτικοί υποστηρίζουν ότι ο ορισμός της συναισθηματικής ευφυΐας μπορεί να είναι αόριστος και δυσεπίλυτος. Η αξιολόγηση των

συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να είναι υποκειμενική και δύσκολη να μετρηθεί με ακρίβεια. Ένα άλλο μειονέκτημα είναι πως η συναισθηματική ευφυΐα δεν έχει ενσωματωθεί στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα και συνήθως δεν αξιολογείται όπως η κλασική γνωστική ευφυΐα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην υποτίμηση και αμελητέα αναγνώριση της σημασίας των συναισθηματικών δεξιοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο. Τέλος, η θεωρία αυτή είναι σχετικά νέα και εξακολουθεί να εξελίσσεται. Αυτό σημαίνει ότι οι επιστημονικές μελέτες και οι αποδείξεις που την υποστηρίζουν μπορεί να είναι περιορισμένες σε σχέση με τα παραδοσιακά μοντέλα ευφυΐας.

Συνολικά, η Θεωρία της Συναισθηματικής Ευφυΐας παρέχει μια διαφορετική προοπτική για την κατανόηση της ευφυΐας και της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παρέχει μια πλουσιότερη εικόνα για τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και τον εαυτό μας, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συναισθηματικής διάστασης στην ανθρώπινη ευφυΐα και συμπεριφορά.

Οι John Mayer και Peter Salovey (1993) πρότειναν ένα μοντέλο που αποτελείται από τέσσερις κορεσμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) αναγνώριση των συναισθημάτων, β) κατανόηση των συναισθημάτων, γ) διαχείριση των συναισθημάτων και δ) χρήση των συναισθημάτων. Αυτό το μοντέλο εστιάζει στον ρόλο των συναισθημάτων στην προσαρμογή, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο της ηγεσίας. Το μοντέλο του Salovey και του Mayer υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ουσιαστική για την ηγεσία, καθώς οι ηγέτες πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι στα συναισθήματα τους και των άλλων για να λαμβάνουν βελτιωμένες αποφάσεις και να ανταποκρίνονται σε δύσκολες καταστάσεις.

Το μοντέλο των Mayer και Salovey παρουσιάζει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Από τη μία, αντιπροσωπεύει μια προηγμένη και εκτεταμένη θεωρία που περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: την αναγνώριση συναισθημάτων, την αναγνώριση συναισθημάτων σε άλλους, τη χρήση των συναισθημάτων για την καθοδήγηση σκέψης και τη σκέψη σχετικά με συναισθήματα. Επιπλέον, το μοντέλο αναγνωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχημένη αντίδραση σε καταστάσεις ηγεσίας και διαχείρισης. Από την άλλη, το μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί υποκειμενικό, καθώς η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εξαρτάται από την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τα συναισθήματά τους. Επίσης, ορισμένες διαστάσεις του μοντέλου μπορεί να είναι δύσκολο να μετρηθούν αντικειμενικά, ιδιαίτερα αν απαιτείται η αυτοαξιολόγηση των ατόμων. Επομένως, η ακρίβεια και η αξιοπιστία των μετρήσεων μπορεί να επηρεάζεται. Συνοψίζοντας, το μοντέλο του Salovey και Mayer θεωρείται ότι προσφέρει μια προηγμένη και πολυδιάστατη προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί προσοχή στην υποκειμενική φύση των μετρήσεων. Εν τέλει, η κατανόηση του μοντέλου μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες ηγεσίας και την αντίδραση σε συναισθηματικές καταστάσεις, προσφέροντας μια πλήρη εικόνα της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ρόλου της στην ηγεσία.

Η θεωρία της Μεταπροσωποποίησης προτάθηκε από τους Howard Weiss και Russell Cropanzano (1996) και ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα που προκαλούνται από τα γεγονότα στον χώρο εργασίας επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων και τις αντιδράσεις τους. Σύμφωνα με αυτήν, η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών επηρεάζει τον τρόπο που ερμηνεύουν και αντιδρούν σε συναισθηματικά

γεγονότα και περιστάσεις, με σημαντικές επιπτώσεις στην απόδοσή τους και την ηγεσία τους. Η θεωρία επικεντρώνεται στη σημασία των συναισθημάτων που προκύπτουν από τα γεγονότα στον εργασιακό χώρο. Αναγνωρίζει πως τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και την απόδοση των εργαζομένων. Η θεωρία αυτή παρέχει μια δομή για να εξηγήσει πώς τα γεγονότα στον χώρο εργασίας επηρεάζουν την συμπεριφορά των ατόμων. Αντιλαμβάνεται την εργασιακή συμπεριφορά ως ένα αποτέλεσμα τόσο των εξωτερικών παραγόντων όσο και των εσωτερικών συναισθημάτων των ατόμων. Τέλος, η θεωρία αυτή παρέχει μια συμπληρωματική προοπτική στην κατανόηση της εργασιακής συμπεριφοράς και των εργασιακών επιδόσεων, εξηγώντας πώς τα συναισθήματα που προκύπτουν από γεγονότα μπορούν να επηρεάσουν την παραγωγικότητα και την ευεξία των ατόμων.

Παρά την συνεισφορά της θεωρίας της Μεταπροσωποποίησης στον τομέα της κατανόησης των συναισθημάτων, κάποιοι επικριτές της τονίζουν πως η θεωρία αυτή δεν παρέχει μια ολοκληρωμένη εξήγηση για τον τρόπο δημιουργίας, εξέλιξης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Grant, 2013). Ενώ αναγνωρίζει τη σημασία των συναισθημάτων, δεν εξετάζει λεπτομερώς τον ρόλο της προσωπικότητας, των πεποιθήσεων και της κουλτούρας στην διαδικασία επιρροής. Επιπροσθέτως, εστιάζει κυρίως στα εξωτερικά γεγονότα και παραγόντων του περιβάλλοντος και δίνει λιγότερη έμφαση στην προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε υποτίμηση της προσωπικής ευθύνης και των προσωπικών χαρακτηριστικών στη διαχείριση των συναισθημάτων και της εργασιακής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η θεωρία αυτή επικεντρώνεται κυρίως σε συγκεκριμένα γεγονότα και επιρροές που προκαλούν συναισθήματα. Αυτό μπορεί να παραλείψει την πλήρη κατανόηση των συνδυασμένων επιδράσεων και καταστάσεων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων.

Γενικά, η Θεωρία της Μεταπροσωποποίησης παρέχει σημαντικές προεκτάσεις στην κατανόηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων και της επίδρασης των συναισθημάτων στον χώρο εργασίας. Ωστόσο, παρουσιάζει και ορισμένες περιορισμένες πτυχές και μπορεί να υποτιμά τον ρόλο της προσωπικότητας και των εσωτερικών χαρακτηριστικών των ατόμων στις εργασιακές τους αντιδράσεις.

Η Θεωρία του Συστηματικού Προσανατολισμού των Συναισθημάτων (Systematic Orientation of Emotion Induction - SOEI) αναπτύχθηκε από τους Klaus R. Scherer και Gerhard Stemmler (2003) και επικεντρώνεται στη μελέτη της διεργασίας της πρόκλησης και ρύθμισης συναισθημάτων. Στηρίζεται στην υπόθεση ότι τα συναισθήματα είναι αποτέλεσμα ενεργειών που στοχεύουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και επιλύουν προβλήματα. Εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα με στόχο την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και ευεξίας. Η SOEI αντιμετωπίζει τα συναισθήματα ως μια διαδικασία που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια του χρόνου. Αντί να τα θεωρεί ως απλά αντιδράσεις σε διερθίσεις, εξετάζει την προέλευση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη των συναισθημάτων. Η θεωρία εστιάζει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και τη ρύθμιση των συναισθημάτων για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα παίζουν έναν ενεργό ρόλο στην εκτέλεση προσανατολισμένων στους στόχους συμπεριφορών. Η SOEI δίνει έμφαση στην αντίληψη ως κύριο μηχανισμό για την αναγνώριση των καταστάσεων που προκαλούν συναισθήματα. Η

αντίληψη των καταστάσεων σχετίζεται με την ερμηνεία και την αξιολόγηση των γεγονότων, καθώς και τη λήψη αποφάσεων.

Παρόλα αυτά η SOEI έχει χαρακτηριστεί από τους επικριτές της ως μια πολύπλοκη θεωρία που απαιτεί πολλές παραμέτρους και περίπλοκες αναλύσεις για να κατανοηθεί πλήρως (West, Day, Somers & Baroni, 2014). Η ανάλυση των διαδικασιών πρόκλησης και ρύθμισης των συναισθημάτων μπορεί να είναι προβληματική και δύσκολη. Επίσης, παρόλο που η SOEI προσφέρει μια πλούσια προοπτική για την κατανόηση των συναισθημάτων, δεν υπάρχουν ακόμη αρκετές επιστημονικές αποδείξεις για την επικύρωση των υποθέσεών της. Τέλος, η SOEI δεν δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στον ρόλο του περιβάλλοντος και των κοινωνικών παραγόντων στη διεργασία πρόκλησης και ρύθμισης των συναισθημάτων. Αυτό μπορεί να αποτελέσει μια περιορισμένη προοπτική για την κατανόηση της πλήρους εικόνας.

Γενικά, η Θεωρία του Συστηματικού Προσανατολισμού των Συναισθημάτων προσφέρει μια ενδιαφέρουσα προοπτική για τη μελέτη των συναισθημάτων και την επίδρασή τους στη συμπεριφορά των ατόμων. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένες περιορισμένες πτυχές και ανάγκη για περαιτέρω επιστημονική έρευνα και αποδείξεις για την επικύρωση των υποθέσεών της.

Η θεωρία της Πολυεπίπεδης Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Multifactor Emotional Intelligence Scale - MEIS) αναπτύχθηκε από τους Mayer, Salovey και Caruso (2004) και εστιάζει στην πολυδιάστατη φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Προσφέρει ένα μοντέλο που αξιολογεί διάφορες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, περιλαμβάνοντας εντολές και εκφράσεις συναισθημάτων, αντίληψη των συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων και χρήση συναισθημάτων. Η MEIS είναι μια προσέγγιση που αφορά τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία θεωρείται σημαντική για την κατανόηση και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα συναισθήματα, την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, και την αποτελεσματική ρύθμιση των δικών τους συναισθημάτων. Η MEIS υπερβαίνει την παραδοσιακή αντίληψη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μονοδιάστατης ικανότητας. Αντί αυτού, προτείνει μια πολυεπίπεδη προσέγγιση που αναλύει τις διάφορες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, παρέχει ένα σύνολο κλιμάκων μέτρησης που επιτρέπουν την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορες πτυχές, όπως η αντίληψη και η έκφραση των συναισθημάτων, η χρήση των συναισθημάτων για τη λήψη αποφάσεων και την αντιμετώπιση του άγχους. Η θεωρία αυτή παρέχει ένα σύστημα αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και να βοηθήσει στον κατασκευασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και παρέμβασης.

Παρόλα αυτά, όπως και με άλλα μέτρα συναισθηματικής νοημοσύνης, η MEIS εξαρτάται από την αυτο-αναφορά των ατόμων και, ως εκ τούτου, μπορεί να υπάρχουν κάποιοι βαθμοί υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους (Welsh & Little, 2018). Ένα επιπλέον πρόβλημα είναι ότι η MEIS επικεντρώνεται κυρίως στις δεξιότητες που σχετίζονται με συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις και δεν λαμβάνει πάντα υπόψη την γενική συναισθηματική ευφυΐα του ατόμου. Τέλος, η θεωρία αυτή ενδέχεται να μην λαμβάνει υπόψη όλες τις διαφορετικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενδέχεται να εστιάζει περισσότερο σε μεμονωμένα στοιχεία.

Γενικά, η Θεωρία της Πολυεπίπεδης Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρέχει μια ενδιαφέρουσα και πολυδιάστατη προοπτική για την κατανόηση και αξιολόγηση της

συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, μπορεί να υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί όσον αφορά την αξιολόγηση και την υποκειμενικότητα των μέτρων. Επίσης, μπορεί να λείπουν κάποιες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης που δεν εξετάζονται πλήρως από το μέτρο.

Ο Reuven Bar-On (2006) ανέπτυξε ένα περιεκτικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει πέντε βασικές συνιστώσες: α) ένταση συναισθημάτων, β) αυτοαντίληψη, γ) κοινωνική ευαισθησία, δ) χρήση συναισθημάτων και ε) διαχείριση των συναισθημάτων. Το μοντέλο του Bar-On εστιάζει στην ισορροπία και την αλληλεπίδραση αυτών των συνιστωσών, καθώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη για να είναι αποτελεσματικοί στον ηγετικό τους ρόλο. Το μοντέλο του Bar-On στηρίζει την ιδέα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντική για την ηγεσία, καθώς επηρεάζει την ικανότητα των ηγετών να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και των άλλων, καθώς και να τα διαχειρίζονται με εποικοδομητικό τρόπο.

Το μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On παρουσιάζει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Από τη μία, το μοντέλο επικεντρώνεται σε μια ευρεία γκάμα διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης, περιλαμβάνοντας πτυχές όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοσυνείδηση, η επικοινωνιακότητα, η αντοχή στην πίεση και η διαχείριση συναισθημάτων. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου. Επιπλέον, το μοντέλο του Bar-On αναγνωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως κρίσιμο παράγοντα για την αντίδραση σε καταστάσεις πίεσης, την επιτυχημένη επικοινωνία και την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προκλήσεων στην καθημερινή ζωή και την ηγεσία. Από την άλλη, κάποιοι κριτικοί ισχυρίζονται ότι το μοντέλο του Bar-On είναι αρκετά υποκειμενικό, καθώς βασίζεται σε αυτοαξιολογήσεις ατόμων για την αξιολόγηση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι περίπλοκη και δυσκολομέτρητη, καθιστώντας δύσκολη την αντικειμενική αξιολόγησή της (Watkins, 2017).

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Daniel Goleman (2011) εστιάζει σε πέντε βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) αναγνώριση των συναισθημάτων, β) κατανόηση των συναισθημάτων, γ) έκφραση των συναισθημάτων, δ) ρύθμιση των συναισθημάτων και ε) χρήση των συναισθημάτων. Το μοντέλο του Goleman υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κρίσιμη για την ηγεσία, καθώς οι ηγέτες πρέπει να γνωρίζουν και να διαχειρίζονται τόσο τα συναισθήματα τους όσο και των άλλων για να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα. Η θεωρία του Goleman υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ιδιαίτερα ουσιαστική για την ηγεσία, καθώς επηρεάζει την ικανότητα των ηγετών να αντιλαμβάνονται, να διαχειρίζονται και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα που εκφράζονται μέσα σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να έχουν επιτυχή και ευεργετική επίδραση στην ομάδα τους και να δημιουργούν θετικό κλίμα στον οργανισμό.

Στην θεωρία του Daniel Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη επισημαίνονται τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Από τη μία, η θεωρία αυτή απλοποιεί την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθιστώντας την πιο κατανοητή και εφαρμόσιμη. Επικεντρώνεται στη σημασία της αυτογνωσίας και της αυτορρύθμισης για την ηγεσία, προωθώντας την επίτευξη αυτοσυνειδησίας και αυτοέλεγχου. Ωστόσο, σύμφωνα με τους επικριτές αυτής της θεωρίας, υπάρχουν και αρνητικά στοιχεία, καθώς περιορίζεται σε πέντε

βασικές διαστάσεις και παραλείπει άλλες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης Pavelka, 2013). Επιπλέον, δεν λαμβάνει υπόψη τον πολυπλοκότερο χαρακτήρα των συναισθημάτων, παραγνωρίζοντας την ποικιλία και την έντασή τους. Σε ό,τι αφορά την καταλληλότητά του, το μοντέλο του Goleman θεωρείται κατάλληλο για εφαρμογή σε πρακτικές και καθημερινές καταστάσεις ηγεσίας. Προσφέρει ένα απλό και εύκολα κατανοητό πλαίσιο για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κατευθυντήρια γραμμή για τη βελτίωση της επικοινωνίας, της διαχείρισης συγκρούσεων και της επίτευξης επιτυχημένων σχέσεων στον χώρο της ηγεσίας. Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματά του, η κατανόηση των περιορισμών του μοντέλου είναι σημαντική για τη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία.

Ο Daniel Goleman επεκτείνει το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό το μοντέλο εστιάζει στον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την απόδοσή τους, καθώς και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και το σχολείο. Επίσης, αναδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση του σχολείου και την υποστήριξη των διδασκόντων και των μαθητών. Ο Daniel Goleman επεκτείνει το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό το μοντέλο εστιάζει στον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την απόδοσή τους, καθώς και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και το σχολείο. Επίσης, αναδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση του σχολείου και την υποστήριξη των διδασκόντων και των μαθητών.

***Συγκριτική ανάλυση μελετών που συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την ηγεσία.***

Κάθε από τα παραπάνω μοντέλα προσεγγίζει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης με διαφορετικό τρόπο και παρέχει διαφορετικές διαστάσεις για τη μέτρηση της. Οι βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που προτείνονται από τον Goleman εστιάζουν στην αναγνώριση, κατανόηση, έκφραση, ρύθμιση και χρήση των συναισθημάτων, ενώ το μοντέλο του Salovey και του Mayer εστιάζει στην αναγνώριση, εκτίμηση, χρήση, κατανόηση και συναισθηματική εξισορρόπηση.

Κάθε μοντέλο παρέχει μοναδική εντροπία και πλούτο στην κατανόηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πεδίο της ηγεσίας. Η θεωρία του Goleman εστιάζει στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την ηγεσία και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην οργάνωση. Το μοντέλο του Salovey και του Mayer παρέχει πιο λεπτομερή και εκτενή ανάλυση των κορεσμένων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ το μοντέλο του Bar-On εστιάζει στην ισορροπία των συναισθημάτων και την ευαισθησία στις ανάγκες του εαυτού και των άλλων.

Κοινό σημείο στις θεωρίες αυτές είναι η πίστη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εκπαιδεύσιμη και ότι οι ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους σε αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, κάθε μοντέλο αναγνωρίζει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την ενίσχυση της απόδοσης και της επιτυχίας του ηγέτη και της οργάνωσης στο σύνολο.

Κάθε μοντέλο μπορεί να είναι προτιμότερο να εφαρμοστεί ανάλογα με τον συγκεκριμένο σκοπό και το πεδίο εφαρμογής. Το μοντέλο του Goleman είναι κατάλληλο για

χρήση σε πρακτικές και καθημερινές καταστάσεις ηγεσίας, καθώς προσφέρει ένα απλό και εύκολα κατανοητό πλαίσιο για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων. Συνιστάται για την καθοδήγηση και εκπαίδευση ηγετών, καθώς και για την ανάλυση και βελτίωση των συναισθηματικών προσόντων στον επαγγελματικό χώρο. Από την άλλη, το μοντέλο των Salovey και Mayer, λόγω των τεσσάρων βασικών διαστάσεων που περιλαμβάνει, μπορεί να είναι προτιμότερο για εφαρμογές που απαιτούν πιο λεπτομερή αξιολόγηση των συναισθηματικών διεργασιών και της συναισθηματικής ευαισθησίας, όπως στον τομέα της ψυχολογίας και της κοινωνικής έρευνας.

Το μοντέλο του Bar-On επιτρέπει μια πολυδιάστατη προσέγγιση για την αξιολόγηση και ανάλυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, και είναι κατάλληλο για εφαρμογές που απαιτούν εκτεταμένη και λεπτομερή μέτρηση των συναισθηματικών πτυχών, όπως στην αξιολόγηση ατόμων με συναισθηματικές προκλήσεις ή στην ανάπτυξη προγραμμάτων αυτογνωσίας και ευζωίας. Κατά κάποιες περιπτώσεις, η συνδυασμένη χρήση των παραπάνω μοντέλων μπορεί να παρέχει πλουσιότερη κατανόηση και αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η Θεωρία της Συναισθηματικής Ευφυΐας του Howard Gardner επικεντρώνεται στην αναγνώριση και κατανόηση διαφορετικών τύπων συναισθηματικής ευφυΐας, περιλαμβάνοντας δεξιότητες για την αντιληπτική, εκφραστική, κατανοητική και ρυθμιστική διαχείριση των συναισθημάτων. Προσφέρει μια ευρεία και πολυδιάστατη προοπτική για τη συναισθηματική ευφυΐα και αναγνωρίζει τη σημασία των συναισθημάτων στην ανθρώπινη εξέλιξη. Ωστόσο, η αναγνώριση της συναισθηματικής ευφυΐας βασίζεται σε πολυδιάστατες αξιολογήσεις, κάτι που μπορεί να καθιστά την μέτρηση πιο περίπλοκη. Αντιθέτως, η Θεωρία της Μεταπροσωποποίησης (Affective Events Theory - AET) επικεντρώνεται στη διερεύνηση της διαδικασίας με την οποία τα γεγονότα στον χώρο εργασίας επηρεάζουν τα συναισθήματα των ατόμων και τη συμπεριφορά τους. Παρέχει σημαντική προοπτική για την κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων στην εργασιακή συμπεριφορά και την επίδραση των γεγονότων στα συναισθήματα. Ωστόσο, η θεωρία δεν αναλύει λεπτομερώς τον ρόλο της προσωπικότητας και των εσωτερικών παραγόντων στη διαχείριση των συναισθημάτων και τη συμπεριφορά.

Η Θεωρία του Συστηματικού Προσανατολισμού των Συναισθημάτων (SOEI) επικεντρώνεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και στη ρύθμιση των συναισθημάτων για την επίτευξη αυτών των στόχων. Παρέχει σημαντική προοπτική για την κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων στην εργασιακή συμπεριφορά και την επίδραση των γεγονότων στα συναισθήματα. Ωστόσο, η SOEI δεν δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στον ρόλο του περιβάλλοντος και των κοινωνικών παραγόντων στη διεργασία πρόκλησης και ρύθμισης των συναισθημάτων.

Η Θεωρία της Πολυεπίπεδης Συναισθηματικής Νοημοσύνης (MEIS) επικεντρώνεται στην ανάλυση των διάφορων πτυχών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αναγνώρισης της σημασίας των συναισθημάτων στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Παρέχει μια συστηματική προσέγγιση για τη μέτρηση και αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορες πτυχές. Ωστόσο, η αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε υποκειμενικές αναφορές και να μην λαμβάνει πάντα υπόψη τον γενικό συναισθηματικό ευφυΐα του ατόμου.

Σε γενικές γραμμές, η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης εξαρτάται από τον σκοπό και τον τομέα εφαρμογής. Το μοντέλο του Goleman

είναι ιδανικό για εκπαίδευση ηγετών και ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων στον επαγγελματικό τομέα. Το μοντέλο των Salovey και Mayer είναι περισσότερο κατάλληλο για εφαρμογές που απαιτούν λεπτομερή αξιολόγηση των συναισθηματικών διεργασιών, όπως στην ψυχολογία και την κοινωνική έρευνα. Το μοντέλο του Bar-On προσφέρει ευρύτερη προσέγγιση και είναι κατάλληλο για περιπλοκότερες αξιολογήσεις και εφαρμογές, όπως στην ατομική ανάλυση και την ανάπτυξη προγραμμάτων ευζωίας. Ωστόσο, παρόλα αυτά τα κοινά σημεία, υπάρχουν και διαφορές μεταξύ των μοντέλων, που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή τους στον τομέα της ηγεσίας. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι η μοναδική διάσταση που καθορίζει την ηγεσία, αλλά αποτελεί ένα από τα πολλά στοιχεία που επηρεάζουν τις ικανότητες των ηγετών και την απόδοσή τους (Pollack & Pollack, 2014).

Συνολικά, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και η χρήση πολλαπλών μοντέλων μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και την αξιολόγησή της. Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου πρέπει να βασίζεται στους στόχους και τις ανάγκες της συγκεκριμένης εφαρμογής, ενώ η συνδυασμένη χρήση μπορεί να προσφέρει πλουσιότερες και πιο ενδελεχείς αναλύσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορους πεδίους και πλαισίους. Οι θεωρίες και τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχουν ένα πλαίσιο κατανόησης των διαφορετικών πτυχών της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πεδίο της ηγεσίας. Η κατανόηση αυτών των μοντέλων μπορεί να βοηθήσει τους ηγέτες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης και να επιτύχουν πιο επιτυχημένες πρακτικές ηγεσίας και ηγετικές δράσεις. Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου πρέπει να βασίζεται στους στόχους και τις ανάγκες της συγκεκριμένης εφαρμογής, ενώ η συνδυασμένη χρήση μπορεί να προσφέρει πλουσιότερες και πιο ενδελεχείς αναλύσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορους πεδίους και πλαισίους.

***Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία***

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) έχει αναδειχθεί ως σημαντικός παράγοντας στις πρακτικές της ηγεσίας και έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες που εξετάζουν την επίδρασή της στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν κάποιες από τις κυριότερες μελέτες που δείχνουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις πρακτικές ηγεσίας.

Αρκετές είναι οι μελέτες που συσχετίζουν την ΣΝ με την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Οι μελέτες αυτές έχουν δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και της αποτελεσματικότητάς τους. Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλά επίπεδα ΣΝ είναι πιο πιθανό να κατανοούν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων μελών της ομάδας τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, συνεργασία και αποδοτικότητα στον οργανισμό (Sebastian, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, μια μελέτη των Zhou, J. και George, J. M. που δημοσιεύτηκε στον "Leadership Quarterly" (2003) διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών και της ηγετικής απόδοσης. Η μελέτη βρήκε θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντιληπτικής, κατανοητικής, εκφραστικής και ρυθμιστικής) και των επιδόσεων των ηγετών, όπως η αποδοτικότητα και η ικανότητα να αντιμετωπίζουν προκλήσεις. Μια άλλη μελέτη από τους Judge, T. A., Colbert, A. E., και Ilies, R. που δημοσιεύτηκε στο "Journal of Applied Psychology" (2004) εξέτασε τη

συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών στο περιβάλλον της εργασίας και την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα τους. Οι ηγέτες με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν καλύτερη ηγετική ικανότητα και αποτελεσματικότητα, μειώνοντας τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες και αυξάνοντας την ικανοποίηση και την παραγωγικότητα των υπολοίπων μελών της ομάδας. Μια μελέτη των Hong, Y., Catano, V. και Liao, H. που δημοσιεύτηκε στο "Leadership & Organization Development Journal" (2011) εστίασε στη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των ηγετικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία και η επικοινωνία με τους υπαλλήλους. Η μελέτη κατέδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την ικανότητα των ηγετών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συναισθηματικές καταστάσεις και να διαμορφώνουν ένα θετικό εργασιακό κλίμα. Τέλος, μια έρευνα που δημοσιεύτηκε στο " International Journal of Manpower" (2023) από τους Saha, S., Das, R., Lim, W.M., Kumar, S., Malik, A. και Chillakuri, B εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας προσαρμογής των ηγετών στις αλλαγές και τις προκλήσεις του οργανισμού. Οι ηγέτες με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν μεγαλύτερη τάση να αντιμετωπίζουν πιο επιτυχημένα τις αλλαγές και να προσαρμόζονται στις διάφορες καταστάσεις.

Συνολικά, οι μελέτες που συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την αποτελεσματικότητα των ηγετών υποδεικνύουν ότι η ΣΝ αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή ηγεσία και την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων σε επαγγελματικό επίπεδο.

Μια άλλη κατηγορία μελετών εξετάζουν την επίδραση της ΣΝ στην επικοινωνία και την ανταπόκριση των υπολοίπων μελών της ομάδας. Στην μελέτη τους οι Cherniss και Goleman (2001) εξέτασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών και τη σχέση της με τις δεξιότητες επικοινωνίας. Βρέθηκε ότι οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και μπορούσαν να επικοινωνούν με αποτελεσματικότητα και αυθεντικότητα με τα μέλη της ομάδας τους. Στην μελέτη των Wong και Law (2002)οι ερευνητές διερεύνησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ηγετών και τη σχέση της με την ανταπόκριση των μαθητών. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να επικοινωνούν με τους μαθητές τους με μεγαλύτερη συμπόνια και κατανόηση, βοηθώντας έτσι στην ανάπτυξη ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης. Στην μελέτη του Sy et al. (2006) οι ερευνητές εξέτασαν τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανταπόκριση των υπόλοιπων μελών της ομάδας σε μια κατάσταση κρίσης. Βρέθηκε ότι οι ηγέτες με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αντίδραση της ομάδας τους σε κρίσιμες καταστάσεις, προάγοντας την αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Οι Dulewicz και Higgs (2004) εξέτασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών και την ικανότητά τους να επικοινωνούν με αποτελεσματικό τρόπο. Η έρευνα έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας των ηγετών, καθώς και με την ικανότητά τους να επηρεάζουν και να κερδίζουν τη στήριξη της ομάδας τους.

Αυτές οι μελέτες αποτελούν μόνο μερικά παραδείγματα του ευρέος φάσματος της έρευνας που έχει διερευνήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχέση της με την επικοινωνία και την ανταπόκριση των μελών της ομάδας. Συνολικά, αυτές οι μελέτες υποστηρίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία και την ανάπτυξη θετικών επιπτώσεων στην ομάδα και τον οργανισμό.

Συμπερασματικά, μελέτες σαν και αυτές που προαναφέρθησαν υπογραμμίζουν την σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση του στρες και των συναισθημάτων των ηγετών, προσθέτοντας στην επιτυχία και αποτελεσματικότητά τους στον επαγγελματικό και προσωπικό τομέα.

Οι μελέτες περί αποτελεσματικότητας ηγεσίας στόχευσαν στο να αναγνωρίσουν τη συνδρομή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα των ηγετών σε διάφορες περιβάλλοντα, όπως εταιρείες, στρατιωτικά διοικητικά συστήματα και εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην μελέτη των Judge και Bono (2001), η οποία αποτελεί μια μετα-ανάλυση, οι ερευνητές εξέτασαν 87 μελέτες που σχετίζονταν με την ηγεσία και την αποτελεσματικότητά της. Βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας της, με τους αποτελεσματικούς ηγέτες να διακρίνονται για τις δεξιότητες που επηρεάζουν θετικά τις ομάδες τους. Οι Avolio και Bass (2004) σε άλλη έρευνα εξέτασαν τον ρόλο της μετασχηματικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των ηγετών. Βρέθηκε ότι η μετασχηματική ηγεσία, που επικεντρώνεται στην έμπνευση και ενδυνάμωση των υπολοίπων, συνδέεται θετικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και την επίτευξη υψηλών επιδόσεων. Η μελέτη του Yukl (2009) εξέτασε τις διάφορες πτυχές της ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά της. Βρέθηκε ότι η ηγεσία είναι μια πολυπληθής διαδικασία που εξαρτάται από τη συνδυασμένη επίδραση διάφορων δεικτών, όπως η έμπνευση, η ενδυνάμωση και η ικανότητα προβλεπτικής συμπεριφοράς.

Αυτές οι μελέτες, μεταξύ πολλών άλλων, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις διάφορες πτυχές της ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά της σε διάφορα περιβάλλοντα και οργανισμούς

Κάποιες άλλες μελέτες περί ηγετικής ικανότητας και επίδοσης στον χώρο εργασίας έχουν εξετάσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών στο περιβάλλον της εργασίας και την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα τους. Οι ηγέτες με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν καλύτερη ηγετική ικανότητα και αποτελεσματικότητα, μειώνοντας τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες και αυξάνοντας την ικανοποίηση και την παραγωγικότητα των υπολοίπων μελών της ομάδας. Η μελέτη του Knapp (2010) διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ της ηγετικής ικανότητας και της επίδοσης των υπαλλήλων. Βρέθηκε ότι η υψηλή ηγετική ικανότητα συσχετίζεται θετικά με την υψηλή επίδοση των υπαλλήλων, και αυτή η συσχέτιση ήταν ακόμη πιο ισχυρή όταν οι ηγέτες εκδηλώνουν συναισθηματική νοημοσύνη και ικανότητες μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο Issah (2018) εξέτασε τις διάφορες διαστάσεις της ηγετικής ικανότητας και την επίδοση των ηγετών. Βρέθηκε ότι οι ηγέτες που είχαν υψηλό επίπεδο ηγετικών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα προβλεπτικής συμπεριφοράς και η ικανότητα επηρέασης των υπολοίπων, είχαν καλύτερη επίδοση στον ρόλο τους ως ηγέτες.

Αυτές οι μελέτες παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για τον ρόλο της ηγετικής ικανότητας στην επίδοση των ηγετών και των οργανισμών. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τη σημασία της ανάπτυξης και βελτίωσης των ηγετικών δεξιοτήτων για την επιτυχή λειτουργία των οργανισμών.

Μια εξίσου σημαντική κατηγορία μελετών είναι αυτές περί ηγετικής επίδρασης. Οι έρευνες αυτές εξετάζουν την ηγετική επίδραση που ασκούν οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη στην κατανόηση και υποστήριξη των μελών της ομάδας τους.

Ο James Bass (2002) ερεύνησε τη διαφορά μεταξύ των μετασχηματιστικών ηγετών και των μεταανατολιστικών ηγετών. Βρέθηκε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, που εμπνέουν και

ενισχύουν τους υπολοίπους, έχουν θετική επίδραση στους υπαλλήλους και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους. Στην μελέτη των Dvir et al. (2002) οι ερευνητές διερεύνησαν την επίδραση των μετασχηματιστικών ηγετών στην ανάπτυξη της ικανότητας για προσαρμογή και μάθηση των υπαλλήλων. Βρέθηκε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των υπαλλήλων. Η μελέτη του Liden et al. (2008) εξέτασε την επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς στην αποδοτικότητα των ομάδων. Βρέθηκε ότι οι ηγέτες που εμπνέουν εμπιστοσύνη και συναισθηματική σύνδεση με τους υπαλλήλους τους επηρεάζουν θετικά την αποδοτικότητα και τη συνεργασία της ομάδας. Στην μελέτη των Avolio και Gardner (2005) οι ερευνητές εξέτασαν την επίδραση της ηγετικής πρακτικής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην απόδοση των υπαλλήλων και στην ικανοποίησή τους από τη δουλειά. Βρέθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε θετική επίδραση στην απόδοση και την ικανοποίηση των υπαλλήλων.

Αυτές οι μελέτες διερευνούν τη σημασία της ηγεσίας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των υπαλλήλων και την επιτυχή λειτουργία των ομάδων και των οργανισμών. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της εμπνευσμένης συμπεριφοράς των ηγετών για την ανάπτυξη και ευημερία των υπαλλήλων.

Με βάση τις μελέτες που εξετάστηκαν παραπάνω, μπορούμε να βγάλουμε ορισμένα γενικά συμπεράσματα σχετικά με την ηγεσία και την επίδρασή της που θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα.

***Ανάλυση αποτελεσμάτων και οφελών της ηγεσίας που βασίζεται στην συναισθηματική νοημοσύνη στο περιβάλλον της εκπαίδευσης.***

Συμπερασματικά, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετική επίδραση καθώς οι ηγέτες που εφαρμόζουν μετασχηματιστικές πρακτικές, όπως η έμπνευση, η ενθάρρυνση και η ενδυνάμωση των υπολοίπων, έχουν θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων και την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στον οργανισμό. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με την ηγετική επιτυχία και βελτιώνει τη διαχείριση του στρες. Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο ικανοί να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και των υπολοίπων, και αυτό συνδέεται θετικά με την ηγετική αποτελεσματικότητα. Επίσης, οι ηγέτες με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο ικανοί να αντιμετωπίζουν το στρες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, καθιστώντας τους πιο αποτελεσματικούς στον ρόλο τους ως ηγέτες. Ένα άλλο συμπέρασμα είναι ότι η ηγεσία επηρεάζει την απόδοση και ικανοποίηση των υπαλλήλων μιας και οι ηγέτες που εμπνέουν εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση στους υπαλλήλους τους έχουν θετική επίδραση στην απόδοση και την ικανοποίησή τους από τη δουλειά.

Είναι επίσης προφανές πως η εμπειρία των ηγετών μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους. Μελέτες δείχνουν ότι η προηγούμενη εμπειρία και ηγετική εκπαίδευση μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Οι ηγέτες που έχουν αποκτήσει εμπειρία και κατάλληλη εκπαίδευση έχουν την τάση να είναι πιο αποτελεσματικοί στον ρόλο τους. Ακόμα, η συμβατική ηγεσία μπορεί να μην είναι αποτελεσματική σε κάποιες περιπτώσεις. Μελέτες έχουν δείξει ότι η παραδοσιακή, αυταρχική στάση ηγεσίας μπορεί να μην είναι η πλέον αποτελεσματική σε ορισμένα περιβάλλοντα και ομάδες. Αντίθετα, η μετασχηματιστική

ή μεταπροσωποποιητική ηγεσία μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα και να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μελών της ομάδας.

Κάποιες άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι η ηγετική ικανότητα μπορεί να επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες και το περιβάλλον (Leithwood, 1994; Leithwood & Riehl, 2003). Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ηγέτες μπορεί να αντιμετωπίζουν περιορισμούς στην εκτέλεση των ηγετικών τους καθηκόντων λόγω κοινωνικών προσδοκιών ή πολιτικών παρεμβάσεων. Εκτός από τις συνθήκες, η προσωπικότητα των ηγετών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα. Οι ηγέτες με θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η ευγένεια, η αυτοεπίγνωση και η αυτοπεποίθηση, είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στον ρόλο τους και να εμπνεύσουν τους υπόλοιπους. Επίσης, άλλες από αυτές τις μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των ηγετών. Οι ηγέτες που λαμβάνουν εξειδικευμένη κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη είναι πιο πιθανό να βελτιώσουν τις ηγετικές τους δεξιότητες και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά προκλήσεις.

Άλλες έρευνες έχουν δώσει έμφαση στην σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητα (Harvey & Holland, 2012; Evans & Vaandering, 2016). Οι μελέτες αυτές έχουν δείξει ότι οι ηγέτες που προάγουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα εντός των οργανισμών τους έχουν πιο επιτυχημένα αποτελέσματα. Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην ομάδα και η ενθάρρυνση της αμοιβαίας υποστήριξης είναι κρίσιμες για την επίτευξη συνεργατικών και αποτελεσματικών ομαδικών πρακτικών. Επιπλέον, κάποιες έρευνες έχουν υπογραμμίσει την συμβολή της ηγεσίας στην κοινωνική υπευθυνότητα. Οι ηγέτες που δείχνουν ενδιαφέρον και δέσμευση για την κοινωνική υπευθυνότητα έχουν θετική επίδραση στους υπαλλήλους και τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν σε κοινωνικές πρωτοβουλίες. Η ηγεσία με κοινωνική συνείδηση μπορεί να ενισχύσει την εικόνα του οργανισμού και να ενισχύσει τις σχέσεις του με την κοινότητα και το κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ευεξίας και της ισορροπίας εργασίας-προσωπικής ζωής. Οι ηγέτες που υποστηρίζουν την ευεξία και την ισορροπία εργασίας-προσωπικής ζωής των υπαλλήλων τους έχουν πιο ικανοποιημένους και πιο παραγωγικούς υπαλλήλους. Η διάθεση ευέξιας και η δημιουργία μιας υγιούς εργασιακής κουλτούρας συμβάλλει στην ανταγωνιστικότητα και τη μακροπρόθεσμη επιτυχία του οργανισμού.

Αυτά τα συμπεράσματα δείχνουν ότι η ηγεσία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Καταδεικνύουν τη σύνθετη φύση της ηγεσίας και την ανάγκη για πολυδιάστατη προσέγγιση για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των ηγετών και των οργανισμών που διαχειρίζονται. Η εξέλιξη της ηγεσίας παραμένει συνεχής, με στόχο τη βελτίωση των ηγετικών δεξιοτήτων και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών που θα συμβάλουν στην επίτευξη εξαιρετικής απόδοσης και επιτυχίας στον επαγγελματικό και οργανωτικό χώρο. Οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες που θα ενθαρρύνουν και θα ενισχύουν τους υπόλοιπους. Επιπλέον, η εξέλιξη της ηγετικής επιστήμης συνεχίζει να επιδιώκει περαιτέρω κατανόηση της σύνθετης φύσης της ηγεσίας και των δρόμων που μπορούν οι ηγέτες να επηρεάσουν θετικά τους ανθρώπους και τις οργανισμούς που διαχειρίζονται.

**Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία των διευθυντών**

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) και η ηγεσία αποτελούν δύο σημαντικά και συνδεδεμένα θέματα στον χώρο της ψυχολογίας και της διοίκησης. Η ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα του

ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και των άλλων ανθρώπων γύρω του. Αντιπροσωπεύει έναν συνδυασμό εμπειρικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις διαφορετικές καταστάσεις και περιστάσεις που αντιμετωπίζει στη ζωή του (Djambazova-Popordanoska, 2016).

Όσον αφορά την ηγεσία, αποτελεί την διαδικασία καθοδήγησης, επιρροής και καθορισμού κατευθύνσεων στους άλλους, με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Οι ηγέτες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην οργανωτική απόδοση, την ενθάρρυνση της καινοτομίας, την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και την εμπνέυση των υπόλοιπων. Οι διευθυντές, ως ηγέτες εντός της οργανωτικής δομής, αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις και απαιτήσεις. Οι επιλογές τους, οι αποφάσεις τους και η ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με τους υπαλλήλους και τα μέλη της οργάνωσης επηρεάζουν άμεσα το κλίμα και την απόδοση του περιβάλλοντος εργασίας (Costello et al., 2018).

Συνεπώς, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για τους διευθυντές και τους ηγέτες, καθώς τους βοηθά να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά το στρες, να καθοδηγούν τους υπαλλήλους με συναίσθηση και σεβασμό, να αντιμετωπίζουν προβλήματα και συγκρούσεις, και να προωθούν μια θετική και ενθαρρυντική οργανωτική κουλτούρα.

Τέλος, η ενίσχυση της ΣΝ και της ηγετικής ικανότητας των διευθυντών μπορεί να έχει ευρύτερη επίδραση, βελτιώνοντας την απόδοση και την κατάσταση των οργανισμών και των ανθρώπων που εξυπηρετούν. Συνολικά, η συνδυασμένη δράση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ηγεσίας αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα για την προώθηση της επιτυχίας και της ευημερίας σε κάθε οργανωτικό περιβάλλον (Armstrong, 2006).

***Πώς η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των διευθυντών;***

Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει σημαντικά τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των διευθυντών σε πολλά επίπεδα. Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις, να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά προκλήσεις και να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα.

Μια από τις κύριες επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των διευθυντών περιλαμβάνει την αξιολόγηση και επιλογή πληροφοριών. Οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ικανοί να αξιολογούν και να επιλέγουν πληροφορίες με βάση τα συναισθήματα και την ευαισθησία τους προς τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό τους επιτρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους πολυπλοκότητα των καταστάσεων και να καταλήγουν σε πιο ισορροπημένες και ενημερωμένες αποφάσεις (Arif & Sohail, 2009).

Ένας άλλος τομέας επιροής είναι η διαχείριση του στρες. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους διευθυντές να διαχειρίζονται το στρες και τις αντίξοες συνθήκες με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις και να επιλέγουν θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης ενισχύει την ικανότητά τους να παραμένουν ψύχραιμοι και αποφασιστικοί κατά τη λήψη αποφάσεων (Hauseman & Goldring, 2001).

Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά την επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τους υπαλλήλους και τα μέλη της ομάδας τους. Είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων, γεγονός που τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται και να αναλαμβάνουν δράση με ενδεδειγμένο τρόπο.

**Συμπεράσματα**

Συνολικά, η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για τους ηγέτες στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να βελτιώσει την ηγετική αποτελεσματικότητα και να επηρεάσει θετικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τους ηγέτες που επιθυμούν να προωθήσουν την ανάπτυξη και την επίτευξη επιτυχημένων πρακτικών στην εκπαίδευση. Στην ενότητα αυτά θα παρουσιαστούν τα κυριότερα ευρύματα και οι επιπτώσεις της έρευνάς για τις πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ θα αναφερθούν πιθανοί τομείς μελλοντικής έρευνας που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την εκπαιδευτική ηγεσία.

***Σύνοψη ευρυμάτων***

Στην εκπαιδευτική ηγεσία, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική εκτέλεση των ρόλων του σχολικού ηγέτη. Η ικανότητα των ηγετών να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων, επηρεάζει το κλίμα, την κουλτούρα και την απόδοση των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, των μαθητών.

Οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν σημαντικές διαπροσωπικές ικανότητες, όπως επικοινωνία, επιρροή και ικανότητα οικοδόμησης εμπιστοσύνης. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες τους περιλαμβάνουν την ικανότητα να εκφράζουν μια ποικιλία συναισθημάτων και να συνδέονται με τους άλλους. Αξιοποιούν την αποτελεσματική έκφραση και δημιουργία θετικών συναισθημάτων για να δώσουν νόημα στα γεγονότα για τους συνεργάτες τους, αναδιαμορφώνοντας θετικά τα συναισθηματικά γεγονότα και ενθαρρύνοντας τους άλλους να αποκτήσουν νέα μάθηση ή δεξιότητες.

Επιπλέον, η ικανότητα του ηγέτη να επηρεάζει θετικά τους άλλους είναι κρίσιμη. Ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και την ικανότητα να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα, οι ηγέτες μπορούν να καθοδηγήσουν τους άλλους μέσα από τις συγκρούσεις και να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Η ποιότητα των σχέσεων που οι ηγέτες δημιουργούν είναι καθοριστική για την ανάπτυξη μιας πραγματικά συνεργατικής κουλτούρας. Ακόμα, η παρούσα έρευνα τόνισε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επηρεάζει την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να διεξάγει αυτόνομα τα καθήκοντά του και να επιφέρει αλλαγές στο σχολείο (Hackett & Hortman, 2008; Ayiro, 2014).

Οι βασικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η ενθάρρυνση των άλλων, η προώθηση της καινοτόμου σκέψης, η καθοδήγηση και η ανάπτυξη ανθρώπων, καθώς και η ακεραιότητα, συμπίπτουν με τις βασικές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (όπως προαναφέρθηκαν) όπως η αυτογνωσία, η κοινωνική

επίγνωση και η διαχείριση των συναισθημάτων. Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο συνειδητοποιημένοι και διαχειρίζονται καλύτερα τις σχέσεις τους με τους άλλους, και αυτό συνδέεται άμεσα με τις χαρακτηριστικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως περιγράφονται στην βιβλιογραφία.

Η ανάπτυξη και ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους διευθυντές σχολείων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές πρακτικές προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους διευθυντές να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη:

Επιθεώρηση των συναισθημάτων: Οι διευθυντές μπορούν να ασχοληθούν με τον εαυτό τους και να επιθεωρήσουν τα συναισθήματά τους. Αυτό περιλαμβάνει την αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων τους και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεπίγνωσης: Οι διευθυντές μπορούν να εκπαιδεύονται στην αυτοεπίγνωση και την ικανότητα αυτοανάλυσης. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω πρακτικών όπως η μελέτη κρίσεων, η ανάλυση προηγούμενων επιλογών και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους.

Ενίσχυση της διαχείρισης συναισθημάτων: Οι διευθυντές μπορούν να εκπαιδευτούν στις δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, ώστε να μπορούν να αντιδρούν με ευαισθησία και κατανόηση σε δύσκολες καταστάσεις και να αποφεύγουν ακραίες αντιδράσεις.

Πρακτική εξάσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες: Οι διευθυντές μπορούν να ασκούνται σε κοινωνικές δεξιότητες όπως η ακρόαση, η επικοινωνία, η ενθάρρυνση και η διαπροσωπική συνεργασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ρόλων παιχνιδιού, σεναρίων, ή ακόμα και σεμιναρίων.

Προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα: Οι διευθυντές μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο προτύπου προωθώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη στο προσωπικό, τους καθηγητές και τους μαθητές. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω συζητήσεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προαγωγής της συναισθηματικής ευαισθησίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν ένα μικρό δείγμα από τον τρόπο που οι διευθυντές σχολείων μπορούν να ενισχύσουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη και να εφαρμόσουν τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ηγετικό τους ρόλο. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την εκπαιδευτική ηγεσία και μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Arif, S., & Sohail, A. (2009). What really works in leading a school? *International Journal of Learning*, 16(10), 695–706.

Armstrong, T. (2006). *The best schools: How human development should inform educational practice.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Avolio, B.J. and Bass, B.M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire for Research. *Mind Garden*, Palo Alto, CA

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bass, B. (2002). *Cognitive, social, and emotional intelligence of transformational leaders*.

Bolger, R. (2001). The influences of leadership styles on teacher satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*, 662-683.

Blanchard, K. (2006). *Leading Change at a Higher Level*. Pearson Education Ltd.

Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools,* 3(4), 245–273.

Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2013). School Leaders matter. *Education Next.* Retrieved June 15, 2023 from http://educationnext.org/school-leaders-matte.

Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace. How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals. *Groups and Organizations*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2018). The restorative practices handbook: For teachers, disciplinarians, and administrators (2nd ed). *International Institute for Restorative Practices*.

Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1, 459–488.Crawford, M. (2004*). Leadership and emotion in the primary school—reflections from four primary headteachers.* Education, 32(1), 20–25.

Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *4*(1), 39-56.

Deal, T. (1987). *Leadership: Examining the elusive*. Richmond, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497–515.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2004). Can Emotional Intelligence be developed? *The International Journal of Human Resource Management,* 15(1), 95–111.

Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Good Books.

Gall, M., Borg, W., & Gall, J (1996). *Educational research: An introduction, (6th ed.).* White Plains, NY: Longman.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence*. More than Sound LLC.

Grant, A. (2013). *The Dark Side of Emotional Intelligence*. The Atlantic.

Harvey, J., & Holland, H. (2012, January). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning,* Retrieved July 27, 2023 from http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effectiveprincipal-leadership/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.pdf

Hauseman, C., & Goldring, E. (2001) Teacher's ratings of effective principal leadership: A comparison of magnet and non-magnet elementary schools. *Journal of School Leadership, 11*, 399-423.

Herrnstein, R. and Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. Free Press.*

Hong, Y., Catano, V. και Liao, H. (2011). Leader emergence: The role of emotional intelligence and motivation to lead. *Leadership & Organization Development Journal*. 32. 320-343.

Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.

Judge, T. A., Colbert, A. E., & Ilies, R. (2004). Intelligence and Leadership: A Quantitative Review and Test of Theoretical Propositions. *Journal of Applied Psychology,* 89(3), 542–552.

Issah M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. *SAGE Open,* 8(3)

Kearney, W. S., Kelsey, C., & Sinkfield, C. (2014). Emotionally intelligent leadership: An analysis of targeted interventions for aspiring school leaders in Texas. *Planning and Changing*, 45(1/2), 31–47.

Kezar, A. (2001). Investigating organizational fit in a participatory leadership environment. *Journal of Higher Education, 23*(1), 85-101.

Knapp R. (2010). Collective (team) learning process models: A conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285–299.

Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Taskforce on Research in Educational Leadership, Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Liden, R., Vidyarthi, P. & Anand, S. (2008). Do emotionally perceptive leaders motivate higher employee performance? The moderating role of task interdependence and power distance. *The Leadership Quarterly*. 25.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints, In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st Century*. (pp. 65-82). Chicago: National Society for the Study of Education.

Pavelka, S. (2013). Practices and policies for implementing restorative justice within schools. *Prevention Researcher*, 20(1), 15-17.

Pollack, J., & Pollack, R. (2014). Using Kotter's eight stage process to manage an organisational change program: Presentation and practice. *Systemic Practice and Action Research*, 28(1), 51-66.

Saha, S., Das, R., Lim, W.M., Kumar, S., Malik, A. and Chillakuri, B. (2023), Emotional intelligence and leadership: insights for leading by feeling in the future of work. *International Journal of Manpower*, 44 (4), 671-701.

Sebastian, A. (2019). Linking principal leadership to organizational growth and student achievement: A moderated mediation analysis. *Teachers College Record*, 121(9).

Watkins, A. (2017). *Restorative practices: The role of leadership and effective implementation and sustainability*. Doctoral dissertation, San Diego State University.

Weiss, H. and Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of The Structure, Cause and Consequences of Affective Experiences at Work. *Research in Organizational Behavior*.

Welsh, R., & Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752-794.

West, S., Day, A., Somers, C., & Baroni, B. (2014). Student perspectives on how trauma experiences manifest in the classroom: Engaging court-involved youth in the development of a trauma-informed teaching curriculum. *Children and Youth Services Review*, 38(C), 58-65.

Zehr, H. (2016). *The little book of restorative justice.* Langara College.

Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization.* Alexandria, VA: ASCD.

Yukl G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49–53.

Zhou, J., & George, J. M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly,* 14(4-5), 545–568

Ρούκη, Α. (2025). Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στην εκπαίδευση: Διασφάλιση ποιότητας μέσω υποστηρικτικών πρακτικών. *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/

**Ρουσογιάννη, Ε. (2025). Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Ελληνική Προσχολική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης της Πλατφόρμας Quizlet**

# Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Ελληνική Προσχολική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης της Πλατφόρμας Quizlet

**Ρουσογιάννη Ελευθερία**
Νηπιαγωγός, 13ο Νηπιαγωγείο Αμαρουσίου, eleftheriarousogianni@yahoo.gr

**Περίληψη**
Η παρούσα εργασία εξετάζει την αξιοποίηση της πλατφόρμας Quizlet στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Μέσω μελέτης περίπτωσης, διερευνάται η συμβολή της Quizlet στη μαθησιακή διαδικασία νηπίων και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν θετική αποδοχή και ενίσχυση της εμπλοκής των παιδιών, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα προκλήσεις προσαρμογής για την ηλικιακή ομάδα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Quizlet, Προσχολική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Παιχνιδοποίηση, ΤΠΕ

## Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση της δυναμικής και των προοπτικών της πλατφόρμας Quizlet ως εργαλείου υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο κεντρικός στόχος της έρευνας είναι να αποτυπώσει και να αξιολογήσει τον αντίκτυπο της χρήσης εκπαιδευτικών τεχνολογιών σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο της μαθησιακής εξέλιξης, όπου τα θεμέλια της γνώσης και της γνωστικής ανάπτυξης αρχίζουν να διαμορφώνονται. Συγκεκριμένα με τη χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθοδολογιών, η μελέτη επιδιώκει να καταγράψει τόσο την αποτελεσματικότητα της Quizlet στη μαθησιακή διαδικασία όσο και την προσαρμοστικότητά της στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα που στηρίζεται κυρίως σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Petrogiannis, 2010). Ωστόσο, οι σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα των εκπαιδευτικών τεχνολογιών και η αναγνώριση της αξίας τους από τη διεθνή ερευνητική κοινότητα ανοίγουν νέους ορίζοντες για τη διαφοροποίηση και την ενίσχυση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, η Quizlet προσφέρει μια καινοτόμο προσέγγιση που βασίζεται στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ενσωματώνοντας χαρακτηριστικά όπως η διαδραστικότητα, η ενίσχυση της απομνημόνευσης και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Özdemir&Seçkin, 2024). Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση αυτών των χαρακτηριστικών και της εφαρμογής τους στο ελληνικό προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ο σκοπός της έρευνας εκτείνεται πέρα από τη θεωρητική κατανόηση των δυνατοτήτων της πλατφόρμας. Συγκεκριμένα, εστιάζει στην εμπειρική καταγραφή της επίδρασής της στην απόδοση των μαθητών, στην ενίσχυση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία.

Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη των προκλήσεων που ενδέχεται να προκύψουν κατά την ενσωμάτωση της Quizlet στις τρέχουσες πρακτικές, καθώς και η παροχή τεκμηριωμένων προτάσεων για την αντιμετώπισή τους. Η εργασία διερευνά επίσης τη δυνατότητα προσαρμογής της πλατφόρμας στις ιδιαίτερες πολιτισμικές και παιδαγωγικές ανάγκες της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη γλώσσα, το περιεχόμενο και τη διδακτική φιλοσοφία.

Επιπλέον, εξετάζεται πώς η ενσωμάτωση της Quizlet μπορεί να συμβάλλει στον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και η συμβολή της πλατφόρμας στη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και διοίκησης. Η Quizlet, ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό ψηφιακό εργαλείο, δύναται να υποστηρίξει την οργανωτική ανάπτυξη και την αποδοτική διαχείριση των εκπαιδευτικών πόρων, επιτρέποντας τη βελτιστοποίηση του σχεδιασμού των διδακτικών δραστηριοτήτων και την παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου. Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, προωθώντας μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει τη τεχνολογία με τη μαθησιακή διαδικασία.

Η μελέτη αυτή καθίσταται λοιπόν αναγκαία, διότι προσφέρει τη δυνατότητα να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ παραδοσιακής διδασκαλίας και σύγχρονων τεχνολογικών λύσεων, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

**Θεωρητικό Πλαίσιο**

Η σημασία των εκπαιδευτικών τεχνολογιών έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα στις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η τεχνολογική πρόοδος έχει επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο η γνώση μεταδίδεται, κατανοείται και αξιολογείται. Βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της εφαρμογής των εκπαιδευτικών τεχνολογιών αποτελεί η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, όπως διατυπώθηκε από τον Vygotsky (Jones & Araje, 2002). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οικοδόμησης της γνώσης από εμπειρίες (Topçiu & Myftiu, 2015). Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες προσφέρουν το κατάλληλο περιβάλλον για την ενίσχυση αυτών των διαδικασιών, παρέχοντας εργαλεία για συνεργασία, αλληλεπίδραση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Ένας ακόμη θεμελιώδης θεωρητικός άξονας έγκειται στη θεωρία του Papert για τη μαθησιακή κατασκευή (constructionism), η οποία προτείνει ότι η μάθηση ενισχύεται όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη δημιουργία ψηφιακών ή φυσικών έργων (Kynigos, 2015). Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες υποστηρίζουν αυτήν τη διαδικασία, επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνούν, να πειραματίζονται και να εκφράζουν τις ιδέες τους μέσα από τη χρήση διαδραστικών και πολυμεσικών εργαλείων.

Η σημασία των εκπαιδευτικών τεχνολογιών εκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα. Καταρχάς, προσφέρουν τη δυνατότητα εξατομίκευσης της μάθησης (Dumont&Ready, 2023). Μέσω της χρήσης προσαρμοστικών συστημάτων και λογισμικών, οι μαθητές μπορούν να προχωρούν με τον δικό τους ρυθμό, εστιάζοντας στις ατομικές τους ανάγκες και προτιμήσεις (Contrinoetal., 2024). Η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως διατυπώθηκε από την Tomlinson, υπογραμμίζει τη σημασία της προσαρμογής των διδακτικών στρατηγικών ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Gheyssensetal., 2023). Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες προσφέρουν τα μέσα για την επίτευξη αυτής της διαφοροποίησης, παρέχοντας εξατομικευμένες εμπειρίες μάθησης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες διευκολύνουν την πρόσβαση σε πόρους και πληροφορίες. Σε μια εποχή όπου η πληροφορία είναι διαθέσιμη παντού και πλήρως, τα τεχνολογικά εργαλεία επιτρέπουν την οργάνωση, την αναζήτηση και την αξιοποίηση αυτών των δεδομένων με τρόπο που προάγει την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Ruiz-Rojasetal., 2024). Η έννοια της «ψηφιακής παιδείας» (digitalliteracy), όπως περιγράφεται από την Buckingham, τονίζει τη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να πλοηγούνται και να αξιοποιούν το ψηφιακό περιβάλλον με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα (Buckingham, 2015).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση, μια προσέγγιση που συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (Rumjaun&Narod, 2020). Με τη χρήση διαφόρων πλατφορμών συνεργασίας και διαδικτυακά εργαλεία, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να ανταλλάσσουν ιδέες και να δουλεύουν από κοινού για την επίτευξη κοινών στόχων. Η διαδικασία αυτή ενισχύει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία και η ομαδικότητα (Zamiri&Esmaeili, 2024).

Ένας ακόμη τομέας στον οποίο οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες ασκούν σημαντική επίδραση είναι η αξιολόγηση της μάθησης. Τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία επιτρέπουν τη συλλογή δεδομένων σε πραγματικό χρόνο, τη διαμόρφωση προσαρμοσμένων τεστ και την ανάλυση των αποτελεσμάτων με ακρίβεια (Sembeyetal., 2024). Η δυνατότητα παροχής άμεσης ανατροφοδότησης υποστηρίζει την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των μαθητών, ενισχύοντας τη διαδικασία της αναστοχαστικής μάθησης (Torresetal., 2024).

Παρά τις δυνατότητες που προσφέρουν, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες δεν είναι απαλλαγμένες από προκλήσεις (Haleemetal., 2022). Ζητήματα όπως η ψηφιακή ανισότητα, η έλλειψη τεχνολογικών πόρων και η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην ευρεία εφαρμογή τους (Mhlanga, 2024). Επίσης, η χρήση της τεχνολογίας απαιτεί την κριτική αξιολόγηση των εργαλείων και των πρακτικών που ενσωματώνονται στη διδασκαλία, ώστε να διασφαλίζεται ότι αυτά εξυπηρετούν πραγματικά τους παιδαγωγικούς στόχους (Akrametal., 2022).

**Μεθοδολογία**

Η μελέτη ακολούθησε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixedmethods), συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Η ερευνητική διαδικασία εστίασε σε δύο θεματικές ενότητες: (α) διατροφική αγωγή μέσω της διατροφικής πυραμίδας και (β) συσχέτιση εποχών με μήνες του έτους, μέσω δραστηριοτήτων οπτικοποιημένης γνώσης.

Το δείγμα αποτέλεσαν 53 παιδιά προσχολικής ηλικίας και 6 εκπαιδευτικοί από νηπιαγωγεία της Αττικής, επιλεγμένοι με σκοπό την αναπαράσταση διαφορετικών βαθμών εξοικείωσης με τις ΤΠΕ (purposivesampling). Χρησιμοποιήθηκαν:

- Ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς,
- Παρατήρηση παιδαγωγικής πρακτικής,
- Προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο βασισμένο στο Τεχνολογικό Αποδεκτό Μοντέλο (TAM), προσαρμοσμένο για παιδιά προσχολικής ηλικίας με εικονίδια, emoji και κλίμακες φιλικές στα νήπια.

Οι ηθικές προϋποθέσεις της έρευνας καλύφθηκαν πλήρως (γονική συναίνεση, ανωνυμία, εθελοντική συμμετοχή).

**Αποτελέσματα**

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε πολλαπλά επίπεδα θετικής επίδρασης της Quizlet στη μαθησιακή διαδικασία των νηπίων. Το 92,5% των παιδιών δήλωσε ότι απόλαυσε τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της πλατφόρμας, κυρίως λόγω της χρήσης πόντων, παιχνιδιών και διαδραστικών στοιχείων. Το 73,6% αξιολόγησε θετικά τη χρηστικότητα της πλατφόρμας, γεγονός που καταδεικνύει την προσαρμοστικότητα του εργαλείου ακόμα και σε μικρές ηλικίες.

Σημαντικά ποσοστά (79,2%) αποτύπωσαν την ενίσχυση της συνεργασίας μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων στην πλατφόρμα, με τα παιδιά να λειτουργούν σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης και κοινής στοχοθεσίας. Οι διαφορές φύλου ήταν ενδιαφέρουσες: τα αγόρια έτειναν να προτιμούν την Quizlet έναντι των παραδοσιακών δραστηριοτήτων, ενώ τα κορίτσια έδειξαν ισορροπημένη προτίμηση.

Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν σημαντική βελτίωση στη συμμετοχή και στην κατανόηση των μαθησιακών στόχων, ιδιαίτερα σε αφηρημένες έννοιες όπως η υγιεινή διατροφή. Ωστόσο, αρκετοί παρατήρησαν ότι η έλλειψη ακουστικών και πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων (όπως ήχοι, φωνητική ανάγνωση, animation) περιόρισε την προσβασιμότητα του υλικού για τα νήπια που δεν γνωρίζουν ανάγνωση.

| **Φύλο** | **Quizlet** | **Και τα δύο** | **Μόνοτο βιβλίο** | **Σύνολο** |
|---|---|---|---|---|
| Αγόρια | 8 (32%) | 17 (68%) | 0 (0%) | 25 |
| Κορίτσια | 3 (10.7%) | 22 (78.6%) | 3 (10.7%) | 28 |
| **Σύνολο** | **11 (20.8%)** | **39 (73.6%)** | **3 (5.7%)** | **53** |

***Πίνακας 1.*** *Προτίμηση δραστηριοτήτων από τα παιδιά*

| **Συναισθηματική Αντίδραση** | **Ποσοστό** |
|---|---|
| Χαρά και ενθουσιασμός | 62.3% |
| Ουδέτερη/Αδιάφορηστάση | 26.4% |
| Δυσκολία ή απογοήτευση | 11.3% |

***Πίνακας 2:****Συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στη χρήση της Quizlet*

| **ΔήλωσηΣυνεργασίας** | **Ποσοστό** |
|---|---|
| Απόλαυση συνεργασίας με συμμαθητές | 79.2% |
| Προτίμηση ατομικών δραστηριοτήτων | 20.8% |

***Πίνακας 3:*** *Ενίσχυση συνεργασίας μέσω της Quizlet*

| **Εμπειρία Χρήσης** | **Αριθμός Εκπαιδευτικών** | **Ποσοστό** |
|---|---|---|
| Θετική εμπειρία μετά από εξοικείωση | 4 | 66.7% |
| Θετική αλλά με τεχνικές δυσκολίες | 1 | 16.7% |
| Μη ικανοποιητική/ουδέτερη εμπειρία | 1 | 16.7% |

***Πίνακας 4:*** *Εμπειρία των εκπαιδευτικών με τη χρήση της Quizlet*

| **Κατηγορία Εκπαιδευτικού** | **Χρήση της Quizlet** | **Ανάγκη για επιμόρφωση** |
|---|---|---|
| Έμπειρος στις ΤΠΕ | Ευχρηστή | Χαμηλή |
| Μέτρια εξοικείωση | Μέτριας δυσκολίας | Υψηλή |
| Χαμηλή εξοικείωση με ΤΠΕ | Δυσκολία | Πολύ υψηλή |

***Πίνακας 5:*** *Ευχρηστία και ανάγκη για επιμόρφωση*

| **Περιορισμός/Πρόκληση** | **Περιγραφή** |
|---|---|
| Εξάρτηση από γραπτό λόγο | Τα νήπια δυσκολεύτηκαν χωρίς ηχητική υποστήριξη |
| Ανάγκη για διαδραστικό περιεχόμενο | Έλλειψη έντονων χρωμάτων, κινουμένων εικόνων |
| Τεχνολογική υποδομή | Μη σταθερό διαδίκτυο, περιορισμένη διαθεσιμότητα διαδραστικών πινάκων |
| Επιμόρφωση εκπαιδευτικών | Ανάγκη καθοδήγησης στη δημιουργία και ενσωμάτωση εκπαιδευτικού υλικού |

***Πίνακας 6:*** *Προτάσεις και τεχνικοί περιορισμοί*

**Συμπεράσματα**

Η χρήση της Quizlet στην προσχολική εκπαίδευση αναδείχθηκε ως ένα υποσχόμενο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο διευκολύνει την ενσώματη και βιωματική μάθηση, αυξάνει το κίνητρο των μαθητών μέσω παιχνιδοποίησης και ενισχύει την αλληλεπίδραση στην τάξη. Η πλατφόρμα κατέστησε δυνατή τη δόμηση γνώσης μέσα από παιγνιώδεις μορφές, ευνοώντας τη συναισθηματική εμπλοκή και την αυτορρύθμιση.

Ωστόσο, η εφαρμογή της αντιμετωπίζει περιορισμούς ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων, καθώς στηρίζεται κυρίως σε κείμενο χωρίς προφορική υποστήριξη ή διαλογικό περιεχόμενο. Παράλληλα, το ψηφιακό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών φάνηκε κρίσιμο για την επιτυχή αξιοποίηση της πλατφόρμας.

Γενικά, η Quizlet δεν μπορεί να υποκαταστήσει τις παραδοσιακές μεθόδους, αλλά λειτουργεί υποστηρικτικά, ιδίως για την επανάληψη και αξιολόγηση. Απαιτείται προσαρμογή του περιεχομένου, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, ώστε να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες της προσχολικής ηλικίας.

**Προτάσεις**

Για τη βέλτιστη αξιοποίηση της Quizlet στην προσχολική εκπαίδευση προτείνονται τα εξής:

1. **Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός της πλατφόρμας:** Ανάπτυξη λειτουργιών που απευθύνονται ειδικά σε νήπια, όπως φωνητικές εντολές, ενισχυμένα χρώματα, διαδραστικές εικόνες και αφηγηματικό περιεχόμενο.
2. **Κατάρτιση και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:** Ανάπτυξη επιμορφωτικών σεμιναρίων σε εθνικό επίπεδο για την ένταξη ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη.
3. **Δημιουργία παιδαγωγικών σεναρίων:** Ανάπτυξη στοχευμένων θεματικών πακέτων για την Quizlet με παιγνιώδη χαρακτήρα, σε συνεργασία με φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
4. **Ενίσχυση ψηφιακής υποδομής στα σχολεία:** Πρόσβαση σε σταθερό διαδίκτυο, διαδραστικούς πίνακες και φορητές συσκευές, για απρόσκοπτη χρήση της πλατφόρμας.
5. **Ανάπτυξη συμπληρωματικού υλικού αξιολόγησης:** Δημιουργία εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης όπως δραστηριότητες με εικόνες, φωνητικά quiz και διαδραστικά παιχνίδια.

Η στρατηγική ενσωμάτωσης της Quizlet στην προσχολική εκπαίδευση οφείλει να βασίζεται σε ένα παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πλαίσιο, το οποίο θα αξιοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες με σεβασμό στην αναπτυξιακή φυσιογνωμία της νηπιακής ηλικίας.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A. S., & Ramzan, M. (2022). Teachers' Perceptions of Technology Integration in Teaching-Learning Practices: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, *13*, 920317. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.920317/BIBTEX

Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, *2015*(4). https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2015-jubileumsnummer-03

Contrino, M. F., Reyes-Millán, M., Vázquez-Villegas, P., & Membrillo-Hernández, J. (2024). Using an adaptive learning tool to improve student performance and satisfaction in online and face-to-face education for a more personalized approach. *Smart Learning Environments*, *11*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00292-y

Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *Npj Science of Learning*, *8*(1). https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x

Gheyssens, E., Griful-Freixenet, J., & Struyven, K. (2023). Differentiated instruction as an approach to establish effective teaching in inclusive classrooms. In *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 677–689). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_30

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, *3*, 275–285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Jones, M., & Araje, L. (2002). Vygotsky's social constructivists theory of learning the zone of proximal development. *The Impact of Contructivism on Education: Language, Discourse and Meaning, American Journal*, *5*(2002).

Kynigos, C. (2015). Constructionism: Theory of Learning or Theory of Design? In *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_24

Mhlanga, D. (2024). Digital transformation of education, the limitations and prospects of introducing the fourth industrial revolution asynchronous online learning in emerging markets. *Discover Education*, *3*(1), 1–18. https://doi.org/10.1007/S44217-024-00115-9/FIGURES/9

Özdemir, O., & Seçkin, H. (2024). Quantifying cognitive and affective impacts of Quizlet on learning outcomes: a systematic review and comprehensive meta-analysis. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 15). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349835

Petrogiannis, K. (2010). Early Childhood Care and Education in Greece: Some Facts on Research and Policy. *International Journal of Early Childhood*, *42*(2). https://doi.org/10.1007/s13158-010-0016-4

Ruiz-Rojas, L. I., Salvador-Ullauri, L., & Acosta-Vargas, P. (2024). Collaborative Working and Critical Thinking: Adoption of Generative Artificial Intelligence Tools in Higher Education. *Sustainability 2024, Vol. 16, Page 5367*, *16*(13), 5367. https://doi.org/10.3390/SU16135367

Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). *Social Learning Theory—Albert Bandura*. 85–99. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7

Sembey, R., Hoda, R., & Grundy, J. (2024). Emerging technologies in higher education assessment and feedback practices: A systematic literature review. *Journal of Systems and Software*, *211*, 111988. https://doi.org/10.1016/J.JSS.2024.111988

Topçiu, M., &Myftiu, J. (2015). Vygotsky Theory on Social Interaction and its Influence on the Development of Pre-School Children. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, *4*(1). https://doi.org/10.26417/ejser.v4i1.p172-179

Torres, A. C., Duarte, M., Pinto, D., &Mouraz, A. (2024). Self-regulated learning in secondary school: Students' self-feedback in a peer observation programme. *Studies in Educational Evaluation*, *83*, 101407. https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2024.101407

Zamiri, M., & Esmaeili, A. (2024). Methods and Technologies for Supporting Knowledge Sharing within Learning Communities: A Systematic Literature Review. *Administrative Sciences 2024, Vol. 14, Page 17*, *14*(1), 17. https://doi.org/10.3390/ADMSCI14010017

Ρουσογιάννη, Ε. (2025). Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Ελληνική Προσχολική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης της Πλατφόρμας Quizlet. *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/

# Ζωντανεύοντας τους ήρωες των βιβλίων – Μια πολυδιάστατη δράση φιλαναγνωσίας με ευρωπαϊκή διάσταση

**Σικεριανού Αδαμαντία**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς Γεώργιος Δροσίνης,
sikerian@yahoo.gr
**Σακελλαρίδου Νικολία**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς Γεώργιος Δροσίνης,
nikoliasak@yahoo.gr

**Περίληψη**
Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η φιλαναγνωσία αποτελεί βασικό εργαλείο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια πρωτότυπη, βιωματική δράση φιλαναγνωσίας που υλοποιήθηκε από τη Β΄ τάξη του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς «Γεώργιος Δροσίνης», με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου. Οι μαθητές/τριες επέλεξαν αγαπημένους λογοτεχνικούς ήρωες, μεταμφιέστηκαν και τους παρουσίασαν δημιουργικά στην τάξη. Η δράση απέκτησε ευρωπαϊκή διάσταση μέσω συνεργασίας eTwinning με σχολείο από τη Μόντενα της Ιταλίας, προωθώντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Το άρθρο περιλαμβάνει θεωρητικό πλαίσιο για τη φιλαναγνωσία, τη βιωματική μάθηση, καθώς και τα παιδαγωγικά οφέλη της δράσης. Αναδεικνύεται η συμβολή της φιλαναγνωσίας στη γλωσσική ανάπτυξη, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργική σκέψη και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση μέσω της λογοτεχνίας

**Λέξεις-κλειδιά:** φιλαναγνωσία, βιωματική μάθηση, διαπολιτισμικότητα, eTwinning.

## Εισαγωγή

Στην εποχή της ταχύτητας, της ψηφιακής πληροφορίας και της διαρκούς εικόνας, η σχέση των παιδιών με το έντυπο βιβλίο μοιάζει συχνά να φθίνει. Το διάβασμα δεν ανταγωνίζεται μόνο τα ηλεκτρονικά μέσα, αλλά και έναν τρόπο ζωής που ευνοεί την άμεση κατανάλωση περιεχομένου, εις βάρος της εμβάθυνσης και της εσωτερικής επεξεργασίας. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, ο προβληματισμός γύρω από τη φιλαναγνωσία αποκτά ιδιαίτερη σημασία: πώς μπορεί το σχολείο να ξαναδώσει νόημα στην πράξη της ανάγνωσης; Πώς μπορεί να εμπνεύσει τα παιδιά να αγαπήσουν το βιβλίο;

Η φιλαναγνωσία δεν είναι απλώς μέσο για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας· αποτελεί εργαλείο διαμόρφωσης χαρακτήρα, ενίσχυσης της φαντασίας και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Είναι μια διαδικασία που ενώνει τον νου με την καρδιά και συνδέει το παιδί με τις ιστορίες των άλλων — και τελικά με τον εαυτό του.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός. Δεν αρκεί να προσφέρει βιβλία· χρειάζεται να δημιουργήσει τις συνθήκες ώστε η ανάγνωση να γίνει βίωμα,

προσωπική ανακάλυψη και συλλογική εμπειρία. Μέσα από δημιουργικές προσεγγίσεις, όπως η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι ή η διαπολιτισμική ανταλλαγή, το βιβλίο παύει να είναι μια «σχολική υποχρέωση» και μετατρέπεται σε εργαλείο έκφρασης, ταύτισης και δημιουργίας.

Το άρθρο παρουσιάζει μια βιωματική δράση φιλαναγνωσίας στη Β' τάξη του 1ου Δημοτικού Κηφισιάς, που «ζωντανεύει» τη λογοτεχνία και ενισχύει την αλληλεπίδραση μαθητών/τριών με τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Ιδιαίτερα τονίζεται η διαπολιτισμική διάσταση μέσω συνεργασίας eTwinning με ιταλικό σχολείο, αναδεικνύοντας τη φιλαναγνωσία ως γέφυρα μεταξύ παιδιών, βιβλίων και πολιτισμών.

***Η Φιλαναγνωσία και η Σημασία της στην Εκπαιδευτική Πράξη***

Η φιλαναγνωσία δεν είναι μόνο η ικανότητα αποκωδικοποίησης κειμένων, αλλά μια εσωτερική στάση και πολιτισμική συνήθεια που συνδέεται με την αγάπη για τα βιβλία και την προσωπική απόλαυση της ανάγνωσης. Στην εκπαίδευση, θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και της αισθητικής αντίληψης των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τη Louise Rosenblatt (1978), η ανάγνωση είναι μια «συναλλακτική διαδικασία», όπου ο αναγνώστης προσδίδει προσωπικό νόημα στο κείμενο μέσω των βιωμάτων και των συναισθημάτων του. Η φιλαναγνωσία πρέπει να βασίζεται σε ελεύθερες επιλογές και δραστηριότητες που ενισχύουν τη χαρά της ανάγνωσης, όχι μόνο σε υποχρεωτικά σχολικά κείμενα.

Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για τη Φιλαναγνωσία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009), η φιλαναγνωσία σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της αναγνωστικής απόλαυσης, η οποία καλλιεργεί την αγάπη για τη λογοτεχνία. Σε διεθνές επίπεδο, ο οργανισμός OECD – PISA τονίζει ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας και ενεργής συμμετοχής στη ζωή.

Η φιλαναγνωσία είναι μια ολιστική διαδικασία που συνδυάζει την ανάγνωση με τη χαρά, την ελευθερία επιλογής και την αισθητική απόλαυση, συμβάλλοντας στην γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και πολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών. Όταν συνδέεται με βιωματικές δραστηριότητες όπως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εικαστικά και τεχνολογία, γίνεται μια ζωντανή εμπειρία που προάγει την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευαισθησία.

**Εκπαιδευτικά μοντέλα και προσεγγίσεις στη φιλαναγνωσία**

Η φιλαναγνωσία δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία παθητικής ανάγνωσης, αλλά μια ενεργή, βιωματική και κοινωνική εμπειρία που υποστηρίζεται από σημαντικές εκπαιδευτικές θεωρίες και μοντέλα μάθησης. Η αξιοποίηση αυτών των θεωριών μπορεί να δικαιολογήσει και να ενισχύσει τη χρήση καινοτόμων πρακτικών, όπως οι θεατρικές και ομαδικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο προγραμμάτων φιλαναγνωσίας.

Ένα κεντρικό θεωρητικό πλαίσιο είναι η Reader Response Theory (Θεωρία της Απόκρισης του Αναγνώστη), η οποία υποστηρίζει ότι το νόημα ενός κειμένου διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1994). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ανάγνωση δεν είναι μια απλή αποκωδικοποίηση λέξεων, αλλά μια δυναμική διαδικασία όπου η προσωπική εμπειρία, οι συναισθηματικές αντιδράσεις

και οι προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη συμβάλλουν στη διαμόρφωση της νοηματοδότησης. Αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσω της ανάγνωσης.

Συμπληρωματικά, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Albert Bandura (1977) τονίζει τη σημασία της μάθησης μέσω της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης με άλλους. Η θεωρία αυτή εξηγεί πώς οι μαθητές μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά μέσα από κοινωνικές εμπειρίες, μιμούμενοι και αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους. Στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας, η χρήση θεατρικών παιχνιδιών, ομαδικών συζητήσεων και δραστηριοτήτων ρόλων ενισχύει την κοινωνική διάσταση της μάθησης και προωθεί τη βαθύτερη κατανόηση των κειμένων, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας.

Επιπλέον, η βιωματική μάθηση (Kolb, 1984) υπογραμμίζει την αξία της μάθησης μέσω της άμεσης εμπειρίας και της ενεργής συμμετοχής. Η ανάγνωση σε συνδυασμό με δημιουργικές, διαδραστικές και κινητικές δραστηριότητες επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εμβαθύνουν στα νοήματα των κειμένων, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να συνδέσουν το περιεχόμενο με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με σύγχρονες τεχνολογίες και ψηφιακά εργαλεία, που παρέχουν νέους τρόπους έκφρασης και συνεργασίας.

Συνολικά, η ενσωμάτωση των παραπάνω θεωριών στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να μετατρέψει τη φιλαναγνωσία σε μια πολυδιάστατη, δυναμική διαδικασία που ενισχύει όχι μόνο τις δεξιότητες ανάγνωσης αλλά και την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

**Η Συμβολή της Φιλαναγνωσίας στην Ολιστική Ανάπτυξη των Παιδιών**

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου οι γνωστικές απαιτήσεις γίνονται ολοένα και πιο σύνθετες και οι πληροφορίες διακινούνται με αυξανόμενη ταχύτητα, η φιλαναγνωσία αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Η ανάγνωση δεν περιορίζεται απλώς σε μια τεχνική διαδικασία αποκωδικοποίησης συμβόλων· αντίθετα, κατέχει πολυδιάστατο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και της συνολικής προσωπικής εξέλιξης.

Μετά την αποσαφήνιση της φιλαναγνωσίας ως μιας σύνθετης και βαθιά πολιτισμικά ριζωμένης στάσης, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε τους τομείς όπου αυτή ασκεί ουσιαστική επίδραση και συμβάλλει καθοριστικά στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι βασικές διαστάσεις που καλύπτει η φιλαναγνωσία περιλαμβάνουν τη γλωσσική, τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική, την ηθική, την πολιτισμική και την ψυχολογική διάσταση. Κάθε ένας από αυτούς τους τομείς διαμορφώνει και ενισχύει σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες συντελούν τόσο στην ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και στην ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών/τριών.

- **Γλωσσική Ανάπτυξη**

Η γλώσσα αποτελεί θεμέλιο της σκέψης, της επικοινωνίας και της ταυτότητας. Η συστηματική καλλιέργειά της από την παιδική ηλικία αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η λογοτεχνία, ως ζωντανό μέσο έκφρασης, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών, προσφέροντας όχι μόνο γνώσεις, αλλά και πολύτιμα ερεθίσματα για κριτική σκέψη και φαντασία.

Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πλούσιο και ποιοτικό λεξιλόγιο. Η συστηματική έκθεση σε νέες λέξεις και εκφράσεις ενισχύει τόσο την κατανόηση όσο και την ενεργή χρήση της γλώσσας στην καθημερινή τους ζωή.

Η ανάγνωση ενδυναμώνει την εκφραστική ικανότητα, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Μέσω παραδειγμάτων διαλόγου, περιγραφής και αφήγησης, τα παιδιά αποκτούν ευχέρεια και σαφήνεια στην έκφρασή τους. Παράλληλα, η ορθογραφία βελτιώνεται φυσικά, μέσα από τη συχνή οπτική επαφή με σωστά γραμμένες λέξεις.

Επιπλέον, η λογοτεχνία καλλιεργεί τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική γραφή, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να σκεφτούν, να δημιουργήσουν εικόνες, να γράψουν τις δικές τους ιστορίες και να εκφραστούν ελεύθερα μέσω της γλώσσας.

- **Συναισθηματική Ανάπτυξη**

Η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί θεμέλιο για τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης και ανθεκτικής προσωπικότητας. Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους ενισχύει την ψυχική τους ανθεκτικότητα και βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, η λογοτεχνία λειτουργεί ως καταλύτης συναισθηματικής ωρίμανσης μέσω της αφήγησης και της ταύτισης με τους ήρωες.

Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες βιώνουν συναισθήματα όπως φόβο, θλίψη, ελπίδα και απογοήτευση, τα οποία τα παιδιά αναγνωρίζουν και αντικατοπτρίζουν στον εαυτό τους. Η ταύτιση αυτή διευκολύνει την έμμεση διερεύνηση εσωτερικών καταστάσεων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Nikolajeva, 2014). Μέσω της παρατήρησης και κατανόησης των συναισθημάτων των ηρώων, τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται και τα δικά τους συναισθήματα ως φυσιολογικά.

Παράλληλα, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων προσφέρει έναν ασφαλή χώρο έκφρασης, όπου τα παιδιά μπορούν να εξωτερικεύσουν σκέψεις και συναισθήματα που ενδεχομένως δυσκολεύονταν να εκφράσουν με άλλο τρόπο (Rosenblatt, 1995). Αυτή η διαδικασία ενισχύει τη συναισθηματική επίγνωση, την αυτορρύθμιση και την επικοινωνιακή ικανότητα.

Επιπλέον, η λογοτεχνία συχνά θίγει σύνθετα και δύσκολα βιώματα, όπως ο θάνατος, ο χωρισμός, η μοναξιά ή ο φόβος. Μέσα από αφηγήσεις που προσεγγίζουν αυτά τα θέματα με ευαισθησία και ελπίδα, τα παιδιά αποκτούν νοητικά εργαλεία για την επεξεργασία τραυματικών εμπειριών και την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Οι ιστορίες αυτές δεν παρέχουν έτοιμες λύσεις, αλλά προσφέρουν εναλλακτικές οπτικές και νοητικά σχήματα που ενισχύουν την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

- **Κοινωνική και Ηθική Ανάπτυξη**

Η λογοτεχνία, με την αφηγηματική της φύση, προσφέρει ουσιαστικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων. Μέσα από την επαφή με ήρωες, καταστάσεις και διλήμματα, τα παιδιά καλλιεργούν γνωστικές, συναισθηματικές και αξιακές ικανότητες.

Η ταύτιση με τους χαρακτήρες ενισχύει την ενσυναίσθηση, καθώς τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων. Οι ομαδικές δραστηριότητες που συνοδεύουν τη λογοτεχνική ανάγνωση, όπως συζητήσεις και θεατρικά δρώμενα, προάγουν τη συνεργασία, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την επικοινωνία.

Τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν βιωματική επαφή με αξίες όπως η φιλία, η δικαιοσύνη και η αποδοχή της διαφορετικότητας, βοηθώντας τα παιδιά να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και αίσθηση κοινωνικής ευθύνης.

Επιπλέον, η επεξεργασία ηθικών διλημμάτων μέσα από τις ιστορίες συμβάλλει στην ανάπτυξη ηθικής σκέψης, στην αξιολόγηση επιλογών και στην κατανόηση των συνεπειών των πράξεων, καθιστώντας τη λογοτεχνία σημαντικό μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης και προσωπικής ωρίμανσης (Ματσαγγούρας, 2001).

- **Πολιτισμική Καλλιέργεια και Διαπολιτισμική Συνείδηση**

Σε έναν κόσμο ολοένα πιο πολυπολιτισμικό και αλληλεξαρτώμενο, η ανάπτυξη της πολιτισμικής καλλιέργειας και της διαπολιτισμικής συνείδησης είναι αναγκαία για την αρμονική συνύπαρξη και την αμοιβαία κατανόηση. Η πολιτισμική καλλιέργεια δεν περιορίζεται στην απλή γνώση εθίμων, αλλά εστιάζει στη βαθύτερη αποδοχή της πολυμορφίας ως πηγή πλούτου και έμπνευσης.

Η ανοιχτότητα και ο σεβασμός προς το διαφορετικό καλλιεργούνται μέσω εκπαίδευσης και εμπειρίας. Η επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και παραδόσεις αναπτύσσει την ικανότητα αναγνώρισης και εκτίμησης της πολιτισμικής ποικιλότητας, προάγοντας συνεργασία και ειρηνική συνύπαρξη.

Η πολιτισμική ταυτότητα βασίζεται στη γνώση της τοπικής κληρονομιάς, αλλά και στην εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς άλλων λαών. Αυτή η διπλή σύνδεση ενισχύει μια ανοιχτή και συμπεριληπτική κοσμοθεωρία, όπου το τοπικό και το παγκόσμιο αλληλοσυμπληρώνονται.

Η λογοτεχνία λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ πολιτισμών. Μέσω της ανάγνωσης έργων από διάφορες κουλτούρες, το άτομο βιώνει διαφορετικές αξίες και εμπειρίες, προάγοντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση. Η ενασχόληση με ποικίλα λογοτεχνικά είδη ενισχύει επίσης την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, απαραίτητα στοιχεία για τη συμμετοχή σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο (Ματσαγγούρας, 2003).

- **Ψυχολογική Ενδυνάμωση και Ταυτότητα**

Η ψυχολογική ενδυνάμωση και η καλλιέργεια της ταυτότητας αποτελούν βασικούς παράγοντες για την εσωτερική ισορροπία και την κοινωνική ευημερία. Η λογοτεχνία προσφέρει στα άτομα, ιδιαίτερα στους νέους, έναν ασφαλή χώρο έκφρασης και προσωπικής ενίσχυσης, λειτουργώντας θεραπευτικά και εμψυχωτικά.

Οι λογοτεχνικοί ήρωες και οι αφηγήσεις τους αντικατοπτρίζουν φόβους, ελπίδες και αναζητήσεις, καλλιεργώντας το αίσθημα του ανήκειν. Η ταύτιση με τους χαρακτήρες δημιουργεί αίσθηση αποδοχής και κατανόησης, ιδιαίτερα σε στιγμές απομόνωσης.

Επιπλέον, οι ήρωες της λογοτεχνίας διαμορφώνουν πρότυπα θάρρους και επιμονής, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση. Η ποικιλομορφία των ταυτοτήτων που παρουσιάζονται δίνει φωνή σε όλους, προωθώντας το σεβασμό και την αποδοχή της μοναδικότητας.

Τέλος, η λογοτεχνία αποτελεί χώρο ελευθερίας και έμπνευσης, που τροφοδοτεί όνειρα και αυτοπροσδιορισμό. Μέσω αυτής, τα άτομα διαμορφώνουν μια σταθερή και δυναμική προσωπική ταυτότητα, με αυτογνωσία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

**Η Βιωματική Μάθηση ως Βασικό Συστατικό της Φιλαναγνωσίας**

Η βιωματική μάθηση αποτελεί μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδέει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας, προετοιμάζοντάς

τον/την για τις πολυδιάστατες απαιτήσεις της πραγματικής ζωής (Κόκκος, 2012). Βασίζεται στη θεωρία του Dewey (1938), που τονίζει πως η γνώση προκύπτει μέσα από την άμεση εμπειρία. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε βιωματικές, συνεργατικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες ενισχύει τη σύνδεση με το μαθησιακό αντικείμενο, καθιστώντας τη μάθηση πιο ουσιαστική και βιωμένη. Η ενσώματη και συναισθηματικά φορτισμένη επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό προάγει τη βαθύτερη κατανόηση και καλλιεργεί τη φαντασία, ειδικά στις μικρές ηλικίες (Nikolajeva, 2014).

Η βιωματική μάθηση, με την έμφαση που δίνει στην ενεργό και ολιστική εμπλοκή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί τη φυσική συνέχεια και εφαρμογή της φιλαναγνωσίας στην εκπαιδευτική πρακτική. Συγκεκριμένα, η φιλαναγνωσία αξιοποιεί τις αρχές της βιωματικής μάθησης για να μετατρέψει την ανάγνωση από μια παθητική δραστηριότητα σε μια ζωντανή, δημιουργική και μεταμορφωτική εμπειρία.

Μέσα από βιωματικές δράσεις όπως ομαδικές συζητήσεις, θεατρικά παιχνίδια, δημιουργική γραφή και παρουσιάσεις, τα παιδιά εμβαθύνουν στο νόημα των κειμένων και συνδέουν τα συναισθήματα και τις αξίες των ηρώων με την προσωπική τους εμπειρία. Αυτή η πρακτική προσέγγιση ενισχύει την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς η ανάγνωση μετατρέπεται σε ζωντανή και μεταμορφωτική εμπειρία.

***Περιγραφή της δράσης –***

***Μέρος Α: Σχολείο Κηφισιάς***

Η δράση ξεκίνησε με μεγάλη ανυπομονησία από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Β’ τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς «Γεώργιος Δροσίνης», με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου (2 Απριλίου).

***Συμμετοχή & Προετοιμασία***

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν τον αγαπημένο τους λογοτεχνικό ήρωα ή ηρωίδα και να τον/την παρουσιάσουν. Η προετοιμασία έγινε σε στενή συνεργασία με τους γονείς, οι οποίοι ενημερώθηκαν εγκαίρως για τις ανάγκες της δράσης, τόσο για τη μεταμφίεση όσο και για τη μεταφορά του αντίστοιχου βιβλίου στο σχολείο.

Την ημέρα της δράσης, οι μαθητές/τριες κατέφτασαν ντυμένοι/ες ως οι αγαπημένοι τους ήρωες, κρατώντας περήφανα το βιβλίο όπου «ζουν» οι χαρακτήρες τους.

***Εικόνα 1.*** *Τα παιδιά μεταμφιεσμένα στους ήρωες που λατρεύουν.*

***Παιχνίδι & Παρουσίαση***

Η δράση ξεκίνησε με ένα διασκεδαστικό παιχνίδι μαντεψιάς, όπου στην αρχή οι μαθητές/τριες δεν αποκάλυπταν τον ήρωα ή την ηρωίδα που είχαν επιλέξει. Βασιζόμενοι μόνο στη στολή και σε λίγα στοιχεία που έδινε κάθε παιδί, οι συμμαθητές/τριές του προσπαθούσαν να μαντέψουν ποιος ήταν ο λογοτεχνικός χαρακτήρας.

Μετά την αποκάλυψη του ήρωα, ο κάθε μαθητής/τρια παρουσίαζε τον χαρακτήρα του, δίνοντας περισσότερες πληροφορίες για: τα βασικά χαρακτηριστικά του, την ιστορία στην οποία πρωταγωνιστεί, τους λόγους για τους οποίους είναι ο αγαπημένος του ήρωας κλπ.

Ταυτόχρονα, μέσω του διαδραστικού πίνακα, προβαλλόταν η εικόνα του/της ήρωα/ίδας, ώστε όλοι να τον δουν καλύτερα και να εμπεδώσουν την παρουσίαση. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, κάποιοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να μην γνώριζαν τον συγκεκριμένο ήρωα ή ηρωίδα, γεγονός που έδωσε την ευκαιρία για νέες ανακαλύψεις και συζήτηση γύρω από τα βιβλία και τους χαρακτήρες.

Αυτή η διαδικασία όχι μόνο ενίσχυσε τη φιλαναγνωσία, αλλά και προώθησε την αυτοέκφραση και τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, καθώς τους έδωσε την ευκαιρία να παρατηρήσουν, να ακούσουν και να επικοινωνήσουν ενεργά με τους/τις συμμαθητές/τριες τους.

***Εικόνα 2.*** *Μετά τη μαντεψιά, η αποκάλυψη!!!*

***Επέκταση της δράσης –***

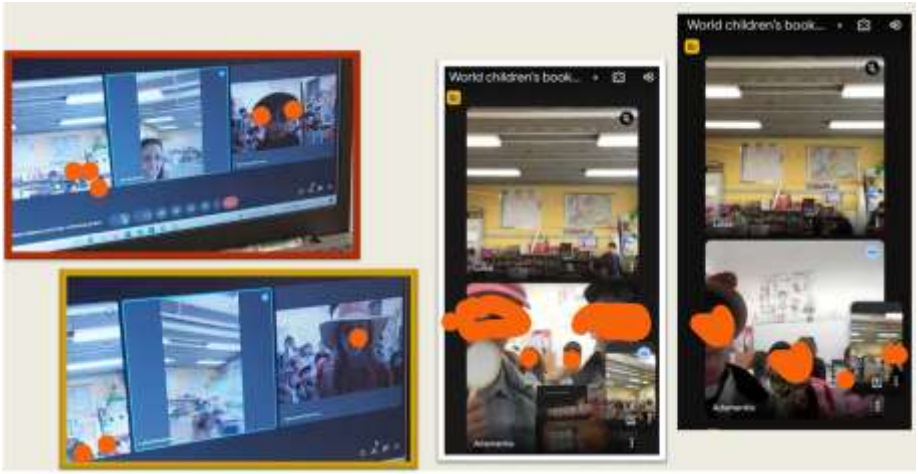
***Μέρος Β: Ευρωπαϊκή διάσταση - Διαπολιτισμική σύνδεση***

Στο πλαίσιο της δράσης, πραγματοποιήθηκε τηλεδιάσκεψη με δημοτικό σχολείο από τη Μόντενα της Ιταλίας, με το οποίο συνεργαζόμαστε στο eTwinning έργο με τίτλο *A journey to knowledge*. Η συνάντηση αυτή αποτέλεσε έναν δημιουργικό δίαυλο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας τη δύναμη της λογοτεχνίας να γεφυρώνει αποστάσεις.

Η διαδικτυακή συνάντηση ξεκίνησε με το παιχνίδι μαντεψιάς, το οποίο είχε προηγηθεί στην ελληνική τάξη. Το ήδη γνώριμο και αγαπημένο αυτό παιχνίδι πήρε τώρα μια νέα, διεθνή διάσταση, προκαλώντας ενθουσιασμό και ανυπομονησία και από τις δύο πλευρές. Καθ' όλη τη διάρκειά του, επικρατούσε κλίμα χαράς, ζωντάνιας και ενεργητικής συμμετοχής. Οι μαθητές/τριες, αλλά και η δασκάλα του ιταλικού σχολείου, προσπαθούσαν με ενθουσιασμό να μαντέψουν τον/την ήρωα/ίδα που παρουσιαζόταν. Η αναγνώριση του Πινόκιο, φυσικά, προκάλεσε χαμόγελα και επιφωνήματα χαράς.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, οι μαθητές/τριες δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν αμέσως τον/την ήρωα/ίδα, καθώς προερχόταν από βιβλία που δεν είχαν διαβάσει ή που δεν κυκλοφορούν ευρέως στη χώρα τους. Η ανταλλαγή αυτή αποτέλεσε αφορμή για μια πλούσια πολιτισμική εμπειρία και ευκαιρία γνωριμίας με νέες ιστορίες και ήρωες/ίδες της παγκόσμιας λογοτεχνίας.

Επιπλέον, η εμπειρία αυτή ενίσχυσε την αίσθηση σύνδεσης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των παιδιών, τα οποία βίωσαν τη χαρά της επικοινωνίας πέρα από σύνορα και γλώσσες, με κοινό σημείο αναφοράς τη λογοτεχνία.




***Εικόνα 3.*** *Παιχνίδι μαντεψιάς χωρίς σύνορα!*

***Συνέχεια Μέρους Β: Παρουσίαση Βιβλίων από Ελλάδα & Ιταλία***

Στο δεύτερο μέρος της διαδικτυακής μας συνάντησης, οι μαθητές/τριες από τις δύο χώρες παρουσίασαν επιλεγμένα βιβλία που είχαν διαβάσει και επεξεργαστεί.

Οι Ιταλοί μαθητές/τριες παρουσίασαν το βιβλίο "Your Alien", μια συγκινητική ιστορία με θέμα τη φιλία και τη σημασία της αποδοχής του άλλου, ακόμα κι αν είναι… από άλλο πλανήτη! Η αφήγηση έγινε στα ιταλικά, με μετάφραση από τη δασκάλα τους, ώστε να είναι κατανοητή και στους Έλληνες μαθητές.

Οι μαθητές του ελληνικού σχολείου παρουσίασαν το βιβλίο "Το ψαράκι που ήθελε να πετάξει", μια ιστορία για τα όνειρα, τη διαφορετικότητα και την αποδοχή του εαυτού μας. Η παρουσίαση από τα παιδιά της ελληνικής τάξης έγινε στα αγγλικά και η Ιταλίδα δασκάλα μετέφραζε στους/στις μαθητές/τριές της.

***Εικόνα 4.*** *Παρουσίαση βιβλίων*

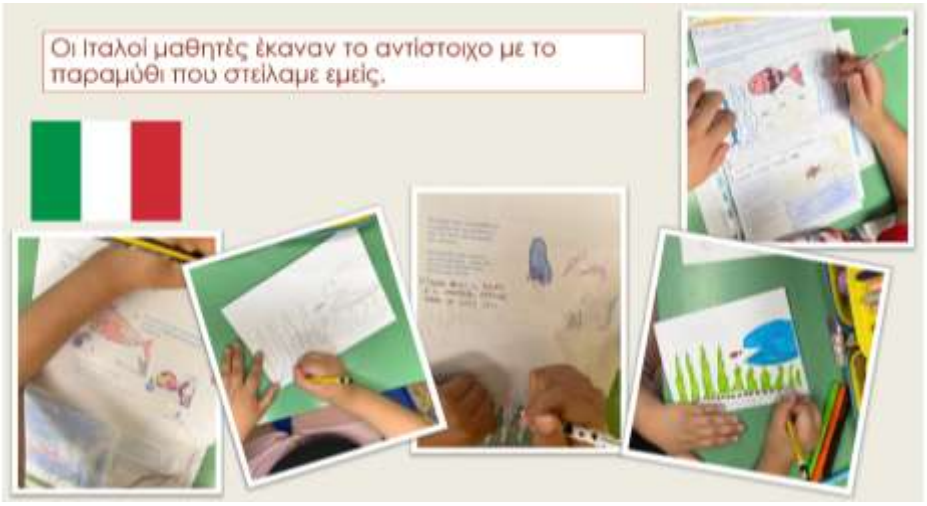
***Μετά την τηλεδιάσκεψη – Συνέχεια της δράσης στην τάξη***

Η τηλεδιάσκεψη με το σχολείο της Μόντενα άφησε τα παιδιά γεμάτα ενθουσιασμό, έμπνευση και νέες ιδέες. Η δράση, όμως, δεν σταμάτησε εκεί. Συνεχίστηκε δυναμικά μέσα στην ελληνική και ιταλική τάξη, τις επόμενες ημέρες.

Ακολουθούν στιγμιότυπα:

***Εικόνα 5.*** *Το ιταλικό βιβλίο*

***Εικόνα 6.*** *Το ιταλικό βιβλίο ταξίδεψε στην Ελλάδα*




***Εικόνα 7.*** *Το ελληνικό βιβλίο ταξίδεψε στην Ιταλία!*

***Εικόνα 8.*** *Τα βιβλία μας ολοκληρωμένα*

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Κόκκος, Α. (2012). Η βιωματική μάθηση και η σημασία της στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Θεωρία και πράξη της διδακτικής. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Nikolajeva, M. (2014). Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/clcc.1

OECD. (2010). PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264083943-en

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Οδηγός εκπαιδευτικού για τη φιλαναγνωσία. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1994). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work (2η έκδ.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). Literature as exploration (5η έκδ.). New York: Modern Language Association.

Σικεριανού, Α., & Σακελλαρίδου, Ν. (2025). Ζωντανεύοντας τους ήρωες των βιβλίων – Μια βιωματική δράση φιλαναγνωσίας με ευρωπαϊκή διάσταση. *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/

# Ψηφιακά εργαλεία για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας: Η περίπτωση του Kahoot

**Σικεριανού Αδαμαντία**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς Γεώργιος Δροσίνης,
sikerian@yahoo.gr
**Τσουλφά Κυριακή**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς Γεώργιος Δροσίνης,
tsoulfa.k@gmail.com

**Περίληψη**
Η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος έχει καταστήσει απαραίτητη την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση. Σκοπός του άρθρου είναι να δείξει τον ρόλο και τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση, καθώς και τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, θα αναφερθούν οι προκλήσεις που προκύπτουν κατά την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στη σχολική τάξη. Στο τέλος θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στο Kahoot, ένα ψηφιακό εργαλείο που προάγει τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της παιγνιώδους μάθησης (gamification). Είναι ένα χρήσιμο και εύκολο στη χρήση εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών/τριών σε πραγματικό χρόνο.

Λέξεις - κλειδιά: ψηφιακά εργαλεία, συνεργατική μάθηση, Kahoot, διαδραστική μάθηση, αξιολόγηση

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα χαρακτηρίζεται από ένα δυναμικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον, στο οποίο η τεχνολογική πρόοδος, η κοινωνική διαφοροποίηση και οι παγκόσμιες εξελίξεις δημιουργούν νέες προκλήσεις αλλά και πολλαπλές ευκαιρίες για τον επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη δεν αποτελεί πλέον μια επιλογή ή μία απλή καινοτομία, αλλά μια αναγκαιότητα, προκειμένου το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και των μαθητών της.

Η μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας – οι οποίες βασίζονταν κυρίως στη μονολογική μετάδοση γνώσης και στην παθητική αποστήθιση – προς παιδαγωγικά μοντέλα που προάγουν τη συνεργασία, την ενεργή συμμετοχή, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα είναι πλέον επιβεβλημένη. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ψηφιακά εργαλεία αποτελούν βασικούς μοχλούς αυτής της μεταρρύθμισης. Δεν λειτουργούν απλώς ως βοηθητικά μέσα για την υποστήριξη της διδασκαλίας, αλλά επανακαθορίζουν συνολικά τις διδακτικές στρατηγικές και τον ρόλο τόσο του/της εκπαιδευτικού όσο και του/της μαθητή/τριας.

Η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών, όπως διαδραστικές πλατφόρμες, εκπαιδευτικές εφαρμογές και εργαλεία άμεσης ανατροφοδότησης, επιτρέπει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος τους μετασχηματίζεται από παθητικούς

δέκτες πληροφοριών σε ενεργούς φορείς οικοδόμησης της γνώσης, μέσα από διαδικασίες διερεύνησης, πειραματισμού, συνεργασίας και αναστοχασμού. Παράλληλα, καλλιεργούνται κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η επίλυση προβλημάτων, η αυτορρύθμιση της μάθησης, η τεχνολογική επάρκεια και η υπεύθυνη χρήση της πληροφορίας.

Συνολικά, η ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν συνιστά απλώς μια προσαρμογή στις τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά μια βαθύτερη πολιτισμική και παιδαγωγική μετατόπιση προς ένα σχολείο πιο ανοιχτό, συμμετοχικό, βιωματικό και ουσιαστικό.

**Αναγκαιότητα Ενσωμάτωσης και Πλεονεκτήματα Ψηφιακών Εργαλείων**

Η ένταξη ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητη, καθώς ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της ψηφιακής πραγματικότητας. Η χρήση τέτοιων εργαλείων δημιουργεί ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή, την ανακάλυψη και τη βιωματική μάθηση.

Παράλληλα, η εφαρμογή τέτοιων εργαλείων ενισχύει περαιτέρω τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την εξατομίκευση των στόχων και την παροχή εναλλακτικών μορφών παρουσίασης και αξιολόγησης. Τέτοιες πρακτικές μετατρέπουν τη μάθηση από μια διαδικασία μεταφοράς γνώσης σε δυναμική, διαδραστική εμπειρία. Τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύουν την πολυτροπικότητα στη μάθηση, συνδυάζοντας εικόνα, ήχο, κείμενο και διαδραστικότητα.

Μεταξύ των βασικών πλεονεκτημάτων είναι:

- Η ενίσχυση του κινήτρου και της αυτενέργειας των μαθητών/τριών.
- Η καλλιέργεια της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η υποστήριξη της εξατομικευμένης μάθησης.
- Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο.
- Η αξιοποίηση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

Συμπληρωματικά, όπως επισημαίνει και το εκπαιδευτικό δίκτυο Teacherwise.gr (2023), η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων ενισχύει περαιτέρω τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων: εξατομικευμένες εμπειρίες μάθησης προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, πρόσβαση σε πλούσιο και διαδραστικό υλικό (όπως βίντεο, εφαρμογές, ebooks), ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, ενίσχυση της δημιουργικότητας, δυνατότητες ασύγχρονης μάθησης, προώθηση της κριτικής σκέψης και μείωση του κόστους εκπαιδευτικού υλικού.

**Το ΙΕΠ και η Ψηφιακή Ενδυνάμωση της Εκπαίδευσης**

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) διαμορφώνει και υποστηρίζει τις σύγχρονες κατευθύνσεις της ελληνικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας την καθοριστική συμβολή της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού του σχολείου, το ΙΕΠ ενσωματώνει σταδιακά τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών στη μαθησιακή διαδικασία, ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και την αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών (ΙΕΠ, 2023).

Μέσα από στοχευμένες επιμορφώσεις, την ψηφιοποίηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και την ανάπτυξη ψηφιακών αποθετηρίων και ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων, το

ΙΕΠ επιδιώκει την ψηφιακή ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (ΥΠΑΙΘ & ΙΕΠ, 2022). Η έννοια αυτή αναφέρεται στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και εργαλείων ώστε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα και δημιουργικά σε ένα ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον.

Εργαλεία όπως το Kahoot!, τα οποία συνδυάζουν την τεχνολογία με την παιγνιώδη μάθηση, τη διαδραστικότητα και την άμεση ανατροφοδότηση, συνάδουν με τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις του ΙΕΠ και αποτελούν παραδείγματα καινοτόμων εφαρμογών που ενισχύουν τη συμμετοχικότητα και την εκπαιδευτική διαφοροποίηση (Καλογήρου & Στάμου, 2021).

Η προώθηση τέτοιων εργαλείων δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική επιλογή, αλλά παιδαγωγική πράξη που ενισχύει την ισότητα πρόσβασης, την ενεργή μάθηση και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων για τη ζωή στον 21ο αιώνα.

**Θεωρίες Μάθησης και Ψηφιακά Εργαλεία στην Εκπαίδευση**

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκομμένα από τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές θεωρίες που περιγράφουν πώς οι μαθητές μαθαίνουν.

Οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης προσφέρουν πολύτιμες βάσεις για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα ψηφιακά μέσα μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπειρία, καθώς και των παιδαγωγικών στρατηγικών που είναι σκόπιμο να αναπτυχθούν στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον.

Ενδεικτικά, αναλύονται παρακάτω τέσσερις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις — ο Εποικοδομισμός, η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία, η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης και ο Συμπεριφορισμός — σε συνάρτηση με τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία.

***Εποικοδομισμός (Constructivism)***

Η εποικοδομιστική προσέγγιση, όπως διατυπώθηκε από τον Jean Piaget και άλλους θεωρητικούς, υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα παθητικής απορρόφησης εξωτερικών πληροφοριών, αλλά προϊόν ενεργού διεργασίας κατά την οποία το άτομο οικοδομεί τη γνώση βασιζόμενο στις εμπειρίες του και στις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, ο/η μαθητής/τρια δρα ως ερευνητής και κατασκευαστής της γνώσης, μέσα από δοκιμή, πειραματισμό και επεξεργασία εννοιών.

Τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν ιδιαίτερα γόνιμο έδαφος για την υλοποίηση της εποικοδομιστικής μάθησης. Εκπαιδευτικές προσομοιώσεις, εικονικά εργαστήρια, διαδραστικές πλατφόρμες και λογισμικά επίλυσης προβλημάτων ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών/τριών και προάγουν τη γνωστική εμπλοκή σε καταστάσεις αυθεντικής μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν δεδομένα, να δομήσουν υποθέσεις, να ελέγξουν τις ιδέες τους και να οικοδομήσουν τη γνώση με βάση τις ανακαλύψεις τους, γεγονός που καλλιεργεί και την ικανότητα αυτορρύθμισης. Έτσι, η τεχνολογία λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της προσωπικής διερεύνησης και της ενεργητικής μάθησης.

***Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία (Vygotsky)***

Η θεωρία του Lev Vygotsky εστιάζει στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι η γνώση διαμορφώνεται μέσα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τις πολιτισμικές πρακτικές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Κεντρική έννοια

αποτελεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA – Zone of Proximal Development), η οποία περιγράφει το πεδίο ανάμεσα σε ό,τι μπορεί να κάνει μόνος/η του/της ο/η μαθητής/τρια και ό,τι μπορεί να επιτύχει με την κατάλληλη υποστήριξη, είτε από εκπαιδευτικούς είτε από συνομηλίκους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ψηφιακή τεχνολογία δημιουργεί νέες προοπτικές για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης. Πλατφόρμες συνεργατικής γραφής, ψηφιακά φόρουμ, εργαλεία κοινών παρουσιάσεων και διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης προσφέρουν πεδία συνδιαλλαγής, ανταλλαγής ιδεών και συλλογικής επεξεργασίας της γνώσης.

Μέσα από την ψηφιακή διασύνδεση, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε διαλογικές διαδικασίες, αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και υποστηρίζονται με κατάλληλες παρεμβάσεις μέσα στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Τα ψηφιακά μέσα, συνεπώς, συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση του μαθησιακού διαλόγου και της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης.

***Πολλαπλή Νοημοσύνη (Gardner)***

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, που διατυπώθηκε από τον Howard Gardner, αμφισβητεί την παραδοσιακή αντίληψη ότι η νοημοσύνη είναι μία ενιαία ικανότητα μέτρησης μέσω τυπικών τεστ IQ. Αντίθετα, ο Gardner προτείνει ότι η νοημοσύνη είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει τουλάχιστον οκτώ διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης: γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, κιναισθητική, χωρική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και φυσιοκρατική. Κάθε μαθητής/τρια διαθέτει ένα μοναδικό προφίλ αυτών των νοημοσυνών, που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, κατανοεί και αφομοιώνει νέες πληροφορίες.

Η εφαρμογή της θεωρίας αυτής στην εκπαιδευτική πράξη προάγει την εξατομίκευση της μάθησης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών μέσων, όπως εκπαιδευτικές εφαρμογές και πολυμεσικό υλικό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, οι μαθητές με ισχυρή μουσική νοημοσύνη μπορούν να επωφεληθούν από βίντεο και ηχητικά αποσπάσματα, ενώ εκείνοι με κιναισθητική νοημοσύνη μπορούν να εμπλακούν μέσα από ψηφιακά παιχνίδια και προσομοιώσεις που απαιτούν φυσική κίνηση ή χειρισμό.

Η ενσωμάτωση πολυμεσικού υλικού και διαδραστικών εργαλείων επιτρέπει την προσέγγιση της γνώσης από πολλαπλές οπτικές γωνίες, ενισχύοντας την πολυτροπικότητα στη μάθηση. Αυτό όχι μόνο προάγει την κατανόηση και τη μνήμη, αλλά και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα τους. Παράλληλα, η χρήση ψηφιακών εργαλείων συμβάλλει στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επιτυχή ένταξη στον σύγχρονο κόσμο.

Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουν τρόπους μάθησης που ανταποκρίνονται καλύτερα στο προσωπικό τους προφίλ. Αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους, μετατρέποντας τη μάθηση σε μια πιο ευχάριστη και αποτελεσματική εμπειρία.

Συνολικά, η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης και η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος μάθησης που σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών, ενθαρρύνει την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους και προετοιμάζει τους μαθητές για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

***Συμπεριφορισμός (Behaviorism)***

Ο συμπεριφορισμός εστιάζει στην εξωτερική παρατήρηση και μέτρηση της συμπεριφοράς, θεωρώντας ότι η μάθηση συντελείται μέσω της ενίσχυσης συγκεκριμένων αντιδράσεων σε εξωτερικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμπεριφορά διαμορφώνεται και τροποποιείται μέσα από συστήματα ανταμοιβής και τιμωρίας. Η χρήση ενισχύσεων, είτε θετικών (όπως επιβραβεύσεις) είτε αρνητικών (όπως αποφυγή αρνητικών συνεπειών), αποτελεί βασικό εργαλείο για την τροποποίηση και τη σταθεροποίηση επιθυμητών μαθησιακών συμπεριφορών.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αρκετά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης ενσωματώνουν τις αρχές της συμπεριφοριστικής θεωρίας με ποικίλους τρόπους. Μέσω μηχανισμών άμεσης ανατροφοδότησης, οι μαθητές λαμβάνουν άμεσα πληροφορίες για την απόδοσή τους, γεγονός που ενισχύει την κατανόηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, τα συστήματα επιβράβευσης, όπως πόντοι, σήματα προόδου, ψηφιακά μετάλλια και επίπεδα, προσφέρουν σαφή κίνητρα για την ενεργή συμμετοχή και τη συνεχή προσπάθεια των μαθητών.

Η εφαρμογή του gamification, δηλαδή η χρήση παιγνιώδους μάθησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αξιοποίησης της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Μέσα από τη χρήση παιχνιδιών, οι μαθητές κινητοποιούνται να επαναλάβουν, να εξασκηθούν και να βελτιωθούν, καθώς η διαδικασία μάθησης αποκτά διασκεδαστικό και ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Ταυτόχρονα, η σαφής παρουσίαση των κριτηρίων επιτυχίας και των στόχων ενισχύει την αίσθηση επίτευξης και προόδου.

Ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που απαιτούν επανάληψη, εξάσκηση και αυτόματη ανατροφοδότηση, η συμπεριφοριστική προσέγγιση αποδεικνύεται πολύ αποτελεσματική. Η σταθεροποίηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων γίνεται μέσω της συστηματικής εφαρμογής ενισχύσεων, γεγονός που συμβάλλει στην εδραίωση της μαθησιακής βάσης και στην ανάπτυξη αυτοματοποιημένων ικανοτήτων.

Συνολικά, η χρήση συμπεριφοριστικών μεθόδων μέσα από ψηφιακά εργαλεία παρέχει μια δομημένη και λειτουργική προσέγγιση στη μάθηση, που βοηθά στην ενίσχυση της μαθησιακής κινητοποίησης, την αποτελεσματική αξιολόγηση και την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

**Προκλήσεις και Εμπόδια για τους Εκπαιδευτικούς**

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πυρήνα της ψηφιακής μετάβασης στην εκπαίδευση και καλούνται να υιοθετήσουν νέους ρόλους και παιδαγωγικές πρακτικές, προκειμένου να αξιοποιήσουν στο έπακρο τα ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία τους. Ωστόσο, η ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία συχνά συναντά σημαντικές προκλήσεις.

Καταρχάς, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης, που να ξεπερνά την απλή τεχνική κατάρτιση και να εστιάζει στη διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Επιπλέον, ο περιορισμένος χρόνος για τον σχεδιασμό, την προσαρμογή και την ενσωμάτωση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού δυσχεραίνει την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Παράλληλα, η ασταθής ή ανεπαρκής τεχνολογική υποδομή στα σχολεία, σε

συνδυασμό με την έλλειψη υποστηρικτικών δομών που να παρέχουν συνεχή τεχνική και παιδαγωγική βοήθεια, αποτελούν επιπλέον εμπόδια.

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας είναι η δυσκολία προσαρμογής στην αλλαγή διδακτικής κουλτούρας, με τη μετάβαση από παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας σε πιο μαθητοκεντρικές και συνεργατικές προσεγγίσεις. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αβεβαιότητα ή δισταγμό ως προς τη χρησιμότητα και την παιδαγωγική αξία των ψηφιακών εργαλείων, ιδιαίτερα όταν λείπει σαφής καθοδήγηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων προϋποθέτει την υιοθέτηση ολοκληρωμένων στρατηγικών υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Αυτό περιλαμβάνει τη συστηματική και διαρκή επιμόρφωση με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή, την παροχή επαρκούς χρόνου και πόρων για τον προγραμματισμό και τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, καθώς και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών. Παράλληλα, η ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες είναι κρίσιμη για την προώθηση της ψηφιακής καινοτομίας και τη διασφάλιση βιώσιμης ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων.

Επομένως, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί απλώς τεχνικό ζήτημα, αλλά αναδεικνύεται σε βασικό στοιχείο για την επιτυχή και αποτελεσματική ψηφιακή μετάβαση του σχολείου, προς όφελος της σύγχρονης μαθησιακής διαδικασίας.

**Τι είναι το Kahoot**

Το Kahoot! είναι ένα ψηφιακό εργαλείο που βασίζεται στην παιγνιώδη μάθηση (gamification). Πρόκειται για μια διαδραστική πλατφόρμα κουίζ, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν και παρουσιάζουν ερωτήσεις γνώσεων σε πραγματικό χρόνο, τις οποίες οι μαθητές απαντούν μέσω ηλεκτρονικών συσκευών όπως υπολογιστές, τάμπλετ ή κινητά.

Μέσα από κουίζ, παιχνίδια γνώσεων και διαδραστικές δραστηριότητες, το Kahoot! στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στη βελτίωση της συγκράτησης πληροφοριών και στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης για μάθηση. Το πολύχρωμο και φιλικό περιβάλλον της πλατφόρμας προσφέρει έναν ανταγωνιστικό χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές κερδίζουν πόντους για σωστές και γρήγορες απαντήσεις. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε ένα διασκεδαστικό παιχνίδι, όπου η αξιολόγηση γίνεται άμεσα και χωρίς άγχος.

*Εκτός από τα παραδοσιακά quiz, το Kahoot προσφέρει επιπλέον λειτουργίες, όπως:*

• **Δημιουργία Μαθημάτων και Εμπλουτισμένο Περιεχόμενο:** Με τη δυνατότητα δημιουργίας πλήρων μαθημάτων (Kahoot! lessons), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδυάσουν διαφάνειες παρουσίασης με ερωτήσεις αξιολόγησης και πολυμεσικό υλικό (εικόνες, βίντεο, ήχο), προωθώντας τη διαφοροποιημένη μάθηση και ενισχύοντας την κατανόηση. Η χρήση οπτικοποίησης και δυναμικού περιεχομένου κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

• **Πρόσβαση σε Κοινόχρηστο Εκπαιδευτικό Υλικό:** Η πλατφόρμα υποστηρίζει μια διεθνή κοινότητα εκπαιδευτικών που δημιουργούν και μοιράζονται χιλιάδες quiz, τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν και να αξιοποιηθούν από άλλους χρήστες. Αυτό ενισχύει τη συνεργασία και διευκολύνει την προετοιμασία των μαθημάτων.

• **Ευκολία Ενσωμάτωσης και Πολλαπλά Περιβάλλοντα Μάθησης:** Το Kahoot! είναι ιδιαίτερα φιλικό στη χρήση, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν μέσω ενός απλού game PIN, χωρίς να χρειάζεται να δημιουργήσουν λογαριασμό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιαδήποτε συσκευή με σύνδεση στο διαδίκτυο και υποστηρίζει τόσο τη δια ζώσης όσο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσα από πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης όπως Zoom, MS Teams και Google Meet.

• **Διαφορετικούς Τρόπους Χρήσης και Μάθησης:** Η πλατφόρμα προσφέρει ευελιξία στην εφαρμογή της μέσω δύο βασικών τρόπων λειτουργίας: το *Live mode* για συγχρονισμένη χρήση σε πραγματικό χρόνο με την τάξη και το *Challenge mode* για ασύγχρονη συμμετοχή, όπου οι μαθητές απαντούν στον δικό τους χρόνο. Αυτό επιτρέπει την προσαρμογή σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και την υποστήριξη εξατομικευμένης μάθησης, ιδιαίτερα σε μεικτά ή εξ αποστάσεως πλαίσια.

***Παιδαγωγικές Θεμελιώσεις του Kahoot***

Η αποτελεσματικότητα του Kahoot ως εκπαιδευτικού εργαλείου δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις τεχνολογικές του δυνατότητες, αλλά εδράζεται στην αρμονική σύζευξή του με βασικές θεωρίες μάθησης που έχουν διαμορφώσει τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη. Μέσω αυτής της σύνδεσης, το Kahoot υπερβαίνει τον ρόλο απλής ψηφιακής εφαρμογής και καθίσταται ένα εργαλείο με ισχυρό παιδαγωγικό υπόβαθρο, το οποίο προάγει την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα, η πλατφόρμα ενσωματώνει και συνθέτει στοιχεία από διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις, προσφέροντας ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής, κατάλληλο για ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διδακτικά πλαίσια.

Ο ακόλουθος πίνακας συνοψίζει τη συσχέτιση του Kahoot με επιλεγμένες θεωρίες μάθησης, αναδεικνύοντας με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο κάθε θεωρητική προσέγγιση αντικατοπτρίζεται στη λειτουργικότητα και την παιδαγωγική αξιοποίηση της πλατφόρμας.

| **Θεωρία Μάθησης** | **Σχέση με Kahoot** |
|---|---|
| Εποικοδομισμός (Piaget) | Ενεργή οικοδόμηση της γνώσης μέσω ερωτήσεων, ανατροφοδότησης και εμπειρίας |
| Κοινωνικοπολιτισμική (Vygotsky) | Συνεργασία, διάλογος, κοινό πλαίσιο δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης |
| Πολλαπλή Νοημοσύνη (Gardner) | Ενεργοποίηση διαφορετικών τύπων νοημοσύνης μέσω ποικίλων μορφών quiz |
| Συμπεριφορισμός (Skinner) | Ενίσχυση μέσω επιβράβευσης, πόντων, ανταμοιβής και ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο |

*Πίνακας 1. Συσχέτιση Kahoot με Θεωρίες Μάθησης*

***Παιδαγωγική Αξία του Kahoot***

Το Kahoot αποτελεί ένα ψηφιακό εργαλείο που προάγει ενεργά την συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την αυτορρύθμιση της μάθησης. Μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης που παρέχει, διευκολύνει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να

παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών/τριών σε πραγματικό χρόνο και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης.

Επιπλέον, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές μορφές νοημοσύνης και προσεγγίζοντας τους μαθητές/τριες με ποικίλους μαθησιακούς τρόπους. Με τον τρόπο αυτό, καταφέρνει να ενισχύσει το ενδιαφέρον ακόμη και των πιο αποστασιοποιημένων μαθητών, μετατρέποντας τη μάθηση σε μια εμπειρία χαράς, διάδρασης και ουσιαστικής εμπλοκής.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι το Kahoot δημιουργεί ένα ασφαλές και φιλικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αποτυπώσουν τα γνωστικά τους κενά χωρίς το άγχος που συχνά συνοδεύει τις παραδοσιακές εξετάσεις. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με το μάθημα, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση και την εσωτερική τους παρακίνηση για μάθηση.

Συνολικά, το Kahoot βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει τη διδακτική του πορεία με βάση τις πραγματικές ανάγκες και την απόδοση των μαθητών/τριών, ενισχύοντας έτσι την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και προσαρμοστικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

**Συμπεράσματα**

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί παιδαγωγική αναγκαιότητα και όχι απλή τεχνολογική καινοτομία. Ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και υποστηρίζει τη μετάβαση από την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε ένα πιο ευέλικτο, συμμετοχικό και συνεργατικό μοντέλο μάθησης, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα.

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η γνώση οικοδομείται ενεργά μέσω διαδραστικότητας, άμεσης ανατροφοδότησης και εξατομίκευσης. Η τεχνολογία δεν αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό, αλλά τον ενισχύει, προσφέροντας νέα εργαλεία και μεθόδους που καθιστούν τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα.

Το Kahoot! αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ψηφιακού εργαλείου που, με παιδαγωγική χρήση, μετατρέπει τη μάθηση σε μια δυναμική εμπειρία ενεργούς συμμετοχής και συνεργασίας. Η διαδραστική και παιγνιώδης φύση του, σε συνδυασμό με την άμεση ανατροφοδότηση, το καθιστούν ιδιαίτερα χρήσιμο για την προσαρμογή της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Dancsa, D., Štempeľová, I., Takáč, O., & Annuš, N. (2023). *Digital tools in education*. International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches, 7(4), 289–294. https://doi.org/10.59287/ijanser.717

Edwards, L. (2023, May 1). What is Kahoot! and how does it work for teachers? Tips & tricks. *Tech & Learning*. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου 2025 από https://www.techlearning.com/how-to/what-is-kahoot-and-how-does-it-work-for-teachers

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th ed.). Basic Books.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). *Ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης: Εθνικές στρατηγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές*. ΙΕΠ.

ΙΤΥΕ «Διόφαντος». (2025). Πακέτο 1: Τεχνολογίες Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονική θεμελίωση. Γνωριμία με τα εργαλεία και τη μεθοδολογία του προγράμματος/Σύνδεση με Β1 [Επιμορφωτικό υλικό]. Moodle. https://moodle-bkyklos.cti.gr/course/view.php?id=81

Καλογήρου, Μ., & Στάμου, Γ. (2021). Η συμβολή του Kahoot! στην ενεργητική μάθηση: Εμπειρική μελέτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, 13(2), 45–58.

Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 13(9), 1–23. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διδασκαλία ως ενεργός μάθηση: Η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. Management Teaching Review, 2(2), 151–158. https://doi.org/10.1177/2379298116689783

Ράπτης, Α. (2010). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Τόμος Α' – Ολική προσέγγιση (Β' έκδ.). Ιδιωτική έκδοση.

Teacherwise.gr. (2023). Η τεχνολογία στην τάξη: Ψηφιακά εργαλεία και πρακτικές εφαρμογές. Ανακτήθηκε από https://www.teacherwise.gr

Υπουργείο Παιδείας & ΙΕΠ. (2022). Ψηφιακές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του Ελλάδα 2.0. Ανακτήθηκε από https://iep.edu.gr

Wang, A. I. (2015). The wear-out effect of a game-based student response system. Computers & Education, 82, 217–227. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.002

Σικεριανού, Α., & Τσουλφά, Κ. (2025). Ψηφιακά εργαλεία για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας: Η περίπτωση του Kahoot. *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/

**Σούρλα, Ε. (2025). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων κατά τη διαδικασία μάθησης: Αξιοποιώντας την οπτική των παιδιών**

# Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων κατά τη διαδικασία μάθησης: Αξιοποιώντας την οπτική των παιδιών

**Σούρλα Ευαγγελία**
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 M.Sc., 1ο Νηπιαγωγείο Παπάγου, evinip@yahoo.gr

**Περίληψη**
Η παρούσα έρευνα δράσης μελετά τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις οργανωμένες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, διερευνώντας παράλληλα τις μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές υποστήριξης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης διασφαλίζοντας στοιχεία από την οπτική της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, του κριτικού φίλου και την οπτική των παιδιών. Από την ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύεται ο πρωτεύοντας ρόλος της εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που οικοδομούν ένα συμμετοχικό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, ενισχύοντας τον ρόλο τους ως συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συμπεριληπτική εκπαίδευση, οπτική παιδιών, μαθητοκεντρική εκπαίδευση, ενεργός συμμετοχή.

## Εισαγωγή

Ο σεβασμός στο δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού στη λήψη αποφάσεων είναι νομικά δεσμευτική υποχρέωση, καθώς κατοχυρώνεται από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Στον χώρο της εκπαίδευσης η συμμετοχή συνδέεται με το δικαίωμα του παιδιού να εμπλέκεται ενεργά σε αυτά που μαθαίνει και διδάσκεται, εκφράζοντας την άποψη του για τον τρόπο που βιώνει την εκπαίδευσή του (Booth, Ainscow, & Dyson, 1997).

Στη προοπτική αυτή η ενταξιακή εκπαίδευση, θέτοντας στον πυρήνα της ως βασική αρχή ότι «*κάθε μαθητής, συμπεριλαμβανομένων και των 'διαφορετικών' θεωρούνται άξια και σεβαστά μέλη της σχολικής κοινότητας*» (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006:2) στοχεύει στη διαμόρφωση μιας σχολικής κοινότητας στην οποία συμμετέχουν όλοι και τα παιδιά με αναπηρία παίρνουν άξια τη θέση τους μέσα στο μαθητικό σύνολο (Asbjørnslett, Engelsrud, & Helseth, 2015).

## Θεωρητικό πλαίσιο

Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε ένα πλαίσιο κονστρουκτιβιστικής μάθησης στο οποίο η γνώση δεν ανακαλύπτεται αλλά οικοδομείται από το ίδιο το άτομο βασιζόμενη στις εμπειρίες του (Fosnot, 1996). Στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της γνώσης

εξέχουσα θέση κατέχει η θεωρία της κοινωνικο-πολιτιστικής μάθησης του Vygotsky όπου τονίζεται η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως μέσο μάθησης καθώς η διαδικασία μάθησης ενεργοποιείται όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του και συνεργάζεται με συνομήλικους του δημιουργώντας τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ) του παιδιού (Vygotsky, 1997).

Οι αρχές της κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής συγκρότησαν τη βάση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης ως ένα σύνολο διδακτικών προσεγγίσεων που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης, καθώς θεωρείται ότι ο μαθητής είναι ο κύριος φορέας της μάθησης ενώ ο δάσκαλος ενεργεί ως μεσολαβητής ή καθοδηγητής της γνώσης (Fosnot, 1996).

Οι μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις εστιάζουν στη σχεδίαση διδακτικών στρατηγικών όπου οι μαθητές ρυθμίζουν τη μάθηση τους σε σημείο που συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, επιλέγοντας τις δικές τους διαδικασίες μάθησης και δημιουργώντας συνθήκες που βελτιστοποιούν τη μαθησιακή τους εμπειρία (Zimmermann, & Schunk, 2001). Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας που υποστηρίζουν την παιδοκεντρική διάσταση της μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει πολλαπλούς τρόπους διαμόρφωσης του περιεχομένου, της διαδικασίας, των προϊόντων μάθησης και του μαθησιακού περιβάλλοντος σε αντιστοιχία με την ετερογένεια των μαθητών σχετικά με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ τους (Tomlinson, 2001).

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μέσα από τις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της μαθητικής μικρο-ομάδας οι μαθητές μοιράζονται τις ιδέες και τις σκέψεις τους, παρέχουν και αποδέχονται βοήθεια, ακούν ενεργητικά τους άλλους, αναζητούν καινούριες λύσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οικοδομώντας έτσι νέες γνώσεις (Slavin, 2010). Στο πλαίσιο αυτό η αλληλοδιδακτική μέθοδος διδασκαλίας, ως μια εξειδικευμένη μορφή συνεργατικής μάθησης αξιοποιεί τους συνομήλικους μαθητές ως φορείς γνώσεων όπου μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρέχουν αμέτρητες ευκαιρίες να μαθαίνουν και να διδάσκουν καθώς διαπραγματεύονται τη δική τους μάθηση (Rohrberk, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller, 2003). Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει τη διαχείριση της μάθησης στους μαθητές λειτουργώντας ως συντονιστής που εξισορροπεί την εξουσία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν την προσωπική ευθύνη της μάθησης τους και μεγιστοποιώντας την ενεργό εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διαμόρφωση ενός συμμετοχικού περιβάλλοντος μάθησης προϋποθέτει τη δημιουργία από την πλευρά του εκπαιδευτικού ενός πλαισίου ενεργητικής ακρόασης της φωνής των νηπίων, όπου παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης της οπτικής τους. Αντιμετωπίζοντας το παιδί ως τον πλέον αρμόδιο για να εκφράσει τις εμπειρίες και τις ανάγκες του επικεντρώνεται στην υιοθέτηση πρακτικών ενδυνάμωσης της φωνής του παιδιού και υποστήριξης των ενδιαφερόντων και των αναγκών του (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016). Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται ένα θετικό σχολικό κλίμα όπου ευνοείται η ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των ομηλίκων επιφέροντας το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα (Flanagan, & Stout, 2010) και δημιουργώντας κοινή σχολική ταυτότητα, στοιχεία που αποτελούν δείκτη της ποιότητας της

ένταξης του παιδιού, καθώς νιώθει ότι αναγνωρίζονται οι δυνατότητές τους και απολαμβάνει τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Robinson, & Truscott, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η παρούσα έρευνα δράσης, μελετώντας τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την επιλογή, οργάνωση και υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου, είχε ως απώτερο σκοπό την ενεργό εμπλοκή τους στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα ενταξιακό πλαίσιο υποστήριξης και ακρόασης της φωνής των παιδιών.

**Μεθοδολογία**

***Ερευνητικά ερωτήματα***

Κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού που διαμορφωνόταν κατά το στάδιο του επανασχεδιασμού κάθε κύκλου παρέμβασης, ήταν τα εξής:

A. **Ποιες διδακτικές μέθοδοι και εκπαιδευτικές πρακτικές ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο;**
B. **Πώς επηρεάζει η δυνατότητα έκφρασης της οπτικής των παιδιών τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την επιλογή, οργάνωση και υλοποίηση των δραστηριοτήτων;**

***Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση- μέθοδος συλλογής δεδομένων- ερευνητικά εργαλεία***

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος για την επίτευξη του σκοπού, καθώς ο εκπαιδευτικός ερευνητής συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας με στόχο να κατανοήσει το πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει, να εντοπίσει τις δυσλειτουργίες του και να διερευνήσει τις προοπτικές αλλαγής τους (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003). Η ευελιξία και οι συμμετοχικές μορφές συνεργασίας που χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης (Posch, 2003) παρείχαν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετάσχουν ως συνερευνητές στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας τη «φωνή» τους στην μαθησιακή διαδικασία και μειώνοντας τους κινδύνους που ελλόχευαν από τις σχέσεις εξουσίας που μπορεί να είχαν αναπτυχθεί λόγω της ιδιότητας της εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (Emilson, & Folkesson, 2006). Επιπρόσθετα, έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να τηρούνται οι οδηγίες του κώδικα δεοντολογίας αναφορικά με τη συμμετοχή παιδιών σε ερευνητική διαδικασία (British Educational Research Association, 2018),που σχετίζονται με ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων και συναίνεσης των συμμετεχόντων, διαφύλαξης των ερευνητικών δεδομένων στα πλαίσια της εμπιστευτικότητας και δημιουργίας κατάλληλων, ευχάριστων ερευνητικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στο επίπεδο κατανόησης των παιδιών και αυξάνουν το κίνητρο παραμονής στην ερευνητική διαδικασία (Clark, & Moss, 2001).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει το ερώτημά του από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες (Kalmbach Phillips, & Carr, 2014). Πέρα από την οπτική της εκπαιδευτικού ερευνήτριας διασφαλίστηκαν στοιχεία από την οπτική της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης στο ρόλο του κριτικού φίλου καθώς και από την οπτική των παιδιών σε συνδυασμό με την χρήση τριών διαφορετικών μέσων συλλογής δεδομένων: την παρατήρηση, τη

συνέντευξη και τα έργα των συμμετεχόντων. Τα ερευνητικά εργαλεία της παρατήρησης ήταν τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την μεθοδική χρήση πρωτόκολλων παρατήρησης και την ηχογράφηση των παρεμβάσεων ώστε να διασφαλιστεί η φωνή των παιδιών. Επιπρόσθετα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αξιοποίησε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με την εκπαιδευτικό κριτική φίλη κατά την τελική αξιολόγηση της έρευνας. Σε κάθε κύκλο παρέμβασης προέκυψαν δημιουργίες των νηπίων που αποτέλεσαν σημαντική πηγή δεδομένων στη μελέτη του ερευνητικού ερωτήματος.

Στην παρούσα έρευνας συμμετείχαν τέσσερα νήπια με αναπηρία μέλη μιας ομάδας δεκαεννέα νηπίων ενός τμήματος γενικού νηπιαγωγείου της Αττικής, στο οποίο εκπαιδευτικός της τάξης ήταν η εκπαιδευτικός ερευνήτρια. Τα τρία παιδιά παρακολουθούσαν παράλληλα και το τμήμα Ένταξης, ενώ το τέταρτο υποστηριζόταν από εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη.

**Μεθοδολογικός σχεδιασμός**

Η ερευνητική διαδικασία διάρκειας τεσσάρων μηνών βασίστηκε σε μια κυκλική σπειροειδή διαδικασία που συγκροτούν τέσσερις φάσεις: ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός με κύριο χαρακτηριστικό την επαλληλία των φάσεων της σπείρας. Κατά το αρχικό στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης διαπιστώθηκε ο αποκλεισμός όλης της σχολικής ομάδας από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την επιλογή και οργάνωση των δομημένων δραστηριοτήτων ενώ κατά την εκπαιδευτική πράξη η συμμετοχή των νηπίων κρίθηκε περιορισμένη Από την αξιολόγηση των εμπειρικών δεδομένων αποφασίστηκε η υλοποίηση τριών κύκλων παρέμβασης:

***Πρώτος κύκλος παρέμβασης: Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή θέματος οργανωμένης δραστηριότητας.***

Στην Α φάση τα νήπια σε ατομική συζήτηση με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια εξέφρασαν δεκατρείς (13) διαφορετικές ιδέες με βάση τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Στη Β φάση οι προτάσεις των νηπίων με παρεμφερή θεματολογία ομαδοποιήθηκαν με αποτέλεσμα τη δημιουργία εννέα (9) θεματικών ενοτήτων. Στη Γ φάση κάθε ομάδα εργασίας επέλεξε δυο θεματικές ενότητες ενώ στην Δ φάση τα νήπια επιλέγοντας το θέμα της αρεσκείας τους συγκρότησαν πέντε ομάδες θεματικής ενότητας.

***Δεύτερος κύκλος παρέμβασης: Συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό της οργανωμένης δραστηριότητας.***

Τα νήπια κάθε ομάδας θεματικής ενότητας συναποφάσισαν την οργάνωση των δραστηριοτήτων προσδιορίζοντας το είδος της δραστηριότητας, θέτοντας τους στόχους, επιλέγοντας τα υλικά, καθορίζοντας το μέρος και τον χρόνο υλοποίησης, αποφασίζοντας για τη χρονική διάρκεια της δράσης τους.

***Τρίτος κύκλος παρέμβασης: Συμμετοχή των νηπίων στην υλοποίηση της οργανωμένης δραστηριότητας.***

Κάθε νήπιο ανέλαβε τον ρόλο του «συντονιστή» κατά την υλοποίηση της δράσης που είχε επιλέξει και οργανώσει ενώ η εκπαιδευτικός ερευνήτρια περιορίστηκε στον ρόλο του «Βοηθού». Συνολικά υλοποιήθηκαν δέκα (10) οργανωμένες δραστηριότητες από τα τέσσερα νήπια με αναπηρία με τη συμμετοχή της ολομέλειας.

**Αξιολόγηση ευρημάτων**

***Πρώτος κύκλος παρέμβασης***

Αρχικά τα νήπια συμμετείχαν ενεργά στην ατομική συζήτηση, εκδηλώνοντας έντονο ενδιαφέρον να εκφράσουν ιδέες.

Απόσπασμα ημερολογίου εκπαιδευτικού ερευνήτριας

*«Δεν προλάβαινα να καταγράψω και το επόμενο παιδί ερχόταν να συζητήσουμε την ιδέα του, υπήρχε έντονο ενδιαφέρον να εκφράσουν θέματα».*

Τα νήπια προτείναν θέματα που συνδέονται είτε με εμπειρίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον είτε με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

| Το θέμα πρότασης συνδέεται με: | Νήπια |
|---|---|
| Προσωπικά βιώματα- εμπειρίες | 3 |
| Προσωπικά ενδιαφέροντα | 1 |

**Πίνακας 1. Θεματολογία προτάσεων**

Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών συνδέεται με τεχνικές ενθάρρυνσης της εκπαιδευτικού που ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Αποσπάσματα του ημερολογίου του κριτικού φίλου:

*«Οι ερωτήσεις της είναι βοηθητικές, που διευκολύνουν να καταλήξουν σε δυο θέματα»*

*«Η κυρία ενθουσιάζεται με τις ιδέες του Ν1, τον κάνει να θέλει να συνεχίσει και άλλο, συχνά τη διακόπτει»*

Τα νήπια ενεπλάκησαν ενεργά στη συγκρότηση ομάδων προτείνοντας διπλή επιλογή θεμάτων αντί για μονή όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί διαμορφώνοντας την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας.

Απόσπασμα συζήτησης

*Ν4: Εγώ δεινόσαυρους…και την επιστημονική.*

*Ν16: Κυρία, είπε δυο…*

*Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία, ωραία, εγώ είχα σκεπτεί για μια ομάδα να μπείτε… Θέλετε κάποια παιδάκια να συμμετέχετε σε δύο ομάδες;*

*Παιδιά: Εγώ! Εγώ!*

Η αλλαγή υιοθετήθηκε από τα περισσότερα νήπια, δείχνοντας το αυξημένο ενδιαφέρον τους για τη διαδικασία.

| Το νήπιο επιλέγει: | Νήπια έρευνας | Νήπια ολομέλειας | Σύνολο |
|---|---|---|---|
| Δυο (2) θεματικές ενότητες | 3 | 10 | 13 |
| Μια (1) θεματική ενότητα | 1 | 5 | 6 |

*Πίνακας 2. Το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή στις θεματικές ενότητες*

***Δεύτερος κύκλος παρέμβασης***

Τα τέσσερα νήπια ενεπλάκησαν ενεργητικά στη λήψη αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων αναδεικνύοντας την ικανότητα τους να οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ενταξιακό πλαίσιο μάθησης.

| Το νήπιο | Σύνολο |
|---|---|
| Εξέφρασε καινοτόμες προτάσεις | 4 |
| Αλληλεπίδρασε/συναποφάσισε με την ομάδα του | 4 |
| Συμμετείχε σε όλους τους τομείς της οργάνωσης (είδος, μέθοδοι, υλικά, τόπος, χρόνος) | 4 |
| Ανέλαβε πρωτοβουλία κατά την παρέμβαση | 4 |
| Διαμόρφωσε την οργάνωση των δραστηριοτήτων | 4 |

*Πίνακας 3. Συμμετοχή νηπίων στην οργάνωση δραστηριοτήτων*

Οι διδακτικές πρακτικές της ενθάρρυνσης, επιβράβευσης και αλληλεπίδρασης ενδυνάμωσαν τη φωνή των νηπίων κατά την παρέμβαση όπως καταγράφεται και στα παρακάτω αποσπάσματα από το ημερολόγιο του κριτικού φίλου:

*«Βοηθά τον Ν1 να εκφράσει τις ιδέες του με διευκρινιστικές ερωτήσεις»*

*«Αξιοποιεί την ιδέα της Ν2 για το καρπούζι, δείχνει ενθουσιασμό»*

*«Έδινε περισσότερο τον λόγο στον Ν4. Συνέχιζε τις ιδέες του στην προσπάθειά της να εξελίξει τον τρόπο που μπορούν να γίνουν τα πειράματα»*

***Τρίτος κύκλος παρέμβασης***

Η συμμετοχή των νηπίων στις δραστηριότητες ήταν καθολική και ενεργή, τόσο στο στάδιο της προετοιμασίας όσο και της υλοποίησης της δραστηριότητας.

| Το νήπιο | Σύνολο |
|---|---|
| Εξηγεί τα στάδια της δράσης- Μοιράζει τα υλικά | 4 |
| Προσφέρει βοήθεια σε συμμαθητές του | 4 |
| Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δράση | 4 |
| Οι αποφάσεις του διαμορφώνουν την εξέλιξη της δραστηριότητας | 4 |
| Αλληλεπιδρά με την ολομέλεια | 4 |
| Εκτελεί τη δραστηριότητα | 4 |
| Εξωτερικεύει θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση) | 4 |

*Πίνακας 4. Συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση των δράσεων*

Η **αλληλοδιδακτική μέθοδος** αποτέλεσε βασική μέθοδος διδασκαλίας ενίσχυσης της συμμετοχής. Τα τέσσερα νήπια ανέλαβαν τον ρόλο του «συντονιστή», με επιτυχία και ενθουσιασμό.

| Το νήπιο ως «συντονιστής» | Σύνολο |
|---|---|
| Κατέχει τον κεντρικό ρόλο στη δράση | 4 |
| Ορίζει τη διαδικασία της δράσης | 4 |
| Συντονίζει τη δράση χωρίς βοήθεια | 4 |
| Διαμορφώνει την εξέλιξη της δράσης | 4 |
| Προσφέρει τη βοήθειά του στα νήπια | 4 |
| Εκδηλώνει θετικά συναισθήματα για την ανάληψη του ρόλου του | 4 |
| Αποδίδει στην εκπαιδευτικό τον ρόλο του «βοηθού» | 4 |
| Αρνείται τη βοήθεια της εκπαιδευτικού | 3 |

***Πίνακας 5.*** *Ο ρόλος του νηπίου κατά την αλληλοδιδακτική μέθοδο*

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια υποστήριξε κάθε νήπιο στον ρόλο του «συντονιστή» αναλαμβάνοντας τον ρόλο του «βοηθού», ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση με την ομάδα, ενώ σε στιγμές απροόπτων καταστάσεων διαφοροποιούσε τη διαδικασία, ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή του.

| Η εκπαιδευτικός | Σύνολο |
|---|---|
| Επιβραβεύει λεκτικά το νήπιο | 4 |
| Εκδηλώνει θετικά συναισθήματα | 4 |
| Ενθαρρύνει το νήπιο να αναλάβει πρωτοβουλίες | 4 |
| Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία | 4 |
| Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων | 4 |
| Λειτουργεί υποστηρικτικά στο νήπιο κατά την αλληλοδιδασκαλία ( peer tutoring) | 4 |
| Διαφοροποιεί τη διαδικασία | 3 |
| Λειτουργεί ως ισότιμο μέλος της ομάδας | 2 |

*Πίνακας 6.Διδακτικές τεχνικές εκπαιδευτικού*

Αποσπάσματα ημερολογίου κριτικού φίλου:

*«Έδινε πολύ χώρο στον Ν1 να τα κάνει μόνος του, ακολουθώντας τη δική του διάθεση για συμμετοχή».*

*«Βοηθά την Ν2 πολύ λίγο, συζητάει περισσότερο σαν μέλος της ομάδας».*

*«Η κυρία βοηθά τον Ν4 μόνο στη σειρά εκτέλεσης του πειράματος, προσπαθεί να εμπλέξει τα παιδιά που παρακολουθούν»*.

***Στοχασμός***

Στην αρχή της διαδικασίας τα προϋπάρχοντα βιώματά σε συνδυασμό με τις παγιωμένες αντιλήψεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού την οδήγησαν σε παραδοσιακές μεθόδους, περιορίζοντας τη συμμετοχή των νηπίων. Σταδιακά, η συνειδητοποίηση των παραπάνω μέσα από την αναστοχαστική πρακτική ενδυνάμωσε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ώστε να περιορίσει αισθητά την αντίστασή της στη δημιουργία απρόβλεπτων καταστάσεων κατά τη διδακτική πράξη υπό το φόβο της αναποτελεσματικής αντιμετώπισης τους και να εμπιστευτεί την κρίση και τις ικανότητες των νηπίων για συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτική διαδικασίας, όπως χαρακτηριστικά διαφαίνεται στη δραστηριότητα του Ν4, όπου η ανταπόκριση της ομάδας γεννά εσωτερικό προβληματισμό:

*Αναρωτιέμαι πόσες φορές παρόμοιες ιδέες δεν έχουν ακουστεί γιατί ποτέ δεν έδωσα την ευκαιρία…Είναι έντονος ο προβληματισμός μου για τις αντιστάσεις που έχω απέναντι στο απρόβλεπτο…συχνά η εξουσία μου και η ανάγκη να έχουν όλα ελεγχθεί να στερεί τέτοιες στιγμές από τα παιδιά».*

**Συμπεράσματα**

Από τους δύο πρώτους κύκλους παρέμβασης διαπιστώνεται ότι η δυνατότητα έκφρασης της οπτικής των παιδιών αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο ενεργοποίησης και εμπλοκής στις αποφάσεις που αφορούσαν την επιλογή και οργάνωση των δραστηριοτήτων, επιλέγοντας να καθορίσουν τη διαδικασία μάθησής τους με άξονα τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά τους. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001) τα ενδιαφέροντα, ως εσωτερικό κίνητρο, αναπτύσσουν το

αίσθημα της ικανότητας των μαθητών και την αυτοδιάθεση τους στη μαθησιακή διαδικασία ενώ συμβάλλουν σε θετικές συμπεριφορές μάθησης όπως αυξημένη δέσμευση του μαθητή στη διδακτική εργασία. Η δυνατότητα ελέγχου του περιεχομένου της γνώσης του και ο καθορισμός της οργάνωσης της μάθησης από τον ίδιο τον μαθητή ενισχύει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αυξάνει το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης του μαθητή για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει στις σχολικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται (Zimmermann, & Schunk, 2001).

Στην παρούσα μελέτη διαπιστώνεται η σημαντικότητα του ρόλου της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια και στα νήπια, βασισμένη στην αμοιβαία αναγνώριση και αποδοχή, είχε ως αποτέλεσμα τα νήπια να αναζητούν σε πολλές περιπτώσεις τη δημιουργία συνθηκών συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες που διαμόρφωναν ή και επιτάχυναν την ερευνητική διαδικασία. Η ποιοτική διαπροσωπική σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό ενδυναμώνει τη θετική αντίληψη του μαθητή για την διαδικασία μάθησης, επιδρώντας θετικά στη διάθεση του να συμμετάσχει σε ουσιαστικές μαθησιακές καταστάσεις (Prince, & Hadwin, 2013).

Οι πρακτικές ενθάρρυνσης και υποστήριξης της φωνής των νηπίων που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη είχαν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ενεργητικής ακρόασης όπου τα νήπια είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν την οπτική τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σε ένα πλαίσιο ελεύθερου διαλόγου και επικοινωνίας. Η πρακτική της ακρόασης και της προάσπισης της φωνής των νηπίων διαμορφώνει ένα ενταξιακό πλαίσιο μάθησης, καθώς η οπτική του παιδιού δεν αντιμετωπίζεται ως μια απλή θεώρηση των θεμάτων που οι ενήλικες θεωρούν σημαντικά αλλά «*θεωρείται το σημείο εκκίνησης για την υιοθέτηση πιο ενταξιακών πρακτικών»* (Adderley et al., 2015: 108) που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέρα από τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ακρόασης της φωνής των νηπίων η αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών είτε ως προς το περιεχόμενο είτε ως προς τη διαδικασία της μάθησης είχε ως αποτέλεσμα τη ριζική αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα τα νήπια να συμμετέχουν ενεργητικά τόσο στις αποφάσεις αναφορικά με την επιλογή και τον σχεδιασμό των οργανωμένων δραστηριοτήτων όσο και κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπρόσθετα η υιοθέτηση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η ομαδοδιδασκαλία και η αλληλοδιδασκαλία, προώθησε την ενεργητική μάθηση δίνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στα νήπια. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επιδεικνύοντας αντίσταση στο πρότυπο της αυθεντίας, το οποίο «*δημιουργεί μια ισχυρή ιεραρχία που περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών»* (Emilson & Folkesson, 2007:235). επαναπροσδιόρισε τον ρόλο της ως ‘διαμεσολαβητής’ της γνώσης και συνεπώς ως συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σφυρόερα, 2004), διαβιβάζοντας την εξουσία στους μαθητές της, ενισχύοντας «*την ικανότητα ανάληψης της εξουσίας και ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της γνώσης και των δεξιοτήτων»* (Thomas & Woods, 2008:113), στοιχεία απαραίτητα για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης.

Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαιδευτικού ερευνήτρια επιτεύχθηκε μέσα από τη συστηματική αναστοχαστική πρακτική όπου διαπιστώθηκε ότι οι προϋπάρχουσες

παγιωμένες αντιλήψεις της και τα ισχυρά βιώματα της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας συνέτειναν στον περιορισμό της συμμέτοχης των νηπίων. Αποτέλεσμα του αναστοχασμού ήταν η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικού, η επανεξέταση των πρακτικών τής με στόχο τον μετασχηματισμό τους, τη βελτίωση της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών τής (Maaranen & Krokfors, 2007).

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015).
*Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices*. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106–121.

Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H., & Helseth, S. (2015). *Inclusion and participation in everyday school life: experiences of children with physical (dis)abilities*. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 199–212.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg.

British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th edn). Ανακτήθηκε 15/7/2020 από https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018

Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (1997). *Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system*. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337–355.

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.

Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). *Children's participation and teacher control*. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238.

Flanagan, C. A., & Stout, M. (2010). *Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects*. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 748–773.

Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. Στο C. T. Fosnot (επιμ.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (σσ. 8–33). New York: Teachers College.

Kalmbach Phillips, D., & Carr, K. (2014). *Becoming a teacher through action research: process, context and self-study* (3η έκδ.). New York: Routledge.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Maaranen, K., & Krokfors, L. (2007). *Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes*. *Reflective Practice*, 8(3), 359–373.

Posch, P. (2003). *Action research in Austria: a review*. *Educational Action Research*, 11(2), 233–246.

Prince, E. J., & Hadwin, J. (2013). *The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs*. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238–262.

Robinson, S., & Truscott, J. (2010). *Belonging and connection of school students with disability*. Lismore: Southern Cross University.

Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). *Peer-assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-analytic Review*. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.

Slavin, R. E. (2010). *Cooperative Learning*. Στο E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (επιμ.), *International Encyclopedia of Education* (σσ. 161–178). Oxford: Elsevier.

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Thomas, D., & Woods, H. (2003). *Νοητική καθυστέρηση, θεωρία και πράξη*. Επιστημονική επιμέλεια Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου. Αθήνα: Τόπος.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2η έκδ.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Zimmermann, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspective*. New York: Routledge.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 379–394.

Σούρλα, Ε. (2025). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων κατά τη διαδικασία μάθησης: Αξιοποιώντας την οπτική των παιδιών. *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/

# Διδακτικό σενάριο: Κρύο πολύ….λέτε να χιονίσει;

**Σούρλα Ευαγγελία**
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 M.Sc., 1ο Νηπιαγωγείο Παπάγου, evinip@yahoo.gr

**Περίληψη**
Η παρούσα εργασία περιγράφει ένα διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Σκοπός του είναι η κατανόηση της έννοιας της θερμοκρασίας του περιβάλλοντος και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, αξιοποιώντας τη διερεύνηση των ιδιοτήτων του νερού. Οι δραστηριότητες βασίστηκαν στη διερευνητική, βιωματική και παιγνιώδη μάθηση, ακολουθώντας το διδακτικό μοντέλο 5Ε. Κατά την υλοποίηση αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση σε συνδυασμό με εργαλεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ρουτίνες σκέψης, διάγραμμα K-W-L-H).

**Λέξεις-κλειδιά:** Πρόγραμμα Σπουδών, διερευνήσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διδακτικό μοντέλο 5Ε.

**Παρουσίαση Διδακτικού Σεναρίου**

Τίτλος: Κρύο πολύ…λέτε να χιονίσει;

***Τάξη:*** Νηπιαγωγείο

***Αριθμός παιδιών και χαρακτηριστικά:***

Το διδακτικό σενάριο πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα Υποχρεωτικού Πρωινού Προγράμματος Νηπιαγωγείου που αποτελείται απο 19 μαθητές/τριες, 7 νήπια και 12 προνήπια, 10 αγόρια και 9 κορίτσια. Κατά το σχεδιασμό του σεναρίου έχουν ληφθεί υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις και το σημείο γνωστικής αφετηρίας των παιδιών που συνθέτουν τη δύναμη της συγκεκριμένης ομάδας.

***Χαρακτηριστικά περιβάλλοντος:***

Η αίθουσα του τμήματος είναι ευρύχωρη και υπάρχει η δυνατότητα αναπροσαρμογής του χώρου και των κέντρων μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες τόσο των παιδιών, όσο και του σχεδιασμού του διδακτικού σεναρίου. Υπάρχει πλούσιος τεχνολογικός εξοπλισμός (ηλεκτρονικός υπολογιστής- προβολέας- διαδραστικός πίνακας).

***Ημερολογιακή τοποθέτηση στο σχολικό έτος*:**

Β΄ τρίμηνο (τέλη Ιανουαρίου)

***- Εκτιμώμενος χρόνος*:**

Μια εβδομάδα

**Σκεπτικό σεναρίου**

Σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό του σεναρίου διαδραμάτισε το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός που το υλοποιεί, αν και έχει τακτική επαφή με την ομάδα διδάσκοντας ορισμένες ώρες την εβδομάδα, δεν αποτελεί τη βασική δασκάλα του τμήματος. Κλήθηκε να αναλάβει προσωρινά την τάξη, λόγω άδειας της βασικής εκπαιδευτικού, γεγονός που συνεπάγεται περιορισμένη

γνώση τόσο του μαθησιακού επιπέδου όσο και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε παιδιού.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την ιδιαιτερότητα, το σενάριο σχεδιάστηκε με ευελιξία και διαφοροποιημένες δραστηριότητες, προκειμένου να ανταποκρίνεται σε ποικίλα μαθησιακά στυλ και να παρέχει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες ενεργής συμμετοχής. Επιπλέον, βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία να ενισχυθεί η εμπλοκή και η ενεργοποίηση κάθε παιδιού.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δεν έχουν συχνή ή συστηματική επαφή με δραστηριότητες που σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες και την πειραματική διαδικασία. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, προσφέροντας βιωματικές ευκαιρίες για διερεύνηση φυσικών φαινομένων μέσα από απλά πειράματα, παρατήρηση του περιβάλλοντος και ενεργητική μάθηση. Το γνωστικό περιεχόμενο επικεντρώνεται στην έννοια της **θερμοκρασίας,** στους **παράγοντες που την επηρεάζουν,** καθώς και στη **συσχέτισή της με τη χιονόπτωση,** ενισχύοντας έτσι τη γνωστική σύνδεση ανάμεσα στην εμπειρία και τη θεωρητική κατανόηση.

***Εναλλακτικές (πρότερες) αντιλήψεις, τις ιδέες και τις αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών:***

Ως προς τις εποχές:

- Ο χειμώνας σημαίνει πάντα χιόνι
- Οι εποχές είναι ίδιες σε όλο τον κόσμο
- Οι εποχές αλλάζουν γιατί αλλάζει ο καιρός

Ως προς τη θερμοκρασία:

- Το χιόνι πέφτει όταν έχει απλώς κρύο
- Αν δεν αγγίξω κάτι, δεν μπορώ να ξέρω τη θερμοκρασία του

Ως προς τις ιδιότητες του νερού:

- Το νερό υπάρχει μόνο σε υγρή μορφή
- Το νερό είναι μία ενιαία ουσία, χωρίς δομή
- Τα μόρια του νερού δεν κινούνται
- Τα μόρια αλλάζουν μέγεθος όταν αλλάζει η κατάσταση του νερού

***Πιθανές δυσκολίες της σκέψης τους σχετικά με τις έννοιες αυτές:***

Τα παιδιά συχνά διαμορφώνουν λανθασμένες ή ελλιπείς αντιλήψεις γύρω από έννοιες που σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες. Συνδέουν τις εποχές αποκλειστικά με εξωτερικά, οπτικά χαρακτηριστικά (π.χ. «το φθινόπωρο πέφτουν φύλλα»), αγνοώντας τη σχέση της Γης με τον Ήλιο και τη μεταβολή της ηλιακής ακτινοβολίας. Πολλές φορές θεωρούν ότι οι εποχές είναι ίδιες σε όλο τον κόσμο, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης.

Παράλληλα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν την αφηρημένη φύση της θερμοκρασίας, καθώς δεν είναι ορατή — την αισθάνονται αλλά δεν μπορούν να την προσδιορίσουν εύκολα ή να τη μετρήσουν με ακρίβεια. Η έννοια της μέτρησής της μέσω θερμομέτρων ή αριθμητικών τιμών δεν είναι πάντα κατανοητή.

Αντίστοιχες δυσκολίες παρατηρούνται και στις αντιλήψεις τους για τις ιδιότητες του νερού. Συχνά δεν αντιλαμβάνονται ότι το νερό, παρότι αλλάζει μορφή (υγρό, στερεό, αέριο), παραμένει η ίδια ουσία. Η ιδέα ότι το νερό αποτελείται από μικροσκοπικά, αόρατα σωματίδια (μόρια) είναι επίσης δύσκολη, καθώς απαιτεί μετάβαση από τη βιωματική εμπειρία στην αφηρημένη σκέψη.

Η αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως οι πειραματισμοί, οι διερευνητικές δραστηριότητες, οι ρουτίνες σκέψης, το οπτικοακουστικό υλικό, οι δραματοποιήσεις και τα παιχνίδια ρόλων με παραστατικές μεταφορές, συμβάλλει ουσιαστικά στη βαθύτερη κατανόηση σύνθετων εννοιών – όπως η θερμοκρασία, οι μεταβολές της ύλης και η μοριακή σύσταση του νερού – με τις οποίες τα παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

***Ζητήματα στην κοινωνική δομή της τάξης***

Η κοινωνική δομή της ομάδας κρίνεται σταθερή και λειτουργική. Παρόλο τον αυξημένο αριθμό των προνηπίων, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενώ οι διαπροσωπικές τους σχέσεις χαρακτηρίζονται από θετικό, υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα.

***Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες***

Γνώσεις:

- Να γνωρίζουν την κυκλική ακολουθία των εποχών
- Να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του χειμώνα
- Να γνωρίζουν τις βασικές μορφές του νερού (υγρό-αέριο- στερεό)

Δεξιότητες:

- Να εργάζονται συνεργατικά σε μικρές ομάδες
- Να αποδέχονται και να σέβονται τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων
- Να χειρίζονται με άνεση τα ψηφιακά εργαλεία της τάξης

***Σκοπός σεναρίου - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα***

***Σκοπός*:** Αφορμή για τον σχεδιασμό του σεναρίου αποτέλεσε η συζήτηση με τα παιδιά τις προηγούμενες ημέρες σχετικά με τα καιρικά φαινόμενα της εποχής, καθώς και η έντονη προσμονή τους για χιονόπτωση. Παράλληλα, εξέφρασαν την απορία τους για το γεγονός ότι δεν χιονίζει, παρόλο που βρισκόμαστε στην καρδιά του χειμώνα. Με βάση αυτό το ενδιαφέρον, το παρόν σενάριο σχεδιάστηκε με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια της θερμοκρασίας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, αξιοποιώντας ένα ιδιαίτερα ελκυστικό για εκείνα θέμα: το χιόνι.

Ταυτόχρονα, έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά διατηρούν πρότερες, συχνά λανθασμένες, αντιλήψεις και ατελείς γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο της χιονόπτωσης. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, θα έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν τη νέα γνώση, να την εμπεδώσουν και να την εμπλουτίσουν, συνδέοντας την με προσωπικά βιώματα και αυθεντικό ενδιαφέρον.

***Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα*:**

| **Γνωστικό Αντικείμενο: Προσχολική** | |
|---|---|
| **Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα** | **Βασικό Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα: Γ. Παιδί και Θετικές Επιστήμες** |
| **Γνώσεις** | ● Να αντιλαμβάνονται τη σύνδεση της θέσης και της κίνησης της Γης γύρω από τον Ήλιο με τη μέτρηση του χρόνου (εναλλαγή εποχών)<br>● Να κατανοήσουν την έννοια της θερμοκρασίας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν<br>● Να γνωρίσουν τα εργαλεία/μονάδες μέτρησης θερμοκρασίας (θερμόμετρα) |

| | |
|---|---|
| | ● Να κατανοήσουν ότι το νερό αποτελείται από μικρότερα σωματίδια ύλης (μόρια)<br>● Να αντιλαμβάνονται ότι τα μόρια της ύλης του νερού μεταβάλλονται ανάλογα τη θερμοκρασία |
| **Δεξιότητες** | • Να αναπαριστούν την κίνηση της Γης γύρω από τον Ήλιο και να τη συσχετίζουν με την εναλλαγή των εποχών<br>• Να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις και κατάλληλο λεξιλόγιο για να περιγράψουν/αιτιολογήσουν μια φυσική κατάσταση (ζεστό/κρύο)<br>• Να εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες της θερμοκρασίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα μέσα από εργαλεία μέτρησης<br>• Να μελετούν απλά φυσικά φαινόμενα (τήξη-πήξη)<br>• Να διατυπώνουν υποθέσεις και προβλέψεις για τη φυσική μεταβολή των υλικών και τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτές τις μεταβολές<br>• Να χειρίζονται και να περιγράφουν υλικά σε διαφορετικές καταστάσεις (π.χ. στερεό, υγρό) |
| **Στάσεις** | ● Να εντοπίζουν τη χρησιμότητα της μεταβολής της ύλης στην καθημερινή ζωή<br>● Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μέτρησης της θερμοκρασίας στην ανθρώπινη δραστηριότητα |
| **Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα** | **Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία-Θεματικές Ενότητες**<br>***Α. Παιδί και Επικοινωνία***<br>***Β. Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία***<br>***Γ. Παιδί Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση*** |
| **Γνώσεις** | ● Να αναγνωρίζουν βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας (κείμενο, εικόνα, ήχος)<br>● Να αναγνωρίζουν τι ξέρουν και τι θέλουν να μάθουν<br>● Να παρατηρούν τη φορά ανάγνωσης σε γραπτά κείμενα<br>● Να αναγνωρίζουν το σώμα και το πρόσωπο ως μέσα θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας |
| **Δεξιότητες** | ● Να διατυπώνουν και να συνοψίζουν επιχειρήματα για την τεκμηρίωση απόψεων<br>● Να κάνουν περιγραφές με λογική σειρά και συνέπεια<br>● Να παράγουν και να αναδιηγούνται κείμενα<br>● Να μοιράζονται υλικά και αντικείμενα στο παιχνίδι και σε άλλες περιστάσεις |
| **Στάσεις** | ● Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους<br>● Να σέβονται τον χώρο και τα όρια των άλλων<br>● Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες<br>● Να συνεισφέρουν σε συνεργατικές δραστηριότητες<br>● Να επιδεικνύουν διάθεση επίλυσης προβλημάτων<br>● Να υιοθετούν το θεατρικό παιχνίδι ως ένα μέσο για να εκφράσουν τη σκέψη, τη φαντασία και τα συναισθήματά τους |

**Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή**

***Φυσικό Περιβάλλον***: Η αίθουσα είναι ευρύχωρη και υπάρχει η δυνατότητα διαμόρφωσής της σύμφωνα με τις ανάγκες του σχεδιασμού, αλλά και τις ιδέες/προτάσεις των παιδιών. Παράλληλα, ιδιαίτερα κατάλληλος και βοηθητικός είναι ο εξωτερικός χώρος του σχολείου

για τη μελέτη και καταγραφή της θερμοκρασίας και της διεξαγωγής των πειραμάτων του νερού και της μέτρησης της θερμοκρασίας.

***Ψηφιακό Περιβάλλον***: Η αίθουσα είναι πλήρως εξοπλισμένη ως προς τον τεχνολογικό εξοπλισμό και περιλαμβάνει: διαδραστικό πίνακα, προβολέα, ηλεκτρονικό υπολογιστή, ηχοσύστημα με μικροφωνική. Καθώς βρισκόμαστε στα μέσα της σχολικής χρονιάς τα παιδιά είναι απόλυτα εξοικειωμένα με τη χρήση των παραπάνω τεχνολογικών εργαλείων με ιδιαίτερη προτίμηση στην αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα και στις διαφορετικές λειτουργίες του.

***Εκπαιδευτικό Υλικό***: Στη γωνιά της φιλαναγνωσίας τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν, να παρατηρήσουν και να μελετήσουν βιβλία και εγκυκλοπαίδειες με θέμα το Γη αλλά και το νερό. Στη γωνιά των φυσικών επιστημών τα παιδιά έχουν την ευκαιρία, αξιοποιώντας τα κατάλληλα υλικά και εργαλεία, να πειραματιστούν με τις φυσικές ιδιότητες του νερού σε συνδυασμό με τα θερμόμετρα. Τέλος, στη γωνιά του καλλιτεχνικού εργαστηρίου, τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους ποικιλία υλικών, στα πλαίσια του ελεύθερου παιχνιδιού για να αποτυπώσουν εικαστικά τα πειράματά τους, αλλά και να δημιουργήσουν έργα εμπνευσμένα από τις εμπειρίες και τους πειραματισμούς τους με τα φυσικά φαινόμενα.

**Διδακτική προσέγγιση**

Ο σχεδιασμός του σεναρίου βασίζεται στις αρχές της διερευνητικής μάθησης, της βιωματικής μάθησης, της παιγνιώδους μάθησης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Τα παιδιά θα εργαστούν σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο και οι ομάδες θα δημιουργηθούν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους.

Διερευνητική μάθηση: Αφορά εκπαιδευτικές διαδικασίες όπου σημείο αφετηρίας αποτελούν οι προβληματισμοί οι οποίοι αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά ως μικροί ερευνητές επεξεργάζονται το θέμα υπό διερεύνηση, αναζητούν πληροφορίες, απαντούν στα ερωτήματά τους, αξιολογούν και θέτουν νέους στόχους. Βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η συμμετοχή του ίδιου του παιδιού σε όλη τη διαδικασία της διερεύνησης με την κατάλληλη υποστήριξη από την/τον εκπαιδευτικό (Πεντέρη, Χλαπάνα, et al, 2022).

Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν ισοδυναμεί με μία μέθοδο παραγωγής εξατομικευμένων πλάνων εργασίας για κάθε μαθητή/μαθήτρια, αλλά στοχεύει στην συμμετοχή όλων των παιδιών σε μία συλλογική μαθησιακή εμπειρία, καθώς επίσης και τις δυνατότητες μάθησης που αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα των μαθητών/μαθητριών (Corbett, 2001) και συμβαδίζει με την εστίαση του ενδιαφέροντος στις διαδικασίες της μάθησης (Σφυρόερα, 2004).

Παιγνιώδης μάθηση: Έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Τα βασικά κίνητρα για την εμπλοκή στις δραστηριότητες είναι η χαρά και η ευχαρίστηση που το ίδιο το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά (Πεντέρη, Χλαπάνα, et al, 2022).

***Μαθησιακά πλαίσια****:*

Α. Διερευνήσεις : Διερευνητική μάθηση, μέσω παιγνιώδους εναύσματος που λειτουργεί ως εφόρμηση και αφετηρία για την ανάπτυξη ερωτημάτων και την ανακάλυψη νέων πληροφοριών που θα οδηγήσουν στην ολοκληρωμένη αντίληψη και στην κατάκτηση νέων γνώσεων.

- Τίτλος: Κρύο πολύ…λέτε να χιονίσει;

Β. Άλλα μαθησιακά πλαίσια

Ελεύθερο παιχνίδι:

- Γωνιά καλλιτεχνικού εργαστηρίου: Δημιουργία έργων με θέμα το χιόνι και το νερό
- Γωνιά φιλαναγνωσίας: Μελέτη-ανάγνωση βιβλίων και εγκυκλοπαιδειών παρατήρηση εικόνων- φωτογραφιών με θέμα τη Γη, το νερό, τη θερμοκρασία

Διάλειμμα:

Τα παιδιά μπορούν να περιεργαστούν την πορεία και τη θέση του Ήλιου στην αυλή του σχολείου, εντοπίζοντας σκιερά και φωτεινά σημεία και διατυπώνοντας υποθέσεις σχετικά με τη θερμοκρασία σε κάθε περίπτωση. Παράλληλα, ο εξωτερικός χώρος προσφέρεται για την ασφαλέστερη διεξαγωγή πειραμάτων με το νερό, χωρίς τον κίνδυνο πρόκλησης ζημιών.

Χρήση ΤΠΕ:

- Αναζήτηση στο διαδίκτυο βίντεο, animations, ταινίες και τραγούδια με θέμα το νερό.
- Αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα για καταγραφές πίνακα KWLH, ρουτίνων σκέψης

***Διδακτικές μέθοδοι στρατηγικές τεχνικές και πρακτικές***

| **ΦΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ** | **ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ** |
|---|---|
| Α' ΦΑΣΗ-ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ | Συζήτηση, Διατύπωση ερωτημάτων, Καταιγισμός ιδεών, Διάγραμμα KWLH, Αξιοποίηση ρουτίνας σκέψης |
| Β΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ | Διερεύνηση, Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Επίλυση Προβλήματος, Συζήτηση, Διάγραμμα KWLH, Καταγραφή ιδεών, Χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, Πειραματισμός, Αξιοποίηση ρουτίνας σκέψης |
| Γ΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ | Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Συζήτηση, Σύνθεση πληροφοριών και ιδεών, Πειραματισμός |
| Δ΄ ΦΑΣΗ-ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ | Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Συζήτηση, Αξιοποίηση ρουτίνας σκέψης |
| Ε΄ ΦΑΣΗ-ΕΚΤΙΜΗΣΗ | Παρουσίαση, Σύγκριση αρχικών ιδεών και τελικών παραγόμενων, Διάγραμμα KWLH |

***Ρόλος του/της Εκπαιδευτικού***

Η νηπιαγωγός, λειτουργεί ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας, υποστηρίζοντας τα παιδιά στις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις τους σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος της χαρακτηρίζεται ως διευκολυντικός, καθώς συχνά αξιοποιεί ως διδακτικό μέσο τις ανοιχτές ερωτήσεις με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν ιδέες και γνώσεις, να φτάσουν σε γνωστικές ασυμφωνίες, να υποθέσουν, να διατυπώσουν επιχειρήματα, να εξάγουν συμπεράσματα, να επιλύουν προβλήματα, να προτείνουν και να πάρουν αποφάσεις. Ως διαμεσολαβητής, σε ένα πλαίσιο ενεργητικής ακρόασης και ελεύθερης έκφρασης, καταγράφει και επικοινωνεί τις ιδέες και τις προτάσεις μεταξύ των παιδιών στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δημιουργώντας ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής όλων των μελών της τάξης.

***Τεχνικές Αξιολόγησης***

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης αξιοποιούνται:

-Διάγραμμα K-W-L-H: Τα παιδιά συμμετέχουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των δραστηριοτήτων εκτιμώντας σε κάθε φάση τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα των δικών τους ενεργειών.

- Ρουτίνες Σκέψης: Από τις απαντήσεις, ιδέες και προτάσεις των παιδιών αξιολογείται το επίπεδο γνώσεων, εντοπίζονται τυχόν παρανοήσεις και πρότερες αντιλήψεις αλλά και αξιοποιούνται απορίες παιδιών για σχεδιασμό επομένων δραστηριοτήτων

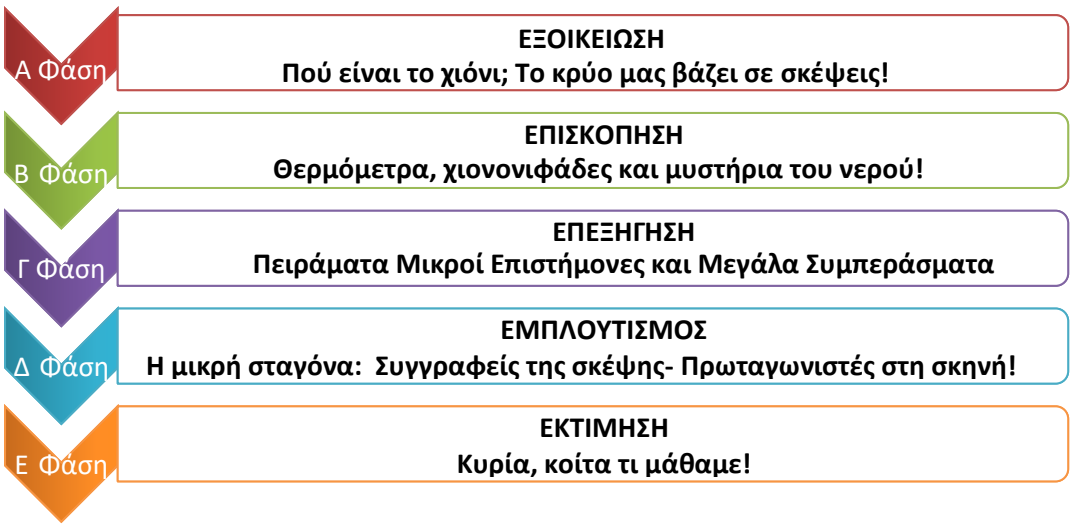
-Συλλογή φωτογραφικού υλικού και βίντεο από τις συνεργατικές δραστηριότητες

Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης αξιοποιούνται:

-Παρουσίαση και συζήτηση: Με αφορμή την επιστροφή της δασκάλας του τμήματος τα παιδιά παρουσιάζουν τις γνώσεις τους μέσα από το διάγραμμα KWLH, αποτιμώντας τη μαθησιακή τους πορεία μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**-**Δραματοποίηση ιστορίας: Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε δραματοποίηση σχετικής ιστορίας, μεταφέροντας με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο τη νέα γνώση που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του σεναρίου.

***Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας***




***Α' ΦΑΣΗ- ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ: Πού είναι το χιόνι; Το κρύο μας βάζει σε σκέψεις!***

Δραστηριότητα 1: Στο πλαίσιο της ρουτίνας του ημερολογίου στην ολομέλεια, η νηπιαγωγός εισήγαγε τα παιδιά στην έννοια του «χειμώνα» και στις καιρικές του συνθήκες, μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις και συζήτηση. Αξιοποιώντας τη ρουτίνα σκέψης **«3-2-1 Γέφυρα»,** ενθάρρυνε τα παιδιά να εκφράσουν αυθόρμητα τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Μέσα από έναν δημιουργικό καταιγισμό ιδεών, καταγράφονται οι απαντήσεις της ομάδας:

- **Τρεις λέξεις:** χειμωνιάτικα ρούχα – χιόνι – κρύο
- **Δύο ερωτήσεις:** Γιατί κάνει κρύο; Πότε θα χιονίσει;
- **Μία παρομοίωση:** *Ο χειμώνας είναι σαν… ψυγείο – το ανοίγεις και κάνει κρύο!*

Δραστηριότητα 2: Σε συνέχεια της ρουτίνας σκέψης που κινητοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών, η νηπιαγωγός, με στοχευμένες ερωτήσεις, κατέγραψε τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους στην πρώτη στήλη του πίνακα **KWLH.** Εστιάζοντας στην έντονη επιθυμία τους για χιονόπτωση, αναδείχθηκαν τα πρώτα ερωτήματα που διατύπωσαν τα παιδιά σχετικά με το καιρικό φαινόμενο:

- Γιατί κάνει κρύο;

- Γιατί χιονίζει τον χειμώνα;
- Γιατί χιονίζει στα βουνά και όχι στην πόλη;
- Πώς μετράμε το κρύο;

***Β ΦΑΣΗ- ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: Θερμόμετρα, χιονονιφάδες και μυστήρια του νερού!***

Δραστηριότητα 1: Αρχικά διερευνήθηκαν τα τρία πρώτα ερωτήματα. Μέσα από κατάλληλα επιλεγμένες δραστηριότητες- παρατήρηση εικόνων από σχετικά βιβλία, παρακολούθηση εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού- τα παιδιά εξερεύνησαν την εναλλαγή των εποχών, συσχετίζοντας το φαινόμενο άμεσα με τη θέση της Γης γύρω από τον Ήλιο. Καθώς μοιράστηκαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, εξέφρασαν τις απορίες τους, μελέτησαν τις απαντήσεις οικοδομώντας σταδιακά τη νέα γνώση. Μετά την παρακολούθηση του ψηφιακού υλικού, πραγματοποιήθηκε βιωματικά μέσα στην τάξη η κυκλική ακολουθία των εποχών μέσα από αναπαράσταση της τροχιάς της Γης γύρω από τον Ήλιο. Τα παιδιά κρατώντας την υδρόγειο σφαίρα, με σημειωμένη την Ελλάδα, την κινούσαν κυκλικά γύρω από μια λάμπα που συμβόλιζε τον Ήλιο. Καθώς άλλαζαν τη θέση της Γης σε σχέση με το φως, παρατηρούσαν πως η Ελλάδα "περνούσε" μέσα από τις τέσσερις εποχές, κατανοώντας βιωματικά τις αλλαγές που συμβαίνουν.

Δραστηριότητα 2: Κατά τη διερεύνηση του ερωτήματος «*Πώς μετράμε το κρύο;»,* η νηπιαγωγός εισήγαγε την έννοια της θερμοκρασίας παρουσιάζοντας διάφορα είδη θερμόμετρων (ψηφιακό, υγρού, υπέρυθρο, επαφής). Τα παιδιά, σε ζευγάρια, επεξεργάστηκαν τα θερμόμετρα, διατυπώνοντας ερωτήσεις. Η νηπιαγωγός εξήγησε τη λειτουργία τους και τις διαφορετικές τους χρήσεις, ανάλογα με το είδος της θερμοκρασίας που καλούνται να μετρήσουν (ανθρώπινο σώμα, ζώα, υγρά, φαγητό, περιβάλλον). Τα παιδιά πραγματοποίησαν μετρήσεις θερμοκρασίας σε διάφορα αντικείμενα και καταστάσεις (άνθρωπος, τάξη, ζεστό/κρύο/παγωμένο νερό) και σύγκριναν τα αποτελέσματα. Η προσοχή τους εστιάστηκε στο θερμόμετρο περιβάλλοντος και αποφασίστηκε η καθημερινή καταγραφή της θερμοκρασίας της τάξης. Παράλληλα, η μέτρηση της θερμοκρασίας του νερού σε διαφορετικές καταστάσεις προκάλεσε νέα ερωτήματα από τα παιδιά. Επέστρεψαν στη δεύτερη στήλη του πίνακα K-W-L-H και πρόσθεσαν τα εξής νέα ερωτήματα, αποφασίζοντας να διερευνηθούν στη συνέχεια.

- Γιατί το νερό παγώνει;
- Πώς σχηματίζεται μια χιονονιφάδα;

*Εικόνα 1*

Δραστηριότητα 3: Για τη διερεύνηση του ερωτήματος *«Γιατί το νερό παγώνει;»* αξιοποιήθηκε η ρουτίνα σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι». Με αφορμή την πρώτη εικόνα από το βίντεο *«The Awakening of Water Girl: Melting of Ice*» (Εικόνα 1)

Η νηπιαγωγός κατέγραψε στον γραφικό οργανωτή (εικόνα 2) τις σκέψεις και τις ερωτήσεις των παιδιών, εστιάζοντας στο ερώτημα *«Γιατί έλιωσε ο χιονάνθρωπος;»*

Εικόνα 2. Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι

Στη συνέχεια, τα παιδιά παρακολούθησαν ολόκληρο το βίντεο, (https://www.youtube.com/watch?v=yhcniFZOBcg) το οποίο απάντησε στα ερωτήματά τους, εξηγώντας με απλό και επιστημονικό τρόπο πώς τα μόρια του πάγου αντιδρούν στη θερμότητα και παρουσίασε τις έννοιες της τήξης και της πήξης του νερού. Στο επόμενο στάδιο, τα παιδιά παρακολούθησαν νέο βίντεο που απεικονίζει την τήξη του πάγου (https://www.youtube.com/watch?v=CDTZoFGmZoc) και προχώρησαν σε κινητική βιωματική αναπαράσταση, χρησιμοποιώντας το σώμα τους για να αποδώσουν τις μεταβολές του νερού από την υγρή στην παγωμένη μορφή και αντίστροφα.

Δραστηριότητα 4: Αφού τα παιδιά κατανόησαν το φαινόμενο της πήξης του νερού, αναδύθηκε το επόμενο ερώτημα που αφορά το σχήμα της χιονονιφάδας. Μετά από συζήτηση σχετικά με τις πρότερες γνώσεις τους και τις προσωπικές εμπειρίες τους σχετικά με τη μορφή του χιονιού παρακολουθήσαν σχετικό επιμορφωτικό υλικό, παρατηρώντας τη μοναδικότητα κάθε χιονονιφάδας και το σταθερό εξαγωνικό σχήμα που τη χαρακτηρίζει. Με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων

- Shape Creator – CokoGames
- Connect the Dots – connectdots.io

τα παιδιά εξασκήθηκαν στην αναγνώριση και σχεδίαση πολυγωνικών σχημάτων. Στη συνέχεια, σε μικρές ομάδες δημιούργησαν τα δικά τους πολυγωνικά μοτίβα, αναπαριστώντας χιονονιφάδες, ενισχύοντας έτσι τη γεωμετρική τους σκέψη μέσα από τη σύνδεση με το φυσικό φαινόμενο.

***Γ ΦΑΣΗ- ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ: Πειράματα, Μικροί Επιστήμονες και Μεγάλα Συμπεράσματα!***

Δραστηριότητα 1: Κυνήγι Θερμοκρασίας: Πού Κρύβεται η Ζέστη και το Κρύο στο Σχολείο;

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων μελών και πρότειναν διάφορα σημεία για την τοποθέτηση θερμομέτρων, επιλέγοντας τόσο προφανείς (καλοριφέρ- ψυγείο-κατάψυξη) όσο και πιο απρόσμενες θέσεις, (ντουλάπες, μπουφάν, θερμοθάλαμος, αποθήκη, κάτω από δέντρα/ σκεπή). Διατύπωσαν υποθέσεις σχετικά με το ποια σημεία θα είναι πιο ζεστά ή πιο κρύα και παρακολούθησαν τις μετρήσεις. Στη συνέχεια, ανέλυσαν τα δεδομένα και κατέληξαν σε συμπεράσματα, αναπτύσσοντας δεξιότητες παρατήρησης, πρόβλεψης και τεκμηρίωσης.

Δραστηριότητα 2: Πάγος σε δράση: Το μυστήριο της τήξης!

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 4-5 μελών και διεξήγαγαν πειράματα με το νερό, εστιάζοντας στη διαδικασία της τήξης. Δύο ομάδες ερεύνησαν την επίδραση της

**θερμοκρασίας,** προτείνοντας διαφορετικά σημεία τοποθέτησης του πάγου (καλοριφέρ, αυλή, τάξη), ενώ οι υπόλοιπες δύο ομάδες μελέτησαν την επίδραση **διαφορετικών υλικών** (αλάτι, σόδα, σκέτο νερό). Κάθε ομάδα κατέγραψε τις παρατηρήσεις της και παρουσίασε στην ολομέλεια τα συμπεράσματά της, χρησιμοποιώντας βασικές επιστημονικές έννοιες όπως «ύλη**» «μόρια νερού», «μόρια πάγου»**, **«θερμοκρασία»** και **«τήξη».** Οι μαθητές εξήγησαν με απλό αλλά επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο πως και γιατί αλλάζει η μορφή του νερού, εντοπίζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της τήξης.

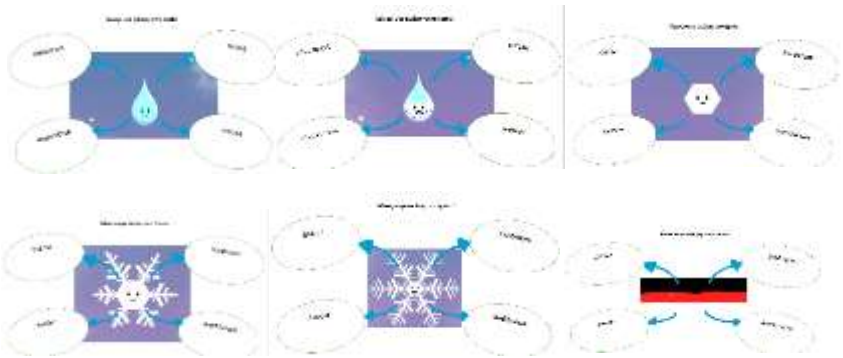
***Δ ΦΑΣΗ- ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ: Η μικρή σταγόνα: Συγγραφείς της σκέψης-Πρωταγωνιστές στη σκηνή!***

Δραστηριότητα 1: Η περιπέτεια της σταγόνας: Μπες στη σκέψη της!

Τα παιδιά παρακολούθησαν το animation **«Life of a Snowflake»,** (https://www.youtube.com/watch?v=q2BwERKJ3cQ) μια ιστορία χωρίς λόγια που με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο περιγράφει και αναδεικνύει τη μεταβλητότητα του νερού (εικόνα 3)

*Εικόνα 3*

Στη συνέχεια, μέσα από τη ρουτίνα σκέψης **«Μπες στη σκέψη του ήρωα»,** τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών. Κάθε ομάδα ανέλαβε να μελετήσει μία σκηνή της ιστορίας, να σκεφτεί, να απαντήσει και να ζωντανέψει τη σταγόνα νερού συμπληρώνοντας τις στήλες: **Βλέπω – Ακούω – Σκέφτομαι – Αισθάνομαι** (εικόνα 4)**.**



*Εικόνα 4*

Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά έγιναν ομαδικά συγγραφείς της ίδιας ιστορίας, δημιουργώντας τη δική τους εκδοχή και εμπλουτίζοντας την με κείμενο γεμάτο φαντασία και πρωτότυπες ιδέες.

Δραστηριότητα 2: Η μικρή σταγόνα στη σκηνή: Πτήση γεμάτη ανατροπές!

Η δραστηριότητα ξεκίνησε με την προβολή της ιστορίας**,** αυτή τη φορά όμως κάθε ομάδα ανέλαβε να **εμπλουτίσει την ιστορία** προσθέτοντας τα λόγια και τις ιδέες που είχαν σκεφτεί και καταγράψει στην προηγούμενη φάση. Έχοντας πλέον το δικό τους κείμενο τα παιδιά πέρασαν στη δράση **δραματοποιώντας τη σκηνή που τους είχε ανατεθεί.** Η παρεούλα μεταμορφώθηκε σε θεατρική σκήνη και μέσα από τη δραματοποίηση, τα παιδιά έδωσαν ζωή στη σταγόνα, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους και επικοινωνώντας με ζωντάνια και δημιουργικότητα το νόημα της ιστορίας.

***Ε ΦΑΣΗ- ΕΚΤΙΜΗΣΗ: Κυρία, κοίτα τι μάθαμε!***

Δραστηριότητα 1: Τα παιδιά στην ολομέλεια συμπλήρωσαν τις δύο τελευταίες στήλες του πίνακα KWLH σε μια διαδικασία αποτίμησης του έργου τους. Στη συνέχεια ανέτρεξαν στις δύο πρώτες στήλες του διαγράμματος συγκρίνοντας τις αρχικές τους γνώσεις και ιδέες με το τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα.

Δραστηριότητα 2: Μετά την επιστροφή της βασικής δασκάλας του τμήματος, σε απάντηση προς το ερώτημά της σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά την απουσία της, τα παιδιά ξεκίνησαν παρουσιάζοντας τον πίνακα KWLH. Κατόπιν, μοιράστηκαν το ψηφιακό υλικό που επεξεργάστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου, καθώς και τις ομαδικές τους καταγραφές. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με τη δραματοποίηση της ιστορίας της μικρής σταγόνας, δίνοντας ζωή στην αφήγηση μέσα σε κλίμα χαράς και ενθουσιασμού.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy.* Routledge Farmer: London.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση)*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ – MIS: 5035542

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλείδια: Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σούρλα, Ε. (2025). Διδακτικό σενάριο: Κρύο πολύ….λέτε να χιονίσει; *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/

**Συκιώτης, Φ., Τζίμας, Κ. 92025). Ο ρόλος και το έργο των Ενδοσχολικών Συντονιστών και Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

# Ο ρόλος και το έργο των Ενδοσχολικών Συντονιστών και Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Συκιώτης Φώτιος**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής,
fotsyk@yahoo.com
**Τζίμας Κωνσταντίνος**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Τμήμα Ένταξης, 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής,
tzimaskostas@yahoo.com

**Περίληψη**
Με την παρούσα βιβλιογραφική μελέτη εξετάζονται τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες και οι ενέργειες των Παιδαγωγικών Συμβούλων και των Ενδοσχολικών Συντονιστών όπως αποτυπώνονται στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο. Παρουσιάζονται τα προσόντα και οι δεξιότητες τους σύμφωνα και με την τρέχουσα βιβλιογραφία. Αναφέρονται τα κριτήρια, οι προϋποθέσεις και οι παράγοντες για την επίτευξη των στόχων τους καθώς και οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Αναλύονται οι τρόποι και τα κίνητρα συνεργασίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Παρουσιάζονται έννοιες που σχετίζονται με το έργο των Μεντόρων και Ενδοχολικών Συντονιστών. Προβάλλονται τα σημαντικότερα μοντέλα καθοδήγησης και υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Καταγράφεται το χρονοδιάγραμμα των ενεργειών και πρωτοβουλιών τους. Τέλος παρουσιάζονται προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του θεσμού.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μέντορες, Ενδοσχολικοί Συντονιστές, ενδυνάμωση, συνεργασία, υποστήριξη

## Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο αποτελεί πολυδιάστατο οργανισμό και σημαντική κοινότητα μάθησης. Οφείλει να ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και να διασφαλίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η συνεχής εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτεί ευέλικτους, υποστηρικτικούς και αποτελεσματικούς μηχανισμούς εντός των σχολικών μονάδων. Η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διαρκή ενθάρρυνση και καθοδήγησή τους. Ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή συμβάλλει στην υποστήριξη, επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης.

## Ο ρόλος και τα καθήκοντα των Παιδαγωγικών Συμβούλων - Μεντόρων

Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος – Μέντορας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και αναλαμβάνει καθοδηγητικό ρόλο, παρέχοντας πληροφορίες, εξηγήσεις,

παραινέσεις και συμβουλές (Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Παράλληλα, ενθαρρύνει, εμπνέει και προσφέρει ερεθίσματα που συμβάλλουν στην επαγγελματική και παιδαγωγική ανάπτυξη του νέου συναδέλφου. Όλα τα παραπάνω συντελούν στη μοντελοποίηση της διδασκαλίας από τον Μέντορα και στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στη σχολική κουλτούρα (Δεληγιάννη & Ματθαιουδάκη, 2008). Για την αποτελεσματική εκπλήρωση του ρόλου του, ο Μέντορας οφείλει να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση των δράσεων υποστήριξης που προβλέπονται.

Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Υπουργικής Απόφασης 102919/ΓΔ4/2022 (ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022), τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του μέντορα περιλαμβάνουν:

- **Διερεύνηση αναγκών**: Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας εντοπίζει τις εκπαιδευτικές, διδακτικές και παιδαγωγικές ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού και συνδιοργανώνει προγράμματα που στοχεύουν στην κάλυψη αυτών των αναγκών. Βασική επιδίωξη είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ετοιμότητας του εκπαιδευτικού.
- **Ομαλή ένταξη**: Υποστηρίζει τη σταδιακή ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον, διασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τον καθοδηγεί στο διδακτικό του έργο, ιδίως ως προς τη διαχείριση της ύλης, συμβάλλοντας στη συνεχή βελτίωση των διδακτικών του ικανοτήτων.
- **Υποστήριξη και ανατροφοδότηση**: Παρέχει καθοδήγηση, υποστήριξη και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που ενδέχεται να ανακύψουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, εντός του σχολικού πλαισίου.
- **Διδασκαλίες παρατήρησης**: Σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης και τον εκπαιδευτικό, οργανώνει τουλάχιστον τρεις διδασκαλίες ετησίως, οι οποίες πραγματοποιούνται: από τον Μέντορα με τον εκπαιδευτικό ως παρατηρητή, από τον εκπαιδευτικό με τον Μέντορα ως παρατηρητή, και από κοινού.
- **Καθοδήγηση στην επικοινωνία**: Ο Μέντορας παρέχει οδηγίες για την αποτελεσματική και παιδαγωγικά ορθή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με μαθητές/τριες και γονείς/κηδεμόνες.
- **Ετήσια αναφορά**: Στο τέλος του σχολικού έτους, ο Μέντορας συντάσσει έκθεση στην οποία τεκμηριώνονται όλες οι δράσεις και ενέργειες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της καθοδήγησης. Η έκθεση υποβάλλεται στον/στη διευθυντή/ντρια ή στον/στην προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας.

Τέλος, ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος – Μέντορας ασκεί τα καθήκοντά του εκτός διδακτικού αλλά εντός εργασιακού ωραρίου και δεν απαλλάσσεται από τις εξωδιδακτικές υποχρεώσεις και τις εφημερίες του.

**Ο ρόλος και τα καθήκοντα των Ενδοσχολικών Συντονιστών**

Οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 92 του Ν. 4823/2021, αποτελούν βασικά όργανα υποστήριξης και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η σχετική Υπουργική Απόφαση Φ12/102913/ΓΔ4/24-08-2022 (ΦΕΚ 4509/Β/25-08-2022) εξειδικεύει το θεσμικό τους πλαίσιο λειτουργίας και ορίζει με σαφήνεια το εύρος των αρμοδιοτήτων τους. Οι

Συντονιστές Τάξεων και Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων υποστηρίζουν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στο έργο της, συνεισφέροντας ενεργά στην ενίσχυση της επαγγελματικής συνεργασίας και της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας. Τα καθήκοντά τους επικεντρώνονται στους ακόλουθους άξονες:

1. Υποστήριξη και καθοδήγηση εκπαιδευτικών ανά ομάδες τάξεων ή ειδικοτήτων, με στόχο την ομοιογενή και ποιοτική διδασκαλία.
2. Συμμετοχή στον ετήσιο προγραμματισμό της διδακτέας ύλης και των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων, σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και σύμφωνα με τα εγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών.
3. Οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και διάχυση καλών διδακτικών πρακτικών, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Συμβούλους Εκπαίδευσης και τους Παιδαγωγικούς Συμβούλους - Μέντορες.
4. Προώθηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών εργαλείων, με έμφαση στην εφαρμογή και αξιολόγησή τους εντός του σχολικού πλαισίου.
5. Συντονισμός διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών/τριών, σε αγαστή συνεργασία με το σύνολο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.
6. Συνεργασία με τον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής για ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία και την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους, οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές:

1. Συγκαλούν τουλάχιστον μία συνάντηση εργασίας μηνιαίως με τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ομάδων, καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

2. Οργανώνουν τρεις τουλάχιστον διδασκαλίες ετησίως, με δυνατότητα παρακολούθησης από το σύνολο των εκπαιδευτικών της ομάδας.

3. Διαμορφώνουν ετήσιο σχέδιο δράσης στην έναρξη κάθε σχολικού έτους και συντάσσουν ετήσια απολογιστική έκθεση, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ή την Προϊστάμενη Αρχή της μονάδας.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές ασκούν τα καθήκοντά τους εντός του εργασιακού, αλλά εκτός του διδακτικού τους ωραρίου, χωρίς να απαλλάσσονται από λοιπές υπηρεσιακές υποχρεώσεις, όπως εφημερίες και εξωδιδακτικές εργασίες. Η λειτουργία τους είναι συμπληρωματική και ενισχυτική, χωρίς να υποκαθιστά θεσμικά όργανα όπως ο Σύλλογος Διδασκόντων ή ο/η Σύμβουλος Εκπαίδευσης.

**Κριτήρια Ορισμού, Αριθμός και Θητεία Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων και Ενδοσχολικών Συντονιστών**

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 3 της υπ' αρ. Φ12/102919/ΓΔ4/2022 Υπουργικής Απόφασης, καθορίζονται τα κριτήρια ορισμού, ο αριθμός και η διάρκεια θητείας των Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων. Η θεσμοθέτηση του ρόλου πραγματοποιείται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τουλάχιστον έξι οργανικές θέσεις, καθώς και σε όλες τις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τοποθέτηση διενεργείται κατά την έναρξη του σχολικού έτους, με βασική προϋπόθεση την ύπαρξη εκπαιδευτικών που πληρούν τις προβλέψεις του άρθρου 1 της εν λόγω Απόφασης. Ο αριθμός των οριζόμενων Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων εξαρτάται από τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών:

- Για 1 έως 8 εκπαιδευτικούς: ορίζεται 1 μέντορας

- Για 9 έως 16 εκπαιδευτικούς: ορίζονται 2 μέντορες
- Για 17 και άνω εκπαιδευτικούς: ορίζονται 3 μέντορες

Σε περίπτωση που ο ορισθείς μέντορας δεν ανήκει στην ίδια ή παραπλήσια ειδικότητα με τον νεοδιόριστο ή νεοτοποθετηθέντα εκπαιδευτικό, υποστηρίζεται από έμπειρο εκπαιδευτικό της ίδιας ειδικότητας, ο οποίος υποδεικνύεται από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η επιλογή και τοποθέτηση γίνεται με απόφαση του/της Διευθυντή/Διευθύντριας ή Προϊσταμένου/Προϊσταμένης της μονάδας και η θητεία διαρκεί ένα (1) σχολικό έτος. Οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι – Μέντορες μπορούν παράλληλα να ασκούν και καθήκοντα Ενδοσχολικού Συντονιστή. Εξαιρείται από τον ρόλο αυτό ο/η Διευθυντής/τρια ή Προϊστάμενος/η της μονάδας.

Ομοίως οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές ορίζονται με απόφαση του Διευθυντή ή του/της Προϊσταμένου/ης της σχολικής μονάδας και δύνανται να αναλάβουν είτε τον συντονισμό τάξεων είτε γνωστικών αντικειμένων, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Παιδαγωγικά, βρίσκονται σε συνεχή διάδραση με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, ενώ διοικητικά υπάγονται στη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

**Κριτήρια Επιλογής Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων και Ενδοσχολικών Συντονιστών**

Ένα βασικό γνώρισμα των Παιδαγωγικών Συμβούλων και Ενδοσχολικών Συντονιστών είναι το ειλικρινές ενδιαφέρον τους για την υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών. Σε περιπτώσεις όπου η σχολική διοίκηση προχωρά σε αξιολογήσεις προσωπικού, συνεντεύξεις ή άλλου τύπου παρακολούθηση, θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο οι έμπειροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναλάβουν τον ρόλο του Μέντορα.

Η δέσμευση τους προς τη σχολική κοινότητα αποτελεί επίσης κρίσιμο στοιχείο. Ιδανικά, χρειάζεται να επιλέγονται άτομα που ενσωματώνουν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και εμπνέουν τους νέους συναδέλφους μέσα από το ενεργό τους παράδειγμα και τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Η εμπειρία μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή κοινότητα λειτουργεί ενισχυτικά σε αυτόν τον ρόλο.

Επιπλέον, ο/η κατάλληλος/η Μέντορας ή Ενδοσχολικός Συντονιστής δε θα πρέπει μόνο να μεταδίδει γνώσεις, αλλά και να έχει τη διάθεση να εξελιχθεί ο ίδιος μέσα από την αλληλεπίδραση με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Η ικανότητα να είναι προσιτός και να ενθαρρύνει την έκφραση των νέων φωνών είναι θεμελιώδης. Χρειάζεται να αναγνωρίζει τα όριά του/της και να μην παρουσιάζει μια εικόνα τελειότητας που θα μπορούσε να λειτουργήσει αποθαρρυντικά.

Παράλληλα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, υπάρχουν και ορισμένα τυπικά προσόντα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Η πολυετής διδακτική εμπειρία είναι σημαντικό προσόν, ενώ η εργασία στο ίδιο σχολείο με τον νέο εκπαιδευτικό είναι ιδανική – ή, εναλλακτικά, στο ίδιο σχολικό συγκρότημα ή στην ευρύτερη περιοχή. Η διδασκαλία του ίδιου μαθήματος αποτελεί έναν ακόμη θετικό παράγοντα, εφόσον είναι εφικτό (LOOP, 2022).

Η επιλογή βασίζεται σε μοριοδοτούμενα κριτήρια ως εξής:

- Διδακτική προϋπηρεσία ≥ 15 έτη ή εκπαιδευτική ≥ 10 έτη (4 μόρια) (Εναλλακτικά: διδακτική ≥ 7 ή εκπαιδευτική ≥ 6 έτη σε περίπτωση έλλειψης υποψηφίων με ανώτερη προϋπηρεσία)
- Διδακτορικό σε συναφές αντικείμενο (4 μόρια)
- Μεταπτυχιακό (ΜΔΕ) ή διετής μετεκπαίδευση σε σχετικό αντικείμενο (3 μόρια)

- Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος (1 μόριο)
- Προηγούμενη θητεία σε συναφείς ρόλους (π.χ. Μέντορας, Ενδοσχολικός Συντονιστής, Στέλεχος Εκπαίδευσης) (4 μόρια)
- Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου Α (1 μόριο), επιπέδου Β (2 μόρια)
- Άριστη γνώση ξένης γλώσσας (1,5 μόριο), πολύ καλή (1 μόριο), καλή (0,5 μόριο)
- Οργανική θέση στη σχολική μονάδα εφαρμογής του θεσμού (2 μόρια).

Η διαδικασία τοποθέτησης υπόκειται μόνο σε ιεραρχική προσφυγή σύμφωνα με το άρθρο 24 του Ν. 2690/1999 (ΦΕΚ 45/Α/09-03-1999), εντός του πρώτου μήνα του σχολικού έτους.

**Βασικές αρχές και προϋποθέσεις**

Οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι κι ο Ενδοσχολικοί Συντονιστές οφείλουν:

- Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, την αλληλοσυμπλήρωση και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών.
- Να επιδιώκουν την ενδυνάμωση όλων των εκπαιδευτικών και τη ενίσχυση των ανθρωπίνων σχέσεων.
- Να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του ενεργού ακροατή και συνομιλητή όπως η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων και η κατανόηση.
- Να καλλιεργούν την κουλτούρα της συνεργασίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Να ενισχύουν τη διά βίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

**Τα οφέλη μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης**

Η δημιουργία μιας επιτυχημένης σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου αποφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους νέους όσο και για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των Ingersoll & Strong (2011), η συμμετοχή σε προγράμματα υποστήριξης, όπως είναι ο μεντορισμός, έχει θετικό αντίκτυπο στην απόδοση των εκπαιδευτικών σε ποικίλες διδακτικές περιστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι νέοι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται σε τέτοια προγράμματα:

- Διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη ροή του μαθήματος και διατηρούν την προσοχή των μαθητών/τριών στο αντικείμενο διδασκαλίας.
- Χρησιμοποιούν κατάλληλες και λειτουργικές τεχνικές ερωτήσεων και απαντήσεων.
- Προσαρμόζουν τις διδακτικές δραστηριότητες στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.
- Δημιουργούν θετικό και υποστηρικτικό κλίμα μέσα στην τάξη.
- Επιτυγχάνουν καλή διαχείριση της τάξης, γεγονός που συχνά συνοδεύεται από υψηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών σε πανεθνικές αξιολογήσεις.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από την έρευνα των Smith & Ingersoll (2004), οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετική εμπειρία με τον Μέντορά τους επέδειξαν αυξημένη επαγγελματική σταθερότητα, αποφεύγοντας την αποχώρηση από το επάγγελμα ή τη μετάθεση σε άλλη σχολική μονάδα μετά το πρώτο έτος. Αυτό καταδεικνύει πως η ποιοτική μεντορική σχέση ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η συμβολή της μεντορικής σχέσης δεν περιορίζεται μόνο στον καθοδηγούμενο. Όπως σημειώνεται σε σχετική έρευνα (McCaughtry et al., 2005), η διαδικασία της καθοδήγησης ενισχύει την αυτοπεποίθηση και των δύο μερών. Ο Μέντορας, μέσα από τον ρόλο του, αποκτά μεγαλύτερη σιγουριά, και αυτό το αίσθημα ενισχύει με τη σειρά του και τον νέο εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τους Fairbanks et al. (2000), οι Μέντορες ωφελούνται από τη γνώση και τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις που φέρνουν μαζί τους οι νέοι εκπαιδευτικοί. Η ανταλλαγή αυτή ενισχύει τον δημιουργικό διάλογο και διευκολύνει την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη.

Όταν οι Μέντορες συμμετέχουν ενεργά σε επιστημονικές κοινότητες και ερευνητικές πρωτοβουλίες, μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς εκπαιδευτικών αλλαγών. Η μετάβαση από θεωρητικές μεταρρυθμίσεις σε πρακτική εφαρμογή απαιτεί την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών της πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Μέντορες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς επηρεάζουν τις αντιλήψεις των νέων συναδέλφων, προωθώντας καινοτόμες και μεταρρυθμιστικές πρακτικές (Bradbury, 2010).

Συνολικά, γίνεται φανερό πως ο ρόλος του Μέντορα είναι καίριος για την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συναισθηματική, παιδαγωγική, διοικητική και διδακτική υποστήριξη, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και ενδυναμώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα (Τρίκας & Κασιμάτη, 2018).

**Παράγοντες επιτυχίας μεντορικής σχέσης στο σχολείο**

Η μεντορική σχέση στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια δυναμική, διαπροσωπική διαδικασία μάθησης, στην οποία ο έμπειρος εκπαιδευτικός (μέντορας) υποστηρίζει έναν λιγότερο έμπειρο συνάδελφο (μεντορευόμενο), προσφέροντας καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και συναισθηματική υποστήριξη. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτής της σχέσης εξαρτάται από πολλούς και πολυδιάστατους παράγοντες.

***1. Εθελοντική και ισότιμη συμμετοχή***

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας είναι η εθελοντική φύση της μεντορικής σχέσης. Όταν η συμμετοχή είναι καταναγκαστική ή τυπική, μειώνεται η αυθεντικότητα και η δέσμευση των μερών (Hobson et al., 2009). Η ισότιμη βάση συνεργασίας ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ανοιχτού διαλόγου.

***2. Σαφείς στόχοι και προσδοκίες***

Η αρχική αποσαφήνιση των ρόλων, των στόχων και των προσδοκιών αποτρέπει παρεξηγήσεις και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της σχέσης (Ingersoll & Strong, 2011). Οι στόχοι μπορεί να σχετίζονται με την τάξη, την παιδαγωγική ή τη διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας και πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και αξιολογήσιμοι.

***3. Επικοινωνία και ανατροφοδότηση***

Η τακτική, ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία είναι βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής σχέσης. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι εποικοδομητική, τεκμηριωμένη και επικεντρωμένη στη βελτίωση της πρακτικής (Feiman-Nemser, 2001).

***4. Επαγγελματική και προσωπική συμβατότητα***

Η ύπαρξη κοινών αξιών, παιδαγωγικών αντιλήψεων και συμβατών προσωπικοτήτων συντελεί στη δημιουργία εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης. Η συναισθηματική νοημοσύνη του μέντορα παίζει καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση αυτής της σχέσης (Hobson & Malderez, 2013).

***5. Κατάλληλη επιμόρφωση των Μεντόρων***

Η αποτελεσματικότητα του Μέντορα δεν βασίζεται μόνο στην εμπειρία αλλά και στην επιμόρφωση του σε θέματα ενήλικης μάθησης, επικοινωνίας και ανατροφοδότησης. Οι μεντορικές δεξιότητες απαιτούν συνειδητή καλλιέργεια (Stanulis & Ames, 2009).

***6. Υποστήριξη από το σχολικό πλαίσιο***

Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να αναγνωρίζει θεσμικά τον ρόλο της μεντορικής σχέσης, παρέχοντας τον απαιτούμενο χρόνο, πόρους και ενίσχυση. Η θεσμική κατοχύρωση και ενσωμάτωση της μεντορικής σε μια κουλτούρα συνεργασίας ενισχύει τη βιωσιμότητα της πρακτικής (Schwille, 2008).

***7. Αξιολόγηση και αναστοχασμός***

Η συνεχής αξιολόγηση της πορείας της μεντορικής σχέσης και η ενθάρρυνση του αναστοχασμού οδηγούν στη συνεχή βελτίωση τόσο της σχέσης όσο και των εμπλεκόμενων προσώπων. Ο αναστοχαστικός διάλογος προάγει την αυτογνωσία και την προσήλωση στο στόχο.

**Ενδεικτικό Χρονοδιάγραμμα ενεργειών**

- Τον Σεπτέμβριο ορίζονται οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές και Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι από τη Διεύθυνση του σχολείου.
- Τον Οκτώβριο ορίζονται οι ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις και η διαμόρφωση του πλαισίου συνεργασίας. Επίσης προγραμματίζονται σχετικές επιμορφώσεις.
- Τον Νοέμβριο προσδιορίζονται και σχεδιάζονται οι καλές πρακτικές.
- Τον Δεκέμβριο οργανώνονται οι δειγματικές διδασκαλίες.
- Τον Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο υλοποιούνται οι διδασκαλίες.
- Τον Απρίλιο και Μάιο γίνεται διαμοιρασμός των καλών πρακτικών, ακολουθεί η αποτίμηση των τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας και αξιολογείται το έργο.
- Τον Ιούνιο πραγματοποιείται συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων και σχεδιάζονται οι δράσεις για την επόμενη σχολική χρονιά.

**Συμπεράσματα και Προτάσεις**

Η μεντορική σχέση δεν είναι απλώς μια γραφειοκρατική διαδικασία υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών, αλλά μια σύνθετη και εξελισσόμενη σχέση μάθησης και αλληλεπίδρασης. Η επιτυχία της προϋποθέτει συναινετική συμμετοχή, υποστήριξη από το σχολείο, κατάλληλη επιμόρφωση των Μεντόρων και δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Η ενδυνάμωση της μεντορικής σχέσης αποτελεί επένδυση στη σχολική κοινότητα και μακροπρόθεσμα συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αποσκοπεί στην εκπαιδευτική αλλαγή καθώς ενσωματώνει τα πρότυπα και τους κανόνες της σχολικής κοινότητας στις επαγγελματικές προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Ράπτης, 2018).

Οι ρόλοι του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Μέντορα αποτελούν σημαντικούς πυλώνες για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από διαφορετικές διαδρομές, και οι δύο θεσμοί αποσκοπούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος

συνεργασίας, ενδυνάμωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ιδίως στις κρίσιμες φάσεις της εισόδου στο επάγγελμα ή της ένταξης σε νέες σχολικές μονάδες. Παρά τις θεσμικές προβλέψεις και τις ευρωπαϊκές επιρροές που ενσωματώνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, η υλοποίηση αυτών των ρόλων παραμένει εν μέρει αποσπασματική και άνιση. Οι κυριότερες δυσκολίες αφορούν την έλλειψη επιμόρφωσης, το περιορισμένο θεσμικό κύρος των ρόλων, την απουσία ουσιαστικής παρακολούθησης και αξιολόγησης, καθώς και τις πολιτισμικές αντιστάσεις εντός των σχολικών μονάδων. Για την ουσιαστική ενδυνάμωση των ρόλων αυτών, προτείνονται τα εξής:

1. **Θεσμική Ενίσχυση και Τυποποίηση**: Κατοχύρωση του ρόλου του συντονιστή με σαφή καθηκοντολόγιο και ενσωμάτωσή του στις οργανικές δομές του σχολείου. Επέκταση και εξειδίκευση του ρόλου του Μέντορα με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών βαθμίδων.
2. **Επιμόρφωση και Υποστήριξη**: Ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στον ρόλο του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Μέντορα, με πρακτικό προσανατολισμό, mentoring τεχνικές και διαχείριση σχέσεων.
3. **Χρόνος και Πόροι**: Παροχή θεσμοθετημένου χρόνου για την άσκηση των ρόλων, αποδέσμευση από άλλες διοικητικές υποχρεώσεις και πρόβλεψη κινήτρων ή επιβράβευσης.
4. **Καλλιέργεια Κουλτούρας Συνεργασίας**: Ενίσχυση του σχολείου ως κοινότητα μάθησης, μέσα από τις Ομάδες Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και τα Σχέδια Δράσης, ώστε να ενσωματώνονται οι δύο ρόλοι σε ένα συλλογικό όραμα επαγγελματικής ανάπτυξης.
5. **Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση**: Δημιουργία μηχανισμών συστηματικής ανατροφοδότησης και αποτίμησης της επίδρασης των ρόλων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συνολικά, η ουσιαστική ενεργοποίηση των ρόλων του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Μέντορα μπορεί να αποτελέσει μοχλό αλλαγής στην ελληνική εκπαίδευση. Απαιτείται ενίσχυση της επαγγελματικής εμπιστοσύνης και θεσμικές παρεμβάσεις που θα επιτρέψουν στους/στις εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και υποστήριξης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. Science Education, 94(6), 1049-1071. https://doi.org/10.1002/sce.20393

Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. Journal of Teacher Education, 51(2), 102-112. https://doi.org/10.1177/0022487100051002

Feiman - Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013 – 1055. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and Teacher Education, 25(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Hobson, A. J., &Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realising the potential of school-based mentoring in teacher education. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2(2), 89–108. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of Educational Research, 81(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

McCaughtry, N., Hodges Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. J., & Faust, R. (2005). Teachers mentoring teachers: A view over time. Journal of Teaching in Physical Education, 24(4), 326-343. https://doi.org/10.1123/jtpe.24.4.326

Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. American Journal of Education, 115(1), 139–167. https://doi.org/10.1086/590678

Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? American educational research journal, 41(3), 681-714. https://doi.org/10.3102/00028312041003681

Stanulis, R. N., & Ames, K. T. (2009). Learning to mentor: Evidence and observation as tools in learning to teach. The Professional Educator, 33(1).

https://www.researchgate.net/publication/255590571_Learning_to_Mentor_Evidence_and_Observation_as_Tools_in_Learning_to_Teach

**Ελληνόγλωσση**

Δεληγιάννης, Αστ. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 45, 18-36. https://doi.org/10.26266/jpevol45pp18-36

Loop – Empowering teachers (2021). Πρόγραμμα εισαγωγής στο επάγγελμα για νέους εκπαιδευτικούς. https://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/loop

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 112-130. https://doi.org/10.12681/HJRE.13782

Ράπτης, Γ. (2018). Διαδικασίες υποστήριξης νηπιαγωγών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής: Ο ρόλος του μέντορα. (Αδημοσιεύτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τρίκας, Μ. & Κασιμάτη, Α. (2018). Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος», 6 (3), σ. 8-26. https://educircle.gr/2019/09/28/i-simasia-kai-o-rolos-tou-mentora-gia-tin-ypodoxi-kai-tin-entaksi-ton-neodioriston-ekpaideftikon-diereynisi-ton-apopseon-ekpaideftikon-protovathmias-ekpaidefsis-nomoy-evvoias-2/

**Νόμοι - Αποφάσεις**

Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021). «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Ν. 2690/1999 (ΦΕΚ 45/Α/09-03-1999). «Κύρωση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις».

Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/2022 (ΦΕΚ 4509/Β/25-08-2022), «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση Φ12/102913/ΓΔ4/2022 (ΦΕΚ 4509/Β/25-08-2022), «Ενδοσχολικός Συντονιστής».

Συκιώτης, Φ., Τζίμας, Κ. 92025). Ο ρόλος και το έργο των Ενδοσχολικών Συντονιστών και Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων 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/

# Οι Δράσεις Ενεργού Πολίτη στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης

**Συνοδινού Σοφία**
Εκπαιδευτικός ειδικότητας ΠΕ 79.01, Διευθύντρια του 3ου Δημοτικού Σχολείου Αμαρουσίου, sofiasynodinou@hotmail.com
**Χριστοδούλου Νικόλαος**
Σύμβουλος Β΄, Συντονιστής Επιστημονικής Μονάδας Εκπαίδευσης για τον Ενεργό Πολίτη και την Αειφορία, ΙΕΠ, ChristodoulouNikolaos@hotmail.com

**Περίληψη**
Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την παιδαγωγική προσέγγιση του νέου Προγράμματος Σπουδών ‘Δράσεις Ενεργού Πολίτη’ στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης και της εκπαίδευσης για την αειφορία. Προς την επίτευξη αυτής της κατεύθυνσης προτείνεται και διερευνάται η παιδαγωγική προσέγγιση της μετασχηματίζουσας, αειφόρου μάθησης (transformative sustainability learning, TSL) με σκοπό τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα περιβάλλον αειφόρου μάθησης. Συγκεκριμένα, προτείνεται η αξιοποίηση του ταυτόχρονου συνδυασμού της γνωστικής (head), κιναισθητικής (hand) και συναισθηματικής (heart) μάθησης (3H) κατά την υλοποίηση των δράσεων ενεργού πολίτη προκειμένου να υπηρετηθεί η ολιστική τους διάσταση. Διερευνάται αν η προσέγγιση TSL εμπίπτει στη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών ‘Δράσεις Ενεργού Πολίτη», ο βαθμός στον οποίο υποστηρίζει την υλοποίηση του και παρουσιάζονται προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίησή της.

**Λέξεις-κλειδιά:** δράσεις ενεργού πολίτη, μετασχηματίζουσα μάθηση

## Εισαγωγή: εκπαίδευση για την αειφορία και μετασχηματίζουσα μάθηση

Η εκπαίδευση για την αειφορία είναι εργαλείο και τρόπος υλοποίησης της μετασχηματίζουσας μάθησης διότι με κριτική ματιά προκαλεί και διερευνά παγιωμένες πρακτικές, συνήθειες και παραδοχές για τις σχέσεις μας με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Η αειφορία σήμερα ορίζεται ως ο μετασχηματισμός (Boström, et. al., 2018) σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο του τρόπου με τον οποίο υπάρχουμε και αλληλεπιδρούμε προκειμένου να αναρωτηθούμε κριτικά για αυτονόητες παραδοχές, πρακτικές και καθημερινές μας συνήθειες και να επανασυνδεθούμε μεταξύ μας σε ισορροπία με τη φύση.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι θεμελιώδης σε αυτή τη διαδικασία, διότι σημαίνει την ενεργό εμπλοκή μας σε μία συμμετοχική διαδικασία μάθησης που νοηματοδοτεί και άρα δημιουργεί αξίες και στάσεις ζωής. Συγκεκριμένα, η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση για την αειφορία γιατί από κοινού αντιμετωπίζουν μία μεγάλη πρόκληση: την κριτική του κυρίαρχου life style στον αναπτυγμένο κόσμο που είναι το υπερκαταναλωτικό πρότυπο. Στις μέρες μας περιγράφεται ως χάσμα (gap), διαφορά ανάμεσα από τη μια μεριά σε αυτό που σήμερα κυριαρχεί ως δημόσιος λόγος, discourse,

σχετικά με την κλιματική αλλαγή (megatrend) και από την άλλη καθημερινές, αειφορικές συνήθειες/συμπεριφορές όπως η ανακύκλωση πλαστικών, μπαταριών, κτλ. που όμως μπορεί να συνυπάρχουν με υπερκαταναλωτικές συμπεριφορές και να μην γίνονται αντιληπτές ως αντιφατικές συμπεριφορές (EEA Report, 2020). Για παράδειγμα, μπορεί να συνυπάρχουν συμπεριφορές όπως η ανακύκλωση και η συνεισφορά σε μία ΜΚΟ, αλλά ταυτόχρονα να προτιμάται η αγορά προϊόντων σε συσκευασίες. Μπορεί να γίνεται οικονομία στην κατανάλωση ενέργειας για θέρμανση, αλλά να μη γίνεται το ίδιο στη χρήση νερού και στην αγορά καταναλωτικών προϊόντων, χωρίς να είναι ξεκάθαρο ποια είναι η ισορροπία ανάμεσα σε μία καθημερινότητα που μπορεί να εκλαμβάνεται ως στερημένη ζωή και μια ζωή φιλική στο περιβάλλον.

Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση για την αειφορία σήμερα βρίσκεται μπροστά σε δύο μεγάλες προκλήσεις. Η έννοια της αειφορίας και της ενσωμάτωσής της στην εκπαίδευση αλλάζει συνολικά, με την έννοια ότι οργανισμοί όπως η UNESCO (2024a) προτείνουν αντί να εισάγεται εμβόλιμα η αειφορία στην εκπαίδευση, η τελευταία να εισάγεται ολιστικά στην αειφορία. Η πρόκληση είναι σημαντική και πολύ μεγάλη για τους εκπαιδευτικούς γιατί δεν καλούνται να ‘στριμώξουν’ περιεχόμενα αειφορίας μέσα σε ένα ήδη φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά να ‘διδάσκουν αειφορία’ παντού και σε κάθε ευκαιρία, ακόμη και αν διδάσκουν κλάσματα, καταλήξεις ρημάτων κτλ. Άρα, αναφερόμαστε σε έναν μετασχηματισμό της καθημερινής, παιδαγωγικής πρακτικής με την αξιοποίηση όλων των γνωστικών αντικειμένων, των κοινωνικών και φυσικών επιστημών και των τεχνών. Αντίστοιχα, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εκπαίδευσης για την αειφορία, η εκπαίδευση του ενεργού πολίτη περιγράφεται στην ευρωπαϊκή πράσινη συμμαχία (Bianchi, et. al., 2022) ως πολιτική αυτενέργεια, η άσκηση θετικής επιρροής στο συλλογικό μας μέλλον, ορισμός που παραπέμπει ευθέως στην άσκηση της πολιτικής, στην ανάληψη ευθυνών και πολιτικών αποφάσεων με σκοπό την υλοποίηση αλλαγών ξεκινώντας από την καθημερινή ζωή όπως λ.χ. οι επιλογές καταναλωτικών προϊόντων έως και αλλαγές για τη βελτίωση της λειτουργίας των θεσμών. Για αυτό τον λόγο χρησιμοποιείται σήμερα ο όρος ‘active citizenship’, δηλαδή ενεργός πολιτειότητα (UNESCO, 2018) που αναφέρεται σε μία κριτική (critical approach) ενσωμάτωση της πολιτειότητας στην εκπαίδευση που θα έχει τον χαρακτήρα της ‘πλήρους’ (maximal) πολιτειότητας σε αντιδιαστολή με τη ‘στοιχειώδη’ (minimal) πολιτειότητα που περιορίζεται κυρίως στην κατανόηση εννοιών, των ταυτοτήτων, των θεσμών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Νούλα, 2014).

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι από τη φύση της μία διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο που για αυτόν τον λόγο ο Sterling από το 2002 ταυτίζει τη μάθηση με την αλλαγή. Σήμερα, δύο δεκαετίες μετά, η UNESCO (UNESCO, 2024b) και η ΕΕ (Bianchi, et. al., 2022) στα κείμενα των εκθέσεών τους καταλήγουν ότι ο/η μαθητής/τρια καλείται να είναι ‘agent of change’, δηλαδή ενεργός πολίτης, μοχλός αλλαγής μέσα από την ενεργό παρέμβασή του στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτό το νέο πλαίσιο μετασχηματίζουσας μάθησης για την αειφορία, τα παραδοσιακά, ατομοκεντρικά και γνωσιοκεντρικά μοντέλα μετάδοσης της γνώσης δεν ευνοούν την εκπαίδευση των μεγάλων προκλήσεων που θέτει η αειφορία. Η ολιστική προσέγγιση (whole school approach) στη μάθηση παραπέμπει σε μία συναισθηματική, συμμετοχική και δημιουργική μάθηση επαναπροσδιορισμού της σχέσης του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό, την κοινωνία και τη φύση. Προς αυτή την κατεύθυνση το ευρωπαϊκό

πλαίσιο ικανοτήτων για την πράσινη εκπαίδευση (Bianchi, et. al., 2022) από το 2022 προωθεί μία οικο-κεντρική μάθηση με εργαλεία την κριτική και συστημική σκέψη που θα δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να μπορούν να διαχειριστούν την περιπλοκότητα σύγχρονων προβλημάτων όπως είναι η κλιματική αλλαγή.

Δεν είναι τυχαίο σε αυτή την προσπάθεια ότι ο τρόπος επικοινωνίας αυτής της νέας προοπτικής της εκπαίδευσης γίνεται με μεταφορικό, μη-κυριολεκτικό τρόπο, δεδομένου ότι η συνυποδήλωση ως μη γνωσιοκεντρική προσέγγιση συλλαμβάνει ολιστικά την ίδια την αντίληψη για την αειφορία και μάλιστα για μεγάλα ζητήματα όπως είναι η κλιματική αλλαγή.

**Η Βιοφιλία και βιομιμητική μέσα από μοντέλα μάθησης**

Προς την επίτευξη μίας αλλαγής της σχέσης μας με τη φύση, η προώθηση της φύσης πραγματώνεται ως μίμηση της ίδιας και των μηχανισμών και ισορροπιών της με δύο τάσεις τη βιομιμητική και τη βιοφιλία που σήμερα είναι κυρίαρχες σε πολλές επιστήμες όπως η αρχιτεκτονική, η μηχανική, η ιατρική αλλά και οι τέχνες. Η έννοια της βιομιμητικής (ετυμ. βιομιμητική < βίος=ζωή + μίμηση) αναφέρεται σε μία ταχέως αναδυόμενη φιλοσοφία, η οποία παρατηρεί τις λειτουργίες, τις μορφές και τις διεργασίες του φυσικού περιβάλλοντος και της βιολογίας με σκοπό την παραγωγή λύσεων, οι οποίες εξυπηρετούν τις ανθρώπινες ανάγκες (Benyus, 1997). Ο Wilson όρισε τη βιοφιλία (Kellert & Wilson, 2013) ως «μια έμφυτη τάση να επικεντρωνόμαστε στη ζωή και στις ζωτικές διαδικασίες», αλλά και ως «την επιθυμία του ανθρώπου να συνδεθεί με άλλες μορφές ζωής» (Kellert & Wilson, 2013). Στο βιβλίο του Biophilia: The Human Bond with Other Species (1984), τη χαρακτήρισε ως τον ενστικτώδη δεσμό ανάμεσα στον άνθρωπο και στη φύση αλλά και ως μια ενδότερη συναισθηματική ανάγκη των ανθρώπων να συνδέονται με άλλους ζωντανούς οργανισμούς (Τσεβρένη 2019α).

Προτάσεις μίας εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι παρεμβατικές, όπως για παράδειγμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το μοντέλο του Burns (2011) για μία παιδαγωγική για την αειφορία που συνοψίζεται σε πέντε διαστάσεις:

Α) Τη διάσταση του περιεχομένου (Content) που αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση της περιπλοκότητας των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Β) Την προσέγγιση των οικολογικών και κοινωνικών ζητημάτων μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Perspectives) προκειμένου να αναδειχθεί ο περίπλοκος χαρακτήρας τους, τα κυρίαρχα ‘παραδείγματα’ και ενδεχόμενες αντιφάσεις και ασυνέπειες ανάμεσα σε στάσεις και καθημερινές πρακτικές.

Γ) Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που αφορούν την επίτευξη της αειφορίας σε συνεργασία με άλλους (Process).

Δ) Η πλαισίωση (Context) των αντικειμένων μάθησης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος και των τοπικών κοινωνιών,

Ε) Ο σχεδιασμός (Design) της μετασχηματίζουσας μάθησης που θα συνδυάσει δημιουργικά τις πέντε παραπάνω διαστάσεις προκειμένου να επιφέρει αλλαγή αξιών και προθέσεων.

Από την άλλη μεριά μοντέλα μετασχηματισμού αντιλήψεων, στάσεων και δεξιοτήτων μπορεί να είναι περισσότερο περιγραφικά και όχι παρεμβατικά και να προέρχονται για παράδειγμα από το χώρο της ψυχικής υγείας όπως είναι η προσέγγιση της αίσθησης συνεκτικότητας (Sense of Coherence) του Antonovsky. Η θεωρία της «αίσθησης συνεκτικότητας» (SOC) προσπαθεί να εξηγήσει γιατί ορισμένοι διαχειρίζονται με επιτυχία τις

προκλήσεις, τα προβλήματα και το στρες που συνεπάγονται και παραμένουν υγιείς, ενώ άλλοι καταρρέουν. Η αίσθηση συνοχής είναι ένας παράγοντας προαγωγής της υγείας, ο οποίος ισχυροποιεί την αντίσταση και αναπτύσσει μια θετική, υποκειμενική κατάσταση υγείας. Ο Antonovsky (Van der Merwe, at al., 2020) υποστήριζε πως ο τρόπος που βλέπει κανείς της ζωή μπορεί να επηρεάσει την υγεία του ως προς τρεις πολύ σημαντικούς πυλώνες:

α) ο βαθμός στο οποίο τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον στην πορεία της ζωής του είναι δομημένα, προβλέψιμα και εξηγήσιμα (comprehensibility),

β) αν νιώθει ότι υπάρχει η δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τα συγκεκριμένα ερεθίσματα (manageability) και

γ) αν τα προβλήματα και οι απαιτήσεις που αυτά συνεπάγονται αποτελούν προκλήσεις, που αξίζει να ασχοληθεί κάποιος και να επενδύσει πάνω τους (meaningfullness).

Σε αυτές τις προσεγγίσεις που έχουν τελείως διαφορετικές αφετηρίες, είναι σημαντικό ότι εκτός από τις διαφορές υπάρχουν και σημαντικά κοινά στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελούν κρίσιμα στοιχεία μίας εκπαίδευσης για την αειφορία, όπως το γεγονός ότι έχουμε να κάνουμε με μία παιδαγωγική των προκλήσεων, με έμφαση στην ικανότητα ανάληψης δράσης στην κοινότητα και στη διαχείριση της γνώσης και πληροφορίας. Επιπλέον, στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας αυτών των προτάσεων είναι ότι η αντίληψη του κόσμου γύρω μας ως φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος δεν είναι μόνο γνωστική και δεν άπτεται μόνο σε πρακτικές των επιστημών, αλλά την ίδια βαρύτητα έχουν και οι μη κυριολεκτικοί τρόποι προσέγγισης που είναι όλες οι τέχνες, στην αναζήτηση νοήματος, στη δημιουργία αξιών και στις προτάσεις βιώσιμων λύσεων.

Για παράδειγμα, η αντίληψη ενός κοραλλιογενούς υφάλου και των επιπτώσεων σε αυτόν από την κλιματική αλλαγή, στο πλαίσιο του θαλάσσιου γραμματισμού, δεν είναι μόνο μία προσέγγιση γνώσεων, γιατί σε μεγάλο βαθμό οι επιστημονικές γνώσεις διαδικασιών και αιτιακών σχέσεων δεν είναι εύκολα προσβάσιμες στους μη ειδικούς, άρα η ίδια, αν όχι και μεγαλύτερη βαρύτητα, πρέπει να δίνεται στην συναισθηματική εμπλοκή και στην προσωπική οπτική των εκπαιδευομένων. Προς αυτή την κατεύθυνση, ιδιαίτερα δημιουργική κρίνεται η υιοθέτηση του μοντέλου της μετασχηματίζουσας, αειφόρου μάθησης (transformative sustainability learning, TSL) με σκοπό τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα εργαστήριο (hub) αειφόρου μάθησης. Συγκεκριμένα (Sipos, et. al., 2008), προτείνεται η αξιοποίηση του ταυτόχρονου συνδυασμού της γνωστικής (head), κιναισθητικής (hand) και συναισθηματικής (heart) μάθησης (3H) κατά την υλοποίηση εμπειριών μάθησης για την προώθηση των πράσινων ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων). Ενεργοποιώντας ταυτόχρονα και τους τρεις τύπους μάθησης δίνονται ευκαιρίες μετασχηματίζουσας μάθησης που θα αποβλέπει στην αλλαγή συμπεριφορών (Singleton, 2015).

Στην υιοθέτηση του μοντέλου 3H ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση των τεχνών ως αναπόσπαστου μέρους της κιναισθητικής και συναισθηματικής μάθησης, ιδιαίτερα μάλιστα κατόπιν και της πρόσφατης Οδηγίας (2024c) της UNESCO για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση και τη σχέση τους με την εκπαίδευση για την αειφορία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το μοντέλο 3H η αειφορία δεν προσεγγίζεται αν δεν ενεργοποιηθούν ταυτόχρονα ‘τα χέρια’ (hand) και η ‘καρδιά’ (heart) κατά τρόπο που προηγείται η άμεση, ενσώματη εμπειρία η οποία δημιουργεί συναισθήματα τα οποία στη

συνέχεια ενεργοποιούν τη νόηση. Κατά τον Olsen (2013) οι τέχνες ως μέρος της κιναισθητικής μάθησης υπηρετούν τρεις σημαντικούς ρόλους στην εκπαίδευση για την αειφορία:

- επικεντρώνουν την προσοχή μας,
- μας οικειοποιούν με την αβεβαιότητα μέσα από μη-κυριολεκτικούς τρόπους έκφρασης και αντίληψης και
- ενεργοποιούν τα συναισθήματα φροντίδας και δέσμευσης για την προστασία του περιβάλλοντος

**Δράσεις ενεργού πολίτη και μετασχηματίζουσα μάθηση**

Το πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) 'Δράσεις Ενεργού Πολίτη' (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., 2024) εντάσσεται στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης (transformative education) όπου ο μετασχηματισμός ταυτόχρονα του εαυτού και του περιβάλλοντος καλείται να είναι ρεαλιστικός, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να κάνουν το καλύτερο σε δεδομένες κοινωνικές συνθήκες και χειραφετητικός (emancipatory), μετασχηματίζοντας τον κόσμο (από το τοπικό στο παγκόσμιο) σε ένα καλύτερο μέρος. Υιοθετώντας το Κριτικό Παράδειγμα, η μάθηση προέρχεται από τη δυνατότητα του/της μαθητή/μαθήτριας να αντιληφθεί τον κόσμο μέσα από την οπτική του 'άλλου'. Δεν πρόκειται για γνωσιοκεντρική αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά για εμπλοκή σε μία διαδικασία επικοινωνίας και δράσης όπου η γνώση προέρχεται μέσα από την αναγνώριση διαφορετικών προσεγγίσεων και διαφορετικών τρόπων κατανόησης του κόσμου (Γκόβαρης, 2022). Αυτονόητη προϋπόθεση για την 'αποδοχή' και την επένδυση στην οπτική γωνία του 'άλλου' είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων, η οποία δεν περιχαρακώνεται μόνο στο πλαίσιο της διδακτικής ενός αντικειμένου αλλά αφορά το σύνολο της σχολικής ζωής και όλα τα επίπεδα λειτουργίας της με τη δυνατότητα να επεκτείνεται και σε εξωσχολικά πλαίσια μη-τυπικής εκπαίδευσης.

Ως ενεργός πολίτης ο/η μαθητής/τρια εκλαμβάνει τον ρόλο του ως φορέα αλλαγών, δηλαδή του πολίτη που κρίνει και αντιλαμβάνεται την ανάγκη αλλαγών και δρα προς την κατεύθυνση της υλοποίησής τους. Όμως και πάλι, πολύ δύσκολα θα αντιληφθεί κάποιος το είδος και την ανάγκη υλοποίησης αλλαγών αν κρίνει μόνο από τη δική του οπτική γωνία και δεν 'δει' με την οπτική του 'άλλου'.

Αειφορία και ενεργός πολιτειότητα συγκροτούν μία οντότητα στο ΠΣ, όπου οι δράσεις ενεργού πολίτη υλοποιούνται για την επίτευξη της αειφορίας όπως αποτυπώνεται στους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης και προϋπόθεση για την επίτευξη της αειφορίας, προκειμένου να μην είναι μόνο μία ουτοπία, είναι η δράση του ενεργού πολίτη. Ορίζεται έτσι ένα οικο-κοινωνικό (Lemke, 1993) εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι δράσεις ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας τροφοδοτούν το σύστημα δυναμικής αλληλεπίδρασης αειφορίας και ενεργού πολιτειότητας με υλικές οντότητες, παιδαγωγικές και κοινωνικές πρακτικές. Το πλαίσιο αυτό πραγματώνεται μέσα από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας (ΙΕΠ, 2024) μέσα στις πέντε φάσεις υλοποίησης της κάθε δράσης:

1. Διερεύνηση: επιλογή θέματος μετά από συλλογική διαβούλευση και ανταλλαγή ιδεών. Για τη δημιουργία καταλόγου θεμάτων δράσεων, σύμφωνα με τα θεματικά πεδία του ΠΣ συμμετέχει όλη η εκπαιδευτική κοινότητα. Όλες οι προτάσεις ανά τάξη ή/και τμήμα συζητιούνται και επιλέγονται με βάση τις προτιμήσεις της πλειοψηφίας των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών ως στοιχεία μίας εκπαίδευσης βασισμένης σε προκλήσεις (challenge based education). Γίνεται εφαρμογή ποικίλων μορφών

έρευνας (αναζήτηση πληροφοριών, μικρής έκτασης δημοσκοπήσεις, μελέτη βιβλιογραφίας) προκειμένου να καταλήξουν στις αποφάσεις τους και άρα ακολουθείται το μοντέλο της διερευνητικής μάθησης (inquiry based education).

2. Προετοιμασία/Σχεδιασμός: κατά το στάδιο αυτό σχεδιάζεται συλλογικά η δράση ως προς τις επιμέρους φάσεις της με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λεπτομέρεια, επιλέγονται οι φορείς ή/και τα πρόσωπα τα οποία θα συνδράμουν στην υλοποίηση της και γίνονται προπαρασκευαστικές επαφές μαζί τους. Ουσιαστικά ακολουθείται η προσέγγιση της επίλυσης προβλήματος για την αναζήτηση της πιο αποτελεσματικής λύσης (problem solving).
3. Υλοποίηση: η δράση γίνεται στον πραγματικό κόσμο με βάση τα προβλεπόμενα στις δυο προηγούμενες φάσεις. Υλοποιείται η δράση στο πεδίο, στοιχείο της αυθεντικής μάθησης (authentic learning) δεδομένου ότι αφορά το εδώ και τώρα της πραγματικής ζωής και όχι μετασχηματισμό της πραγματικότητας σε σχολική γνώση.
4. Επικοινωνία-Διάχυση: επικοινωνία της δράσης στη σχολική κοινότητα, την τοπική κοινωνία ή και ευρύτερα. Οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους/ες εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν τη δράση στη σχολική κοινότητα, την τοπική κοινωνία ή/και ευρύτερα επιλέγοντας τα πλέον πρόσφορα σε αυτούς και το σχολείο μέσα. Το άνοιγμα του σχολείου (open schools) στην ευρύτερη κοινωνία είναι συστατικό της ολιστικής προσέγγισης (whole school approach) της εκπαίδευσης για την αειφορία.
5. Αναστοχασμός: εξάγονται συμπεράσματα ως προς τη δράση, αναλύονται συναισθήματα, καταγράφονται γνώσεις και εμπειρίες που αποκτήθηκαν, γίνεται επέκταση σε νέα πλαίσια.

Μέσα από τις φάσεις υλοποίησης των δράσεων ενεργού πολίτη ικανοποιείται ο σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης, διότι ακολουθείται το μοντέλο των Westheimer & Kahne (2004) όπου η πολιτειότητα γίνεται αντιληπτή ως κάτι παραπάνω από την κατανόηση και την προσφορά προς αυτούς/ές που έχουν ανάγκη, δίνοντας έμφαση στην επιδίωξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ενεργό συμμετοχή για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων. Σε κάθε φάση υλοποίησης δύναται να ενεργοποιηθεί κάθε μία από τις διαστάσεις του μοντέλου 3Η. Για παράδειγμα, η καλλιτεχνική έκφραση μπορεί να είναι ο ουσιαστικός τρόπος διάχυσης και επικοινωνίας της δράσης είτε ως θεατρική ή μουσική παράσταση ή ακόμη και ως διαμαρτυρία στα όρια μίας ακτιβιστικής δράσης. Ταυτόχρονα κάθε συμμετοχή σε καλλιτεχνική δημιουργία δίνει ευκαιρίες αναστοχασμού και ενσυναίσθησης.

**Ποιοτική αποτίμηση των δράσεων ενεργού πολίτη υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης**

Το μοντέλο TSL αποτελεί μία οργανωμένη δομή κριτηρίων ποιοτικής ανάλυσης εκπαιδευτικών προτάσεων προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο υπηρετούν τη μετασχηματίζουσα αειφόρο μάθησης. Για τον λόγο αυτό αναπτύχθηκε ένας πίνακας (matrix) ελέγχου κριτηρίων με διαβάθμιση του βαθμού ικανοποίησης του κάθε κριτηρίου (Sipos, et. al., 2008). Ο πίνακας αυτός αποτελεί τόσο εργαλείο αποτίμησης της κάθε δράσης, όπως άλλωστε προβλέπεται και στο θεσμικό πλαίσιο των δράσεων ενεργού πολίτη, όσο και εργαλείο σχεδιασμού της δράσης.

| **Διάσταση μάθησης** | **Περιγραφή** | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Γνωστική μάθηση** | | | | | | |
| 1. γνωστική εμπλοκή | Απαιτεί γνωστική προσπάθεια κατά τη διάρκεια της δράσης | | | | | |
| 2. διαθεματικότητα | Διασυνδέσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και επιστημών | | | | | |
| 3. κριτική σκέψη | Ενθαρρύνει την ανάλυση ιδεών και τον αναστοχασμό σε αυτές βάση κριτηρίων με σκοπό την εφαρμογή τους | | | | | |
| 4. συστημική σκέψη | Ενθαρρύνει την χρησιμοποίηση σύνθετων θεωριών και οικοσυστημικών προσεγγίσεων ώστε να αναζητηθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων και η ένταξή τους σε μεγαλύτερες δομές συστημάτων | | | | | |
| 5.κατανόηση της αειφορίας | Κατανόηση των πυλώνων της αειφορίας και των αλληλεπιδράσεων του ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος | | | | | |
| 6.κατανόηση της ενεργού πολιτειότητας | Κατανόηση των δράσεων επίλυσης προβλημάτων στη λογική του δράσε τοπικά, σκέψου παγκόσμια. | | | | | |
| Κιναισθητική μάθηση | | | | | | |
| Σε ατομικό επίπεδο | | | | | | |
| 1.βιωματική μάθηση | Αξιοποίηση έμπρακτων (hands on) εμπειριών εφαρμογής ιδεών, γνώσεων, αντιλήψεων με αξιοποίηση των τεχνών και της τεχνολογίας | | | | | |
| 2.εφαρμοσμένη μάθηση | Ανάπτυξη ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων) στο πεδίο, στο πλαίσιο παρεμβάσεων μέσα στην κοινότητα | | | | | |
| Σε επίπεδο τάξης | | | | | | |
| 3.δημοκρατική και συμμετοχική μάθηση | Συμμετοχική λήψη αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες | | | | | |
| 4.επίλυση συγκρούσεων | Επίλυση διαφορών μέσα στην ομάδα μέσα από διαδικασίες συναίνεσης και διεκδίκησης. | | | | | |
| Σε συλλογικό επίπεδο | | | | | | |
| 5.επιδίωξη συνεργασιών | Αναζήτηση και υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών στην αναζήτηση λύσεων | | | | | |
| 6.δράσεις στην κοινότητα | Υλοποίηση δράσεων παρέμβασης στο περιβάλλον και στην τοπική κοινωνία | | | | | |
| Συναισθηματική μάθηση | | | | | | |
| 1.ενδυνάμωση | Ανάληψη πρωτοβουλιών ή/και καινοτόμων αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων | | | | | |
| 2.δημιουργικότητα | Νοηματοδότηση μέσα από διαδικασίες καλλιτεχνικής δημιουργίας και χρήσης της τεχνολογίας | | | | | |
| 3.διασκέδαση/ψυχαγωγία | Δημιουργία κινήτρων και ενός ασφαλούς περιβάλλοντος αποκόμισης εμπειριών ικανοποίησης και ανατροφοδότησης | | | | | |

***Πίνακας 1.*** *Πίνακας ελέγχου κριτηρίων αποτίμησης της δράσης*

*(0=η διάσταση δεν εντοπίζεται στη δράση, 1=η διάσταση εντοπίζεται μερικώς και είναι ελλιπής ως προς την υλοποίησή της, 2= η διάσταση αναπτύσσεται ως σημαντικό στοιχείο της δράσης, 3=η διάσταση είναι ουσιαστικό στοιχείο και αναπόσπαστο μέρος της δράσης και πραγματώνεται ταυτόχρονα με άλλη(ες) διάσταση(εις), 4=η διάσταση πραγματώνεται με καινοτόμο τρόπο μέσα στη δράση.)*

Οι φάσεις υλοποίησης των δράσεων ενεργού πολίτη ικανοποιούν τα κριτήρια του TSL μοντέλου μάθησης ως προς τον βαθμό πολιτικού εγγραμματισμού δεδομένου ότι όπως αποτυπώνεται στις φάσεις υλοποίησής τους έχουν ταυτόχρονα τρεις προσανατολισμούς:

- της κοινωνικής και ηθικής υπευθυνότητας,
- της συμμετοχής στα κοινά,
- του πολιτειακού εγγραμματισμού.

Επιπλέον, ικανοποιείται και ο κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας αλλαγής της συμπεριφοράς μέσα από τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας θετικής ταυτότητας, στην αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων, καθώς και στην επίτευξη προσωπικών και συλλογικών στόχων, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, στη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων στο πλαίσιο της ομάδας και στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συνδέονται με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των μαθητών/τριών μεταξύ τους και προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας-τάξης. Μέσα από τη διεργασία στην ομάδα και την αξιοποίηση των τεχνών προάγεται η ποιοτική επικοινωνία, ενισχύονται οι συναισθηματικοί δεσμοί, οι σχέσεις και η συναισθηματική σύνδεση με τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, ο βαθμός ικανοποίησης των κριτηρίων κρίνεται από την ανάλυση της κάθε συγκεκριμένης δράσης και τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε αυτήν. Η απεικόνιση της αποτίμησης κάθε δράσης μπορεί να αποτελέσει οδηγό αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται ο σκοπός της μετασχηματίζουσας, αειφόρου μάθησης και να αξιοποιηθεί για το σχεδιασμό νέων δράσεων μέσα στο πλαίσιο μίας διαδικασίας έρευνας δράσης όπως προβλέπεται και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας (2024).

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Benuys, M. (1997). *Biomimicry: Innovation Inspired by Nature*. Νέα Υόρκη. HarperCollins Publishers Inc.

Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Lofmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B., Svenberg, S., Uggla, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, 10(12), 4479.

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.

Burns, H. (2011). Teaching for transformation: (Re) Designing sustainability courses based on ecological principles. *Journal of Sustainability Education*, 2, 1–15.

Γκόβαρης, Χ. (2022). Εκπαίδευση ενάντια στη Μεταδημοκρατία – Η οπτική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Καλδή, Σ., Ρουσσάκης, Ι., Τζίκα, Β., Χατζή, Μ. & Μαλαφάντης Κ. (Επιμ.), *Το Σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο. Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Τόμος Α΄(σσ. 47-57). Βόλος.

EEA Report. (2020). *Drivers of change of relevance for Europe's environment and sustainability.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας*. Αθήνα.

Kellert, R. & Wilson, O. (2013). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, D.C: Island press.

Lemke, J. L. (1993). Discourse, dynamics, and social change. *Cultural dynamics*, 6(1-2), 243-275.

Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Olsen, A. (2013). Sustainability and art making. *Sustainability: The Journal of Record*, 6(3), 142-146.

Singleton, J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values. *The Journal of Sustainability Education*. Vol. 9, March 2015.

Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International journal of sustainability in higher education*, 9(1), 68-86.

Sterling, S. (2002). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Devon, England: Green Books.

Τσεβρένη, Ί. (2019). Εκπαιδεύοντας τους Θορώ των πόλεων: μία εμπειρία βιωματικής προσέγγισης της μη ανθρώπινης φύσης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*. 1(1), 14-24.

UNESCO. (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education – A Template*. UNESCO Bangkok Office.

UNESCO. (2024a). *Climate change and sustainability in science and social science secondary school curricula*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2024b). *Green school quality standard Greening every learning environment*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2024c). UNESCO Framework for Culture and Arts Education. World Conference on Culture and Arts Education. Abu Dhabi. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf

Van der Merwe, E., Koch, G., Correia, J., & Moganedi, S. (2020). Using sense of coherence to cultivate enabling conditions for social resilience. *In Proceeding of the Joint International Resilience Conference.*

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Wilson, O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., 130372/ΓΔ42024 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού «Πρόγραμμα Σπουδών *«Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου»* (Β' 6048).

Συνοδινού, Σ., Χριστοδούλου, Ν. (2025). Οι Δράσεις Ενεργού Πολίτη στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. *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/

**Συροπούλου, Α. (2025). Μαθητοκεντρική διδασκαλία μαθηματικών με ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

# Μαθητοκεντρική διδασκαλία μαθηματικών με ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Συροπούλου Αγγελική**
εκπαιδευτικός ΕΑΕ, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, agsyropo@sch.gr

**Περίληψη**
Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθηματικών προάγει την ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής και την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε τέσσερις μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επικεντρώθηκε στη διδασκαλία των κλασμάτων, ακολουθώντας μια μαθητοκεντρική προσέγγιση. Ο κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και η ανάπτυξη των μαθηματικών τους δεξιοτήτων μέσω βιωματικών και διαδραστικών δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενισχύοντας παράλληλα την κριτική σκέψη και τη συνεργασία. Η διδασκαλία σχεδιάστηκε ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών με ποικίλα μαθησιακά στυλ μάθησης. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως το Beebot και το Wordwall, αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην ενίσχυση της διαδραστικότητας και της αφομοίωσης της μαθησιακής ύλης. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν σχεδιασμένες έτσι ώστε να ενσωματώνουν την ενεργό μάθηση, ενώ η αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου έγινε συνεχώς, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως το KWL Chart και φύλλα εργασίας. Συνολικά, η εφαρμογή αυτής της μαθητοκεντρικής προσέγγισης με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών αναδεικνύει την αξία της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στη διδασκαλία των μαθηματικών, καθώς ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μαθητοκεντρική διδασκαλία, μαθηματικά, ψηφιακές τεχνολογίες, σενάριο διδασκαλίας

## Εισαγωγή

Η συνεχής τεχνολογική πρόοδος και η διαθεσιμότητα ψηφιακών εργαλείων έχουν επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στη διδακτική πράξη, ειδικότερα στον τομέα των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να χρησιμοποιούν τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ICT) όχι μόνο ως υποστηρικτικά εργαλεία, αλλά και ως μέσα αναδιαμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και επεξεργάζονται τις μαθηματικές έννοιες (Christensson, 2010). Παρ' όλα αυτά, η αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας προϋποθέτει τη μεθοδική της ενσωμάτωση σε ένα παιδαγωγικά τεκμηριωμένο και μαθητοκεντρικά δομημένο πλαίσιο (Crisan et al., 2007).

Ειδικά στο πεδίο των μαθηματικών, η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως ένα "γνωστικό κατασκευαστικό κιτ", όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Olive & Makar (2010), επιτρέποντας στους μαθητές να κατασκευάσουν και να εσωτερικεύσουν αφηρημένες έννοιες μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων, πειραματισμού και νοητικής αλληλεπίδρασης.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Goos et al. (2003) υποστηρίζουν ότι η τεχνολογικά υποστηριζόμενη διδασκαλία ενισχύει τις μαθηματικές πρακτικές όταν συνδυάζεται με ευέλικτες και δημιουργικές στρατηγικές που προάγουν τη μεταγνωστική και κριτική σκέψη.

Η ανάγκη για στοχευμένη παιδαγωγική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αποτυπώνεται θεωρητικά μέσα από δύο καθιερωμένα μοντέλα: το TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) και το SAMR. Το TPACK, όπως διαμορφώθηκε από τους Mishra & Koehler (2006, 2008), υπογραμμίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ τεχνολογικών, παιδαγωγικών και γνωστικών παραμέτρων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης, το αναπτυξιακό μοντέλο των Niess et al. (2009) χαρτογραφεί την εξελικτική πορεία των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας από την απλή αναγνώριση μέχρι την προχωρημένη ενσωμάτωση. Παράλληλα, το μοντέλο SAMR (Puentedura, 2006) προσφέρει ένα πρακτικό εργαλείο αποτίμησης του επιπέδου τεχνολογικής ενσωμάτωσης, από την υποκατάσταση (Substitution) έως την πλήρη αναπλαισίωση (Redefinition) της μαθησιακής εμπειρίας.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εφαρμογή μιας μαθητοκεντρικής διδακτικής παρέμβασης στην έννοια των κλασμάτων, σε μικρή ομάδα μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του Τμήματος Ένταξης. Η διδασκαλία αξιοποιεί εργαλεία όπως το Beebot, το Wordwall, και διαμορφωτικά εργαλεία όπως το KWL Chart και τα QR codes, συνδυάζοντας τις αρχές του TPACK και τις κατηγοριοποιήσεις του SAMR σε ένα ολοκληρωμένο σενάριο τεχνολογικής, συνεργατικής και διαφοροποιημένης μάθησης. Η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τις συνθήκες υπό τις οποίες η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μαθηματική σκέψη και να λειτουργήσει ως μέσο εκπαιδευτικού μετασχηματισμού.

**Μεθοδολογία**

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια περιγραφική μελέτη περίπτωσης μικρής κλίμακας, η οποία εστιάζει στην ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στη μαθητοκεντρική διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μελέτη υλοποιήθηκε στο Τμήμα Ένταξης δημόσιου δημοτικού σχολείου και είχε ως στόχο την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο πολυαισθητηριακές στρατηγικές και ψηφιακά εργαλεία, όπως το Beebot και το Wordwall, μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπλοκή και τη βαθύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Η μελέτη σχεδιάστηκε στη βάση των θεωρητικών πλαισίων TPACK (Mishra & Koehler, 2006) και SAMR (Puentedura, 2006), προκειμένου να εξεταστεί η παιδαγωγική ενσωμάτωση της τεχνολογίας ως μέσο διαφοροποίησης και υποστήριξης της διδασκαλίας.

*Συμμετέχοντες*

Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ομάδα τεσσάρων μαθητών/μαθητριών του Τμήματος Ένταξης, ηλικίας 8–11 ετών, από διαφορετικά τμήματα. Οι μαθητές/μαθήτριες παρουσίαζαν ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες, όπως διαταραχές λόγου, εκλεκτική αλαλία, δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση, γνωστική καθυστέρηση και προβλήματα συγκέντρωσης. Κάθε μαθητής/μαθήτρια διέθετε Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο ελήφθη υπόψη για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

*Σχεδιασμός της Παρέμβασης*

Η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας και αναπτύχθηκε σε πέντε φάσεις (ανίχνευση προϋπαρχουσών γνώσεων, εισαγωγή στη νέα γνώση, δόμηση, εφαρμογή, αξιολόγηση). Κεντρική θεματική ήταν η σύγκριση και ταξινόμηση κλασμάτων, με ενσωμάτωση πολυαισθητηριακών στρατηγικών, βιωματικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών επίλυσης προβλημάτων. Χρησιμοποιήθηκαν φυσικά υλικά (κάρτες, QR codes, χαρτόνια) και ψηφιακά μέσα (Beebot, tablets, εκπαιδευτικά παιχνίδια στο Wordwall). Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να είναι διαβαθμισμένες, διαφοροποιημένες και να ενσωματώνουν στοιχεία παιγνιώδους μάθησης.

Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων αξιολογήθηκε με βάση το μοντέλο SAMR:

- Το Beebot αξιοποιήθηκε για τροποποίηση (Modification) δραστηριοτήτων με στόχο την ομαδική επίλυση γρίφων.
- Το Wordwall χρησιμοποιήθηκε τόσο για εμπέδωση (Augmentation) όσο και για αναστοχαστική αυτοαξιολόγηση (Redefinition), καθώς παρείχε άμεση ανατροφοδότηση και δημιουργία νέων τύπων δραστηριοτήτων.

Η εκπαιδευτικός υιοθέτησε ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό, παρακολουθώντας τη διαδικασία και ενισχύοντας τη συνεργασία και την αυτορρύθμιση των μαθητών.

*Συλλογή και ανάλυση δεδομένων*

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποιοτικές τεχνικές:

- Παρατήρηση μη συμμετοχική (observer-as-participant) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με συστηματική καταγραφή πεδίου.
- Συμπλήρωση KWL Chart από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην αρχή και στο τέλος της διδασκαλίας.
- Φύλλα εργασίας ως τεκμήρια κατανόησης.
- Στοχευμένες ερωτήσεις προφορικής αυτοαξιολόγησης, όπως: «Τι έμαθες σήμερα;», «Ποια δραστηριότητα σε βοήθησε περισσότερο;», «Τι σε δυσκόλεψε;».

Τα δεδομένα αναλύθηκαν περιγραφικά, με κωδικοποίηση των απαντήσεων σύμφωνα με τα επίπεδα εμπλοκής και κατανόησης, όπως και με ενδείξεις μεταγνώσης. Η αξιολόγηση της χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων βασίστηκε στη θεωρία TPACK, με έμφαση στον τρόπο που η εκπαιδευτικός ενσωμάτωσε τεχνολογία με παιδαγωγική ευστοχία.

**Αποτελέσματα**

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Ένταξης δημοτικού σχολείου σε μικροομαδικό πλαίσιο, με τη συμμετοχή τεσσάρων μαθητών/μαθητριών με διαφοροποιημένα μαθησιακά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τα ΕΠΕ. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε εντός μιας διδακτικής ώρας, ενώ η εκπαιδευτικός διατηρούσε τον ρόλο του «παρατηρητή-υποστηρικτή», ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την αυτενέργεια.

*Διδακτική Παρέμβαση: «Ο χαμένος θησαυρός των κλασμάτων»*

Η παρέμβαση περιλάμβανε πέντε διακριτές φάσεις με έντονα παιγνιώδη, βιωματικά και ψηφιακά στοιχεία. Στη φάση προετοιμασίας, οι μαθητές/μαθήτριες ενεργοποιήθηκαν μέσω μιας ιστορίας σχετικής με το παζάρι αποκριάτικων αυτοκόλλητων και οδηγήθηκαν στην αναγνώριση της έννοιας του διαμοιρασμού. Η χρήση υλικών, όπως χαρτόνια κομμένα σε μέρη, επέτρεψε τη χειροπιαστή αναπαράσταση των κλασμάτων, ενισχύοντας την εννοιολογική κατανόηση. Η χρήση του KWL Chart παρείχε πολύτιμες πληροφορίες για την πρότερη γνώση και τους μαθησιακούς στόχους των παιδιών.

Στις κεντρικές φάσεις δόμησης και εφαρμογής της γνώσης, οι μαθητές συμμετείχαν σε γρίφους που απαιτούσαν κινητική δράση, λεκτική αλληλεπίδραση και ψηφιακή εμπλοκή. Σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε η διαδρομή με το Beebot, η οποία ενσωμάτωνε τη σύγκριση και ταξινόμηση κλασμάτων, παρέχοντας ένα οπτικοχωρικό και συνεργατικό πλαίσιο. Στο τέλος της δραστηριότητας, η εμφάνιση του QR code και η σύνδεση με το Wordwall ενίσχυσαν την αυτονομία των μαθητών και την αίσθηση ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας.

Η τελική φάση περιλάμβανε ατομική δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης μέσω Wordwall, άμεση ανατροφοδότηση και διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω ερωτήσεων και συζήτησης. Η αξιολόγηση του "τι έμαθα" στο KWL Chart επέτρεψε στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αναστοχαστούν πάνω στη μαθησιακή τους πορεία.

*Παρατηρούμενη εμπλοκή και μαθησιακή συμπεριφορά*

Οι μαθητές/μαθήτριες, παρά τις αρχικές διακυμάνσεις στην προσοχή και την απόκριση στις λεκτικές οδηγίες, παρουσίασαν αυξημένη συμμετοχή κατά τις φάσεις της κινητικής αλληλεπίδρασης, όπως η χρήση των καρτελών και η καθοδήγηση του Beebot. Η σύνδεση των δραστηριοτήτων με παιχνίδι, στόχο και επίτευγμα (εύρεση του "κλειδιού"), φάνηκε να κινητοποιεί το εσωτερικό κίνητρο.

Μαθήτρια με διαταραχή λόγου, συμμετείχε με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες αναγνώρισης συμβόλων και σύγκρισης, εκφράζοντας με αυξανόμενη σαφήνεια τις σκέψεις της μέσω του πίνακα. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων αποδείχθηκε ευεργετική, καθώς μείωσε το άγχος της για την ορθογραφία και της επέτρεψε να εστιάσει στην ουσία του μαθηματικού νοήματος.

Μαθήτρια με έντονη παρορμητικότητα, παρουσίασε μεγαλύτερη αυτορρύθμιση όταν κλήθηκε να καθοδηγήσει το beebot στην ταξινόμηση των κλασμάτων. Η δραστηριότητα, με καθορισμένους και σαφείς κανόνες, της παρείχε δομή, και της επέτρεψε να εκφράσει τη μαθηματική στρατηγική της με αυξημένη ακρίβεια.

Μαθήτριες με φωνολογικές και γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες αντίστοιχα, έδειξαν αυξημένη εμπλοκή στη χρήση των tablets για τις δραστηριότητες Wordwall, αξιοποιώντας την εικονική αναπαράσταση και την άμεση ανατροφοδότηση για να ελέγξουν και να επαναλάβουν τις προσπάθειές τους. Η συνεργατική εργασία ενίσχυσε το αίσθημα ασφάλειας και ενθάρρυνε την κοινωνική τους συμμετοχή.

*Ανάλυση βάσει των πλαισίων TPACK και SAMR*

Σύμφωνα με το μοντέλο SAMR, η παρέμβαση περιείχε στοιχεία:

- Modification: μέσω της δραστηριότητας με το Beebot, όπου η σύγκριση κλασμάτων ενσωματώθηκε σε κινητικό και οπτικοχωρικό σενάριο, μη πραγματοποιήσιμο σε παραδοσιακή μορφή.
- Redefinition: μέσω της δημιουργίας συνδεδεμένων, παιγνιωδών ψηφιακών μαθησιακών διαδρομών (QR code → Wordwall → αξιολόγηση) που θα ήταν ανέφικτες χωρίς την τεχνολογία.

Ως προς το TPACK, η εκπαιδευτικός επέδειξε ικανότητα ενσωμάτωσης της τεχνολογίας με τρόπο παιδαγωγικά εύστοχο και περιεχομενικά κατάλληλο. Η επιλογή εργαλείων όπως το Wordwall και το Beebot δεν έγινε με τεχνολογικό εντυπωσιασμό, αλλά βάσει του μαθησιακού στόχου και της ανάγκης διαφοροποίησης. Η δομή των δραστηριοτήτων, η αλληλουχία και η πολυαισθητηριακή υποστήριξη μαρτυρούν επαρκώς αναπτυγμένο TPACK

προφίλ, το οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις διδασκαλίας σε ομάδα μαθητών με ειδικές ανάγκες.

**Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που παρουσιάστηκε αποτελεί ένα παράδειγμα καλής πρακτικής που αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η μαθητοκεντρική διδασκαλία μπορεί να ενισχυθεί μέσω της στοχευμένης χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών. Οι μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετείχαν σε δραστηριότητες που ενσωμάτωνε πολυαισθητηριακή μάθηση, παιχνίδι, ψηφιακή διάδραση και αυθεντικά μαθησιακά σενάρια.

*Ερμηνεία των αποτελεσμάτων βάσει SAMR και TPACK*

Η ανάλυση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με το μοντέλο SAMR (Puentedura, 2006) δείχνει ότι οι τεχνολογικές πρακτικές δεν περιορίστηκαν στη μηχανιστική αναπαραγωγή (Substitution), αλλά προχώρησαν σε βαθμίδες τροποποίησης (Modification) και αναπλαισίωσης (Redefinition) του διδακτικού στόχου. Ιδιαίτερα η χρήση του Beebot και των QR Codes οδήγησε στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που δε θα μπορούσαν να επιτευχθούν με παραδοσιακά μέσα.

Στο πλαίσιο του TPACK, η εκπαιδευτικός επέδειξε ικανότητα ενοποίησης γνώσεων περιεχομένου, παιδαγωγικής και τεχνολογίας (Koehler & Mishra, 2008). Οι επιλογές της βασίστηκαν σε ουσιαστική γνώση των δυνατοτήτων του κάθε εργαλείου και των μαθησιακών αναγκών της ομάδας, όπως ορίζει το μοντέλο ανάπτυξης εκπαιδευτικού TPACK των Niess et al. (2009). Η προσέγγιση της βρίσκεται στο στάδιο Exploring, καθώς προχωρά πέρα από τη βασική ενσωμάτωση και αξιοποιεί τα εργαλεία τεχνολογίας ως ενεργό παιδαγωγικό μοχλό.

*Τεχνολογία ως εργαλείο γνωστικής μετασχηματισμού*

Η παρούσα μελέτη συνάδει με τη θέση των Olive και Makar (2010), ότι η τεχνολογία λειτουργεί ως "γνωστικό κατασκευαστικό κιτ", το οποίο επιτρέπει την εννοιολογική αναδόμηση των μαθηματικών γνώσεων. Όταν χρησιμοποιείται δημιουργικά και όχι απλώς ως εξάρτημα του χαρτιού και του μολυβιού, μπορεί να προσφέρει νέες μορφές αναπαράστασης, πειραματισμού και στοχαστικής εμπλοκής (Goos et al., 2003).

Ωστόσο, η έρευνα αναδεικνύει επίσης την ανάγκη για κριτική στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζουν οι Cartwright και Hammond (2007), η μηχανιστική χρήση της τεχνολογίας δεν οδηγεί σε ουσιαστικές αλλαγές στη διδασκαλία. Πολλές φορές, η τεχνολογία ενσωματώνεται ως «προσθήκη» και όχι ως εργαλείο ανασχεδιασμού, όπου η τεχνολογία αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μέσο επιτάχυνσης παρά ως καταλύτης νοητικής εμπλοκής.

*Προκλήσεις*

Παρά τις θετικές ενδείξεις, η παρέμβαση δεν ήταν απαλλαγμένη προκλήσεων. Η διαφοροποίηση μαθησιακών ρυθμών, οι γνωστικές ιδιαιτερότητες, και οι δυσκολίες συγκέντρωσης απαίτησαν υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής ετοιμότητας και προσαρμοστικότητας από την εκπαιδευτικό. Η επιτυχής εφαρμογή συνδέεται με το γεγονός ότι ο σχεδιασμός δεν στηρίχθηκε σε «έτοιμες λύσεις», αλλά σε ένα σχεδιαστικά στοχαστικό μοντέλο (design thinking), όπως το περιγράφουν οι Bereiter και Scardamalia (2006) και Chai et al. (2011), που αντιμετωπίζει το TPACK όχι ως στατικό γνώρισμα αλλά ως «σχεδιαστική γνώση σε δράση».

Ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί η μακρόπνοη επαγγελματική ανάπτυξη (Galanouli et al., 2004), η οποία παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς στήριξη για να επιλέγουν τεχνολογικά εργαλεία που εξυπηρετούν ουσιαστικά τους μαθησιακούς στόχους, και όχι να τα υιοθετούν μηχανιστικά εξαιτίας εξωτερικών πιέσεων (Harland & Kinder, 1997).

*Παιδαγωγικές και πολιτικές προεκτάσεις*

Όπως διαφαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Chai et al., 2011; Pierce & Stacey, 2013), η πραγματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη δεν εξαρτάται μόνο από την πρόσβαση ή τις δεξιότητες χρήσης, αλλά από το παιδαγωγικό πλαίσιο και την κουλτούρα επαγγελματικής ελευθερίας του/της εκπαιδευτικού. Εξάλλου, ακόμη και σε περιβάλλοντα με τεχνολογικό εξοπλισμό, η υιοθέτηση καινοτομιών είναι περιορισμένη όταν δεν υπάρχει πίστη στην αξία του μετασχηματισμού της μάθησης (Selwyn, 1999; Watson, 2001).

Η μελέτη αυτή αποδεικνύει ότι η τεχνολογία δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά εργαλείο σχεδίασης και υποστήριξης εμπλουτισμένων μαθησιακών εμπειριών. Σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν με περιορισμένους πόρους και διαφοροποιημένες ανάγκες, η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικό στοχασμό είναι ρεαλιστικός και πολύτιμος στόχος (Watson, 2001).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (2nd ed.). (pp. 695–713) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cartwright, V., & Hammond, M. (2007). 'Fitting it in': a study exploring ICT use in a UK primary school. Australasian Journal of Educational Technology, 23(3), 390–407.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). Journal of Educational Technology & Society, 13(4), 63–73.

Christensson, P. (2010). Information and Communication Technology Definition. Retrieved from https://techterms.com.

Crisan, C., Lerman, S., & Winbourne, P. (2007). Mathematics and ICT: A framework for conceptualising secondary school mathematics teachers' classroom practices. Technology, Pedagogy and Education, 16(1), 21–39.

Galanouli, D., Murphy, C. & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. Computers & Education, 43(1-2), 63-79.

Goos, M., Galbraith, P., Renshaw, P., & Geiger, V. (2003) Perspectives on technology mediated learning in secondary school mathematics classrooms. Journal of Mathematical Behavior, 22, 73–89.

Harland, J. & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development:Framing a model of outcomes. British Journal of In-service Education, 23(1), 71-84.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Niess, M. L., Ronau, R. N., Shafer, K. G., Driskell, S. O., Harper, S. R., Johnston, C., & Kersaint, G. (2009). Mathematics teacher TPACK standards and development model. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 4–24.

Pierce, R., & Stacey, K. (2013). Teaching with new technology: four 'early majority' teachers. Journal of Mathematics Teacher Education, 16(5), 323–347.

Puentedura, R. (2006). Transformation, technology and education. Retrieved from http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf.

Selwyn, N. (1999). Why the computer is not dominating schools: A failure of policyor a failure of practice? Cambridge Journal of Education, 29(1), 77-91.

Watson, D. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. Education and Information Technologies, 6(4), 251-266.

Συροπούλου, Α. (2025). Μαθητοκεντρική διδασκαλία μαθηματικών με ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών 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/

# Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και συμπερίληψη μέσω του eTwinning

**Συροπούλου Αγγελική**
εκπαιδευτικός ΕΑΕ, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, agsyropo@sch.gr
**Αλεξοπούλου Αρχοντούλα**
εκπαιδευτικός αγγλική γλώσσας, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, alarchon@sch.gr
**Ιωσηφίδου Άννα**
εκπαιδευτικός φυσική αγωγής, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, annaios@sch.gr

**Περίληψη**
Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) προάγει την συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών/τριων. Το έργο FEEL – Feelings, Empathy, Emotional Learning, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής δράσης eTwinning, στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων στους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες από ευρωπαϊκές χώρες κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, μέσω δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν την αναγνώριση, έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων. Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν ψηφιακά και συνεργατικά. Το πρόγραμμα αποτέλεσε μία βέλτιστη πρακτική δημιουργίας συνεργατικής κοινότητας μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν στρατηγικές και ανέπτυξαν κοινές παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε ένα υποστηρικτικό και διεθνές περιβάλλον. Η αξιολόγηση του έργου πραγματοποιήθηκε τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, καταγράφοντας σημαντικά οφέλη σε επίπεδο συναισθηματικής καλλιέργειας, κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών συνεργασιών στην προώθηση μιας περιεκτικής και συναισθηματικά ευαισθητοποιημένης προσέγγισης στην εκπαίδευση, ενισχύοντας τις δεξιότητες των μαθητών/τριων σε κοινωνικό, συναισθηματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, συμπερίληψη, eTwinning

## Εισαγωγή

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, καθώς αποδεικνύεται ότι ενισχύει ουσιαστικά τόσο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όσο και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Reicher, 2010). Σε ένα σχολικό περιβάλλον που προωθεί τη συμπερίληψη παιδιών με ποικίλες μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες, η ΚΣΜ αναδεικνύεται ως ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους δημιουργίας υποστηρικτικών κοινοτήτων μάθησης.

Ιδιαίτερα για μαθητές με συναισθηματικές ή αναπτυξιακές δυσκολίες, οι οποίοι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο περιθωριοποίησης, η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην

εκπαιδευτική διαδικασία (Blewitt et al., 2019). Παράλληλα, η έρευνα καταδεικνύει ότι παρεμβάσεις που ενσωματώνουν την ΚΣΜ μέσα στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και θετικών κοινωνικών συμπεριφορών.

Σε αυτό το πλαίσιο, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning λειτουργεί ως γόνιμο πεδίο εφαρμογής κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη διασχολική συνεργασία, τις κοινές δημιουργικές δράσεις και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν διαπολιτισμική επίγνωση, συνεργατικότητα και αμοιβαίο σεβασμό (Vuorikari et al., 2015). Επιπλέον, το eTwinning προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενδυναμώνοντάς τους στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που συνδέουν τη μάθηση με την ενσυναίσθηση, τη φροντίδα και την αποδοχή της ετερότητας.

Το παρόν άρθρο εξετάζει το έργο FEEL – Feelings, Empathy, Emotional Learning, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του eTwinning κατά το σχολικό έτος 2024-2025, εστιάζοντας στην ενίσχυση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού με ιδιαίτερη έμφαση στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από τη μελέτη αυτής της πρακτικής, επιδιώκεται η ανάδειξη της σημασίας διεθνών συνεργατικών εγχειρημάτων για τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων που υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ψυχική ευεξία, τη συμπερίληψη και την πολυμορφία.

**Μεθοδολογία**

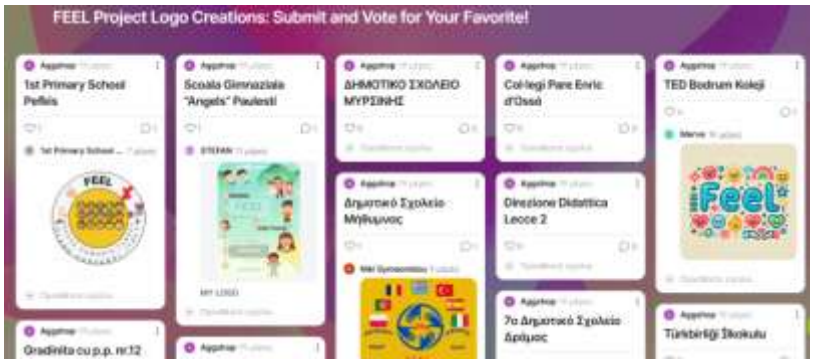
Το έργο FEEL – Feelings, Empathy, Emotional Learning υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2024–2025 στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning, το οποίο προωθεί συνεργασίες μεταξύ σχολείων από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης. Στο συγκεκριμένο έργο συμμετείχαν 14 σχολεία από 5 χώρες, με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το έργο είχε έντονο διαπολιτισμικό, βιωματικό και συνεργατικό χαρακτήρα, καθώς ενίσχυσε την ανταλλαγή εμπειριών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων ανάμεσα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η προσέγγιση βασίστηκε στις αρχές της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), σύμφωνα με το μοντέλο του CASEL (2020), που περιλαμβάνει πέντε βασικούς πυλώνες: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενσυναίσθηση, τη συμπερίληψη και τη διαχείριση συναισθημάτων σε περιβάλλοντα ετερότητας και πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν μέσω ψηφιακών εργαλείων, με σκοπό τη διατήρηση της εξ αποστάσεως συνεργασίας και την προσβασιμότητα των μαθητών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν:

- Twinspace: για ανταλλαγή περιεχομένου μεταξύ των σχολείων.
- Canva, Bookcreator, PosterMyWall, Fotor: για δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού.
- Padlet, Google Forms (Εικόνα 1): για ανάρτηση εργασιών και αξιολογήσεις.

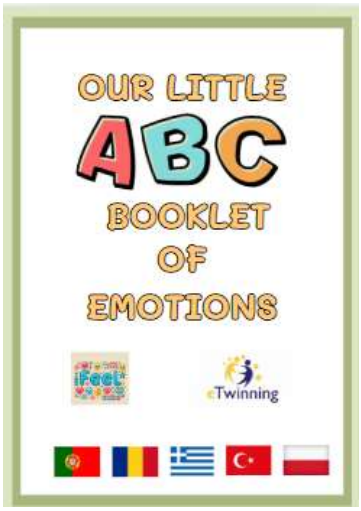
Όλες οι δραστηριότητες ήταν σχεδιασμένες ώστε να είναι προσβάσιμες και για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύοντας τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα του έργου.




***Εικόνα 1.*** *FEEL Project Logo Creations*

Το έργο ακολούθησε μηνιαίο σχεδιασμό, με κάθε μήνα να εστιάζει σε συγκεκριμένη συναισθηματική δεξιότητα ή αξία. Ενδεικτικά:

- Συνεργατικό ημερολόγιο “Feel the Year”: εικαστική αποτύπωση συναισθημάτων ανά μήνα.
- “Alphabet Book of Emotions” (Εικόνα 2): εικονογραφημένο λεξικό συναισθημάτων σε πολλές γλώσσες.
- “Οδηγός Θετικών Συναισθημάτων”: δραστηριότητες γύρω από συναισθήματα όπως χαρά, ευγνωμοσύνη.
- Δημιουργία τραγουδιού “We Share Our Feelings”: μουσική δραστηριότητα με χρήση τεχνητής νοημοσύνης.




***Εικόνα 2.*** *"Αλφαβητάρι Συναισθημάτων"*

Οι δραστηριότητες ήταν βιωματικές (Dewey, 1986), διαθεματικές και συνεργατικές (Klein, 1990), με στόχο την ενίσχυση της αυθεντικής έκφρασης και της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης των μαθητών.

Η αξιολόγηση του έργου πραγματοποιήθηκε ποιοτικά με παρατήρηση συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μαθητών και ανάλυσης παραγόμενων έργων (ψηφιακό υλικό, ημερολόγια, αφίσες κ.λπ.). Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν αλλαγές στην ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα και τη συναισθηματική έκφραση των μαθητών. Η διαδικασία αξιολόγησης ενίσχυσε επίσης την αναστοχαστική παιδαγωγική πρακτική μεταξύ των μελών του δικτύου.

**Αποτελέσματα και Ανάλυση**

Η εφαρμογή του έργου FEEL ανέδειξε μια σειρά από σημαντικά αποτελέσματα που σχετίζονται τόσο με την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών όσο και με την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος αυθεντικής συμπερίληψης και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω παιδαγωγικής παρατήρησης επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές βελτίωσαν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ενίσχυση της ενσυναίσθησης, καθώς οι μαθητές έδειχναν αυξημένο ενδιαφέρον για τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους, τόσο εντός της τάξης όσο και κατά τις διαδικτυακές συνεργασίες με τα άλλα σχολεία.

Η συστηματική έκθεση των μαθητών σε πολιτισμικά ερεθίσματα από διαφορετικές χώρες συνέβαλε καθοριστικά στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Μέσα από δραστηριότητες όπως το "Alphabet Book of Emotions", όπου τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες για τη συγγραφή και εικονογράφηση συναισθημάτων σε πολλές γλώσσες, αναπτύχθηκε μια βαθύτερη επίγνωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Οι μαθητές όχι μόνο συνειδητοποίησαν τη σημασία των συναισθημάτων σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, αλλά και βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας σε ένα περιβάλλον ισοτιμίας και σεβασμού.

Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών των συμμετεχόντων χωρών λειτούργησε ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση, η συνεργασία και η επίλυση διαφορών με ειρηνικά μέσα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που στην αρχή του έργου εμφάνιζαν δισταγμό. Η δημιουργία του κοινού τραγουδιού “We Share Our Feelings”, με στίχους που συνέθεσαν οι ίδιοι οι μαθητές, αποτέλεσε ένα συγκινητικό αποκορύφωμα της προσπάθειας, ενισχύοντας το αίσθημα του "ανήκειν" και δημιουργώντας έναν κοινό συμβολικό χώρο έκφρασης.

Σε επίπεδο συμπερίληψης, καταγράφηκε θετική μετατόπιση των στάσεων των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να επιτρέπουν πολλαπλούς τρόπους συμμετοχής και έκφρασης, καθιστώντας το έργο προσβάσιμο και ευέλικτο. Μαθητές με δυσκολίες στην επικοινωνία ή στη συγκέντρωση βρήκαν χώρο να εκφραστούν μέσα από την τέχνη, τη μουσική και την οπτικοποίηση συναισθημάτων, βιώνοντας την αποδοχή και την ισότιμη ένταξή τους στην ομάδα.

Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων στην κοινότητα του έργου λειτούργησε πολλαπλασιαστικά ως προς τη διάχυση καλών πρακτικών (Camilleri, 2016). Η ανταλλαγή ιδεών, η ανταπόκριση σε προκλήσεις, και ο αναστοχασμός επί των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ενίσχυσαν τη διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου και δημιούργησαν τις βάσεις για μια πιο ώριμη παιδαγωγική κουλτούρα κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης.

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι το έργο FEEL συνέβαλε ουσιαστικά στη δημιουργία ενός θετικού, συμπεριληπτικού και συναισθηματικά ευαίσθητου σχολικού κλίματος. Οι μαθητές απέκτησαν εργαλεία αυτογνωσίας, ενδυνάμωσης και διαπροσωπικής σύνδεσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλλιέργησαν μια κοινή παιδαγωγική γλώσσα που συνδέει τη μάθηση με τη φροντίδα, τον σεβασμό και τη δημιουργικότητα.

**Συζήτηση**

Τα ευρήματα του έργου **FEEL** επιβεβαιώνουν την αυξανόμενη συναίνεση στη βιβλιογραφία ότι η ΚΣΜ αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Η συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών, όπως καταγράφηκε μέσω των δράσεων του έργου, συνάδει με τα ευρήματα των Blewitt et al. (2019), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η ΚΣΜ συμβάλλει θετικά στη συναισθηματική ρύθμιση, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση κοινωνικών σχέσεων, ιδίως στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.

Παράλληλα, η εφαρμογή της ΚΣΜ μέσα από δραστηριότητες με έντονο στοιχείο πολιτισμικής ποικιλομορφίας, όπως αυτές που πραγματοποιήθηκαν στο FEEL, προσεγγίζει την προβληματική του Mahoney et al. (2018), οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη για πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές ΚΣΜ. Στο έργο FEEL, η χρήση πολλαπλών γλωσσών, η ενσωμάτωση πολιτισμικών συμβολισμών και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών από διαφορετικές χώρες, δημιούργησε ένα περιβάλλον αυθεντικής διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Η κοινωνική συνείδηση και η υπεύθυνη συμμετοχή που προωθήθηκαν στο πλαίσιο του έργου, ενισχύουν τη θέση των Jones και Kahn (2017) ότι η ΚΣΜ δεν αφορά απλώς την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να αποτελέσει στρατηγική για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ειδικότερα, οι δράσεις που σχεδιάστηκαν για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανέδειξαν την ΚΣΜ ως μέσο για την εξισορρόπηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τη διασφάλιση ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών.

Στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning, η ΚΣΜ λειτούργησε επίσης ως πλατφόρμα για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Vuorikari et al. (2015), το eTwinning αποτελεί ένα παράδειγμα επιτυχούς κλιμάκωσης επαγγελματικών δικτύων στην Ευρώπη, που διευκολύνει τη συνεργατική μάθηση, την ανταλλαγή καινοτομιών και την αναστοχαστική παιδαγωγική πράξη. Στην περίπτωση του έργου FEEL, η συνεργασία μεταξύ των σχολείων δεν περιορίστηκε σε τεχνική υλοποίηση, αλλά επεκτάθηκε στη συνδιαμόρφωση κοινών αξιών, μεθοδολογιών και στόχων.

Η Reicher (2010) αναδεικνύει τη σύνδεση της ΚΣΜ με τη συμπερίληψη μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που ενισχύουν τη φωνή όλων των μαθητών. Το έργο FEEL αντανακλά αυτή τη λογική, όχι μόνο σε επίπεδο σχεδιασμού δραστηριοτήτων, αλλά και ως προς τη δημιουργία ενός πλαισίου στο οποίο τα συναισθήματα δεν θεωρούνται ατομική υπόθεση, αλλά στοιχείο συλλογικής ταυτότητας. Το γεγονός ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν για τη συγγραφή στίχων, τη δημιουργία εικονογραφημένων υλικών και την ανταλλαγή σκέψεων γύρω από την αγάπη, την ευγνωμοσύνη και την ελπίδα, δείχνει πως η ΚΣΜ μπορεί να είναι βαθιά μετασχηματιστική όταν εφαρμόζεται με ολιστικό και ανθρωποκεντρικό τρόπο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχία του FEEL στηρίζεται όχι μόνο στη σαφήνεια των στόχων του και στη συμμετοχική φιλοσοφία του, αλλά και στη δυναμική των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Η ευελιξία των ψηφιακών μέσων, όπως το Canva και το Twinspace, επέτρεψε τη δημιουργία αυθεντικών εκπαιδευτικών προϊόντων και τη γεφύρωση αποστάσεων, υποστηρίζοντας τη συμπερίληψη ακόμα και σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Αυτή η τεχνολογικά (μεσολαβημένη) πραγματωμένη ή εφαρμοσμένη μορφή ΚΣΜ

επαναπροσδιορίζει τη σχέση παιδαγωγικής και ψηφιακής εκπαίδευσης, ανοίγοντας προοπτικές για νέες μορφές βιωματικής, πολυτροπικής και κοινωνικά δίκαιης μάθησης.

**Συμπεράσματα και Προτάσεις**

Η υλοποίηση του έργου FEEL – Feelings, Empathy, Emotional Learning ανέδειξε με σαφήνεια τη δυναμική της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) ως μοχλό ενδυνάμωσης της συμπερίληψης, της συναισθηματικής ωρίμανσης και της διαπολιτισμικής κατανόησης στους κόλπους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές απέκτησαν εργαλεία για να εκφράζουν, να διαχειρίζονται και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση και αυξημένη κοινωνική επίγνωση. Οι εκπαιδευτικοί ενισχύθηκαν επαγγελματικά και παιδαγωγικά, μέσα από συνεργασία, συν-δημιουργία και αναστοχασμό σε ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον μάθησης.

Το έργο απέδειξε ότι η ΚΣΜ δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αποσπασματικό πρόγραμμα, αλλά ως πυρήνας μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που αγκαλιάζει το παιδί ολόπλευρα: γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ΚΣΜ στο καθημερινό αναλυτικό πρόγραμμα, σε συνδυασμό με τη χρήση βιωματικών, πολυτροπικών και συνεργατικών μεθόδων, ενισχύει τη δέσμευση των μαθητών και δημιουργεί πιο δίκαιες και συμπεριληπτικές σχολικές κοινότητες.

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του eTwinning, το έργο προσέφερε ένα καινοτόμο πλαίσιο όπου η τεχνολογία λειτουργεί όχι απλώς ως μέσο επικοινωνίας, αλλά ως εργαλείο ενσυναίσθησης, έκφρασης και διασύνδεσης μαθητών και εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε με ψηφιακά μέσα, χωρίς να μειώνεται η αίσθηση προσωπικής επαφής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης, αποδεικνύει ότι η ΚΣΜ μπορεί να μεταφερθεί με επιτυχία και σε εξ αποστάσεως ή μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., Bergmeier, H., ... & Skouteris, H. (2019). *Integrating social and emotional learning into early childhood education: An implementation science perspective*. Early Childhood Research Quarterly, 47, 347–360. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.002

Camilleri, R. A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, *3*(1), 1210489. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489CASEL. (2020). SEL Framework: What are the core competencies? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from https://casel.org/sel-framework/

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.1080/00131728609335764Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute. Retrieved from https://casel.org

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne state university press.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. Phi Delta Kappan, 100(4), 18–23. https://doi.org/10.1177/0031721718815660

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: A model from practice. International Journal of Inclusive Education, 14(6), 611–624. https://doi.org/10.1080/13603110802504218

Vuorikari, R., Cachia, R., & Punie, Y. (2015). Scaling up teacher networks across Europe: The case of eTwinning. European Journal of Education, 50(2), 120–143. https://doi.org/10.1111/ejed.12126

Συροπούλου, Α., Αλεξοπούλου, Α., Ιωσηφίδου, Α. (2025). Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και συμπερίληψη μέσω του eTwinning. *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/

# Πολυτροπική Μάθηση και συμπερίληψη στην εκπαίδευση: Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού ως διδακτικό μέσο

**Συροπούλου Αγγελική**
εκπαιδευτικός ΕΑΕ, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, agsyropo@sch.gr
**Γιουμίδου Μερόπη**
κοινωνική λειτουργός, 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο Κατερίνης, meropi.gioumidou@hotmail.com

**Περίληψη**
Η πολυτροπική θεωρία (Multimodal Theory) αναγνωρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συντελείται μέσα από τη σύνθεση πολλαπλών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας, πέρα από τον γραπτό ή προφορικό λόγο, όπως η εικόνα, η κίνηση, ο ήχος, η στάση του σώματος και η χωρική διάταξη. Η δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού από μαθητές/τριες αποτελεί μια ουσιαστική εφαρμογή αυτής της θεωρίας, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά, να αλληλεπιδράσουν συνεργατικά και να διαμορφώσουν κοινωνικά και συναισθηματικά νοήματα μέσα από ποικίλους τρόπους αναπαράστασης. Στο πλαίσιο αυτό, κατά το σχολικό έτος 2024–2025, επτά μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιούργησαν ένα stop motion βίντεο, με στόχο την ανάδειξη της ενσυναίσθησης και της συμπερίληψης. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία, καλλιέργησαν δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, ανέπτυξαν κοινωνική συνείδηση και ενίσχυσαν την αλληλεγγύη τους προς ευάλωτες ομάδες. Το βίντεο παρουσιάστηκε στην εκδήλωση του Υπουργείου Παιδείας για την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας, λειτουργώντας ως μέσο ευαισθητοποίησης της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας σχετικά με τη σημασία της συμπερίληψης και του σεβασμού προς τα άτομα με αναπηρίες. Η συγκεκριμένη πρακτική αναδεικνύει τον ρόλο της πολυτροπικής μάθησης στην ενίσχυση της εκπαίδευσης, καθώς η τεχνολογία λειτουργεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, τη προώθηση της συμπερίληψης και την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνείδησης, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυτροπική θεωρία, συμπερίληψη, ενσυναίσθηση, οπτικοακουστικό υλικό

## Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής σκηνής, η πολυτροπική μάθηση αποτελεί ένα αναδυόμενο πεδίο που αναγνωρίζει ότι η κατασκευή της γνώσης δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω του λόγου, αλλά μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων – όπως η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση, ο χώρος και το σώμα (Kress, 2010). Η θεωρία της πολυτροπικότητας, όπως διαμορφώθηκε από την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδοτούν την εμπειρία τους μέσα από πολυσύνθετες εκφραστικές πρακτικές, οι οποίες αναδεικνύουν τις φωνές τους με τρόπους πιο προσβάσιμους και αυθεντικούς.

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπου συμμετέχουν μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και ανάγκες, η πολυτροπική προσέγγιση λειτουργεί ως καταλύτης για την ισότιμη συμμετοχή και την ενδυνάμωση όλων των μαθητών (Cope & Kalantzis, 2008). Μέσα από τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυμεσικών εφαρμογών, δημιουργούνται μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική εμπλοκή. Σε αυτό το πλαίσιο, η παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές – όπως τα stop-motion animation – προσφέρει όχι μόνο γνωστικά οφέλη, αλλά και δυνατότητες ενσυναίσθησης, αφήγησης προσωπικών και κοινωνικών εμπειριών και σύνδεσης με ζητήματα που άπτονται της ηθικής και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Halverson, 2012; Jenson et al., 2014; Fleer & Hoban, 2012).

Η δημιουργία stop-motion βίντεο εντάσσεται δυναμικά στο φάσμα των πολυτροπικών διδακτικών μέσων, καθώς συνδυάζει στατικές εικόνες, αφήγηση, μουσική, και χρονική οργάνωση της δράσης, δημιουργώντας έναν «χώρο» έκφρασης που ξεπερνά τις παραδοσιακές μορφές μάθησης (Undheim & Hoel, 2021). Παράλληλα, η ίδια η διαδικασία παραγωγής – από τον σχεδιασμό του σεναρίου μέχρι τη φωτογράφηση και τη σύνθεση του βίντεο – ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την καλλιέργεια της αισθητικής και τη συναισθηματική ταύτιση με το περιεχόμενο που δημιουργούν (Wilkerson-Jerde et al., 2015).

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εκπαιδευτική πρακτική που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την οποία επτά μαθητές/τριες δημιούργησαν ένα stop-motion βίντεο με στόχο την ανάδειξη της ενσυναίσθησης και της συμπερίληψης. Η δράση αυτή εντάχθηκε σε πρόγραμμα καλλιέργειας κοινωνικοσυναισθημαικών δεξιοτήτων και παρουσιάστηκε σε επίσημη εκδήλωση του Υπουργείου Παιδείας για την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας. Μέσα από τη βιωματική συμμετοχή τους, οι μαθητές δεν ανέπτυξαν μόνο τεχνικές και αφηγηματικές δεξιότητες, αλλά ενίσχυσαν την κοινωνική τους συνείδηση και κατανόηση για τη διαφορετικότητα. Η παρούσα μελέτη, επομένως, επιδιώκει να αναδείξει τον ρόλο της πολυτροπικής μάθησης και της παραγωγής ψηφιακού υλικού στην ενδυνάμωση των μαθητών και στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.

**Μεθοδολογία**

*Πλαίσιο υλοποίησης*

Η δράση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο σχολικού προγράμματος ενσυναίσθησης και συμπερίληψης σε δημοτικό σχολείο της Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2024–2025. Η εκπαιδευτική παρέμβαση εντάχθηκε στον ετήσιο σχεδιασμό του σχολείου και οργανώθηκε από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, με σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω της δημιουργικής παραγωγής ψηφιακού υλικού. Το πρόγραμμα διήρκεσε τέσσερις διδακτικές ώρες και κορυφώθηκε με τη συμμετοχή του σχολείου στην εκδήλωση του Υπουργείου Παιδείας για την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας.

*Συμμετέχοντες*

Συμμετείχαν επτά μαθητές και μαθήτριες της Γ’ και Δ’ Δημοτικού με διαφορετικά μαθησιακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η ομάδα εργάστηκε συνεργατικά, με κατανομή ρόλων και ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών. Οι μαθητές είχαν βασικές δεξιότητες χρήσης

κινητών τηλεφώνων ή tablet, αλλά όχι προηγούμενη εμπειρία στην παραγωγή πολυτροπικού υλικού.

*Παραγωγική διαδικασία και διδακτικός σχεδιασμός*

Οι μαθητές, με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, δημιούργησαν εξ ολοκλήρου το σενάριο της ιστορίας που αποτυπώθηκε στο stop-motion βίντεο. Μετά από ομαδική συζήτηση και ιδεοκαταιγίδα, κατέληξαν στο θέμα της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, το οποίο διαμόρφωσαν σε δομή αφηγηματική με αρχή, μέση και τέλος. Η επιλογή των χαρακτήρων, της πλοκής και των συμβολισμών έγινε από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ομαδικού στοχασμού.

Το οπτικό υλικό δημιουργήθηκε από τους μαθητές μέσω ζωγραφιών σε χαρτόνι (χαρακτήρες, σκηνικά, σύμβολα), οι οποίες φωτογραφήθηκαν σταδιακά με smartphones του σχολείου, ακολουθώντας την τεχνική του stop-motion. Κάθε μαθητής ανέλαβε ενεργό ρόλο: συγγραφή σεναρίου, εικονογράφηση, φωτογράφηση, αφηγηματική φωνή και επεξεργασία υλικού (Εικόνα 1). Η επεξεργασία και σύνθεση του βίντεο πραγματοποιήθηκε με απλή εφαρμογή δημιουργίας ταινιών.

***Εικόνα 1.*** *Το οπτικό υλικό που δημιουργήθηκε από τους μαθητές μέσω ζωγραφιών σε χαρτόνι*

Η εκπαιδευτική προσέγγιση βασίστηκε στον κύκλο εμπειρικής μάθησης του Kolb (1984):

- Συγκεκριμένη εμπειρία: Οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα με την κατασκευή εικόνων, το στήσιμο σκηνικών και τη φωτογράφηση.
- Παρατήρηση και προβληματισμός: Μέσα από την παρακολούθηση δοκιμαστικών καρέ, εντοπίζουν λάθη και βελτιώνουν την τεχνική και τη ροή.
- Αναστοχασμός: Σε συζητήσεις αναλύουν την επιλογή χαρακτήρων και θεμάτων, συνδέοντάς τα με προσωπικά και κοινωνικά βιώματα.
- Εννοιολογική κατανόηση: Εντοπίζουν τη σχέση της δικής τους δουλειάς με ταινίες κινουμένων σχεδίων και άλλα πολυτροπικά κείμενα.
- Δοκιμή σε νέο πλαίσιο: Εφαρμόζουν την εμπειρία τους στη δημιουργία πλήρους, συνεκτικής ταινίας με σκοπό τη δημόσια προβολή.

Η εμπειρία ενίσχυσε τόσο τις τεχνικές και αισθητικές δεξιότητες των μαθητών όσο και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η πράξη της δημιουργίας έδωσε στα παιδιά φωνή και χώρο για έκφραση, καθιστώντας τη μάθηση ουσιαστικά συμπεριληπτική και πολυδιάστατη.

**Αποτελέσματα**

Η ανάλυση της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανέδειξε πολλαπλές διαστάσεις μάθησης και ανάπτυξης, τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο. Τα αποτελέσματα βασίζονται σε παρατήρηση της διαδικασίας, στο τελικό παραγόμενο υλικό, καθώς και στη συστηματική καταγραφή των αλληλεπιδράσεων και των αναστοχαστικών σχολίων των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

*Δημιουργική και αφηγηματική έκφραση*

Η αυτενέργεια των μαθητών στην επιλογή θεματικής και στη διαμόρφωση του σεναρίου ενίσχυσε την αίσθηση προσωπικής συμμετοχής και ευθύνης. Το σενάριο του βίντεο αφορούσε μια μεταφορική ιστορία ενσυναίσθησης, στην οποία ένας «διαφορετικός» χαρακτήρας υποστηρίζεται από τους συμμαθητές του. Οι συμβολισμοί, η εικονογράφηση και η αφηγηματική δομή αποτύπωναν με σαφήνεια τις έννοιες της φιλίας, της αποδοχής και της ισότητας.

Η χρήση ζωγραφιών δημιούργησε ένα προσωπικό, αναγνωρίσιμο εικαστικό ύφος, ενώ η αφήγηση από τα ίδια τα παιδιά ενίσχυσε τη βιωματική τους σύνδεση με την ιστορία. Παρατηρήθηκε αυξημένος βαθμός συναισθηματικής επένδυσης των μαθητών, καθώς σχολίαζαν τις πράξεις των χαρακτήρων με φράσεις όπως «του έδειξαν ότι τον αγαπούν» ή «δεν τον άφησαν μόνο».

*Συνεργασία και ομαδικότητα*

Η δημιουργία του stop-motion βίντεο αποτέλεσε ισχυρό πεδίο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, μοιράζοντας ρόλους (σκηνοθέτης, φωτογράφος, αφηγητής, ζωγράφος) και λαμβάνοντας από κοινού αποφάσεις. Η κατανομή ρόλων συνέβαλε στην ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής, ιδιαίτερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι έλαβαν ενεργούς ρόλους χωρίς αποκλεισμούς.

Παρατηρήθηκε αυθόρμητη αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών, με φράσεις όπως «κράτα εσύ τη φωτογραφική» ή «εγώ θα ζωγραφίσω για σένα». Η συνεργασία επεκτάθηκε και στην ηθική διάσταση της ιστορίας, καθώς τα παιδιά συσχέτιζαν τη δική τους ομάδα με την ομάδα των χαρακτήρων που «ενώνουν τις δυνάμεις τους για να βοηθήσουν».

*Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κοινωνικής συνείδησης*

Το πιο καθοριστικό αποτέλεσμα της δράσης ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Οι μαθητές, μέσω της αφήγησης, μπόρεσαν να «πάρουν τη θέση του άλλου» και να κατανοήσουν συναισθήματα αποκλεισμού, ανάγκης για υποστήριξη και αποδοχής.

Μετά την προβολή του βίντεο στην τάξη και στην εκδήλωση, οι μαθητές εξέφρασαν σκέψεις όπως: «Ήθελα να φτιάξουμε κάτι που να δείχνει ότι όλοι αξίζουν» «Κάποιοι άνθρωποι δεν μπορούν να κάνουν πράγματα όπως εμείς, αλλά πρέπει να είναι μαζί μας». Τέτοιες δηλώσεις καταδεικνύουν ότι η δράση ξεπέρασε τα όρια μιας τεχνικής άσκησης και λειτούργησε ως εργαλείο διαμόρφωσης αξιών.

*Ανάπτυξη ψηφιακών και πολυτροπικών δεξιοτήτων*

Παρά την αρχική απειρία των μαθητών στην παραγωγή βίντεο, επέδειξαν γρήγορη εξοικείωση με βασικές αρχές του stop-motion, όπως η σταθερότητα της κάμερας, η συνέπεια των καρέ και η λογική ακολουθία της δράσης. Απέκτησαν βασικές γνώσεις πολυτροπικής σύνθεσης, καθώς συνδύαζαν εικόνες, λόγο, ήχο και αφήγηση για την κατασκευή νοήματος.

Επιπλέον, βελτίωσαν την αισθητική κρίση τους, εστιάζοντας σε λεπτομέρειες όπως η έκφραση των χαρακτήρων, η ροή των σκηνών και η συναισθηματική απήχηση της μουσικής.

**Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ανέδειξε τη δυναμική της πολυτροπικής μάθησης όχι μόνο ως μέσο έκφρασης αλλά και ως διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές διαμορφώνουν ενεργά νόημα, αναλαμβάνοντας ρόλους δημιουργών και αφηγητών. Η παραγωγή stop-motion βίντεο με θεματική την ενσυναίσθηση και τη συμπερίληψη επέτρεψε στους μαθητές να σχεδιάσουν, να επιλέξουν, να αφηγηθούν και να αποδώσουν ένα αφήγημα μέσα από πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους – εικόνα, αφήγηση, μουσική και συμβολική δράση.

Η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με το πλαίσιο του multimodal ensemble (Jewitt, 2016), σύμφωνα με το οποίο το τελικό προϊόν μπορεί να εμφανίζεται ως μερική, μη τέλεια ενορχήστρωση των τρόπων, όμως αυτό δεν μειώνει την αξία της δημιουργικής διαδικασίας. Οι μαθητές προσέδωσαν συμβολική λειτουργία στη μουσική, αξιοποίησαν την αφήγηση για να "σχολιάσουν" τις εικόνες, και έλαβαν συνειδητές αποφάσεις κατά τη ροή της παραγωγής, π.χ. ποια μουσική να χρησιμοποιήσουν ή τι ύφος να έχει η φωνή αφήγησης. Η μετα-γνωστική τους επίγνωση αναδύθηκε μέσα από αναστοχαστικά σχόλια κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, δείχνοντας πώς κατανοούν την αλληλεπίδραση των σημειωτικών τρόπων, ακόμα και όταν αυτή δεν είναι πλήρως "αρμονική" στο τελικό βίντεο.

Η δράση έρχεται επίσης να επιβεβαιώσει τη σημασία της βιωματικής, πειραματικής μάθησης (Kolb, 1984), όπου η γνώση προκύπτει από τον χειρισμό υλικών, την παρατήρηση φαινομένων, τον αναστοχασμό και τη δοκιμή σε νέα συμφραζόμενα. Όπως δείχνει και η διεθνής βιβλιογραφία (McKnight et al., 2011), τα περιβάλλοντα που δίνουν στους μαθητές ρόλο παραγωγού, όχι μόνο θεατή ή χρήστη, ενισχύουν την ψηφιακή παιδεία, την αυτενέργεια και την κριτική σκέψη.

Επιπλέον, η ενότητα της πολυτροπικής ενορχήστρωσης είναι καίρια για την ερμηνεία των μαθητικών έργων. Όπως επισημαίνουν οι Jewitt (2016) και Kress (2010), οι επιλογές των παιδιών (όπως τι να σχεδιάσουν, τι να πουν και πώς να το συνδέσουν με τη μουσική) μαρτυρούν την πολυτροπική συνείδηση τους, ακόμα κι αν η σύνθεση φαίνεται «τυχαία» ή αποσπασματική από ενήλικη σκοπιά. Το stop-motion βίντεο αποτέλεσε, επομένως, όχι μόνο τελικό προϊόν, αλλά αντικείμενο μάθησης καθ’ εαυτό, αποκαλύπτοντας τη διαδρομή των νοημάτων μέσα από τα μάτια των παιδιών.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η πολυτροπική παραγωγή με ψηφιακά μέσα μπορεί να εισαχθεί αποτελεσματικά ακόμη και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας ευκαιρίες για αυθεντική μάθηση, κοινωνική έκφραση και καλλιέργεια αξιών. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε αποτελεί καλό παράδειγμα του πώς μπορεί να συνδυαστεί η καλλιτεχνική δημιουργία, η τεχνολογία και η κοινωνική ευαισθητοποίηση στο δημοτικό σχολείο.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Cope, B., & Kalantzis, M. (2008). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.

Fleer, M., & Hoban, G. (2012). Using 'Slowmation' for intentional teaching in early childhood centres: Possibilities and imaginings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 61–70.

Halverson, R. R. (2012). Games and the future of education research. In C. Steinkuehler, K. Squire, & S. Barab (Eds.), *Games, learning, and society* (pp. 244–267). Cambridge University Press.

Jenson, J., Dahya, N., & Fisher, S. (2014). Valuing production values: A "do it yourself" media production club. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.799486

Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

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

McKnight, A., Hoban, G., & Nielsen, W. (2011). Using Slowmation for animated storytelling to represent non-Aboriginal preservice teachers' awareness of "relatedness to country." *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 41–54.

Undheim, M., & Hoel, T. (2021). An animated story created by a group of young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(3), 374–400. https://doi.org/10.1177/1468798420988756

Wilkerson-Jerde, M. H., Gravel, B. E., & Macrander, C. A. (2015). Exploring shifts in middle school learners' modeling activity while generating drawings, animations, and computational simulations of molecular diffusion. *Journal of Science Education and Technology*, 24(2–3), 396–415. https://doi.org/10.1007/s10956-014-9497-5

Συροπούλου, Α., Γιουμίδου, Μ. (2025). Πολυτροπική Μάθηση και συμπερίληψη στην εκπαίδευση: Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού ως διδακτικό μέσο. *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/

# Τεχνικές θεάτρου στη διδασκαλία της «Γλώσσας» – Δραματοποίηση κειμένων

**Σωμαρά Ευγενία**
ΠΕ91.01 Θεατρικών Σπουδών - Θεατρολόγος Mphil, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών - ΕΚΠΑ, e-somara@otenet.gr

**Περίληψη**
Η μέθοδος της δραματοποίησης κειμένων, η οποία αξιοποιεί ποικίλες τεχνικές της θεατρικής τέχνης και ειδικότερα του εκπαιδευτικού δράματος, αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. Η βιωματική προσέγγιση των κειμένων μέσα από τη θεατρική δράση ενισχύει την κατανόηση και εμπέδωση του περιεχομένου, καλλιεργεί τον συναισθηματικό και κριτικό γραμματισμό και ενεργοποιεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα ποικίλα μαθησιακά στυλ και τις διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες των μαθητών/-τριών. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια συστηματική και εύχρηστη εργαλειοθήκη για την εφαρμογή της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δραματοποίηση, Θέατρο, Γλώσσα, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Κριτικός γραμματισμός

## Εισαγωγή

### Η δραματοποίηση στη «Γλώσσα»

Καθώς οι ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταβάλλονται συνεχώς καθίσταται αναγκαία η εφαρμογή πολυμεθοδολογικής προσέγγισης στη διδασκαλία του μαθήματος της «Γλώσσας» με στόχο την κάλυψη ενός ευρύτερου φάσματος μαθησιακών αναγκών. Στο πλαίσιο αυτό, το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της «Γλώσσας» προτείνει την ενσωμάτωση και αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών, μεταξύ των οποίων η δραματοποίηση, προκειμένου να ενισχυθεί η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα και να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή εμπέδωση του διδακτικού υλικού.

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη μέθοδο της δραματοποίησης κειμένων και αναλύει ερωτήματα όπως: Τι είναι δραματοποίηση; Πώς μπορεί να υλοποιηθεί εντός του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης; Ποιά είναι τα βήματα που απαιτούνται μέσω παραδειγματικής εφαρμογής στο κείμενο «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ» της Άμυ Μακ Ντόνατ (Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α΄ και Β΄ Δημοτικού, σσ.101-104);

Επισημαίνεται, ότι μέσω της βιωματικής μεθόδου της δραματοποίησης, μαθητές/-τριες με ποικίλα μαθησιακά στυλ, γνωστικά και πολιτισμικά υπόβαθρα – συμπεριλαμβανομένων αλλόγλωσσων και μαθητών/-τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες – έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τα γλωσσικά κείμενα και, κατ' επέκταση, να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό τους.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, η δραματοποίηση και η διευρυμένη δραματοποίηση ορίζονται, σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (Παπαδόπουλος, Παπακώστα, Τζαμαργιάς, 2022), ως βασικά διδακτικά εργαλεία για την

καλλιέργεια της θεατρικής παιδείας και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Η εφαρμογή τους ευνοεί τη διαθεματική και τη διεπιστημονική προσέγγιση επιτρέποντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης και της Θεατρικής Αγωγής.

Ωστόσο, στην πράξη, είναι συχνό το αίτημα των εκπαιδευτικών των τάξεων να δύνανται οι ίδιοι, αυτόνομα και εντός του χρονικού περιορισμού της διδακτικής ώρας, να εφαρμόζουν τη μέθοδο της δραματοποίησης. Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας λειτουργικής και μεθοδικής προσέγγισης για την αξιοποίηση της δραματοποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (και όχι μόνο) στο πλαίσιο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων που περιλαμβάνονται τόσο στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας όσο και στα Ανθολόγια (Παπαδόπουλος, Παπακώστα, Τζαμαργιάς, 2022). Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική δύναται να εφαρμοστεί και σε μη σχολικά κείμενα, στο πλαίσιο της Φιλαναγνωσίας, καθώς και στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

**Τι είναι δραματοποίηση;**

Δ**ραματοποίηση** ορίζεται ως η διαδικασία μετασχηματισμού ενός αφηγηματικού κειμένου, μιας θεματικής ενότητας, μιας εικόνας ή οποιουδήποτε άλλου ερεθίσματος σε **θεατρικό δρώμενο (**Μουγιακάκος, Μώρου, Παπαδημούλης, Φραγκή, 2006). Πρόκειται για τη μετάβαση από τον γραπτό ή εικονιστικό λόγο στη σκηνική αναπαράσταση, κατά την οποία το αρχικό υλικό αποκτά θεατρική μορφή και αποδίδεται βιωματικά μέσω της δράσης, του διαλόγου και της θεατρικής έκφρασης. Μέσω της δραματοποίησης, το κείμενο «ζωντανεύει» μέσα στην τάξη, επιτρέποντας την πολυεπίπεδη προσέγγιση και κατανόηση του περιεχομένου του. Το παιδί δεν είναι πλέον θεατής ή αποδέκτης αλλά δημιουργός (Άλκηστις, 2012).

Για να εισέλθουμε στο ευρύ και πολυδιάστατο πεδίο της δραματοποίησης, είναι απαραίτητο να αποδεχτούμε ορισμένες βασικές παραδοχές που πηγάζουν από την τέχνη του θεάτρου.

***Πρώτη παραδοχή***

Οποιοδήποτε ερέθισμα μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για θεατρική δράση. Η θεατρική πράξη δεν περιορίζεται σε λογοτεχνικά ή δραματουργικά κείμενα, αλλά επεκτείνεται σε κάθε μορφή λόγου και εικόνας, σε κάθε μορφή ερεθίσματος που μπορεί να δημιουργήσει θεατρική δράση και κατ' επέκταση θέατρο. Ένα διήγημα, ένα ποίημα, ένας ήχος, ακόμα και ο τηλεφωνικός κατάλογος, μπορούν να αποτελέσουν υλικό για τη δημιουργία θεατρικής δράσης.

***Δεύτερη παραδοχή***

Η ύπαρξη θεάτρου προϋποθέτει τουλάχιστον δύο βασικά στοιχεία: έναν ηθοποιό και έναν θεατή (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998). Αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί τη θεμελιώδη «χρυσή φόρμουλα» του θεάτρου. Σε περίπτωση που υπάρχει μόνο ο ηθοποιός, χωρίς την παρουσία/συμμετοχή του θεατή, η δραστηριότητα αυτή εμπίπτει στο πεδίο της πρόβας ή της αυτοσχέδιας προσωπικής ενασχόλησης.

***Τρίτη παραδοχή***

Με τη δύναμη της φαντασίας μπορούμε να δημιουργήσουμε κόσμους που δεν υπάρχουν. Συνεπώς σε μια αίθουσα διδασκαλίας δε χρειάζεται να έχουμε σκηνικά υψηλών προδιαγραφών, κοστούμια ή πολύπλοκα σκηνικά αντικείμενα για να προχωρήσουμε σε δραματοποίηση. Αντιθέτως το βασικότερο εργαλείο μας είναι η φαντασία. Με αυτήν, ένας

απλός χώρος μπορεί να μεταμορφωθεί σε παλάτι ή σε διαστημόπλοιο. Αντίστοιχα, οι μαθητές-/τριες μπορούν να «ενσαρκώσουν» ρόλους και καταστάσεις φανταστικές ή ρεαλιστικές (πειρατές, γάτες κ.ά.) χωρίς την ανάγκη εξωτερικής μεταμόρφωσης.

***Τέταρτη παραδοχή***

Η θεατρική σύμβαση (Μουγιακάκος, Μώρου, Παπαδημούλης, Φραγκή, 2006): δηλαδή η σιωπηρή αλλά απολύτως συνειδητή συμφωνία μεταξύ ηθοποιού και θεατή ότι αυτό που εκτυλίσσεται πάνω στη σκηνή, αν και προϊόν μυθοπλασίας, θα εκληφθεί ως αληθινό για τη διάρκεια της παρουσίασης. Πρόκειται για τη θεμελιώδη συμφωνία που επιτρέπει στον θεατή να εμπλακεί στη θεατρική πράξη.

**Βασικά χαρακτηριστικά του θεάτρου**

Για να προχωρήσουμε στην παιδαγωγική αξιοποίηση της δραματοποίησης, πέρα από τις προαναφερθείσες θεατρικές παραδοχές, είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του θεάτρου ως λογοτεχνικό είδος.

***Θεατρικός λόγος***

Το **θεατρικό κείμενο** αποτελεί αυτόνομο και ιδιαίτερα κωδικοποιημένο λογοτεχνικό είδος, με δικούς του κανόνες και αισθητική. Ο θεατρικός λόγος είναι κυρίως **υπαινικτικός** και λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα. Στο θέατρο, γίνεται λόγος για το **«κείμενο κάτω από το κείμενο»** (υπό-κείμενο), δηλαδή τα νοήματα, τα κίνητρα που δε δηλώνονται άμεσα, αλλά υπονοούνται μέσω των λόγων και των πράξεων των χαρακτήρων.

Ο λόγος στο θέατρο χαρακτηρίζεται από **συντομία και πυκνότητα.** Η οικονομία στη γλώσσα είναι βασικό γνώρισμα του θεατρικού είδους. Ο κάθε χαρακτήρας εκφέρει λόγο που αντιστοιχεί στο **ψυχολογικό και κοινωνικό του προφίλ** – μπορεί να είναι ολιγόλογος, φλύαρος, ειρωνικός κ.ά. Το ύφος και η έκταση του λόγου του δεν είναι τυχαία, αλλά αποτελούν μέρος της δραματουργικής του ταυτότητας. Ό ήρωας λέει πάντα μόνο «όσα είναι αναγκαία» για την εξέλιξη της δράσης.

Στο θέατρο, **ο λόγος εκφέρεται με διαφορετικές μορφές,** ωστόσο διατηρεί **πάντα μια σαφή απεύθυνση στον θεατή (άμεση ή έμμεση),** ανεξάρτητα από τη μορφή που επιλέγεται.

***Διάλογος:*** Ανταλλαγή λόγου μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων επί σκηνής

***Μονόλογος:*** Έκφραση εσωτερικού λόγου του ήρωα – προς τον εαυτό του ή ως εξομολόγηση προς το κοινό

***Άμεση προσφώνηση προς το κοινό (κατ' ιδίαν):*** Ο ήρωας μιλά απευθείας στους θεατές, χωρίς να γίνεται αντιληπτός από τα υπόλοιπα πρόσωπα του έργου

***Βουβός λόγος / μιμόδραμα:*** Η σκηνική επικοινωνία και η δραματουργική αφήγηση επιτυγχάνονται μέσω της έκφρασης προσώπου και σώματος (παντομίμα).

Η **πολυμορφία του θεατρικού λόγου** καθιστά το θέατρο μοναδικό ως προς την παιδαγωγική του αξιοποίηση, καθώς προσφέρει ευρύ φάσμα εκφραστικών δυνατοτήτων και επιτρέπει τη συμμετοχή μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικοπολιτισμικά προφίλ.

***Διάλογος***

Ο διάλογος είναι το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του θεατρικού λόγου, το κύριο εκφραστικό μέσο του θεάτρου. Ο διάλογος δεν αποτελεί απλώς ανταλλαγή λόγων ανάμεσα στα πρόσωπα του έργου, αλλά λειτουργεί πολυεπίπεδα: αποκαλύπτει **προθέσεις**, **κίνητρα** και **επιθυμίες** των χαρακτήρων, το ψυχολογικό τους προφίλ και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ο

διάλογος αποτελεί το κύριο δραματουργικό εργαλείο που αποκαλύπτει την ταυτότητα των προσώπων, και εξελίσσει τη θεατρική δράση (**Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, 1998**).

Στη διαδικασία της δραματοποίησης, η χρήση διαλόγου — είτε με λόγο αυτούσιο από το ίδιο το κείμενο είτε μέσω αυτοσχεδιασμού — ενισχύει τη γλωσσική έκφραση και καλλιεργεί την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/-τριών.

***Δράση***

Η **δράση** στο θέατρο συνιστά το σύνολο όσων συμβαίνουν πάνω στη σκηνή με οιονδήποτε τρόπο (σωματικά, λεκτικά κ.ά). Ακόμα και η απουσία κίνησης (ακινησία/αδράνεια) ή λόγου μπορεί να μεταφέρει έντονο δραματουργικό φορτίο. Η θεατρική δράση είναι ο άξονας γύρω από τον οποίο οργανώνεται η πλοκή και οι σχέσεις των χαρακτήρων.

***Τα πρόσωπα του έργου***

Τα **πρόσωπα του έργου (οι χαρακτήρες),** αποτελούν τον φορέα της δράσης. Η **χαρακτηρολογική συγκρότηση** των προσώπων και οι **σχέσεις** τους αποτελούν βασικό εργαλείο για την κατανόηση και τη δραματοποίηση του κειμένου. Οι θεατρικοί χαρακτήρες, είναι αυτόνομες δραματουργικές οντότητες και ακόμα και όταν φαίνονται μονοδιάστατοι, διαθέτουν **εσωτερική συνοχή** και ένα **πλαίσιο αναφοράς** που καθορίζει τη συμπεριφορά τους. Το παρελθόν τους, το οποίο καθορίζει την ερμηνεία των κινήτρων τους, είτε είναι ρητά και με σαφήνεια διατυπωμένο είτε υποδηλώνεται με υπαινιγμούς από τα συμφραζόμενα μέσα στο κείμενο δίνοντας τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό και στους μαθητές-/τριες για ανασύνθεση.

Τα πρόσωπα του έργου έχουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους, η δυναμική των οποίων σε συνδυασμό με τα κίνητρα τους είναι καθοριστική για την εξέλιξη της δράσης. Μέσα από τα πρόσωπα του έργου οι μαθητές/-τριες δημιουργούν τους ρόλους. Η εργασία πάνω στον ρόλο ενισχύει την **ενσυναίσθηση**, την **κριτική κατανόηση** και την **εκφραστική ικανότητα** (Γραμματάς, 2001). Η εστίαση στα κίνητρα των χαρακτήρων τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους εμπλοκή.

***Ο κεντρικός ήρωας /ηρωίδα***

Σε μια ιστορία υπάρχει ο **κεντρικός ήρωας**/ηρωίδα, γύρω από τον οποίο/-α περιστρέφεται η κεντρική δράση. Ο ήρωας αυτός επιδιώκει κάτι, έχει ένα σκοπό, μια επιθυμία. Η επιδίωξη αυτή τον φέρνει αντιμέτωπο με **εμπόδια ή αντιπάλους**. Στο θέατρο για παιδιά όπως και στα παραμύθια, οι χαρακτήρες παρουσιάζονται συχνά με **υπερτονισμένα** ή **υπερφυσικά χαρακτηριστικά**. Αυτή η **σχηματοποίηση** ενισχύει το παραμυθιακό – φαντασιακό στοιχείο της ιστορίας, τη **θεατρικότητα** του χαρακτήρα και την **αναγνωρισιμότητα** του και εντείνει τη **φαντασιακή εμπλοκή** του θεατή. Η υπερβολή λειτουργεί παιδαγωγικά καθώς καλλιεργεί το στοιχείο του θαυμασμού, της έκπληξης και της ταύτισης, προσφέροντας παράλληλα πρόσφορο έδαφος για **ερμηνευτικούς αυτοσχεδιασμούς**.

***Σύγκρουση***

Στον θεατρικό λόγο, το **εμπόδιο** (κώλυμα) που προκύπτει στην πορεία του ήρωα ονομάζεται **σύγκρουση**. Χωρίς σύγκρουση, δεν υπάρχει εξέλιξη ή μετασχηματισμός. Η σύγκρουση μπορεί να είναι εξωτερική (ανάμεσα σε δύο χαρακτήρες, ένα εμπόδιο κ.ά) ή εσωτερική (ενδοψυχική διαμάχη).

***Χώρος***

Ο **δραματικός χώρος** δεν ταυτίζεται με τον σκηνικό χώρο (φυσικό περιβάλλον παράστασης). Αντίθετα είναι φαντασιακός και ενδεχομένως μεταβαλλόμενος ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε σκηνής και την εξέλιξη της δράσης (δάσος, λίμνη κ.λπ.). Είναι καθοριστικός τόσο για την **αντίληψη της δράσης** όσο και για τη **συμμετοχή του θεατή**. Στην δραματοποίηση οι μαθητές/-τριες δημιουργούν τον δραματικό χώρο με την φαντασία τους. Ο χώρος μπορεί να είναι ρεαλιστικός (σπίτι), φαντασιακός (διάστημα) ή συμβολικός (χώρα της ευτυχίας).

***Χρόνος***

Ο δραματικός χρόνος δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό χρόνο. Επικεντρώνεται στις κρίσιμες στιγμές (κορύφωση, σύγκρουση, λύση κ.ο.κ.) και δύναται η θεατρική δράση να εκτυλίσσεται είτε με ευθεία αφηγηματική ροή είτε με χρονικά άλματα και αναδρομές στο παρελθόν.

***Πλοκή***

Η πλοκή αποτελεί τον «κορμό» του θεατρικού έργου και αναφέρεται στη σειρά των γεγονότων που συνθέτουν τη δράση. Το ένα γεγονός οδηγεί στο επόμενο, δημιουργώντας μια συνέχεια που διαμορφώνει την εξέλιξη της ιστορίας. Η πορεία της δράσης προσομοιάζει με μία ανηφόρα και κατηφόρα που ακολουθεί ο κεντρικός ήρωας: ο ήρωας εκκινεί από μια αφετηρία, συναντά το κώλυμα (σύγκρουση) που ανατρέπει την ισορροπία στη ζωή του. Έπειτα η δράση φτάνει στην πιο δραματική της στιγμή (κορύφωση) και στη συνέχεια ακολουθεί η κάθοδος προς την τελική έκβαση, τη λύση της ιστορίας. Πέρα από την κύρια πλοκή, πολλά θεατρικά έργα περιλαμβάνουν μια δεύτερη ιστορία (υποπλοκή), δευτερευούσης σημασίας, διάρκειας και δυναμικής, η οποία συχνά συνδιαλέγεται με την κεντρική ιστορία ενισχύοντας τη θεματική της.

Στη δραματοποίηση, η σαφής κατανόηση και αποτύπωση της πλοκής βοηθά τους μαθητές/-τριες να οργανώσουν τις σκηνές και να κατανοήσουν τη ροή των γεγονότων, ενισχύοντας την εμπλοκή τους και την κριτική τους σκέψη (Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, 1998).

Η **οικονομία του λόγου,** αλλά και η **συμπύκνωση χώρου και χρόνου,** αποτελούν θεμελιακά στοιχεία της θεατρικής πράξης, εξυπηρετώντας την ένταση και την εξέλιξη της πλοκής.

***Δράση - Αντίδραση***

Μία βασική αρχή που διέπει κάθε δραματουργική δομή είναι η **αλληλεπίδραση δράσης και αντίδρασης, η αιτιοκρατική σχέση πράξης και αποτελέσματος.** Κάθε πράξη ενός χαρακτήρα προκαλεί αντίδραση στη ζωή τη δική του ή στους άλλους, οδηγώντας σε μια **αλυσιδωτή εξέλιξη γεγονότων.** Η δράση στο θέατρο δεν είναι τυχαία, κάθε τι που συμβαίνει έχει αιτία, κάθε χαρακτήρας δρα με βάση τα κίνητρα και τις ανάγκες του *(Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998).* Αυτή η δομή μπορεί να αξιοποιηθεί ως **διδακτικό εργαλείο**, οδηγώντας τους μαθητές/-τριες σε **πρόβλεψη (λογική αλληλουχία των γεγονότων), αναστοχασμό (φυσική συνέπεια των πραγμάτων), ανασύνθεση της πλοκής ή δημιουργία εναλλακτικών εξελίξεων.**

Λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές του θεάτρου, όπως αυτές αναλύθηκαν προηγουμένως, ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προχωρήσει στη διαδικασία δραματοποίησης μαζί με τους μαθητές/-τριες. Η εν λόγω θεωρητική γνώση αποτελεί

απαραίτητη προϋπόθεση χωρίς να εμπλέκει απευθείας τους μαθητές/-τριες· αντιθέτως, λειτουργεί ως «οδηγός» για τη διδακτική διαδικασία, διασφαλίζοντας σαφήνεια, συνοχή και αποτελεσματικότητα κατά την εφαρμογή των πέντε επόμενων βημάτων που προτείνονται.

**Διδακτικά Βήματα για τη δραματοποίηση / παραδειγματική εφαρμογή: «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ»**

***Βήμα 1 : Προετοιμασία***

Βασικό εργαλείο μας για την εφαρμογή του πρώτου βήματος είναι το μοντέλο: 1Τ + 4Π + 1Γ (Τι, Ποιος, πού, πότε, πώς και γιατί;).

**ΤΙ; Κατανόηση κειμένου – εντοπισμός θέματος**. Το πρώτο βήμα είναι η ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου. Λαμβάνεται υπόψη ότι ορισμένοι μαθητές/-τριες ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην ανάγνωση όσο και στην κατανόηση του περιεχομένου. Σε αυτή την περίπτωση, η βιωματική προσέγγιση θα λειτουργήσει υποστηρικτικά, ενισχύοντας τη γλωσσική κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή. Αρχικά, προσδιορίζεται το **θέμα** του κειμένου, όπου στη συγκεκριμένη ιστορία το κυρίαρχο θέμα είναι η μοναξιά και η αναζήτηση της φιλίας. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Τι συμβαίνει στην ιστορία; Τι κάνει ο ήρωας;» Στην ιστορία ο ήρωας (μικρός κάστορας) αισθάνεται μόνος του και γι' αυτό αποφασίζει να αναζητήσει έναν φίλο μέσα στο δάσος.

**ΠΟΙΟΣ; Αναγνώριση των προσώπων του έργου - χαρακτήρες**. Ακολουθεί η αναγνώριση των χαρακτήρων του έργου. Στη δραματοποίηση δεν περιοριζόμαστε μόνο σε έμψυχες μορφές· αξιοποιούμε επίσης άψυχα αντικείμενα, φαινόμενα ή αφηρημένες έννοιες, τα οποία προσωποποιούνται μέσω του θεατρικού λόγου και της κίνησης. Τα πρόσωπα που θα αναγνωριστούν θα είναι και οι «ρόλοι» του έργου. *Πίνακας 1.*

| **Τα πρόσωπα του έργου** | |
|---|---|
| **Έμψυχα** | **'Αψυχα** |
| • Μικρός κάστορας | • Ηχώ |
| • Βίδρα | • Δάσος |
| • Χελώνα | • Βάρκα |
| • Γέρο-Κάστορας | • Λίμνη |
| • Πάπια | • Βράχος |

***Πίνακας 1.*** *Τα πρόσωπα του έργου*

**ΠΟΥ; Προσδιορισμός δραματικού χώρου.** Θα πρέπει να προσδιοριστεί πού συμβαίνει η ιστορία. Στην ιστορία μας ο κεντρικός δραματικός χώρος είναι το δάσος και η δράση εκτείνεται (μετατροπή δραματικού χώρου ανά σκηνή) από τη φωλιά του κάστορα, κατά μήκος της λίμνης (όχθη, βράχος) ως στην άλλη άκρη του δάσους στο σπίτι του Γέρο-Κάστορα.

**ΠΟΤΕ; Προσδιορισμός δραματικού χρόνου.** Θα πρέπει να προσδιοριστεί ο χρόνος μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η θεατρική δράση και τυχόν αλλαγές στην ροή του χρόνου (χρονικά άλματα, αναδρομές στο παρελθόν κ.λπ.). Στον «μικρό κάστορα» ο δραματικός χρόνος αναφέρεται σε χρονικό διάστημα μικρότερο της μίας ημέρας καθώς το κείμενο δεν μας δίνει κάποιο διαφορετικό στοιχείο μέσα από τα συμφραζόμενα. Κάθε φορά που αλλάζει ο δραματικός χώρος έχει γίνει και χρονική μετακύλιση στη δράση.

**ΠΩΣ; Προσδιορισμός της δράσης - πώς εξελίσσεται η ιστορία.** Στο στάδιο αυτό εξετάζεται η αφηγηματική ροή του έργου με στόχο τον εντοπισμό της αλληλουχίας των

γεγονότων και όλων των βασικών σημείων που καθορίζουν την εξέλιξη της ιστορίας (κρίσιμες στιγμές, ανατροπές, κορυφώσεις κ.ο.κ.). Συγκεκριμένα, **ο μικρός κάστορας κινητοποιείται από τη βαθιά επιθυμία του να αποκτήσει έναν φίλο,** γεγονός που τον οδηγεί να εγκαταλείψει τη φωλιά του και να αναζητήσει το αντικείμενο της επιθυμίας του στο ευρύτερο περιβάλλον του δάσους. Στην πορεία αυτή συναντάει κάποια άλλα **ζώα** και κάθε νέα επαφή αποτελεί μια εμπειρία. Στο τέλος η συνάντηση του με τον **Γέρο-Κάστορα καθορίζει οριστικά τη ζωή του**, καθώς ο ήρωας συνειδητοποιεί μέσα από τα λόγια του ποιο είναι **το πραγματικό νόημα της φιλίας.**

**ΓΙΑΤΙ; Προσδιορισμός των κινήτρων των προσώπων του έργου.** Σε αυτό το σημείο μέσα από συζητήσεις διερεύνησης γίνονται αντιληπτά τα κίνητρα των προσώπων τα οποία καθορίζουν τη δραματουργική εξέλιξη της ιστορίας. Η ερώτηση «Γιατί το έκανε αυτό;» θα βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τα συναισθήματα του ήρωα/ηρωίδας, και στη συνέχεια να είναι σε θέση να κρίνουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους. Όπως έχει ήδη επισημανθεί η βαθιά ανάγκη του μικρού κάστορα να αποκτήσει ένα φίλο αποτελεί την κινητήριο δύναμη της δράσης, και το βασικό εσωτερικό κίνητρο που τον ωθεί να εγκαταλείψει τον προστατευμένο χώρο της φωλιάς του και να εισέλθει στο άγνωστο. Η **αναζήτηση ενός φίλου** οδηγεί τον ήρωα από συνάντηση σε συνάντηση και δοκιμάζει τη συναισθηματική του αντοχή. Το τέλος του έργου επισφραγίζεται από μια **αισιόδοξη επίλυση,** με την **αναγνώριση και αποδοχή της φιλίας** ως υπαρξιακής πληρότητας.

***Βήμα 2: Χωρισμός σκηνών***

Συνδυάζοντας τα παραπάνω δύναται να γίνει ο χωρισμός σε επιμέρους ενότητες της ιστορίας, δηλαδή σε σκηνές. Η κατανομή αυτή δεν βασίζεται στην αφηγηματική δομή ή στις παραγράφους του κειμένου, αλλά κυρίως στα εξής στοιχεία: αλλαγή **δραματικού χώρου (μετάβαση σε νέο χώρο δράσης)**, μετατόπιση του **δραματικού χρόνου (εναλλαγή στη χρονική στιγμή της ιστορίας)**, μεταβολή στη **σκηνική δράση** (εμφάνιση ή αποχώρηση προσώπων, νέα σύγκρουση, κορύφωση, επίλυση κ.ά). Ενδέχεται να υπάρξουν ομάδες όπου έχουν κατανείμει τις σκηνές αξιοποιώντας κάποια από τα παραπάνω κριτήρια με αποτέλεσμα την ίδια ιστορία η μία ομάδα να την παρουσιάσει σε τρεις σκηνές και η άλλη σε πέντε. Τέτοιες διαφοροποιήσεις όχι μόνο είναι αποδεκτές αλλά και επιθυμητές εφ’ όσον δεν αλλάζει ο αφηγηματικός πυρήνας της ιστορίας. Άλλωστε η τέχνη του θεάτρου δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων στο ίδιο ερέθισμα εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή εμπειρία και καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη.

Ακολουθεί ενδεικτικός πίνακας χωρισμού σκηνών βάσει αλλαγής δραματικού χώρου, προσώπων και σκηνικής δράσης. *Πίνακας 2.*

| **Χωρισμός σκηνών** | | | |
|---|---|---|---|
| **Σκηνή** | **Δραματικός χώρος** | **Πρόσωπα** | **Δράση** |
| Σκηνή 1 | Άκρη της λίμνης - φωλιά του μικρού κάστορα | Μικρός Κάστορας | Αισθάνεται μοναξιά και ξεσπά σε κλάματα ώσπου ακούει μια φωνή από την άλλη άκρη της λίμνης |
| Σκηνή 2 | Βάρκα | Μικρός Κάστορας, Πάπια | Ο μικρός κάστορας ξεκινά την αναζήτησή του κωπηλατώντας. Συναντά την Πάπια, με την οποία δημιουργεί δεσμό φιλίας. |
| Σκηνή 3 | Όχθη | Μικρός Κάστορας, Πάπια, Ενυδρίδα | Κατά τη διάρκεια της διαδρομής συναντούν την Ενυδρίδα και την |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | προσκαλούν να τους ακολουθήσει εντάσσοντάς την στην παρέα |
| Σκηνή 4 | Βράχος | Μικρός Κάστορας, Πάπια, Ενυδρίδα, Χελώνα | Συνεχίζοντας το ταξίδι, εντοπίζουν τη Χελώνα πάνω σε έναν βράχο και την εντάσσουν στην παρέα. |
| Σκηνή 5 | Άλλη άκρη της λίμνης, σπίτι του Γέρο-Κάστορα | Μικρός Κάστορας, Πάπια, Ενυδρίδα, Χελώνα, Γέρο-Κάστορας | Η παρέα φτάνει στο σπίτι του Γέρο-Κάστορα και εκεί αποκαλύπτεται πως η φωνή ανήκει στον μικρό κάστορα, ο οποίος αντιλαμβάνεται ότι έχει ήδη ανακαλύψει την φιλία |

***Πίνακας 2.*** *Χωρισμός σκηνών*

***Βήμα 3 : Δημιουργία θιάσου***

Στο στάδιο της μετάβασης από την επεξεργασία του κειμένου στην πρακτική εφαρμογή της δραματοποίησης, καθοριστική είναι η δομημένη και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη οργάνωση της τάξης σε ομάδες, με στόχο την ανάθεση και αναπαράσταση σκηνών του έργου. Η ομάδα των μαθητών/-τριών, θεωρούμενος ως ενιαίος θίασος, θα πρέπει να επιμεριστεί λειτουργικά σε μικρότερα συνεργατικά υποσύνολα. Ανάλογα με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και τη δυναμική του τμήματος, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει είτε την παρουσίαση ολόκληρου του έργου από όλες τις ομάδες, είτε την παρουσίαση μιας σκηνής (στιγμιότυπο) ανά ομάδα (κατ' επιλογή της ή με ανάθεση). Ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζεται ολόκληρο το κείμενο ή μια σκηνή, η δραματοποίηση οφείλει να ακολουθεί μια δομημένη ροή με σαφή αρχή, μέση και τέλος.

Η συγκρότηση των ομάδων πραγματοποιείται με βάση τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, με ομάδες ετερογενείς και μικρής διάρκειας (Ματσαγγούρας, 2001) και τη βασική ευθύνη φέρει ο/η εκπαιδευτικός. Ο αυθαίρετος σχηματισμός ομάδων από τους μαθητές/-τριες ενδέχεται να οδηγήσει σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού ή ανισοκατανομής ρόλων. Αντιθέτως, η εσκεμμένη σύνθεση ισοδύναμων ομάδων βάσει της προσωπικότητας, του βαθμού εξωστρέφειας και του επιπέδου ενεργητικότητας των μαθητών/-τριών διασφαλίζει τη συμμετοχικότητα, τη συμπερίληψη, και ενισχύει τη συνεργατική μάθηση δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης.

Μετά τον σχηματισμό των ομάδων, παρέχεται στους μαθητές/-τριες ένα σύντομο, αλλά επαρκές χρονικό διάστημα προκειμένου να προετοιμαστούν οργανωμένα. Κατά τη διάρκεια αυτού του χρόνου, τα μέλη κάθε ομάδας καλούνται να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις και να καθορίσουν τη σκηνική απόδοση της ενότητας που θα παρουσιάσουν. Στις ομάδες δεν υφίστανται ιεραρχικές δομές (π.χ. ρόλος «αρχηγού»), αλλά ενθαρρύνεται η ισότιμη συνδιαμόρφωση της σκηνικής δράσης (συν-απόφαση). Η συγκεκριμένη φάση χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα δημιουργική και παιδαγωγικά κρίσιμη, καθώς οι μαθητές/-τριες μέσα από τον διάλογο, τη συλλογική διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες κατανόησης, εμπέδωσης και ερμηνείας του κειμένου.

Πρωταρχικός στόχος δεν είναι η καλλιτεχνική αρτιότητα της παρουσίασης, αλλά η βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η αυτενέργεια και η δημιουργική έκφραση των μαθητών/-τριών. Στο πλαίσιο αυτό, επιτρέπεται η ευέλικτη προσαρμογή των σκηνών και των ρόλων, αναλόγως των δυνατοτήτων και αναγκών της ομάδας. Η θεατρική πράξη ούτως ή άλλως χαρακτηρίζεται από ευελιξία, και κάθε σκηνική

ανάγνωση θεωρείται θεμιτή, αρκεί να στηρίζεται στη δημιουργική κατανόηση του αφηγηματικού πυρήνα.

***Βήμα 4 : Σκηνική απόδοση***

Μετά την ολοκλήρωση της προετοιμασίας, δίνεται στους μαθητές/-τριες η δυνατότητα να διαμορφώσουν τον σκηνικό χώρο όπου θα εκτυλιχθεί η θεατρική δράση, αξιοποιώντας τον υφιστάμενο φυσικό χώρο της αίθουσας ως σκηνής. Σε περίπτωση ύπαρξης ειδικού χώρου π.χ. αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων, η παρουσίαση μπορεί να πραγματοποιηθεί εκεί, προσδίδοντας στο εγχείρημα έναν χαρακτήρα ιδιαιτερότητας και επισημότητας. Κατά τη διαμόρφωση του σκηνικού χώρου, οι μαθητές/-τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν υλικά και αντικείμενα του περιβάλλοντος (π.χ. θρανία κ.ά), τα οποία, μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας, μετασχηματίζονται σε θεατρικά σύμβολα (άλογα, κάστρα, σκήπτρα, κ.ά). Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη δημιουργική έκφραση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριών. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με βασικές τεχνικές του θεάτρου και του εκπαιδευτικού δράματος (Παπαδόπουλος, 2007), όπως: θεατρικό παιχνίδι, tableaux vivants, παντομίμα, αυτοσχεδιασμός κ.ά

Σε περίπτωση που η σχολική μονάδα διαθέτει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό στη Θεατρική Αγωγή, η εφαρμογή των προτεινόμενων διαδικασιών διευκολύνεται σημαντικά, καθώς οι μαθητές/-τριες είναι ήδη εξοικειωμένοι με τους θεατρικούς κώδικες. Σε σχολικές μονάδες όπου δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτή, οι αρχικές φάσεις της δραματοποίησης μπορεί να παρουσιάσουν αυξημένη δυσκολία για τους μαθητές/-τριες και τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, σταδιακά αναπτύσσεται εξοικείωση με τη διαδικασία, καθώς το θέατρο, εκ φύσεως, ακολουθεί συγκεκριμένες ρουτίνες και δομές που συμβάλλουν στην οργάνωση και τη λειτουργικότητα της ομάδας. Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη η θεμελιώδης σχέση του ανθρώπου με τη θεατρική πράξη, που βασίζεται στη φυσική ικανότητα της μίμησης, στοιχείο εγγεγραμμένο στην ανθρώπινη φύση.

***Βήμα 5: Αναστοχασμός***

Το τελικό στάδιο της δραματοποίησης συνίσταται στον παιδαγωγικό αναστοχασμό, κατά τον οποίο οι μαθητές/-τριες καλούνται να ανακαλέσουν, να αξιολογήσουν και να ερμηνεύσουν την εμπειρία που βίωσαν κατά τη διαδικασία της σκηνικής απόδοσης. Ο αναστοχασμός, ως μεταγνωστικό εργαλείο, επιτρέπει στους μαθητές/-τριες να προβούν σε κριτική θεώρηση των επιλογών τους, τόσο ως προς την κατανόηση του κειμένου όσο και ως προς τις στρατηγικές που επιστράτευσαν. Η συζήτηση που ακολουθεί την παρουσίαση μπορεί να οργανωθεί γύρω από διερευνητικά ερωτήματα για το νόημα και τις αξίες του κειμένου, τις προθέσεις και τα κίνητρα των χαρακτήρων, την εμπειρία της συνεργασίας, καθώς και τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν (Παπαδόπουλος, 2007). Ο αναστοχασμός προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό πολύτιμες ενδείξεις για τον βαθμό κατανόησης και εμπέδωσης του περιεχομένου του κειμένου από τους μαθητές/-τριες.

**Συμπεράσματα**

**Ολοκληρώνοντας τα στάδια προετοιμασίας και υλοποίησης της δραματοποίησης,** αξίζει να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη πρακτική **δεν υποκαθιστά τις καθιερωμένες διδακτικές προσεγγίσεις** που εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός κατά την ερμηνευτική επεξεργασία ενός κειμένου, αντιθέτως, λειτουργεί συμπληρωματικά ως ένα δυναμικό και πολυτροπικό εργαλείο κατανόησης, εμπέδωσης και –σε μεταγενέστερο στάδιο– καλλιέργειας κριτικού

γραμματισμού. Στόχος της χρήσης της είναι η εναλλακτική προσέγγιση του γλωσσικού υλικού, με τρόπο βιωματικό, μαθητοκεντρικό και συνεργατικό, έτσι ώστε να καταστούν ενεργοί αποδέκτες μαθητές/-τριες με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και ανάγκες.

Η αξιοποίηση της δραματοποίησης προσφέρει τη δυνατότητα επίτευξης πλήθους εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών στόχων, συχνά χωρίς να γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές/-τριες:

- Εμπέδωση αξιών και νοημάτων του κειμένου.
- Ενίσχυση αφηγηματικής και σωματικής έκφρασης.
- Καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού.
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργατικών στάσεων.
- Καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης και συναισθηματικού γραμματισμού.
- Ανακάλυψη δεξιοτήτων στον εαυτό τους και στους άλλους.
- Εξάσκηση φαντασίας και δημιουργικότητας.

**Τέλος, επισημαίνεται ότι η** διαφοροποιημένη προσέγγιση του ίδιου αφηγηματικού υλικού από κάθε μαθητική ομάδα δεν αποτελεί απλώς μια πηγή δημιουργικής έμπνευσης, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στον εμπλουτισμό της διδακτικής διαδικασίας μέσω της πολυφωνίας και της ποικιλομορφίας. Με τη δραματοποίηση οι μαθητές/-τριες εντάσσονται σε ένα συλλογικό πλαίσιο δράσης, συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες συνεργασίας, όπου το κάθε μέλος διατηρεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Η εκπαιδευτική αυτή συνθήκη καθιστά την ετερότητα όχι μόνο αποδεκτή, αλλά και παιδαγωγικά πολύτιμη, καθώς θεμελιώνεται στον σεβασμό της διαφορετικής οπτικής και προάγει τη συλλογικότητα και τη δημοκρατικότητα στην τάξη.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Παπαδόπουλος, Σ., Παπακώστα, Α., Τζαμαργιάς, Π. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού - Θεατρική Αγωγή Δημοτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γραμματάς, Θ. (2001), *Διδακτική του Θεάτρου*, σειρά Θεατρική Παιδεία αρ.6, Αθήνα: Τυπωθήτω

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης.* Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Η θεωρητική τεκμηρίωση και η πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ., Φραγκή, Μ. (2006). *Θεατρική Αγωγή Ε΄και Στ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και Σχολείο: Η τέχνη του θεάτρου.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου – η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας.* Αθήνα: Κέδρος.

Σωμαρά, Ε. (2025). Τεχνικές θεάτρου στη διδασκαλία της «Γλώσσας»: Δραματοποίηση κειμένων. *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/

# Inside Out

**Τάκη Αγγελική**
εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, 9ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, taki.aggeliki@gmail.com

**Περίληψη**
Το σενάριο διδασκαλίας “Inside Out” εφαρμόζεται στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού και βασίζεται στις αρχές της παιγνιώδους μάθησης, της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, του γραμματισμού των τεσσάρων πόρων και της Νέας Μάθησης. Ενσωματώνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη χρήση ΤΠΕ για την καλλιέργεια γλωσσικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσω βιωματικών, συνεργατικών και πολυτροπικών δραστηριοτήτων με αφορμή και όχημα την ομώνυμη ταινία της Pixar, προάγεται η ενεργός συμμετοχή, η μαθησιακή αυτονομία, η ενίσχυση ψηφιακού γραμματισμού και η βελτίωση της γλωσσικής και συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, παιγνιώδης μάθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ΤΠΕ, συνεργατική μάθηση.

## Εισαγωγή

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας με αφετηρία την ενότητα «Time for Fun» του σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ’ Δημοτικού, σχεδιάστηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας τάξης 18 μαθητών/τριών ηλικίας 11–12 ετών, με γενικά ομοιογενές μαθησιακό προφίλ και γλωσσική επάρκεια επιπέδου Α2, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Η τάξη περιλάμβανε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Αλβανία, Συρία, Ελλάδα). Το σενάριο διδασκαλίας αξιοποίησε την προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τη χρήση τάμπλετ και ψηφιακών εργαλείων Web 2.0, όπως το Word Art, το Canva, το Kahoot και το Google Forms. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν προηγούμενη εμπειρία σε δημιουργία βίντεο και podcast λόγω συμμετοχής τους σε ευρωπαϊκά Erasmus+ και eTwinning προγράμματα, γεγονός που επέτρεψε την ομαλή ενσωμάτωση πολυτροπικών στοιχείων και δημιουργικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η προηγούμενη παρακολούθηση της ταινίας "Inside Out" στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, με εστίαση στην αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων, ενίσχυσε την ενσυναίσθηση και την ψυχοσυναισθηματική ετοιμότητα των μαθητών, στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στο παρόν σενάριο για την καλλιέργεια της προσωπικής έκφρασης μέσα από την αγγλική γλώσσα. Η σύγχρονη τεχνολογική υποδομή της σχολικής αίθουσας (φορητός υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, σύνδεση στο διαδίκτυο και 25 τάμπλετ) υποστήριξε ουσιαστικά την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία των Αγγλικών, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή, τη συμπερίληψη και την αυτονομία των μαθητών.

**Σκεπτικό**

Το σενάριο διδασκαλίας πραγματεύεται μεταξύ άλλων την έκφραση των συναισθημάτων και τη συναισθηματική νοημοσύνη με αφορμή τον κινηματογράφο. Είναι σχεδιασμένο για να πραγματοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει έξι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και μια δραστηριότητα που ανατίθεται ως εργασία για το σπίτι εν είδει project. Ακολουθώντας τη θεωρία της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky, στόχος είναι να δημιουργηθούν μέσω των συναφών δραστηριοτήτων «γέφυρες» ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές/τριες και σε όσα αναμένεται να μάθουν (Vygotsky, 1978, Mc Kenzie, 2000) λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις κλίσεις, τα ταλέντα και τα μαθησιακά τους στυλ (Gardner, 1983, Tomlinson & Imbeau, 2010).

Παράλληλα, στηρίζεται στις αρχές της παιγνιώδους μάθησης (Game-Based and Gamified Learning) με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών αποσκοπώντας όχι μόνο στην ενεργό συμμετοχή και συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών αλλά και στην γνωστική εξέλιξη και βιωματική μάθηση μέσω του παιχνιδιού (Plass, Homer & Kinzer, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας τη θεωρία της Νέας Μάθησης, το παρόν σενάριο αφήνει χώρο στη μάθηση ώστε να εξελιχθεί μέσω μετασχηματισμών. Έτσι, οι μαθητές/τριες τροποποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις κι αντιλήψεις τους αποκτώντας νέες εμπειρίες (Kalantzis & Cope 2008-2022).

Οι συναφείς δραστηριότητες ενσωματώνουν το μοντέλο του γραμματισμού των τεσσάρων πόρων (Luke & Freebody, 1999) ενώ παράλληλα προϋποθέτουν συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και πρόσβαση στο διαδίκτυο, τη χρήση ταμπλετών, διαδραστικού πίνακα και σύγχρονων Web 2.0 εργαλείων ώστε η κατάκτηση της γνώσης να επιτευχθεί με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών και να προσελκυσθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Η χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία επιτρέπει τη δημιουργία σύνδεσης μεταξύ σχολείου και πραγματικού κόσμου καλλιεργώντας το έδαφος για τη δημιουργική αλληλεπίδραση των δυο αυτών χώρων.

Ο/Η εκπαιδευτικός υιοθετεί το ρόλο του συντονιστή/διευκολυντή καθοδηγώντας τους μαθητές/τριες στην ανακάλυψη της γνώσης και διευκολύνοντας τη συνδιαμόρφωση της μάθησης. Ο/Η εκπαιδευτικός συμβουλεύει, ενθαρρύνει, ερευνά εκ των προτέρων, προτείνει και αξιολογεί εργαλεία και πηγές, θέτοντας σταδιακά μεταγνωστικά ερωτήματα στα παιδιά, ώστε να τα διευκολύνει να διερωτηθούν για τις διεργασίες και τις στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποίησαν οδηγώντας τα στη μαθησιακή αυτονομία μέσα από την καλλιέργεια ποικίλων γραμματισμών.

**Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:**

Σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο:

- να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός πολυτροπικού κειμένου καλλιεργώντας δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού
- να ενισχύσουν το λεξιλόγιο τους με λέξεις που σχετίζονται με ταινίες και περιγραφή συναισθημάτων
- να κατανοήσουν τη χρήση επιθέτων που λήγουν σε -ed και -ing (e.g: bored-boring)
- να εμπεδώσουν τη χρήση της Παθητικής Φωνής (Present Simple Passive) για να τονιστεί η πράξη και να δοθεί έμφαση στο αποτέλεσμα της ενέργειας

- να διαβάζουν για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών
- να εξοικειωθούν με διαφορετικά κειμενικά είδη (trailer, ερωτηματολόγιο, κριτική ταινίας)

Σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας:

Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy) και πληροφορικού γραμματισμού (ICT literacy) μέσα από:

- την αξιοποίηση ψηφιακού συνεργατικού εργαλείου για τη δημιουργία ενός τελικού πολυτροπικού προϊόντος
- την εξοικείωση με ψηφιακά λεξικά
- την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο
- την εξοικείωση με τις δυνατότητες Web 2.0 εργαλείων

Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο:

- να αναπτύξουν κριτική σκέψη μέσα από την καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού
- να καλλιεργήσουν συνεργατικές/διαπολιτισμικές δεξιότητες και επικοινωνιακές στρατηγικές (κοινωνικός και διαπολιτισμικός γραμματισμός)
- να ενισχύσουν μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από διαδικασίες (αυτό)αξιολόγησης
- να ενδυναμώσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους
- να αντιληφθούν τη σημασία και τη δυναμική της διαφορετικότητας μέσα από τη συνεργασία και την ανάληψη ευθύνης στο πλαίσιο μίας μικρο-κοινότητας (συναισθηματικός γραμματισμός).
- να αναγνωρίζουν τη σημασία όλων ανεξαιρέτως των συναισθημάτων τους καλλιεργώντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη

**Αναλυτική περιγραφή:**

1η Διδακτική ώρα

*1η Δραστηριότητα: Inside Out*

Η δραστηριότητα διάρκειας 10 λεπτών λειτουργεί ως αφόρμηση για το θεματικό περιεχόμενο του μαθήματος, αξιοποιώντας το trailer της ταινίας "Inside Out". Οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά, με τη διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π, παρακολουθώντας στον διαδραστικό πίνακα το σύντομο απόσπασμα διάρκειας 2.28’. Ο/Η εκπαιδευτικός, αναλαμβάνοντας συντονιστικό και ενθαρρυντικό ρόλο, διατυπώνει απλές ερωτήσεις στα αγγλικά (π.χ. “Do you remember Riley?”, “Who was your favourite character?”, “Did you like the movie?”, “What was it about?”) προκειμένου να ενεργοποιήσει τη μνήμη και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, και να συνδέσει τη δραστηριότητα με τις προηγούμενες γνώσεις τους. Η τάξη έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν την ταινία στο πλαίσιο του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», δίνοντας έμφαση στην αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν ως αποκωδικοποιητές προφορικού λόγου, και παράλληλα ως κατασκευαστές νοήματος, καθώς ερμηνεύουν το περιεχόμενο, ενεργοποιούν εμπειρίες και αποδίδουν νόημα με βάση τις δικές τους γνώσεις και συναισθηματικές συνδέσεις. Η δραστηριότητα συμβάλλει στην ενίσχυση της ακουστικής κατανόησης, στην προετοιμασία του γνωστικού και συναισθηματικού πλαισίου της ενότητας,

ενώ ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την προσωπική σύνδεση με το υλικό και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τη συνέχεια του μαθήματος.

*2η Δραστηριότητα: Let's Kahoot*

Η δραστηριότητα διάρκειας 20 λεπτών αποτελεί μια παιγνιώδη προσέγγιση αξιολόγησης της κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Kahoot. Οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά, με τη διάταξη των θρανίων σε Π και χρησιμοποιούν τα τάμπλετ τους. Η/Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει 11 ερωτήσεις που σχετίζονται με την ταινία, με στόχο την επανάληψη και εμπέδωση του περιεχομένου. Οι ερωτήσεις είναι σε μορφή Σωστό/Λάθος και Πολλαπλής Επιλογής και συνοδεύονται από αντιπροσωπευτικές εικόνες που διευκολύνουν την κατανόηση. Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό τον σύνδεσμο του παιχνιδιού και το game pin, ζητώντας από τους μαθητές/τριες να συνδεθούν, να εισάγουν ένα παρατσούκλι και να πατήσουν "OK, go". Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι μαθητές/τριες μέσω των τάμπλετ τους επιλέγουν τη σωστή απάντηση. Έχουν 30 δευτερόλεπτα για να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση. Ο/Η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το παιχνίδι από τον φορητό υπολογιστή και συντονίζει τη ροή των ερωτήσεων, ενώ η εφαρμογή παρέχει άμεση ανατροφοδότηση. Στο τέλος, οι τρεις πρώτοι σε βαθμολογία εμφανίζονται στο podium και η/ο εκπαιδευτικός τους επιβραβεύει όλους για τη συμμετοχή τους. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν ως ενεργοί αποκωδικοποιητές, αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις και ενισχύουν τις γλωσσικές, τεχνολογικές και γνωστικές τους δεξιότητες. Η δραστηριότητα ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, μειώνει το άγχος της αξιολόγησης, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και κάνει τη μάθηση πιο διαδραστική, ευχάριστη και αποτελεσματική.

*3η Δραστηριότητα: Our emotions*

Στο πλαίσιο της δημιουργικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας και της καλλιέργειας λεξιλογίου σχετικού με τα συναισθήματα, υλοποιείται η δραστηριότητα "Our emotions" διάρκειας 15 λεπτών. Οι μαθητές/τριες, οργανωμένοι σε ζευγάρια (με τη διάταξη των θρανίων σε Π), καλούνται να δημιουργήσουν ένα συννεφόλεξο (word cloud) χρησιμοποιώντας τα τάμπλετ τους και την ψηφιακή εφαρμογή WordArt. Αφού επιλέξουν το αγαπημένο τους συναίσθημα (Joy, Anger, Fear, Disgust ή Sadness) από την ταινία, συνεργάζονται για να εντοπίσουν και να ενσωματώσουν λέξεις που σχετίζονται με το συναίσθημα της επιλογής τους, με τη δυνατότητα να συμβουλευτούν το ψηφιακό λεξικό WordReference. Στη συνέχεια, καλούνται να προσαρμόσουν το συννεφόλεξο τους επιλέγοντας σχήμα, γραμματοσειρά, χρώματα και διάταξη, έτσι ώστε να αντανακλά αισθητικά και εννοιολογικά το επιλεγμένο συναίσθημα. Μόλις ολοκληρώσουν τη δημιουργία, αποθηκεύουν το έργο τους ως "standard png" ή "standard jpeg" στο τάμπλετ τους. Η/Ο εκπαιδευτικός έχει συντονιστικό και διευκολυντικό ρόλο. Δίνει υποστηρικτικές οδηγίες και τελικά συγκεντρώνει τα συννεφόλεξα για ανάρτηση στο προσωπικό ή/και σχολικό blog. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές λειτουργούν ως αποκωδικοποιητές, αναπτύσσουν γλωσσικό και ψηφιακό γραμματισμό, ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους, ενώ παράλληλα καλλιεργούν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.

**2η Διδακτική ώρα**

*Δραστηριότητα: Teacher Zombies. The apocalypse*

Στο πλαίσιο της καινοτόμου και παιγνιώδους προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, υλοποιείται η δραστηριότητα "Teacher Zombies. The Apocalypse", τύπου escape the classroom, διάρκειας 45 λεπτών, με στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής λόγου σε αυθεντικό, συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Η/Ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τη διδακτική διαδικασία στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, την οποία έχει προετοιμάσει κατάλληλα εκ των προτέρων, τοποθετώντας QR κώδικες, εκπαιδευτικό υλικό και ταμπλέτες, και οργανώνει τους μαθητές/τριες σε 4 ομάδες με χρήση του εργαλείου wheel of names (διάρκεια χωρισμού σε ομάδες 2-3'). Οι μαθητές/τριες εισάγονται στο σενάριο μέσω ηχογραφημένου μηνύματος, που ενεργοποιεί τη φαντασία τους και τους τοποθετεί σε μια κατάσταση επίλυσης προβλήματος. Καλούνται να σκανάρουν QR κώδικες με τα τάμπλετ τους και να ολοκληρώσουν ομαδικά γλωσσικές δραστηριότητες (π.χ. ασκήσεις λεξιλογίου, κατανόησης κειμένου, χρήσης παθητικής φωνής και επιθέτων σε -ed/-ing, αναζήτηση πληροφοριών). Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός και συντονιστικός, ενώ οι μαθητές/τριες λειτουργούν ως αποκωδικοποιητές και κατασκευαστές νοήματος, αξιοποιώντας την τεχνολογία, τις προηγούμενες γνώσεις τους και τις συνεργατικές τους δεξιότητες για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Η δραστηριότητα ενισχύει τη γλωσσική, ψηφιακή και συναισθηματική εμπλοκή τους, προάγοντας τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος σε αυθεντικό μαθησιακό πλαίσιο.

**3η Διδακτική ώρα**

*1η Δραστηριότητα: Spin and do*

Η δραστηριότητα "Spin and Do" είναι δραστηριότητα ενεργοποίησης (energizer) διάρκειας 10 λεπτών, με σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και την εμπέδωση του λεξιλογίου των συναισθημάτων μέσω βιωματικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες τοποθετούνται σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η/ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τον ψηφιακό «τροχό των συναισθημάτων» ο οποίος σταματά κάθε φορά σε ένα συναίσθημα (π.χ. excited, nervous, disappointed κτλ.). Οι μαθητές/τριες καλούνται να αποδώσουν με παντομίμα το συναίσθημα που εμφανίζεται στον τροχό, χρησιμοποιώντας το σώμα, τις εκφράσεις του προσώπου ή/και ήχους. Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και διευκολύνει τη διαδικασία, δημιουργώντας ένα πλαίσιο ασφάλειας που ενισχύει τη συμμετοχή και μειώνει το άγχος. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν ως αποκωδικοποιητές νοήματος και μέσα από την αναπαράσταση συναισθημάτων καλλιεργούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και εξασκούν το σχετικό λεξιλόγιο στην αγγλική γλώσσα.

*2η Δραστηριότητα: I feel therefore I am*

Για τη δραστηριότητα «I feel therefore I am» διάρκειας 25 λεπτών, οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ζευγάρια για τη δημιουργία συνεργατικής ψηφιακής αφίσας, αξιοποιώντας το εργαλείο Canva Sticky Notes. Η/ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη δραστηριότητα μέσω προβολής στον διαδραστικό πίνακα, παρέχοντας καθοδήγηση και διευκρινίσεις, και ενθαρρύνει τη χρήση υποστηρικτικών ψηφιακών εργαλείων, όπως το WordReference για λεξιλογική ενίσχυση και το Pixabay για αναζήτηση εικόνων και quotes χωρίς πνευματικά δικαιώματα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να γράψουν απλές προτάσεις που αποτυπώνουν τι τους θυμώνει, τους φοβίζει και τους κάνει χαρούμενους, πλαισιώνοντας τις σκέψεις τους με

οπτικό και λεκτικό υλικό. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, αναπτύσσουν δεξιότητες γραπτού λόγου, ψηφιακού και συναισθηματικού γραμματισμού, καθώς και συνεργασίας και λήψης αποφάσεων. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν ως συμμέτοχοι και κατασκευαστές νοήματος, αποτυπώνοντας δημιουργικά τον εσωτερικό τους κόσμο σε ένα αυθεντικό και συνεργατικό προϊόν μάθησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημοσιεύσει την αφίσα στο blog του σχολείου.

*3η Δραστηριότητα: Make it heard*

Στο πλαίσιο της διδακτικής πρότασης, ενσωματώνεται δραστηριότητα επέκτασης με τη μορφή project για το σπίτι, διάρκειας 30–45 λεπτών, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ψυχικής Υγείας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν ατομικά ένα σύντομο βίντεο ή ηχογραφημένο μήνυμα με απλές και κατανοητές συμβουλές προς συνομηλίκους τους για τη διατήρηση θετικής στάσης ζωής και ψυχικής ευεξίας. Ο εκπαιδευτικός παρέχει γραπτές οδηγίες και επεξηγήσεις για την εργασία, διατηρώντας υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο. Οι μαθητές/τριες ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, λειτουργώντας ως χρήστες, συμμέτοχοι και κατασκευαστές νοήματος, αξιοποιώντας εργαλεία όπως το Capcut ή εφαρμογές ηχογράφησης. Οι ολοκληρωμένες εργασίες αποστέλλονται ηλεκτρονικά ή παραδίδονται σε φυσική μορφή και δημοσιεύονται στο blog του εκπαιδευτικού ή του σχολείου (δείτε ένα παράδειγμα εδώ), ενισχύοντας τον ψηφιακό γραμματισμό, την αυθεντική επικοινωνία και τη σύνδεση σχολείου – κοινωνίας μέσω της φωνής των ίδιων των μαθητών/τριών.

*4η δραστηριότητα: (self)assessment*

Στο τελικό στάδιο του σεναρίου, προβλέπεται δραστηριότητα διάρκειας 10 λεπτών με στόχο την (αυτό)αξιολόγηση των μαθητών/τριών μέσω ατομικής εργασίας. Ο/η εκπαιδευτικός διαμοιράζει τον σύνδεσμο του διαδικτυακού ερωτηματολογίου, αναλαμβάνοντας υποστηρικτικό και διαμεσολαβητικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συμπληρώσουν το online εργαλείο αξιολόγησης, συμμετέχοντας ενεργά ως αποκωδικοποιητές και κατασκευαστές νοήματος, μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με τη μαθησιακή τους εμπειρία. Τα αποτελέσματα συγκεντρώνονται αυτόματα σε λογιστικό φύλλο Google (Google Spreadsheet), όπου θα πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση από τον/την εκπαιδευτικό. Η επεξεργασία αυτή θα παρουσιαστεί στην επόμενη συνεδρία, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα και τη φωνή των μαθητών/τριών μέσω δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικού αναστοχασμού πάνω στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι διττός καθώς στοχεύει αφενός στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή/τριας και αφετέρου στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει, καλλιεργώντας παράλληλα τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο είναι σύντομο και ανώνυμο και περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας, την χρήση των ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, τον ρόλο του /της εκπαιδευτικού και την πρόσληψη της νέας γνώσης, δίνοντάς τους παράλληλα την ελευθερία να εκφράσουν τις δικές τους βελτιωτικές προτάσεις.

**Αξιολόγηση σεναρίου**

Προβλέπεται διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του σεναρίου με παιγνιώδεις δραστηριότητες (Kahoot/Escape the classroom) καθώς και ετερο-αξιολόγηση μεταξύ των μαθητών με το πέρας της υλοποίησης της ψηφιακής αφίσας και με την παρουσίαση του

project που έχει ανατεθεί ως εργασία για το σπίτι. Παράλληλα, στο τελευταίο στάδιο του σεναρίου υπάρχει δυνατότητα (αυτό)αξιολόγησης μέσω ανώνυμου και σύντομου ερωτηματολόγιου.

**Αντίκτυπος σεναρίου:**

Το παρόν σενάριο εξασφάλισε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους ενέπλεξε όλους ανεξαιρέτως ενεργά στην υλοποίηση των συνεργατικών και ατομικών διεργασιών για την απόκτηση νέας γνώσης, με παιγνιώδη τρόπο και αξιοποιώντας ποικίλα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμών καλλιεργώντας έτσι τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα τους. Έτσι, η μάθηση εξελίχθηκε μέσω μετασχηματισμών και οι μαθητές/τριες τροποποίησαν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις κι αντιλήψεις αποκτώντας νέες εμπειρίες (Kalantzis & Cope 2008-2022).

Έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η αξιοποίηση ποικίλων ψηφιακών μέσων/εργαλείων κατάλληλων για την ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, με τρόπο που να επιφέρει προστιθέμενη αξία στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας αφήνοντας χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών, δημιουργικών διαδικασιών και κριτικής και αναστοχαστικής εφαρμογής της γνώσης σε άμεση σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα του 21ου αιώνα. Μέσα από τις δραστηριότητες λοιπόν που κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές/τριες εκπαιδεύτηκαν στη χρήση σύγχρονων web 2.0 εργαλείων και περιβαλλόντων, στην αναζήτηση πληροφοριών μέσω διαδικτύου κλπ., με όχημα την ξένη γλώσσα. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε η μαθησιακή πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών/τριών καθώς το παρόν σενάριο έδωσε χώρο για συνεργατική αναζήτηση της γνώσης, κριτική σκέψη, χρήση ποικίλων μέσων για συνεργασία αλλά και για εναλλακτικούς τρόπους υλοποίησης. Επιπλέον, εξασφάλισε μια δημιουργική ταυτότητα για τον/την εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας, που κλήθηκε να αναλάβει ποικίλους ρόλους στην υποστήριξη της μάθησης μέσα από διαδικασίες σταδιακής υποβοήθησης (scaffolding) για την επικείμενη εξέλιξη. Τέλος, μέσα από την αξιοποίηση του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου επιδιώχθηκε να καλλιεργηθούν μεταγνωστικές ικανότητες-μαθαίνω πώς να μαθαίνω- και συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών.

Σε σχέση με πιθανούς περιορισμούς υλοποίησης του σεναρίου διδασκαλίας μπορεί να αναφερθεί ο χρόνος καθώς μπορεί να μην είναι αρκετός για κάποιες δραστηριότητες αν προκύψουν προβλήματα συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο.

**Προτάσεις και διαφορετικές εκδοχές του σεναρίου**

Το σενάριο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με κάποιες τροποποιήσεις και σε μαθητές/τριες Γυμνασίου. Επίσης, σε σχέση με την επέκταση της εργασίας για το σπίτι (project) και ακολουθώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα μπορούσε η/ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα choice board με περισσότερες και διαφορετικές εργασίες/προτάσεις, παρέχοντας έτσι επιπλέον εναλλακτικές που ανταποκρίνονται στο φάσμα των διαφορετικών μαθησιακών στυλ των μαθητών/τριών της εκάστοτε τάξης, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να συναποφασίσουν και να επιλέξουν το είδος της εργασίας που θα ήθελαν να ασχοληθούν.

Παράλληλα, το παρόν σενάριο θα μπορούσε να υλοποιηθεί και μέσα στα πλαίσια ενός ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning με θέμα τη συναισθηματική νοημοσύνη και την

κινηματογραφική παιδεία όπου μέσα από συμπράξεις και συνεργασίες με άλλα σχολεία της Ευρώπης οι μαθητές/τριες με εργαλείο την αγγλική γλώσσα και την τεχνολογία συνεργάζονται, μαθαίνουν και δημιουργούν μέσα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

CEFR: https://rm.coe.int/1680459f97 (προσπελάστηκε στις 27/05/2025)

Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς, συστάδα Β2.7 για τις Ξένες Γλώσσες, (2022), ΙΕΠ.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books

Jan L. Plass, Bruce D. Homer & Charles K. Kinzer (2015). *Foundations of Game-Based Learning, Educational Psychologist*, 50:4, 258-283, DOI: 10.1080/00461520.2015.1122533 (προσπελάστηκε στις 19/05/2024)

Journal of Cognitive Education and Psychology Volume 10, Number 2, 2011. *The Dynamics of the Schoolchild's Mental Development in Relation to Teaching and Learning.* L. S. Vygotsky, translated from Russian by Alex Kozulin. Ανάκτηση από: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/dynamics-school-age.pdf (προσπελάστηκε στις 27/04/2023)

Kalantzis, M. & Cope, B. New Learning: Elements of a Science of Education, Cambridge UK/Champaign IL: Cambridge University Press/Common Ground Research Networks, 2008-2022. (προσπελάστηκε στις 28/05/2025)

Luke, A. & Freebody, P. (1999). *A map of possible practices: Further notes on the four resources model*. Practically Primary, 4(2), 5–8

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

McKenzie, J. (2000). *Scaffolding for Success.* (Electronic version) *Beyond Technology, Questioning, Research and the Information Literate School Community*. Ανάκτηση από: http://fno.org/dec99/scaffold.html (προσπελάστηκε στις 27/04/2025)

Perrenoud, P. (2005). *Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά.* Ανάκτηση από: http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf (προσπελάστηκε στις 6/05/2025)

Tomlinson, C.A. & Imbeau M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiates classroom. ASCD Member Books*

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Massachusetts*: Harvard University Press.

Vygotsky Archive. Ανάκτηση από: http://www.marxists.org/archive/vygotsky/ (προσπελάστηκε στις 27/04/2024)

Τάκη, Α. (2025). Inside Out. *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/

**Ταμπού, Σ. (2025). Η Εκπαίδευση της Επιχειρηματικότητας στην Προσχολική Ηλικία: Συστηματική Ανασκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας**

# Η Εκπαίδευση της Επιχειρηματικότητας στην Προσχολική Ηλικία: Συστηματική Ανασκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας

**Ταμπού Στέλλα**
Εκπαιδευτικός – Υπ. Δρ. ΕΚΠΑ, 4ο Νηπιαγωγείο Βριλησσίων,
stella_tampou@yahoo.com

**Περίληψη**
Η Ελλάδα, ευρισκόμενη σε δυσχερή θέση στους διεθνείς δείκτες επιχειρηματικότητας, αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις που αντανακλώνται στην οικονομική της πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» μπορεί να αποτελέσει καταλύτη μετασχηματισμού της επιχειρηματικής κουλτούρας μέσω της καλλιέργειας κριτικής σκέψης, καινοτόμου νοοτροπίας και κοινωνικής υπευθυνότητας από την προσχολική ηλικία. Ωστόσο, η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα έχει τις ρίζες της κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε περιορισμένο βαθμό σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών. Η παρούσα μελέτη διεξάγει συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, πραγματοποιώντας ποιοτική ανάλυση στα μόλις 9 (peer-reviewed) ακαδημαϊκά άρθρα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η ανάλυση αναδεικνύει τρεις θεματικούς άξονες: παιδιά, εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες. Τα ευρήματα καταδεικνύουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της επιχειρηματικότητας στην προσχολική ηλικία και την αποτελεσματικότητα των παιχνιδιών ως εκπαιδευτικού εργαλείου αναδεικνύοντας την περαιτέρω συστηματική έρευνα στην περιοχή. Η εργασία επίσης υπογραμμίζει την ανάγκη έρευνας για το τι συμβαίνει στις παρεμβάσεις εκπαίδευσης της επιχειρηματικότητας στην προσχολική ηλικία και τι αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν. Η έρευνά μπορεί επίσης να συμβάλει στην μελλοντική προετοιμασία εκπαιδευτικών στρατηγικών και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, παρέχοντας ιδέες στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** προσχολική εκπαίδευση, επιχειρηματικότητα, preschool education, entrepreneurship.

## Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη και υλοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών δράσεων που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές προκλήσεις της εποχής μας. Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Ρομποτική, Ψηφιακή παιδαγωγική και νέες τεχνολογίες, καθώς και η διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων δράσεων (ΙΕΠ, 2021; ΥΠΑΙΘΑ, 2021). Παράλληλα, οι Δράσεις Ενεργού Πολίτη στοχεύουν στη διαμόρφωση μαθητών με δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας και κοινωνικής υπευθυνότητας (ΥΠΑΙΘΑ, 2025).

Στο πλαίσιο αυτό, η επιχειρηματικότητα αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο των δράσεων του Ενεργού Πολίτη. Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση των Shane και Venkataraman (2000), η επιχειρηματικότητα ορίζεται ως η συμπεριφορά που στοχεύει

στη δημιουργία, διαχείριση και ιδιοκτησία επιχειρηματικών δραστηριοτήτων, βασιζόμενη στις δεξιότητες των ατόμων να ανακαλύπτουν ευκαιρίες, να τις αξιολογούν και να τις αξιοποιούν αποτελεσματικά. Η συνεισφορά της επιχειρηματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει πολυδιάστατο χαρακτήρα και περιλαμβάνει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την ενίσχυση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, τη στήριξη της δημιουργικότητας και καινοτομίας, την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και συνεργασίας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτονομίας, καθώς και τη χρηματοοικονομική παιδεία.

Παρά την αναγνωρισμένη σημασία της επιχειρηματικότητας ως θεμελιώδους ικανότητας, η επιστημονική βιβλιογραφία αναδεικνύει σημαντική έλλειψη δράσεων που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα στα νηπιαγωγεία, σε αντίθεση με μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες όπου υφίστανται οργανωμένα προγράμματα όπως το "Στην τσέπη χαρτζηλίκι" και το "Αλφαβητάρι Οικονομικών". Η διαπίστωση αυτού του ερευνητικού κενού συνιστά τη βάση για τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας μελέτης: Ποιες ερευνητικές δράσεις έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς σχετικά με την επιχειρηματικότητα στην προσχολική ηλικία;

***Μεθοδολογία***

Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος, επιλέχθηκε η μέθοδος της συστηματικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας (Siddaway et al., 2019). Η συστηματική ανασκόπηση ακολουθεί συγκεκριμένες οδηγίες διαφάνειας και αναφοράς, όπως αυτές που περιγράφονται στις κατευθυντήριες γραμμές PRISMA, εξασφαλίζοντας τη μεθοδολογική αυστηρότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Moher et al., 2009).

Η στρατηγική αναζήτησης υλοποιήθηκε σε δύο κεντρικές βάσεις ερευνητικών δεδομένων: Scopus και Web of Science. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: "entrepreneurship AND education AND early childhood". Δεν επιβλήθηκε χρονικός περιορισμός στην αναζήτηση, προκειμένου να διασφαλιστεί η πληρότητα της ανασκόπησης.

Η διαδικασία επιλογής των άρθρων πραγματοποιήθηκε σε στάδια, σύμφωνα με τις οδηγίες PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses):

1. Αρχική εύρεση 22 άρθρων συνολικά μετά την αφαίρεση διπλοτύπων από τις δύο βάσεις
2. Αναλυτική επισκόπηση των 22 άρθρων βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων συμπερίληψης
3. Διατήρηση 9 άρθρων ως σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας

Τα κριτήρια συμπερίληψης περιελάμβαναν: (α) εστίαση στην προσχολική ηλικία, (β) σχέση με την επιχειρηματικότητα ή επιχειρηματικές δεξιότητες, και (γ) δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό με κριτές. Τα ακαδημαϊκά άρθρα που εξαιρέθηκαν αφορούσαν μελέτες σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (δημοτικό), γενικότερες καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις χωρίς συγκεκριμένη αναφορά στην επιχειρηματικότητα, και γενικότερη εκπαίδευση στα οικονομικά.

***Ανάλυση και Αποτελέσματα***

Η θεματική ανάλυση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει τρεις κύριους θεματικούς άξονες που διαμορφώνουν το ερευνητικό τοπίο της επιχειρηματικότητας στην προσχολική εκπαίδευση: (α) τα παιδιά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, (β) τους εκπαιδευτικούς και τις ικανότητές τους,

και (γ) τις σχολικές μονάδες και την οργανωσιακή τους δομή. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συγκριτικά όλες τις μελέτες που προέκυψαν από τη συστηματική ανασκόπηση, ταξινομημένες ανά θεματική κατηγορία.

| Αρ. | Άρθρο | Χώρα | Θεματική Εστίαση | Μεθοδολογία | Βασικά Ευρήματα |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Elder & Stordal (2025) | Νορβηγία | Κοινωνική επιχειρηματικότητα ως μέθοδος μάθησης | Ποιοτική έρευνα (N=67) | Ανάπτυξη επιχειρηματικών σχεδίων για βιωσιμότητα |
| 2 | Jufri & Wirawan (2018) | Ινδονησία | Παραδοσιακά παιχνίδια για επιχειρηματικότητα | Μικτή μεθοδολογία (N=60) | Αποτελεσματικότητα παραδοσιακών παιχνιδιών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων |
| 3 | Seikkula (2019) | Φινλανδία | Προσχολική εκπαίδευση και επιχειρηματικότητα | Θεωρητική ανάλυση | Πλαίσιο ενσωμάτωσης επιχειρηματικότητας στην προσχολική εκπαίδευση |
| 4 | Dos Santos Vieria et al (2023) | Βραζιλία | Επιχειρηματικός προσανατολισμός σε δημόσια νηπιαγωγεία | Ποσοτική έρευνα με νηπιαγωγούς | Υποστήριξη διοίκησης και αυτονομία εκπαιδευτικών επιδρούν θετικά |
| 5 | Maravé-Vivas et al (2021) | Ισπανία | Κοινωνική επιχειρηματικότητα και Service Learning | Ποσοτική μέθοδος (N=98) | Το SL αποτελεί καλή στρατηγική ανάπτυξης κοινωνικής επιχειρηματικότητας |
| 6 | Ojala et al (2020) | Σουηδία | Επιλογές γονέων για προσχολική εκπαίδευση | Συνεντεύξεις (N=15) | Δύο εκπαιδευτικά ρεύματα: βιώσιμη ανάπτυξη και επιχειρηματικότητα |
| 7 | Radner et al (2018) | ΗΠΑ | Μαθήματα από το Savings Brains portfolio | Ανάλυση έργων και συνεντεύξεις (N=6) | Μετάβαση παρεμβάσεων πρώιμης παιδικής ηλικίας σε κλίμακα |
| 8 | Chojak (2024) | Πολωνία/ Αγγλία/ Ουκρανία | "Entrepreneurial Kids" πρόγραμμα | Πρακτικό πρόγραμμα (1400+ παιδιά) | Διεθνής εφαρμογή, συνεργασία επιχειρήσεων-εκπαίδευσης |

***Πίνακας 1.*** *Συγκριτική ανάλυση των 9 μελετών επιχειρηματικότητας στην προσχολική εκπαίδευση*

***Ανάπτυξη Επιχειρηματικών Δεξιοτήτων στα Παιδιά***

Η ερευνητική εργασία του Chojak (2024) παρουσιάζει το πρόγραμμα "Entrepreneurial Kids", μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική παρέμβαση που υλοποιήθηκε από φοιτητές και περιελάμβανε επισκέψεις σε πραγματικές επιχειρηματικές μονάδες, δημιουργία μίνι-εταιριών από τα ίδια τα παιδιά με τη συνοδεία επιχειρηματικού σχεδίου, και πραγματικές δράσεις όπου τα παιδιά συγκέντρωναν οικονομικούς πόρους για συγκεκριμένους στόχους. Το πρόγραμμα παρουσίασε διεθνή χαρακτήρα εφαρμογής (Πολωνία → Αγγλία → Ουκρανία) και χρησιμοποιούσε ως εκπαιδευτικό εργαλείο ένα κατσικάκι-μασκότ (σύμβολο της πόλης Lublin).

Τα ευρήματα του προγράμματος κατέδειξαν: (α) ενίσχυση της κατανόησης της διεπιστημονικής φύσης της επιχειρηματικότητας, (β) αυξημένο ενδιαφέρον γονέων και εκπαιδευτικών προς την επιχειρηματικότητα, (γ) βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω νέας μεθοδολογίας που καλλιεργεί την επιχειρηματικότητα ως θεμελιώδη δεξιότητα, και (δ) ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ επιχειρηματικού και εκπαιδευτικού τομέα.

Παράλληλα, η μελέτη των Jufri και Wirawan (2018) εστίασε στην αξιοποίηση παραδοσιακών παιχνιδιών από απομακρυσμένες περιοχές της Ινδονησίας για την ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Η πιλοτική εφαρμογή, που περιελάμβανε 60 παιδιά σε 2 εκπαιδευτικές μονάδες, χρησιμοποιούσε παιχνίδια όπως Akbombo-bombo, Gallak-gallak, Ma'gasing, και άλλα. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνδυαστική χρήση παραδοσιακών παιχνιδιών με ψηφιακά εργαλεία οδηγεί στην αποτελεσματική ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων που συσχετίζονται με την επιχειρηματικότητα.

***Δεξιότητες Εκπαιδευτικών***

Η ερευνητική διερεύνηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη κρισιμότητα της κατάρτισης στην κοινωνική επιχειρηματικότητα. Η μελέτη των Elder και Stordal (2025), με δείγμα 67 φοιτητών προσχολικής αγωγής στη Νορβηγία (2020-2023), απέδειξε ότι η κοινωνική επιχειρηματικότητα ως μεθοδολογική προσέγγιση μάθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη των φοιτητών ως προς: (α) τη διαμόρφωση επιχειρηματικών σχεδίων για βιωσιμότητα, (β) την ανάπτυξη συνεργασιών με τοπικούς και διεθνείς εταίρους, και (γ) τη δημιουργία καινοτόμων ιδεών, προϊόντων και υπηρεσιών.

Συμπληρωματικά, η έρευνα των Maravé-Vivas et al. (2021), με δείγμα 98 φοιτητών προσχολικής αγωγής στην Ισπανία, κατέδειξε ότι η ακαδημαϊκή μάθηση με κοινωνική προσφορά (Service Learning) βελτίωσε στατιστικά σημαντικά την κοινωνική επιχειρηματικότητα σε όλες τις κατηγορίες δεξιοτήτων (προσωπικές, κοινωνικές, δημιουργικές δεξιότητες).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η μελέτη των Radner et al. (2018) σχετικά με το "Saving Brains Programme", που υλοποιήθηκε σε 84 παρεμβάσεις σε 31 χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος υπό την αιγίδα του Καναδά. Η έρευνα κατέδειξε ότι την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων επηρεάζουν: (α) η προσαρμογή σε τοπικά δεδομένα και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, (β) η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (γ) η ανάπτυξη δεικτών αξιολόγησης προόδου του προγράμματος/παρέμβασης, και (δ) η ενσωμάτωση πραγματικών επιχειρηματιών και ιδιοκτητών επιχειρήσεων στο πρόγραμμα.

***Σχολικές Μονάδες και Οργανωσιακή Δομή***

Η ερευνητική διερεύνηση των σχολικών μονάδων αναδεικνύει τη σημαντικότητα της υποστήριξης από την πλευρά των γονέων και της διοικητικής ηγεσίας. Η μελέτη των Ojala et al. (2020), με δείγμα γονέων στη Σουηδία, έδειξε ότι η απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την επιχειρηματικότητα (δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, περιέργεια, ενδιαφέρον για νέες εμπειρίες) αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή νηπιαγωγείου από τους γονείς.

Από θεωρητικής άποψης, η μελέτη του Seikkula (2019) στη Φινλανδία παρέχει ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ενσωμάτωση της επιχειρηματικότητας στην προσχολική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη σημασία της συστηματικής προσέγγισης στην οργανωσιακή δομή των εκπαιδευτικών μονάδων. Το προτεινόμενο θεωρητικό πλαίσιο υπογραμμίζει την

ανάγκη για στρατηγικό σχεδιασμό και δομημένη υλοποίηση προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στο προσχολικό επίπεδο.

Από την πλευρά της οργανωσιακής διοίκησης, η έρευνα των Dos Santos Vieria et al. (2023), με δείγμα νηπιαγωγούς σε δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες της Βραζιλίας, κατέδειξε ότι η υποστήριξη της διοίκησης και η αυτονομία των εκπαιδευτικών επιδρούν θετικά στον προσανατολισμό των νηπιαγωγείων προς την υιοθέτηση καινοτόμων προγραμμάτων και συνεργασιών που προάγουν την ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων.

**Συμπεράσματα**

Η συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει κρίσιμα συμπεράσματα σχετικά με την εκπαίδευση της επιχειρηματικότητας στην προσχολική ηλικία:

Πρώτον, η έρευνα στην περιοχή παρουσιάζει σημαντικό περιορισμό, γεγονός που δημιουργεί ευρείες ευκαιρίες για εμπειρικές μελέτες. Από τα 22 αρχικά άρθρα που εντοπίστηκαν, μόλις 9 πληρούσαν τα κριτήρια για την προσχολική ηλικία, υποδεικνύοντας το σημαντικό ερευνητικό κενό που υφίσταται στη βιβλιογραφία.

Δεύτερον, η επιχειρηματικότητα στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει πολυδιάστατο χαρακτήρα και επηρεάζεται από διαφορετικές παραμέτρους. Οι τρεις κύριοι θεματικοί άξονες (παιδιά, εκπαιδευτικοί, σχολικές μονάδες) αλληλεπιδρούν και συν-διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Τρίτον, η αξιοποίηση φυσικών ή/και ψηφιακών παιχνιδιών με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την επιχειρηματικότητα παρουσίασε θετική επίδραση στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Τα παιχνίδια αποτελούν φυσικό μέσο μάθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, εναρμονιζόμενα με τις αναπτυξιακές τους ανάγκες.

Τέταρτον, οι γονείς εκδηλώνουν προτίμηση προς νηπιαγωγεία όπου καλλιεργούνται δεξιότητες που συνδέονται με την επιχειρηματικότητα. Αυτή η διαπίστωση δημιουργεί στρατηγικές ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναπτύξουν τέτοια προγράμματα.

Πέμπτον, προκειμένου τα νηπιαγωγεία να δύνανται να υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα επιχειρηματικότητας, απαιτείται η υποστήριξη της διοικητικής ηγεσίας, η διασφάλιση αυτονομίας των εκπαιδευτικών και η συστηματική επιμόρφωσή τους σε θέματα επιχειρηματικότητας.

**Μελλοντικές Κατευθύνσεις**

Βασιζόμενοι στα συμπεράσματα της ανασκόπησης, προτείνονται οι ακόλουθες μελλοντικές ερευνητικές και πρακτικές κατευθύνσεις:

***Διεξαγωγή Παρεμβάσεων στα Νηπιαγωγεία***

Προτείνεται η ανάπτυξη και υλοποίηση συγκεκριμένων εμπειρικών παρεμβάσεων που περιλαμβάνουν:

**Ενσωμάτωση θεατρικών και δραματικών πρακτικών:** Η αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων για τη δημιουργία προϊόντων ή την παροχή υπηρεσιών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης ιδεών (pitch presentations), και η οργάνωση εκθέσεων (bazaar) ομάδων με τα προϊόντα/υπηρεσίες τους μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματικά εργαλεία εκπαιδευτικής πρακτικής (Glăveanu, 2011; Resnick, 2017).

**Αξιοποίηση ελληνικών παραδοσιακών παιχνιδιών:** Παιχνίδια όπως το κουτσό, οι μπίλιες, το καφενείο, το παζάρι και ο λαχανόκηπος δύνανται να εμπλουτιστούν με

οικονομικές έννοιες και να συνοδευτούν από ψηφιακές οδηγίες πολυμέσων για εκπαιδευτικούς, συνδυάζοντας παράδοση με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

**Διεύρυνση οικονομικής πραγματικότητας:** Μέσω βιωματικών εμπειριών και στρατηγικών συνεργασιών με επιχειρήσεις, συνεταιρισμούς και κοινωνικές επιχειρήσεις, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν άμεση επαφή με την επιχειρηματική πραγματικότητα.

***Παραδείγματα Πρακτικών Εφαρμογών***

Προτείνονται τρία συγκεκριμένα παραδείγματα προγραμμάτων:

**"Τα μαγαζάκια της τάξης μας":** Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων με προϊόντα και εισαγωγή βασικών εννοιών παραγωγής και κατανάλωσης, με στόχο την κατανόηση των οικονομικών διαδικασιών μέσω εμπειρικής μάθησης.

**"Μικροί βοηθοί, μεγάλες λύσεις":** Εντοπισμός προβλημάτων στον χώρο του σχολείου, συλλογική αναζήτηση λύσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού πολίτη μέσω προβληματικής μάθησης.

**"Η διαφήμιση που φτιάχνουμε":** Δημιουργία διαφημιστικών μηνυμάτων για υγιεινά προϊόντα και καλλιέργεια κριτικής σκέψης απέναντι στη διαφημιστική επικοινωνία, ενισχύοντας την ψηφιακή και μεσολαβητική παιδεία.

***Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών***

Κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση συστηματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην επιχειρηματικότητα και την κοινωνική επιχειρηματικότητα. Παράλληλα, απαιτείται η υλοποίηση δράσεων στις σχολικές μονάδες που προάγουν την αυτονομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ευνοϊκό περιβάλλον για την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών.

***Ερευνητικές Προτεραιότητες***

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει σε: (α) τη διεξαγωγή τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων μελετών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων επιχειρηματικότητας, (β) τη διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιδράσεων της πρώιμης έκθεσης στην επιχειρηματικότητα, (γ) την ανάπτυξη τυποποιημένων εργαλείων αξιολόγησης επιχειρηματικών δεξιοτήτων για την προσχολική ηλικία, και (δ) τη διασπολιτισμική εξέταση των προγραμμάτων επιχειρηματικότητας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

**Συμπεράσματα**

Η παρούσα μελέτη αποτελεί την πρώτη συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο και αναδεικνύει νέες δυνατότητες για μελλοντική έρευνα και πρακτική εφαρμογή στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Η καλλιέργεια των επιχειρηματικών δεξιοτήτων από την προσχολική ηλικία δύναται να συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και κοινωνική υπευθυνότητα, αρχές που εναρμονίζονται με τους στόχους της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιχειρηματικότητα, όταν ενσωματώνεται κατάλληλα στην προσχολική εκπαίδευση, μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και την προετοιμασία των παιδιών για ένα μέλλον γεμάτο προκλήσεις και ευκαιρίες.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Chojak, M. (2024). Shaping entrepreneurial attitudes among young children on the basis of the "Entrepreneurial Kids" international project. *Education Sciences*, *14*(1), 74. https://doi.org/10.3390/educsci14010074

Dos Santos Vieria, A., Silva, R., & Oliveira, M. (2023). Entrepreneurial orientation in public early childhood education institutions: The role of leadership support and teacher autonomy. *International Journal of Educational Management*, *37*(2), 342-358. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2022-0203

Elder, S., & Stordal, K. (2025). Social entrepreneurship as a learning method for early childhood education students: Developing sustainability competencies through collaboration. *Sustainability*, *17*(1), 234. https://doi.org/10.3390/su17010234

European Commission. (2016). *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. COM(2016) 381 final. Brussels: European Commission.

Glăveanu, V. P. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, *6*(2), 122-131. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.03.002

Huber, L. R., Sloof, R., & van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a randomized field experiment. *European Economic Review*, *72*, 76-97. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2014.09.002

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Οδηγός εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Jufri, M., & Wirawan, H. (2018). Internalizing the spirit of entrepreneurship in early childhood education through traditional games. *Education + Training*, *60*(7/8), 767-780. https://doi.org/10.1108/ET-11-2016-0176

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Capella-Peris, C. (2021). Cross-cultural service-learning experiences in physical education teacher education. *Frontiers in Psychology*, *12*, 581032. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.581032

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, *6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, *49*(1), 55-70. https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x

Ojala, A., Ekström, M., & Lindberg, S. (2020). Parental perspectives on entrepreneurial skills development in Swedish preschools: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(6), 823-838. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639816

Radner, J., Ponguta, L. A., Najeeb, A., Britto, P. R., & Yousafzai, A. K. (2018). Using entrepreneurial thinking to design effective programs for child development in low-and middle-income countries: Evidence from the saving brains platform. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2018*(159), 33-49. https://doi.org/10.1002/cad.20231

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, *25*(1), 217-226. https://doi.org/10.2307/259271

Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and

meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, *70*, 747-770. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Νέο σχολείο: Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα*. Εκδόσεις ΥΠΑΙΘΑ.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2025). *Δράσεις ενεργού πολίτη: Οδηγός υλοποίησης για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Εκδόσεις ΥΠΑΙΘΑ.

Ταμπού, Σ. (2025). Η Εκπαίδευση της Επιχειρηματικότητας στην Προσχολική Ηλικία: Συστηματική Ανασκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας. *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/

**Τζιμοπούλου, Ε. (2025). Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις: Εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης Βάσει Έργου (Project Based Learning)**

# Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις: Εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης Βάσει Έργου (Project Based Learning)

**Τζιμοπούλου Ελένη**
Δασκάλα, 1ο Δημοτικό Σχολείο Λυκόβρυσης, etzimo@sch.gr

**Περίληψη**
Η παρούσα εργασία επιδιώκει την παρουσίαση μιας καινοτόμου διδακτικής προσέγγισης που αφορά στην εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης βάσει Έργου. Διερευνήθηκε ο βαθμός αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης μεθόδου η οποία βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης και προσβλέπει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ειρήνης με έμφαση στην ενσυναίσθηση, την κατανόηση του «εθνικού άλλου» και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής που ενισχύουν την έννοια του ενεργού πολίτη. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες της Ε΄τάξης του 1ου Δ.Σ. Λυκόβρυσης. Η μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν, έδειξε θετικά αποτελέσματα ως προς τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιδαγωγική της ειρήνης, μάθηση βάσει έργου, ενεργητική μάθηση, «εθνικός άλλος», ενεργός πολίτης

## Εισαγωγή

Έχοντας διανύσει το πρώτο τέταρτο του 21ου αιώνα, η ανθρωπότητα συνεχίζει να βρίσκεται αντιμέτωπη με προκλήσεις που χαρακτηρίζονται από αυξανόμενες απειλές, όπως η κλιματική αλλαγή, οι ένοπλες συγκρούσεις, η φτώχεια και η ανισότητα. Η Παιδαγωγική της Ειρήνης (ΠτΕ) αποτελεί έναν διαρκώς εξελισσόμενο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με συναφή επιστημονικά και ερευνητικά πεδία καθώς και με διεθνείς οργανισμούς, με στόχο την καλλιέργεια μιας κουλτούρας ειρήνης και ομαλής συμβίωσης των λαών (Μπονίδης, 1998). Πρόκειται για μία εκπαιδευτική διαδικασία που δεν εστιάζει μόνο στην έννοια της ειρήνης αλλά και στη μάθηση μέσω της ειρήνης. Αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που ενδυναμώνουν τα άτομα και κατ' επέκταση τις κοινότητες να αποτρέπουν τη βία, να επιλύουν συγκρούσεις και να διαμορφώνουν κοινωνικά συστήματα που προάγουν τη δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αειφορία (UNESCO, 2024).

Αν αναζητήσουμε τον αντίθετο του όρου «ειρήνη», αυθόρμητα έρχεται στο μυαλό μας ο όρος «πόλεμος». Σύμφωνα όμως με τον Johan Galtung, τον θεμελιωτή της Κριτικής Έρευνας της Ειρήνης, ο αντίθετος όρος της εν λόγω έννοιας είναι η βία. Διαχωρίζει μάλιστα τη βία σε *άμεση*, *έμμεση* και *πολιτισμική*. Η *άμεση ή προσωπική βία* αναφέρεται στη σωματική ή ψυχολογική βία που υφίσταται ένας άνθρωπος (σχολικός εκφοβισμός, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, ένοπλες επιθέσεις κ.α.). Η *έμμεση ή δομική βία* θεωρείται η βία που επιβάλλεται κατά ομάδων ανθρώπων σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τόσο ενδοκρατικά

όσο και διεθνώς (φυλετικές, ηλικιακές, σεξουαλικές και άλλες διακρίσεις ή και από την περιθωριοποίηση λόγω φτώχειας, υποσιτισμού, άνισης πρόσβασης σε φυσικούς πόρους κ.α.). Η *πολιτισμική βία* αποτελεί την υφέρπουσα κατάσταση που υποκινεί και λειτουργεί καταλυτικά στην καθιέρωση των μορφών βίας που προαναφέρθηκαν. Η ετερότητα στην κουλτούρα, στη γλώσσα, στη θρησκεία, στα ήθη και έθιμα αποτελούν το έρεισμα για να ενεργοποιηθεί η συγκεκριμένη μορφή βίας και να πυροδοτήσει την εκδήλωση των άλλων δύο (Galtung, 1969, Galtung, 1996).

Σύμφωνα με τον παραπάνω διαχωρισμό των μορφών βίας, προκύπτουν δύο καταστάσεις ειρήνης. Η μία είναι η *αρνητική ειρήνη*, η οποία αναφέρεται στην απουσία της *άμεσης βίας*, γεγονός που αν και σαφέστατα ωφελεί τις διαπροσωπικές σχέσεις, εντούτοις δε συνεπάγεται την εξάλειψη της *έμμεσης βίας* που συχνά ενυπάρχει σε συστημικές δομές της κοινωνίας. Η δεύτερη είναι η *θετική ειρήνη*, η οποία περιλαμβάνει τη μείωση τόσο της *άμεσης* όσο και της *έμμεσης βίας*, σηματοδοτώντας την ενεργή και αποτελεσματική αντιμετώπιση της *πολιτισμικής βίας* από κρατικούς και διεθνείς θεσμούς (Galtung, 1969). Η θεμελιακή αυτή διάσταση της ειρήνης καθιστά μείζονος σημασίας την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης αλλά και την καλλιέργεια και υποστήριξη υγιών συμπεριφορών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, ο οικουμενικός χαρακτήρας που διέπει την Παιδαγωγικής της Ειρήνης αποκτά σημαίνοντα ρόλο υπό την έννοια ότι παρωθεί προς έναν τρόπο ζωής όπου η βία οποιασδήποτε μορφής αποτελεί μη ανεκτή πράξη, αναδεικνύει την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων και δημιουργεί μία αντίληψη παγκοσμιότητας (Reardon, 1988).

Η ολιστική προσέγγιση της ΠτΕ επιτρέπει να τεθούν πολυδιάστατοι και αλληλένδετοι μεταξύ τους στόχοι (Reardon, 1988). Ειδικότερα, η ενδοπροσωπική ειρήνη και η ηθική επίγνωση που αποτελούν προσωπικούς στόχους, συνδέονται άρρηκτα με διαπροσωπικούς στόχους όπως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η κατανόηση του «άλλου», η ομαλή συνεργασία. Συνεπακόλουθα, δομείται ο απώτερος σκοπός που αφορά στη διαμόρφωση ενός ενεργού πολίτη, στη δημοκρατική συμμετοχή, στην αναγνώριση των ανισοτήτων, στον διαπολιτισμικό διάλογο (UNESCO, 2024). Οι αρχές της ΠτΕ συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μαθησιακού εκείνου περιβάλλοντος που παρέχει ενημέρωση και γνώση γύρω από τις συνέπειες των αντιτιθέμενων προς την ευημερία πράξεων του ανθρώπου και ενισχύει την ενσυναίσθηση των μαθητών (Page, 2008). Μέσα από την ενασχόληση με τα παγκόσμια προβλήματα και την ανάδειξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, ενσταλάζονται στη διαδικασία της μάθησης αξίες όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός για τον «εθνικό άλλο» (Reardon, 2012). Επιπρόσθετα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθιστά πιο εφικτή την επιλογή μη βίαιων τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων και την επιθυμία για ειρηνικές συνθήκες συνύπαρξης (Harris, 2008).

Η ΠτΕ μπορεί να βρει εφαρμογή μέσω μιας σειράς παιδαγωγικών μεθόδων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχείς, μέθοδοι που ενισχύουν την ελευθερία και την αυτονομία των μαθητών/-τριών και τους παρέχουν τη δυνατότητα να επανεξετάζουν κριτικά τις προσωπικές τους πεποιθήσεις. Επιπροσθέτως, μέθοδοι που αφενός δεν αναπαράγουν προϋπάρχουσες αλλά δημιουργούν νέες γνώσεις και αφετέρου προσφέρουν την ευκαιρία για διάχυση των αποτελεσμάτων ή των ευρημάτων, έχουν εισφέρει θετικά στην επίτευξη των στόχων της ΠτΕ (Webel, 2007). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια εντείνεται η προσπάθεια να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών

ανάλογες μετασχηματιστικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως είναι η Μάθηση Βάσει Έργου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την Αειφορία και η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (UNESCO, 2024).

Η Μάθηση βάσει Έργου (Project Based Learning) αποτελεί μια εφαρμογή του εποικοδομισμού στην εκπαίδευση μέσα από την οποία οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με πραγματικά προβλήματα, αναζητούν βιώσιμες λύσεις και ταυτόχρονα αναπτύσσουν την ενδοομαδική αλληλεπίδραση αλλά και την ατομική τους υπευθυνότητα (Thomas, 2000). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η Μάθηση βάσει Έργου αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στη δόμηση και τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης όσο και στη βελτίωση οριζόντιων δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η διαχείριση συγκρούσεων, η παραγωγική επικοινωνία, η συναισθηματική ανθεκτικότητα (Barron & Darling-Hammond, 2008). Συν τοις άλλοις, η αυθεντικότητα τού προς επίλυση προβλήματος, η διασύνδεσή του δηλαδή με τον πραγματικό κόσμο, ωθεί τους/τις μαθητές/-τριες να εμπλακούν ενεργά, καθώς νιώθουν ότι η ενασχόλησή τους θα έχει ρεαλιστικό αντίκτυπο ή θα μπορεί να παράγει ένα αποτέλεσμα με απτή χρησιμότητα για τους άλλους (Wagner, 2025).

Εκτός από τη δημιουργία νέας γνώσης και την εφαρμογή της σε πραγματικές συνθήκες, ένα από τα κεντρικά σημεία της εν λόγω μαθητοκεντρικής προσέγγισης είναι η διαρκής έρευνα και ο αναστοχασμός. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να ερευνήσουν, να διαμορφώσουν άποψη ή να αναθεωρήσουν μια προϋπάρχουσα αντίληψη, να αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν γύρω από τις πηγές και τα συμπεράσματά τους (BIE, 2015). Δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά ασκούν και δέχονται κριτική, αναπτύσσοντας επιχειρήματα και εξελίσσοντας τον παραγωγικό διάλογο και την ομαλή διαχείριση των διαφωνιών. Επιπλέον, αντλούν ικανοποίηση και αισθάνονται ενεργά μέλη της ευρύτερης κοινότητας όταν κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας έχουν παράγει οι ίδιοι/-ιες ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα, το οποίο δύναται να έχει πολλές μορφές (κατασκευή, απάντηση σε ένα πολύπλοκο ερώτημα, δημιουργία έργου, παρέμβαση κ.α.) (Jones et al., 1997).

Η βιωματική εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης βάσει Έργου αποτελεί ένα αναδυόμενο ερευνητικό πεδίο με πλείστες προεκτάσεις. Οι έως τώρα έρευνες τονίζουν την αξία των ενεργών μεθόδων μάθησης για την επίτευξη της διαφοροποίησης των αντιλήψεων, στοιχείο θεμελιώδες για την εμπέδωση της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (Kester, 2022). Επιπρόσθετα, μέσω των μετασχηματιστικών πρακτικών δομείται η «ερευνητική κουλτούρα» των μαθητών/-τριών η οποία σε συνδυασμό με την ενασχόληση με παγκόσμια προβλήματα, συμβάλλει στην ενεργό πολιτειότητα των αυριανών ενηλίκων (Wagner, 2025).

**Δράση**

Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης βάσει Έργου αποτελεί το αντικείμενο της διδακτορικής μου διατριβής, η οποία εκπονείται στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ υπό την επίβλεψη του καθηγητή Δημήτρη Χαραλάμπους και έχει ως τίτλο «Εκπαιδευτική Πολιτική και καινοτομία: Η Παιδαγωγική της Ειρήνης μέσω της Μάθησης Βάσει Έργου για τη μελέτη των αντιλήψεων του “εθνικού εαυτού” και του “εθνικού άλλου”». Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση της παρέμβασης είναι η Έρευνα Δράσης, αφενός διότι η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται για τη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών, δεδομένου ότι προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης της επιστημονικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης και, αφετέρου, επειδή προάγει τις συμμετοχικές πρακτικές (Posh, 2003). Η παρούσα

δράση αποτελεί μέρος της παρέμβασης μέσω της οποίας επιδιώκεται να ελεγχθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης εκπαιδευτικής καινοτομίας, που ως σκοπό έχει να συμβάλει στην ανανέωση της ατμόσφαιρας του σχολείου, τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον στρατηγικό σχεδιασμό δράσεων που θα προετοιμάζουν καλύτερα τους μαθητές για την εισαγωγή τους στην κοινωνία. Προκειμένου να διασφαλιστούν ζητήματα δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων/-ουσών, έχουν τηρηθεί όλα τα προβλεπόμενα από τον νόμο και την αρμόδια Επιτροπή Δεοντολογίας του ΑΠΘ.

***Πλαίσιο εφαρμογής της δράσης***

Στη δράση που έλαβε χώρα στο 1ο Δ.Σ. Λυκόβρυσης, κατά το σχολικό έτος 2024-2025, συμμετείχαν 17 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ τάξης. Η διάρκεια της δράσης, που αποτελεί μέρος του προγράμματος της παρέμβασης, ήταν δώδεκα διδακτικές ώρες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης ήταν τα εξής:

- *Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/-τριών σχετικά με τον «εθνικό άλλο» υπό το πρίσμα παραμέτρων που σχετίζονται με το φαγητό;*
- *Κατά πόσο παρατηρείται διαφοροποίηση των αντιλήψεων των μαθητών/-τριών μετά την εφαρμογή της δράσης;*

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων ανοιχτού και κλειστού τύπου, μέσω συνεντεύξεων και με την ανοιχτή παρατήρηση των εκάστοτε δραστηριοτήτων.

***Διάρθρωση της δράσης***

Το κεντρικό θέμα της συγκεκριμένης δράσης αφορούσε στην προσέγγιση του «εθνικού άλλου» μέσα από μία πανανθρώπινη ανάγκη, όπως είναι το φαγητό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ζητήματα σχετικά με τη διατροφική κουλτούρα, τον υποσιτισμό, τις δυνατότητες αγροτικής παραγωγής υπό το πρίσμα της κλιματικής κρίσης και τις επιρροές που σχετίζονται με τις διατροφικές συνήθειες.

Αρχικά, διερευνήθηκε η εικόνα που έχουν οι μαθητές/-τριες για τους λαούς με διαφορετική διατροφική κουλτούρα, για τα αίτια του υποσιτισμού και των περιορισμένων δυνατοτήτων αγροτικής καλλιέργειας, για την επιρροή από λαούς με διαφορετικές διατροφικές συνήθειες. Εν συνεχεία, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/-τριών, διαμορφώθηκε ο κύριος όγκος των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/-τριες μοιράστηκαν σε πέντε ομάδες και η κάθε ομάδα ασχολήθηκε με κάθε μία από τις πέντε ηπείρους. Η κάθε ομάδα έλαβε ένα ειδικά διαμορφωμένο κουτί που αφορούσε την «αποστολή» της, στο οποίο περιέχονταν όλα τα απαραίτητα στοιχεία και υλικά που απαιτούνταν ώστε να περατωθεί το έργο της. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν πέντε αντίστοιχες ομάδες στην ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me, στην οποία είχαν αναρτηθεί πηγές και εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με την κάθε θεματική. Κάθε ομάδα διέθετε ένα tablet προκειμένου να έχει άμεση πρόσβαση στην e-me αλλά και να διευκολυνθεί στην έρευνά της, χρησιμοποιώντας εργαλεία του διαδικτύου.

Η δράση χωρίστηκε σε τρεις κύκλους δραστηριοτήτων, η εξέλιξη των οποίων πραγματοποιείτο σε παράλληλο χρόνο από κάθε ομάδα. Ο πρώτος κύκλος περιελάμβανε αρχικά την έρευνα, τη λήψη πληροφοριών, τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από τη θεματική που είχε αναλάβει η εκάστοτε ομάδα και ύστερα τη σύνθεση των πληροφοριών σε ομαδικές εργασίες. Ο δεύτερος κύκλος αφορούσε στην ενίσχυση της κατανόησης μέσα από

βιωματικές δραστηριότητες ή προσομοιώσεις και στη διατύπωση προτάσεων γύρω από συγκεκριμένες προβληματικές. Κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου, οι ομάδες παρουσίασαν τα έργα ή και τις προτάσεις τους στις υπόλοιπες ομάδες.

Η ομάδα που είχε αναλάβει την Ασία ασχολήθηκε με τη διατροφική κουλτούρα των λαών της. Ερεύνησε τους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η διατροφική κουλτούρα και συνέθεσε τις πληροφορίες που συνέλεξε σε μία ομαδική εργασία. Κατόπιν, κλήθηκε να συνεχίσει και να δώσει τέλος σε μια ιστορία που στηριζόταν σε πραγματικά γεγονότα, με θέμα την αποδοχή των συνηθειών μιας διαφορετικής διατροφικής κουλτούρας. Τέλος, οι μαθητές/-τριες αποτύπωσαν την προσωπική τους άποψη και εμπειρία, απαντώντας ατομικά σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Η ομάδα της Αφρικής ασχολήθηκε με τον υποσιτισμό και την πείνα. Αρχικά, ερευνήθηκαν οι αιτίες του υποσιτισμού στις χώρες της Αφρικής και ο τρόπος που αυτές συσχετίζονται με τη μετανάστευση. Μετά από δύο βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές/-τριες κατέγραψαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για τους ανθρώπους που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν λόγω έλλειψης ή μειωμένης πρόσβασης σε τροφή. Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες συνεργάστηκαν προκειμένου να εντοπίσουν πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου. Με τα αποτελέσματα της έρευνας και τις προτάσεις της, η ομάδα δημιούργησε μια ηλεκτρονική παρουσίαση και μία σημαία.

Η ομάδα της Αμερικής ερεύνησε τον περιορισμό των δυνατοτήτων αγροτικής παραγωγής λόγω της κλιματικής κρίσης. Εντόπισε τη γεωγραφική θέση των περιοχών και τα είδη των καλλιεργειών που πλήττονται. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας έγιναν για λίγο «κάτοικοι» των περιοχών αυτών και περιέγραψαν τις συνέπειες που υφίστανται λόγω της μειωμένης παραγωγής. Τέλος, η ομάδα πρότεινε εναλλακτικούς τρόπους καλλιέργειας. Όλα τα ευρήματα της ομάδας οργανώθηκαν σε μία ευφάνταστη παρουσίαση.

Η ομάδα της Ευρώπης ερεύνησε τις αντιλήψεις που καταγράφονται για τους ευρωπαίους πολίτες σε σχέση με τις διαφορετικές διατροφικές συνήθειες μη ευρωπαίων. Οι μαθητές/-τριες εντόπισαν τις διατροφικές συνήθειες με τη χαμηλότερη αποδοχή από τους ευρωπαίους καταναλωτές και δημιούργησαν ένα χιουμοριστικό θεατρικό δρώμενο με πρωταγωνιστές ευρωπαίους και μη ευρωπαίους.

Η ομάδα της Αυστραλίας ερεύνησε τις επιρροές που έχει δεχτεί η αυστραλιανή κουζίνα από πληθυσμούς που μετανάστευσαν στη συγκεκριμένη ήπειρο, μέρος των οποίων αποτελούν και οι Έλληνες. Η ομάδα δημιούργησε μία αφίσα στην οποία παρουσιάζεται με εντυπωσιακό τρόπο ο μεγάλος βαθμός επιρροής της αυστραλιανής γαστρονομίας από πλήθος λαών όλου του κόσμου.

Τέλος, δημιουργήθηκε ένα ηχογράφημα (podcast) στο οποίο παρουσιάστηκαν τα βασικά μέρη και τα κεντρικά συμπεράσματα των εργασιών της κάθε ομάδας. Προκειμένου να επενδυθεί με εικόνες το παραχθέν έργο, χρησιμοποιήθηκε η τεχνητή νοημοσύνη. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε με δεδομένο ότι δεν εμποδίστηκε η δημιουργική έκφραση των παιδιών, αφού είχαν εργαστεί τοιουτοτρόπως στα προηγούμενα στάδια της δράσης. Επιπρόσθετα, δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρατηρήσει τον βαθμό κατανόησης των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων μέσα από τον τρόπο που διατυπώνονταν οι έννοιες κατά τη σύνταξη των οδηγιών και την ανατροφοδότηση που δινόταν στο ψηφιακό εργαλείο, έως ότου αποτυπωθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια εκείνο που τα παιδιά είχαν στο μυαλό τους.

**Αποτελέσματα**

Οι μαθητές/-τριες έχοντας εξασκήσει τη δεξιότητα να εργάζονται σε ομάδες καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, συνεργάστηκαν ομαλά και κατάφεραν να επιλύσουν με ειρηνικό τρόπο και εποικοδομητικό διάλογο τις διαφωνίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της δράσης. Επιπροσθέτως, επέδειξαν ενισχυμένο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες αλλά και ενθουσιασμό για τις νέες γνώσεις που απέκτησαν γύρω από τομείς που ως επί το πλείστον αγνοούσαν. Εξέφρασαν, ακόμα, την ικανοποίησή τους για το γεγονός ότι ήταν ελεύθεροι να αποφασίσουν για τη μορφή που θα είχε το παραγόμενο έργο τους (παρουσίαση, αφίσα, σημαία, δρώμενο, ηχογράφημα κτλ).

Σε ό,τι αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών/-τριών για τον «εθνικό άλλο», τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα τόσο για τη μελέτη αυτών καθ' αυτών των αντιλήψεων όσο και για τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων που ακολούθησαν. Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων/-ουσών θεωρεί λιγότερο πολιτισμένους τους λαούς με διαφορετική διατροφική κουλτούρα και κυρίως εκείνους της Ασίας και δυσκολεύεται να συσχετίσει τη διατροφική κουλτούρα με πολιτισμικά στοιχεία όπως η θρησκεία και οι παραδόσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των μαθητών/-τριών θεωρεί ότι οι λαοί που τρώνε χωρίς τη χρήση μαχαιροπίρουνου κι εκείνοι που τρώνε φαγητά με έντονες μυρωδιές έχουν υποδεέστερο πολιτισμό. Υψηλό, επίσης, είναι το ποσοστό των μαθητών/-τριών που θεωρούν ότι οι μετανάστες δεν επηρεάζουν θετικά τη γαστρονομική ποικιλία μιας χώρας. Ένα χαμηλότερο ποσοστό δυσκολεύεται να συσχετίσει τις αιτίες του υποσιτισμού με τη μετανάστευση και θεωρεί ότι οι χώρες γίνονται πιο φτωχές εξαιτίας των μεταναστών. Σε ό,τι αφορά στις δυνατότητες καλλιέργειας, φάνηκε ότι οι μαθητές/-τριες δε γνωρίζουν την καταλυτική επίδραση της κλιματικής κρίσης στην αγροτική παραγωγή αλλά και τις επιπτώσεις της για τους κατοίκους περιοχών με ανάλογα προβλήματα.

Μέσω της έρευνας που διεξήγαγε η κάθε ομάδα, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με πληροφορίες που αγνοούσαν κι αυτό φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση της ετερότητας και των ιδιαίτερων συνθηκών στις οποίες ζουν άλλοι λαοί. Οι βιωματικές δραστηριότητες τους έδωσαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τον «εθνικό άλλο» από μια διαφορετική οπτική γωνία. Η προσέγγιση έγινε πιο προσιτή αν αναλογιστούμε ότι το φαγητό αποτελεί μια πανανθρώπινη ανάγκη αλλά και -σε ό,τι αφορά στις γεύσεις- μία διαδικασία που εγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον της πλειονότητας των παιδιών. Επιπροσθέτως, ανακάλυψαν ότι υπάρχουν περισσότερα κοινά με ορισμένους λαούς από ό,τι πίστευαν έως τώρα. Συνολικά, μέσα από τη δράση αναδείχθηκε η αξία του πλουραλισμού στις διατροφικές συνήθειες και επιρροές. Έγιναν κατανοητοί οι λόγοι της μετανάστευσης ανθρώπων από περιοχές που αντιμετωπίζουν προβλήματα υποσιτισμού και ο αντίκτυπος που δημιουργούν οι περιορισμένες δυνατότητες καλλιέργειας. Από τις παρουσιάσεις των μαθητών/-τριών και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν προκύπτει ότι ορισμένες από τις αντιλήψεις αναθεωρήθηκαν. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες σκέψεις και απόψεις που καταγράφηκαν μετά την ολοκλήρωση της δράσης:

*Μαθητής/-τρια 1: «Δε γνώριζα ότι είναι μέρος της παράδοσης των Ινδών να τρώνε με τα χέρια.»*

*Μαθητής/-τρια 2: «Αν ζούσα σε μια ξένη χώρα και ήθελα να πείσω κάποιον να δοκιμάσει το αγαπημένο μου φαγητό, θα του έλεγα τα υλικά που περιέχει και τον τρόπο*

*παρασκευής. Επίσης, θα προσπαθούσα να του το παρομοιάσω με φαγητά της δικής του χώρας.»*

*Μαθητής/-τρια 3: «Μου έκανε εντύπωση ότι στην Αυστραλία τρώνε τα ελληνικά φαγητά ενώ στην Ελλάδα φοβόμαστε να φάμε τα φαγητά από κάποιες χώρες που είναι πολύ μακριά».*

*Μαθητής/-τρια 4: «Παλιά πίστευα ότι οι Αφρικανοί είναι κακοί. Αλλά μετά που έμαθα τις δυσκολίες τους, άλλαξα γνώμη. Τους φοβάμαι όμως ακόμα γιατί έχει άλλο χρώμα το δέρμα τους.»*

*Μαθητής/-τρια 5: «Προτείνω να σταματήσουν οι πόλεμοι για να έχουν όλα τα παιδιά να φάνε.»*

*Μαθητής/-τρια 6: «Το πρόβλημα με τις καλλιέργειες εξαιτίας της κλιματικής κρίσης θα μπορούσε να λυθεί αν καλλιεργούσαμε σε ειδικά θερμοκήπια στο διάστημα.»*

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι κατά τη δημιουργία του ηχογραφήματος, στις μεταβάσεις ανάμεσα στις θεματικές-ηπείρους τα παιδιά επέλεξαν να τοποθετήσουν ηχογραφημένα συνθήματα εν είδει διαφημιστικών μηνυμάτων στα οποία προέτρεπαν τους ακροατές να μην κρίνουν τους άλλους από το τι τρώνε, να μπαίνουν στη θέση όσων φεύγουν από την πατρίδα τους επειδή δε βρίσκουν τροφή και να σέβονται το περιβάλλον και τη φύση που μας χαρίζει το φαγητό.

**Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, μας επιτρέπουν να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον «εθνικό άλλο» αποτυπώθηκαν με ευκρίνεια. Οι μαθητές/-τριες φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένοι με τους λαούς και τα πολιτισμικά δεδομένα της δύσης, στοιχείο αναμενόμενο αν λάβουμε υπόψη τη γεωγραφική θέση της χώρας μας, το ότι ανήκουμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το ότι ο τρόπος ζωής των Ελλήνων ακολουθεί μια δυτικότροπη κουλτούρα. Την ίδια στιγμή, το γεγονός ότι γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα για τους πολιτισμούς άλλων λαών ενώ παράλληλα δεν είναι λίγες οι φορές που υπόκεινται στις στερεοτυπικές επιρροές των ενηλίκων, κάνει τους/τις μαθητές/-τριες να είναι επιφυλακτικοί.

Κατά τη διεξαγωγή της δράσης δημιουργήθηκε το κατάλληλο περιβάλλον ώστε οι μαθητές/-τριες να είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις και τους δισταγμούς τους σχετικά με τον «εθνικό άλλο». Προϊούσης της διαδικασίας, οι μαθητές/-τριες συχνά εξέφρασαν την αμφισβήτηση των ίδιων των απόψεών τους. Η ανατροφοδότηση μέσω της δικής τους έρευνας και τα συναισθήματα που αναδύθηκαν μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές αυτές ενισχύουν αποφασιστικά τη διαδικασία αναθεώρησης των αντιλήψεων.

Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης Βάσει Έργου φαίνεται να δίνει θετικά αποτελέσματα ως προς τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων για τον «εθνικό άλλο». Την ίδια στιγμή, η βιωματική εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω μετασχηματιστικών μορφών μάθησης χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Page, 2010). Προκειμένου να εγκαθιδρυθεί ως νοοτροπία η κουλτούρα ειρήνης που απορρέει από τις αρχές της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, θεωρείται αναγκαία τόσο η συχνή επανάληψη αντίστοιχων δράσεων όσο και η διάχυσή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Reardon, 2012).

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. Jossey-Bass. http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf

Buck Institute for Education (BIE). (2018). Buck Institute of Education. https://www.bie.org/blog/archive/2018

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, 6(3), 167–191. http://www.jstor.org/stable/422690

Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. International Peace Research Institute Oslo.

Harris, M. I. (2008). History of peace education. In M. Bajaj (Ed.), Encyclopedia of peace education. Teachers College, Columbia University. http://www.ec.edu/centers/epe/

Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10266-000

Kester, K. (2022). Developing peace education programs: Beyond ethnocentrism and violence. Peace Prints. https://ssrn.com/abstract=4101184

Μπονίδης, Κ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ.

Page, J. (2008). Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations. Information Age Publishing.

Page, J. (2010). Peace education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), International encyclopedia of education (3rd ed., pp. 850–854). Elsevier.

Posch, P. (2003). Action research in Austria: A review. Educational Action Research, 11(2), 233–246. http://dx.doi.org/10.1080/09650790300200219

Reardon, B. A. (1988). Comprehensive peace education: Educating for global responsibility. Teachers College Press.

Reardon, B. A. (2012). Education for sustainable peace: Practices, problems and possibilities. In P. Coleman (Ed.), Psychological components of sustainable peace (pp. 325–352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3555-6_17

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Harvard University Press. http://www.autodesk.com/foundation/

UNESCO. (2024). Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330

Wagner, K. (2025). Want to boost student engagement? Implement gold standard PBL. PBL Evidence Matters, 4(3). The Buck Institute for Education.

Webel, C. (2007). Toward a philosophy and metapsychology of peace. In C. Webel & J. Galtung (Eds.), Handbook of peace and conflict studies (pp. 3–13). Routledge.

Τζιμοπούλου, Ε. (2025). Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις: Εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης Βάσει Έργου (Project Based Learning). *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/

**Τζοβλά, Ε., Ζαφειροπούλου, Ν. (2025). Για Ένα Συμπεριληπτικό και Υποστηρικτικό Σχολείο: Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών μέσα από Συνεργασίες και Καινοτόμες Προσεγγίσεις**

# Για Ένα Συμπεριληπτικό και Υποστηρικτικό Σχολείο: Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών μέσα από Συνεργασίες και Καινοτόμες Προσεγγίσεις

**Τζοβλά Ειρήνη**
Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας, sym70-pevath5@dipe-v-ath.att.sch.gr
**Ζαφειροπούλου Νικόλ**
Κοινωνική Λειτουργός, n.zafeiropoulou@0162.syzefxis.gov.gr

**Περίληψη**
Η παρούσα εισήγηση αφορά σε έναν κύκλο πέντε (5) βιωματικών εργαστηρίων, συνολικής διάρκειας 2,5 μηνών, ο οποίος υλοποιήθηκε για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την ενδυνάμωση του ρόλου τους για την αποτελεσματικότερη διαχείριση κρίσιμων ζητημάτων που αφορούν στη σχολική ζωή. Η πρωτοβουλία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ της Συμβούλου Εκπαίδευσης της 5ης Θέσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας και του Τμήματος Κοινωνικής Προστασίας, Παιδείας και Εθελοντισμού του Δήμου Λυκόβρυσης- Πεύκης. Στόχος των εργαστηρίων ήταν η ευαισθητοποίηση, η ενδυνάμωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής πρακτικών εργαλείων και τεχνικών, για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συμπερίληψη, την ψυχική ευεξία και την ανθεκτικότητα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η υλοποίησή τους πραγματοποιήθηκε από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς του Τμήματος Κοινωνικής Προστασίας, Παιδείας και Εθελοντισμού του Δήμου Λυκόβρυσης – Πεύκης και του δικτύου συνεργαζόμενων φορέων με τη χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών προσεγγίσεων και εστίαση στη διαδραστική επικοινωνία και την ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων. Τα βιωματικά εργαστήρια ανέδειξαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην ψυχική τους ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και δημιουργικότητας ως μηχανισμών επαγγελματικής ανάπτυξης και τα οφέλη που προκύπτουν από τις συνέργειες όλων των εταίρων της σχολικής κοινότητας- εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων και φορέων.

**Λέξεις-κλειδιά:** συνεργατικές δράσεις, βιωματικά εργαστήρια, επαγγελματική ανάπτυξη, ενδυνάμωση, σχολική βία

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, επηρεάζοντας τόσο τον τρόπο που αυτοί/ές διδάσκουν όσο και την ποιότητα της μάθησης των μαθητών (Ballou & Podgursky, 2000· Darling-Hammond et al., 2005· Darling-Hammond et al., 2017). Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (Noben et al., 2021· Tzovla & Kedraka, 2021), δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς διαπιστώνεται ο μετασχηματισμός του σχολείου από αμιγώς

εκπαιδευτικό πλαίσιο σε έναν πολυδιάστατο και πολυπολιτισμικό χώρο ψυχοκοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους και να ανταποκριθούν σε σύνθετες και συχνά απρόβλεπτες ανάγκες, που αντιμετωπίζουν οι των μαθητές/τριες, οι οικογένειές τους, αλλά και η ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Οι συνθήκες αυτές καθιστούν απαραίτητη την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, προκειμένου να διασφαλίζεται η επαγγελματική αποτελεσματικότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επικαιροποιούν διαρκώς τις γνώσεις τους, να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και να ενισχύουν το επαγγελματικό τους portfolio, προκειμένου να είναι σε θέση να ανασχεδιάζουν τα διδακτικά περιβάλλοντα, να αναθεωρούν παγιωμένες απόψεις και πρακτικές και να διασφαλίζεται η επαγγελματική αποτελεσματικότητα και η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Για τον λόγο αυτό και προκειμένου η Σύμβουλος Εκπαίδευσης της 5ης θέσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας να ανταποκριθεί στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιοχής παιδαγωγικής και επιστημονικής της ευθύνης σε θεματικές που είχαν ανιχνευτεί, συνεργάστηκε με το Τμήμα Κοινωνικής Προστασίας, Παιδείας και Εθελοντισμού του Δήμου Λυκόβρυσης-Πεύκης για την υλοποίηση ενός κύκλου πέντε (5) βιωματικών εργαστηρίων, συνολικής διάρκειας 2,5 μηνών.

Στόχος των εργαστηρίων ήταν η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συμπερίληψη, την ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στη βάση σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και ψυχοκοινωνικών προσεγγίσεων, με στόχο την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης, η οποία βασίζεται στην άμεση εμπειρία, την προσωπική εμπλοκή και την αναστοχαστική επεξεργασία των εμπειριών, προκειμένου να διευκολυνθεί η εσωτερίκευση της γνώσης και η μεταφορά της σε πραγματικά συμφραζόμενα (Δεδούλη, 2002). Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία ενισχύει τη διαπροσωπική επικοινωνία, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, προωθώντας ένα περιβάλλον μάθησης βασισμένο στη δημοκρατία και την ισότητα (Baudrit, 2007).

Η θεματολογία των εργαστηρίων επικεντρώθηκε στην κατάρτιση των συμμετεχόντων/ουσών σε σύγχρονες πρακτικές και εργαλεία που ενισχύουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση σύνθετων και απρόβλεπτων καταστάσεων της σχολικής ζωής. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η αποτελεσματική διαχείριση συμπεριφορικών δυσκολιών, η υποστήριξη για τη διαχείριση της απώλειας, η πρόληψη και αντιμετώπιση της ρητορικής του μίσους, καθώς και η συμβολή της σχολικής κοινότητας στην αποτροπή προ-παραβατικών συμπεριφορών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αναγνώριση, πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όπως και στην προώθηση της κουλτούρας συμπερίληψης στο περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου.

Αναλυτικότερα, το πρώτο εργαστήριο εστίασε σε θέματα συμπεριληπτικής μάθησης, καθώς η ετερογένεια της τάξης είναι δεδομένη και η ανάγκη υιοθέτησης πρακτικών συμπερίληψης πιο επιτακτική από ποτέ. Η συμπεριληπτική μάθηση συνάδει με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και αποτελεί φιλοσοφία και πρακτική, η οποία ενθαρρύνει

τη συνύπαρξη όλων των μαθητών στο τυπικό σχολείο, μέσα από την ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση του ανήκειν κυρίως στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αλλά ωφελώντας και τους τυπικούς μαθητές (Kefallinou et al., 2020). Η εκπαίδευση αυτή συμβάλλει στην ένταξη χωρίς διακρίσεις και προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες (Hermanto & Pamungkas, 2023), προάγοντας μακροπρόθεσμα τη δημιουργία συνεκτικών κοινωνιών που έχουν εκπαιδευτεί να σέβονται το διαφορετικό. Ωστόσο, για να υποστηρίξει τη συμπεριληπτική μάθηση ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαπνέεται ο/η ίδιος/α από τις ιδέες αυτές, να τις πρεσβεύει και να τις εφαρμόζει στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή, να είναι ενημερωμένος/η και επιμορφωμένος/η σε θέματα συμπερίληψης και να γνωρίζει εργαλεία και πρακτικές που θα μπορεί να αξιοποιεί στοχευμένα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Το δεύτερο εργαστήριο αφορούσε στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και απρόβλεπτων καταστάσεων, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς και η διαχείριση της απώλειας, καταστάσεις που συχνά καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας όχι μόνο ως φορείς γνώσης, αλλά και ως σταθερό υποστηρικτικό πλαίσιο για τους/τις μαθητές/τριες, προάγοντας ένα ασφαλές, συμπεριληπτικό και συναισθηματικά υποστηρικτικό περιβάλλον. Η διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών απαιτεί ευαισθησία στην κατανόηση των υποκείμενων αιτιών που τις προκαλούν, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με συναισθηματικές δυσκολίες, οικογενειακές εντάσεις ή ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί προληπτικές και όχι μόνο παρεμβατικές στρατηγικές, ενισχύοντας θετικές συμπεριφορές μέσω σαφών προσδοκιών, ενσυναίσθησης και ενίσχυσης της αυτορρύθμισης των μαθητών (Βουλγαράκη, κ.ά., 2020). Αντίστοιχα, στη διαχείριση καταστάσεων απώλειας –είτε πρόκειται για θάνατο, αποχωρισμό ή άλλη μορφή συναισθηματικής απώλειας– ο /η εκπαιδευτικός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο παιδί, την οικογένεια και τη σχολική κοινότητα. Χρειάζεται να επιδεικνύει κατανόηση, διακριτικότητα και συναισθηματική διαθεσιμότητα, προσφέροντας χώρο για την έκφραση του πένθους και καλλιεργώντας ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης (Ξενοδόχου, 2024).

Στο τρίτο εργαστήριο οι συμμετέχοντες/ουσες ασχολήθηκαν με τη ρητορική του μίσους, η οποία-όπως ορίζεται από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης-, περιλαμβάνει κάθε μορφή έκφρασης που διαδίδει, υποκινεί, προωθεί ή δικαιολογεί το φυλετικό μίσος, την ξενοφοβία, τον σεξισμό και τη διάκριση για λόγους σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου ή άλλες μορφές μίσους που στηρίζονται στη μισαλλοδοξία (Keen & Georgescu, 2015). Η ρητορική του μίσους αποτελεί ένα σύνθετο και ανησυχητικό φαινόμενο με σημαντικές κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις, το οποίο δύναται να εκδηλωθεί και εντός της σχολικής κοινότητας είτε με λεκτικές επιθέσεις είτε με στάσεις αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Η καλλιέργεια τέτοιων αντιλήψεων μπορεί να πηγάζει από στερεότυπα, προκαταλήψεις, φόβο προς τη διαφορετικότητα ή έλλειψη ενσυναίσθησης, και ενισχύεται συχνά από εξωτερικά κοινωνικά ή ψηφιακά ερεθίσματα. Η αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτεί συστηματική εκπαίδευση των μαθητών/τριών στον κριτικό γραμματισμό, την πολιτειότητα, τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και την αποδοχή της ετερότητας και η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία αποδομούν τις όποιες έμφυτες ή επίκτητες αντιλήψεις διακρίσεων,

αναγνωρίζουν τους μηχανισμούς αποκλεισμού και καλλιεργούν δεξιότητες ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματική διαχείριση της ρητορικής του μίσους στο σχολικό πλαίσιο προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ευρύτερου πλαισίου υποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, ειδικών επιστημόνων και θεσμικών φορέων, ώστε να προάγεται ένα σχολείο βασισμένο στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη συμπερίληψη και τη δημοκρατική συνύπαρξη (Μπακούρος, 2017).

Το τέταρτο εργαστήριο εστίασε στον καθοριστικό ρόλο της σχολικής κοινότητας, ως πλαισίου κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης στάσεων των μαθητών/τριών, στην πρόληψη αποκλίνουσων συμπεριφορών, όπως αυτές ορίζονται με βάση τις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις. Οι φορείς κοινωνικοποίησης αποτελούν σημαντικό μηχανισμό πρωτογενούς πρόληψης που μπορεί να συμβάλει στην αποτροπή εκδήλωσης προ-παραβατικών συμπεριφορών μέσω των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων (Φαρσεδάκης, 2005). Το σχολείο έχει τη δυναμική να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού και να ενισχύσει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και τη θετική συμπεριφορά των παιδιών. Η συνεργασία όλων των μελών της –εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων και υποστηρικτικών δομών– είναι κρίσιμη για την έγκαιρη αναγνώριση κινδύνων και τη συλλογική διαχείρισή τους. Μέσα από δράσεις πρόληψης, όπως προγράμματα αγωγής υγείας, ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής στήριξης και ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, η σχολική κοινότητα είναι σε θέση να προάγει τον σεβασμό στους κανόνες, την υπευθυνότητα και να ενδυναμώσει ψυχικά τους μαθητές/τριες και ως εκ τούτου να μειώσει τους παράγοντες που οδηγούν σε αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά (Νίκα, κ.ά., 2024).

Τέλος, το πέμπτο εργαστήριο επικεντρώθηκε στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout), ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο παρατηρείται κυρίως σε επαγγέλματα με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στις επαγγελματικές ομάδες με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης εξουθένωσης, εξαιτίας της πολυδιάστατης φύσης του έργου τους και της ανάγκης συνδυασμού παιδαγωγικών, γνωστικών, πνευματικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Akin, 2019). Παράγοντες που ανέδειξαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες, όπως οι αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και ευθύνες, η απουσία κινήτρων, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες, η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, καθώς και η έλλειψη αποτελεσματικών υποστηρικτικών μηχανισμών, φαίνεται να συμβάλλουν στη δημιουργία χρόνιου επαγγελματικού άγχους και να εντείνουν την πιθανότητα εμφάνισης εξουθένωσης. Βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο την εργασιακή ικανοποίηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, στην Ελλάδα, τα γενικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνονται από μέτρια έως χαμηλά και σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με ξένους/ες συναδέλφους τους (Papastylianou et al., 2009). Η πρόληψη και αντιμετώπιση της εξουθένωσης απαιτεί την ενεργή εμπλοκή της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, με στόχο τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, συνεργατικού και λιγότερο ανταγωνιστικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας, η πρόσβαση σε επιμορφωτικά προγράμματα, η

παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης και η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόληψη του φαινομένου. Παράλληλα, η καλλιέργεια κουλτούρας φροντίδας, αλληλεγγύης και ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής είναι καθοριστικής σημασίας για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Κόσυβας, κ. ά., 2023).

**Συμπεράσματα**

Τα βιωματικά εργαστήρια λειτούργησαν ως πεδίο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα και συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας. Μέσα από την ενεργή συμμετοχή, την ανταλλαγή εμπειριών και τον αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν τις προκλήσεις της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους.

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναδείχθηκε ως κρίσιμος μηχανισμός επιβίωσης και ανάπτυξης στο απαιτητικό σχολικό πλαίσιο, καθώς επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται με ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις αντιξοότητες, ενισχύοντας παράλληλα την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Συνακόλουθα, η δημιουργικότητα αναδείχθηκε ως κινητήρια δύναμη και εργαλείο ανανέωσης της διδακτικής πράξης, επιτρέποντας την ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προάγουν τόσο την προσωπική έκφραση όσο και την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Μέσα από την πορεία των εργαστηρίων έγινε εμφανής η αναγκαιότητα πολυεπίπεδης συνεργασίας ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς και τους εμπλεκόμενους φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας. Οι συνέργειες αυτές ενισχύουν τη συνοχή της σχολικής ζωής, προάγουν την κοινωνική εμπλοκή και ενδυναμώνουν το αίσθημα συλλογικής ευθύνης και υποστήριξης, το οποίο είναι αναγκαίο για την προώθηση ενός σχολείου που λειτουργεί ως ζωντανός και δυναμικός οργανισμός μάθησης, φροντίδας και κοινωνικής ένταξης και εν τέλει ένα συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών σε όλα τα επίπεδα – γνωστικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό και εστιάζει στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού πλαισίου που εξασφαλίζει ισότιμη συμμετοχή, αποδοχή και ενεργή εμπλοκή κάθε μαθητή/τριας, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, καταγωγής ή κοινωνικών συνθηκών.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Akin, M. A. (2019). An investigation into teacher burnout in relation to some variables. *International Journal of Progressive Education*, *15*(4), 47-65. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.4

Ballou, D., & Podgursky, M. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence?. *Teachers College Record, 102*(1), 5-27. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00046

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση* (Μτφ. Κρομμύδα Ε.). Εκδόσεις Κέδρος.

Βουλγαράκη, Κ., Παπαστεφανάκη, Σ. & Ανάγνου Ε. (2020). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Απόψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας του Νομού Ηρακλείου. *Εκπαιδευτικός κύκλος, 8*(2), 52-70.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *13*, 1-48. https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, *40*(3), 291-309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, *6*, 145-159.

Hermanto, H., & Pamungkas, B. (2023). Teacher strategies for providing access to learning for students with special needs in elementary schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(4), 345-361. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.20

Keen, E. & Georgescu, M. (2015). *Σύνδεσμοι - Ένα εγχειρίδιο για την καταπολέμηση της ρητορικής μίσους στο διαδίκτυο μέσα από την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα.* Συμβούλιο της Ευρώπης. https://www.openbook.gr/syndesmoi-ena-egxeiridio-gia-tin-katapolemisi-tis-ritorikis-misous-sto-diadiktyo/

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: *A review of the literature. Prospects, 49*(3), 135-152. https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09500-2

Κόσυβας, Γ., Μουταβελής, Α., Αποστολόπουλος, Κ. & Φερεντίνος, Σ. (2023). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 25,* 51-75.

Μπακούρος, Β. (2017). *Η ρητορική του μίσους.* Εκδόσεις Γρηγόρη.

Νίκα, Μ., Βούρβουρη, Σ. & Συκά, Χ.Ε. (2024). *Σχολική Διαμεσολάβηση.* Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Noben, I., Maulana, R., Deinum, J. F., & Hofman, W. A. (2021). Measuring university teachers' teaching quality: a Rasch modelling approach. *Learning Environments Research, 24*, 87-107. https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-020-09319-w

Ξενοδόχου, Μ. (2024). *Η Διαχείριση της Απώλειας και του Πένθους στη σχολική κοινότητα σε περιόδους κρίσεων και καταστροφών*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος, Σχολή Θετικών Επιστημών, ΕΚΠΑ.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity, and conflict. *Social Psychology of Education: An International Journal, 12*(3), 295-314. https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7

Tzovla, E. & Kedraka, K. (2021). Exploring Teachers' Views on the Impact of an Online Distance Learning Course on Their Self-Efficacy Beliefs. https://doi.org/10.5296/ijld.v11i3.18563

Φαρσεδάκης, Ι., (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Νομική Βιβλιοθήκη

Τζοβλά, Ε., Ζαφειροπούλου, Ν. (2025). Για Ένα Συμπεριληπτικό και Υποστηρικτικό Σχολείο: Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών μέσα από Συνεργασίες και Καινοτόμες Προσεγγίσεις. *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/

**Τζώρτζη, Ν. (2025). Ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Ε'- ΣΤ' δημοτικού, μέσω του αυτορρυθμιστικού μοντέλου SRSD (Self-Regulated Strategy Development): Μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση για μαθητές με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες**

# Ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Ε'- ΣΤ' δημοτικού, μέσω του αυτορρυθμιστικού μοντέλου SRSD (Self-Regulated Strategy Development): Μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση για μαθητές με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

**Τζώρτζη Νικολέττα**
ΠΕ70, 3ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησσίων, tzortzi.nikol@gmail.com

**Περίληψη**
Το συγκεκριμένο άρθρο αφορά την οργάνωση ενός διδακτικού δίωρου διδασκαλίας/παρέμβασης για τη γενική τάξη και το Τμήμα Ένταξης, για μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού, με ήπιες δυσκολίες οργάνωσης, κειμενικής δομής και περιεχομένου και πιθανές δυσχέρειες σε μηχανιστικές δεξιότητες και χρήση λεξιλογίου. Πυρήνας είναι το αυτορρυθμιστικό μοντέλο SRSD που στηρίζεται στην εξατομικευμένη ενδυνάμωση ελλειμμάτων, προωθώντας την ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου μέσω συζήτησης, μοντελοποίησης και ανεξάρτητης δράσης. Οι στόχοι της διδασκαλίας/παρέμβασης στηρίχτηκαν σε σχετικές έρευνες και σε στρατηγικές όπως το «peer revision» και «Stop & List» προς ενεργοποίηση και υποστήριξη της μαθητικής εμπλοκής και αλληλεπίδρασης με τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό.

**Λέξεις-κλειδιά:** SRSD, peer revision, Stop & List

## Εισαγωγή

Κατά τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009), ο άνθρωπος εισέρχεται στην ουσία των αισθητών και νοητών πραγμάτων υποκινούμενος από έμφυτες έννοιες ή ιδέες που έχει αντλήσει μέσω εμπειριών ή του περιβάλλοντός του. Μοιραία, η μάθηση συντελείται σκόπιμα μέσω ενός οργανωμένου πλαισίου ή συμπωματικά, δηλαδή τυχαία. Σήμερα, οι αδυναμίες της μαθητικής κοινότητας, με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), για την εκμάθηση και τη διαχείριση της γλώσσας, αναφύονται συνεχώς, προκαλώντας αρνητική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στην εξέλιξη της ατομικότητας (Μαργάνη, 2024).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει μια απαραίτητη αποσαφήνιση εννοιών. Οι «Δυσκολίες Μάθησης» ανιχνεύονται μέσω της μαθητικής επαφής με γνωστικά έργα, αποδιδόμενες ή μη, σε προφανείς αιτίες όπως το χαμηλό νοητικό δυναμικό, τα αισθητηριακά ελλείμματα, ο αυτισμός ή η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, τα ψυχιατρικά νοσήματα και ποικίλοι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (Τζιβινίκου, 2019). Ως όρος ομπρέλα καλύπτει τις «Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (δυσλεξία, δυσφασία, δυσπραξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, προβλήματα συντονισμού και αδεξιότητας, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας-ΔΕΠΥ), που ως μη αναμενόμενες και εγγενείς συνηγορούν στη μαθητική και ακαδημαϊκή

υποεπίδοση επηρεάζοντας αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ατομική κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Τζιβινίκου, 2019).

Οι συνακόλουθες αδυναμίες επηρεάζουν διαφόρους τομείς. Αντίληψη, μνήμη, μορφολογική και φωνολογική επίγνωση, αναγνωστική ικανότητα, μέσω αποκωδικοποίησης και κατανόησης, αλλά και αυτορρύθμιση, μέσω εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών για τον συντονισμό γνωστικών λειτουργιών, είναι τομείς που χρήζουν παρακολούθησης και παρέμβασης. Εκτός των προαναφερθέντων, η παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τα συγγραφικά στάδια, όπως το προσυγγραφικό (οργάνωση, σχεδιασμός, ταξινόμηση ιδεών), το συγγραφικό (παραγωγή ιδεών με συνοχή, πλούσιο λεξιλόγιο, ικανοποιητική ορθογραφία, χρήση σημείων στίξης, πεζών-κεφαλαίων, καλή σύνταξη) και το μετασυγγραφικό (έλεγχος, αξιολόγηση, αναθεώρηση γραπτού), αποτελεί σημαντικό πεδίο προκλήσεων και δυσχερειών (Αντωνίου & Κόκκαλη, 2024). Στο σημείο αυτό, ο σχολικός θεσμός δύναται να συμβάλει με την παρέμβαση στη διδασκαλία (RTI) (Τζιβινίκου, 2019) ανιχνεύοντας, αξιολογώντας και παρέχοντας εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη, μέχρι το σημείο που κρίνεται απαραίτητη η επίσημη διάγνωση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Ν.4115/2013, ΦΕΚ 315/2014).

Εστιάζοντας στον γραπτό λόγο, γίνεται μια πρώτη απόπειρα προσδιορισμού της ταυτότητάς του. Κατά τον Young-Suk (2022), ο γραπτός λόγος λειτουργεί ως δίαυλος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, μέσω παραγωγής, δόμησης, μετάφρασης, ενσωμάτωσης και αναθεώρησης ιδεών, χάρη σε ψυχοκινητικές, βιοφυσικές και γλωσσολογικές διαδικασίες (Capodieci, Lachina, & Cornoldi, 2018). Επομένως, σκοπός της γραφής είναι η μετουσίωση του γνωσιακού υποβάθρου, διαμέσω της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης, σε ιδέες και έπειτα σε κείμενο, διατρέχοντας, ο γράφων/η γράφουσα, στάδια γραφής. Διαδικαστικές διευκολύνσεις, γραφήματα, προσωπική κινητοποίηση δημιουργικότητας, τεχνικές ανατροφοδότησης και αξιολόγησης, μεσολαβούν για την επίτευξη της κειμενικής διάρθρωσης (Σπαντιδάκης, 2010).

Πέραν των σταδίων συγγραφής, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο ρόλος του/της εκάστοτε γράφοντα/γράφουσας είναι διττός. Αρχικά, αναλαμβάνει τον ρόλο του *συγγραφέα-δημιουργού στοχεύοντας στη* γέννηση, οργάνωση ιδεών με καταγραφή, αναθεώρηση και έκδοση αυτών, βάσει τεχνικών αυτορρύθμισης και μνημονικής ελάφρυνσης, υπολογίζοντας το αναγνωστικό κοινό, το περιβάλλον, το γνωστικό απόθεμα της μακρόχρονης κι εργαζόμενης μνήμης, τα κίνητρα συγγραφής, μεταγνωστικές δεξιότητες και μοντέλα συγγραφής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Συγχρόνως, διαπερνά και τα τρία στάδια συγγραφής (Σπαντιδάκης, 2010). Ακολούθως, ο δεύτερος ρόλος του *συγγραφέα-γραμματέα* αντιστοιχεί στην εμβάθυνση σε επίπεδο μικροδομής, όπως η γραμματική, η μορφολογία-ορθογραφία, το συντακτικό, το λεξιλόγιο, η σημασιολογία, το γλωσσικό ύφος, η στίξη, η φωνολογική επίγνωση και η διαχείριση εικόνας γραπτού (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016).

Συνεπώς, η διαταραχή γραπτής έκφρασης αφορά την αναπτυξιακή δυσκολία σύνθεσης γραπτού (Τσιάρας & Μαλεγιαννάκη, 2021). Μοιραία, οι ΜΔ παρεμποδίζουν τον σχεδιασμό και την οργάνωση των κειμένων λόγω αδυναμιών ανάκλησης και ελλιπούς κειμενικής αναθεώρησης πριν την τελική έκδοση (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Επιπλέον, ερευνητές θεωρούν πως μαθητές/-τριες με ΜΔ εμμένουν στη διόρθωση λαθών που αφορούν τις μηχανιστικές δεξιότητες, σημείο που το αναγνωρίζουν, παραμελώντας την κειμενική μακροδομή (παραγραφοποίηση-δομή και περιεχόμενο), με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται ολόπλευρα (Green, Topping, & Lakin, 2021).

**Το μοντέλο SRSD και οι στρατηγικές «peer revision» και «Stop & List»**

Η εν λόγω εισήγηση, βασισμένη στις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου, προτείνεται για μεγάλες τάξεις του δημοτικού (Ε'-Στ'), καθώς και για παιδιά των αντίστοιχων τάξεων που παρακολουθούν τμήματα ένταξης με ήπιες ΜΔ (Norwich, Ylonen, & Gwernan-Jones, 2014). Αποτελεί μια δίωρη διδασκαλία/παρέμβαση η οποία βασίζεται στο Αυτορρυθμιστικό Μοντέλο SRSD (Self-Regulated Strategy Development) (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016), και στις επιμέρους στρατηγικές «peer revision» (Gilken & Johnson, 2019) και «Stop & List» (Özbek, Tülü & Ergül, 2019).

Το SRSD στηρίζεται στην εξατομικευμένη ενδυνάμωση, ωθώντας σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016) με αξιοποίηση κεκτημένων γνωστικών σχημάτων και αυτορρυθμιστικών διαδικασιών. Η λειτουργικότητά του και η θετική του επίδραση βασίζεται σε συζήτηση, μοντελοποίηση, μνημονικές τεχνικές που ενδυναμώνουν τη μακρόχρονη μνήμη, καθώς και στη διαδοχή σταδίων με στόχο την ανεξάρτητη δράση (Leakan, 2012). Ήδη από το 2007 οι Torrance, Fidalgo και García (2007) υποστήριξαν τη σταθερή και ουσιαστική αποτελεσματικότητά του μοντέλου στον προσχεδιασμό, στην κειμενική ποιότητα και στη χρήση συνδετικών λέξεων, όταν εφαρμόστηκε σε Ισπανούς μαθητές τυπικής ανάπτυξης της Στ' τάξης. Αργότερα, οι Aberth και Werfel (2018) παρατήρησαν βελτίωση αναγνωστικών και συγγραφικών δεξιοτήτων σε εντεκάχρονο παιδί με κοχλιακό εμφύτευμα λόγω αμφιτερόπλευρης νευροαισθητήριας απώλειας ακοής, μέσω δοκιμίων αφήγησης κι επιχειρηματολογίας, ενώ ο Türkben (2021), σε Τούρκους μαθητές Στ' τάξης, διαπίστωσε βελτίωση εκφραστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων συγγραφής αφηγηματικών και πληροφοριακών κειμένων. Τέλος, οι Green, Topping και Lakin (2021), καθώς και οι Özbek, Tülü και Ergül (2019) υποστήριξαν αναλυτικά τη σημαντικότητα των εμπεριεχομένων συγγραφικών βελτιωτικών τεχνικών στη φιλοσοφία του SRSD.

Αναφορικά με τις επιμέρους στρατηγικές στο πλαίσιο του SRSD, οι Law και Baer (2020) και οι Gilken και Johnson (2019) υποστήριξαν την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής «peer revision» (=αναθεώρηση ομηλίκων) κατόπιν διαπίστωσης της βελτίωσης δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και ατομικής κειμενικής αναθεώρησης σε μαθητές Γυμνασίου και φοιτητές. Ακολούθως, οι Green, Topping και Lakin (2021) υποστήριξαν τη στρατηγική αυτή, εφαρμόζοντάς τη σε δύο σχολεία, σε μαθητές Ε' τάξης, σε επαρχία της Σκωτίας το 2019, προερχόμενους από ανώτερα και κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες παρέμβασης για συγγραφή εκθέσεων σύγκρισης κι αντιπαράθεσης και σε δύο ελέγχου. Εφαρμόστηκαν pre-tests και post-tests που αφορούσαν εκθέσεις επιχειρηματολογίας και η αξιολόγηση βασίστηκε στην ύπαρξη εισαγωγής, δομής, περιεχομένου, κύριου μέρους, συμπεράσματος και μηχανιστικών δεξιοτήτων. Γενικά, ακολουθήθηκαν τα στάδια προετοιμασίας, συγγραφής και επανάληψης με αυτορρυθμιστικό τρόπο.

Η ομάδα ελέγχου επικεντρώθηκε στην αξιοποίηση του «Big Writing Programme», ενδυναμώνοντας τις γραφοσυμβολικές δεξιότητες. Εξασκήθηκε σε λεξιλόγιο, διαρθρωτικές και εισαγωγικές λέξεις, ορθογραφία, στίξη και κειμενικά είδη, ακολουθώντας τη μνημονική τεχνική VCOP (Vocabulary, Connectives, Openers, Punctuation) με δεκάλεπτες ασκήσεις.

Στα τμήματα της ομάδας παρέμβασης, προσυγγραφικά, ενεργοποιήθηκε η πρότερη γνώση για συζήτηση αναφορικά με τη δομή, το κειμενικό είδος και τον έλεγχο των μαθητικών

δυνατοτήτων βάσει της μνημονικής τεχνικής GRIST (Goals Reader Ideas Structured Tied). Στη συνέχεια, δόθηκαν οδηγίες, σχεδιάγραμμα και παραδείγματα κειμένων προς συζήτηση στην ολομέλεια.

Στο συγγραφικό στάδιο εφαρμόστηκε η μνημονική τεχνική TPDRE (Think, Plan, Draft, Revise, Edit), για κειμενική σύνθεση με κειμενικό οργανωτή. Οι μαθητές/-τριες παραδειγματίστηκαν λαμβάνοντας καθοδήγηση και ανατροφοδότηση συνεργαζόμενοι/-ες για το περιεχόμενο. Σχεδίασαν πλάνο για σημείωση βασικών στοιχείων της έκθεσης. Για την αναθεώρηση βοήθησαν οι μνημονικές τεχνικές REA/D (Re-read, Evaluate, Alter/Delete). Ατομικά και συνεργατικά, οι μαθητές/-τριες αναθεώρησαν τα γραπτά τους, πριν την έκδοση, αφομοιώνοντας τεχνικές για επόμενες προσπάθειες.

Τα θετικά αποτελέσματα διαμέσω του «peer revision» παρατηρήθηκαν και από δασκάλους και από μαθητές/-τριες. Η ομάδα παρέμβασης, συγκριτικά με την ελέγχου, βελτίωσε τον γραπτό λόγο ως προς την κειμενική δομή και ποιότητα, τις γλωσσικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο και τη χρήση διαρθρωτικών λέξεων. Τέλος, η χρήση σχεδιαγραμμάτων και η μεσολάβηση των ομιλήκων στον έλεγχο αύξησε τη συναισθηματική αυτορρύθμιση των μαθητών που αντιμετώπιζαν ακαδημαϊκές δυσκολίες, ενώ δεν παραλείφτηκαν και οι προτάσεις βελτίωσης.

Κατά τους Özbek, Tülü και Ergül (2019) η στρατηγική «Stop & List» αφορά μαθητές που δεν μπορούν να παράξουν και να οργανώσουν ιδέες σε ένα συνεκτικό κείμενο. Κατά τους Kerstin και Grünke (2020) και Grünke και Hatton (2017), βοήθησε στη νοερή κειμενική οργάνωση, με σταχυολόγηση καταλόγου συγγραφικών στόχων και αυθόρμητων ιδεών πριν το συγγραφικό στάδιο, βελτιώνοντας τις δεξιότητες παραγωγής κειμένων σε μαθητές με μεγάλες δυσκολίες.

Οι Özbek, Tülü και Ergül (2019) εφάρμοσαν σε Τούρκους μαθητές Δ’ τάξης, διαγνωσμένων με ΜΔ, διαφορετικών σχολείων και καλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, παρέμβαση, κατόπιν αρχικής αξιολόγησης, σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και παραγωγής γραπτού λόγου. Η παρέμβαση διήρκησε εννιά εβδομάδες, από μία φορά την εβδομάδα, με την αξιολόγηση να λαμβάνει χώρα δεκατέσσερις μέρες μετά την κάθε συνεδρία. Η εκάστοτε αξιολόγηση αφορούσε τον

χρόνο οργάνωσης, το κειμενικό μήκος, τις μεταβατικές λέξεις και την ποιοτική ολιστική προσέγγιση. Κειμενικό περιεχόμενο, παραγραφοποίηση, ορθογραφική ακρίβεια, γραμματική, ευανάγνωστη εικόνα, προτασιακή δομή, τελικό συμπέρασμα και κειμενική ακεραιότητα, αποτέλεσαν τα σημεία ελέγχου. Σε κάθε συνεδρία οι μαθητές/-τριες επέλεγαν θεματολογία από μια λίστα.

Τα αποτελέσματα με την επιστράτευση της εν λόγω στρατηγικής ήταν θετικά ως προς την παραγωγή κειμένων μεγάλης έκτασης, τη χρήση μεταβατικών λέξεων, του τρόπου και του χρόνου εργασίας. Γενικότερα, θετική διαπιστώθηκε και η έκβαση των φάσεων σχεδιασμού, οργάνωσης και καταγραφής ιδεών, με ομαδοποίηση και άμεση καθοδήγηση, με ανάκληση πρότερης γνώσης για οικοδόμηση της νέας, συζήτηση, μοντελοποίηση, απομνημόνευση και προτροπή για ανεξάρτητη δράση.

Τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν και κατόπιν έρευνας, καθώς οι μαθητές υιοθέτησαν τακτικές συγγραφής, απολαμβάνοντας περισσότερο τη διαδικασία και φροντίζοντας το γραπτό τους χωρίς άγχος.

**Πρόταση διδασκαλίας/παρέμβασης**

Βάσει των προαναφερθέντων, επιδιώχθηκε η σύνθεση ενός προτεινόμενου δίωρου διδασκαλίας/παρέμβασης με σκοπό τη μαθητική εξοικείωση με την αφηγηματική περιγραφή, με στοιχεία φιλικής επιστολής. Το σενάριο αφορά την περιγραφή ενός περιπετειώδους περιστατικού σε επιστολή (ταχυδρομική/ηλεκτρονική) προς έναν/μια αγαπημένο/-η φίλο/-η.

Την πρώτη διδακτική ώρα (45΄), ως μακροπρόθεσμος στόχος τίθεται η ανάπτυξη αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων σχεδιασμού αφηγηματικής περιγραφής με στοιχεία φιλικής επιστολής. Ο πρώτος βραχυπρόθεσμος στόχος εστιάζει στην αφομοίωση στοιχείων αφηγηματικής περιγραφής, στο πλαίσιο της φιλικής επιστολής, συνεργατικά, μέσω κειμένου, ακρωνυμίων, μνημονικού κανόνα και συζήτησης, με ανάκληση πρότερης γνώσης. Ο δεύτερος εστιάζει στην εξοικείωση με την αυτορρυθμιστική συμπλήρωση γραφικού οργανωτή αφηγηματικής περιγραφής, στο πλαίσιο της φιλικής επιστολής, μέσω ατομικής εργασίας, μνημονικού κανόνα και αναθεώρησης ομιλήκων και ο τρίτος στην επεξεργασία φύλλου σκέψης δύο μερών, ατομικά και συνεργατικά.

Ο/η εκπαιδευτικός εισάγει άμεσα και φωναχτά τις διαδικαστικές διευκολύνσεις συγγραφής με μορφή ακρωνυμίων σε καρτέλες «Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε» (Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Αναθεώρηση-Βελτίωση, Έκδοση) και «Α.Σ.Ε» (Ακροατήριο, Σκοπός, Είδος Κειμένου) (Σπαντιδάκης, 2010) ***(Εικόνα 1.)***, που θυμίζουν τις τεχνικές PDRE (Think, Plan, Draft, Revise, Edit) και GRIST (Goals, Reader Ideas, Structured Tied) αντίστοιχα, καθώς και τα μέρη της επιστολής με αυτοσχέδιο ακρωνύμιο (Παντελιάδου, 2011) «ΠΠΕΑΘ» (Πλαίσιο γραφής, Προσφώνηση, Επιφώνηση, Αναφορά ονόματος, Θέμα) ***(Εικόνα 2.)***.

Κατόπιν συζήτησης στην ολομέλεια προς ανάκληση των κεκτημένων γνωστικών σχημάτων, ακολουθεί η επεξεργασία του κειμένου «Η φάλαινα και ο οισοφάγος της» (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, & Πυλαρινός, 2003) από το Ανθολόγιο της Ε'-Στ', με στοιχεία αφηγηματικής περιγραφής, εύπεπτο λόγο και θεματική κυμαινόμενη στο πλαίσιο της φανταστικής αφήγησης. Εδώ εισάγεται επίσης διαδικαστική διευκόλυνση σε μορφή μνημονικού κανόνα για τα αφηγηματικά κείμενα σε κάρτες («Με 6Πι, με δύο Τι και ένα Γιατί γράφω μια αφήγηση καλή») άμεσα και φωναχτά ***(Εικόνα 3α.)***. Οι μαθητές/-τριες υπογραμμίζουν τα σημεία που επισημαίνει ο μνημονικός κανόνας ***(Εικόνα 3β.)*** αναφορικά με τους πρωταγωνιστές, πού, πότε και τι συμβαίνει, ποιο το σημείο μεγαλύτερης έντασης, ποιες οι λεπτομέρειες, το «γιατί» συμβαίνουν όσα παρατίθενται, ποια τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών και πώς κλείνει η ιστορία (Σπαντιδάκης, 2010). Κατόπιν, τίθενται ερωτήματα προς συζήτηση στην ολομέλεια με άμεση ανατροφοδότηση μέσω διαλόγου. Σχολιάζεται το γεγονός εκκίνησης της ιστορίας, η εσωτερική αντίδραση των ηρώων, το εσωτερικό σχέδιο, η προσπάθεια, η αντίδραση και το τέλος του περιστατικού (Κανέλλου και συν., 2016).

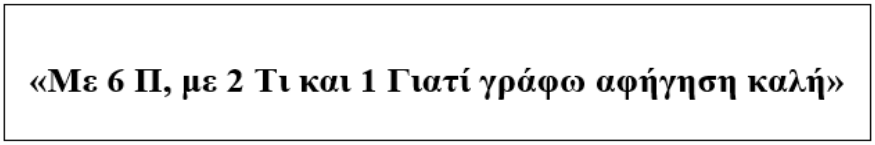
Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το θέμα της έκθεσης: «Να περιγράψετε σε μια επιστολή (ταχυδρομική/ηλεκτρονική) προς τον/την αγαπημένο/-η σας φίλο/-η, ένα περιπετειώδες περιστατικό που βιώσατε». Μοιράζονται φύλλα εργασίας με έναν μοντελοποιημένο γραφικό οργανωτή ***(Εικόνα 4α.)*** και ένα συνακόλουθο φύλλο σκέψης δύο μερών προς συμπλήρωση ***(Εικόνα 4β.)***, όλα προβαλλόμενα στον προτζέκτορα.

Οι μαθητές εργάζονται ατομικά (Καψάλης & Νημά, 2008), επιλέγοντας είτε τον καραβοκύρη ναυαγό στον οισοφάγο της φάλαινας είτε έναν ρεαλιστικό χαρακτήρα από δικά

τους βιώματα, ως αποστολέα της αφηγηματικής περιγραφής. Ακολούθως, οι μαθητές/-τριες ανταλλάσσουν γραφικούς οργανωτές προς αναθεώρηση (peer revision) προτείνοντας αλλαγές. Η φάση αυτή συνδέεται με την τεχνική REA/D (Re-read, Evaluate, Alter/Delete).

***Εικόνα 1.***

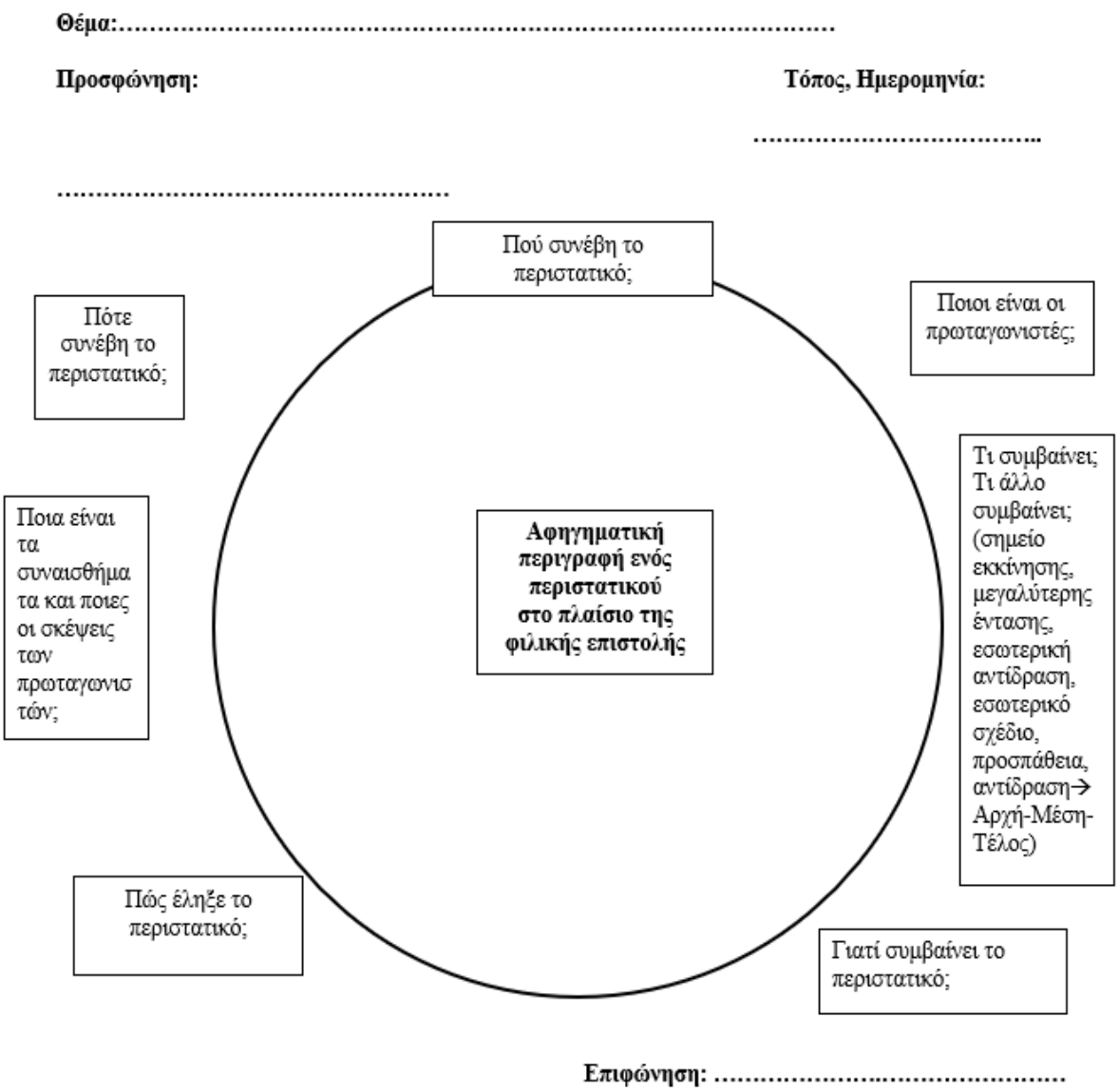
***Εικόνα 2.***




***Εικόνα 3α.***

(πηγή: Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο: Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 261-274). Αθήνα: Gutenberg.)

***Εικόνα 3β.***




***Εικόνα 4.*** *Ενδεικτικά συμπληρωμένος οργανωτής*

**(Ενδεικτική συμπλήρωση φύλλου σκέψης)**

**ΦΥΛΛΟ ΣΚΕΨΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ**

- Αξιοποιώντας τις καρτέλες με τα επίθετα για την περιγραφή προσώπου, ζώου, τόπου αλλά και συναισθημάτων, καθώς επίσης και τις διαρθρωτικές-συνδετικές λέξεις, να συμπληρώσετε τις δύο στήλες του φύλλου σκέψεις, δημιουργώντας ένα συνοπτικό σχεδιάγραμμα της έκθεσής σας.

| **ΠΡΟΛΟΓΟΣ** | |
|---|---|
| ✓ Πού συμβαίνει το γεγονός;<br>✓ Πότε συνέβη;<br>✓ Ποιοι συμμετείχαν; | |
| **ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ**<br>**(Χωρίστε παραγράφους: περίπου 3)** | |
| ✓ Τι συμβαίνει;<br>✓ Ποιο είναι το γεγονός εκκίνησης;<br>✓ Ποιο είναι το σημείο της μεγαλύτερης έντασης;<br>✓ Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά;<br>✓ Ποιες άλλες λεπτομέρειες έλαβαν χώρα;<br>✓ Υπάρχει κάποια εσωτερική αντίδραση από την πλευρά των ηρώων;<br>✓ Υπάρχει κάποιο σχέδιο αντιμετώπισης | |

***Εικόνα 4α.***

| | |
|---|---|
| δύσκολων καταστάσεων;<br>✓ Γίνεται κάποια προσπάθεια;<br>✓ Αντιδρούν οι ήρωες στην προσπάθεια;<br>✓ Ποια είναι τα συναισθήματα των ηρώων σε όλη τη διάρκεια του περιστατικού;<br>✓ Ποια είναι τα δικά μου συναισθήματα; | |
| **ΕΠΙΛΟΓΟΣ** | |
| ✓ Πώς τελειώνει το περιστατικό;<br>✓ Υπάρχουν συμπεράσματα/ εκτιμήσεις στα οποία καταλήγουν οι ήρωες;<br>✓ Υπάρχουν συμπεράσματα/ εκτιμήσεις στα οποία καταλήγω εγώ; | |

***Εικόνα 4β.***

Τη δεύτερη διδακτική ώρα (45’), ως δεύτερος μακροπρόθεσμος στόχος τίθεται η ενίσχυση μηχανιστικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικά, ο πρώτος βραχυπρόθεσμος στόχος αφορά την ενδυνάμωση της χρήσης του τονισμού, ορισμένων σημείων στίξης και του τελικού –ν, ενώ ο δεύτερος τη μορφολογία (καταληκτική ορθογραφία) ρημάτων που λήγουν σε -αίνω, -ώνω, -ίζω. Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει πλαστικοποιημένες κάρτες με λεξιλόγιο συναισθημάτων ***(Εικόνα 5.)***, εξωτερικής κι εσωτερικής περιγραφής προσώπων ***(Εικόνα 6.)***, ζώων και τόπων ***(Εικόνα 7.)***, καθώς και συνδετικές λέξεις, προς συμπλήρωση του φύλλου σκέψης ***(Εικόνα 8.)***. Επίσης, μοιράζει κάρτες με τους μορφολογικούς κανόνες ρημάτων σε -αίνω, -ώνω, -ίζω ***(Εικόνες 9α.,9β.,9γ.)*** και με τους κανόνες του τελικού -ν ***(Εικόνα 10.)*** (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Οι μαθητές/-τριες συνεχίζουν τη συμπλήρωση του φύλλου σκέψης δύο μερών αξιοποιώντας λεξιλόγιο από τις καρτέλες. Έπειτα, δίνεται φύλλο εργασίας τεσσάρων ασκήσεων από τις οποίες επιλέγουν τις δύο ***(Εικόνες 11α. και 11β.)***. Για τους λοιπούς κανόνες τονισμού και σημείων στίξης παραπέμπονται στη γραμματική της Ε-Στ’ (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, 2003). Τέλος, ακολουθεί ανταλλαγή γραπτών για αναθεώρηση ομηλίκων (περιεχόμενο, γραμματική, μορφολογία). Αν υπάρχει χρόνος διαθέσιμος οι μαθητές/-τριες ολοκληρώνουν και τις υπόλοιπες ασκήσεις, χωρίς αίσθηση πίεσης και άγχους (Özbek, Tülü, & Ergül, 2019). Η εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί εκφέροντας την άποψή της κι επιβραβεύοντας λεκτικά τους μαθητές και στις δύο διδακτικές ώρες (Ζάνη & Παπουτσάκη, 2012).

**Λεξιλόγιο Συναισθημάτων**

Αγανάκτηση, αγάπη, άγχος, αγωνία, αδιαφορία, ανεμελιά, αισιοδοξία, απαισιοδοξία, ανακούφιση, αποστροφή, ασφάλεια, αηδία, αμηχανία, αμφιβολία, απογοήτευση

Γκρίνια,

Διστακτικότητα, δυστυχία

Εκνευρισμός, ευτυχία, έκπληξη, ενόχληση, εμπιστοσύνη, ευχαρίστηση, ευγνωμοσύνη

Ζήλεια

Θυμός, θαυμασμός, θλίψη

Ικανοποίηση

Καημάρι, καχυποψία

Λαχτάρα, λύπη

Μίσος, μοναξιά

Νευρικότητα, νοσταλγία, ντροπή

Οδύνη

Περηφάνια, πίκρα, περιφρόνηση, πλήξη, πόνος

Στεναχώρια, στοργή, συγκίνηση, σύγχυση, συμπάθεια, συμπόνοια

Τρόμος, τρυφερότητα

Φθόνος, φόβος

Χαρά

Ψυχραιμία, ψυχρότητα

(πηγή: Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.)

***Εικόνα 5.***

**Λεξιλόγιο περιγραφής εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών προσώπων**

**Εξωτερικά:**

Αδύνατος, άρρωστος, άσχημος, αρρενωπός, αχτένιστος, απεριποίητος, αποκρουστικός, αγέλαστος, ασθενικός, άκομψος, αθλητικός, βεργολυγερός, γεροδεμένος, γερασμένος, γοητευτικός, ελκυστικός, επιβλητικός, ευκίνητος, ευπαρουσίαστος, εντυπωσιακός, ευτραφής, κοντός, κομψός, καστανός, κατσαρομάλλης, κατακόκκινος, καχεκτικός, καλαίσθητος, λεπτός, λιγνός, λυγερόκορμος, μεγαλόσωμος, μελαχρινός, μικρόσωμος, μοντέρνος, μυώδης, ξανθός, όμορφος, παχουλός, περιποιημένος, σαγηνευτικός, χαριτωμένος, ψηλός, ψηλόλιγνος

**Εσωτερικά:**

Αγενής, αστείος, αισιόδοξος, απαισιόδοξος, αδιάλλακτος, άτρωτος, ασυναγώνιστος, ανταγωνιστικός, ανεκτικός, απρεπής, αδιάφορος, ανειλικρινής, αφελής, απρόβλεπτος, βλοσυρός, γενναίος, γκρινιάρης, διαλλακτικός, δίκαιος, εγκρατής, εγωιστής, ειλικρινής, ευπρεπής, ευγενικός, εύστροφος, εύθυμος, εκδικητικός, έξυπνος, εργατικός, ζωηρός, ήρεμος, καλλιεργημένος, κοινωνικός, κατσούφης, κυκλοθυμικός, κωμικός, λογικός, μελαγχολικός, μειλίχιος, μοναχικός, μετριόφρων, νευρικός, οξύθυμος, προσεκτικός, προστατευτικός, πρόσχαρος, πεισματάρης, πράος, πονηρός, συνεπής, στοργικός, σκληρόκαρδος, στενάχωρος, σκυθρωπός, συμπονετικός, σοβαρός, συναισθηματικός, ταλαντούχος, τίμιος, τολμηρός, υπερόπτης, υπερήφανος, υπερασπιστικός,

***Εικόνα 6.***

**Λεξιλόγιο περιγραφής ζώου και τόπου**

**Ζώο:**

Άγριο, ανυπάκουο, απείθαρχο, ατίθασο, γενναίο, γιγαντόσωμο, δειλό, επιθετικό, επικίνδυνο, εκδικητικό, εχθρικό, ζημιάρικο, ζηλιάρικο, ήρεμο, ήμερο, κοινωνικό, μικρόσωμο, μεγαλόσωμο, ναζιάρικο, παιχνιδιάρικο, υπάκουο, ύπουλο, υπερήφανο, φιλικό, χαδιάρικο, χαριτωμένο

**Τόπος:**

Ακατοίκητος, άγριος, απέραντος, απόκρημνος, απόμερος, αχανής, βραχώδης, γαλήνιος, γραφικός, δασώδης, δύσβατος, ειδυλλιακός, κατάφυτος, καταπράσινος, κατοικημένος, πεδινός, ορεινός, παραμυθένιος, χέρσος, πυκνοκατοικημένος, βορεινός, νότιος, ανατολικός, δυτικός

(πηγή: Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου.* Αθήνα: Gutenberg.)

***Εικόνα 7.***

**Συνδετικές-Διαρθρωτικές Λέξεις**

**Συμπλοκή-Διάζευξη:** και, ούτε, μήτε, ή, είτε, όχι μόνο.. αλλά και

**Αιτία:** επειδή, αφού, διότι, γιατί, γι' αυτόν τον λόγο, εξαιτίας του/της, εφόσον, καθώς

**Αντίθεση**: εντούτοις, αντίθετα, παρόλα αυτά, από τη μια πλευρά…από την άλλη πλευρά εκτός, εκτός αν, παρά το γεγονός ότι

**Απαρίθμηση:** πρώτα-πρώτα, πρώτον, δεύτερον, ακολούθως, στη συνέχεια, τέλος

**Αποτέλεσμα:** με αποτέλεσμα να, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να

**Βεβαιότητα/πιθανότητα:** βέβαια, αναμφίβολα, κατά γενική ομολογία, το βέβαιο είναι ότι, ίσως, πιθανό, είναι πιθανόν ότι, θα συμφωνήσουν ότι, είναι γενικά αποδεκτό

**Έμφαση:** ιδιαίτερα, μάλιστα, κυρίως, αξίζει να σημειωθεί/τονιστεί/υπογραμμιστεί

**Επεξήγηση:** δηλαδή, με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει, ειδικότερα, πιο συγκεκριμένα

**Ομοιότητα/Αναλογία:** όπως, με τον ίδιο τρόπο, όμοια σαν, παρόμοια

**Προσθήκη:** επιπλέον, επιπρόσθετα, ακόμα, επίσης, εκτός από αυτό, εξάλλου

**Σύγκριση:** παρόμοια, κάτι ανάλογο συμβαίνει, όπως...έτσι και, με τον ίδιο τρόπο

**Συμπέρασμα:** Επομένως, λοιπόν, γι' αυτό τον λόγο, ανακεφαλαιώνοντας, συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι, λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι, με λίγα λόγια, συμπερασματικά

**Συνέχεια:** στην αρχή, καταρχάς, στη συνέχεια

**Όρος/προϋπόθεση:** αν, με την προϋπόθεση ότι, υπό τέτοιες συνθήκες, με δεδομένο ότι

**Παράδειγμα:** λόγου χάρη, για παράδειγμα, όπως..

**Χρόνος**: μια φορά, κάποτε, μετά, στην αρχή, αρχικά, έπειτα, στο τέλος, τελικά, κατόπιν, ξαφνικά, ύστερα, την ίδια στιγμή, στο μεταξύ, προηγουμένως, αργότερα, πριν από αυτό

(πηγή: Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου.* Αθήνα: Gutenberg.)

***Εικόνα 8.***

(πηγή: https://e-didaskalia.blogspot.com/2020/03/ainw.html

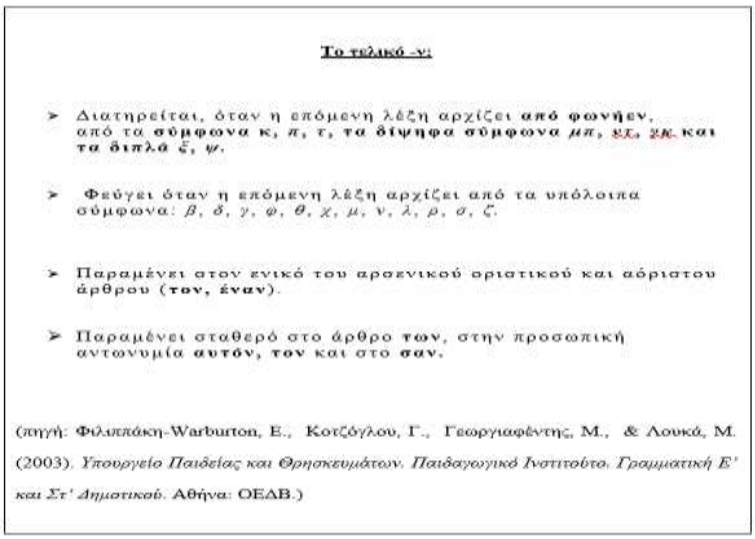
***Εικόνα 9α.***

(πηγή: https://www.scribd.com/doc/261263063/%CE%A1%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91-%CE%A3%CE%95-%CE%A9%CE%9D%CE%A9)

***Εικόνα 9β.***

(πηγή:https://www.scribd.com/doc/261262584/%CE%A1%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91-%CE%A3%CE%95-%CE%99%CE%96%CE%A9

***Εικόνα 9γ.***



**Το τελικό -ν:**

- Διατηρείται, όταν η επόμενη λέξη αρχίζει **από φωνήεν**, από τα **σύμφωνα** *κ, π, τ,* **τα δίψηφα σύμφωνα** *μπ, ντ, γκ* **και τα διπλά** *ξ, ψ*.
- Φεύγει όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από τα υπόλοιπα σύμφωνα: *β, δ, γ, φ, θ, χ, μ, ν, λ, ρ, σ, ζ*.
- Παραμένει στον ενικό του αρσενικού οριστικού και αόριστου άρθρου (**τον, έναν**).
- Παραμένει σταθερό στο άρθρο **των**, στην προσωπική αντωνυμία **αυτόν, τον** και στο **σαν**.

(πηγή: Φλυπάκη-Warburton, Ε., Κοτζόγλου, Γ., Γεωργιαφέντης, Μ., & Λουκά, Μ. (2003). *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.)

***Εικόνα 10.***

**Φύλλο εργασίας**

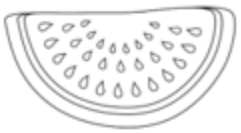
**Ονοματεπώνυμο:** **Ημερομηνία:**

**1) Να τονίσετε τις παρακάτω προτάσεις όπου χρειάζεται:**

- Περιμενουμε πως και πως τις διακοπες.
- Που και που τον συναντω και συζηταμε τα νεα μας.
- Που μενετε και ποιους έχετε γειτονες;
- Ο ηχος των βηματων ακουγοταν στον μακρυ διαδρομο.
- Η εργασια των υπαλληλων του εργοστασιου ηταν απαιτητικη.
- Τα δικαιωματα των ανθρωπων καταπατωνται καθημερινα.
- Οι γονεις μου μου αγορασαν ενα ολοκαινουριο πιανο.
- Τα ερωτηματα του εμειναν αναπαντητα.
- Το κτισιμο των πολυκατοικιων συνεβαλε στην καταπατηση των δασικων εκτασεων.

**2) Να βάλετε στις παρακάτω προτάσεις τα απαραίτητα σημεία στίξης:**

- Από το 438 π Χ οπότε και ολοκληρώθηκε η κατασκευή του Παρθενώνα έχουν περάσει 2463 χρόνια
- Από τη λαϊκή αγόρασα μήλα πορτοκάλια κεράσια φράουλες και έναν ανανά
- Αποκοιμήθηκε στη βεράντα τόσο πολύ νύσταζε
- Τι ωραία που ήρθατε στο σπίτι μας Περάσαμε υπέροχα
- Καλημέρα Μαρία Είχε κίνηση στον δρόμο
  Καλημέρα Γιώτα Είχε απίστευτη κίνηση
- Ο Ηλίας είπε Θέλω μια τεράστια τούρτα σοκολάτα για τα γενέθλιά μου
- Αχ Να μπορούσα να σε δω για λίγο
- Ο Νίκος μιας και μιλάμε γι' αυτόν βάζει στο κέικ βούτυρο αυγά ζάχαρη αλεύρι



**3) Στις παρακάτω προτάσεις να βάλετε το τελικό -ν όπου χρειάζεται:**

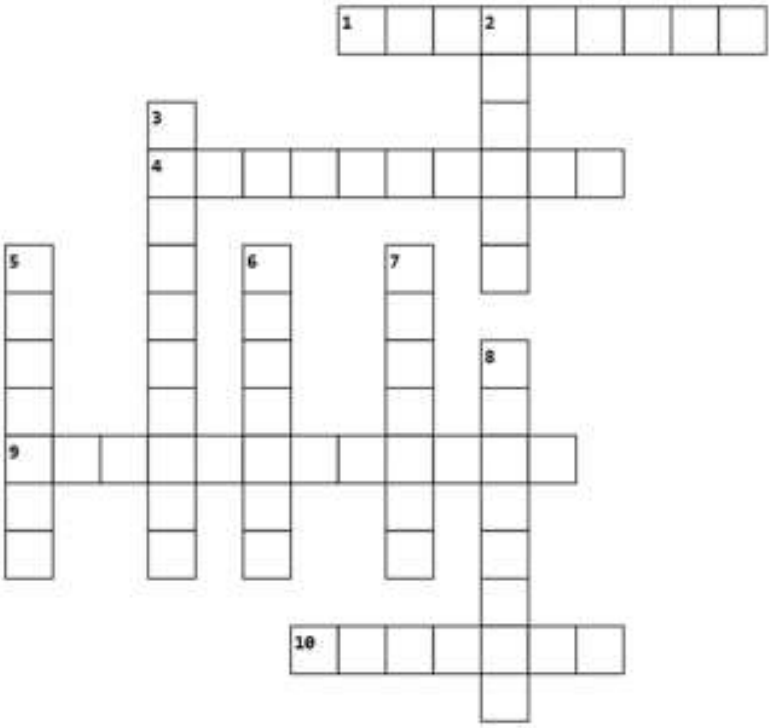
- Το.. μεγάλο στόμα της φάλαινας κατάπιε το.. καραβοκύρη ναυαγό.
- Μη.. ξεχνάς να φοράς το αντηλιακό σου!
- Σα.. έφταισε το.. πλοίο στο.. λιμένα, όλοι οι επιβάτες μαζεύτηκαν στη… προβλήτα.
- Δε.. χρειάζεται να θυμώνεις! Μη.. είσαι τόσο ευέξαπτος;.
- Δε.. μπορώ να παρακολουθήσω τη συζήτηση με τόση φασαρία.
- Το... συνάντησε στο.. δρόμο ξαφνικά. Εκείνος, βέβαια, δε.. τη.. γνώρισε αμέσως.
- Το.. προηγούμενο μήνα δε.. του επέστρεψα όσα χρήματα του χρωστούσα.

***Εικόνα 11α.***

**4) Α) Στις παρακάτω σειρές να κυκλώσετε τη λέξη που είναι κάθε φορά σωστή σύμφωνα με τις καρτέλες για την ορθογραφία των ρημάτων σε -ίζω, -όνω, -αίνω:**

- φορτεΐζει, φορτίζι, φορτίζει
- μαθαίνουμαι, μαθένουμε, μαθαίνουμε
- διπλώνις διπλόνεις διπλώνεις
- ανεβαίνω ανεβένω ανεβαίνω
- δηλώνω δηλόνω δηλόνω
- ζογραφίζω ζωγραφεΐζω ζωγραφίζω
- αθρίζεις αθρείζις αθροίζεις
- μέναιτε μένετε μέναιτε
- θυμώνουν θημώνουν θυμόνουν

**Β) Να συμπληρώσεις το παρακάτω σταυρόλεξο:**




**Across**

**1.** Αυτή..... χτες με χαρά τα σκαλιά.
**4.** Οι Η/Υ χρειάζονται απαραιτήτως...
**9.** Οι γονείς πρέπει...τα παιδιά τους.
**10.** Αυτός ... τη λάμπα με προσοχή.

**Down**

**2.** Το αυτοκίνητο .... από βενζίνη.
**3.** Μη ... συνεχώς χρήματα. Αυτονομηθείτε!
**5.** Η κουβέντα τους τον.... .
**6.** ...στο βάθρο των νικητών.
**7.** Βγάζει ο χυμός φυσαλίδες, άρα...
**8.** Παράγεται από το κουμπί-α' ενικό πρόσωπο

***Εικόνα 11β.***

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Aberth, J. R., & Werfel, K. L. (2021). The effectiveness of self-regulated strategy development instruction for improving writing abilities in a school-age child with cochlear implants: A single subject research design study. *Deafness & Education International*, *23*(1), 64-82. https://doi.org/10.1080/14643154.2019.1688531

Αντωνίου, Φ., & Κόκκαλη, Β. (2024). *Αποτελεσματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις για τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Διδακτικό πρόγραμμα για τη βελτίωση τους αναγνωστικής κατανόησης και τους γραπτής έκφρασης*. Αθήνα: Gutenberg.

Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργιάδη-Ανδρεαδάκη, Ε. (2021). *Παραγωγή επικοινωνιακού λόγου: Επιστολή*. Ανακτήθηκε από https://www.scribd.com/document/492743938/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85-%CE%97-%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%9B%CE%89#

Capodieci, A., Lachina, S., & Cornoldi, C. (2018). Handwriting difficulties in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Research in Developmental Disabilities*, *74*, 41-49. 10.1016/j.ridd.2018.01.003

Ζάνη, Φ., & Παπουτσάκη, Κ. (2012). *Μελέτη περίπτωσης: Αξιολόγηση και κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης σε μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες.* Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής κι Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε από www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/55_zani_papoutsaki.pdf

Green, K. R., Topping, K., & Lakin, E. (2021). Evidence-based teaching of essay writing: Intervention at primary school. *Educational Psychology in Practice*, *37*(1), 1-17. http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2021.1939658

Gilken, J. M., & Johnson, H. L. (2019). Implementing a Peer Feedback Intervention within a Community of Practice Framework. *Community College Journal of Research and Practice, 45*(3), 155-166. https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1655502

Grünke, M., & Hatton, H. (2017). Effects of a Computerized STOP & LIST Intervention to Foster Text Production Skills in Students Who Struggle With Composition Writing. *Insights of Learning Disabilities, 14*(2), 155-165. Derived from https://eric.ed.gov/?id=EJ1258308

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4,* 35-67. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/303812891_Oi_aphegematikes_dexiotetes_se_paidia_proscholikes_protes_scholikes_elikias

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοταρίου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (2003). *Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευτικών. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Με λογισμό και μ'όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε από ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index11_07.html

Καψάλης, Α. Γ., & Νημά, Ε. Α. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική* (β'έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Kerstin, N., & Grünke, M. (2020). Effects of a Computerized STOP & LIST Intervention to Foster Text Production Skills in Students Who Struggle with Composition Writing. *Insights into Learning Disabilities, 17*(1), 73-85. Derived from https://eric.ed.gov/?id=EJ1258308

Λάσκου, Α., & Μαστροθανάσης, Κ. (2022). *Αξιοποίηση αναδυόμενων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μαθητών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): Μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.* Ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://www.etpe.gr/proceeding_articles/axiopoiisi-anadyomenon-technologion-stin-ekpaidefsi-mathiton-me-diatarachi-elleimmatikis-prosochis-yperkinitikotita-dep-y-mia-systimatiki-anaskopisi-tis-vivliografias/

Law, S., & Baer, A. (2020). Using technology and structured peer reviews to enhance students' writing. *Active Learning in Higher Education 21*(1), 23-38. https://doi.org/10.1177/1469787417740994

Leakan, C. S. (2012). *Empowering young writers with disabilities: The impact of teaching a writing strategy using self-regulated strategy development* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3532683)

Μαργάνη, Β. (2024). *Η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματική Αποθετηρίου Πολυνόη (Κωδ.101). Ανακτήθηκε από https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/5905

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2009). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.* Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Ν. 4115/2013(ΦΕΚ 315/2014). *Νομική Σύσταση και Καθορισμός Καθηκόντων στις Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης-ΕΔΕΑΥ.* Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2025, από https://edu.klimaka.gr/nomothesia/symvulia-epitropes/2282-systash-edeay-kathikonta

Norwich, B., Ylonen, A., & Gwernan-Jones, P. (2012). Moderate learning difficulties: searching for clarity and understanding. *Research Papers in Education, 29*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.729153

Özbek, A. B., Tülü, B. K., & Ergül, C. (2019). An Intervention to Improve the Writing Skills of Students With Learning Disabilities: Stop & List Strategy. *Insights into Learning Disabilities, 16*(2), 155-171. Derived from https://www.researchgate.net/publication/338548666_An_Intervention_to_Improve_the_Writing_Skills_of_Students_With_Learning_Disabilities_Stop_List_Strategy

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί* (Νέα διευρυμένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Πρίντεζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός λόγος, 1,* 153-174. Ανακτήθηκε από: https://www.plogos.gr/TEYXH/2016/8.pdf

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο: Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 261-274). Αθήνα: Gutenberg

Τζιβινίκου, Κ., Σ. (2019). *Αξιολογώ Σχεδιάζω Διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην Ανάγνωση και τη Γραφή για μαθητές και μαθησιακές δυσκολίες.* Βόλος: Readnet Publications.

Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction, 17*(3), 265-285. 10.1016/j.learninstruc.2007.02.003

Türkben, T. (2021). The Effect of Self-Regulated Strategy Education on the Writing Skills of Middle School Students. *International Journal of Education & Literacy Studies, 9*(2). http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.52

Τσιάρας, Ι., & Μαλεγιαννάκη, Α. Χ. (2021). Οι γνωστικοί μηχανισμοί των δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Στο: Στ. Σταυρακάκη (Επιμ.), *Λόγος & Νόηση στις διαταραχές παιδιών και ενηλίκων* (σελ. 329-342). Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα-medical arts.

Τζιβινίκου, Σ. (2018). Από την ανάγνωση στις αναγνωστικές δυσκολίες. Στο: Σ. Τζιβινίκου (Επιμ.), *Η ανάγνωση σήμερα, αύριο, χθες. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (σελ. 47-80). Βόλος: Εκδόσεις Readnet Publications.

Young-Suk, G. K. (2022, January 8). Co-Occurrence of Reading and Writing Difficulties: The Application of the Interactive Dynamic Literacy Model. *Journal of Learning Disabilities*, 1-18. 10.1177/00222194211060868

Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Κοτζόγλου, Γ., Γεωργιαφέντης, Μ., & Λουκά, Μ. (2003). *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Τζώρτζη, Ν. (2025).Ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Ε'- ΣΤ' δημοτικού, μέσω του αυτορρυθμιστικού μοντέλου SRSD (Self-Regulated Strategy Development): Μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση για μαθητές με ή χωρίς 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/

**Τριανταφύλλου, Ε. (2025). Η Τέχνη της Γης ως παιδαγωγικό εργαλείο στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη**

# Η Τέχνη της Γης ως παιδαγωγικό εργαλείο στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη

**Τριανταφύλλου Ευπραξία**
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 6ο Δημοτικό Σχολείο Νέου Ηρακλείου, efpraxiatr@hotmail.com

**Περίληψη**
Η Land Art αξιοποιήθηκε δημιουργικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α΄ Δημοτικού στο πλαίσιο της Μαθητικής Εβδομάδας Δράσης 2025 της ActionAid. Στην αυλή του σχολείου, με φυσικά υλικά όπως φύλλα, ξύλα και λουλούδια, τα παιδιά σχεδίασαν συλλογικά ένα έργο τέχνης που εξέφραζε μηνύματα για το περιβάλλον και την ειρήνη. Η δράση συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, ενίσχυσε τη σύνδεσή τους με τη φύση και προώθησε την ενεργό συμμετοχή στη σχολική και κοινωνική ζωή. Η συμβολή των γονέων ενίσχυσε τον ενθουσιασμό και την επιτυχία της προσπάθειας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Land Art, Συνεργασία, Δημιουργικότητα, Ενεργός Πολίτης, Ευαισθητοποίηση.

## Εισαγωγή

Το πρόγραμμα «Το Οικο-Τοπίο των Ονείρων μας» εντάσσεται στη Μαθητική Εβδομάδα Δράσης 2025 της ActionAid με θέμα «Από την Ουτοπία στα Βιώσιμα Οικο-Τοπία». Σκοπός του ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα μέσω της τέχνης Land Art, αξιοποιώντας φυσικά υλικά για τη δημιουργία συλλογικού έργου. Μέσα από τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη βιωματική μάθηση, τα παιδιά καλλιέργησαν δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικότητας και κριτικής σκέψης. Παράλληλα, ενισχύθηκε η σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή και τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών.

## Η Τέχνη της Γης ως παιδαγωγικό εργαλείο

Η ανάδυση της Land Art ως μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης συνδέεται άρρηκτα με ιστορικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που διαμόρφωσαν τη νεωτερική σκέψη του 20ού αιώνα. Η Βιομηχανική Επανάσταση, με την εντατική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και τη σταδιακή αποξένωση του ανθρώπου από τη φύση, λειτούργησε ως αφετηρία για την επανεκτίμηση της σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος. Η καταστροφική επέμβαση της τεχνολογίας στο φυσικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τις πολεμικές συγκρούσεις και τις φυσικές καταστροφές του 20ού αιώνα, λειτούργησαν ως καταλύτες για τη συγκρότηση ενός κριτικού περιβαλλοντικού λόγου, ο οποίος εκφράστηκε τόσο μέσω του ακτιβισμού όσο και μέσω της τέχνης.

Συγκεκριμένα, μέχρι τη δεκαετία του 1960, η περιβαλλοντική αυτή συνειδητοποίηση εκδηλώθηκε σε καλλιτεχνική έκφραση, η οποία αρχικά αναφέρθηκε ως Earth Works, Earth Art ή Environmental Art, ενώ στη συνέχεια καθιερώθηκε διεθνώς υπό τον όρο Land Art. Πρόκειται για ένα καλλιτεχνικό κίνημα που ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες από μία ομάδα καλλιτεχνών, οι οποίοι αυτοπροσδιορίζονταν ως φίλοι της φύσης και διατύπωναν κριτική στάση απέναντι στις επικρατούσες κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες της εποχής. Το κίνημα αυτό εξελίχθηκε και εξαπλώθηκε διεθνώς, ενσωματώνοντας στις πρακτικές του ζητήματα οικολογίας και περιβαλλοντικής τέχνης, και καθιερώθηκε ως Land Art (Mergin, 2018: 34-35).

Στο πλαίσιο αυτό, η Land Art αναδύθηκε ως μια μορφή εικαστικής πράξης με έντονα περιβαλλοντικό και πολιτικό χαρακτήρα. Οι καλλιτέχνες του κινήματος απέδωσαν κριτική στις κυρίαρχες κοινωνικές και αισθητικές αξίες, απορρίπτοντας τη γκαλερί ως θεσμικό πλαίσιο τέχνης και στρεφόμενοι στη φύση ως πρωταρχικό τόπο δημιουργίας. Η φύση μετατρέπεται σε καμβά, ενώ τα φυσικά της στοιχεία – πέτρες, φύλλα, άμμος, ξύλα, οστά – λειτουργούν ως εργαλεία και υλικά καλλιτεχνικής έκφρασης. Η προσωρινότητα των έργων αυτών, η οποία καθορίζεται από τις φυσικές δυνάμεις και όχι από την ανθρώπινη παρέμβαση, αποκαλύπτει μια βαθιά οικολογική φιλοσοφία: η τέχνη δεν επιβάλλεται στο περιβάλλον αλλά συνυπάρχει με αυτό, υιοθετώντας έναν ταπεινό και διαλογικό χαρακτήρα (Özayten, 1992: 50).

Η χρήση της Land Art σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες παραμένει σχετικά περιορισμένη στη βιβλιογραφία και ιδίως στην ελληνική βιβλιογραφία. Συνήθως, η Land Art αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητο καλλιτεχνικό είδος και όχι ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Αν και η Land Art παραμένει εν πολλοίς υποτιμημένη ως εκπαιδευτική πρακτική, τα χαρακτηριστικά της την καθιστούν εξαιρετικά πρόσφορη για παιδαγωγική αξιοποίηση, ιδίως στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα. Η βιωματική φύση της, η αισθητηριακή εμπλοκή και η άμεση σύνδεση με το φυσικό τοπίο αποτελούν βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής για την πρώιμη παιδική ηλικία. Εντός αυτού του πλαισίου, η Land Art δεν περιορίζεται σε μια εικαστική τεχνική, αλλά μετασχηματίζεται σε εργαλείο δημιουργικής και περιβαλλοντικής αγωγής, το οποίο ενσωματώνει διαθεματικά στοιχεία από τις τέχνες, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία και τον πολιτισμό (Solberg, 2016: 16-18).

Τα έργα Land Art αποτελούν προϊόντα δημιουργικότητας, που αντλούν υλικό από διάφορα πεδία και προσφέρουν πλούσιο οπτικό υλικό, το οποίο ενεργοποιεί πολλαπλές αισθήσεις. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η χρήση κατάλληλων διδακτικών υλικών, προσαρμοσμένων στο αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας, ενισχύει τη βιωσιμότητα της μάθησης, αυξάνει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών και μαθητριών (Demiralp, 2007). Επιπλέον, η Land Art λειτουργεί ως μορφή οικολογικής αφήγησης, μέσω της οποίας τα παιδιά εκφράζουν τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους για τον φυσικό κόσμο. Όπως αναφέρουν οι Aerila et al. (2019), τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν εσωτερικές περιβαλλοντικές αναπαραστάσεις ακόμα και σε ασυνείδητο επίπεδο. Η μη λεκτική διάσταση της τέχνης, που επιτρέπει την αισθητηριακή, κιναισθητική και βιωματική έκφραση, είναι καθοριστική για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, όπου η ανάπτυξη της γλώσσας και της λογικής σκέψης βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Σε αυτό το σημείο, η Land Art συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της πολυαισθητηριακής και

ενσώματης μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν προκύπτει μόνο από αφηρημένες νοητικές διεργασίες, αλλά και από τη φυσική εμπλοκή του σώματος με τον χώρο, τα υλικά και τη συμβολική πράξη (De Bruin et al., 2018). Το παιδί αγγίζει, παρατηρεί, κατασκευάζει, στοχάζεται, και τελικά αποτυπώνει μέσω της τέχνης τη δική του ερμηνεία της φύσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης και ταυτότητας.

Η Land Art δεν μεταδίδει απλώς περιβαλλοντικές γνώσεις αλλά καλλιεργεί οικολογική ευαισθησία και στάσεις, που βασίζονται σε μια σχέση φροντίδας και ενσυναίσθησης με τη φύση. Σε αυτό το πλαίσιο, η υπέρβαση του φαινομένου της "φυτικής αορατότητας" (plant blindness), δηλαδή της τάσης να αγνοούμε τη σημασία των φυτών και του φυσικού περιβάλλοντος, καθίσταται εφικτή μέσω της τέχνης (Jose et al., 2019). Το παιδί καλείται να δώσει μορφή σε αυτό που αισθάνεται, να αναστοχαστεί τη σχέση του με το περιβάλλον και να ενισχύσει την οικολογική του ευαισθησία, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και φροντίδας του φυσικού κόσμου (Sepänmaa, 2017).

Από παιδαγωγική άποψη, η Land Art ενσαρκώνει μια οικοπαιδαγωγική προσέγγιση, η οποία βλέπει το παιδί ως ενεργό δημιουργό νοήματος και τον/την εκπαιδευτικό ως εμψυχωτή και συνοδοιπόρο στη δημιουργική εξερεύνηση. Ο/Η παιδαγωγός καλείται να σχεδιάζει δραστηριότητες που σέβονται την αυθεντικότητα της έκφρασης των παιδιών, να προσφέρει «δομημένη ελευθερία» και να ενισχύει τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Όσον αφορά τη χρήση φυσικών υλικών (π.χ. φύλλα, ξύλα, πέτρες) σε δραστηριότητες, όπως η land art, ενισχύει τον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης και δημιουργεί συνθήκες διαλόγου ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον. Η φύση παύει να είναι ένα «σκηνικό» και μετατρέπεται σε ενεργό συνεργάτη της δημιουργικής έκφρασης, όπου η υλικότητα δεν είναι απλώς εργαλείο αλλά και παιδαγωγικό υποκείμενο που επηρεάζει την αισθητική, γνωστική και ηθική σχέση του παιδιού με τον κόσμο (Green, 2017· Wright, 2018).

Παρά τις παιδαγωγικές δυνατότητες της Land Art, η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη. Η θεσμική και επιστημονική αναγνώρισή της ως μέσου μάθησης μέσω τέχνης (art-based learning) ίσως μπορεί να συμβάλει στον αναπροσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια πιο ολιστική, διεπιστημονική και περιβαλλοντικά ευαίσθητη εκπαίδευση.

Τέλος, κατόπιν μακροχρόνιας ενασχόλησης μου με την εφαρμογή της Land Art στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και μελετώντας σε βάθος τις θεωρητικές προσεγγίσεις που τη συνοδεύουν, διαμορφώνεται η άποψη ότι πρόκειται για ένα παιδαγωγικά βιώσιμο και ουσιαστικό μοντέλο μάθησης. Η Land Art, ως καλλιτεχνική πρακτική με έντονο περιβαλλοντικό προσανατολισμό, ενσωματώνει βασικές αρχές της βιώσιμης εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη χρήση φυσικών και ανακυκλώσιμων υλικών, καθώς και στην αξιοποίηση του υπαίθριου χώρου ως δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας – από τη συλλογή των υλικών έως την εικαστική σύνθεση και την ερμηνεία του έργου – καθιστά τη μάθηση πιο ουσιαστική, βιωματική και πολυαισθητηριακή.

Η εκπαίδευση εκτός της συμβατικής αίθουσας διδασκαλίας έχει, κατά τη γνώμη μου, μια εξαιρετική δυναμική, καθώς μεταφέρει τη γνώση από το αφηρημένο και θεωρητικό στο άμεσο και πρακτικό, ενισχύοντας τη μεταγνωστική ικανότητα των παιδιών. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τον φυσικό χώρο και τα στοιχεία του, τα παιδιά αναπτύσσουν βαθύτερη επίγνωση του εαυτού τους, των άλλων και του κόσμου που τα περιβάλλει. Η συγκεκριμένη

εμπειρία δεν περιορίζεται στη σωματική παρουσία στη φύση, αλλά επεκτείνεται σε μια πνευματική και συναισθηματική εμπλοκή με τα περιβαλλοντικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα που η τέχνη μπορεί να αναδείξει.

Στην παρούσα συγκυρία, κατά την οποία η οικολογική κρίση έχει αναδειχθεί σε ένα από τα πιο επείγοντα ζητήματα της εποχής μας, πιστεύω ακράδαντα ότι η τέχνη δύναται να λειτουργήσει ως καταλύτης στοχασμού, συναισθηματικής εγρήγορσης και κοινωνικής ευθύνης. Η Land Art, συγκεκριμένα, δεν προσφέρει απλώς μια εικαστική εμπειρία, αλλά ενεργοποιεί μορφές οικολογικού γραμματισμού, ενισχύοντας την κατανόηση των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον. Μέσα από την επαφή με την ύλη της φύσης, τα παιδιά μυούνται στην έννοια της φροντίδας και του σεβασμού προς το φυσικό οικοσύστημα, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν τα εφόδια για να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Ως εκ τούτου, θεωρώ ότι η Land Art συνιστά ένα ισχυρό και πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό εργαλείο, ικανό να ενισχύσει τη δημιουργικότητα, την περιβαλλοντική συνείδηση και την κριτική σκέψη των παιδιών από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η ελευθερία της καλλιτεχνικής έκφρασης σε συνδυασμό με τη βιωματική αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον καλλιεργεί ποικίλες μορφές μάθησης και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας νέας γενιάς πολιτών που είναι ικανοί να ανταποκριθούν με ευαισθησία, υπευθυνότητα και δημιουργικότητα στις σύνθετες προκλήσεις του μέλλοντος.

**Ταυτότητα σεναρίου**

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του Προγράμματος «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», καθώς και της συμμετοχής στη Μαθητική Εβδομάδα Δράσης 2025 της ActionAid, αποφασίστηκε η υλοποίηση εκπαιδευτικής δραστηριότητας με βασικό άξονα την αξιοποίηση της Land Art ως παιδαγωγικού εργαλείου. Μέσω της δράσης αυτής, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να εκφράσουν δημιουργικά τις αξίες της ειρήνης, της αγάπης, της οικολογικής συνείδησης και της ευτυχίας, οραματιζόμενοι έναν καλύτερο κόσμο για όλα τα παιδιά. Ο τίτλος που δόθηκε στο τελικό καλλιτεχνικό έργο, καθώς και στο σχέδιο εργασίας που ακολουθεί, ήταν: «Το Οικο-Τοπίο των Ονείρων μας».

***Παιδαγωγικό πλαίσιο***

Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στη βάση των αρχών και της φιλοσοφίας του Προγράμματος Σπουδών του Νέου Σχολείου, με κύριο σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών γύρω από σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, αλλά και την παράλληλη καλλιέργεια και ενεργοποίηση του συνόλου των γενικών δεξιοτήτων τους. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώχθηκε όχι μόνο η ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών, αλλά και η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα μέσω δράσεων που εμπεριέχουν χαρακτήρα ενεργού συμμετοχής και κοινωνικής παρέμβασης.

Η υλοποίηση του προγράμματος στηρίχθηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές, όπως ο καταιγισμός ιδεών, η επιχειρηματολογημένη συζήτηση, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η εικαστική δημιουργία και ειδικότερα η Land Art. Μέσω αυτών των τεχνικών, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α΄ δημοτικού ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους, να καλλιεργήσουν σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις απόψεις τους (Ματσαγγούρας, 1994).

Παράλληλα, προάγονται η δημιουργικότητα, η συνεργατικότητα, η αλληλοϋποστήριξη, καθώς και ο κριτικός προβληματισμός αναφορικά με κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να διατυπώσουν προσωπικές προτάσεις και να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στον κόσμο και τη ζωή. Επιπροσθέτως, το σενάριο ενισχύει τη διαθεματικότητα και προωθεί ουσιαστικές διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, συμβάλλοντας τόσο στην εμπέδωση της γνώσης όσο και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την ικανότητα των παιδιών να στοχάζονται πάνω στη μαθησιακή τους πορεία (Ματσαγγούρας, 2003). Συγκεκριμένα, εμπλέκει τις παρακάτω γνωστικές περιοχές:

- Γλώσσα: Ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου, πλούσια επιχειρηματολογία και διαλογικές μορφές επικοινωνίας.
- Αισθητική Αγωγή: Διεύρυνση της δημιουργικότητας και της φαντασίας αλλά και επαφή με διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, Land Art) με απώτερο στόχο την πιο σφαιρική προσέγγιση ενός θέματος.
- Νέες Τεχνολογίες: Ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, ως εργαλείων για τις διερευνήσεις και τις αναζητήσεις τους.

***Σκοπός του Σεναρίου***

Ο σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε ζητήματα κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, αξιοποιώντας την Land Art ως μέσο έκφρασης, δημιουργικότητας και συνεργασίας. Παράλληλα, επιδιώκεται η καλλιέργεια των γενικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η συνεργασία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.

***Διδακτικοί Στόχοι***

Μέσω του προγράμματος οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να:

✓ Γνωστικοί στόχοι

Α) Κατανοήσουν βασικές έννοιες σχετικές με την έννοια του ενεργού πολίτη, της περιβαλλοντικής προστασίας και της κοινωνικής ευθύνης.

Β) Εξοικειωθούν με την καλλιτεχνική πρακτική της Land Art ως μορφή οικολογικής και κοινωνικής έκφρασης.

Γ) Αναγνωρίσουν την άρρηκτη σύνδεση ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος.

✓ Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι

Α) Ενισχύσουν τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και την αποδοχή της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της ομάδας.

Β) Εκφράσουν συναισθήματα και απόψεις με σεβασμό προς τους άλλους.

Γ) Καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθησία.

✓ Ψυχοκινητικοί/Δεξιοτήτων στόχοι

Α) Συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες με δημιουργικό και οργανωμένο τρόπο.

Β) Χειρίζονται με φαντασία και ασφάλεια φυσικά υλικά για καλλιτεχνική έκφραση.

Γ) Αναπτύξουν βασικές δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, λήψης αποφάσεων και συνεργασίας.

✓ Μεταγνωστικοί στόχοι

Α) Αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους και να αξιολογήσουν τη συμμετοχή και τη συμβολή τους στην ομαδική εργασία.

Β) Αναγνωρίσουν τη δυνατότητά τους να συμβάλλουν θετικά στην κοινότητα και στο φυσικό περιβάλλον.

***Στάδια υλοποίησης***

**1ο Στάδιο: Θεματική επιλογή και ιδεολογική σύλληψη του έργου Land Art (2 Διδακτικές Ώρες)**

Έχοντας ολοκληρώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Μαθητικής Εβδομάδας Δράσης 2025 της ActionAid, με θεματικό άξονα «Από την Ουτοπία στα Βιώσιμα Οικο-Τοπία», οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν το δικό τους συλλογικό έργο τέχνης αξιοποιώντας την παιδαγωγική και εκφραστική δυναμική της Land Art. Το εν λόγω έργο θα αποτελούσε την τελική συμμετοχή της τάξης στον διαγωνισμό της ActionAid και θα αναρτούνταν στην ψηφιακή έκθεση έργων στην πλατφόρμα: https://padlet.com/ActionAidHellasEducation/land-art-af77gtldd00479hb

Αφετηρία της διαδικασίας αποτέλεσε η πρόθεση μας (εκπαιδευτικού και παιδιών ) να μην παραχθεί ένα απλώς αισθητικά ευχάριστο έργο, αλλά ένα έργο που να μεταφέρει σαφές και συνειδητό κοινωνικό μήνυμα. Για τον σκοπό αυτό, εφαρμόστηκε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), μέσα από την οποία κάθε μαθητής και μαθήτρια είχε την ευκαιρία να διατυπώσει μια θεματική πρόταση, συνοδευόμενη από την προσωπική του/της αιτιολόγηση. Οι προτεινόμενες θεματικές αποτύπωναν τα ερεθίσματα που είχαν δεχτεί τα παιδιά τόσο από την επικαιρότητα όσο και από προηγούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και περιλάμβαναν: α) την ειρήνη (καθώς αρκετοί μαθητές επηρεάστηκαν από τις ειδήσεις για πολεμικές συρράξεις), β) τα δικαιώματα των παιδιών (ως απόρροια της ενασχόλησης με το σχετικό πρόγραμμα στην τάξη), γ) την προστασία του περιβάλλοντος (με υποκατηγορίες όπως η ρύπανση των θαλασσών και τα καμένα δάση), καθώς και μεμονωμένες προτάσεις, όπως το ηλιακό σύστημα, η πυραμίδα της διατροφής και διάφορα φυσικά τοπία.

Από την ομαδική καταγραφή και επεξεργασία των ιδεών, προέκυψαν ως πιο δημοφιλείς και επαναλαμβανόμενες οι εξής τρεις θεματικές: α) η ειρήνη, β) τα δικαιώματα των παιδιών, και γ) η προστασία του περιβάλλοντος. Στο επόμενο στάδιο, προτάθηκε η διενέργεια ψηφοφορίας για την επιλογή ενός εξ αυτών ως βασικό θέμα. Ωστόσο, η παιδαγωγική διαδικασία εμπλουτίστηκε δημιουργικά, όταν μια μαθήτρια πρότεινε τη συνδυαστική προσέγγιση όλων των θεματικών. Η πρόταση αυτή έγινε ομόφωνα αποδεκτή, καθώς εξέφραζε τη συλλογική επιθυμία των παιδιών να αποτυπώσουν στο έργο τους ένα ολιστικό μήνυμα υπέρ ενός κόσμου ειρηνικού, δίκαιου για τα παιδιά και φιλικού προς το περιβάλλον. Έτσι, τέθηκε το θεμέλιο για τη σύνθεση του καλλιτεχνικού έργου με τίτλο «Το Οικο-Τοπίο των Ονείρων μας», το οποίο θα σχεδιαζόταν συλλογικά και θα ενσάρκωνε τις αξίες της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της περιβαλλοντικής συνείδησης.

**2ο Στάδιο: Σχεδιασμός του Καλλιτεχνικού Έργου (2 Διδακτικές Ώρες)**

Κατά τη δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές και οι μαθήτριες συνέχισαν τη δημιουργική διαδικασία, αυτή τη φορά εστιάζοντας στον σχεδιασμό του εικαστικού έργου με τίτλο «Το Οικο-Τοπίο των Ονείρων μας». Με σημείο εκκίνησης τις προηγούμενες θεματικές αποφάσεις και αξιοποιώντας εκ νέου τη τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), οι μαθητές και οι μαθήτριες πρότειναν συγκεκριμένα εικονιστικά στοιχεία που θα μπορούσαν να αποτυπωθούν στο έργο, με σκοπό να αναπαραστήσουν με

σαφήνεια και συμβολισμό τις επιλεγμένες αξίες: την ειρήνη, τα δικαιώματα των παιδιών και την προστασία του περιβάλλοντος.

Οι προτάσεις των παιδιών αποτύπωσαν πλούτο φαντασίας, συμβολικής σκέψης και συναισθηματικής φόρτισης. Ενδεικτικά, αναφέρθηκαν τα εξής:

- ✓ Το περιστέρι της ειρήνης και το σύμβολο της ειρήνης,
- ✓ Μια αντιθετική παράσταση με όπλα και λυπημένα πρόσωπα από τη μία πλευρά και μια ειρηνική πόλη με χαμογελαστά πρόσωπα από την άλλη,
- ✓ Ο πλανήτης Γη περιβαλλόμενος από παιδιά πιασμένα χέρι-χέρι (εμπνευσμένο από το τραγούδι «Αν όλα τα παιδιά της Γης»),
- ✓ Μια καρδιά που περικλείει τη Γη, ο ήλιος, ένα δάσος, λουλούδια, κ.ά.

Στη συνέχεια ακολούθησε ομαδική συζήτηση-διερεύνηση, κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, εξέτασαν την κατασκευαστική εφικτότητα των ιδεών. Κριτήρια αποτέλεσαν η δυνατότητα υλοποίησης με φυσικά υλικά, η διαθεσιμότητα πόρων και ο βαθμός δυσκολίας. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, ορισμένες προτάσεις απορρίφθηκαν ή τροποποιήθηκαν, ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ δημιουργικότητας και πρακτικότητας. Τελική απόφαση της ομάδας αποτέλεσε η σύνθεση ενός ενιαίου έργου που θα περιλαμβάνει:

- ✓ Για την ειρήνη: Το σύμβολο της ειρήνης και το περιστέρι με ένα κλαδί ελιάς.
- ✓ Για τα δικαιώματα των παιδιών: Ένα παιδί που κρατά τρία μπαλόνια σε σχήμα καρδιάς, στα οποία αναγράφονται οι λέξεις: ΑΓΑΠΗ, ΕΥΤΥΧΙΑ και ΕΙΡΗΝΗ.
- ✓ Για την προστασία του περιβάλλοντος:
- ✓ Ένα δέντρο, λουλούδια και έναν χαρούμενο ήλιο ως σύμβολα ζωής και αναγέννησης της φύσης.

Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με τον σχεδιασμό προσχεδίου του έργου σε φύλλο μεγέθους Α3, όπου τα παιδιά αποτύπωσαν με μολύβι και χρώματα τη διάταξη και τα επιμέρους στοιχεία της σύνθεσης. Το προσχέδιο αποτέλεσε τον «χάρτη» για την επόμενη φάση, δηλαδή τη δημιουργία του έργου στην αυλή της σχολικής μονάδας με υλικά από τη φύση.

Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε την αισθητική αγωγή, την κριτική σκέψη, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την εκφραστική αυτονομία των παιδιών, προάγοντας παράλληλα τον παιδαγωγικό στόχο της ενεργού πολιτειότητας μέσα από μια βιωματική, διαθεματική προσέγγιση.

**3ο Στάδιο: Προετοιμασία Υλικών και Οργάνωση της Δράσης (1 Διδακτική Ώρα)**

Με βάση το προσχέδιο που εκπονήθηκε στο προηγούμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε συλλογική συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες για τον προσδιορισμό των φυσικών υλικών που θα απαιτούνταν προκειμένου να αποτυπωθούν με ακρίβεια και αισθητική συνέπεια τα επιμέρους στοιχεία του έργου. Ακολούθως, συντάχθηκε ολοκληρωμένη λίστα με τα απαραίτητα υλικά της φύσης (όπως φύλλα, κλαδιά, λουλούδια, βότσαλα, κοχύλια κ.ά.), η οποία αποτέλεσε τη βάση για την οργάνωση της συλλογής τους.

Καθορίστηκε η ημερομηνία υλοποίησης της δράσης, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πραγματοποιούσαν τη σύνθεση του έργου στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Το προσχέδιο μαζί με τη λίστα των υλικών κοινοποιήθηκαν στους γονείς, με σκοπό την ενημέρωσή τους και την ενθάρρυνση ενεργού συμμετοχής και υποστήριξης στη διαδικασία συλλογής και προετοιμασίας των υλικών. Η συγκεκριμένη φάση της προετοιμασίας

αποτέλεσε θεμελιώδη παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση του έργου, καθώς και μια σημαντική ευκαιρία για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολικής κοινότητας και οικογένειας.

**4ο Στάδιο: Δημιουργία του Έργου «Το Οικο-Τοπίο των Ονείρων μας» (2 Διδακτικές Ώρες)**

Την ημέρα υλοποίησης του έργου, οι μαθητές και οι μαθήτριες προσήλθαν με ενθουσιασμό, φέρνοντας τα φυσικά υλικά που συγκέντρωσαν σε συνεργασία με τους γονείς τους. Η παρουσία και η θετική ενεργός συμμετοχή της ομάδας γονέων συνέβαλε σημαντικά στην επιτυχή διεξαγωγή της δράσης. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι γονείς είχαν ήδη συμμετάσχει ενεργά σε ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες, ενώ στη συγκεκριμένη δράση καταγράφηκε για πρώτη φορά η συμμετοχή και του ανδρικού φύλου, με τέσσερις πατέρες να ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, μαζί με τρεις μητέρες.

Τα παιδιά οργανώθηκαν σε πέντε μικρές ομάδες, στις οποίες ενσωματώθηκε τουλάχιστον ένας γονέας, ο οποίος υποστήριζε και ενθάρρυνε τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας. Επιπλέον, οι γονείς ανέλαβαν την ασφαλή χρήση εργαλείων όπως μαχαίρια και ψαλίδια κλαδέματος, διασφαλίζοντας έτσι την πρόληψη ατυχημάτων και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος εργασίας. Η συνεισφορά των γονέων και η ομαδική εργασία των παιδιών ενίσχυσαν την αίσθηση συλλογικότητας, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης.

***Εικόνα 1.*** *Το Οικο-Τοπίο των Ονείρων μας*

***Εικόνα 2.*** *Τα πολύχρωμα λουλούδια*

***Εικόνα 3.*** *Το σύμβολο της ειρήνης και το περιστέρι με ένα κλαδί ελιάς.*

***Αποτίμηση έργου***

Η ολοκλήρωση του προγράμματος «Το Οικο-Τοπίο των Ονείρων μας» επέτρεψε την αξιολόγηση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της επίδρασης της δράσης στα παιδιά, τους γονείς και τη σχολική κοινότητα. Συνολικά, το έργο κατέστη επιτυχημένο ως προς τους αρχικούς παιδαγωγικούς στόχους, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσα από βιωματικές και ομαδικές διαδικασίες. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή των γονέων ενίσχυσε τη σύνδεση σχολείου – οικογένειας και προώθησε ένα αίσθημα κοινότητας και αλληλοϋποστήριξης.

Η χρήση της Land Art ως μέσο έκφρασης συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από σημαντικά κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ παράλληλα προώθησε την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και της πολιτισμικής ευθύνης. Μέσα από τη συλλογική δημιουργία, τα παιδιά κατανόησαν καλύτερα τις έννοιες της ειρήνης, της αγάπης και της προστασίας του περιβάλλοντος, μεταφέροντας με τρόπο συμβολικό και αισθητικά προσιτό τα προσωπικά και συλλογικά τους μηνύματα.

Τέλος, η θετική ανταπόκριση της σχολικής κοινότητας, καθώς και η προβολή του έργου σε ψηφιακή πλατφόρμα, συνέβαλαν στην ενίσχυση της αναγνώρισης και διάδοσης των αξιών που το πρόγραμμα προάγει. Ως προς βελτιώσεις, προτείνεται η περαιτέρω ενσωμάτωση διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και η αξιοποίηση περισσότερων εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας για την καταγραφή και διάχυση των αποτελεσμάτων.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L., & Grönman, S. (2019). Arts-based activities and stories convey children's learning experiences. In K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Eds.), *Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, literacy, and learning*. Springer, 333–354.

De Bruin, Leon R., Burnard, Pamela, & Davis, Susan. (2018). *Creativities in arts education, research and practice international perspectives for the future of learning and teaching*. Brill Sense.

Demiralp, N. (2007). Materials in geography education and the geography curriculum 2005. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 373-384.

Green, C. (2017). Four methods for engaging young children as environmental education researchers. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 5(1), 6-19*.

Jose, S. B., Wu, C.-H., & Kamoun, S. (2019). Overcoming plant blindness in science, education and society. *Plants, People, Planet, 1(3), 169-172*. https://doi.org/10.1002/ppp3.51

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Mergin, A. (2018). *The language and space relationship between duration, process and representation process in the context of the land art and the space: the existing life of artist.* (Unpublished master thesis). Işık University Institute of Social Sciences, İstanbul.

Özayten, N. (1992). *In west object art/ conceptual art/ post-conceptual art and related trends between 1965-1992 year in Turkey.* (Unpublished doctoral thesis). İstanbul University Institute of Educational Sciences, İstanbul.

Sepänmaa, Y. (2017). Ihmeteltävä paratiisi ja hyödynnettävä resurssi [A wonderful paradise and a resource to be exploited]. *Alue Ja Ympäristö, 46(1), 64–69*. https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64912

Solberg, I. (2016). Land art in preschools. An art practice. *International Journal of Education & the Arts, 17(21)*. http://www.ijea.org/v17n21/

Wright, S. (2018). Good question: Exploring epistemology and ontology in arts education and creativity. In L. De Bruin, P. Burnard & Davis, S. (Eds.), *Creativities in arts education, research, and practice: International perspectives for the future of learning and teaching (pp. 101–119)*. Brill Sense

Τριανταφύλλου, Ε. (2025). Η Τέχνη της Γης ως παιδαγωγικό εργαλείο στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη. *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/

**Τσακίρη, Μ. (2025). Κυκλοφορώ με ασφάλεια, μαθαίνω με χαρά: Μία πρόταση διερευνητικής προσέγγισης της κυκλοφοριακής αγωγής**

# Κυκλοφορώ με ασφάλεια, μαθαίνω με χαρά: Μία πρόταση διερευνητικής προσέγγισης της κυκλοφοριακής αγωγής

**Τσακίρη Μαρία**
Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Παπάγου, mtsakiri@hotmail.com

**Περίληψη**
Η αύξηση τροχαίων ατυχημάτων και οι γνωστικές αδυναμίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της κυκλοφοριακής αγωγής ήδη από το νηπιαγωγείο. Το άρθρο, βασισμένο στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, προτείνει το εκπαιδευτικό σενάριο «Κυκλοφορώ με ασφάλεια, μαθαίνω με χαρά» που αναπτύσσεται με βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες, ακολουθώντας τη μεθοδολογία των 5Ε, ενώ αξιοποιεί τεχνικές και εργαλεία όπως η χρήση persona doll, τα πειράματα, τα παιχνίδια ρόλων, η ρομποτική και οι ΤΠΕ, εστιάζοντας στην ασφάλεια πεζών, ποδηλατών και επιβατών. Στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, συνδέοντας τη μάθηση με το πραγματικό περιβάλλον. Τέλος, παρέχει δυνατότητα επέκτασης σε περιβαλλοντικές και συμπεριληπτικές θεματικές, συμβάλλοντας στην αγωγή υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών.

**Λέξεις-κλειδιά:** κυκλοφοριακή αγωγή, διερευνητική μάθηση, 5Ε, νηπιαγωγείο, ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

## Εισαγωγή

Το 2023, στην Ελλάδα, σημειώθηκαν 10.553 οδικά τροχαία ατυχήματα με θανάτους ή τραυματισμούς, καταγράφοντας αυξητική πορεία σε σύγκριση με τα προηγούμενα έτη (ΕΛΣΤΑΤ, 2025). Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν την οδική ασφάλεια ως ένα καίριο κοινωνικό ζήτημα που αφορά όλες τις ηλικιακές ομάδες, περιλαμβανομένων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία αποδεδειγμένα εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες στην ασφαλή αλληλεπίδρασή τους με το κυκλοφοριακό περιβάλλον. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν φτωχές οπτικές στρατηγικές αναζήτησης (Tapiro et al., 2014; Barton & Morrongiello, 2011), περιορισμένη ικανότητα αναγνώρισης επικίνδυνων καταστάσεων και ανεπαρκή αντίληψη του κινδύνου (Hill et al., 2000). Συχνά εστιάζουν σε τοπικά και μεμονωμένα ερεθίσματα, αγνοώντας άλλα κρίσιμα στοιχεία της κυκλοφορίας (Whitebread & Neilson, 2000), ενώ υιοθετούν μία περισσότερο προσωπική και αποσπασματική οπτική για τις κυκλοφοριακές καταστάσεις, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία μπορούν να προσεγγίσουν τα συμβάντα πιο ολιστικά (Underwood et al., 2007). Οι περιορισμοί αυτοί στις αντιληπτικές και γνωστικές τους δεξιότητες καθιστούν τα νήπια ιδιαίτερα ευάλωτα στο κυκλοφοριακό περιβάλλον και καταδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη ένταξης της κυκλοφοριακής αγωγής ήδη από το νηπιαγωγείο, ώστε τα παιδιά να αποκτούν έγκαιρα τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την ασφαλή και υπεύθυνη συμμετοχή τους στην κυκλοφορία.

**Θεωρητικό πλαίσιο**

Παραδοσιακά, είχε επικρατήσει η αντίληψη ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να διαχειριστούν το κυκλοφοριακό περιβάλλον προτού φτάσουν σε ένα ορισμένο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης (Vinje, 1981). Ωστόσο, μεταγενέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως οι αναπτυξιακές θεωρίες των Piaget (1971) και Vygotsky (1993), ανέδειξαν τη μάθηση ως μια από κάτω προς τα πάνω διαδικασία που οικοδομείται με συγκεκριμένες δράσεις μέσα σε κατάλληλα πλαίσια, οδήγησαν τους Thomson et al. (1996) να υποστηρίξουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν ενεργή και πρακτική εμπλοκή των παιδιών μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Μάλιστα, έρευνες έδειξαν πως οι δεξιότητες διέλευσης δρόμου δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από παράγοντες ωρίμανσης (Barton et al., 2012), ενώ διάφορες παρεμβάσεις για την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές (Thomson et al., 1996; Thomson et al., 2005; Tolmie et al., 2005).

Σημαντικό εύρημα αποτελεί, ωστόσο, ότι η αύξηση της γνώσης από μόνη της δεν οδηγεί απαραίτητα σε αλλαγή συμπεριφοράς στον τομέα της οδικής ασφάλειας (Zeedyk et al., 2010), γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για εκπαιδευτικές προσεγγίσεις πέραν της απλής μετάδοσης πληροφοριών. Ο σκοπός της κυκλοφοριακής αγωγής στις μικρότερες ηλικίες είναι λοιπόν, όχι μόνο να εμπλουτίσει τις γνώσεις των παιδιών για το οδικό περιβάλλον και τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, αλλά και να καλλιεργήσει σύνθετες δεξιότητες, όπως η εκτίμηση του χρόνου διέλευσης μιας οδού σε συνάρτηση με το πλάτος της και την ταχύτητα των οχημάτων και κυρίως να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών, όπως η χρήση ζώνης ασφαλείας ή η βάδιση στο πεζοδρόμιο (Thomson et al., 1996; DUMAS, 2000). Η κυκλοφοριακή αγωγή φαίνεται να επιτυγχάνει τους στόχους της στον μέγιστο βαθμό όταν η διδασκαλία υλοποιείται είτε σε πραγματικό περιβάλλον εκτός σχολικής αίθουσας είτε σε προσομοιωμένο (Simpson et al., 2003; Thomson et al., 2005). Άλλωστε, είναι κοινός τόπος πως η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση διευκολύνει τα παιδιά να αντιληφθούν πιο αποτελεσματικά τα γεγονότα και τα φαινόμενα που τα περιβάλλουν (Ντολιοπούλου, 1999). Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση συνθετικών δημιουργικών εργασιών που έχουν αφετηρία το οδικό περιβάλλον των μαθητών, μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις συνθήκες του πραγματικού κόσμου και να περιορίσει τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας, ενισχύοντας παράλληλα την αλληλεπίδραση των μαθητών με τα στοιχεία του οδικού περιβάλλοντος, όπως τα οχήματα, οι χρήστες του δρόμου και οι κυκλοφοριακές συνθήκες (Κουτρουμάνος, 2015). Παράλληλα, η τεχνική της διερευνητικής μάθησης, που σχετίζεται με τη μελέτη και την επίλυση προβλημάτων αναδυόμενων μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Πέντερη και συν., 2022), μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και στην κυκλοφοριακή αγωγή.

Επιπρόσθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί στρατηγική με σημαντικά πλεονεκτήματα για την κυκλοφοριακή αγωγή. Οι Thomson et al. (1996) επισημαίνουν ότι η μάθηση σε ομάδες ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών, όπου ορισμένα μέλη της ομάδας διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων, δημιουργώντας έτσι τις συνθήκες για την ανάπτυξη της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1993). Η αλληλεπίδραση αυτή συχνά προκαλεί εσωτερικές γνωστικές συγκρούσεις, που αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο της θεωρίας του Piaget (1971) και συντελούν στην οικοδόμηση της γνώσης. Παρόλα αυτά, οι Thomson et al. (1996) τονίζουν ότι, σε περιπτώσεις

όπου η συνεργατική μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε αδιέξοδο ή λανθασμένα συμπεράσματα, είναι απαραίτητη η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ή άλλον ενήλικα ειδικό, ώστε να διασφαλιστεί η ορθότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να προτείνει, στηριζόμενο στο προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, ένα εκπαιδευτικό σενάριο κυκλοφοριακής αγωγής για το νηπιαγωγείο, το οποίο θα αξιοποιεί βιωματικές και διερευνητικές μεθόδους μάθησης, ενσωματώνοντας παράλληλα τις ΤΠΕ, με σκοπό την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απαραίτητων για την ασφαλή και υπεύθυνη συμπεριφορά των παιδιών στο κυκλοφοριακό περιβάλλον.

**Πλαίσιο υλοποίησης σεναρίου «Κυκλοφορώ με ασφάλεια, μαθαίνω με χαρά»**

Το σενάριο, όπως προτείνεται, υλοποιήθηκε σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αττικής με 20 μαθητές/τριες (10 νήπια, 10 προνήπια).

Στοχευόμενο κοινό: Μαθητές Νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου: Περίπου 2 εβδομάδες

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

- •Σκούρο γκρί ή μαύρο ημιδιαφανές ύφασμα
- •Στεφάνια ή ψεύτικα τιμόνια
- •Αυτοσχέδια κατασκευή φαναριού
- •Ποδηλατικός εξοπλισμός
- Λούτρινο κουκλάκι
- Σύνδεση στο διαδίκτυο
- •Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Υλικά χειροτεχνίας, πλαστικά ποτηράκια, ξυλάκια για σουβλάκι

**Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου «Κυκλοφορώ με ασφάλεια, μαθαίνω με χαρά» είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κυκλοφοριακής αγωγής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από βιωματικές και διερευνητικές μαθησιακές διαδικασίες, με στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών κατά την κυκλοφορία τους στο αστικό περιβάλλον.

Μέσα από το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες, σε επίπεδο γνώσεων, να γνωρίσουν τους φωτεινούς σηματοδότες και να κατανοήσουν τον ρόλο τους στην ασφαλή κυκλοφορία πεζών και οχημάτων, να εξοικειωθούν με βασικές πινακίδες κυκλοφορίας και να ερμηνεύουν το περιεχόμενό τους, καθώς και να αναγνωρίζουν τις διαβάσεις πεζών και να μαθαίνουν τους κανόνες ασφαλούς διέλευσής τους. Παράλληλα προβλέπεται οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τον εξοπλισμό ασφαλείας που απαιτείται κατά τη μετακίνηση με ποδήλατο ή με όχημα. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, δίνεται έμφαση οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να επιλέγουν τον κατάλληλο εξοπλισμό ασφαλείας για τη μετακίνησή τους με ποδήλατο, να εφαρμόζουν ασφαλείς τρόπους διέλευσης από τις διαβάσεις πεζών και να συνδέουν τις θεωρητικές γνώσεις με την πράξη, μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Σε επίπεδο στάσεων, στόχος είναι τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν στη σημασία χρήσης μέσων προστασίας, όπως το παιδικό καθισματάκι και η ζώνη ασφαλείας, αλλά και να αντιληφθούν ότι το ποδήλατο, παρόλο που αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας, δεν είναι παιχνίδι όταν κινείται στον δρόμο. Τέλος,

ιδιαίτερα σημαίνον είναι να υιοθετήσουν στάσεις υπευθυνότητας και ασφαλούς συμπεριφοράς στην καθημερινή τους κυκλοφορία, τόσο ως πεζοί όσο και ως επιβάτες, αναπτύσσοντας κοινωνική συνείδηση και σεβασμό προς τον εαυτό τους και τους άλλους χρήστες του δρόμου.

**Η ταυτότητα και η δομή του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Το σενάριο εντάσσεται στον θεματικό κύκλο «Ευ Ζην» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και αξιοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η βιωματική και η διερευνητική μάθηση, προάγοντας την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργασία και την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης. Η δομή του στηρίζεται στην τεχνική των 5Ε, κατά την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία εκκινεί με την εξοικείωση των μαθητών επί του υπό διερεύνηση θέματος, ακολουθεί την πορεία της επισκόπησης και της επεξήγησής του, εμπλουτίζεται με διαθεματικές δραστηριότητες και καταλήγει στον αναστοχασμό και την εκτίμηση της μάθησης.

**Η ακολουθία των εργαστηρίων**

***Η φάση της εξοικείωσης***

Η φάση της εξοικείωσης ξεκινά με την εισαγωγή μίας persona doll, η οποία παρουσιάζεται στα παιδιά ως ζώο του δάσους που δεν γνωρίζει πώς να κυκλοφορεί με ασφάλεια στον αστικό χώρο. Στο πλαίσιο μίας αφηγηματικής προσέγγισης, το κουκλάκι εκφράζει την επιθυμία να φτάσει σε ένα σημείο της πόλης μας, αλλά νιώθει φόβο και ανασφάλεια εξαιτίας της κίνησης και των οχημάτων που συναντά στην πόλη. Ζητά καταφύγιο στο σχολικό περιβάλλον και απευθύνεται στα παιδιά για βοήθεια. Μέσα από τη δραματοποίηση και την παιγνιώδη αλληλεπίδραση, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν όσα ήδη γνωρίζουν σχετικά με την οδική ασφάλεια και να μοιραστούν τις εμπειρίες ή τις απορίες τους. Σε αυτό το σημείο ξεκινά η συμπλήρωση του διαγράμματος K-W-L-H, ώστε να αποτυπωθούν οι αρχικές γνώσεις, τα ερωτήματα και τα πεδία διερεύνησης, δημιουργώντας έτσι τις βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξη του σεναρίου και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

***Οι φάσεις της επισκόπησης και της επεξήγησης***

Στη φάση της επισκόπησης, η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται σε τέσσερα μέρη, καθένα από τα οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση συγκεκριμένων βασικών ερωτημάτων. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από τη χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων και προσομοιώσεων μέσα στην τάξη, με στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την πρόκληση κοινωνιογνωστικών συγκρούσεων είτε μεταξύ των παιδιών είτε μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού. Σε όλη τη διάρκεια της φάσης, τηρείται συστηματικά η συμπλήρωση του διαγράμματος K-W-L-H, ώστε να καταγράφονται οι γνώσεις, οι απορίες και τα νέα ευρήματα των μαθητών, υποστηρίζοντας τον αναστοχασμό και την οικοδόμηση της γνώσης. Στο τέλος κάθε μέρους της διαδικασίας επισκόπησης, πραγματοποιούνται καταγραφές δεδομένων και η αντίστοιχη παρουσίασή τους στο κουκλάκι – ήρωα, που αποτελούν το στάδιο της επεξήγησης, κάνοντας τις δύο αυτές φάσεις να συμπορεύονται στο παρόν σενάριο.

Α΄ Μέρος - Η πρώτη ενότητα επικεντρώνεται στην ασφαλή κυκλοφορία των πεζών και στη λειτουργία των φωτεινών σηματοδοτών και των διαβάσεων. Αφού στηθεί στην τάξη μία προσωμοίωση δρόμου με ένα ύφασμα σε κατάλληλο χρώμα για άσφαλτο και διαγραμμίσεις

για διάβαση και τοποθετηθούν φανάρια στα απαραίτητα σημεία, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους πεζών και οδηγών και συμμετέχουν σε βιωματικό παιχνίδι, αναλαμβάνοντας να δείξουν στο κουκλάκι - ήρωα τον ορθό τρόπο διέλευσης του δρόμου και να εξηγήσουν τους σχετικούς κανόνες. Η νηπιαγωγός, αξιοποιώντας τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού, προκαλεί σκόπιμα κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις, ώστε τα παιδιά να εντοπίσουν πιθανούς κινδύνους και να ανακαλύψουν επιπλέον κανόνες του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, εμβαθύνοντας στη ρυθμιστική λειτουργία τους για την ασφάλεια στο οδικό περιβάλλον.

Β΄ Μέρος - Στο δεύτερο μέρος, η αφήγηση συνεχίζεται με το κουκλάκι - ήρωα να επανεμφανίζεται και να δηλώνει περιέργεια για άλλες μορφές μετακίνησης. Εκφράζει την επιθυμία να χρησιμοποιήσει ποδήλατο, αναφέροντας ταυτόχρονα ότι έλαβε ένα πακέτο από τα ζώα του δάσους, με άγνωστα αντικείμενα. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν αυτά τα αντικείμενα (κράνος, επιαγκωνίδες, επιγονατίδες) και να του διδάξουν τη σωστή χρήση τους, καλλιεργώντας δεξιότητες υπευθυνότητας και αυτοπροστασίας.

Στη συνέχεια, διεξάγονται δύο πειραματικές δραστηριότητες. Στην πρώτη, τα παιδιά πραγματοποιούν πείραμα όπου κάτι ιδιαιτέρως εύθραστο (πχ.ένα βραστό αυγό) τοποθετείται μέσα σε κράνος, προκειμένου να διαπιστώσουν εμπειρικά τον προστατευτικό του ρόλο ακόμη και για πολύ ευαίσθητα αντικείμενα. Στη δεύτερη, παιδιά στέκονται πίσω από διαφανές μαύρο ύφασμα, διερευνώντας ποια χρώματα ρούχων είναι ορατά στο σκοτάδι, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της σωστής ένδυσης για την ασφάλεια των ποδηλατών κατά τη νυχτερινή κυκλοφορία.

Γ΄ Μέρος - Το τρίτο μέρος εστιάζει στη γνώση και κατανόηση της σημασίας των πινακίδων οδικής σήμανσης. Το κουκλάκι - ήρωας επανέρχεται και βάσει σεναρίου περιγράφει ότι, αν και τήρησε όλους τους κανόνες ασφαλούς ποδηλασίας, παραλίγο να εμπλακεί σε ατύχημα επειδή αγνοούσε τη σημασία των πινακίδων. Ανατίθεται λοιπόν στους μαθητές εργασία τύπου ανεστραμμένης τάξης, στο πλαίσιο της οποίας καλούνται να παρατηρήσουν και να φωτογραφίσουν πινακίδες που συναντούν κατά τις μετακινήσεις τους στην πόλη, ώστε να τις αναρτήσουν σε κοινόχρηστη ψηφιακή πλατφόρμα. Μόλις συλλεχθούν ικανοποιητικά ευρήματα, ακολουθεί δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές, σε ομάδες, παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των πινακίδων και τις ταξινομούν βάσει σχήματος και χρώματος. Δημιουργείται πίνακας διπλής εισόδου, ενώ οι ομάδες καλούνται να εντοπίσουν και να αναλύσουν το νόημα κάθε κατηγορίας αλλά και κάθε μεμονωμένης πινακίδας σήμανσης, διακρίνοντας τις πινακίδες σε υποχρεωτικές, απαγορευτικές, πληροφοριακές και προειδοποιητικές. Στο τέλος, τα παιδιά αναλαμβάνουν να μεταφέρουν στο κουκλάκι - ήρωα τις γνώσεις που απέκτησαν.

Δ΄ Μέρος - Στο τέταρτο μέρος, η μαθησιακή διαδικασία επεκτείνεται στη διερεύνηση κανόνων ασφαλούς συμπεριφοράς κατά τη μετακίνηση με αυτοκίνητο. Το κουκλάκι – ήρωας παρουσιάζεται στα παιδιά αποφασισμένο να μετακινηθεί και ως επιβάτης σε όχημα. Μέσα από βιωματικό παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές, καθισμένοι σε καρέκλες που αναπαριστούν τις δύο μπροστινές θέσεις του αυτοκινήτου, ενώ φορούν ζώνες φτιαγμένες από ύφασμα, αναλαμβάνουν ρόλους οδηγού και συνοδηγού και διερευνούν σωστές και λανθασμένες συμπεριφορές εντός του αυτοκινήτου. Η νηπιαγωγός καθοδηγεί τη δραστηριότητα αναθέτοντας σενάρια – προκλήσεις στο «συνοδηγό» και τον «οδηγό», προσομοιώνοντας καταστάσεις που σχετίζονται με την ασφάλεια, όπως η χρήση ζώνης, η τοποθέτηση στο παιδικό καθισματάκι, η αποφυγή χρήσης κινητού τηλεφώνου από τον οδηγό και η ανάγκη

διατήρησης της ησυχίας κατά τη διάρκεια της διαδρομής. Τα παιδιά εκτελούν την εκάστοτε πρόκληση ενώ ταυτόχρονα ο «οδηγός» είναι υπεύθυνος να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα σήματα ενός αυτοσχέδιου φαναριού.

***Η φάση του εμπλουτισμού***

Στη φάση του εμπλουτισμού επιδιώκεται η διεύρυνση και η δημιουργική αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές στις προηγούμενες φάσεις του σεναρίου, μέσα από δραστηριότητες που διαφοροποιούνται, ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των παιδιών και να ενισχύουν τη βιωματική τους εμπλοκή, τη συνεργατικότητα και την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης, αξιοποιώντας παράλληλα τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Οι μαθητές συμμετέχουν σε τρεις εικαστικές δραστηριότητες. Η πρώτη αφορά ένα έργο που απεικονίζει τον εαυτό τους, με κεφάλι κολλημένο σε ξυλάκι ώστε να μπορεί να περιστρέφεται, αναπαριστώντας τη σωστή κίνηση ελέγχου δεξιά και αριστερά πριν τη διέλευση του δρόμου. Η δεύτερη οδηγεί στη δημιουργία κινούμενης κατασκευής με δύο διάφανα πλαστικά ποτήρια, όπου στο ένα αποτυπώνονται στοιχεία της πόλης, όπως δρόμοι, ποδηλατόδρομοι, κτίρια και δέντρα, και στο άλλο σχεδιάζεται ένα ποδήλατο με τον οδηγό του, το οποίο, με την περιστροφική κίνηση των ποτηριών, φαίνεται να κινείται στον ποδηλατόδρομο, προσφέροντας εμπειρία οπτικής αναπαράστασης της ασφαλούς κυκλοφορίας. Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές ζωγραφίζουν πινακίδες με το σύνθημα «Η ζώνη σώζει ζωές», τις οποίες μετατρέπουν σε μπρελόκ, ώστε να κρεμαστούν στα αυτοκίνητα των γονιών τους, λειτουργώντας έτσι ως φορείς μετάδοσης μηνυμάτων αγωγής οδικής ασφάλειας στην οικογένεια.

Επιπλέον, διατίθεται στην τάξη επιτραπέζιο παιχνίδι κυκλοφοριακής αγωγής, ενώ στην αυλή του σχολείου διαμορφώνεται η «γωνιά του αυτοκινήτου», όπου μέσα από το συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά υποδύονται οδηγούς και επιβάτες. Παράλληλα, αξιοποιούνται οι ΤΠΕ, καθώς τα παιδιά αναλαμβάνουν να προγραμματίσουν το ρομποτάκι Beebot ώστε να κινηθεί πάνω σε τάπητα που αναπαριστά πόλη με πινακίδες σήμανσης, φανάρια και διαβάσεις, υιοθετώντας διαδοχικά τους ρόλους του πεζού, του οδηγού και του ατόμου με αναπηρία (πχ. σε αναπηρικό αμαξίδιο ή με τύφλωση προκειμένου να κάνουν χρήση ραμπών ή πλακιδίων όδευσης τυφλών). Τέλος, αποστέλλεται ηλεκτρονικό μήνυμα στους γονείς των μαθητών, το οποίο περιλαμβάνει παιδαγωγικές συμβουλές και οδηγίες εγκατάστασης του εκπαιδευτικού λογισμικού «Μαθαίνω να κυκλοφορώ με ασφάλεια» από τον ψηφιακό κόμβο Φωτόδεντρο, με στόχο την περαιτέρω ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στο σπίτι και την ενεργό εμπλοκή της οικογένειας στην αγωγή οδικής ασφάλειας.

***Η φάση της εκτίμησης***

Κατά τη φάση της εκτίμησης, δίνεται έμφαση στον αναστοχασμό των μαθητών και στην αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας που διήνυσαν. Τα παιδιά, αξιοποιώντας το διάγραμμα K-W-L-H, ενθαρρύνονται να ανακαλέσουν όσα έμαθαν, να συνδέσουν τη νέα γνώση με την αρχική τους εικόνα για το θέμα και να εκφράσουν τι τους εντυπωσίασε ή τι θα ήθελαν ακόμη να εξερευνήσουν. Η διαδικασία αυτή οργανώνεται μέσα από ρουτίνες σκέψης που υποστηρίζουν την καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας και προάγουν την ενεργή συμμετοχή όλων. Παράλληλα, οι μαθητές αυτοαξιολογούνται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με κατάλληλα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια κυκλοφοριακής αγωγής της ιστοσελίδας mikrapaidia.gr. Η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται με έναν συμβολικό και

συναισθηματικό αποχαιρετισμό της κούκλας persona, στην οποία τα παιδιά υπόσχονται να τηρούν στο μέλλον όσα έμαθαν μαζί, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση γνώσης και στάσεων με την προσωπική τους ευθύνη απέναντι στην ασφάλεια κατά τις μετακινήσεις.

**Επεκτασιμότητα**

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο διαθέτει σημαντικές δυνατότητες επεκτασιμότητας, καθώς μπορεί να εμπλουτιστεί με νέες δραστηριότητες, να προσαρμοστεί σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και να συνδεθεί με επιπλέον θεματικούς κύκλους του Προγράμματος Σπουδών. Η θεματική της κυκλοφοριακής αγωγής δύναται να διασυνδεθεί με ενότητες όπως η προστασία του περιβάλλοντος, μέσω της διαμόρφωσης υπεύθυνης και οικολογικής στάσης στη χρήση των μέσων μεταφοράς και η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, υπό το πρίσμα της ορατότητας και της προσβασιμότητας. Επιπλέον, το σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας, όπως η τροχαία, διευρύνοντας το πεδίο της βιωματικής μάθησης και καλλιεργώντας τη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό ιστό.

**Συμπεράσματα**

Η κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο μπορεί, όπως φαίνεται, να προσεγγιστεί με σύγχρονες, βιωματικές και τεχνολογικά υποστηριζόμενες μεθόδους, προσφέροντας στα παιδιά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που συμβάλλουν τόσο στην προσωπική τους ασφάλεια όσο και στη διαμόρφωση υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών. Η αξιοποίηση της μεθοδολογίας των 5Ε, σε συνδυασμό με τη διερευνητική μάθηση και εργαλεία όπως οι κούκλες persona, τα παιχνίδια ρόλων και η ρομποτική, ενισχύει τη συμμετοχή, την ενεργή μάθηση και τον αναστοχασμό. Συνολικά, το σενάριο αναδεικνύει τη δυνατότητα του νηπιαγωγείου να καλλιεργεί δεξιότητες ζωής, να προάγει αξίες και να δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες που ενδυναμώνουν τα παιδιά για το παρόν και το μέλλον τους.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Barton, B. K., & Morrongiello, B. A. (2011). Examining the impact of traffic environment and executive functioning on children's pedestrian behaviors. *Developmental Psychology*, 47(1), 182–191. https://doi.org/10.1037/a0021308

Barton, B.K., Ulrich, T. & Lyday, B., 2012. The roles of gender, age and cognitive development in children’s pedestrian route selection. *Child: Care Health Development*. 38 (2), 280–286.

DUMAS (2000). *The DUMAS Project, Developing Urban Management and Safety*. Research Project. Brussels: DG VII, European Commission.

Hill, R., Lewis, V. & Dunbar, G., 2000. Young children’s concepts of danger. *British Journal of Developmental Psychology*. 18 (1), 103–120.

Piaget, J. (1971). Biology and Knowledge: *An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Simpson, G., Johnston, L., & Richardson, M. (2003). An investigation of road crossing in a virtual environment. *Accident Analysis & Prevention*, 35(5), 787–796.

Tapiro, H., Meir, A., Parmet, Y., & Oron-Gilad, T. (2014). Visual search strategies of child-pedestrians in road crossing tasks. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Europe*, 119-130.

Thomson, A. J., Tolmie, A., Foot, C. H., & McLaren, B. (1996). *Child development and the aims of road safety education: A review and analysis* (Road safety research report No. 1). Glasgow, Scotland: Department of Psychology, University of Strathclyde.

Thomson, J. A., Tolmie, A. K., Foot, H. C., Whelan, K. M., Sarvary, P., & Morrison, S. (2005). Influence of Virtual Reality Training on the Roadside Crossing Judgments of Child Pedestrians. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(3), 175–186.

Tolmie, A., Thomson, J. A., Foot, H. C., Whelan, K., Morrison, S., & McLaren, B. (2005). The effects of adult guidance and peer discussion on the development of children's representations: Evidence from the training of pedestrian skills. *British Journal of Psychology*, 96(2), 181-204.

Underwood, G. (2007). Visual attention and the transition from novice to advanced driver. *Ergonomics*, 50(8), 1235-1249.

Vinjé, M. P. (1981). Children as pedestrians: abilities and limitations. *Accident Analysis & Prevention*, 13(3), 225-240.

Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Μετάφραση Ρόδη Α., Εκδ. Γνώση, Αθήνα.

Whitebread, D., & Neilson, K. (2000). The contribution of visual search strategies to the development of pedestrian skills by 4-11 year-old children. *The British Journal of Educational Psychology*, 70, 539–57.

Zeedyk, M. S., Wallace, L., Carcary, B., Jones, K., & Larter, K. (2010). Children and road safety: Increasing knowledge does not improve behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 597–614.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2025, Μάρτιος 31). *Οδικά τροχαία ατυχήματα: Ιανουάριος 2025*. ΕΛΣΤΑΤ.

Κουτρουμάνος, Γ. (2015). *Κυκλοφορώ... παρατηρώ... και παρεμβαίνω*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Τυπωθήτω Δάρδανος, Αθήνα.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τσακίρη, Μ. (2025). Κυκλοφορώ με ασφάλεια, μαθαίνω με χαρά: Μία πρόταση διερευνητικής προσέγγισης της κυκλοφοριακής 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/

**Τσακίρη, Μ. (2025). Εμπλέκομαι, μαθαίνω, ενεργώ: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο καλλιέργειας φιλοζωικής συνείδησης**

# Εμπλέκομαι, μαθαίνω, ενεργώ: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο καλλιέργειας φιλοζωικής συνείδησης

**Τσακίρη Μαρία**
Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Παπάγου, mtsakiri@hotmail.com

**Περίληψη**
Το άρθρο παρουσιάζει το εργαστήριο δεξιοτήτων «Τον κόσμο κάνω δίκαιο εγώ, για κάθε πλάσμα που αξίζει σεβασμό» που εντάσσεται στον θεματικό κύκλο «Φροντίζω το Περιβάλλον» και συνδυάζει περιβαλλοντική εκπαίδευση, φιλοζωία και ψηφιακές τεχνολογίες, αξιοποιώντας τη διερευνητική και τη βιωματική μάθηση. Τεκμηριωμένο θεωρητικά από σύγχρονες έρευνες και θεμελιωμένο στις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το σενάριο οργανώνεται με την τεχνική των 5Ε και περιλαμβάνει δραστηριότητες πολυαισθητηριακές, συνεργατικές και ψηφιακές. Στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων υπέρ της φιλοζωίας και της ενεργού πολιτειότητας, αναδεικνύοντας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως εργαλείο μάθησης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** φιλοζωία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, βιωματική μάθηση, ΤΠΕ στην εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Η συνεχώς επιδεινούμενη κλιματική κρίση, σε συνδυασμό με την απώλεια βιοποικιλότητας και την επιβάρυνση των οικοσυστημάτων, καθιστούν ολοένα και πιο επιτακτική την ανάγκη για ευαισθητοποίηση και δράση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και τα ζώα. Η υποβάθμιση των οικοσυστημάτων, η εξαφάνιση ειδών και οι επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας αναδεικνύουν την προστασία του φυσικού κόσμου και της ζωικής ζωής ως προτεραιότητα τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, η περιβαλλοντική εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως κρίσιμη παράμετρος για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων και τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συνείδησης (UNESCO, 2014).

Σύμφωνα με την UNESCO (2023), η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα έως το 2025 θεωρείται ουσιώδης για την καλλιέργεια γενεών που όχι μόνο θα γνωρίζουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά θα συμμετέχουν ενεργά στη διαχείρισή τους. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, ειδικότερα με τον Στόχο 4.7, ο οποίος τονίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον σε θεωρητική μετάδοση γνώσεων, αλλά καλείται να αξιοποιήσει παιδαγωγικές μεθόδους που εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά, όπως η βιωματική και διερευνητική μάθηση, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να ενισχύσει το αίσθημα υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον (Bellino & Adams, 2017).

Πλήθος ερευνών έχει καταδείξει ότι η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα περιβαλλοντικής ευαισθησίας και αυξημένες πιθανότητες υιοθέτησης φιλικών προς το περιβάλλον συμπεριφορών (Monroe et al., 2019; Rickinson, 2001; Stevenson, 2007; Swargiary, 2024). Μάλιστα, οι προσεγγίσεις που βασίζονται σε βιωματικές και ερευνητικές εμπειρίες, καθώς και σε εφαρμογές της γνώσης στην πραγματική ζωή, συμβάλλουν καθοριστικά στη μακροπρόθεσμη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών (Monroe et al., 2019; Swargiary, 2024). Επιπλέον, η μαθητοκεντρική διδασκαλία και η διερευνητική μάθηση, προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ασχοληθούν τόσο με τοπικά όσο και με παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα, οδηγώντας σε σημαντικά θετικά περιβαλλοντικά αποτελέσματα για τα σχολεία και τις κοινότητες (Buchanan et al., 2019).

Σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη περιβαλλοντική εκπαίδευση διαδραματίζουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Οι ψηφιακές τεχνολογίες, όχι μόνο ενισχύουν τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για θέματα βιωσιμότητας (Buchanan et al., 2019), αλλά δημιουργούν και νέες δυνατότητες για διερεύνηση, επικοινωνία, συνεργασία και ανάπτυξη ταυτότητας (Greenhow & Lewin, 2016). Μέσα από τις ψηφιακές πλατφόρμες, καλλιεργείται το έδαφος για μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, όπως η διερευνητική ή η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η συμμετοχή σε προγράμματα πολιτών-επιστημόνων, προσφέροντας παράλληλα απτά οφέλη στο περιβάλλον και την κοινωνία (Krasny & Tidball, 2009; Propen, 2015; Cooper, 2016). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, που, σύμφωνα με τους Lu και Liu (2013), αυξάνει σημαντικά την εμπλοκή των μαθητών και την απόκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων και οικολογικών στάσεων ήδη από τις μικρότερες ηλικίες, όπως αυτή των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο προτείνει ένα διδακτικό σενάριο για το νηπιαγωγείο με θέμα τη φιλοζωία, το οποίο συνδυάζει βιωματική και διερευνητική μάθηση με την αξιοποίηση ΤΠΕ. Στόχος είναι να καλλιεργηθεί από νωρίς η αγάπη και ο σεβασμός προς τα ζώα και το φυσικό περιβάλλον, να ενισχυθεί η οικολογική συνείδηση των παιδιών και να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή τους σε δράσεις προστασίας και φροντίδας των ζώων, αξιοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία που καθιστούν τη μάθηση ελκυστική και αποτελεσματική.

**Πλαίσιο υλοποίησης σεναρίου «Τον κόσμο κάνω δίκαιο εγώ, για κάθε πλάσμα που αξίζει σεβασμό»**

Το σενάριο, όπως προτείνεται, υλοποιήθηκε σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αττικής με 20 μαθητές/τριες (10 νήπια, 10 προνήπια).

Στοχευόμενο κοινό: Μαθητές Νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου: Περίπου 2 εβδομάδες

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

- •Σύνδεση στο διαδίκτυο
- •Διαδραστικός πίνακας ή υπολογιστής με απλή οθόνη
- Κινητή συσκευή
- Παιχνίδια - Φιγούρες ζώων
- Λούτρινα ζωάκια και σετ συμβολικού παιχνιδιού με ιατρικά εργαλεία

- Επιτραπέζια παιχνίδια και παζλ με ζώα
- •Υλικά χειροτεχνίας και φυσικά υλικά

**Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η καλλιέργεια στάσεων σεβασμού, αγάπης και υπευθυνότητας απέναντι στα ζώα και στα οικοσυστήματα που τα φιλοξενούν, μέσα από βιωματικές, διερευνητικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες μαθησιακές εμπειρίες που συνδυάζουν αισθητηριακή, γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή, προάγοντας την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, διαθεματικής γνώσης και βασικών δεξιοτήτων ζωής

Σε γνωστικό επίπεδο, οι στόχοι του σεναρίου εστιάζουν στην αναγνώριση των βασικών αναγκών των ζώων, στην κατανόηση του ρόλου τους στο οικοσύστημα, στην εξοικείωση με τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν καθώς και στις ενδεδειγμένες ενέργειες για την προστασία τους. Παράλληλα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον ρόλο και τη συμβολή φιλοζωικών οργανώσεων.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, το σενάριο επιδιώκει να ενισχύσει την ικανότητα παρατήρησης, σύγκρισης και ταξινόμησης των ζώων, να προάγει την ανάπτυξη οικολογικών συνηθειών και να ενισχύσει την ενεργή στάση των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον.

Σε επίπεδο στάσεων, επιδιώκεται η ενδυνάμωση του αισθήματος σεβασμού και αγάπης για όλα τα πλάσματα, η ευαισθητοποίηση γύρω από τη σημασία της προστασίας των ζώων και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του αισθήματος δικαιοσύνης, ως θεμέλια της ενεργής πολιτειότητας και της περιβαλλοντικής ηθικής από την προσχολική ηλικία.

**Η δομή του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Η πορεία του εργαστηρίου ακολουθεί την παιδαγωγική προσέγγιση των 5Ε της διερευνητικής μάθησης. Αρχικά, στο στάδιο της εξοικείωσης, επιδιώκεται η συναισθηματική εμπλοκή και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, ενώ παράλληλα ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους για τα ζώα και τα οικοσυστήματα στα οποία αυτά ζουν. Στη συνέχεια, κατά την επισκόπηση, τα παιδιά εμπλέκονται σε διερεύνηση σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, εστιάζοντας σε κάθε οικοσύστημα ξεχωριστά, μέσα από δραστηριότητες παρατήρησης, αναζήτησης πληροφοριών και συζήτησης. Ακολουθεί η φάση της επεξήγησης, όπου τα ευρήματα καταγράφονται και αποτυπώνονται με ποικίλους τρόπους, αξιοποιώντας προφορικό λόγο, θεατρικό παιχνίδι, εικαστική έκφραση ή ψηφιακά εργαλεία, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση και η αναστοχαστική σκέψη. Στη φάση του εμπλουτισμού, η οποία είναι επίσης δομημένη ανά οικοσύστημα, η μαθησιακή διαδικασία ενισχύεται μέσα από εικαστικές δημιουργίες, δραστηριότητες ρομποτικής και προγραμματισμού, εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας και προσομοιώσεις, που συνδυάζουν τη βιωματική και τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση. Τέλος, η φάση της εκτίμησης περιλαμβάνει την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη διάχυση των παραγόμενων έργων και μηνυμάτων φιλοζωίας και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στην ευρύτερη κοινότητα.

**Η ακολουθία των εργαστηρίων**

***Η φάση της εξοικείωσης***

Κατά την έναρξη του σεναρίου, προκειμένου να επιτευχθεί η συναισθηματική εμπλοκή και η ενεργοποίηση των παιδιών, δημιουργείται στην τάξη μία «γωνιά

καταφυγίου/κτηνιατρείου» με λούτρινα ζωάκια και συμβολικά ιατρικά εργαλεία, ενώ προστίθεται αντίστοιχο με τη θεματική εκπαιδευτικό υλικό όπως παζλ, επιτραπέζια παιχνίδια και βιβλία. Στη συνέχεια, επιχειρείται ανίχνευση των προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών με τη διεξαγωγή δύο δραστηριοτήτων. Η πρώτη αφορά την παραγωγή ιδεοθύελλας γύρω από το ερώτημα «Τι χρειάζονται τα ζώα;», η οποία αποτυπώνεται σε σχήμα ζώου στο ψηφιακό εργαλείο *word art* και αργότερα αξιοποιείται για τη δημιουργία κολλάζ. Ακολούθως, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν τυχαία την αποτύπωση ζώων που συναντώνται σε διαφορετικά οικοσυστήματα, μέσω ζωγραφικής ή γραφής, και παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην ολομέλεια.

***Η φάση της επισκόπησης***

Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και διερευνούν πληροφορίες σχετικά με τα ζώα και τους κινδύνους που αυτά αντιμετωπίζουν, ανά οικοσύστημα, αξιοποιώντας τρεις διαφορετικές πηγές: πραγματοποιούν αναζητήσεις σε παιδικά βιβλία γνώσεων και εγκυκλοπαίδειες, εξερευνούν τον παγκόσμιο ιστό και διατυπώνουν ερωτήματα σε ψηφιακό chatbot.

***Η φάση της επεξήγησης***

Κατά τη φάση της επεξήγησης, οι ομάδες προχωρούν στην καταγραφή των ευρημάτων της προηγούμενης διερεύνησης και παρουσιάζουν τα δεδομένα τους στην ολομέλεια της τάξης. Παράλληλα, πραγματοποιείται ταξινόμηση των φιγούρων ζώων της τάξης ανάλογα με το οικοσύστημα στο οποίο ανήκουν, ενώ δημιουργούνται από τα παιδιά θεματικοί δίσκοι με αισθητηριακό υλικό που αναπαριστά κάθε βιότοπο. Οι δίσκοι αυτοί παραμένουν στη συνέχεια προσβάσιμοι για ελεύθερη εξερεύνηση και παιχνίδι από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

***Η φάση του εμπλουτισμού***

Η φάση του εμπλουτισμού οργανώνεται σε τέσσερα θεματικά μέρη, που αντιστοιχούν στα οικοσυστήματα που επεξεργάστηκαν τα παιδιά στις προηγούμενες φάσεις, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους και την ενθάρρυνση για ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση των κινδύνων που αντιμετωπίζουν τα ζώα.

Στο πρώτο μέρος, αφιερωμένο στο δάσος, τα παιδιά κατασκευάζουν δέντρα από χαρτόνι με ανοιγόμενα «παράθυρα» που αποκαλύπτουν ζώα που διαβιούν στα δέντρα και συνθέτουν συνθήματα που υπογραμμίζουν τη σημασία του δάσους ως βιοτόπου. Σε επόμενη δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας ταμπλέτες, αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό ψηφιακό εργαλείο μηχανικής μάθησης *Rewild the World* της πλατφόρμας *Google Arts & Culture*, προσομοιώνοντας διαδικασίες εικονικής αναδάσωσης.

Το δεύτερο μέρος αφορά τον ωκεανό, όπου τα παιδιά προγραμματίζουν ρομπότ τεχνητής νοημοσύνης μέσω της πλατφόρμας *AI for Oceans* του *Code.org*, εστιάζοντας στην απομάκρυνση θαλάσσιων απορριμμάτων. Παράλληλα, πειραματίζονται και με την ενότητα που αφορά τον καθαρισμό του βυθού στο ψηφιακό εργαλείο *Rewild the World* της πλατφόρμας *Google Arts & Culture*.

Στο τρίτο μέρος, που επικεντρώνεται στον πολικό οικοσύστημα, τα παιδιά μέσω προσομοιώσεων από την πλατφόρμα *mikrapaidia.gr* εξοικειώνονται και εξασκούνται σε καθημερινές πρακτικές εξοικονόμησης ενέργειας και περιβαλλοντικής υπευθυνότητας προς όφελος των πολικών ζώων, ενώ αξιοποιούν την εφαρμογή *Rewild the World* για τελευταία

φορα, προκειμένου να εξερευνήσουν την ενότητες σχετικά με την επαναδημιουργία παγόβουνων.

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος επικεντρώνεται στην έρημο, όπου τα παιδιά συνδέονται διαδικτυακά με ζωντανές κάμερες από καταφύγια διάφορων χωρών, παρακολουθώντας ζώα στο φυσικό τους περιβάλλον ως αντιπρόταση στους ζωολογικούς κήπους. Επιπλέον, μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας και συγκεκριμένα του εργαλείου *AR Google*, «τοποθετούν» τρισδιάστατα ζώα στον χώρο της τάξης, τα παρατηρούν και τα φωτογραφίζουν. Τέλος, έρχονται σε επαφή με την τέχνη των Αβοριγίνων της Αυστραλίας, που εξυμνεί τη συμβίωση με τα ζώα και το σεβασμό στη φύση και σε όλα τα πλάσματά της. Ακολούθως, τα παιδιά δημιουργούν δικά τους έργα βασισμένα σε αυτήν την παραδοσιακή τεχνική.

***Η φάση της εκτίμησης***

Στην τελευταία φάση του σεναρίου, τα παιδιά προχωρούν σε αναστοχασμό των γνώσεων και των εμπειριών που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Μέσα από διαδικασία καταιγισμού ιδεών, τοποθετούν τον άνθρωπο στη θέση των ζώων σε περιπτώσεις όπου αυτά υφίστανται εκμετάλλευση. Στη συνέχεια, σε ομάδες, εικονογραφούν τις ιδέες που προέκυψαν. Ακολούθως, ψηφιοποιούν τις εικόνες και τις συνθέτουν σε αφίσα ευαισθητοποίησης. Τέλος, επινοούν σύνθημα για την αφίσα και την κοινοποιούν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

**Επεκτασιμότητα**

Το σενάριο προσφέρει σημαντικές δυνατότητες επεκτασιμότητας, καθώς μπορεί να εμπλουτιστεί με νέες θεματικές ενότητες σχετικές με τη βιοποικιλότητα, την κλιματική αλλαγή, τα δικαιώματα των ζώων ή τη βιώσιμη ανάπτυξη. Επίσης, δύναται να συνδεθεί με εκπαιδευτικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή πολιτιστικών δράσεων της σχολικής μονάδας, προάγοντας τη διαθεματική προσέγγιση.

**Συμπεράσματα**

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αξιοποιεί σύγχρονες μεθόδους διερευνητικής και βιωματικής μάθησης με στόχο να καλλιεργήσει στα παιδιά στάσεις σεβασμού, ευαισθησίας και υπευθυνότητας απέναντι στα ζώα και στα οικοσυστήματα. Μέσα από πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, τεχνολογικά εργαλεία και δημιουργικές εφαρμογές, ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή, η κριτική σκέψη και η διαθεματική σύνδεση γνώσεων. Η εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες ανακάλυψης και δράσης συμβάλλει ουσιαστικά στην οικοδόμηση οικολογικής συνείδησης και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με αξίες φιλοζωίας και περιβαλλοντικής υπευθυνότητας.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Buchanan, J., Pressick-Kilborn, K., & Maher, D. (2019). Promoting environmental education for primary school-aged students using digital technologies. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(2), Article em1661. https://doi.org/10.29333/ejmste/100639

Cooper, C. B. (2016). *Citizen science: How ordinary people are changing the face of discovery.* New York: Overlook Press.

Greenhow, C. & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30.

Krazny, M., & Tidball, K. (2009). Community Gardens as Contexts for Science, Stewardship, and Civic Action Learning. *Cities and the Environment*, 2(1), 1-18.

Lu, S., & Liu, Y. (2013). Integrating augmented reality technology to enhance children's learning in marine education. *Environmental Education Research*, 21(4), 525-541.

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Integrating environmental education into school curricula: Lessons from a study of best practices. *Environmental Education Research*, 25(8), 1205-1221.

Propen, D. (2015). Open Data, Environmental Conservation, and the Digital Humanities: Mapping the Mangroves. *Intellectual Property Caucus of the Conference on College Composition and Communication*, pp. 30-33.

Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.

Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153

Swargiary, K. (2024, July). *Examining the integration of environmental education into curricula: An empirical study*. ResearchGate. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12790.41282

UNESCO. (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development* (2005-2014) Final Report. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2021, May 12; updated April 20, 2023). *UNESCO urges making environmental education a core curriculum component in all countries by 2025*. UNESCO.

Τσακίρη, Μ. (2025). «Εμπλέκομαι, μαθαίνω, ενεργώ: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο καλλιέργειας φιλοζωικής συνείδησης». *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/

**Τσακίρη, Μ. (2025). Πειραματικά περιβάλλοντα και ήχος: Μια τεχνολογικά υποστηριζόμενη διερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο**

# Πειραματικά περιβάλλοντα και ήχος: Μια τεχνολογικά υποστηριζόμενη διερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο

**Τσακίρη Μαρία**
Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Παπάγου, mtsakiri@hotmail.com

**Περίληψη**
Το άρθρο πραγματεύεται το σενάριο «Τους ήχους ερευνώ, παίζω και γελώ!» που αξιοποιεί τη διερευνητική, τη βιωματική μάθηση και την προσέγγιση STEAM, ενώ θεμελιώνεται σε σημαίνουσες θεωρίες μουσικοκινητικής αγωγής. Προσεγγίζει ολιστικά την έννοια του ήχου, τόσο μέσα από τις μουσικές του ιδιότητες, όσο και από τη φυσική του διάσταση. Κεντρική θέση στο εργαστήριο κατέχει η χρήση ψηφιακών εργαλείων, διαδραστικών προσομοιώσεων και ανοικτών εφαρμογών. Μετά τη φάση της εξοικείωσης, αναπτύσσεται σε κύκλους διερεύνησης που εμπλουτίζονται με ψυχοκινητικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες και καταλήγει σε αναστοχασμό μέσω εργαλείων όπως το K-W-L-H διάγραμμα. Στο τέλος, αφού προτείνονται πιθανές προεκτάσεις του σεναρίου, τονίζεται η σημασία της τεχνολογίας και της πολυαισθητηριακής μάθησης για μια ποιοτική, σύγχρονη και ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση.

**Λέξεις-κλειδιά:** STEM, ήχος, τεχνολογία στην εκπαίδευση, διερευνητική μάθηση, βιωματική προσέγγιση.

## Εισαγωγή

Ο ήχος, ως καθημερινό φαινόμενο, άπτεται του θεματικού σύμπαντος των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για σημείο εκκίνησης της παιδαγωγικής διαδικασίας (Freire, 1970) προς τη διερεύνηση φυσικών φαινομένων. Ωστόσο, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών ενδέχεται να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα (Ξηρουχάκη, 2010) εμποδίζοντας την ανάπτυξη επιστημονικά ορθών αντιλήψεων (Σφυρόερα, 2003). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση της διερευνητικής μάθησης ως μεθόδου οικοδόμησης της επιστημονικής γνώσης (Πεντέρη και συν., 2022), καθώς εκκινεί με την ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης, συνεχίζει με διαδικασίες πειραματισμού και καταλήγει στον αναστοχασμό. Παράλληλα, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) υποστηρίζει κατάλληλα αυτή τη διαδικασία, καθώς τα ερεθίσματα στα οποία εκθέτουν τα παιδιά ενισχύουν την εμπλοκή τους και πληρούν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία αυθεντικών και αναπτυξιακά κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών που αξιοποιούν το παιχνίδι, παράγοντες που ευνοούν την υιοθέτηση ορθής στάσης απέναντι στον επιστημονικό τρόπο σκέψης (Πεντέρη και συν., 2022).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει μια τεχνολογικά υποστηριζόμενη, διερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία του ήχου στο νηπιαγωγείο, η οποία συνδυάζει τις αρχές της βιωματικής μάθησης, της μουσικοκινητικής αγωγής και της εκπαίδευσης STEM.

**Θεωρητικό Πλαίσιο**

Ο μουσικός γραμματισμός στην προσχολική ηλικία, όπως περιγράφεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Πεντέρη και συν., 2022), επιδιώκει την καλλιέργεια βασικών μουσικών δεξιοτήτων και στάσεων μέσα από τέσσερις κύριους άξονες: την αντίληψη του ήχου και τη γνωριμία με τη μουσική γραφή, τη μουσική δημιουργία, την προσέγγιση της έννοιας του ρυθμού, καθώς και την ανάπτυξη μουσικής κουλτούρας και αισθητικής.

Ωστόσο, πέρα από το θεσμικό πλαίσιο, ιδιαίτερη βαρύτητα κατέχουν και οι βασικές θεωρίες της μουσικοκινητικής αγωγής, όπως εκφράστηκαν από μεγάλους παιδαγωγούς και θεωρητικούς της μουσικής εκπαίδευσης. Ο Carl Orff (1978) για παράδειγμα, τόνισε ότι η εισαγωγή των παιδιών στη μουσική δεν προϋποθέτει θεωρητική κατάρτιση, αλλά βιωματική εμπλοκή, παιχνίδι και αυθόρμητη εξερεύνηση. Αντίστοιχα, η εκφραστική ρυθμική του Émile Jaques-Dalcroze (1921) προτείνει τη βίωση του ρυθμού μέσα από τη σωματική κίνηση, με το σώμα να λειτουργεί ως το πρώτο μουσικό όργανο και τη σωματική έκφραση να αποτελεί τη βάση για την κατανόηση της μουσικής. Συμπληρωματικά, η θεωρία της Μουσικής Μάθησης του Edwin Gordon (2007) αναδεικνύει τη σημασία της ακουστικής φαντασίας και της εσωτερίκευσης του ρυθμού ως προϋποθέσεις για την κατανόηση και παραγωγή μουσικής. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων υποστηρίζεται μέσα από δραστηριότητες ακρόασης, κίνησης, φωνητικής έκφρασης και δημιουργικού παιχνιδιού. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η βιωματική και ενσώματη μάθηση συνιστούν την πλέον ενδεδειγμένη προσέγγιση για την κατανόηση της έννοιας του ήχου και, κατ' επέκταση, για την ουσιαστική καλλιέργεια του μουσικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση.

Παράλληλα, όμως, καθώς ο ήχος στη φυσική του διάσταση αποτελεί αντικείμενο μελέτης της φυσικής επιστήμης, προτείνεται η προσέγγισή του και μέσα από τη διερευνητική μάθηση, καθώς προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο και πορεία μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, δομείται με δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές, όπως και οι επιστήμονες, εξετάζουν τον φυσικό κόσμο, προκειμένου να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αλλά και να κατανοήσουν επιστημονικές έννοιες και διαδικασίες (Τζιμογιάννης, 2019) μέσα από τη διατύπωση υποθέσεων, τον έλεγχο μέσω πειραμάτων ή συστηματικής παρατήρησης και τελικά την ανακάλυψη αιτιακών σχέσεων (Pedaste et al., 2015; Van Joolingen et al., 2007).

Οι ΤΠΕ συνιστούν ουσιαστικό υποστηρικτικό εργαλείο τόσο για την ενσώματη μάθηση όσο και για τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, ανταποκρινόμενες αποτελεσματικά στις προαναφερθείσες θεωρητικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Οι ΤΠΕ δύνανται να εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας περιβάλλοντα που διευκολύνουν την αναζήτηση πληροφοριών, την πειραματική διερεύνηση μέσω προσομοιώσεων και τη μοντελοποίηση σύνθετων εννοιών, ενισχύοντας έτσι τη βιωματική και αυθεντική μάθηση (Οικονόμου, 2021). Επιπλέον, μέσω των ΤΠΕ, οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε εργαλεία, δεδομένα και διαδικασίες που υπό άλλες συνθήκες δεν είναι διαθέσιμες στο τυπικό σχολικό περιβάλλον, διευρύνοντας τις γνωστικές και ερευνητικές τους δυνατότητες. Οι έρευνες του Crook (1994) υπογραμμίζουν τη συμβολή της τεχνολογίας στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, προάγοντας ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Η διερευνητική μάθηση λοιπόν, όταν πλαισιώνεται από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και ενισχύεται με τη χρήση των ΤΠΕ, προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και ενδυναμώνει την ανάπτυξη της αναλυτικής, συνθετικής και κριτικής τους ικανότητας. Παράλληλα, συμβάλλει

σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης και εννοιολογικής αλλαγής, ενισχύοντας τη μεταγνωστική επίγνωση και τη γνωσιακή ευελιξία, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ουσιαστική και αποτελεσματική.

**Πλαίσιο υλοποίησης σεναρίου «Τους ήχους ερευνώ, παίζω και γελώ!»**

Το σενάριο, όπως προτείνεται, υλοποιήθηκε σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αττικής με 20 μαθητές/τριες (10 νήπια, 10 προνήπια).

Στοχευόμενο κοινό: Μαθητές Νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του Δημοτικού

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου: Περίπου 2 εβδομάδες

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία:

•Σύνδεση στο διαδίκτυο

•Διαδραστικός πίνακας ή υπολογιστής με απλή οθόνη

•Ψυχοκινητικό υλικό (στεφάνια, τουβλάκια ισορροπίας κλπ.)

•Κρουστά μουσικά όργανα (ντέφι, κουδουνάκια, τύμπανο)

•Υλικά χειροτεχνίας και πηλός

**Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η υποστήριξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην κατανόηση της έννοιας του ήχου μέσα από μια ολιστική, παιγνιώδη και διερευνητική προσέγγιση, η οποία αξιοποιεί δημιουργικά τα εργαλεία των ΤΠΕ, τις αρχές του STEM και τις τέχνες. Το σενάριο σχεδιάστηκε με γνώμονα τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και επιδιώκει να καλλιεργήσει τη γνωστική ανάπτυξη, τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και τη δημιουργική έκφραση των παιδιών μέσα από αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες.

Ως προς το γνωστικό πεδίο, το σενάριο στοχεύει στην απόκτηση βασικών εννοιών που σχετίζονται με τον ήχο, όπως η αναγνώριση των ηχητικών πηγών από το περιβάλλον, η διάκριση των χαρακτηριστικών του ήχου (οξύτητα, ένταση, διάρκεια, χροιά) και η εξοικείωση με τα μουσικά όργανα και τη λειτουργία τους. Παράλληλα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να οργανώνουν και να οπτικοποιούν τις σκέψεις τους μέσω εργαλείων όπως οι εννοιολογικοί χάρτες, και να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του υπολογιστή ως εργαλείου ανακάλυψης, μάθησης και δημιουργίας.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια των ψηφιακών ικανοτήτων και της επιστημονικής και υπολογιστικής σκέψης, με στόχο τη διατύπωση υποθέσεων, την παρατήρηση, τη σύνδεση και την επίλυση προβλημάτων. Μέσα από δραστηριότητες όπως η δημιουργία απλών ηχητικών μοτίβων με τη φωνή, το σώμα ή μουσικά όργανα, καθώς και την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων με καθημερινά υλικά, τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και καλλιεργούν την ικανότητα έκφρασης με πολυτροπικότητα. Παράλληλα, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, ενισχύεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η διαπροσωπική αλληλεπίδραση, βασικά στοιχεία μιας συμμετοχικής και ενταξιακής μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, στο επίπεδο των στάσεων, το σενάριο στοχεύει στην ενίσχυση της θετικής σχέσης των παιδιών με τη γνώση, την επιστημονική σκέψη και τη μουσική δημιουργία. Η συμμετοχή τους σε δημιουργικές και πειραματικές δραστηριότητες ενισχύει την αυτοεκτίμηση, προάγει τη φαντασία και ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση, αναδεικνύοντας τη μάθηση ως μια διαδικασία εσωτερικά παρακινούμενη και ουσιαστική για την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

**Η δομή του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο υιοθετείται μια ελαφρώς διαφοροποιημένη εκδοχή της κυκλικής διερευνητικής διαδικασίας, η οποία δομείται σε διακριτές αλλά διασυνδεδεμένες φάσεις. Μετά την αρχική φάση εξοικείωσης των παιδιών με το αντικείμενο μελέτης και την ανίχνευση των προϋπαρχουσών ιδεών τους, ακολουθεί η από κοινού διατύπωση των ερωτημάτων προς διερεύνηση. Η μαθησιακή πορεία οργανώνεται σε διαδοχικούς ερευνητικούς κύκλους, καθένας εκ των οποίων επικεντρώνεται στην εξερεύνηση ενός επιμέρους συνόλου σχετικών ερωτημάτων. Κάθε κύκλος εμπλουτίζεται με ψυχοκινητικές ή δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαπραγμάτευση του γνωστικού περιεχομένου και συντελούν στην ολιστική ενεργοποίηση των παιδιών. Με την ολοκλήρωση όλων των επιμέρους κύκλων, η διαδικασία καταλήγει στη φάση του αναστοχασμού και της εκτίμησης της μαθησιακής εμπειρίας, τόσο σε επίπεδο γνωστικών κατακτήσεων όσο και ως προς τις μεθοδολογικές και συναισθηματικές διαστάσεις της.

**Η ακολουθία των εργαστηρίων**

***Η φάση της εξοικείωσης***

Δραστηριότητα 1η : Τα παιδιά πραγματοποιούν μία δραστηριότητα ενσυνειδητότητας κατά την οποία, πρώτα στον αύλειο χώρο του σχολείου κι ύστερα στο εσωτερικό της σχολικής αίθουσας ακούν προσεκτικά τους περιβάλλοντες ήχους και τους καταγράφουν.

Δραστηριότητα 2η : Σε ομάδες, τα παιδιά συζητούν για τους ήχους που άκουσαν, καταγράφουν ό,τι ξέρουν γι' αυτούς και προσπαθούν να τους κατηγοριοποιήσουν.

Έτσι δημιουργούνται, μεταξύ άλλων, κάποια βασικά ερώτηματα όπως: «Τί είναι ο ήχος;», «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ήχους μεταξύ τους;», «Ποια η διαφορά του ήχου και της μουσικής;». Με στόχο να ανακαλύψουν τις απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, τα παιδιά εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες διερεύνησης.

***1ος κύκλος διερεύνησης: «Τι είναι ο ήχος»***

Στον πρώτο κύκλο διερεύνησης τα παιδιά προσεγγίζουν τον ήχο μέσα από την επιστήμη της φυσικής.

Δραστηριότητα 1η : Τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες σχετικά με την αίσθηση της ακοής στον παγκόσμιο ιστό και σε βιβλία γνώσεων. Στη συνέχεια, αφού παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό βίντεο σχετικό με την πρόσληψη των ηχητικών κυμάτων από το ανθρώπινο αυτί (https://www.youtube.com/watch?v=YWMhKq3aRNY ), καλούνται να κάνουν ένα τεστ ακουστικής αντίληψης (https://www.youtube.com/watch?v=qNf9nzvnd1k ) και να παρατηρήσουν ποιες συχνότητες ήχων μπορούν πράγματι να ακούσουν.

Δραστηριότητα 2η : Οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλεπιδρούν με διάφορα ανοικτά ψηφιακά εργαλεία, αλλά πραγματοποιούν και τυπικά πειράματα για να διερευνήσουν τον τρόπο και τα μέσα διάδοσης του ήχου.

Ά μέρος: Ως προς τη διάδοση στα στερεά, με την προσομοίωση *violin* από την πλατφόρμα *cK-12*, τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με τις ταλαντώσεις που πραγματοποιούνται στις χορδές ενός βιολιού και να παρατηρήσουν τις μεταβολές στη συχνότητα και στο μήκος κύματος των ηχητικών κυμάτων, ακούγοντας παράλληλα τον ήχο που παράγεται. Ταυτόχρονα, τα παιδιά μαθαίνουν για τις φωνητικές τους χορδές,

τοποθετούν τα χέρια τους στο λαιμό τους και βγάζουν ήχους για να νιώσουν τη δόνηση που προκαλείται. Επίσης, πειραματίζονται με αυτοσχέδια κατασκευή με χορδή από ένα ποτήρι και ένα λαστιχάκι.

Με το διαδραστικό εργαλείο *sound waves* από το *chrome music lab*, τα παιδιά πατώντας τα πλήκτρα του πιάνου, παρατηρούν τις μεταβολές των μορίων στο πάνω μέρος της εικόνας που πυκνώνονται και αραιώνονται, αλλά και εστιάζουν πατώντας στο σύμβολο με το μεγεθυντικό φακό και βλέπουν την ιχνηλάτηση του ηχητικού κύματος που παράγεται. Στη συνέχεια, πραγματοποιούμε πείραμα κατά το οποίο τοποθετούμε μικρά ελαφριά χαρτάκια πάνω σε τύμπανο και το χτυπάμε για να τα δούμε να αναπηδούν.

Β΄ μέρος: Ως προς τη διάδοση στον αέρα, τα παιδιά πειραματίζονται με την προσομοίωση *εισαγωγή στα κύματα/ήχος* από το *Phet interactive simulations* η οποία δείχνει τα μόρια του αέρα που δονούνται και κινούνται κατά τη διάδοση του ήχου. Ταυτόχρονα, ο/η εκπαιδευτικός θέτει έναν προβληματισμό στα παιδιά προκειμένου να αναλογιστούν γιατί οι αστροναύτες μιλάνε μέσω ασυρμάτου ακόμα κι αν στέκονται πολύ κοντά ο ένας στον άλλο όταν είναι στο διάστημα. Ομαδοσυνεργατικά συζητούν, αναζητούν πληροφορίες, υποθέτουν και καταγράφουν τις απαντήσεις τους. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σκαλωσιά με σκοπό να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι στο διάστημα έχει κενό αέρα και ο ήχος δεν διαδίδεται εκεί.

Γ΄ μέρος: Ως προς τη διάδοση του ήχου στα υγρά τα παιδιά και πάλι χρησιμοποιούν την προσομοίωση *εισαγωγή στα κύματα/νερό* από το *Phet interactive simulations* που κάνει διακριτή τη διάδοση των ηχητικών κυμάτων στο νερό.

3η δραστηριότητα: Τα παιδιά ερευνούν σχετικά με τα ηχητικά κύματα που υπάρχουν γύρω μας, αναζητώντας πληροφορίες στον παγκόσμιο ιστό και σε παιδικά βιβλία γνώσεων.

***Συμπληρωματικές δραστηριότητες:***

Δραστηριότητα 1η: Για την καλύτερη αντίληψη των ηχητικών κυμάτων, μπορεί να αξιοποιηθεί ένα βίντεο στο οποίο ο ήχος και τα ηχητικά κύματα που παράγονται από το παίξιμο ντραμς γίνεται αντιληπτός όχι μόνο με την ακοή, αλλά και μέσω της όρασης με θεαματικό τρόπο (CYMATICS: Science Vs. Music - Nigel Stanford)

Δραστηριότητα 2η: Τα παιδιά επιλέγουν το αγαπημένο τους μουσικό όργανο και δημιουργούν ένα εικαστικό έργο με στόχο να γίνει η οπτικοποίηση των ηχητικών κυμάτων για τα οποία έμαθαν. Το έργο δημιουργείται με την τεχνικής της εμφύσησης, χρησιμοποιώντας ένα καλαμάκι και αραιωμένη τέμπερα ή νερομπογιά και απεικονίζει «τον ήχο» να βγαίνει από το επιλεγμένο μουσικό όργανο.

***2ος κύκλος διερεύνησης: «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ήχους μεταξύ τους;»***

Σε αυτόν τον κύκλο διερεύνησης οι μαθητές και οι μαθήτριες οικοδομούν γνώσεις σχετικές με τις ιδιότητες του ήχου.

Δραστηριοτητα 1η: Προκειμένου τα παιδιά να προσεγγίσουν την έννοια της έντασης, αλληλεπιδρούν με την εφαρμογή *bouncy balls*. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, χρησιμοποιώντας τη φωνή ή το σώμα τους παράγουν ήχους και βλέπουν το αποτέλεσμα στην οθόνη του υπολογιστή. Όσο πιο δυνατός είναι ο ήχος που ακούγεται, τόσο μεγαλύτερη αναπήδηση πραγματοποιούν οι μπάλες. Αντίστοιχα, οι μπάλες είναι σε κατάσταση σχετικής ηρεμίας όταν οι ήχοι που φτάνουν στο μικρόφωνο είναι σιγανοί.

Δραστηριότητα 2η : Τα παιδιά πειραματίζονται με την εφαρμογή *shared piano* από το *chrome music lab*. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, με το πάτημα ενός πλήκτρου παράγεται ένας ήχος και δημιουργείται παράλληλα μία ράβδος ως απεικόνιση της διάρκειάς του.

Δραστηριότητα 3η : Η τονικότητα του ήχου γίνεται αντικείμενο πειραματισμού στην εφαρμογή *oscillators* από το *chrome music lab*. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, το ύψος που επιλέγει ο χρήστης να «πατήσει» ένα ρομποτάκι (χαμηλότερα ή ψηλότερα στην οθόνη) αντιστοιχεί στο τονικό ύψος του ήχου που θα παραχθεί. Παράλληλα, στην τονικότητα προστίθεται και η έννοια της πολυφωνίας και της αρμονικής συνοδείας, οι οποίες διερευνώνται μέσω της εφαρμογής *Blob Opera* από το *Google Arts & Culture*. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, τέσσερις εικονικοί χαρακτήρες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές φωνητικές περιοχές (σοπράνο, μετζο-σοπράνο, τενόρο και μπάσο) και παράγουν ήχο ανάλογα με τις κινήσεις του χρήστη. Συγκεκριμένα, η κάθετη μετακίνηση των blobs στην οθόνη ρυθμίζει το τονικό ύψος της φωνής, ενώ η οριζόντια μετακίνηση επηρεάζει το ηχόχρωμα μέσω διαφορετικών φωνηέντων.

Δραστηριότητα 4η : Τα παιδιά ασχολούνται με το μαθησιακό αντικείμενο του *Φωτόδεντρου «Τα μουσικά όργανα και οι ήχοι τους»* και τα διαδραστικά εργαλεία *instruments* και *play orchestra* στην εφαρμογή για κινητές συσκευές *piano kids music songs* όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν τις εικόνες και να ακούσουν τους χαρακτηριστικούς ήχους γνωστών μουσικών οργάνων, αλλά και να τα συνδυάσουν ώστε να παίζουν σε συμφωνία μεταξύ τους. Η δραστηριότητα συμβάλλει, ώστε οι μαθητές να συνδέσουν τα μουσικά όργανα με τους ήχους που δημιουργούν και να ανακαλύψουν την έννοια της χροιάς του ήχου.

***Συμπληρωματικές δραστηριότητες:***

Δραστηριότητα 1η : Παίζουμε παιχνίδι ακουστικής αντίληψης κατά το οποίο τα παιδιά ακούν έναν ήχο και προσπαθούν να μαντέψουν τι είναι. Επίσης, μία διασκευή του συγκεκριμένου παιχνιδιού που μπορούν να παίξουν τα παιδιά είναι με κλειστά μάτια να προσπαθούν να καταλάβουν το ηχόχρωμα της φωνής των συμμαθητών/τριών τους.

Δραστηριότητα 2η : Τα παιδιά εμπλέκονται στο ψυχοκινητικό παιχνίδι «Μην ακουστεί το ντέφι/τα κουδουνάκια» όπου απαιτείται να περάσουν ο ένας στον άλλο κυκλικά ένα ντέφι ή κουδουνάκια χωρίς να ακουστεί ήχος.

Δραστηριότητα 3η : Γίνεται διαδραστική ανάγνωση και επεξεργασία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου «Say ZOOP!» το οποίο είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα *YouTube*.

Δραστηριότητα 4η : Παρουσιάζουμε στην ολομέλεια βίντεο από τις ομάδες επαγγελματιών μουσικών «Stomp» και «Vegetable orchestra», οι οποίες δημιουργούν μουσική με αυτοσχέδια μουσικά όργανα από καθημερινά υλικά και λαχανικά. Καλούμε τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν μουσικό τοίχο για την αυλή του νηπιαγωγείου με καθημερινά υλικά. Σε ομάδες καταγράφουν τις ιδέες τους σχετικά με τα υλικά που πρέπει να συγκεντρωθούν προκειμένου να αναδεικνύουν τις ιδιότητες του ήχου. Στη συνέχεια, συντάσσουν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού email προς τους γονείς και ζητούν τη βοήθειά τους για να συκεντρώσουν τα υλικά. Στο τέλος, φιλοτεχνούν και στήνουν τον μουσικό τοίχο.

Κατά την ενασχόληση των παιδιών με το μουσικό τοίχο την ώρα του διαλείμματος, ηχογραφούνται οι προσπάθειές τους και αργότερα γίνεται ακρόαση. Τότε τίθεται το ερώτημα αν οι μαθητές/τριες παράγουν μουσική ή ήχους. Έτσι προκύπει ο τρίτος κύκλος διερεύνησης.

***3ος κύκλος διερεύνησης: «Ποια η διαφορά του ήχου και της μουσικής;»***

Προκειμένου να επέλθει η διάκριση μεταξύ του απλού ήχου και της μουσικής τα παιδιά εμπλέκονται σε βιωματικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες σχετικές με το ρυθμό και τη μελωδία, τα απαραίτητα δηλαδή στοιχεία για τη μουσική.

Δραστηριότητα 1η : Τα παιδιά παίζουν παιχνίδι body percussion με τη βοήθεια εποπτικού υλικού με αντίστοιχα βίντεο στο *YouTube*. Στη συνέχεια, με τη χρήση άλλων βίντεο της ίδιας πλατφόρμας, αντιγράφουν ρυθμικά μοτίβα με κλιμακούμενη δυσκολία. Τέλος, πραγματοποιούν έρευνα σε βιβλία και στον παγκόσμιο ιστό για να αποκωδικοποιήσουν τα ρυθμικά σύμβολα, τις αξίες τους και την ευρύτερη μουσική σημειογραφία.

***Συμπληρωματικές δραστηριότητες:***

Δραστηριότητα 1η : Με τη βοήθεια εικονοκαρτών, τα παιδιά επιλέγουν και συνθέτουν ένα δικό τους ρυθμικό μοτίβο με αξίες τετάρτου, μισού, όγδοου και παύσεις, το τραγουδούν και στη συνέχεια το χτυπούν στο τύμπανο.

Δραστηριότητα 2η: Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να ακούσουν και να αναγνωρίσουν μελωδικές φράσεις σε διάσημες συνθέσεις. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια βίντεο musical tracing maps στο *Youtube* ακολουθούν με το δάχτυλό τους τα μουσικογράμματα που φτιάχνονται μπροστά τους. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται σε «λευκό καμβά» όπου τα παιδιά αποτυπώνουν τις μελωδικές φράσεις που εντοπίζουν σε δικά τους πρωτότυπα μουσικογράμματα.

Δραστηριότητα 3η : Τα νήπια συμμετέχουν σε ψυχοκινητικό παιχνίδι κατά το οποίο στήνονται μερικά ρυθμικά μονοπάτια με τη βοήθεια στεφανιών και εμποδίων, πάνω και γύρω από τα οποία, πρέπει να κάνουν κατάλληλες κινήσεις όταν ακούγονται συγκεκριμένες μελωδικές φράσεις.

Δραστηριότητα 4η: Τα παιδιά φτιάχνουν τρισδιάσταση κατασκευή που αναπαριστά το πεντάγραμμο και τις νότες χρησιμοποιώντας γλωσσοπίεστρα για τις γραμμές του πενταγράμμου και πομ πον για τις νότες, ενώ προσθέτουν ένα κλειδί του Σολ, φτιαγμένο από πηλό.

***Η φάση της εκτίμησης***

Στη φάση της εκτίμησης και του αναστοχασμού, τα παιδιά ενθαρρύνονται να σταθούν κριτικά απέναντι στη μαθησιακή τους πορεία, αξιοποιώντας το διάγραμμα K-W-L-H. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ανακαλούν τις αρχικές τους αντιλήψεις, εντοπίζουν τις νέες γνώσεις που οικοδόμησαν και αναγνωρίζουν τις στρατηγικές που τους βοήθησαν στη μάθηση. Ο αναστοχασμός αυτός δεν περιορίζεται μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά επεκτείνεται σε ομαδικές συζητήσεις που προάγουν τη μεταγνωστική επίγνωση και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών ως ενεργών φορέων της μάθησης. Η φάση ολοκληρώνεται με τη δημόσια παρουσίαση των ευρημάτων τους –μέσα από δημιουργικές μορφές (π.χ. αφίσες, ηχητικές συνθέσεις, ψηφιακές αφηγήσεις)– σε άλλες τάξεις του σχολείου και στους γονείς, ενισχύοντας την εξωστρέφεια, την επικοινωνιακή τους ικανότητα και την αυθεντική αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας.

**Επεκτασιμότητα**

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο παρουσιάζει ευελιξία και δυνατότητα προσαρμογής σε ευρύτερα ηλικιακά και μαθησιακά πλαίσια, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί και σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Επιπλέον, δύναται να ενταχθεί οργανικά στο μάθημα της

Μουσικής, εμπλουτισμένο με πρόσθετες δραστηριότητες που εστιάζουν στη μουσική σημειογραφία και τη θεωρητική κατάρτιση των μαθητών. Για μια πιο ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, μπορεί να ενταχθεί η διερεύνηση της μουσικής όπως αυτή αποτυπώνεται στην αρχαία ελληνική μυθολογία, αλλά και η σύνδεσή της με πολιτισμικά στοιχεία από διαφορετικές μουσικές παραδόσεις του κόσμου, ενισχύοντας έτσι τη διαπολιτισμική συνείδηση και τον αισθητικό γραμματισμό των μαθητών.

**Συμπεράσματα**

Η υλοποίηση του σεναρίου αναδεικνύει τη δυναμική που προσφέρει η διερευνητική μάθηση, όταν πλαισιώνεται από ψηφιακά εργαλεία και βιωματικές δραστηριότητες. Η σύνδεση του ήχου τόσο με τις φυσικές επιστήμες, όσο και με τη μουσική δημιουργία αποδεικνύεται ιδιαίτερα ελκυστική για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, καθώς τα βοηθά να οικοδομήσουν γνώσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες παρατήρησης, υπόθεσης και εξαγωγής συμπερασμάτων και να εκφραστούν δημιουργικά. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η έμφαση στην ενσώματη μάθηση συμβάλλουν καθοριστικά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της ενεργητικής εμπλοκής. Το σενάριο επιβεβαιώνει ότι η διαθεματική και η STEAM προσέγγιση αποτελούν ισχυρά θεμέλια για μια σύγχρονη, συμπεριληπτική και ποιοτική προσχολική εκπαίδευση. Η εμπειρία αυτή υπογραμμίζει τη σημασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που τοποθετεί τα παιδιά στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, τα ενθαρρύνει να αναρωτηθούν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν, καλλιεργώντας ταυτόχρονα πολύτιμες δεξιότητες και στάσεις.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Ξηρουχάκη, Φ. (2010). *Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών πάνω στις Φυσικές Επιστήμες – τα κοινά χαρακτηριστικά τους* (Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Ρέθυμνο.

Οικονόμου, Β. (2021). Επαυξημένη, εικονική… και πραγματικότητα (Mixed Reality). Σύγχρονη διδακτική παρέμβαση ή/και… εργαλείο εξατομικευμένης διερευνητικής μάθησης; *Η Τεχνολογία στην Εκπαίδευση.* Συνέδριο Εκπαιδευτηρίων Μαντουλίδη.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σφυρόερα, Α. (2003). *Κλειδιά και αντικλείδια: Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας.* ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών – Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων.

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. Routledge.

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

Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory* (5th ed.). GIA Publications.

Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, music and education*. G. P. Putnam's Sons.

Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. Schott Music.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle.

*Educational Research Review*, 14, 47–61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Van Joolingen, W. R., De Jong, T., & Dimitrakopoulou, A. (2007). Issues in computer supported inquiry learning in science. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 111–119. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00216.x

Τσακίρη, Μ. (2025). Πειραματικά περιβάλλοντα και ήχος: Μια τεχνολογικά υποστηριζόμενη διερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο. *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/

**Τσεκιτσίδου Σ., Παναγιωτοπούλου Κ., Σμυρνιού Α., Τζίμας Κ. (2025). Πρόταση για τη δημιουργία πρωτοκόλλου εγγραφής, μετεγγραφής, αναζήτησης, φοίτησης, υποστήριξης και συμπερίληψης μαθητών/-τριών προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

# Πρόταση για τη δημιουργία πρωτοκόλλου εγγραφής, μετεγγραφής, αναζήτησης, φοίτησης, υποστήριξης και συμπερίληψης μαθητών/-τριών προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Τσεκιτσίδου Σταματία**
Διευθύντρια (ΠΕ70), 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής
tsekitsidoumat@sch.gr
**Παναγιωτοπούλου Κωνσταντίνα**
Εκπαιδευτικός (ΠΕ70), 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής
konstapanagiotopoulou@yahoo.gr
**Σμυρνιού Αγγελική**
Εκπαιδευτικός (ΠΕ70), 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής
aggelas7@gmail.com
**Τζίμας Κωνσταντίνος**
Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης (ΠΕ70), 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής
tzimaskostas@yahoo.com

**Περίληψη**
Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και εθνικό δίκαιο κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Γι' αυτό κάθε ευνομούμενη κοινωνία οφείλει να σέβεται, να προστατεύει και να προωθεί την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φοιτούν μαθητές/τριες πρόσφυγες προερχόμενοι/ες από διαφορετικές χώρες. Υπολογίζεται ότι το ένα τρίτο των προσφύγων είναι παιδιά. Από αυτά περίπου 2.500 είναι ασυνόδευτα. Η εκπαίδευση προσφυγοπαίδων υποστηρίζεται κυρίως από Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ-ΖΕΠ) των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και από Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Η πρόταση για τη δημιουργία ενός πρωτοκόλλου εγγραφής, μετεγγραφής, αναζήτησης, φοίτησης, υποστήριξης και συμπερίληψης μαθητών/τριών προσφύγων αποσκοπεί στην οργανωμένη και αποτελεσματική ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

**Λέξεις-κλειδιά:** πρόσφυγες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εγγραφή, μετεγγραφή, αναζήτηση, φοίτηση, υποστήριξη.

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφυγόπουλων βασίζεται στις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της συμπερίληψης. Η επιτυχής ένταξή τους μπορεί να ωφελήσει τα ίδια τα παιδιά όσο και το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκουν. Για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων έχει οριστεί το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει νόμους και εγκύκλιους. Με την παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών/τριών, η προσφερόμενη εκπαίδευσή τους, οι δομές φοίτησης και οι βασικοί τρόποι ενσωμάτωσής τους. Αναφέρεται η μορφή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και οι

εκπαιδευτικές πρακτικές. Προσδιορίζονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια στην ενσωμάτωση αυτών των μαθητών/τριών. Παρουσιάζεται, επίσης, ως μελέτη περίπτωσης φοίτησης προσφυγοπαίδων, το 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής. Τέλος, προτείνεται ένα πρωτόκολλο εγγραφής, μετεγγραφής, αναζήτησης και φοίτησης με στόχο την καλύτερη υποστήριξη και πλαισίωσή τους.

**Ιστορική αναδρομή**

Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα η μετακίνηση πληθυσμών από και προς την Ελλάδα είναι ένα συχνό φαινόμενο. Κατά τη διάρκεια μάλιστα του 20ού και 21ου αιώνα, μεγάλος αριθμός από μετανάστες μετακινήθηκε από την Ελλάδα προς άλλες χώρες. Από τα τέλη του 20ού αιώνα, η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Αυτή την περίοδο παρουσιάστηκαν σοβαρές δυσκολίες και ελλείμματα στην οργάνωση της υποδοχής και αποδοχής των μεταναστών σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 1999, Τριανταφυλλίδου, 2010).

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνική νομοθεσία**

Με τον Νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996) «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» νομιμοποιήθηκε η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Επίσης στην Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» προβλέπονται ειδικές εκπαιδευτικές διατάξεις και μέτρα που αναφέρονται στη λειτουργία των δημοσίων σχολείων καθώς και θέματα υποδοχής και υποστήριξης μαθητών/τριών από άλλες χώρες. Στα δημόσια σχολεία, στα οποία φοιτά μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών, μπορούν να δημιουργηθούν Τάξεις Υποδοχής ή να πραγματοποιούνται μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

**Κοινωνική ανάπτυξη και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ο όρος «κοινωνική ανάπτυξη» αφορά κάθε κοινωνική αλλαγή για την ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η κοινωνική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της υποστήριξης και ενδυνάμωσης των ανθρώπων καθώς και της ανάπτυξης της κοινωνικής συνοχής (Σούλη, 2020).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει τον διάλογο καθώς και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς και κουλτούρες. Βασίζεται στην αρχή της αποδοχής της ετερότητας του άλλου (Δαμανάκης, 2002). Σύμφωνα με το άρθρο 20 του νόμου 4415/2016 (ΦΕΚ159/6-9-2016) **«**Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού.» Στο άρθρο 21 του ίδιου νόμου ορίζονται οι σκοποί και μέσα.

**Πρόσφυγες μαθητές/τριες**

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ 122,1 εκατομμύρια άνθρωποι στον κόσμο έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τις εστίες τους μέχρι τα τέλη Απριλίου 2025. Σε παγκόσμιο επίπεδο 42,7 εκατομμύρια άνθρωποι είναι πρόσφυγες. Ανάμεσά τους, το 40% είναι παιδιά

(UNHCR, 2025). Από τις αρχές του 2015 η Ελλάδα έχει δεχτεί περισσότερους από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες και μετανάστες εκ των οποίων το 37% είναι παιδιά. Από αυτά κάποια είναι ασυνόδευτα, δηλαδή φτάνουν στην Ελλάδα χωρίς τους γονείς τους, ή χωρίς να συνοδεύονται από πρόσωπο που ασκεί τη γονική μέριμνα ή την επιμέλειά τους (UNISEF, 2025).

**Εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες μαθητές/τριες**

Η εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που συνδέεται με την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναπτύξει διάφορες δομές και προγράμματα ώστε να διασφαλιστεί η ελεύθερη πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, η οποία είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 5 έως 15 ετών. Συνεπώς τα παιδιά προσφύγων και αιτούντων άσυλο έχουν δικαίωμα εγγραφής στα δημόσια σχολεία από την προσχολική ηλικία όπως και τα υπόλοιπα παιδιά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της UNISEF (2025) το 2022 πάνω από 16.147 παιδιά με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) έχει επισημάνει ότι πολλά παιδιά παραμένουν εκτός σχολικού πλαισίου, ιδιαίτερα σε δομές φιλοξενίας, λόγω διοικητικών ή πρακτικών εμποδίων (UNHCR, 2025).

**Συνεκπαίδευση και συμπεριληπτικό σχολείο**

Σύμφωνα με τον οδηγό του Schools4Inclusion (2019) στόχος του συμπεριληπτικού σχολείου είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά. Το εκπαιδευτικό μοντέλο της συμπερίληψης επιδιώκει όχι μόνο την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο αλλά και την αναδιαμόρφωση του ίδιου του σχολείου, των εκπαιδευτικών θεσμών, των διδακτικών πρακτικών στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εξελίξεις και κοινωνικές αλλαγές το σχολείο στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βάσει των οποίων διαχειρίζεται τις διαφορετικές όψεις της εθνικής, κοινωνικής, γλωσσικής ή/και θρησκευτικής ετερότητας. Ειδικότερα η γλωσσική ετερότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή μέσω της γλώσσας επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο (Γκότοβος, 2002).

**Τάξεις Υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Τ.Υ. ΖΕΠ)**

Ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21-09-2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «…Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής,[…] Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Τ.Υ. ΖΕΠ) εντάσσονται στο κανονικό ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα και υποδέχονται προσφυγόπουλα που εγγράφονται σε δημόσια σχολεία. Οι Τάξεις Υποδοχής ενισχύουν την

ελληνομάθεια, προσφέροντας ενισχυτική διδασκαλία από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, και διευκολύνουν τη σταδιακή κοινωνικοποίηση και ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών εντός της κανονικής σχολικής τάξης.

**Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)**

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων έχει θεσμικά κατοχυρωθεί μέσω υπουργικών αποφάσεων και διεθνών συμβάσεων (π.χ. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Το πρόγραμμα ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων) έχει αξιοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας ως απάντηση στη μαζική προσέλευση προσφυγικών πληθυσμών. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν κυρίως εντός δομών φιλοξενίας και σε απογευματινές ώρες, προσφέροντας εντατικά μαθήματα γλώσσας και βασικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες.

**Εγγραφές προσφύγων μαθητών/τριών**

Για την εγγραφή των προσφύγων μαθητών/τριών στο Δημοτικό Σχολείο ισχύει ό,τι και για όλους τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού. Δηλαδή εγγράφονται στην αριθμητικά αντίστοιχη τάξη, εφόσον έχουν τη νόμιμη ηλικία που ισχύει στην Ελλάδα ή σε μικρότερη, αν οι γονείς/κηδεμόνες/έχοντες-ουσες την επιμέλεια το ζητήσουν με σχετική δήλωση (παρ, 9, 10 και 11 του άρθρου 7 του Π.Δ. 79/2017, ΦΕΚ 109/Α/01-08-2017). Επίσης εγγράφονται οποτεδήποτε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (άρθρο 3 του Π.Δ. 182/1984, ΦΕΚ 60/09-05-1984).

Ωστόσο, επειδή τα προσφυγόπουλα έρχονται χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα στην Ελλάδα (Ληξιαρχική Πράξη Γέννησης, Τίτλο Προόδου, Αποδεικτικό Μετεγγραφής ή Βεβαίωση Φοίτησης), πολλά δε από αυτά δεν έχουν φοιτήσει ή έχουν φοιτήσει ελλιπώς σε σχολείο στη χώρα τους, η νομοθεσία τα κατατάσσει σε μαθητές/τριες που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Για την εγγραφή και υποστήριξη της σχολικής φοίτησης των ανωτέρω μαθητών/τριών ισχύει η παρ. 4α του άρθρου 7 του Π.Δ. 79/2017, όπως τροποποιήθηκε με την παρ. 2 του άρθρου 44 του Ν.4777/2021.

**Μετεγγραφές προσφύγων μαθητών/τριών**

Για την μετεγγραφή των προσφύγων μαθητών/τριών σε Δημοτικό Σχολείο της ελληνικής επικράτειας ισχύει ό,τι και για όλους τους/τις μαθητές/τριες (παρ. 1, 2 και 3 του άρθρου 8 του Π.Δ. 79/2017). Η μετεγγραφή γίνεται ύστερα από αίτηση του κηδεμόνα λόγω:

- μετοίκησης του/της μαθητή/τριας σε άλλη Δομή Φιλοξενίας
- μετοίκησης του/της μαθητή/τριας για επανένωση με πρόσωπο της οικογένειάς του.

Το πρόβλημα στις περιπτώσεις μετεγγραφής προσφύγων μαθητών/τριών είναι ότι η αίτηση πολλές φορές καθυστερεί να γίνει, καθώς είτε αργούν οι διαδικασίες ορισμού νέας Δομής Φιλοξενίας είτε γιατί υπάρχει διχογνωμία για το ποιος κηδεμόνας (από την παλιά ή τη νέα Δομή Φιλοξενίας) θα υποβάλλει την αίτηση.

**Αναζήτηση προσφύγων μαθητών/τριών**

Στις περιπτώσεις που πρόσφυγας μαθητής/τρια φύγει σε χώρα του εξωτερικού, ενημερώνεται το σχολείο από τη Δομή Φιλοξενίας. Επειδή κανείς/α δεν γνωρίζει σε ποιο σχολείο της χώρας υποδοχής θα φοιτήσει, δεν μπορεί να γίνει η διαδικασία της μετεγγραφής. Ύστερα από αίτηση του/της κηδεμόνα, εκδίδεται μια Βεβαίωση Φοίτησης και ξεκινάει η

διαδικασία αναζήτησης σύμφωνα με τις παρ, 3 και 4 του άρθρου 13 του Π.Δ. 79/2017. Συγκεκριμένα:

1. Μόλις συμπληρωθούν 2 μήνες απουσίας του/της μαθητή/τριας, ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου προβαίνει σε αναζήτηση μέσω της αστυνομικής αρχής.
2. Μόλις λάβει την απάντηση της αστυνομικής αρχής, που συνήθως αναφέρει ότι ο/η μαθητής/τρια έχει αποχωρήσει από τη Δομή Φιλοξενίας και δεν προκύπτει άλλη γνωστή διεύθυνση κατοικίας, προβαίνει με έγγραφό της σε ενημέρωση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
3. Αυτή με τη σειρά της υποβάλλει σχετική αναφορά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Π/Θμιας και Β/Θμιας Εκπ/σης, η οποία αναζητά τον/την μαθητή/τρια σε όλα τα σχολεία της Περιφέρειας.
4. Όταν και αυτή η αναζήτηση αποβεί άκαρπη, το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. προβαίνει σε αναζήτηση σε όλα τα σχολεία της χώρας.

**Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για πρόσφυγες μαθητές/τριες**

Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον δεν περιορίζεται μόνο στη διδακτική πράξη και τη γλωσσική υποστήριξη. Εξίσου σημαντική είναι η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που ενισχύουν την αίσθηση του «ανήκειν», τη συνεργασία και την επαφή με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Δημιουργία προγραμμάτων υποστήριξης στο ελληνικό σχολείο
- Εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό
- Παροχή τεστ γλωσσομάθειας
- Εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις με έμφαση τη συνεργατική διδασκαλία και εργασία σε ομάδες (Σούλη, 2020).

**Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού**

Το εγχειρίδιο για δασκάλους του «Wholeschoolsociallabs» προτείνει τέσσερις βασικούς πυλώνες για τη συμπερίληψη στην τάξη: την ορατότητα, την ενδυνάμωση, τη συμπερίληψη και τη συνεργασία. Σε ό,τι αφορά την συμπερίληψη η αποστολή του δημόσιου σχολείου είναι να διασφαλίσει ένα μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά θα μαθαίνουν.

Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει ρόλο καθοδηγητή με στόχο να δημιουργήσει ένα κλίμα αλληλεγγύης, αποδοχής και προσφοράς στην τάξη του/της για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους (Μάνου, 2013). Στόχος δεν είναι η αφομοίωση και ομοιογένεια αλλά η ενσωμάτωση και συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών (Δαμανάκης, 1997). Σε μια πολυπολιτισμική τάξη ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι δημιουργικός/ή δημιουργώντας ένα ευχάριστο, ελκυστικό και συναισθηματικά ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Προωθεί την ομαλή κοινωνικοποίηση λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών σε γνωστικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο. Συνεπώς η αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη (Αγιαννίδου, 2023). Εντούτοις σχολεία στα οποία φοιτούν πρόσφυγες και άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στερούνται κατάλληλης υποστήριξης ή ενίσχυσης, ενώ η παροχή επιμόρφωσης δεν είναι πάντα συστηματική ή υποχρεωτική (Zembylas & Chubbuck, 2011).

**Εμπόδια και δυσκολίες**

Παρά τη θεσμική πρόβλεψη, στην πράξη εμφανίζονται σημαντικά εμπόδια για την επιτυχή ενσωμάτωση των προσφύγων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η γλωσσική διαφοροποίηση αποτελεί τον βασικότερο φραγμό, ειδικά όταν οι μαθητές/τριες δεν έχουν καθόλου ελληνομάθεια. Επιπλέον, η ψυχολογική επιβάρυνση των παιδιών λόγω τραυματικών εμπειριών, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς και η κοινωνική απομόνωση εντός της σχολικής κοινότητας, περιορίζουν την ομαλή ένταξή τους. Επισημαίνεται επίσης η ανάγκη για διασύνδεση με υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και διερμηνείας (Pastoor, 2017).

**Καλές πρακτικές και παραδείγματα δραστηριοτήτων**

Η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, οι πολιτιστικές δράσεις, τα διαπολιτισμικά προγράμματα, η ανταλλαγή εμπειριών και η δημιουργία χώρων ασφαλούς υποδοχής έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικοί τρόποι για την ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτοεκτίμησης των προσφύγων μαθητών.

Στο εγχειρίδιο «Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες Οδηγός δραστηριοτήτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση» του οργανισμού UNHCR (2017) αναφέρονται ενδεικτικές δράσεις στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν οι πρόσφυγες μαθητές/τριες όπως:

- Πολυπολιτισμικές γιορτές και θεματικές εβδομάδες (π.χ. με φαγητό, μουσική, παραδοσιακά παιχνίδια)
- Θεατρικές/μουσικές παραστάσεις, ακόμα και με στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό
- Εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις που καλλιεργούν τη συλλογικότητα
- Εργαστήρια ζωγραφικής, χειροτεχνίας ή αφήγησης ιστοριών
- Ομαδικά αθλήματα ή αθλητικές διοργανώσεις
- Συμμετοχή σε δράσεις περιβαλλοντικής ή κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

**Η περίπτωση του 2ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας Αττικής**

Τα τελευταία 5 χρόνια, δηλαδή από το 2020, εγγράφονται στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής μαθητές/τριες που ζουν στο Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων (ΚΦΑΑ HOUSE 2). Η συγκεκριμένη δομή φιλοξενεί ασυνόδευτα προσφυγόπουλα από διαφορετικές χώρες όπως Συρία, Αφγανιστάν, Αίγυπτο, κλπ. Ο μέγιστος αριθμός είναι σταθερός, δηλαδή 15 παιδιά, αλλά η σύνθεσή του μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Το σχολικό έτος 2024 – 2025 στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής εγγράφηκαν 19 πρόσφυγες μαθητές/τριες. Οι 11 ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους τη σχολική χρονιά 2024 - 2025. Οι τέσσερις έφυγαν στο εξωτερικό για οικογενειακή επανένωση και τέσσερις πήραν μετεγγραφή σε άλλα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Εκτός από τους πρόσφυγες μαθητές/τριες στο σχολείο φοιτούν μαθητές/τριες και από άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

**Πρωτόκολλο εγγραφής, φοίτησης, υποστήριξης και συμπερίληψης μαθητών/τριών Προσφύγων του ΚΦΑΑ HOUSE 2 στη σχολική μονάδα**

Για την καλύτερη προσαρμογή και ένταξη των μαθητών/τριών που φοιτούν στο σχολείο και προέρχονται από τη Δομή Προσφύγων προτείνεται και εφαρμόζεται το ακόλουθο πρωτόκολλο συνεργασίας:

***Εγγραφή του/της μαθητή/τριας***

Το Πρωτόκολλο που ακολουθείται για την εγγραφή νέου/ας πρόσφυγα μαθητή/τριας είναι συνοπτικά το ακόλουθο:

1. Ενημέρωση της διευθύντριας του σχολείου από τους/τις επιτρόπους και το προσωπικό της Δομής (Κ.Φ.Α.Α. HOUSE 2) για τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες που θα εγγραφούν στο σχολείο και προγραμματισμός σχετικής συνάντησης.
2. Ενημέρωση της διευθύντριας σχετικά με το ιστορικό του/της μαθητή/τριας και της ψυχοκοινωνικής του κατάστασης.
3. Κατάθεση στο σχολείο όλων των δικαιολογητικών εγγραφής των μαθητών/τριών: 1. Βεβαίωση Φιλοξενίας, 2. Κάρτα Αιτούντων Ασύλου, 3. Πράξη Τοποθέτησης Ασυνόδευτου Ανηλίκου σε Δομή Μακροχρόνιας Φιλοξενίας, 4. Βιβλιάριο Εμβολίων, 5. Α.Δ.Υ.Μ..
4. Αποστολή από το σχολείο στη Διεύθυνση Π.Ε. Β΄ Αθήνας αιτήματος για έγκριση εκπρόθεσμης νέας εγγραφής (προβλέπεται από τη νομοθεσία - Π.Δ. 79/1-7-2017 άρθρο 7 παράγρ. 7 - για όλες τις εκπρόθεσμες εγγραφές).
5. Ενημέρωση από τη διευθύντρια του Συλλόγου Διδασκόντων και των εκπαιδευτικών για τις νέες εγγραφές μαθητών/τριών.
6. Παρουσίαση του/της νέου/ας μαθητή/τριας στους/στις συμμαθητές/τριες του τμήματος κατά την πρώτη ώρα φοίτησης στο σχολείο.
7. Επικαιροποίηση από το Κ.Φ.Α.Α. HOUSE 2 ή από οποιαδήποτε άλλη δομή και αποστολή στο e-mail του σχολείου λίστας φοιτούντων προσφύγων μαθητών/τριών μετά από κάθε νέα εγγραφή, μετεγγραφή ή μετακίνηση στο εξωτερικό.

***Προσαρμογή των μαθητών/τριών***

1. Παρουσία μελών της Δομής και ειδικότερα της παιδαγωγού στο σχολείο τις πρώτες μέρες προσαρμογής των παιδιών και για όσο διάστημα χρειαστεί, καθώς και σε περιπτώσεις υποστήριξης, καθοδήγησης και διαχείρισης συμπεριφοράς.

2. Συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου (υπεύθυνος τάξης, εκπαιδευτικός τάξης υποδοχής και ειδικοτήτων) για τον σχεδιασμό εξειδικευμένου προγράμματος και την κατάλληλη κατάταξη του μαθητή στην προβλεπόμενη τάξη.

3. Πραγματοποίηση διαγνωστικών τεστ από τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος ΖΕΠ για την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών/τριών και την ένταξή του στο κατάλληλο τμήμα γλωσσομάθειας.

4. Εφαρμογή προγράμματος προσαρμογής των μαθητών/τριών από τους/τις υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων σε συνεργασία με τις ειδικότητες και την εκπαιδευτικό ΖΕΠ (π.χ. γνωριμία με τους/τις συμμαθητές/τριες, ορισμός συνεργατών, ξενάγηση στους χώρους του σχολείου, ενημέρωση για το ωρολόγιο πρόγραμμα κλπ).

***Φοίτηση των μαθητών/τριών***

1. Ορισμός προσώπων αναφοράς του μαθητή στη σχολική μονάδα (υπεύθυνος εκπαιδευτικός τμήματος, εκπαιδευτικός ΖΕΠ, ΕΒΠ, εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής).

2. Παρουσία και συνεργασία των μελών της Δομής και των επιτρόπων στις ενημερώσεις της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

3. Επικοινωνία και συνεργασία των μελών της Δομής Προσφύγων και των επιτρόπων με τη διευθύντρια και τους/τις εκπαιδευτικούς για προβλήματα και δυσκολίες των προσφύγων μαθητών/τριών.

4. Ενδυνάμωση της συνεργασίας του σχολείου με τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων, τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης και την Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

5. Συστηματική ενημέρωση της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών του σχολείου από τα μέλη της Δομής και τους εντεταλμένους επιτρόπους για θέματα που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
6. Συνεργασία του σχολείου με το 1ο ΚΕΔΑΣΥ Β Αθήνας για τις περιπτώσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε πρόσφυγες μαθητές/τριες και η υποστήριξή τους κατά προτεραιότητα.
7. Συνεργασία και του/της σχολικού/ής ψυχολόγου και του/της κοινωνικού λειτουργού με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου.
8. Συμμετοχή των εμπλεκόμενων από το ΚΦΑΑ HOUSE 2 σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και της ΕΔΥ για θέματα που αφορούν εγγραφές, φοίτηση, υποστήριξη των μαθητών/τριών του ΚΦΑΑ HOUSE 2, όποτε κρίνεται απαραίτητο από το σχολείο.
9. Συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς του Τμήματος Ένταξης για την υποστήριξη των μαθητών/τριών της Δομής Προσφύγων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
10. Συνεργασία του σχολείου με τη Δ/νση Πρωτοβάθμιας, το ΥΠΑΙΘΑ, τον Δήμο Νέας Ιωνίας και άλλους δημόσιους φορείς για τη παροχή υποστηρικτικού υλικού και βελτίωση των υποδομών του σχολείου.

***Ενσωμάτωση μαθητών/τριών***

1. Εφαρμογή προγραμμάτων ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών και αξιοποίηση καλών πρακτικών σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαφορετικότητας.

2. Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών/τριών σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου (σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις, δράσεις ενεργού πολίτη).

3. Αξιοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων για την καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών.

4. Ενεργοποίηση και ενημέρωση του σχεδίου έκτακτων αναγκών.

5. Παρουσία του σχολικού φύλακα σε όλη τη διάρκεια λειτουργίας της σχολικής μονάδας και έλεγχος όλων των χώρων.

***Ανατροφοδότηση - Αποτίμηση***

1. Επικαιροποίηση πρωτοκόλλου συνεργασίας και οδηγιών για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους.

2. Απολογισμός των ενεργειών ένταξης των μαθητών/τριών από τον Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων και τους υπεύθυνους επιτρόπους και μέλη της Δομής.

**Συμπεράσματα**

Η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών δεν αφορά μόνο τη γλωσσική και μαθησιακή ένταξη αλλά αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για τη γενικότερη κοινωνική συνοχή. Συνεπώς απαιτείται:

- Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και σταθερή χρηματοδότηση προγραμμάτων ΖΕΠ και ΔΥΕΠ.
- Συστηματική επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών.
- Στελέχωση των σχολείων με εξειδικευμένο προσωπικό (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι).
- Ανάπτυξη συνεργασιών με γονείς, τοπικές κοινωνίες και φορείς.
- Δημιουργία μηχανισμών αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των υφιστάμενων δράσεων.

**Προτάσεις**

Στο πλαίσιο συμπερίληψης όλων των προσφύγων μαθητών/τριών προτείνονται τα ακόλουθα:

1. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ημερίδες, επιμορφώσεις, σεμινάρια και δράσεις σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ενσωμάτωση προσφύγων στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

2. Σχεδιασμός, εφαρμογή και παρουσίαση καλών πρακτικών εκπαίδευσης προσφύγων.

3. Επαναπροσδιορισμός του θεσμικού πλαισίου για την πλαισίωση των μαθητών/τριών

4. Συνεργασία με το διαπολιτισμικό σχολείο.

5. Αναγκαιότητα καθημερινής παρουσίας διερμηνέα λόγω αδυναμίας συνεννόησης με τα παιδιά.

6. Συνεργασία και παρουσία του/της σχολικού/ής ψυχολόγου και του/της κοινωνικού λειτουργού της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) στο σχολικό περιβάλλον όλες τις ημέρες της εβδομάδας με σκοπό την καλύτερη υποστήριξη των προσφυγόπουλων.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Αγιαννίδου, Χ. (2023). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας ατόμων με προσωρινή παραμονή στην Ελλάδα: η περίπτωση των Γεζίντι. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.15130

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002*) Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg.

Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2011). Growing immigration and multiculturalism in Europe: Teachers' emotions and the prospects of social justice education. In C. Day (Ed.), *International handbook on teacher and school development* (pp. 293-316). Routledge.

Μάνου, Α. (2013). Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/33061#page/1/mode/2up

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996). *«Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».*

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ163Α/21-09-2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις.*

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ159/6-9-2016).*Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4777/2021 (ΦΕΚ25/τ.Α/17-02-2021). *Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις.*

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών.* Πεδίο.

Pastoor, L. D. W., (2017) Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education 28 (440) Q 1-22.* https://www.researchgate.net/publication/315870227

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ/τ.Α/109/1-8-2017). Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων.

Προεδρικό Διάταγμα 182/1984 (ΦΕΚ/τ.Α/60/9-5-1984). Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα των Σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.

Σούλη, Σ. – Π. (2020). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική ως μοχλός κοινωνικής ανάπτυξης: ο ρόλος των Ο.Τ.Α. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/16434/1/SouliS_2020.pdf

School4Inclusion. (2019). *Οδηγός συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προς μια ολική σχολική προσέγγιση για την συμπεριληπτική – ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες μεταναστών, προσφύγων, αιτούντων άσυλο καθώς και των ασυνόδευτων παιδιών.* https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/74a8c773-23e2-4f17-a6cd-9bf90ee4a226/S4I_-_The_Inclusive_Education_Guidelines_-_Greek.pdf

Τριανταφυλλίδου, Α. (2010). Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: εμπειρικό πλαίσιο και θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Τριανταφυλλίδου, Α. & Μαρούκης, Θ. (επιμ.). *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα* (σσ.13 - 55). Κριτική.

Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων»

UNHCR. (2025) *Στατιστικά UNHCR: Greece website.*
https://www.unhcr.org/gr/eggrafeite-sti-lista-paralipton-ton-enimeroseon-mas/statistika

UNHCR. (2017). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες: Οδηγός δραστηριοτήτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

UNISEF. (2025). *Παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες.* https://www.unicef.org/greece/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82

Τσεκιτσίδου Σ., Παναγιωτοπούλου Κ., Σμυρνιού Α., Τζίμας Κ. (2025). Πρόταση για τη δημιουργία πρωτοκόλλου εγγραφής, μετεγγραφής, αναζήτησης, φοίτησης, υποστήριξης και συμπερίληψης μαθητών/-τριών προσφύγων 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/

**Τσιαμάκη, Ε. (2025). Η αξιοποίηση Ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία της Ιστορίας: Προκλήσεις και Προοπτικές**

# Η αξιοποίηση Ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία της Ιστορίας: Προκλήσεις και Προοπτικές

**Τσιαμάκη Ελένη**
Εκπαιδευτικός, Εκπαιδευτήρια Μάνεση, elenitsiamaki@hotmail.com

**Περίληψη**
Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη του 21ου αιώνα, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό των μεθόδων διδασκαλίας που χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές. Ειδικότερα, όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο εύκολα μπορεί να γίνει κουραστικό για τους μαθητές, η ανάγκη μετασχηματισμού της διδασκαλίας του μέσω ψηφιακών πόρων ελκυστικών στη νέα γενιά είναι επιτακτική. Τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, όπως οι διαδραστικοί χάρτες, οι ιστορικές βάσεις δεδομένων, τα εικονικά μουσεία και οι εφαρμογές επαυξημένης ή εικονικής πραγματικότητας αναδεικνύονται εξαιρετικά χρήσιμα στην ανασύνθεση και τη βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας. Σημαντικός στην προσπάθεια διατήρησης της ισορροπίας ανάμεσα στις δύο μεθόδους διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος είναι ο ρόλος του διδάσκοντα, ο οποίος καλείται να συνδυάσει την ιστορική ερμηνεία με τις σύγχρονες τεχνολογίες με τέτοιον τρόπο ώστε να προάγει τη δημιουργία ιστορικής γνώσης και κριτικής σκέψης. Τέλος, η ανάπτυξη πετυχημένων στρατηγικών διδασκαλίας θα συμβάλει τόσο στην αντιμετώπιση προκλήσεων όσο και στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι ψηφιακοί πόροι στην εκπαίδευση

**Λέξεις κλειδιά:** Ψηφιακοί πόροι μάθησης, διδασκαλία Ιστορίας, εικονική περιήγηση, τεχνητή νοημοσύνη, εξατομικευμένη μάθηση, ψηφιακή ενσωμάτωση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, δυνατότητες, προκλήσεις.

## Εισαγωγή

Η μάθηση είναι η διαδικασία διδασκαλίας ενός ανθρώπου ή μιας ομάδας ανθρώπων με τη χρήση διάφορων στρατηγικών και μεθόδων, ώστε να επιτευχθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα που έχει προκαθοριστεί εξ αρχής (Ridhani et al.,2024). Προϋποθέτει την ύπαρξη ενός δασκάλου, ενός τουλάχιστον μαθητή και ορισμένων πόρων και δυνατοτήτων. Οι διαθέσιμοι πόροι είναι αυτοί που στηρίζουν το έργο του δασκάλου να εμπλουτίσει τις γνώσεις των μαθητών του. Οι πόροι είναι ανάγκη να επιλέγονται με βασικά κριτήρια την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, καθώς και το κόστος, τη διαθεσιμότητα, την ευελιξία και την ευκολία χρήσης (Naldo, F.,2024). Όσο περισσότερα είναι τα διαθέσιμα μέσα τόσο πιο αποτελεσματική μπορεί να γίνει η διδασκαλία. Επίσης με δεδομένο ότι τα εκπαιδευτικά μέσα μεσολαβούν ανάμεσα στον δάσκαλο - πομπό και στον μαθητή - δέκτη προκειμένου να μεταδοθούν πληροφορίες καταλαβαίνει κανείς πως τόσο η πληθώρα όσο και η ορθή αξιοποίηση των μέσων είναι καθοριστική στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ridhani et al.,2024).

Στη σημερινή εποχή είναι ανάγκη τα μοντέλα μάθησης να προσαρμοστούν σε μια γενιά που προσδιορίζεται με την ονομασία Γενιά Ζ, η οποία φέρει τα δικά της χαρακτηριστικά και έχει τις δικές της ανάγκες. Η Γενιά αυτή καταρχήν έχει εξαιρετικά υψηλές τεχνολογικές

γνώσεις και έχει αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες της επιτρέπουν να έχει μεγάλη άνεση στη χρήση ψηφιακών μέσων. Κάτι τέτοιο τους προκαλεί την επιθυμία να αξιοποιούν μαθησιακά την τεχνολογία με την οποία είναι σε μεγάλο ποσοστό άριστα εξοικειωμένοι. Επίσης η Γενιά Z φαίνεται πως έχει σημαντικά πιο σύντομη διάρκεια προσοχής σε σχέση με παλιότερες γενιές, κάτι που δημιουργεί την ανάγκη στον διδάσκοντα να χρησιμοποιεί ολοένα και περισσότερα μέσα προκειμένου να τους τραβήξει το ενδιαφέρον. Ένα ακόμα γνώρισμα αυτής της γενιάς είναι η τάση της να αναζητά την πληροφορία μόνη της και να προτιμά την ευέλικτη μάθηση. Παρουσιάζονται δηλαδή περισσότερο ανεξάρτητοι από τις προηγούμενες γενιές μαθητών. Τέλος, η Γενιά Z παρά τις δυνατότητές της στη χρήση ψηφιακών μέσων φαίνεται πως χρήζει ανάγκης για καθοδήγηση προκειμένου να αναπτύξει την κρίση και τις δεξιότητές της (Afwan, B. et al.,2024).

Η νέα γενιά, ωστόσο, μαθητών παράλληλα με την ψηφιακή της προσαρμοστικότητα ή καλύτερα εξαιτίας αυτής είναι μεγάλη ανάγκη να συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της ουσιαστικής απόκτησης ιστορικής γνώσης. Έτσι, ένας από τους βασικούς σκοπούς της σύγχρονης κοινωνίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τα γεγονότα του παρελθόντος και να εντοπίζουν την επίδραση που αυτά έχουν στον σύγχρονο κόσμο (Afwan, B. et al.,2024). Επιπλέον μέσω της ιστορικής γνώσης ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με όλες τις πτυχές της ανθρωπότητας, κάτι που τον κάνει πιο συμπονετικό και ευαίσθητο στις ανθρώπινες αξίες (Afwan, B. et al.,2024; Naldo, F.,2024). Η μελέτη της Ιστορίας είναι αυτή που θα οδηγήσει τον μαθητή να βελτιώσει τις δεξιότητές του που σχετίζονται με τη λογική, την αναλυτική και την κριτική σκέψη (Afwan, B. et al.,2024; Naldo, F.,2024).

Η Ιστορία, όμως, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και στην προετοιμασία τους για τη στάση που θα τηρήσουν ως η επόμενη γενιά του έθνους αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις του μέλλοντος (Naldo, F.,2024; Ridhani et al.,2024). Επίσης, η εκμάθηση της Ιστορίας είναι πηγή άντλησης διδαγμάτων που παρέχουν τα ιστορικά γεγονότα και τα οποία μπορούν να εξηγήσουν γεγονότα της παρούσας ζωής και να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα για την αποφυγή κινδύνων και αρνητικών στιγμών του παρελθόντος (Naldo, F.,2024;Ridhani et al.,2024). Τέλος, σήμερα περισσότερο από ποτέ είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιληφθούν την Ιστορία ως κάτι που εντάσσεται σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο και να μεταμορφωθούν με τη γνώση τους σε πολίτες του κόσμου(Afwan, B. et al.,2024).

Στόχος της εισαγωγής ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι να δημιουργήσει στους μαθητές μια πιο ουσιαστική εμπειρία μάθησης (Afwan, B. et al.,2024) και να την κάνει περισσότερο ελκυστική (Ridhani et al.,2024). Με τον τρόπο αυτό η βασική ως σήμερα πηγή μελέτης της Ιστορίας που είναι τα σχολικά βιβλία, θα πρέπει να συνυπάρξει με τους νέους ψηφιακούς πόρους μάθησης, όπως τα παιχνίδια, το διαδίκτυο, η επαυξημένη πραγματικότητα κ.α (Naldo, F.,2024). Η νέα τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει πληροφορίες και γνώσεις με έναν πιο ευρύ και ενδιαφέροντα τρόπο (Naldo, F.,2024).

**Ψηφιακοί πόροι στο μάθημα της Ιστορίας**

**α) Πόροι μάθησης και ψηφιακοί πόροι**

Οι πόροι μάθησης είναι όλα εκείνα που μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές προκειμένου να μεταδώσουν και να προσλάβουν γνώσεις

αντίστοιχα. Χαρακτηριστικοί και πολύ γνωστοί πόροι μάθησης είναι τα σχολικά βιβλία, οι ψηφιακές πλατφόρμες, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αλλά και το ίδιο το περιβάλλον της τάξης. Η σημασία τους είναι πολύ μεγάλη, καθώς προάγουν την επιστήμη και ενισχύουν τη μάθηση (Naldo, F.,2024).

Οι πόροι κατηγοριοποιούνται σε προγραμματισμένους και μη προγραμματισμένους, όπου οι πρώτοι αποτελούν μέρος του σχεδιασμού του συστήματος διδασκαλίας και έχουν κατασκευαστεί εξαρχής για εκπαιδευτικούς σκοπούς ( π.χ. σχολικά βιβλία, εκπαιδευτικά βίντεο κ.α.) και οι δεύτεροι μπορούν να είναι ωφέλιμοι στη διδασκαλία, χωρίς ωστόσο να έχουν φτιαχτεί για συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σκοπό (π.χ. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης) (Naldo, F.,2024).

Οι ψηφιακοί πόροι μάθησης μπορεί να είναι είτε προγραμματισμένοι είτε μη προγραμματισμένοι, βασίζονται στην τεχνολογία και η προσφορά τους στην εκπαίδευση της σύγχρονης εποχής είναι πολύ σημαντική, αφού είναι σε θέση να αναβαθμίσουν τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών στους μαθητές (Naldo, F.,2024).

**β) Οφέλη ένταξης ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία της Ιστορίας.**

***Προσφορά κινήτρων και βελτίωση συμμετοχής***

Η ένταξη ψηφιακών πόρων στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική εμπειρία (Afwan, B. et al.,2024) κάνοντας τη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών πιο ελκυστική και ενισχύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών (Ridhani et al.,2024). Ειδικά η παρατήρηση πως κατά τη διάρκεια μιας παραδοσιακής παράδοσης του μαθήματος Ιστορίας η προσοχή των μαθητών κατά την εξήγηση από τον δάσκαλο μειωνόταν και οι μαθητές επέλεγαν να κοινωνικοποιούνται με τους συμμαθητές τους (Ridhani et al.,2024), βοηθά να γίνει αντιληπτό πως η ενσωμάτωση τόσο παιχνιδιών τύπου Quizizz (Ridhani et al.,2024) όσο και εργαλείων εικονικής πραγματικότητας VR (Corrales,M.,2024), δημιουργούν ένα πολύ πιο δυναμικό περιβάλλον μάθησης στην τάξη. Άλλωστε, η σύγχρονη γενιά μαθητών εξαιτίας της εξοικείωσής της με τα ψηφιακά μέσα προτιμά μεθόδους μάθησης με οπτικό και διαδραστικό περιεχόμενο (Afwan, B. et al.,2024). Τέλος, η μελέτη της χρήσης εργαλείων, όπως η εικονική περιήγηση, έδειξε ότι προέκυψαν κυρίως θετικά συναισθήματα στους μαθητές, όπως ικανοποίηση, χαρά και ενθουσιασμός, αλλά κυρίως περιέργεια (Corrales,M.,2024). Μάλιστα οι συγκεκριμένοι μαθητές δήλωσαν ότι με αυτό τον τρόπο παρακινήθηκαν να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα και μετατράπηκαν από απλούς δέκτες σε πρωταγωνιστές της γνώσης (Corrales,M.,2024).

***Εξατομικευμένη – Προσωποποιημένη μάθηση***

Στο κομμάτι αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η ένταξη της τεχνολογίας και κυρίως της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του δυνατότητες, ενδιαφέροντα, ταλέντα και στυλ μάθησης (Ridhani et al.,2024). Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας στηριζόταν στο « ένα μέγεθος για όλους» και δεν μπορούσε τελικά να είναι αποτελεσματικός για όλους (Ayeni,O. Et al.,2024). Η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να προσδιορίσει τις πραγματικές ανάγκες και προτιμήσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να προσαρμόσει το υλικό στις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά του (Afwan, B. et al.,2024). Ιδιαίτερα η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει την ικανότητα μέσω αλγόριθμων να δημιουργεί εξατομικευμένο υλικό, να προσφέρει ανατροφοδότηση και να αξιολογεί τους μαθητές με βάση τον δικό τους ρυθμό (Ayeni,O. Et al.,2024). Ακόμη, μπορεί να βοηθήσει τους

εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ευκολότερα μαθησιακά κενά και να βελτιώσουν τις στρατηγικές τους (Ayeni,O. Et al.,2024) επικεντρωμένοι σε τομείς που χρειάζονται υποστήριξη. Τέλος, βοηθάει τόσο τους μαθητές που δυσκολεύονται να αποφύγουν την υπερβολική πίεση και άγχος όσο και τους μαθητές που έχουν υψηλότερες απαιτήσεις να ακολουθήσουν έναν πιο γρήγορο ρυθμό μάθησης (Ayeni,O. Et al.,2024).

***Δυνατότητα μεγαλύτερης πρόσβασης σε πηγές***

Ένας εξαιρετικά σημαντικός και δοκιμασμένος εδώ και αρκετά χρόνια ψηφιακός πόρος μάθησης στην Ιστορία είναι το διαδίκτυο, το οποίο έχει ανοίξει εντυπωσιακά το πεδίο αναζήτησης και πρόσβασης σε πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα. Αυτά μπορούν να τα αναζητούν τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι Ιστορίας εντάσσοντας ιστορικές πηγές στη διδασκαλία τους (Naldo, F.,2024). Συγκεκριμένα τα ψηφιακά αρχεία βοηθούν τους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ιστορικό υλικό μαθαίνοντας να κάνουν οι ίδιοι έρευνα αξιολογώντας το και χρησιμοποιώντας ό,τι τους ενδιαφέρει (Afwan, B. et al.,2024).

***Ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων των μαθητών***

Η σύγχρονη εποχή είναι μια εποχή προκλήσεων και ευκαιριών στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν οι μαθητές. Το μάθημα της Ιστορίας συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση των εφοδίων για να ανταποκριθούν οι μαθητές σε αυτές τις προκλήσεις. Μία από αυτές είναι η απόκτηση κριτικής σκέψης από τον σύγχρονο άνθρωπο. Η ένταξη ψηφιακών μέσων με σωστό σχεδιασμό από τον διδάσκοντα μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη κριτική και αναλυτική σκέψη των μαθητών (Afwan, B. et al.,2024). Οι δάσκαλοι με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων μπορούν να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους ώστε οι μαθητές να αξιολογούν τις ιστορικές πληροφορίες, να τις αναλύουν και να ασκούν κριτική προτού τις μετατρέψουν σε γνώση (Afwan, B. et al.,2024).

Ένας ακόμα πολύ σημαντικός ρόλος που επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων στην εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργεί παράλληλα με την εμπέδωση και απόκτηση γνώσης είναι ο λεγόμενος ψηφιακός γραμματισμός. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία δε μαθαίνουν μόνο τα ιστορικά γεγονότα, αλλά ταυτόχρονα αποκτούν δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση όλων αυτών των ψηφιακών εργαλείων. Έτσι αποκτούν ψηφιακή επάρκεια και μειώνεται το ψηφιακό χάσμα που κυριαρχεί στις σύγχρονες κοινωνίες (Afwan, B. et al.,2024). Τέλος, μια ακόμα δεξιότητα που αποκτούν οι μαθητές με τη χρήση ψηφιακών μέσων είναι αυτή της συνεργασίας, η οποία ωστόσο πρέπει να προωθηθεί από τον διδάσκοντα με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία του διαδικτυακών πλατφορμών, οι οποίες επιτρέπουν την επικοινωνία, συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα (Afwan, B. et al.,2024).

**γ) Ψηφιακοί πόροι κατάλληλοι για το μάθημα της Ιστορίας**

Οι ψηφιακοί πόροι που έχουν ήδη ενσωματωθεί ή προτείνεται από τους μελετητές να ενσωματωθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να επιτευχθούν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάρα πολλοί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω:

***Ψηφιακά παιχνίδια – Η περίπτωση του Quizizz***

Πρόκειται για μια πλατφόρμα κατασκευής κουίζ που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών από τον δάσκαλο της Ιστορίας αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της ανταγωνιστικής ατμόσφαιρας που

δημιουργείται στην τάξη καθώς και της άμεσης βαθμολόγησης και ανταμοιβής. Είναι εύκολο στη χρήση και βοηθά τους μαθητές να βρίσκονται σε εγρήγορση κατανοώντας ταυτόχρονα τις έννοιες και τα γεγονότα που διδάσκονται (Ridhani et al.,2024).

***Τεχνητή Νοημοσύνη***

Η εκπαιδευτική τεχνολογία που υποστηρίζεται από την Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να διαδραματίσει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην εξατομικευμένη μάθηση και να προσφέρει ελκυστικές εμπειρίες στους μαθητές. Έχει τη δυνατότητα να επεκτείνει τη διδασκαλία έξω από την τάξη, να προσαρμόσει το πληροφοριακό υλικό στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών και να προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναβαθμίζουν διαρκώς τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η διασφάλιση της υπεύθυνης χρήσης τους στην εκπαίδευση, καθώς εγείρονται σημαντικά ηθικά ζητήματα (Ayeni,O. Et al.,2024).

***Εικονική Πραγματικότητα ( VR)***

Είναι ένα πολύ σημαντικό και πολλά υποσχόμενο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επισκέπτονται ιστορικούς τόπους και μνημεία που δεν υπάρχουν πλέον ή να πραγματοποιούν εικονικές επισκέψεις σε μουσεία και πολιτισμικά μνημεία. Η τεχνολογία VR μπορεί να κάνει τη μάθηση ελκυστική και να δώσει εξαιρετικά αποτελέσματα (Corrales,M.,2024).

***Ψηφιακά αρχεία***

Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, η μελέτη του οποίου βασίζεται κατεξοχήν στις ιστορικές πηγές, τα ψηφιακά αρχεία δίνουν τη δυνατότητα στους δασκάλους και τους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση σε ένα πλούσιο ιστορικό υλικό. Η μελέτη των ψηφιακών αρχείων μπορεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, να βελτιώσει την αναλυτική – κριτική σκέψη τους (Afwan, B. et al.,2024; Naldo, F.,2024).

***Κοινωνικά μέσα δικτύωσης***

Διαδικτυακές πλατφόρμες όπως το Facebook, το Instagram, το Twitter και το YouTube, αν και μη προγραμματισμένοι ψηφιακοί πόροι, μπορούν να θεωρηθούν χρήσιμα εργαλεία, αφού επιτρέπουν την πρόσβαση σε ιστορικές πηγές αλλά και την αλληλεπίδραση των μαθητών από διαφορετικά και απομακρυσμένα σχολικά περιβάλλοντα (Naldo, F.,2024).

**δ) Στρατηγικά μοντέλα μάθησης με αξιοποίηση ψηφιακών πόρων.**

Οι στρατηγικές μέθοδοι μάθησης είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία του και να πετύχει τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει ο ίδιος. Υπάρχουν πολλά στρατηγικά μοντέλα μάθησης. Δύο στρατηγικά μοντέλα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον δάσκαλο Ιστορίας, ο οποίος έχει εισάγει στο μάθημά του ψηφιακούς πόρους, είναι η μικτή μάθηση (blended learning) και η μάθηση μέσω ανακάλυψης (discovery learning)(Naldo, F.,2024).

Η μικτή μάθηση (blended learning) συνδυάζει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με αυτόν που στηρίζεται στην τεχνολογία. Η στρατηγική αυτή, η οποία έχει ως επί των πλείστων υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς συνδυάζει τη δια ζώσης με την online μάθηση και παρέχει μερική αυτονομία στη μελέτη των μαθητών όσον αφορά στον χρόνο, τη σειρά, τον τόπο και τον ρυθμό μάθησης.

Η μάθηση μέσω ανακάλυψης (discovery learning) από την άλλη στηρίζεται στην επίλυση προβλημάτων και ωθεί τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση με την υποστήριξη των δασκάλων τους, αλλά στηριζόμενοι σε εμπειρίες και προυπάρχουσες γνώσεις δικές τους. Η στρατηγική αυτή βοηθά τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι πρωταγωνιστές στη διαδικασία της μάθησής τους (Naldo, F.,2024).

Και τα δύο στρατηγικά μοντέλα μάθησης έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Μπορούν, ωστόσο, να αξιοποιηθούν από τον διδάσκοντα της Ιστορίας, ο οποίος επιθυμεί να αναβαθμίσει τη διδασκαλία του και να οδηγήσει τους μαθητές του πιο εύκολα στην κατανόηση του ιστορικού γεγονότος με την ένταξη ψηφιακών πόρων στο μάθημά του.

**ε) Ο ρόλος του δασκάλου**

Ο ρόλος του ανθρώπου που έχει αναλάβει να διδάξει το μάθημα της Ιστορίας στη νέα τεχνολογική εποχή είναι κυρίαρχος και καθοριστικός. Οι ψηφιακοί πόροι του παρέχουν αμέτρητες δυνατότητες που μπορεί να αξιοποιήσει στο μάθημά του.

Αρχικά, ο δάσκαλος είναι ανάγκη να υπερβεί τον παραδοσιακό του ρόλο ως απλού μεταφορέα γνώσεων και να υποστηρίξει την προσπάθεια των μαθητών του να κατανοούν και να αναλύουν όσα διδάσκονται (Afwan, B. et al.,2024) . Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα με τέτοιον τρόπο, ώστε να αυξάνουν το επίπεδο ενδιαφέροντος των μαθητών, να διεγείρουν την περιέργειά τους, διατηρώντας ζωντανό το ιστορικό τους ενδιαφέρον (Ridhani et al.,2024). Επίσης, πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας επιλέγοντας και αξιοποιώντας με σωστό τρόπο τους ψηφιακούς πόρους ώστε να κάνουν καλύτερο το μάθημα της Ιστορίας (Naldo, F.,2024).

Ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να κατανοήσει πρώτα ο ίδιος ως η τεχνολογία στο μάθημα πρέπει να χρησιμοποιείται υποστηρικτικά και ενισχυτικά και όχι με σκοπό να υποκαταστήσει τη σκέψη και την κριτική ικανότητα των μαθητών του (Afwan, B. et al.,2024). Στη σύγχρονη εποχή που η τεχνολογική εξέλιξη είναι ραγδαία ο δάσκαλος χρειάζεται να παρακολουθεί διαρκώς τις εξελίξεις και να ενισχύει την κατάρτιση και την ετοιμότητά του (Afwan, B. et al.,2024). Επίσης, είναι κρίσιμο οι δάσκαλοι να έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές τους, για το επίπεδο της νοημοσύνης, τις δεξιότητές τους και άλλα ώστε να εξασφαλίζουν τη δημιουργία μιας αποδοτικής μαθησιακής ατμόσφαιρας στην τάξη τους, καθώς και τη βεβαιότητα στους ίδιους ότι οι μαθητές κατανοούν όσα μαθαίνουν, ειδικά σε ένα απαιτητικό μάθημα, όπως η Ιστορία (Naldo, F.,2024).

Ο νέος ρόλος του δασκάλου προϋποθέτει την ύπαρξη υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των μαθητών του που συμμετέχουν σε εργασίες που γίνονται με τη χρήση ψηφιακών πόρων, όπως για παράδειγμα οι ψηφιακές περιηγήσεις (Corrales,M.,2024). Έτσι θα μπορούν να τις αξιολογούν με επιτυχία. Στο πλαίσιο του ρόλου του δασκάλου εντάσσεται και η υποχρέωσή του να συνεργάζεται με τεχνολόγους ερευνητές και εκπροσώπους της Πολιτείας, κυρίως για να εδραιωθούν οι ηθικές γραμμές που κατευθύνουν την έρευνα, όπως σε ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων και λογικής χρήσης των μέσων, ιδίως στην περίπτωση χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση (Ayeni,O. et al.,2024).

Γενικότερα, οι δάσκαλοι δεν πρέπει να ξεφεύγουν από τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και να χρησιμοποιούν τους ψηφιακούς πόρους

με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι ωφέλιμοι για τους μαθητές του (Afwan, B. et al.,2024). Αυτός είναι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο δάσκαλος στη σύγχρονη κοινωνία.

**Προκλήσεις της ένταξης ψηφιακών πόρων στο μάθημα της Ιστορίας**

Η τεχνολογική ενσωμάτωση στη διδασκαλία της Ιστορίας προσφέρει πολλά σημαντικά οφέλη, ωστόσο, έχει να αντιμετωπίσει και σημαντικές προκλήσεις (Afwan, B. et al.,2024). Με άλλα λόγια προκύπτουν εμπόδια, τα οποία πρέπει να υπερβεί ο δάσκαλος προκειμένου να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία του.

***Ψηφιακό χάσμα και έλλειψη υποδομών***

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση θέτει ως προϋπόθεση την κατάλληλη τεχνολογική υποδομή (Afwan, B. et al.,2024) και το επαρκές δίκτυο διαδικτύου (Naldo, F.,2024). Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν είναι αυτονόητο, αφού το ψηφιακό χάσμα είναι το βασικότερο ηθικό ζήτημα που προκύπτει στην εκπαίδευση (Ayeni,O. et al.,2024). Η ελλιπής υποδομή σε πολλά σχολεία (Afwan, B. et al.,2024; Naldo, F.,2024) και το αδύναμο ή ασταθές δίκτυο διαταράσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και μειώνουν την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών πόρων (Naldo, F.,2024). Η ψηφιακή ανισότητα είναι υπαρκτή αφού εκτός από τις σχολικές μονάδες ούτε οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία (Afwan, B. et al.,2024). Είναι χαρακτηριστικό πως αυτή η ανισότητα πλήττει κυρίως μαθητές από αδύναμα κοινωνικά στρώματα και από γεωγραφικές περιοχές απομονωμένες με κακή σύνδεση στο διαδίκτυο (Ayeni,O. et al.,2024). Είναι, λοιπόν, ανάγκη να γίνει σε όλες τις χώρες μια συντονισμένη προσπάθεια από την Πολιτεία και την Εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα που προκαλεί ανισότητες στη μαθησιακή εμπειρία.

***Ηθικά ζητήματα και προστασία δεδομένων***

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και ο κίνδυνος παραβίασης της ιδιωτικότητάς τους (Ayeni,O. Et al.,2024). Πολλά από τα ψηφιακά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές στο διαδίκτυο συλλέγουν τεράστιες ποσότητες δεδομένων, η παραβίαση των οποίων θα έθετε σε κίνδυνο την εμπιστοσύνη των μαθητών. Προκειμένου να μη διαταραχθεί, λοιπόν, αυτή η εμπιστοσύνη, θα πρέπει να κατασκευαστούν ασφαλή πρωτόκολλα αποθήκευσης δεδομένων και να γίνεται διαρκής έλεγχος (Ayeni,O. et al.,2024). Το δεύτερο ηθικό ζήτημα που σχετίζεται περισσότερο με τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης έχει να κάνει με την αναπαραγωγή προκαταλήψεων από τους αλγόριθμους, ιδιαίτερα στο μάθημα της Ιστορίας. Αν, για παράδειγμα, ένας αλγόριθμος εκπαιδευτεί ιστορικά με βάση εθνικές, φυλετικές ή κοινωνικές προκαταλήψεις, αυτός θα τις αναπαράγει διαρκώς (Ayeni,O. et al.,2024). Χρειάζεται μεγάλη προσοχή στη δημιουργία αλγόριθμων, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότητα και η έλλειψη προκαταλήψεων.

***Διαχείριση συναισθημάτων μαθητών***

Με δεδομένη την προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στην ευημερία (Ayeni,O. et al., 2024), τη χαρά και τον ενθουσιασμό των μαθητών (Corrales, M.,2024), μια πρόκληση είναι η αντιμετώπιση από τον δάσκαλο ενδεχόμενων αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να βιώνουν μαθητές κατά τη χρήση ψηφιακών πόρων. Για παράδειγμα, σε μια εικονική περιήγηση σε πολιτισμικά μνημεία, αν και τα περισσότερα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν από τους συμμετέχοντες ήταν θετικά, υπήρξαν και κάποια αρνητικά, όπως απογοήτευση, νευρικότητα και φόβος ενώ ανιχνεύτηκαν χαμηλά επίπεδα άγχους και απογοήτευσης (Corrales,M.,2024). Επομένως, είναι απαραίτητο σε κάθε ενσωμάτωση νέου ψηφιακού

πόρου να συνυπάρχουν και τα εργαλεία που θα εξετάζουν τους ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

***Έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων***

Αν και η νέα γενιά μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ψηφιακών δεξιοτήτων, ωστόσο η εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας είναι τόσο γρήγορη που μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία. Μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι Ιστορίας είναι η περίπλοκη λειτουργία ορισμένων ψηφιακών πόρων. Ταυτόχρονα η ικανότητα των δασκάλων να αξιοποιήσουν σωστά τα ψηφιακά εργαλεία για να μεταδώσουν την ιστορική γνώση δεν είναι πάντα επαρκής (Naldo, F.,2024). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν γνωρίσουν οι ίδιοι καλά και να κατανοήσουν τη λειτουργία των ψηφιακών μέσων που σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν (Afwan, B. et al.,2024). Είναι ανάγκη να υπάρχει, λοιπόν, συνεχής υποστήριξη και επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, ώστε να μπορούν να δημιουργούν και να απολαμβάνουν μια θετική εμπειρία από την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στο μάθημα της Ιστορίας (Afwan, B. et al.,2024).

***Μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας***

Μια ακόμα πρόκληση είναι το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα. Οι μαθητές αρκετές φορές δεν έχουν εστιασμένη την προσοχή τους όταν ο δάσκαλος εξηγεί τα ιστορικά γεγονότα, ενώ και κατά την εκτέλεση ομαδικών εργασιών δε δραστηριοποιούνται όλοι οι μαθητές της ομάδας. Αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος που προκύπτει από μια διδασκαλία βασισμένη σε διαλέξεις και μελέτη από τα σχολικά βιβλία (Naldo, F.,2024) μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη εμπλοκή των μαθητών και επομένως στην ελλιπή απορρόφηση γνώσεων (Ridhani et al.,2024). Οι διδάσκοντες εντάσσοντας ψηφιακούς πόρους στο μάθημά τους προσφέρουν ελκυστικότητα και διαδραστικότητα και ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Ridhani et al.,2024).

***Λογική χρήση ψηφιακών πόρων στο μάθημα της Ιστορίας***

Ενώ η ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων στο μάθημα της Ιστορίας έχει κατά κύριο λόγο θετικά αποτελέσματα, ωστόσο, η υπερβολική χρήση τους και η λάθος εφαρμογή τους μπορεί να βλάψει την επιτυχία του εγχειρήματος. Υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να μην προχωρήσουν στην απόκτηση κριτικής γνώσης αλλά να μείνουν στην επιφανειακή γνώση (Afwan, B. et al.,2024), κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Ακόμα δε θα πρέπει να παραγκωνιστεί εντελώς η κοινωνικοποίηση των μαθητών στην τάξη (Ridhani et al.,2024) λόγω της υπερβολικής εστίασης σε ψηφιακές συσκευές, όπως tablets ή smartphones. Ούτε θα πρέπει να αντικατασταθούν οι αυτοπρόσωπες επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικά μνημεία με τις εικονικές, οι οποίες προτείνονται για χώρους που δεν μπορεί να επισκεφτούν οι μαθητές (Corrales,M.,2024). Γενικά οι δάσκαλοι πρέπει να υιοθετήσουν στρατηγικές ενσωμάτωσης οι οποίες θα υποστηρίζουν και θα εμπλουτίζουν και δε θα αντικαθιστούν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

**Συμπεράσματα - Συνολική αποτίμηση της ένταξης ψηφιακών πόρων στο μάθημα της Ιστορίας**

Η μελέτη των άρθρων σχετικά με την ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οδηγεί σε κάποια αρκετά χρήσιμα συμπεράσματα.

Καταρχήν οι ψηφιακοί πόροι μπορούν να κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ελκυστική και διαδραστική για τους μαθητές αυξάνοντας τα κίνητρα για συμμετοχή τους στο μάθημα (Afwan, B. et al., 2024; Corrales, M., 2024; Naldo, F.,2024; Ridhani et al.,2024). Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διαχειριστούν υλικό από πάρα πολλές ιστορικές πηγές μέσω της χρήσης του διαδικτύου (Afwan, B. et al.,2024; Naldo, F.,2024). Ακόμα τα ψηφιακά εργαλεία και κυρίως η Τεχνητή Νοημοσύνη εξατομικεύουν τη μάθηση προσαρμόζοντας το αντικείμενο διδασκαλίας στις ανάγκες, το προσωπικό στυλ και τον ρυθμό κάθε μαθητή (Afwan, B. et al.,2024; Ayeni, O. et al.,2024). Τέλος, μέσω της ορθής ένταξης της τεχνολογίας στο μάθημα της Ιστορίας μπορούν οι μαθητές να βελτιώσουν την κριτική τους ικανότητα και την αναλυτική τους σκέψη εμβαθύνοντας στο μαθησιακό υλικό και μετατρέποντας την απλή πληροφορία σε ουσιαστική γνώση (Afwan, B. et al.,2024).

Η ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων, ωστόσο, στη διδασκαλία εγείρει κάποιους προβληματισμούς. Ένας από αυτούς είναι το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές διαφορετικών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων καθώς και γεωγραφικών τόπων (Afwan, B. et al.,2024; Ayeni, O. et al.,2024; Naldo, F.,2024). Επιπρόσθετα, η χρήση της τεχνολογίας προβάλει ηθικά ζητήματα τόσο ως προς τη διαχείριση προσωπικών δεδομένων όσο και με την αναπαραγωγή προκαταλήψεων από την Τεχνητή Νοημοσύνη. Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει και η αντιμετώπιση από τον διδάσκοντα ενδεχόμενων αρνητικών συναισθημάτων από τους μαθητές κατά τη χρήση καινοτόμων μέσων (Corrales,M.,2024). Με δεδομένο τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο του δασκάλου στην επιτυχή ένταξη των ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία, πρόκληση αποτελεί η συνεχής του κατάρτιση σχετικά με πόρους που διαρκώς εξελίσσονται (Afwan, B. et al.,2024; Naldo, F.,2024). Τέλος, μεγάλη προσπάθεια πρέπει να γίνει για να αυξηθεί η εμπλοκή των μαθητών στην Ιστορία, μάθημα που από αρκετούς αντιμετωπίζεται ως βαρετό και κουραστικό (Ridhani et al.,2024, Naldo, F.,2024) αλλά και για να επιτευχθεί ισορροπία ανάμεσα στις δοκιμασμένες και στις νέες μεθόδους διδασκαλίας (Afwan, B. et al.,2024; Corrales, M.,2024; Ridhani et al.,2024).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η ένταξη ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να είναι ωφέλιμη με βασική προϋπόθεση τον ορθό σχεδιασμό, την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και τη διαρκή εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που τους επιλέγουν. Σίγουρα οι νέες τεχνολογίες που έχουν ενσωματωθεί ή πρόκειται να ενσωματωθούν στο μέλλον στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας καλύπτουν σε μεγάλο ποσοστό τις απαιτήσεις της νέας γενιάς μαθητών και ανοίγουν καινούριες προοπτικές, οι οποίες μαζί με τις προκλήσεις θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας από τους μελετητές τα επόμενα χρόνια.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Afwan, B., Setiawan,J., Hartati,U.& Suryani,S. (2024).Analyzing the Challenges and Opportunities of History Learning in the Era of Society 5.0.*HISTORIA: Jurnal Program Studi Pendidikan Sejarah* Volume 13 (1). http://dx.doi.org/10.24127/hj.v13i1.10905

Ayeni,O., Mohd Al Hamad,N., Nneamaka,O., Osawaru,B. & Adewusi,O . (2024).AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews,* 18(02), 261–271. https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062

Corrales,M., Rodríguez,F., Merchán,M., Merchán,P. & Pérez,E. (2024).Comparative Analysis between Virtual Visits and Pedagogical Outings to Heritage Sites: An Application in the Teaching of History. *Heritage*, *7*(1),366-379. https://doi.org/10.3390/heritage7010018

Naldo, F. (2024). Utilization of Digital Learning Resources in History Learning at SMA Negeri 5 Depok. *EDUTEC: Journal of Education And Technology*, *7*(3), 716-728. https://doi.org/10.29062/edu.v7i3.700

Ridhani,M., Nugroho,H., Sriwati,S. (2024). The Influence of using the Quizizz Application on the Interest in Learning History Among XI IPS Students at SMAN 1 Alalak. *HISTORIA: Jurnal Program Studi Pendidikan Sejarah* Volume 13 (1). http://dx.doi.org/10.24127/hj.v13i1.10169

Τσιαμάκη, Ε. (2025). Η αξιοποίηση Ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία της Ιστορίας: Προκλήσεις και Προοπτικές. *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 γνώση γίνεται δράση στην τοπική κοινότητα: Πολίτες του αύριο

**Φράγκου Χρυσηίδα**
M.Ed., ΠΕ60, Διευθύντρια 5ο Νηπιαγωγείο Αμαρουσίου, chrisida.fr@gmail.com
**Μαλαματένιου Πελαγία Καλοτίνα**
M.Ed. ΠΕ60, 5ο Νηπιαγωγείο Αμαρουσίου, pelinamal@gmail.com

**Περίληψη**
Η καλλιέργεια της πολιτειότητας στο Νηπιαγωγείο αποτελεί θεμελιώδη στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς διαμορφώνει από πολύ νωρίς τις βάσεις για την υπεύθυνη και ενεργή συμμετοχή του παιδιού στην κοινωνία. Αν το Νηπιαγωγείο θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που θεωρούνται βασικές για την επιτυχημένη και δυναμική συμμετοχή του παιδιού στη σύγχρονη κοινωνική ζωή ως ενεργού πολίτη, τότε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων που προάγουν την ενεργή πολιτειότητα αποτελεί αναγκαιότητα. Με την εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν καινοτόμες δράσεις που οργανώθηκαν και διεξήχθησαν, στο πλαίσιο ανάπτυξης δράσεων ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας, προσδοκώντας να προωθήσουμε την ενεργή συμμετοχή της σχολικής κοινότητας, προετοιμάζοντας τους δημιουργικούς, ενεργούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες του αύριο. Βασική αρχή του νέου προγράμματος σπουδών είναι το Νηπιαγωγείο να «θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που θεωρούνται βασικές για την επιτυχημένη και δυναμική συμμετοχή του παιδιού στη σύγχρονη κοινωνική ζωή ως ενεργού πολίτη, στο πλαίσιο της αναπτυξιακής του ωριμότητας». Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν σχέδια δράσης από τους εκπαιδευτικούς και με βασικό κριτήριο την εμπλοκή διαφορετικού οργανισμού της τοπικής κοινότητας. Βασικός σκοπός των σχεδίων δράσης αποτέλεσε οι μαθητές να γνωρίσουν τις διαφορετικές δομές, να αποκτήσουν γνώσεις για το ρόλο και την προσφορά τους, να συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο στη βελτίωση αυτών. Σταθμοί γύρω από τους οποίους δομήθηκε το κάθε σχέδιο εργασίας αποτέλεσαν επισκέψεις των μαθητών στο Κέντρο Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων, στο Δημαρχείο και στο «Μουσείο Γιάννη Τσαρούχη». Στο ΚΑΠΗ οι μαθητές γνώρισαν τη δομή και συνομίλησαν με τα μέλη, παίζοντας αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια από ανακυκλώσιμα υλικά που έφτιαξαν στην τάξη, με σκοπό να ψυχαγωγήσουν τους πολίτες τρίτης ηλικίας και να τους μεταφέρουν το μήνυμα της ανακύκλωσης. Στο Δημαρχείο οι μαθητές συζήτησαν με τον Δήμαρχο για τα προβλήματα που είχαν εντοπίσει στη γειτονιά τους αλλά και τις προτάσεις τους, που είχαν καταγράψει σε ατομικό φύλλο παρατήρησης, αναδεικνύοντας την κριτική τους σκέψη, την κοινωνική και περιβαλλοντική τους συνείδηση. Τέλος στο «Μουσείο Γιάννη Τσαρούχη», οι μαθητές πραγματοποιήσαν αρχικά δύο ξεναγήσεις στο μουσειακό χώρο, μαθαίνοντας για την ιστορία, την προσφορά του καλλιτέχνη και για τις λειτουργικές ανάγκες του μουσείου και έπειτα οργάνωσαν και τρίτη ξενάγηση στο μουσείο για τους γονείς των μαθητών, με ξεναγούς τα ίδια τα παιδιά. Οι επισκέψεις σχεδιάστηκαν με σκοπό την ανάπτυξη βιωματικών και καινοτόμων δράσεων για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών και την καλλιέργεια κοινωνικών και περιβαλλοντικών αξιών ερχόμενοι σε επαφή με θεσμούς και φορείς της τοπικής κοινότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** ενεργός πολίτης, πολιτειότητα, τοπική κοινότητα

**Εισαγωγή**

Η έννοια της πολιτειότητας, όπως αναδεικνύεται μέσα από το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, υπερβαίνει τη θεωρητική προσέγγιση και αφορά μια δυναμική διαδικασία προσωπικής ταυτότητας και κοινωνικής ευθύνης. Στο σχολείο, η πολιτειότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται με την καλλιέργεια της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Η ενεργή πολιτειότητα δεν περιορίζεται στην απλή γνώση των θεσμών, αλλά προϋποθέτει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στάσεων αλληλεγγύης και διάθεσης για συμμετοχή και δράση. Το σχολικό περιβάλλον, ως κοινότητα μάθησης και πρακτικής, αποτελεί το κατάλληλο πεδίο για την ενίσχυση της υπευθυνότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kafka, 2020).

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αποτελεί μια δια βίου διαδικασία, που απαιτεί συνεχή μάθηση και κρίνεται σημαντικό να ξεκινά από μικρή ηλικία, καθώς το αίσθημα του ανήκειν και της ταυτότητάς του παιδιού αναπτύσσεται ραγδαία κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας, λόγω των εμπειριών, των δραστηριοτήτων και των σχέσεών του με τους άλλους. Βάση αυτού αναδεικνύεται ο βασικός ρόλος που διαδραματίζει το Νηπιαγωγείο στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, δίνοντας έμφαση σε ενεργούς και συμμετοχικούς τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, σε ένα πρόγραμμα σπουδών που είναι βιωματικό και βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να σκέφτονται (Karadimou & Tsioumis, 2021). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023) λαμβάνει υπόψη τις νέες κοινωνικές συνθήκες και τις επιστημονικές εξελίξεις και δίνει έμφαση στον κομβικό ρόλο των εκπαιδευτικών, για να λάβουν οι μαθητές τα κατάλληλα για την ηλικία τους εφόδια, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να καταστούν δημιουργικοί άνθρωποι και συνειδητοί πολίτες του τόπου τους, του έθνους τους, της Ευρώπης και της οικουμένης. Ταυτόχρονα το Πρόγραμμα Σπουδών, προωθεί την ολιστική μάθηση που προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα με νόημα για τα παιδιά και δημιουργεί συνδέσεις με τη σύγχρονη καθημερινή ζωή, την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Για την προώθηση της ενεργής πολιτειότητας εισήχθη επίσης το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» πλαισιωμένο από τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ με έμφαση στην αρχή της ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας, προωθώντας την ενεργή εμπλοκή της σχολικής κοινότητας και των ευρύτερων κοινωνικών ομάδων σε δράσεις που προετοιμάζουν και διαμορφώνουν δημιουργικούς, ενεργούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες (ΦΕΚ 6048/Β/ 1-11-2024).

Βασιζόμενοι στις βιβλιογραφικές αναφορές και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα υλοποίησης δράσεων για την ενεργή πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο, σχεδιάστηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, δράσεις για την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην τοπική κοινότητα. Η παρούσα έρευνα αποτελεί ποιοτική μελέτη περίπτωσης δράσεων που εκπονήθηκαν σε τάξεις του Νηπιαγωγείου με σκοπό την ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας των μαθητών, προετοιμάζοντας τους σε δημιουργικούς, ενεργούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες του αύριο. Η ερευνητική διαδικασία προβάλλει τη σειρά ενεργειών του Συλλόγου Διδασκόντων του Νηπιαγωγείου σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και τους φορείς της τοπικής κοινότητας, καθώς και το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών που συμμετείχαν στις διαφορερτικές δράσεις. Οι δράσεις σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στη διάρκεια ενός σχολικού έτους με δείγμα 75 μαθητών

Νηπιαγωγείου, προνήπια και νήπια, τετραθέσιου Νηπιαγωγείου της Αττικής. Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης όλων των σταδίων της δράσης, με συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, με ανάλυση των φύλλων παρατήρησης των μαθητών, με συλλογή φωτογραφικού υλικού, με ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίου των γονέων για την αξιολόγηση των δράσεων.

***Σχεδιασμός σχεδίων δράσης ενεργού πολιτειότητας στο Νηπιαγωγείο***

Στο πλαίσιο ανάπτυξης δράσεων ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας για την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, σχεδιάστηκαν και εκπονήθηκαν διαφορετικά εκπαιδευτικά σενάρια, που συζητήθηκαν και αποφασίστηκαν από το Σύλλογο Διδασκόντων κατά τον ετήσιο Συλλογικό Προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας. Τα σχέδια δράσης εντάχθηκαν στον άξονα «Σχολείο και Κοινότητα» της Διοικητικής Λειτουργίας σε μια προσπάθεια ανοίγματος, συνεργασίας και δικτύωσης της σχολικής μονάδας με φορείς της τοπικής κοινότητας.

Το πρώτο σχέδιο δράσης υλοποιήθηκε το μήνα Μάρτιο με στόχο τη γνωριμία των μαθητών με τον κοινωνικό φορέα του Δήμου, το Κέντρο Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων. Παρ΄ ότι η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο οι μαθητές είχαν εμπλακεί σε σχετικές δραστηριότητες, με στόχο την αποτύπωση της προϋπάρχουσας γνώσης τους για την τοπική κοινότητα. Με συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, με ζωγραφική και οικοδομικό υλικό οι μαθητές προέβαλαν τα όσα γνώριζαν για την περιοχή της κατοικίας και του σχολείου τους. Οι ατομικές ζωγραφιές συγκεντρώθηκαν και δημιουργήθηκε ένα ομαδικό κολλάζ της γειτονιάς που απεικόνιζε τα σπίτια των μαθητών, το Νηπιαγωγείο και άλλα κτίρια που είχαν παρατηρήσει οι μαθητές όπως το Δημαρχείο, το αστυνομικό τμήμα, το σουπερμάρκετ, το πάρκο, την παιδική χαρά κ.α. Η ομαδική εργασία αποτέλεσε την αφόρμηση για την τρισδιάστατη κατασκευή της γειτονιά, σε αρχική μορφή μακέτας και έπειτα επιτραπέζιου παιχνιδιού από ανακυκλώσιμα υλικά, καθώς υπήρξε παράλληλη συμμετοχή του Νηπιαγωγείου στο εκπαιδευτικό οικολογικό δίκτυο του «Ecoschool». Για τη δημιουργία της μακέτας οι μαθητές χρειάστηκε να συλλέξουν ανακυκλώσιμα υλικά και να τα μετατρέψουν, με διαφορετικά σε χρώμα και υφή χαρτόνια, σε κτίρια της γειτονιάς τους. Οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά μεταμορφώνοντας τα ανακυκλώσιμα υλικά σε κτίρια που είχαν σχεδιάσει στη δυσδιάστατη ζωγραφιά και σε άλλα που πρόσθεταν σταδιακά.

***Εικόνα 1.*** *Συλλογή & Μεταποίηση ανακυκλώσιμων υλικών*

Με την ολοκλήρωση των κτιρίων οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν με τους μαθητές τη συμμετοχή στο δίκτυο των οικολογικών σχολείων με τη δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών αλλά και την παρουσίαση αυτών των κατασκευών σε ευρύ κοινό. Μετά από συζήτηση για το που θα μπορούσαν να παρουσιάσουν και να παίξουν το επιτραπέζιο παιχνίδι αποφασίστηκε η επίσκεψη στα Κ.Α.Π.Η της περιοχής καθώς κάποια από τα παιδιά γνώριζαν τη δομή καθώς οι παππούδες τους την επισκέπτονται καθημερινά. Πριν την επίσκεψη, το επιτραπέζιο παιχνίδι ολοκληρώθηκε, με τοποθέτηση των πλακιδίων διαδρομής, τις εντολές και τους κανόνες του παιχνιδιού, με τελική μορφή παιχνιδιού «Η διαδρομή από το Νηπιαγωγείο στο ΚΑΠΗ». Για την επίσκεψη στο Κέντρο Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων σχεδιάστηκαν και άλλα επιτραπέζια παιχνίδια από ανακυκλώσιμα υλικά με σκοπό να παίξουν περισσότερα παιδιά με ηλικιωμένους ταυτόχρονα κατά την επίσκεψη μας στο χώρο.

***Εικόνα 2.*** *Αυτοσχέδια Επιτραπέζια Παιχνίδια*

Η επίσκεψη των μαθητών στο χώρο του ΚΑΠΗ ξεκίνησε με το καλωσόρισμα των μαθητών από την υπεύθυνη της δομής και εκπρόσωπο του δήμου που στήριξαν αυτή την προσπάθεια του σχολείου, για σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινότητα. Οι μαθητές ξεναγήθηκαν αρχικά στους διαφορετικούς χώρους, μαθαίνοντας για τις δραστηριότητες που καθημερινά τα μέλη συμμετέχουν, εκπλήσσοντας θετικά τους μαθητές με τις θεματικές και δημιουργικές δραστηριότητες που ασχολούνται καθημερινά τα μέλη. Στην αίθουσα της γυμναστικής τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν μια ομάδα ηλικιωμένων που έκαναν την πρωινή τους γυμναστική και να συμμετέχουν στο μάθημα, παίζοντας κινητικά ομαδικά παιχνίδια, χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας.

***Εικόνα 3.*** *Ξενάγηση στο ΚΑΠΗ*

Ανάμεσα στα μέλη του ΚΑΠΗ βρέθηκαν και συγγενείς των μαθητών, γιαγιάδες, παππούδες, προγιαγιάδες, εθελοντές κάνοντας ακόμα πιο συγκινητική την επίσκεψη τους. Στη συνέχεια της παραμονής τους στο χώρο, οι μαθητές κάλεσαν τα παρευρισκόμενα μέλη

να γίνουν συμπαίκτες στα επιτραπέζια παιχνίδια που είχαν φτιάξει. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και έπαιξαν ομαδικά, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους και μαθαίνοντας ο ένας με τον άλλον, καθώς στη διάρκεια των παιχνιδιών αναπτυσσόταν διάλογος μεταξύ των παικτών για τη διαφορετική καθημερινότητα που έχουν και για τη σημασία της ανακύκλωσης. Κατά την επιστροφή των μαθητών στο σχολείο, οι μαθητές κατέγραψαν τις εντυπώσεις τους από την επίσκεψη, μοιράστηκαν τις γνώσεις που απέκτησαν και τα συναισθήματα που ένιωσαν.

***Εικόνα 4.*** *Συμπαίκτες στα επιτραπέζια παιχνίδια*

Το δεύτερο σχέδιο δράσης υλοποιήθηκε το μήνα Απρίλιο και αφορούσε δράση των μαθητών του Νηπιαγωγείου στο Δημαρχείο Αμαρουσίου. Για τον προγραμματισμό της συγκεκριμένης δράσης αφορμή στάθηκε η καθιερωμένη επίσκεψη των μαθητών στο Δημαρχείο Αμαρουσίου, παραμονή του Σαββάτου του Λάζαρου, όπου οι μαθητές τραγουδούν στο Δήμαρχο τα παραδοσιακά κάλαντα του Λαζάρου. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμώντας να επωφεληθούν αυτή την επίσκεψη για την προώθηση την ενεργής πολιτειότητας των μαθητών και για να εμπλακούν δυναμικά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και ενδιαφέροντος για τα κοινά, δημιουργήσαν ένα ατομικό φύλλο παρατήρησης και καταγραφής για να σημειώνουν οι μαθητές τις παροχές και τις δυσκολίες που εντοπίζουν καθημερινά κατά τη διάρκεια διαδρομής τους από το σπίτι στο σχολείο. Η ιδέα δημιουργίας του φύλλου παρατήρησης από τις εκπαιδευτικούς προήλθε από τις δυσκολίες που παρατηρούσαν τα ίδια τα παιδιά κατά τη διάρκεια μετάβασης τους στον πλησιέστερο κεντρικό δρόμο για να πάρουν τα λεωφορεία τις ημέρες των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Στο συγκεκριμένο φύλλο, που μοιράστηκε στο σπίτι για να συμπληρωθεί ατομικά με τη βοήθεια των γονέων των μαθητών, οι μαθητές κατέγραψαν και τις προτάσεις τους για την πόλη τους. Η συμπλήρωση των φύλλων παρατήρησης είχε ως στόχο να ομαδοποιηθούν οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις των μαθητών και να αποτυπωθούν σε ένα ενιαίο κείμενο για να διαβαστεί στο Δήμαρχο του δήμου μας την ημέρα της επίσκεψης μας. Οι παρατηρήσεις των μαθητών είχαν κοινά σημεία και τόνιζαν δυσκολίες όπως λακκούβες και ανασηκωμένες πλάκες πεζοδρομίων. Σημείωσαν παρκαρισμένα αυτοκίνητα και σκουπίδια πάνω σε πεζοδρόμια και έλλειψη διαβάσεων κοντά στο σχολείο. Παρατήρησαν κάδους σκουπιδιών και ανακύκλωσης καθώς και μικρούς χώρους πρασίνου. Οι προτάσεις τους για την πόλη τους περιλάμβαναν ιδέες για ασφαλή μετακίνηση, με διαπλάτυνση πεζοδρομιών, δημιουργία ποδηλατοδρόμων, τοποθέτηση σημάνσεων και σύστημα ελέγχου ταχύτητας. Ακόμα, ανέφεραν περισσότερα δρομολόγια δημοτικών λεωφορείων. Αναφορικά με την

καθαριότητα, πρότειναν περισσότερους κάδους ανακύκλωσης, καθιέρωση «Ανταποδοτικής Ανακύκλωσης» και συχνή συλλογή σκουπιδιών. Επιπλέον, έθεσαν ιδέες για το πως θα μπορούσε να γίνει η πόλη τους πιο όμορφη με δενδροφυτεύσεις και καινούργιες παιδικές χαρές.

***Εικόνα 5.*** *Φύλλο Παρατήρησης*

Οι δράσεις για την προώθηση της ενεργής πολιτειότητας στους μαθητές του Νηπιαγωγείου ολοκληρώθηκαν με την τελευταία επίσκεψη σε πολιτιστικό φορέα της τοπικής κοινότητας, συγκεκριμένα στο Μουσείο του Ιδρύματος του Γιάννη Τσαρούχη. Η τελευταία δράση που πραγματοποιήθηκε τον Μάϊο μήνα περιλάμβανε τρεις διαφορετικές επισκέψεις των μαθητών στο ίδιο Μουσείο. Έχοντας κάνει δράσεις κοινωνικού και περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος η τελευταία δράση σχεδιάστηκε με σκοπό οι μαθητές να αναπτύξουν πολιτισμική συνείδηση, ερχόμενοι σε επαφή με την τέχνη ενός ζωγράφου που κατοικούσε και είχε ενεργό ρόλο στα καλλιτεχνικά δρώμενα της περιοχής, λειτουργώντας ως παράδειγμα για την ενδυνάμωση της τοπικής ταυτότητας των μαθητών. Το εγχείρημα για το σχεδιασμό των διαφορετικών επισκέψεων στο Μουσείο ήταν μια συνεργατική διαδικασία που πριν ακόμα εμπλακούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί με τους υπεύθυνους του Μουσείου και τους γονείς των μαθητών χρειάστηκε να εργαστούν αποτελεσματικά. Η ανταπόκριση των συνεργατών στο άκουσμα του καινοτόμων δράσεων ήταν θετική και ο έγκαιρος προγραμματισμός βοήθησε την υλοποίηση των δράσεων.

Την εβδομάδα πριν την πρώτη επίσκεψη των μαθητών στο Μουσείο, ξεκίνησαν οι συζητήσεις για να καταγραφεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για τα Μουσεία. Οι μαθητές μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους και διαχώρισαν τα είδη των μουσείων. Η συζήτηση οδηγήθηκε στα μουσεία που είχαν επισκεφθεί οι μαθητές στη διάρκεια της χρονιάς και μέσα από σχετικά παραμύθια και οπτικοακουστικό υλικό, συζήτησαν για τα διαφορετικά κτίρια μουσείων, για την οργάνωση τους, τους κανόνες και για τη συνεισφορά τους στην ιστορία και τον πολιτισμό κάθε χώρας. Παρακολουθώντας μια σχετική παρουσίαση από γνωστά μουσεία διαφορετικών χωρών ήρθαν στη συζήτηση τα μουσεία της περιοχής και επειδή οι μαθητές δεν τα γνώριζαν έγινε έρευνα στο διαδίκτυο. Τότε η εκπαιδευτικός αποκάλυψε πως σκοπεύουν να επισκεφθούν όλοι μαζί ένα γειτονικό μουσείο, το μουσείο του Γ. Τσαρούχη.

Εκείνη την εβδομάδα, οι μαθητές διερεύνησαν μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων, βασισμένες στα έργα του Γ. Τσαρούχη, τα διαφορετικά έργα τέχνης, έχοντας μια γνώση για το έργο του πριν την πρώτη τους επίσκεψη, αποτυπώνοντας παράλληλα με ζωγραφική τα όσα περίμεναν να συναντήσουν στο Μουσείο.

***Εικόνα 6.*** *Ζωγραφιές μαθητών*

Την ημέρα της επίσκεψης οι μαθητές συμμετείχαν στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα του Μουσείου όπως είχε σχεδιαστεί από τη μουσειοπαιδαγωγό του Ιδρύματος. Σε αυτή την επίσκεψη οι μαθητές ξεναγήθηκαν μόνο στους εκθεσιακούς χώρους του κτιρίου του Μουσείου, παρατηρώντας εκθέματα έργα τέχνης αλλά και αντικείμενα της προσωπικής συλλογής του καλλιτέχνη. Επιπλέον, άκουσαν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Γ. Τσαρούχη, αναπαρέστησαν τους πίνακες και εξασκήθηκαν στη ζωγραφική χρωματίζοντας με πινέλα. Με την ολοκλήρωση της πρώτης επίσκεψης, οι μαθητές συμπλήρωσαν φυλλάδιο παρατήρησης, σημειώνοντας τα αντικείμενα που αποτελούσαν εκθέματα και ζωγραφίζοντας αγαπημένα τους εκθέματα.

***Εικόνα 7.*** *Δράσεις 1ης επίσκεψης στο Μουσείο*

Πριν τη δεύτερη επίσκεψη στο Μουσείο, οι μαθητές εστίασαν την έρευνα τους στην οργάνωση του μουσείου. Η Μουσειοπαιδαγωγός γνωρίζοντας τους στόχους που είχαμε βάλει σε αυτή τη δεύτερη επίσκεψη, που πραγματοποιήθηκε, μετά από μία εβδομάδα από την πρώτη επίσκεψη, οργάνωσε μια διαφορετική ξενάγηση για τους μαθητές. Οι μαθητές γνώρισαν καλύτερα τους λειτουργικούς χώρους του μουσείου, το γραφείο που γινόταν η ψηφιοποιήση του υλικού, την αίθουσα του αρχείου, το πωλητήριο και άλλα σημεία του πραγματικού σπιτιού του Γ. Τσαρούχη, που μετατράπηκαν σε βοηθητικούς χώρους για την καλύτερη οργάνωση του Μουσείου. Στην ξενάγηση οι μαθητές κατανόησαν πόσο σύνθετη είναι η λειτουργία ενός μουσείου. Μεταξύ των μαθητών και της Μουσειοπαιδαγωγού αναπτύχθηκε συζήτηση με ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί στην τάξη αναφορικά με τα έργα του ζωγράφου, για την οργάνωση του Μουσείου και την προσφορά του στην τοπική

κοινότητα. Οι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι στην συζήτηση καθώς γνώριζαν εκ των προτέρων πως θα πρέπει να αποκτήσουν όσο περισσότερες πληροφορίες μπορούσαν για να είναι προετοιμασμένοι για την τρίτη προγραμματισμένη επίσκεψη τους στο Μουσείο, στην οποία σκόπευαν να είναι εκείνοι οι ξεναγοί με επισκέπτες τους γονείς τους. Με την επιστροφή στην τάξη οι μαθητές συμπλήρωσαν με όσα θυμόντουσαν τον χάρτη του Μουσείου με βοηθητικά σύμβολα.

***Εικόνα 8.*** *Δράσεις 2ης επίσκεψης στο Μουσείο*

Την εβδομάδα πριν την τελευταία επίσκεψη οι μαθητές συλλογικά και ατομικά προετοιμάζονταν για την διαφοροποιημένη ξενάγηση που θα έκαναν οι ίδιοι στους γονείς τους, προετοιμάζοντας τα προσωπικά τους βοηθητικά έντυπά όπως το προσωπικό καρτελάκι του ξεναγού, το εισιτήριο του Μουσείου και το τρίπτυχο ενημερωτικό φυλλάδιο του Μουσείου.

***Εικόνα 9.*** *Προετοιμασία βοηθητικών εντύπων ξενάγησης*

Αυτή η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε ημέρα Σάββατο, παραμονή της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων, εκτός σχολικού ωραρίου. Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών είχαν ενημερωθεί έγκαιρα για όλη τη δράση και είχαν δηλώσει συμμετοχή. Για τις επισκέψεις και τη διαφοροποιημένη ξενάγηση, το Μουσείο είχε διαμορφώσει χαμηλό κόστος, ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν. Λόγω του μικρού εσωτερικού χώρου του μουσείου μόνο ένας γονέας επιτρεπόταν να παρευρεθεί. Την ημέρα της επίσκεψης οι μαθητές έφτασαν μαζί με τους γονείς τους στο προαύλιο χώρο του Μουσείου και μετά τις οδηγίες, ο κάθε μαθητής ξεκίνησε την ατομική ξενάγηση στο γονέα του, μέσα στο Μουσείο. Ο κάθε μαθητής είχε την επιλογή να κινείται ελεύθερα στον χώρο, ξεναγώντας με τον δικό του τρόπο τον επισκέπτη του, δίνοντας έμφαση στα δικά του αγαπημένα εκθέματα. Το αποτέλεσμα ήταν εντυπωσιακό παρατηρώντας παράλληλες ξεναγήσεις, μαθητές που ακολουθούσαν και επισήμαιναν τους κανόνες του μουσείου, γονείς που απολάμβαναν την ξενάγηση και μάθαιναν τόσες πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Γ. Τσαρούχη από τα ίδια τα παιδιά τους. Το τρίπτυχο που είχαν φτιάξει οι μαθητές λειτούργησε βοηθητικά στην ξενάγηση καθώς τα ερωτήματα προωθούσαν τη συζήτηση με τους γονείς, ο χάρτης βοήθησε

στην ξενάγηση των χώρων και οι μαθητές παρουσίασαν το Μουσείο μέσα από τη δική τους οπτική. Με την ολοκλήρωση της ξενάγησης, οι μαθητές ενθάρρυναν τους γονείς τους να αγοράσουν ένα ενθύμιο για την στήριξη του Μουσείου, καθώς ανέφεραν πως η λειτουργία του έχει κόστος και χρειάζεται συνεισφορά.

***Εικόνα 10.*** *3η Επίσκεψη – Ξενάγηση γονέων στο Μουσείο*

Στο τέλος της ξενάγησης οι γονείς κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις εντυπώσεις τους σε ένα ομαδικό χαρτόνι με τον τίτλο «Αξιολογήστε τον ξεναγό σας» και σε μετέπειτα χρόνο συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των συνολικών δράσεων της σχολικής χρονιάς. Το Μουσείο για να ευχαριστήσει για τη στήριξη του τη σχολική μονάδα χάρισε εκπαιδευτικό υλικό και αφίσες και οι μαθητές δώρισαν αυτοσχέδιους σελιδοδείκτες στο πωλητήριο.

***Εικόνα 11.*** *Καταγραφή εντυπώσεων ξενάγησης*

**Αξιολόγηση της υλοποίησης**

Ο σχεδιασμός και υλοποίηση των διαφορετικών σχεδίων δράσεων έδωσε την ευκαιρία στη σχολική μονάδα να δημιουργήσει δίκτυα με τοπικούς φορείς και να εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις, εμπλέκοντας διαφορετικά μέλη της τοπικής κοινότητας, με κέντρο τους μαθητές ως

μελλοντικούς ενεργούς πολίτες. Στη διάρκεια πραγματοποίησης των διαφορετικών συνεργασιών παρατηρούσαμε το αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών και τη θέληση τους να επικοινωνήσουν τα όσα είχαν μάθει και βιώσει στις δράσεις τους.

Η επίσκεψη στο ΚΑΠΗ, αποτέλεσμα μιας δημιουργικής συνεργασίας φορέων της τοπικής κοινότητας, αποτέλεσε μια βιωματική εμπειρία γεμάτη γνώσεις, χαρά και συγκίνηση. Η δράση αυτή ενίσχυσε την αυτενέργεια των μαθητών, καλλιέργησε την ενσυναίσθηση και συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά ένιωσαν ενεργά μέλη της κοινότητας, καθώς πέρασαν ποιοτικό χρόνο με ανθρώπους της τρίτης ηλικίας, ενώ παράλληλα αντιλήφθηκαν, μέσα από την άμεση επαφή, πως η τοπική κοινωνία μεριμνά για την ευημερία όλων των πολιτών, μέσα από δομές και υπηρεσίες που απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες. Με την επίσκεψη των μαθητών στο Δημαρχείο και την ανάγνωση των δικών τους προτάσεων στον ίδιο τον Δήμαρχο της πόλης τους, οι μαθητές ένιωσαν πως η προσπάθεια τους είχε αντίκρισμα, χτίζοντας την ενεργή συμμετοχή στα κοινά και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας. Με αυτή την προσπάθεια οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες παρατήρησης, σκέψης και δημιουργικής επίλυσης προβλήματος, περιβαλλοντική ευαισθησία και κοινωνική υπευθυνότητα, αποδεικνύοντας πως η συμμετοχή στα κοινά δεν έχει ηλικία. Ιδιαίτερα επωφελείς ήταν και οι επισκέψεις στο μουσείο, με αποκορύφωμα τη δράση ξενάγησης των γονέων από τους ίδιους τους μαθητές. Η πρωτοβουλία αυτή ανέδειξε την ανεξαρτησία τους, ενίσχυσε την πολιτισμική τους συνείδηση μέσω της επαφής με την τέχνη και ενδυνάμωσε την τοπική τους ταυτότητα, δημιουργώντας αισθήματα υπερηφάνειας για την πόλη τους. Σε κάθε στάδιο των δράσεων, οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και βίωσαν τη θερμή και ουσιαστική συμμετοχή των γονιών τους, ενισχύοντας τους δεσμούς σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

**Συμπεράσματα – προτάσεις**

Με την ολοκλήρωση των δράσεων και λαμβάνοντας υπόψη τη θετική ανταπόκριση των μαθητών, τόσο στην απόκτηση νέων γνώσεων όσο και στην ενεργό συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών, γίνεται φανερό ότι το Νηπιαγωγείο διαθέτει τα μέσα για να έχει ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο στην προώθηση και ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες συνάδουν με την ηλικιακή και κοινωνικοσυναισθηματική ωριμότητα των παιδιών, το σχολείο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση θεμελιωδών αξιών και στάσεων ζωής. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο η δημιουργία των κατάλληλων παιδαγωγικών συνθηκών και ευκαιριών στην προσχολική εκπαίδευση, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις για μια υπεύθυνη και συμμετοχική στάση των μελλοντικών πολιτών. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργούμε και ενισχύουμε τις απαραίτητες δεξιότητες και αξίες, όπως η ενσυναίσθηση, η περιβαλλοντική ευαισθησία, η δημιουργική έκφραση και η κριτική σκέψη. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν την προσωπικότητα του αυριανού ενεργού πολίτη, ο οποίος θα είναι ικανός να συμβάλλει θετικά και εποικοδομητικά τόσο στο τοπική όσο και στην ευρύτερη κοινότητα

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2023). (ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023)

Kafka, D. (2020). Education for active citizenship: Teaching intervention based on Kolb's learning cycle. *International Journal of Educational Innovation*, 2(2), 91–94. https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_67_aZbh2XnzGf.pdf

Karadimou, M., & Tsioumis, K. (2021). Preparing Early Childhood Students for Future Active Citizens. *Journal of Studies in Education, Vol.11, No.3.* https://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/18693/14633

Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για το Νηπιαγωγείο (2024). (ΦΕΚ 6048/Β/ 1-11-2024).

Φράγκου, Χ., & Μαλαματένιου, Π. (2025). Η γνώση γίνεται δράση στην τοπική κοινότητα: Πολίτες του αύριο. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. 112 - 113), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Φράγκου Χ., Μαλαματένιου, Π-Κ. (2025). Η γνώση γίνεται δράση στην τοπική κοινότητα: Πολίτες του αύριο. *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/

**Χαριτίδου, Δ. (2025). Σχέδιο δράσης πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενέργειων**

# Σχέδιο δράσης πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενέργειων

**Χαριτίδου Δήμητρα**
Κοινωνική λειτουργός MSc Σχολική Ψυχολογία-ΠΕ30-Εκπαιδευόμενη στη Συστημική Οικογενειακή Ψυχοθεραπεία, dimitraxaritidou87@gmail.com

**Περίληψη**
Η κρίση στις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζει οποιοδήποτε συμβάν δύναται να προκαλέσει απειλή, απώλεια έμψυχου ή υλικού δυναμικού, σωματική βλάβη, ή να προκαλέσει την έκθεση των μελών της σχολικής κοινότητας σε σοβαρές ψυχοτραυματικές εμπειρίες. Είναι ύψιστης σημασίας τα σχολικά συστήματα να αναπτύξουν σχέδια και διαδικασίες προκειμένου να διαχειριστούν κρίσεις. Σχέδια τα οποία θα έχουν πολυεπίπεδους στόχους, και θα αναφέρονται: στην πρόληψη, στην ετοιμότητα, στην επιμόρφωση των εμπλεκόμενων, στην διαχείριση της κρίσης και σε ενέργειες μετά την κρίση με πυξίδα πάντοτε η σχολική φοίτηση να συνεχιστεί ομαλά για ολόκληρη την σχολική κοινότητα. Οι κρίσεις είναι αναπόφευκτες και θα πρέπει οι σχολικές μονάδες να είναι προετοιμασμένοι γι αυτές, με πρωτόκολλο ενεργειών πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων. Η διαχείριση μιας κρίσης συμβαίνει από μια ομάδα ανθρώπων, της οποίας η σύσταση και η προσέγγιση πρέπει να είναι διεπιστημονική. Η δημιουργία του σχεδίου δράσης πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων στην σχολική μονάδα, που ταυτόχρονα αποτελεί και πρωτόκολλο ενεργειών, βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, σε μελέτη αντίστοιχων ερευνών, κατευθυντήριων οδηγιών των αρμοδίων Υπουργείων, καθώς και της ισχύουσας νομοθεσία που αφορά την πρόληψη και διαχείριση κρίσιμων περιστατικών που δύναται να συμβούν στις σχολικές μονάδες. Στο σημερινό ευμετάβλητο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται οι σύγχρονες σχολικές μονάδες τα κρίσιμα συμβάντα θεωρούνται αναπόφευκτα και ως εκ τούτου συνιστούν μία από τις παραμέτρους λειτουργίας που οι διοικήσεις τους καλούνται να λάβουν σοβαρά υπόψη. Σκοπός του σχεδίου δράσης αυτού είναι να προτείνει ένα πλαίσιο βασικών διαδικασιών που αφορούν τόσο την πρόληψη όσο και την διαχείριση κρίσιμων συμβάντων στο σχολείο, προσπαθώντας συνάμα να προσδιορίσει τους κύριους άξονες, να εξετάσει τις προϋποθέσεις και τα πιθανά εμπόδια εφαρμογής του, στο σύγχρονο συγκείμενο των εκπαιδευτικών μονάδων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχέδιο δράσης, πρόληψη, πρωτόκολλο, κρίση.

## Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι σχολικές μονάδες καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλα γεγονότα που ενδέχεται να απειλήσουν τη σωματική, ψυχολογική ή συναισθηματική ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον, είτε προκύπτουν αιφνίδια είτε αποτελούν εξελισσόμενες καταστάσεις, απαιτούν οργανωμένη, άμεση και τεκμηριωμένη ανταπόκριση. Η ύπαρξη σχεδίου δράσης, που θα περιλαμβάνει συγκεκριμένες διαδικασίες, ρόλους και μηχανισμούς πρόληψης και

παρέμβασης, αποτελεί βασικό εργαλείο διασφάλισης της εύρυθμης λειτουργίας της εκπαιδευτικής κανονικότητας. Το σχέδιο αυτό ενισχύει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας και προάγει την ανθεκτικότητα, δίνοντας έμφαση τόσο στην πρόληψη και την ετοιμότητα όσο και στην αποκατάσταση μετά από κάθε κρίσιμο συμβάν.

**Θεωρητικό Πλαίσιο**

Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα αποτελεί ένα πεδίο ιδιαίτερης σημασίας, δεδομένου ότι τα σχολεία δεν είναι απλώς χώροι μάθησης, αλλά και κοινωνικά συστήματα που φιλοξενούν ευάλωτα μέλη και διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις. Ο ορισμός της κρίσης στο σχολικό πλαίσιο περιλαμβάνει κάθε γεγονός ή κατάσταση που διαταράσσει σοβαρά τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, προκαλώντας απειλή για την ασφάλεια, την ψυχική υγεία ή τη συνοχή των μελών της (Johnson, 2000; Starr, 2012).

Αναλυτικότερα, η έννοια της κρίσης στη σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που αναφέρεται σε οποιοδήποτε απρόβλεπτο ή τραυματικό γεγονός, το οποίο απειλεί τη σωματική ασφάλεια, την ψυχολογική σταθερότητα ή την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Johnson (2000), η κρίση χαρακτηρίζεται από την ανατροπή της καθημερινής ισορροπίας και την ανάγκη για άμεση ανταπόκριση. Το φαινόμενο αυτό είναι καθολικό και αναπόφευκτο της σύγχρονες σχολικές δομές, λόγω τόσο των εξωτερικών παραγόντων (π.χ. φυσικές καταστροφές, ατυχήματα) όσο και των εσωτερικών (π.χ. επιθετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, απώλεια μέλους της κοινότητας).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης ολοκληρωμένων σχεδίων δράσης για την πρόληψη, την αντιμετώπιση και την αποκατάσταση μετά από κρίσεις. Σύμφωνα με το μοντέλο της «Κρίσης ως Διαταραχής της Κανονικότητας» (Crisis as a Disruption of Normalcy), η άμεση αποκατάσταση της κανονικότητας στο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως μηχανισμός ψυχολογικής προστασίας, περιορίζοντας την επίδραση του τραύματος και αποτρέποντας την εκδήλωση μακροχρόνιων ψυχολογικών προβλημάτων (James & Gilliland, 2017).

Το «Ολοκληρωμένο Μοντέλο Διαχείρισης Κρίσεων» (Comprehensive Crisis Management Model) προτείνει την ύπαρξη πολυεπίπεδων παρεμβάσεων, οι οποίες καλύπτουν την πρόληψη μέσω εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, την ετοιμότητα με την εκπόνηση πρωτοκόλλων και σχεδίων δράσης, την άμεση διαχείριση με την κινητοποίηση ομάδων αντιμετώπισης κρίσεων και τη φάση αποκατάστασης με ψυχολογική υποστήριξη και αξιολόγηση των ενεργειών (Everly & Mitchell, 2008).

Η διεπιστημονική προσέγγιση αποτελεί βασικό στοιχείο για την της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα (Brock, 2013). Η συμμετοχή εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, γονέων και φορέων της τοπικής κοινωνίας δημιουργεί ένα δίκτυο υποστήριξης και αλληλοενημέρωσης που ενισχύει την ανθεκτικότητα της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, η συστημική προσέγγιση προβάλλει την κρίση ως σύστημα αλληλεπιδράσεων, όπου οι αλλαγές στο ένα μέρος επηρεάζουν το σύνολο (Walsh, 2007). Η διαχείριση δεν εστιάζει μόνο στην αντιμετώπιση του επεισοδίου, αλλά και στη διατήρηση της συνοχής και της ψυχοκοινωνικής ισορροπίας του σχολικού συστήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, το σχέδιο δράσης πρέπει να περιλαμβάνει σαφείς διαδικασίες πρόληψης που μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης κρίσεων, προγράμματα επιμόρφωσης

για την ενίσχυση της ετοιμότητας, και μηχανισμούς άμεσης ανταπόκρισης που καθορίζουν ρόλους και πρωτόκολλα ενεργειών. Παράλληλα, η φάση αποκατάστασης, που συχνά παραμελείται, είναι κρίσιμη για την επαναφορά της κανονικότητας και την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θύματα και μέλη της σχολικής κοινότητας (Nocera, 2019).

Η αναγκαιότητα για ένα τέτοιο ολοκληρωμένο σχέδιο υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, που καταδεικνύει ότι οι σχολικές μονάδες που διαθέτουν επεξεργασμένα πρωτόκολλα και εκπαιδευμένο προσωπικό ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά και μειώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις των κρίσεων (Drennan, McConnell & Stark, 2014). Ταυτόχρονα, η προσαρμογή του σχεδίου δράσης της ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και της διαθέσιμες υποστηρικτικές δομές, ενισχύει την αποτελεσματικότητά του.

Επιπλέον, η έγκαιρη, σαφής και θεσμικά κατοχυρωμένη ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων αποτελεί κρίσιμο εργαλείο πρόληψης και εδραίωσης της εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ενημερωτικά σημειώματα[1] τα οποία περιγράφουν τον σκοπό, τη δομή και τη λειτουργία του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην καλλιέργεια κοινής κουλτούρας ασφάλειας. Η αξιοποίησή τους βασίζεται σε αρχές της συστημικής θεωρίας και της συμμετοχικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διοίκηση και υποστηρίζεται τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία (Reynolds & Seeger, 2005· Coombs, 2019) όσο και από τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που προτάσσουν τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών στην πρόληψη και διαχείριση κρίσεων.

Συνολικά, η θεωρητική προσέγγιση που διέπει το παρόν σχέδιο δράσης εστιάζει στην ολοκληρωμένη, συστηματική, διεπιστημονική και συνεργατική διαχείριση κρίσεων, ως αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με γνώμονα την προστασία της σχολικής κοινότητας και τη διασφάλιση της ομαλής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Νομοθετικό Πλαίσιο**

Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα εντάσσεται σε ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο νομικό πλαίσιο, το οποίο θεσπίζεται με σκοπό την εξασφάλιση της ασφάλειας και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας της σχολικής κοινότητας. Στην Ελλάδα, η νομοθεσία καθορίζει σαφείς αρμοδιότητες και διαδικασίες που πρέπει να τηρούνται από όλες τις εκπαιδευτικές δομές.

Κεντρικό σημείο αποτελεί ο Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ Α’ 102/2018), ο οποίος εισάγει και θεσμοθετεί μέτρα για την προστασία της σωματικής ακεραιότητας και την πρόληψη ατυχημάτων στις σχολικές μονάδες. Ο νόμος αυτός προβλέπει την κατάρτιση και εφαρμογή ολοκληρωμένων σχεδίων πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων, τα οποία πρέπει να εναρμονίζονται με τις γενικές αρχές ασφάλειας και τις κατευθυντήριες γραμμές των αρμοδίων φορέων.

Επιπρόσθετα, το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ Α’ 109/2017) ορίζει τις οργανωτικές δομές και τις αρμοδιότητες των σχολικών μονάδων, δίνοντας έμφαση στη διοικητική ευθύνη των διευθυντών για την προετοιμασία και την εφαρμογή πρωτοκόλλων διαχείρισης κρίσεων. Το διάταγμα αυτό ενισχύει την υποχρέωση συστηματικής εκπαίδευσης

[1] Παρατίθεται ως Παράρτημα ΙΙ στο τέλος του άρθρου

του προσωπικού και της μαθητικής κοινότητας για την ορθή αντιμετώπιση εκτάκτων περιστατικών.

Η Υπουργική Απόφαση 112233/Γ7/2019 (ΦΕΚ Β' 345/2019) αποτελεί βασικό εργαλείο εφαρμογής, καθώς καθορίζει αναλυτικά τα πρωτόκολλα ενεργειών σε περίπτωση έκτακτων αναγκών. Προβλέπει τη συγκρότηση διεπιστημονικών ομάδων διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολική μονάδα, οι οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλα εξειδικευμένα στελέχη. Η συνεργασία αυτή διασφαλίζει τη σύνθετη και ολοκληρωμένη προσέγγιση στην αντιμετώπιση των κρίσεων, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις πρακτικές ανάγκες όσο και την ψυχολογική υποστήριξη των εμπλεκόμενων.

Ο Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ Α' 159/2016), εστιάζοντας στην πρόληψη της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ενσωματώνει δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σχεδίου δράσης για την πρόληψη κρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εκπαιδεύονται στην αναγνώριση και αντιμετώπιση των σημάτων προειδοποίησης κρίσεων, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα εκδήλωσής τους.

Το ΦΕΚ 136Α/2022 (Ρυθμίσεις για τον Εθνικό Μηχανισμό Διαχείρισης Κρίσεων) προβλέπει την τυποποίηση διαδικασιών και τον σχεδιασμό Σχεδίου Δράσης Αντιμετώπισης Κρίσεων σε κάθε σχολική μονάδα, το οποίο πρέπει να ανανεώνεται ετησίως και να κοινοποιείται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Επίσης, προβλέπεται η συνεργασία των σχολείων με δομές ψυχικής υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες, την τοπική αυτοδιοίκηση και τα σώματα ασφαλείας.

Ο Νόμος 5029/2023 εισάγει ουσιαστική θεσμική καινοτομία, επιβάλλοντας τη διαμόρφωση ειδικών πρωτοκόλλων πρόληψης, αναφοράς και αντιμετώπισης περιστατικών βίας και παραβατικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Εισάγει την υποχρέωση καταγραφής και αναφοράς κάθε συμβάντος, τη σύσταση 7μελούς Επιτροπής Εμπειρογνωμόνων και προβλέπει την ευθύνη της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας να ενεργοποιεί τους εσωτερικούς μηχανισμούς παρέμβασης (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1587/8 Μαρτίου 2024, η Εθνική Στρατηγική για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και Παραβατικότητας Ανηλίκων (2022–2027) επισημαίνει ότι η πρόληψη και διαχείριση κρίσεων αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της συνολικής πολιτικής για την προστασία των μαθητών. Η Στρατηγική προβλέπει:

- Εκπαίδευση του προσωπικού μέσω ειδικών προγραμμάτων επιμόρφωσης
- Δημιουργία συστήματος έγκαιρης προειδοποίησης
- Δικτύωση του σχολείου με τις δομές προστασίας ανηλίκων
- Καθιέρωση ενιαίου πρωτοκόλλου χειρισμού κρίσεων με ευθύνη της σχολικής μονάδας και της διοίκησης (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

Ωστόσο, η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου στην πράξη παρουσιάζει αδυναμίες. Η απουσία ενιαίου και λειτουργικού μηχανισμού συντονισμού μεταξύ των υπηρεσιών (σχολεία, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Υπουργείο, τοπικοί φορείς) έχει εντοπιστεί ως σοβαρό εμπόδιο στη διαχείριση κρίσεων (Κατσαρός, 2008· Αλεξόπουλος, 2012). Παράλληλα, η έλλειψη εσωτερικής αξιολόγησης των σχεδίων δράσης, η μειωμένη συμμετοχή των γονέων και η απουσία ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε καθημερινή βάση καταγράφονται ως δομικά προβλήματα από εκπαιδευτικούς και ερευνητές (Φασούλης, 2001· Τόλιας & Αλεξόπουλος, 2012· Αρτινοπούλου, 2010).

Επιπλέον, οι κατευθυντήριες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προωθούν την ανάπτυξη και εφαρμογή ολοκληρωμένων σχεδίων έκτακτης ανάγκης, τα οποία περιλαμβάνουν διαδικασίες απομάκρυνσης, ενημέρωσης των γονέων, συντονισμού με τις αρμόδιες υπηρεσίες πολιτικής προστασίας και ψυχολογικής υποστήριξης. Τα σχέδια αυτά πρέπει να είναι ευέλικτα και προσαρμόσιμα στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και στις αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Εν κατακλείδι, το νομοθετικό πλαίσιο διασφαλίζει ότι οι σχολικές μονάδες δεν λειτουργούν αποκομμένες από το ευρύτερο σύστημα διαχείρισης κρίσεων της χώρας. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υποχρεούνται να ακολουθούν τις προβλεπόμενες διαδικασίες, να εκπαιδεύουν το προσωπικό τους και να εφαρμόζουν συνεχώς βελτιωμένα πρωτόκολλα με στόχο την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, διασφαλίζοντας έτσι τη συνέχιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

### *Προκλήσεις, Στρατηγικές και Προτάσεις για τη Βελτίωση της Εφαρμογής του Σχεδίου Δράσης*

Η αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, η οποία εμπεριέχει ποικίλες δυσκολίες και προκλήσεις. Η αναγνώριση των προβλημάτων αυτών και η υιοθέτηση στοχευμένων στρατηγικών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της ετοιμότητας και της ανθεκτικότητας της σχολικής κοινότητας.

#### *Κύριες Προκλήσεις στην Εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης*

- Έλλειψη συνεπούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης: Σύμφωνα με μελέτες (π.χ. Smith & Riley, 2012), η έλλειψη τακτικής και εξειδικευμένης κατάρτισης του σχολικού προσωπικού μειώνει την ικανότητα άμεσης και συντονισμένης αντίδρασης σε κρίσεις. Επιπλέον, η απουσία ασκήσεων προσομοίωσης περιορίζει την εμπέδωση των διαδικασιών.
- Ανεπάρκεια πόρων και υποδομών: Η έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης και κατάλληλου εξοπλισμού (π.χ. χώροι καταφυγής, μέσα πρώτων βοηθειών, τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας) περιορίζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των σχεδίων (UNESCO, 2019).
- Δυσκολίες συντονισμού με εξωτερικούς φορείς: Η έλλειψη σαφών δικτύων συνεργασίας με τοπικές αρχές, υπηρεσίες υγείας και πολιτικής προστασίας συχνά προκαλεί καθυστερήσεις και ασάφειες κατά την ανταπόκριση, όπως επισημαίνει η διεθνής βιβλιογραφία (Wolbers & Boersma, 2013).
- Ψυχολογικές και πολιτισμικές αντιστάσεις: Οι αντιστάσεις στην αποδοχή της ανάγκης για προετοιμασία και αλλαγή, συχνά ενισχύονται από ψυχολογικό φόβο, άγνοια ή υποτίμηση των κινδύνων (Perry & Lindell, 2003). Επιπλέον, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και στερεότυπα μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη συμμετοχή και τη συνεργασία.

- Γενικότητα και ασάφεια των σχεδίων: Πολλά σχέδια διαχείρισης κρίσεων παρουσιάζουν υπερβολικά γενικό περιεχόμενο, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες, τους πόρους και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (Paton & Johnston, 2001).

***Στρατηγικές Αντιμετώπισης των Προκλήσεων***

- Συστηματική και στοχευμένη εκπαίδευση: Η καθιέρωση προγραμμάτων τακτικής επιμόρφωσης με θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο, σε συνδυασμό με ασκήσεις προσομοίωσης και σεναρίων κρίσης, ενισχύει την ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση του προσωπικού (Dynes, 2006).
- Ενίσχυση των υποδομών και παροχή πόρων: Η διασφάλιση οικονομικών πόρων για εξοπλισμό, τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας και κατάλληλους χώρους καταφυγής αποτελεί βασική προτεραιότητα. Επίσης, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για την άμεση ενημέρωση και διαχείριση κρίσεων βελτιώνει την αποδοτικότητα (Kunz-Plapp et al., 2009).
- Δημιουργία δικτύων συνεργασίας: Η ανάπτυξη μόνιμων δομών συνεργασίας με τις τοπικές αρχές, υγειονομικές υπηρεσίες και φορείς πολιτικής προστασίας διασφαλίζει καλύτερο συντονισμό και ταχύτητα ανταπόκρισης (Comfort, 2007).
- Ενσωμάτωση ψυχολογικής υποστήριξης: Προγράμματα ψυχοκοινωνικής στήριξης που απευθύνονται σε μαθητές και προσωπικό πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση, συμβάλλουν στη μείωση του άγχους και των αρνητικών επιπτώσεων (Norris et al., 2002).
- Ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα σχέδια: Η συνεχής επικαιροποίηση και προσαρμογή των σχεδίων με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας επιτρέπει την καλύτερη ανταπόκριση στις εκάστοτε ανάγκες (Alexander, 2013).

**Προτάσεις για τη Βελτίωση της Εφαρμογής**

- Καθιέρωση μόνιμων αρμοδιοτήτων και δομών διαχείρισης κρίσεων εντός της σχολικής μονάδας, ώστε να διατηρείται συνεχής επαγρύπνηση και ευθύνη.
- Εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης και υλικοτεχνικής υποστήριξης μέσω συνεργασιών με τοπικούς φορείς και χρηματοδοτικά προγράμματα.
- Ενίσχυση της κουλτούρας ασφάλειας με δράσεις ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής μαθητών, γονέων και προσωπικού.
- Συστηματική αξιολόγηση και αναθεώρηση των σχεδίων μετά από ασκήσεις και πραγματικά περιστατικά, με χρήση ανατροφοδότησης για συνεχή βελτίωση.
- Υιοθέτηση βέλτιστων διεθνών πρακτικών και πρότυπων, προσαρμοσμένων στην τοπική και εθνική πραγματικότητα.

- Χρήση τεχνολογίας για τη βελτίωση της επικοινωνίας, της εκπαίδευσης και της διαχείρισης των κρίσεων, όπως ψηφιακές πλατφόρμες ενημέρωσης και εφαρμογές κινητών.

**Συμπεράσματα**

Η πρόληψη και διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο πεδίο παιδαγωγικής, θεσμικής και κοινωνικής παρέμβασης. Το σχέδιο δράσης που παρουσιάζεται βασίζεται τόσο στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο όσο και στα διεθνώς αναγνωρισμένα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων στην εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητά του εδράζεται στην προληπτική κουλτούρα, στη συμμετοχική οργάνωση, την διεπιστημονική προσέγγιση και στην ανάπτυξη συνεργασιών με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Η λειτουργική συγκρότηση Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων, η συστηματική εκπαίδευση του προσωπικού, η ενδυνάμωση των μαθητών και η ενεργή εμπλοκή των γονέων είναι θεμελιώδη στοιχεία ενός ανθεκτικού σχολείου. Οι κρίσεις, ανεξαρτήτως αιτίας (φυσικά φαινόμενα, ατυχήματα, βία, απώλειες), μπορούν να μετατραπούν σε ευκαιρίες ενίσχυσης της συνοχής και της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής κοινότητας, υπό την προϋπόθεση της κατάλληλης προετοιμασίας.

Η συστηματική αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και η ετήσια αναθεώρηση του Σχεδίου συνιστούν δείκτες εκπαιδευτικής ποιότητας και θεσμικής ωριμότητας. Παράλληλα, τα καταγεγραμμένα εμπόδια επιβεβαιώνουν την ανάγκη για στοχευμένες πολιτικές ενίσχυσης, τόσο σε επίπεδο θεσμικής οργάνωσης όσο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής και ψυχοκοινωνικής στήριξης.

Καταληκτικά, το σχολείο δεν μπορεί και δεν πρέπει να λειτουργεί αποκομμένο από την κοινωνική και θεσμική του πραγματικότητα. Η ενσωμάτωση της διαχείρισης κρίσεων στον πυρήνα της σχολικής ζωής αποτελεί πράξη παιδαγωγικής ευθύνης, κοινωνικής ενσυναίσθησης και δημοκρατικής προστασίας του δικαιώματος όλων στην ασφάλεια και στη μάθηση.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Γκλαβά, Φ. (2019). *Η διαχείριση κρίσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Κόκκινος, Δ. (2017). *Εκπαίδευση και κρίσεις: Στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2020). *Σχολείο και κρίσεις: Από τον πανικό στην πρόληψη*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ματσαγγούρας, Η. (2018). *Ηγεσία και διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πολίτης, Π. (2021). *Το σχολείο απέναντι στις φυσικές και κοινωνικές κρίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (2016). *Παιδαγωγική των κρίσεων και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Χατζηγεωργίου, Χ. (2019). Σχέδια δράσης και σχολική μονάδα: *Οργάνωση και διαχείριση κρίσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

**Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές αναφορές**

Coombs, W. T. (2019). Ongoing crisis communication: *Planning, managing, and responding* (5th ed.). Sage Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/ongoing-crisis-communication/book259305

Fink, S. (2013). Crisis management: Planning for the inevitable. *iUniverse.* https://www.iuniverse.com/bookstore/bookdetail.aspx?bookid=SKU-000557921

Flin, R. (1996). *Sitting in the Hot Seat: Leaders and Teams for Critical Incident Management*. Wiley.

Gainey, B. S. (2009). *Crisis Management in Schools: Strategies and Techniques for Effective Response*. Rowman & Littlefield Education.

Herman, J. L., & Herman, D. (2010). Disaster Planning for Schools: *A Guide for Crisis Management.* Routledge.

Kapucu, N., Hawkins, C. V., & Rivera, F. I. (2013). Disaster preparedness and resilience for rural communities. *Risk, Hazards & Crisis in Public Policy*, 4(4), 215–233.

Mitroff, I. I. (2005). Why some companies emerge stronger and better from a crisis: 7 essential lessons for surviving disaster. AMACOM. https://www.amacombooks.org/book.cfm?isbn=0814476907

Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review,* 23(1), 59–76. https://doi.org/10.5465/amr.1998.192960

Reynolds, B. & Seeger, M. W. (2005). Crisis and Emergency Risk Communication as an Integrative Model. *Journal of Health Communication*, 10(1), 43–55.

Shrivastava, P. (1993). Crisis theory/practice: Towards a sustainable future. *Industrial and Environmental Crisis Quarterly,* 7(1), 23-42. https://doi.org/10.1177/108602669300700103

Smith, D. & Riley, D. (2012). School Leadership in Times of Crisis and Uncertainty*. *Educational Management Administration & Leadership,* 40(2), 180–193.

Smith, D., & Elliott, D. (2007). Key readings in crisis management: *Systems and structures for prevention and recovery.* Routledge. https://www.routledge.com/Key-Readings-in-Crisis-Management-Systems-and-Structures-for-Prevention/Smith-Elliott/p/book/9780415432514

**Νομοθεσία – Κανονιστικό Πλαίσιο**

Υ.Α. 119971/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ 4264/Β/30-09-2020). Κανονισμός Λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Υ.Α. 129887/ΓΔ4/2017 (ΦΕΚ 2769/Β/02-08-2017). Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021). Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. 120126/ΓΔ4/01-09-2022. Οδηγίες λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Σχέδιο «Ξενοκράτης» – Πολιτική Προστασία. Γενικό σχέδιο διαχείρισης εκτάκτων αναγκών από φυσικές καταστροφές.

Εγκύκλιος 14109/Δ5/30-1-2020 – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οδηγίες πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων.

Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ 127388/ΓΔ4/2023 (ΦΕΚ 6032/Β/12-10-2023). Σχέδιο Αντιμετώπισης Έκτακτων Αναγκών από τις σχολικές μονάδες.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2018). Υ.Α. 130181/Δ5/2018: Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ Β’ 3765/31.08.2018.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2019). Υ.Α. 79942/ΓΔ4/2019: Καθορισμός λειτουργίας σχολικών μονάδων σε έκτακτες συνθήκες. ΦΕΚ Β’ 2005/31.05.2019.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2020). Υ.Α. 111525/ΓΔ4/2020: Καθορισμός σχεδίου έκτακτης ανάγκης και σχεδίου διαχείρισης κρίσεων σχολικών μονάδων. ΦΕΚ Β’ 3707/07.09.2020.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2024). Υ.Α. 7/2024: Καθορισμός διαδικασιών για την διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. ΦΕΚ Β, 1587/08.03.2024.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι– Υπόδειγμα Σχεδίου Δράσης Κρίσεων στην σχολική μονάδα**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **……όνομα σχολείου……**<br>**-ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ-**<br>**ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**<br>**Σχολ. Έτος: …….**<br>**Περίοδος: Σεπτεμβρίου– Ιουνίου**<br>**Η Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων (ΟΔΚΣ)** | | | | | |
| **Προσωπικά στοιχεία:** | **Πρόεδρος** | **Κοινωνικός Λειτουργός** | **Ψυχολόγος** | **Εκπαιδευτικός** | **Εκπαιδευτικός** | **Εκπαιδευτικός** |
| **Ονοματεπώ-νυμο:** | | | | | | |
| **Διεύθυνση, Περιοχή, Τ.Κ.:** | | | | | | |
| **Τηλέφωνα:** | | | | | | |
| **e-mail:** | | | | | | |
| | **Προσδιορισμός κρίσεων και επίπεδα αντιμετώπισης** | | | | | |
| | - Ποιες καταστάσεις μπορούν να θεωρηθούν κρίσεις (ορίζονται όλες οι πιθανές)<br>- Να προσδιοριστούν τα επίπεδα αντιμετώπισης (ποιος έχει την ευθύνη, πόσοι και ποιοι μαθητές επηρεάζονται, αν είναι δυνατή η αντιμετώπιση από το σχολείο, επικοινωνία με γονείς/κηδεμόνες, αν είναι και σε ποιο βαθμό είναι σκόπιμο να κινητοποιηθούν οι δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας, αν και πώς θα γίνει η επικοινωνία με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης).<br>-Πλήρης ενημέρωση και επιμόρφωση-εκπαίδευση εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ΟΔΚΣ | | | | | |
| | **Φάσεις του σχεδίου υλοποίησης της διαχείρισης κρίσεων** | | | | | |
| | 1. Ορισμός των μελών της Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων (ΟΔΚΣ), ενημέρωση ρόλων και εκπαίδευση-επιμόρφωση<br>2. Ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για την κατάρτιση σχεδίου δράσης διαχείρισης κρίσεων<br>3. Σαφής προσδιορισμός της κρίσης - γεγονότα (τι συνέβη, πώς, πότε, πού, ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι, ανίχνευση αιτιών, συλλογή πληροφοριών)<br>4. Επίπεδα Πρόληψης - Αντιμετώπισης<br>5. Άμεση Ενημέρωση όσων εμπλέκονται στην αντιμετώπιση της κρίσης<br>6. Επιλογή του τρόπου και γενικότερα του πλαισίου ανακοίνωσης ανάλογα με τον αποδέκτη είτε τηλεφωνικά, γραπτά, σε συνάντηση, σε συζήτηση στην τάξη με τους μαθητές. Κατά το δυνατόν επιστημονική τεκμηρίωση των ανακοινώσεων. Έμφαση στις δυνατότητες αντιμετώπισης<br>7. Η Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων (ΟΔΚΣ) εκτιμά, στηρίζει ή αν κρίνει αναγκαίο παραπέμπει τους εμπλεκόμενους σε εξειδικευμένους φορείς<br>8. Προγραμματισμός των δράσεων μετά την κρίση<br>9. Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διαχείρισης της κρίσης με στόχο την βελτίωση των παρεμβάσεων | | | | | |
| | **Βασικοί στόχοι διαχείρισης κρίσεων και σχεδίου δράσης** | | | | | |
| | Π.χ.<br>• η διασφάλιση τόσο της σωματικής ακεραιότητας όσο και της ψυχικής υγείας όλων των εμπλεκόμενων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας<br>• η ελαχιστοποίηση των ψυχικών και συναισθηματικών συνεπειών<br>• η διαχείριση της κρίσης με τρόπο που αν είναι δυνατόν θα την καταστήσει ευκαιρία μάθησης-βελτίωσης, η οποία μπορεί και να συνεισφέρει στη προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.<br>• η πρόληψη - αποτροπή της εμφάνισης των κρίσιμων συμβάντων | | | | | |

| | |
|---|---|
| | • η αντιμετώπιση των κρίσιμων συμβάντων<br>• η ανάκαμψη-επαναφορά της λειτουργίας του σχολείου σε επίπεδα όμοια με αυτά προ κρίσης<br>• η ενίσχυση του αισθήματος και συστήματος ασφάλειάς της σχολικής μονάδας<br>• η απρόσκοπτη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης<br>• η ομαλή διοικητική λειτουργία του σχολείου<br>• η αποφυγή εντάσεων με την οικογένεια του μαθητή/των<br>• η πρόληψη σοβαρών ατυχημάτων μαθητών ή βίαιων περιστατικών<br>• η συνεργασία και επικοινωνία σχολείου – οικογένειας<br>• η πρόληψη σχολικής βίας, εκφοβισμού και επιθετικότητας<br>• η ευαισθητοποίηση αναφορικά με το απρόοπτο<br>• η διασφάλιση της ομαλής εκπαιδευτικής διαδικασίας<br>• η αποτελεσματική ανταπόκριση και μείωση αρνητικών επιπτώσεων των κρίσεων |
| | **<u>Πρώτος Άξονας :</u>**<br>**<u>Ενέργειες και Δράσεις Πρόληψης</u>** |
| | Αναφέρονται αναλυτικά οι δράσεις και οι ενέργειες της σχολικής μονάδας για ενημέρωση, πρόληψη και ευαισθητοποίηση αναφορικά με πιθανά θέματα κρίσεων.<br>Π.χ.<br>• η τήρηση ημερολογίου ενεργειών ή συμβάντων<br>• η διαρκής εποπτεία των χώρων της σχολικής μονάδας<br>• επιμορφώσεις γονέων<br>• επιμορφώσεις εκπαιδευτικών<br>• ευαισθητοποίηση μαθητών<br>• τήρηση ενημερωμένου καταλόγου φορέων ψυχικής υγείας<br>• επαυξημένη επιτήρηση στο διάλειμμα<br>• ομαδικά – καθοδηγούμενα παιχνίδια στο διάλειμμα<br>• ομαδικά βιωματικά προγράμματα πρόληψης και ευαισθητοποίησης σε μαθητές<br>• συστηματική συνεργασία με φορείς κοινωνικής πρόνοιας και ψυχικής υγείας<br>• δράσεις πρόληψης και ευαισθητοποίησης για μαθητές, γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς από φορείς κοινωνικής πρόνοιας και ψυχικής υγείας |
| | **<u>Δεύτερος Άξονας :</u>**<br>**<u>1. Αναγνώριση Προειδοποιητικών Ενδείξεων:</u>** |
| | 1.*Παρατήρηση των συμπεριφορών από όλο το προσωπικό κατά την διάρκεια της εφημερίας, στα διαλλείματα και στην τάξη για να αναγνωριστούν πιθανές ενδείξεις.*<br>*2.Συνεργασία με οικογένεια και ανοιχτή επικοινωνία για οτιδήποτε προκύψει.*<br>*3.Παρακολούθηση και ενημέρωση για διεθνή εξελίξεις.* : (π.χ.)<br>• εκδηλώσεις θυμού/επιθετικότητας π.χ σωματικά χτυπήματα, λεκτική βία, ύβρεις, κοροϊδία)<br>• έντονα αισθήματα απόρριψης, στοχοποίησης - «τον έβαλαν στο μάτι», τον ταπείνωσαν κάνει παρέα με γνωστές κλίκες που π.χ. που καπνίζουν, που ασκούν βία<br>• περιθωριοποίηση με συναισθήματα απομόνωσης<br>• έντονες αλλαγές διάθεσης<br>• ενασχόληση με τη βία<br>• αν αποτέλεσε θύμα βίας ή μάρτυρα σε βίαια περιστατικά<br>• υποψία/ενδείξεις παραμέλησης<br>• υποψία/ενδείξεις κακοποίησης<br>• φέρει στο σχολείο επικίνδυνα και μη αντικείμενα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για επίθεση και εκφοβισμό<br>• βιώνει την σχολική αποτυχία (π.χ. μειωμένες σχολικές επιδόσεις, απειθαρχία, έλλειψη ενδιαφέροντος, πειθαρχικά παραπτώματα – "αποβολές")<br>• σχολική διαρροή<br>• έλλειψη ανεκτικής στάσης (π.χ. προκαταλήψεις, έλλειψη ενσυναίσθησης και δικαιωμάτων των άλλων) |

| | |
|---|---|
| | • ανυπακοή και συγκέντρωση με στόχο την επίθεση<br>• προηγούμενη ένταση στην αίθουσα ή στον αύλειο χώρο<br>• αποδιοργάνωση μαθητή με Π.Σ. απουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σε μαθητή με διάγνωση που εμπίπτει στο θεσμό<br>• ακραία φυσικά φαινόμενα<br>• πληροφόρηση από ΜΜΕ για υγειονομικές κρίσεις<br>• νόσηση μαθητή/γονέα/εκπαιδευτικού από μεταδοτική ασθένεια<br>• ταξίδι μαθητή/γονέα/εκπαιδευτικού σε χώρα υψηλού κινδύνου μετάδοσης ασθενειών |
| | **2. Περιστατικά-Κρίσεις:** |
| | Π.χ.<br>• οι φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες),<br>• τα ατυχήματα,<br>• οι τραυματισμοί,<br>• οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών που συχνά συνοδεύονται από πράξεις βίας,<br>• οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού,<br>• οι μεταδοτικές ασθένειες,<br>• πανδημίες ή υγειονομικές κρίσεις<br>• οι απειλές διαφόρων τύπων (bullying-cyberbulling σχολικός εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές, σωματικά, ψυχολογικά ή σεξουαλικά παρενοχλούν κάποιο συμμαθητή τους επανειλημμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα),<br>• η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών<br>• ενδείξεις παραμέλησης/κακοποίησης/ενδοοικογενειακής βίας<br>• επιθετικές συμπεριφορές<br>• απουσία κρίσιμων υποστηρικτικών ειδικοτήτων (π.χ. εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης)<br>• θάνατος μέλους της σχολικής κοινότητας |
| | **Τρίτος Άξονας**<br>**Παρεμβάσεις-Ενέργειες αντιμετώπισης:** |
| | Συναντήσεις με προσωπικό σχολείου: |
| | Συναντήσεις με γονείς: |
| | Ενέργειες με φορείς πρόνοιας και ψυχικής υγείας: |
| | Παρεμβάσεις σε τάξη: |
| | Άλλες παρεμβάσεις (περιγραφικά): |
| | Συνοπτική περιγραφή παρεμβάσεων: |
| | **Δίκτυο υποστήριξης και συνεργασίας με φορείς:** |
| | π.χ.<br>Αστυνομία, Δήμος, Κοινωνική Υπηρεσία Δήμου, Φορείς υποστήριξης του παιδιού και της οικογένειας, Πυροσβεστική, Εισαγγελία ανηλίκων, ΚΕΔΑΣΥ, Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, Νοσοκομεία |
| | **Τέταρτος Άξονας**<br>**1. Αξιολόγηση-Ανατροφοδότηση:** |
| | |

| | |
|---|---|
| | **2. Επιπλέον προβλήματα που αντιμετωπίσαμε:** |
| | π.χ.<br>• Η απουσία έγκυρου και έγκαιρου συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διοικητικών υπηρεσιών, των σχολείων και των τοπικών φορέων της κοινωνίας (Κατσαρός,2008; Αλεξόπουλος, 2012), το οποίο θα διαχύσει τις απαραίτητες πληροφορίες από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαχείριση κρίσιμων συμβάντων (σχολείο, γονείς, δημόσιες υπηρεσίες και αρχές)<br>• Η απουσία μηχανισμού αξιολόγησης, ανατροφοδότησης της σχολικής μονάδας στο τομέα της διαχείρισης των κρίσεων όπως και καταγραφής αναγκών των ενδιαφερομένων (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων), ως μια μορφή κοινωνικού ελέγχου (Φασούλης,2001; Τόλιας & Αλεξόπουλος, 2012) και ενδιαφέροντος για ένα τόσο καίριο ζήτημα, της σωματικής και ψυχοσυναισθηματικής ακεραιότητας και ανάπτυξης των μαθητών.<br>• Δυσκολία ή άρνηση συνεργασίας με οικογενειακό περιβάλλον |
| | **3. Εισηγήσεις-Βελτιώσεις:** |
| | Π.χ.<br>• η προσπάθεια καλλιέργειας μιας κουλτούρας διαχείρισης κρίσεων στην διεύθυνση, στους εκπαιδευτικούς και στο επικουρικό προσωπικό με οργανική θέση στο σχολείο μέσω στοχευμένων επιμορφώσεων.<br>• η καλλιέργεια συναφούς κουλτούρας στους μαθητές μέσω συζητήσεων με αφορμή σχετικές ενότητες των διδακτικών βιβλίων, των βιωματικών-διαθεματικών δράσεων.<br>• η καθιέρωση ειδικής θεματικής ενότητας «Αγωγής και Συμπεριφοράς» με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν να προλαμβάνουν τους κινδύνους και να αποκτήσουν προληπτική κουλτούρα διαχείρισης κρίσεων. (Αρτινοπούλου, 2010).<br>• η τροποποίηση και ο εκσυγχρονισμός του νομοθετικού πλαισίου, με υποχρεωτική και δεσμευτική την κατάρτιση βασικού σχεδίου διαχείρισης κρίσιμων συμβάντων σε κάθε σχολική μονάδα, τόσο στην πρόληψη όσο και στο σχεδιασμό μέσω των αρμοδίων υπηρεσιών και της οργάνωσης της τοπικής κοινωνίας (σύλλογοι γονέων, εθελοντικές οργανώσεις, αστυνομία, κοινωνικές υπηρεσίες κ.α.).<br>• την περαιτέρω ενίσχυση της επικοινωνίας-συνεργασίας του τρίπτυχου σχολείου - οικογένειας - τοπικής κοινωνίας μέσω δράσεων ενημέρωσης. |

| | | |
|---|---|---|
| Ο/Η Ψυχολόγος<br><br>**…….**<br>(ονοματεπώνυμο, υπογραφή) | | Ο/Η Κοινωνικός Λειτουργός<br><br>**……**<br>(ονοματεπώνυμο, υπογραφή) |
| Ο/Η Πρόεδρος<br><br>**……..**<br>(ονοματεπώνυμο, υπογραφή) | | Ο/Η Εκπαιδευτικός<br><br>**……**<br>(ονοματεπώνυμο, υπογραφή) |
| Ο/Η Εκπαιδευτικός<br><br>**…….**<br>(ονοματεπώνυμο, υπογραφή) | | Ο/Η Εκπαιδευτικός<br><br>**……**<br>(ονοματεπώνυμο, υπογραφή) |

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – Υπόδειγμα Ενημερωτικού Σημειώματος προς Γονείς/Κηδεμόνες**

**Ενημερωτικό Σημείωμα για Γονείς**

***Θέμα**: Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα*

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο της πρόληψης και αποτελεσματικής διαχείρισης απρόβλεπτων καταστάσεων, το σχολείο μας έχει καταρτίσει ολοκληρωμένο Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων. Το σχέδιο αυτό στοχεύει στην προστασία της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών και του προσωπικού μας, καθώς και όλης της σχολικής κοινότητας.

**Περιλαμβάνονται οι εξής ενδεικτικές καταστάσεις:**

- Φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες)
- Ακραία καιρικά φαινόμενα
- Ατυχήματα ή τραυματισμοί εντός σχολείου
- Πανδημίες ή υγειονομικές κρίσεις
- Σχολικός εκφοβισμός / επιθετικές συμπεριφορές
- Απουσία κρίσιμων υποστηρικτικών ειδικοτήτων (π.χ. εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης)
- Θάνατος μέλους της σχολικής κοινότητας

**Πώς ενεργεί το σχολείο:**

- Ορίζεται Διεπιστημονική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στην σχολική μονάδα (Κοινωνικός λειτουργός, Ψυχολόγος, Διευθυντής, Εκπαιδευτικοί)
- Προληπτικές ενέργειες επιμόρφωσης-εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης των μαθητών.
- Ενεργοποιείται Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων.
- Γίνεται άμεση επικοινωνία με τις αρμόδιες αρχές (π.χ. Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ΚΕΔΑΣΥ, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο,).
- Παρέχεται υποστήριξη στους μαθητές και ενημερώνονται οι γονείς.
- Τηρούνται πρωτόκολλα εμπιστευτικότητας και ασφάλειας.

**Ο ρόλος των γονέων:**

- Διατήρηση ανοιχτής επικοινωνίας και συστηματικής συνεργασίας με τη σχολική μονάδα.
- Ενημέρωση του σχολείου για οποιαδήποτε σημαντική αλλαγή ή ανάγκη του παιδιού.
- Ενίσχυση του παιδιού με καθησυχαστική και υποστηρικτική στάση.

Με εκτίμηση,
Η Διεύθυνση του Σχολείου

Χαριτίδου, Δ. (2025). Σχέδιο δράσης πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενέργειων. *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/

**Χαρίτος Β. (2025). Μετακινήσεις προσφύγων/μεταναστών προς την Ελλάδα και την Ευρώπη: όψεις μιας διαρκούς τραυματικής εμπειρίας για πληθυσμούς μαθητικής ηλικίας.**

# Μετακινήσεις προσφύγων/μεταναστών προς την Ελλάδα και την Ευρώπη: όψεις μιας διαρκούς τραυματικής εμπειρίας για πληθυσμούς μαθητικής ηλικίας.

**Χαρίτος Βασίλειος**
Δρ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης (Π.Ε.70), Β΄ Αθήνας, vahar@sch.gr

**Περίληψη**
**Βασικός σκοπός της εισήγησης είναι ν**α αναδείξει τις προκλήσεις και τα τραύματα που βιώνουν οι πληθυσμοί και κυρίως τα παιδιά κατά τη διάρκεια των αναγκαστικών μετακινήσεων, περιγράφοντας την πραγματικότητα, τα αίτια, τις επιπτώσεις και πιθανούς τρόπους αντίδρασης μέσω της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, να παρέχει δεδομένα και προτάσεις για την ανάπτυξη πολιτικών ή παρεμβάσεων που ούτως ή άλλως προκύπτουν και που θα στηρίξουν την ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ευρέως γνωστό πως το προσφυγικό-μεταναστευτικό αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό παγκόσμιο πρόβλημα χωρίς να έχει διαμορφωθεί μέχρι σήμερα μία συγκεκριμένη, αποτελεσματική πολιτική για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπιστεί. Τα κράτη, κυρίως του δυτικού κόσμου, τα οποία πλήττονται από τις αλλεπάλληλες ροές απελπισμένων ανθρώπων κι έχουν υπογράψει κατά το παρελθόν τις ίδιες συνθήκες και συμφωνίες, ερμηνεύουν το καθένα διαφορετικά το περιεχόμενο τους, με αποτέλεσμα αφενός να εμφανίζουν εικόνα αιφνιδιασμού, αφετέρου οι αυτόνομες και αποσπασματικές πολιτικές που εφαρμόζουν να κρίνονται ανεπαρκείς και να δημιουργούν καταστάσεις πολύπλοκες και συγκεχυμένες. Οι λόγοι εντοπίζονται στην πολιτική βούληση όχι μόνον των κυβερνήσεων της κάθε χώρας ξεχωριστά, εφόσον η εξωτερική τους πολιτική, η οικονομική κατάσταση και η εθνική κοινή γνώμη συχνά τις επηρεάζουν, αλλά και στην κεντρική πολιτική που συγκροτείται κι εφαρμόζεται από τα θεσμικά όργανα της ΕΕ, την ευρωπαϊκή επιτροπή και το ευρωπαϊκό συμβούλιο. Το πρόβλημα όμως αποκτά πολύπλοκες διαστάσεις όταν στις μετακινήσεις αυτές συμπεριλαμβάνονται παιδικοί πληθυσμοί μαθητικής ηλικίας. Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία οφείλει να κινητοποιήσει έγκαιρα τον κατάλληλο μηχανισμό που θα περιορίζει τόσο την αφομοίωση όσο και την περιθωριοποίηση. Κάθε εφησυχασμός ή προχειρότητα στη διαχείριση των προσφυγικών κρίσεων μας οδηγεί σε νέα δίνη κινδύνων για περεταίρω αστοχίες και συγκρούσεις, προκαλώντας με την σειρά τους περισσότερες ροές προσφύγων και τελικά νέα αδιέξοδα.

**Λέξεις-κλειδιά:** μετανάστευση, πρόσφυγες, κρίση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί.

## Η πρόσφατη μετανάστευση στην Ευρώπη

Στις 18 Οκτωβρίου 2021 η Ελλάδα έγινε το 19ο μέλος του International Centre for Migration Policy Development (ICMPD), καθώς προσχώρησε σε ένα διεθνή οργανισμό που έχει ως πεδίο δράσης την εξεύρεση καινοτόμων λύσεων στις περιφερειακές προκλήσεις της μετανάστευσης. Το ICMPD αποτελεί σήμερα έναν από τους σημαντικότερους οργανισμούς που προωθούν τον διάλογο και τη συνεργασία για θέματα μετανάστευσης και ασύλου εντός και εκτός Ευρώπης, μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, συμπεριλαμβανομένων

των κύριων χωρών προέλευσης και διέλευσης. Ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της Αυστρίας και της Ελβετίας το 1993, σε μια εποχή που η μεταναστευτική πραγματικότητα στην Ευρώπη άλλαξε δραματικά από τις πολιτικές αλλαγές στην Ανατολική Ευρώπη και από τις βαλκανικές συγκρούσεις. Η ένταξη της Ελλάδας πραγματοποιήθηκε μετά την ένταξη της Γερμανίας (2020), της Τουρκίας και της Μάλτας (2018). Είχαν προηγηθεί χώρες όπως, η Ουγγαρία, η Σλοβενία, η Τσεχική Δημοκρατία, η Σουηδία, η Πολωνία κ.ά. (ICMPD, 2021). Συγχρόνως, η ρωσική εισβολή στην Ουκρανία ανάγκασε εκατομμύρια ανθρώπους να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους. Έχουν καταγραφεί πάνω από 40,5 εκατομμύρια διελεύσεις συνόρων από την Ουκρανία από τότε που ξέσπασε ο πόλεμος, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Η Γερμανία και η Πολωνία υποδέχτηκαν τον μεγαλύτερο αριθμό Ουκρανών προσφύγων από τον Φεβρουάριο του 2022 (πηγή: https://www.europarl.europa.eu/, ανακτήθηκε στις 14-1-2025).

Επομένως, η διαχείριση της προσφυγικής/μεταναστευτικής κρίσης συνεχίζει να αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια, με αμείωτη ένταση, μία από τις βασικές προτεραιότητες της ΕΕ. Έχουν ήδη ληφθεί διάφορα μέτρα για την καλύτερη διαχείριση των ροών και τη βελτίωση του συστήματος παροχής ασύλου. Ο αριθμός των ανθρώπων που εγκαταλείπουν τη χώρα τους λόγω διώξεων, συγκρούσεων και βίας αγγίζει τα 122,46 εκατομμύρια σε όλο τον κόσμο. Τα παιδιά αντιπροσωπεύουν περίπου το 40% του παγκόσμιου πληθυσμού προσφύγων (πηγή: https://www.europarl.europa.eu/, ανακτήθηκε στις 14-1-2025). Σταθερά, το προσφυγικό-μεταναστευτικό παραμένει ως ένα πολυπαραγοντικό, δυσεπίλυτο και διαρκές πρόβλημα για τις κυβερνήσεις όλων των ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης. Ήδη από το 2015 θεωρήθηκε πως απειλούσε την εσωτερική πολιτική σταθερότητα των κρατών μελών της ΕΕ με συνέπεια πολλοί να στραφούν στη λογική των κλειστών συνόρων με το πρόσχημα του εθνικού συμφέροντος. Με άλλα λόγια, καλλιεργήθηκε και δυστυχώς παγιώθηκε μία συλλογική αρνητική αντίληψη οδηγώντας στο να μην υπάρχει καν, ούτε στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αλληλεγγύης, η λογική της μετεγκατάστασης προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όσων για παράδειγμα αιτούνταν άσυλο στην Ελλάδα ή την Ιταλία. Η οχύρωση πραγματοποιήθηκε με την ενίσχυση της φύλαξης των συνόρων, χερσαίων και θαλάσσιων, την κατασκευή και επέκταση συνοριακών φραχτών και τελευταία με τις επιστροφές και τις αναστολές υποβολής αιτήσεων ασύλου. Δηλαδή, πολλά κράτη μέλη είτε παρέμεναν απαθή απέναντι στο πρόβλημα, είτε προσέφεραν ελάχιστη βοήθεια επικαλούμενα αδυναμία κάλυψης των απαραίτητων στεγαστικών και εκπαιδευτικών αναγκών, προβλήματα υλικοτεχνικής υποστήριξης και ανασφάλεια στους ελέγχους των ροών, ιδιαίτερα δε μετά από τρομοκρατικές επιθέσεις που ελάμβαναν χώρα σε διάφορες πόλεις της δυτικής Ευρώπης. Δυστυχώς μέχρι τώρα, δεν έχει διαπιστωθεί μια αποτελεσματικότερη πρακτική διαχείρισης του ζητήματος από κάποια κυβέρνηση. Κατά συνέπεια η εφαρμογή των τρεχουσών πρακτικών αποδεικνύονται ως αποσπασματικές και αποτυχημένες, ακόμη και από χώρες με γνώση, εμπειρία και παράδοση αποικιοκρατικής πολιτικής. Το πρόβλημα εντείνεται δε ακόμη περισσότερο, διότι έχει να κάνει με ανθρώπους, με τους φόβους και τις ευαισθησίες τους, με τις παραδόσεις, με την ιστορία και τους «*ανεπιθύμητους μουσουλμάνους*» σε όλες σχεδόν τις χώρες της Δύσης, με διεθνείς συνθήκες και γεωπολιτικά παιγνίδια. Σε κάθε περίπτωση, η άσκηση ορθολογικής πολιτικής εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων κυβερνήσεων, όπως και οι ευέλικτες διαδικασίες απόδοσης παραμονής και ασύλου παραμένουν ακόμη ζητούμενα (Χαρίτος, 2021).

Από την άλλη, προφανώς καμία χώρα δεν μπορεί να έχει ανοιχτά σύνορα, διότι απλούστατα δεν μπορεί να δέχεται απεριόριστο αριθμό προσφύγων και μεταναστών. Για το λόγο αυτό δίνεται περισσότερη έμφαση στη διασφάλιση των εξωτερικών ευρωπαϊκών συνόρων και την εξ' αρχής αποτροπή των προσφυγικών ρευμάτων, πριν καταφτάσουν στην Ευρώπη. Ως βασικό επιχείρημα παραμένει ότι η ανθρωπιστική βοήθεια απέναντι σε ανθρώπους θύματα διώξεων, καταστροφών και φτώχειας δεν μπορεί να αγνοήσει την παράνομη παραβίαση κάθε κρατικής κυριαρχίας. Το ενδεχόμενο αυξημένων περιοριστικών μέτρων από τις αναπτυγμένες χώρες, σχετικά με τη μετανάστευση, είναι υπαρκτό και θα αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και με την ένταση των προβλημάτων (κλιματική κρίση, υποσιτισμός κ.ά.). Συγχρόνως, η αναζήτηση λύσεων σε παρόμοια διεθνή προβλήματα πάντοτε ήταν εξαιρετικά χρονοβόρα, διότι έπρεπε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του ΟΗΕ. Στην ΕΕ, με δεδομένα το σεβασμό στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και την υποστήριξη προς τα κράτη - μέλη, ειδικά σε οικονομικό επίπεδο, οι χώρες διατηρούν το δικαίωμα να ορίσουν το πλήθος των ανθρώπων που θα δεχτούν να εισέλθει στο έδαφός τους. Αυτή η ανομοιομορφία, η οποία δεν φαίνεται να αλλάζει, είναι που δημιουργεί τελικά τα προσκόμματα και τα εμπόδια στην εφαρμογή μιας κοινής-ενιαίας πολιτικής και παρ ότι γίνονται προσπάθειες σε θεσμικό επίπεδο υπάρχουν ακόμη πολλές ελλείψεις και σκοτεινά σημεία, τα οποία καθιστούν προβληματικές ή μερικώς αποτελεσματικές τις εκάστοτε πρωτοβουλίες. Για την ώρα φαίνεται το πρόβλημα θα συνεχίσει να επιβαρύνει αποκλειστικά τις χώρες που είναι στα νότια σύνορα και γεωγραφικά εκτεθειμένες στην Ασία και την Αφρική, όπως η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία, ενώ συγχρόνως δημιουργούνται και νέα δεδομένα με το συνεχιζόμενο πόλεμο στην Ουκρανία.

Έτσι, καθώς η μεσογειακή κρίση εδώ και πολλά χρόνια βρίσκεται σε αδιέξοδο, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα των πολέμων στην Ευρώπη και τη Μέση Ανατολή, το μέλλον δε διαφαίνεται ιδιαίτερα αισιόδοξο. Καμία κυβέρνηση στο δυτικό κόσμο, ανεξάρτητα από τη συμπόρευση, τις προθέσεις και τις επιθυμίες των κοινωνιών, δεν έδειξε να μπορεί να αντιμετωπίσει το προσφυγικό/μεταναστευτικό, σε συνδυασμό με το πρόβλημα της γήρανσης του πληθυσμού, ως ζήτημα υψηλής προτεραιότητας και εθνικής επιβίωσης. Η συγκεκριμένη πρόταση, που έχει τεθεί επανειλημμένως στο παρελθόν, δεν θα μπορούσε να αφήσει αδιάφορη και τη χώρα μας για παράδειγμα, με έντονο διαχρονικό δημογραφικό πρόβλημα. Όλοι οι ανεξάρτητοι οργανισμοί, διεθνείς και εγχώριοι, διαπιστώνουν ότι η μακροπρόθεσμη ευημερία είναι δημογραφικώς ανέφικτη. Η αναλογία εργαζομένων – συνταξιούχων δεν θα είναι βιώσιμη. Η παραγωγή δεν θα διαθέτει «χέρια». Θα μπορούσε επομένως να είχε εκπονηθεί, μετά από τόσα χρόνια υποδοχής και φιλοξενίας μεταναστών, μια στοιχειώδης στοχευμένη πολιτική για τη διαχείριση επιλεγμένων κατηγοριών που θα ενίσχυαν την κοινωνία και την οικονομία σε συγκεκριμένους τομείς και η οποία θα μπορούσε να είναι ακόμα και εξαιρετικά ωφέλιμη σε επίπεδο μακροπρόθεσμης ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Μητράκο (2013) η μετανάστευση αναμφίβολα αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της διεθνούς οικονομίας, ενώ θεωρείται ότι θα αποτελέσει σημαντική στρατηγική οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας ιδίως στην ΕΕ, επειδή οι περισσότερες χώρες-μέλη της αντιμετωπίζουν όχι μόνο οικονομικές αλλά και δημογραφικές προκλήσεις που προκύπτουν από τη γήρανση των πληθυσμών τους. Είναι διαπιστωμένο για πάνω από μία δεκαετία ότι για να αποτελέσει η μετανάστευση στρατηγική ανάπτυξης για την Ελλάδα, πρέπει πρώτα να

τεθούν υπό έλεγχο οι ροές και να προσαρμοστούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ώστε να αξιοποιηθούν προς όφελος της εθνικής οικονομίας (Μητράκος 2013).

**Πρόσφατα στοιχεία από την ελληνική πραγματικότητα**

Κάθε χρόνο στην Ελλάδα, περίπου 40.000 άτομα λαμβάνουν προσφυγικό προφίλ. Πολλοί από αυτούς, αξιοποιώντας τη δυνατότητα που τους δίνει το διαβατήριο που τους δίδεται, μετακινούνται σε άλλα κράτη-μέλη. Σύμφωνα με πλήθος ανακοινώσεων από κράτη-μέλη της ΕΕ, όλα δείχνουν ότι η πόρτα αυτή σύντομα θα κλείσει ερμητικά, ενώ την ίδια στιγμή οι μεταναστευτικές αφίξεις συνεχίζονται. Το 2025, έως τις 11 Μαΐου, είχαν φτάσει στην Ελλάδα 12.338 αιτούντες άσυλο. Περίπου μία στις τρεις από αυτές τις αιτήσεις ασύλου απορρίπτεται, οπότε οι αιτούντες εκπίπτουν στην κατάσταση του παράνομου μετανάστη χωρίς δικαιώματα. Από την άλλη, οι αποφάσεις επιστροφής δεν μπορούν να εκτελεστούν. Όσο λοιπόν η Ευρώπη αλλάζει, σκληραίνει και αυστηροποιεί τη στάση της απέναντι σε πρόσφυγες και μετανάστες, τόσο η Ελλάδα ενδέχεται να βρεθεί σε νέο αδιέξοδο, με χιλιάδες ανθρώπους να παραμένουν παράνομα στη χώρα, χωρίς να μπορούν να μετακινηθούν ούτε προς τις ευρωπαϊκές χώρες που είναι άλλωστε ο προορισμός τους, ούτε προς τις χώρες προέλευσής τους. Με βάση τις αναφορές της αστυνομίας, αιτήματα επιστροφών προς την Τουρκία δεν γίνονται και ας την έχουμε ονομάσει *«ασφαλή τρίτη χώρα»*. Η Τουρκία δεν δέχεται αιτήματα επιστροφής από το 2020. Επίσης, το 2024 εκδόθηκαν 31.629 αποφάσεις απομάκρυνσης από την Ελλάδα, με κυριότερες εθνικότητες τους Αφγανούς και τους Σύριους, αλλά τελικά επέστρεψαν –είτε οικειοθελώς είτε με απέλαση– 5.865 άνθρωποι και αυτοί στην πλειονότητά τους ήταν πολίτες Αλβανίας και Γεωργίας. Επομένως και με βάση τα στοιχεία, υπάρχει στην Ελλάδα ένας αυξανόμενος, παράνομος πληθυσμός αρκετών χιλιάδων που δεν γνωρίζουμε πού βρίσκονται και όπως ήδη έχει ειπωθεί όσο η Ευρώπη σκληραίνει τη στάση της, τόσο η Ελλάδα ενδέχεται να βρεθεί σε νέο αδιέξοδο, μετά την κρίση του 2015, με χιλιάδες ανθρώπους, να εγκλωβίζονται παράνομα στη χώρα (Υ.ΜΕ.Α, 2025).

**Νόμιμοι δρόμοι μετανάστευσης: ενδιαφέροντα παραδείγματα**

Μία προσπάθεια να δημιουργηθούν νόμιμοι δρόμοι μετανάστευσης με συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις, αποτελούν τα μνημόνια που υπογράφονται μεταξύ της Ελλάδας και άλλων χωρών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι εκείνο του Φεβρουαρίου του 2022, ανάμεσα στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου και την κυβέρνηση του Μπαγκλαντές. Το μνημόνιο, το περιεχόμενο του οποίου είχε εγκριθεί από το υπουργείο Εξωτερικών, έδινε τη δυνατότητα σε έως και 15.000 υπηκόους Μπαγκλαντές, οι οποίοι βρίσκονταν στην Ελλάδα, να αποκτήσουν νόμιμη ειδική άδεια παραμονής, πενταετίας, προκειμένου να απασχοληθούν σε αγροτικές εποχιακές εργασίες. Παράλληλα παρείχε έως 4000 ανάλογες άδειες ανά έτος σε όσους πολίτες από το Μπαγκλαντές επιθυμούσαν να δουλέψουν στη χώρα μας, τα επόμενα πέντε χρόνια. Όσοι αποκτούσαν αυτήν την άδεια μπορούσαν να παραμείνουν στην Ελλάδα έως και 9 συνεχείς μήνες και υποχρεούνταν να επιστρέφουν στη χώρα τους για 3 μήνες κάθε έτος. Μετά το τέλος της πενταετίας μπορούσαν να ανανεώσουν την άδειά τους για ακόμα μία πενταετία, με την προϋπόθεση ότι ο εργοδότης τους ήθελε να συνεχίσει να τους απασχολεί. Ωστόσο, η παρουσία τους εδώ δεν θεμελίωνε δικαίωμα αίτησης άδειας επί μακρόν διαμένοντος, ούτε μπορούσε να οδηγήσει σε απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας. Επίσης, δεν υπήρχε δικαίωμα οικογενειακής επανένωσης μιας και όσοι έρχονται

στην Ελλάδα είναι στην πλειονότητά τους άνδρες που αναζητούν εργασία. Παράλληλα, σύμφωνα με το μνημόνιο, το Μπαγκλαντές ήταν υποχρεωμένο να δεχθεί πίσω όσους πολίτες του συλληφθούν χωρίς νόμιμα χαρτιά στην Ελλάδα (πηγή: ΦΕΚ 6171/26-10-2023, Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου). Θα είχε επομένως μεγάλο ενδιαφέρον εάν μπορούσαν τέτοιες συμφωνίες να υπογραφούν και με χώρες με μεγάλους πληθυσμούς μεταναστών, όπως το Πακιστάν, η Ινδία, η Αίγυπτος κ.ά.. Άνθρωποι δηλαδή που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα παράνομα, με καθεστώς μαύρης εργασίας και σε άθλιες συνθήκες, να μπορούν να αποκτούν νόμιμες άδειες. Το ίδιο ισχύει και για εκείνους που βρίσκονται σε καθεστώς αιτούντος άσυλο. Μπορούν δηλαδή να μπουν σε διαδικασία έκδοσης άδειας παραμονής, για λόγους εργασίας, με την προϋπόθεση ότι θα παραιτηθούν από το αίτημα ασύλου το οποίο έχουν καταθέσει. Είναι άλλο να είσαι πρόσφυγας σε μία χώρα και άλλο να είσαι μετανάστης που έχεις έρθει για να εργαστείς νόμιμα, μιας και το Μπαγκλαντές δεν θεωρείται για την Ελλάδα επικίνδυνη χώρα, για την πλειονότητα των πολιτών του, αλλά μία *«ασφαλής τρίτη χώρα»*. Ανάλογο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε και για την Αίγυπτο, για μια πολύ συγκεκριμένη συμφωνία εισαγωγής εποχικών εργατών γης στην Ελλάδα, όπου παρότι περιέχει θεσμικές διασφαλίσεις δεν έχει λειτουργήσει έως τώρα. Τέλος, το πρόγραμμα «Ευτοπία», του Ελληνο-Ινδικού Επιμελητηρίου Εμπορίου και Οικονομίας, ετοιμάζεται εδώ και περίπου δύο χρόνια και βρίσκεται στην τελική ευθεία ολοκλήρωσής του, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση της έλλειψης εργατικού δυναμικού στους τομείς της αγροτικής και βιομηχανικής παραγωγής στην Ελλάδα. Είναι σχεδιασμένο με γνώμονα τη διαφάνεια και την αποτελεσματικότητα και στοχεύει στην εξασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών εργασίας και διαβίωσης για τους εργαζομένους, προωθώντας ταυτόχρονα την οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

**Οι αιτούντες άσυλο και οι πρόσφυγες στη χώρα μας**

Όσον αφορά τη χώρα μας, δεσμεύεται κι εκείνη από μια σειρά κυρώσεων, συμβάσεων και συμφωνιών που καθορίζουν τα κριτήρια της έννοιας του πρόσφυγα όπως είναι η σύμβαση της Γενεύης (Ν.Δ. 3989/59), το πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης (α.ν. 389/68), η ευρωπαϊκή σύμβαση δικαιωμάτων του ανθρώπου (Ν.Δ. 53/74), η ευρωπαϊκή κοινωνική χάρτα (Ν. 1426/84, ο Ν. 1975/91, ο Ν. 2453/96 και το Σύνταγμα της Ελλάδος, μετά την αναθεώρηση του 2001, που προβλέπει στο άρθρο 5 παρ. 2 ότι «*όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων. Εξαιρέσεις επιτρέπονται στις περιπτώσεις που προβλέπει το διεθνές δίκαιο*» και συνεχίζει: «*απαγορεύεται η έκδοση αλλοδαπού που διώκεται για τη δράση του υπέρ της ελευθερίας*».

Μετά από αρκετές δεκαετίες εμπειρίας στην υποδοχή μεταναστών έχει διαπιστωθεί ότι οι μετανάστες σήμερα στην Ελλάδα διακρίνονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: Στους προερχόμενους από τις ανεπτυγμένες χώρες, στους προερχόμενους από τις βαλκανικές χώρες, στους προερχόμενους από τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες και όλους τους υπόλοιπους, οι οποίοι προέρχονται κυρίως από το λεγόμενο *Τρίτο Κόσμο*. Κάθε μία από τις παραπάνω ομάδες έχει διαφορετική μεταναστευτική ιστορία, ρόλο και δημογραφική δομή. Η πλειονότητα των αλλοδαπών, με εξαίρεση εκείνους που προέρχονται από ανεπτυγμένες χώρες, είναι άρρενες και εξαιρετικά νέοι σε ηλικία.

**Παράγοντες απώθησης και έλξης**

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να επισημάνουμε τις αιτίες της μετανάστευσης σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020). Οι παράγοντες απώθησης είναι οι λόγοι που ωθούν κάποιον να φύγει από ένα μέρος (χώρα προέλευσης). Οι παράγοντες έλξης είναι οι λόγοι που ελκύουν τους εν δυνάμει μετανάστες ή πρόσφυγες προς μια συγκεκριμένη περιοχή. Υπάρχουν τρεις σημαντικοί παράγοντες απώθησης και έλξης.

Κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες

Οι εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές, πολιτικές και πολιτιστικές διώξεις ωθούν τους ανθρώπους να φύγουν από τη χώρα τους. Ο σημαντικότερος λόγος είναι ο πόλεμος (ή η απειλή), η σύγκρουση και η δίωξη της κυβέρνησης. Όσοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους λόγω ένοπλων συγκρούσεων, παραβιάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή διώξεων θεωρούνται συνήθως πρόσφυγες για ανθρωπιστικούς λόγους. Αυτό θα επηρεάσει τη χώρα εγκατάστασής τους, καθώς ορισμένες χώρες υιοθετούν πιο φιλελεύθερη προσέγγιση όσον αφορά την αποδοχή προσφύγων απ' ό,τι άλλες. Τα άτομα αυτά είναι πιθανό να μεταβούν στην πλησιέστερη ασφαλή χώρα που δέχεται αιτούντες άσυλο. Τα τελευταία χρόνια, πολλοί άνθρωποι κατέφυγαν στην Ευρώπη λόγω συγκρούσεων, διώξεων και τρομοκρατίας στη χώρα τους. Τα τελευταία χρόνια ο μεγαλύτερος πληθυσμός προήλθε από τις εμπόλεμες ζώνες της Συρίας, με το Αφγανιστάν και το Ιράκ να κατέχουν τη δεύτερη και τρίτη θέση αντίστοιχα.

Δημογραφικοί και οικονομικοί παράγοντες

Η δημογραφική αλλαγή καθορίζει τον τρόπο μετακίνησης και μετεγκατάστασης των ατόμων. Ένας αυξανόμενος ή συρρικνωμένος, γηράσκων ή νεανικός πληθυσμός έχει αντίκτυπο στην οικονομική ανάπτυξη και τις ευκαιρίες απασχόλησης στις χώρες καταγωγής ή στις πολιτικές μετανάστευσης των χωρών προορισμού. Η δημογραφική και οικονομική μετανάστευση σχετίζεται με τα πρότυπα εργασίας, το ποσοστό ανεργίας και τη συνολική κατάσταση της οικονομίας μιας χώρας. Στους παράγοντες έλξης συμπεριλαμβάνονται οι υψηλότεροι μισθοί, οι καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης, το υψηλότερο βιοτικό επίπεδο και οι ευκαιρίες εκπαίδευσης. Εάν οι οικονομικές συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές και κινδυνεύουν να υποχωρήσουν, ένας μεγαλύτερος αριθμός ατόμων ενδέχεται να μεταναστεύσει σε χώρες με καλύτερες προοπτικές. Σύμφωνα με τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας του ΟΗΕ, οι διακινούμενοι εργαζόμενοι, που μεταναστεύουν με σκοπό την εύρεση απασχόλησης αντιπροσωπεύουν σχεδόν τα δύο τρίτα των *διεθνών* μεταναστών.

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Το περιβάλλον υπήρξε πάντα αιτία πληθυσμιακών μετακινήσεων εξαιτίας περιβαλλοντικών αλλαγών, όπως είναι οι πλημμύρες, η ξηρασία, οι τυφώνες ή οι σεισμοί. Ωστόσο, το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής αναμένεται να επιδεινώσει τα ακραία καιρικά φαινόμενα που σημαίνει ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι ίσως χρειαστεί να εγκαταλείψουν τη χώρα τους στο μέλλον. Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (ΔΟΜ), περιβαλλοντικοί μετανάστες είναι *"τα άτομα που, εξαιτίας εξαναγκαστικών αιτιών, ξαφνικών ή σταδιακών αλλαγών στο περιβάλλον, οι οποίες επηρεάζουν δυσμενώς τις ζωές ή τις συνθήκες διαβίωσής τους, είναι υποχρεωμένα να εγκαταλείψουν τις εστίες τους ή το επιλέγουν - είτε προσωρινά, είτε μόνιμα- και τα οποία μετακινούνται μέσα στα όρια της χώρας τους ή διασυνοριακά"*. Είναι δύσκολο να εκτιμηθεί ο ακριβής αριθμός των περιβαλλοντικών μεταναστών ανά τον κόσμο. Οι εκτιμήσεις κυμαίνονται από 25 εκατομμύρια έως 1 δισεκατομμύριο έως το έτος 2050. Συνεπώς, η

μετανάστευση δεν είναι απλά ένα παροδικό φαινόμενο, αλλά μια δυναμική διαδικασία σε διαρκή εξέλιξη και αναπροσαρμογή, της οποίας η κατανόηση απαιτεί διαρκή ερευνητική ανάλυση και βελτίωση των εργαλείων στατιστικής παρατήρησης, διακριτικό σχεδιασμό και έγκαιρη χάραξη των αναγκαίων πολιτικών. Η ένταση των μεταναστευτικών ρευμάτων και οι πολύπλευρες πτυχές της ένταξης και της ορθολογικής διοχέτευσής τους σε μια δημοκρατική κοινωνία απορρίπτουν κάθε βεβιασμένη, αποσπασματική και συγκυριακή μεταναστευτική πολιτική. Αποτελεί αναμφίβολα πλέον εθνική υποχρέωσή μας να συνεχίσουμε, ακόμη και μέσα από λάθη, να κινούμαστε με δημιουργικό τρόπο, ώστε να κεφαλαιοποιήσουμε τις εμπειρίες και τη διαχείριση του προσφυγικού/μεταναστευτικού για να οργανώσουμε για το μέλλον και τη χώρα μία εφαρμόσιμη, βιώσιμη και αποτελεσματική διαχείριση του ζητήματος.

**Η εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών (ΤΥ, ΔΥΕΠ)**

Έχοντας ήδη περιγράψει συνοπτικά την Ελληνική και διεθνή συγκυρία σε σχέση με τις πολυπληθείς μετακινήσεις ατόμων από χώρα σε χώρα δεν μπορούμε να μη σταθούμε στα παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία συχνά συνοδεύουν τους δικούς τους ανθρώπους και τις περισσότερες φορές συμβαίνει να είναι τα μεγαλύτερα θύματα, αυτά που βιώνουν τις πιο τραυματικές εμπειρίες, κατά τη διάρκεια των μετακινήσεών τους. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘΑ), παρά τον αιφνιδιασμό των ετών 2015-2016, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχοντας ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές, που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (αλλοδαπών, παλιννοστούντων, προσφύγων, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κ.ά.), εφαρμόζει, στο πλαίσιο της λειτουργίας των ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική στήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις, στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (ενδ. βλ. «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΤΥ/ΖΕΠ»). Η λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ στις δημόσιες σχολικές μονάδες συνεχίζεται αδιάλειπτα έως και σήμερα και διατηρείται και ενισχύεται με επέκταση του θεσμού και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού, που δεν είχε ενταχθεί στον αστικό ιστό, προείχε η ανάγκη για μία σταδιακή, αλλά και στέρεη μετάβαση των προσφυγοπαίδων στη σχολική κανονικότητα και στην ένταξή τους στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών στην περίπτωση παραμονής τους στην Ελλάδα, διασφαλίζοντας συνάμα και την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων (ΙΕΠ, 2018). Συγκεκριμένα, η ίδρυση και λειτουργία των ΤΥ/ΖΕΠ κρίνεται σημαντική για πολλούς λόγους, οι οποίοι σχετίζονται με την εκπαιδευτική ισότητα, την κοινωνική ένταξη, και την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και υπόβαθρα. Προωθούν την εκπαιδευτική ισότητα παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές. Βοηθούν στη γεφύρωση του χάσματος που μπορεί να υπάρχει λόγω γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών. Παράλληλα, προσφέρουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας,

βοηθώντας τους μαθητές, με λιγότερο άγχος και πίεση, να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν πλήρως στα κανονικά μαθήματα και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Η ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες που τα βοηθά να αισθάνονται μέλη της σχολικής κοινότητας. Στη θετική συνδρομή των ΤΥ/ΖΕΠ θα μπορούσα να προσθέσω την προαγωγή της **πολιτισμικής ενσυναίσθησης και κατανόηση**ς, όπως και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Σαφώς, είναι αναγκαίο η λειτουργία τους να ξεκινάει μαζί με την έναρξη της κανονικής τάξης, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση και να συμμετέχουν όλοι ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χρήσιμη επίσης είναι και η υλοποίηση περισσότερων επιμορφωτικών δράσεων πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση διότι θα συμβάλει στη μεγαλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στα διδακτικά τους καθήκοντα. Εδώ, μπορεί να αξιοποιείται η γνώση και η εμπειρία των πιο καταρτισμένων εκπαιδευτικών με ένα αποθετήριο καλών πρακτικών. Τέλος, η λειτουργία των ΤΥ/ΖΕΠ χρειάζεται να πραγματοποιείται συστηματικά, σε οργανωμένους χώρους στο σχολείο, πιο εντατικά, να στελεχώνονται έγκαιρα, χωρίς τις καθυστερήσεις που παρατηρούνται και σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες που διατυπώνουν τα σχολεία. Σε κάθε περίπτωση, το θεσμικό σχήμα των ΤΥ ΖΕΠ, και σύμφωνα με το ΙΕΠ, στοχεύει στα παιδιά εκείνα που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό και έχουν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Η ίδρυση και ο προγραμματισμός σωστά επαφίεται στο σχολείο (π.χ. διαθέσιμες αίθουσες, αριθμός μαθητών, ώρες διδασκαλίας κ.ά.), καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός των παιδιών αυτών δεν παραμένει σταθερός κάθε χρόνο και κυρίως δεν αποδιοργανώνει τη λειτουργία του.

Από το 2015 και μετά και σχετικά με τις ηλικίες 4 έως 7 προβλεπόταν να ιδρυθούν παραρτήματα νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων. Συγχρόνως, τα μαθήματα στις ΔΥΕΠ, που βρίσκονται κοντά στα Κέντρα Φιλοξενίας, θα γίνονται καθημερινά απογευματινές ώρες (14.00 με 18.00), με εκμάθηση ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών και ηλεκτρονικών υπολογιστών. Για τους έφηβους πρόσφυγες προβλέπονταν εκπαιδευτικές δράσεις. Το ΥΠΑΙΘΑ εξέδωσε μια σειρά από Υπουργικές Αποφάσεις σχετικές με την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία ΔΥΕΠ, καθώς και εγκυκλίους για πρόσκληση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και για υποβολή αιτήσεων αποσπάσεων για ορισμό Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ). Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΔΥΕΠ ορίζεται στο άρθρο 4 της ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/19.09.2016 (ΦΕΚ Β΄ 3049/2016) και συντάσσεται με τη συνεργασία του αρμόδιου Συμβούλου Εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης της σχολικής μονάδας, του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού λειτουργίας εκάστης ΔΥΕΠ. Ο θεσμός των απογευματινών δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) εξακολουθεί να λειτουργεί μέχρι σήμερα προκειμένου οι άρτι αφιχθέντες στην χώρα μαθητές πρόσφυγες να εξοικειώνονται με τους κανόνες της σχολικής ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους και έχοντας σαφή προενταξιακό χαρακτήρα. Βέβαια, για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ ασκήθηκε κριτική, καθώς η υλοποίηση της πρόσβασης στην δημόσια εκπαίδευση μέσω των δομών αυτών γεννούσε ερωτήματα ως προς την ουσιαστική κοινωνική ενσωμάτωση, την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και τις τυχόν επιπτώσεις στην εξέλιξη και ανάπτυξη των παιδιών. Στην

πράξη λειτούργησαν ως ένα ξεχωριστό σχολείο, αποκλείοντας οποιαδήποτε δυνατότητα ένταξης και κοινωνικοποίησης ελλείψει επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον ελληνόφωνο πληθυσμό. Ένα επιπλέον σχόλιο που κυριάρχησε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται δεν επιμορφώνονται σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, αλλάζουν συνεχώς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, το οποίο προβλέπεται μεν από τη σχετική νομοθεσία σχετικά με την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αλλά η συνέπεια είναι οι μαθητές να μην προλαβαίνουν ουσιαστικά να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους δασκάλους τους. Η προσπάθεια για φοίτηση των παιδιών ήταν και φυσικά παραμένει μεγάλη ως σήμερα και σκοπός των ΔΥΕΠ ήταν να λειτουργήσουν *«προενταξιακά»* μόνο για τη σχολική χρονιά 2016-2017. Την επόμενη χρονιά (2017-2018) τα παιδιά θα εντάσσονταν στα νηπιαγωγεία και τις ΤΥ των σχολείων της περιοχής, πράγμα το οποίο δεν κατέστη δυνατό με συνέπεια να υφίστανται οι ΔΥΕΠ και το επόμενο σχολικό έτος (2018-2019). Επίσης, ενώ προβλεπόταν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστόπουλων, αυτό δε συνέβη ποτέ. Ο θεσμός των ΔΥΕΠ συνάντησε από την πρώτη στιγμή μεγάλες δυσκολίες στην εφαρμογή του, λόγω έλλειψης μόνιμων εκπαιδευτικών, αλλά και λόγω της εναντίωσης προς αυτόν μιας μερίδας πολιτών ανά περιοχές, όπου εμπόδιζαν σε πολλές περιπτώσεις τη λειτουργία τους με εκδηλώσεις και παραστάσεις διαμαρτυρίας. Υπό αυτές τις συνθήκες προκύπτει πάντοτε ότι η επιτυχία ενός θεσμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο από την πίστη των εκπαιδευτικών στην αναγκαιότητα της εφαρμογής του, αλλά και στην υποστήριξή του από ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο στη βάση ότι το αγαθό της εκπαίδευσης αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, θρησκείας και καταγωγής. Σήμερα, για το σχολικό έτος 2024–2025, έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν 48 Δομές σε Δημοτικά Σχολεία, 24 Δομές σε Γυμνάσια και 29 παραρτήματα όμορων Νηπιαγωγείων εντός Κέντρων Φιλοξενίας (Υπ. Απόφαση Φ1/66634/ΚΓ/Δ1/19-6-2024).

Σε σχέση με τα Προγράμματα Σπουδών για την εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών, ο σχεδιασμός του ΥΠΑΙΘΑ, σύμφωνα με το ΙΕΠ, είχε ως στόχο την ένταξη των παιδιών, αφού ελάμβανε υπόψη τις ιδιάζουσες και δύσκολες συνθήκες μιας και απομακρύνθηκαν βίαια από τη χώρα τους, παρέμειναν εκτός σχολείου για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους και με γνώμονα τη σταδιακή αποκατάσταση του αισθήματος της ασφάλειας, της αποδοχής και της σταθερότητας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε βίαια, απότομα, αλλά αναγκαία, να γίνει περισσότερο ευέλικτο, ανοιχτό, να αναγνωρίσει ταυτότητες υπό συνεχή διαπραγμάτευση, ποικίλες πολιτισμικές αναφορές και διαφορετικές ανάγκες και να ιεραρχήσει διαφορετικά τους εκπαιδευτικούς του στόχους. Για την κάλυψη των διδακτικών αναγκών προτάθηκε η διαμόρφωση ενός ειδικού αναλυτικού προγράμματος που να ανταποκρίνεται στον ιδιαιτέρως ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό τους, τόσο σε ότι αφορά την εθνική καταγωγή, όσο και την πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία. Πράγματι, συντάχτηκαν ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αξιοποιήθηκαν, ειδικότερα για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, ως σχολικά εγχειρίδια, βιβλία που είχαν παραχθεί τα προηγούμενα χρόνια για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

**Λίγα λόγια για τη μετασχηματίζουσα μάθηση: μια σημαντική αλλαγή στην αντίληψη**

**Με βάση τα προηγούμενα και σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική προσέγγιση για τους μαθητές μας, η μετασχηματίζουσα μάθηση** είναι μια θεωρία που εστιάζει στη βαθιά αλλαγή

που μπορεί να συμβεί στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και τον εαυτό μας μέσω της μάθησης. Σε αντίθεση με άλλες μορφές μάθησης, που επικεντρώνονται κυρίως στην απόκτηση νέων πληροφοριών ή δεξιοτήτων, η νέα αυτή πρακτική αφορά στην αναθεώρηση των βασικών μας πεποιθήσεων, αξιών και προτύπων. Συνήθως, ο μετασχηματισμός μιας θεώρησης ξεκινά από τη διαπίστωση ότι μια πεποίθηση ή/και μια πρακτική που μέχρι χθες μας βοηθούσε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα επαρκώς, σήμερα αποτυγχάνει να δώσει λύση σε ένα νέο αιφνιδιαστικό βίωμα και το οποίο πρέπει να γίνει κατανοητό και αντιμετωπίσιμο (Mezirow, 2007). Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι ο κ**ριτικός στοχασμός, όπου** ενθαρρύνεται η ανάλυση των προσωπικών πεποιθήσεων και η αμφισβήτηση των υποθέσεων, ή ε**μπειρία, μέσω της οποίας η** μάθηση προκύπτει από προσωπικές εμπειρίες και επικοινωνία, η α**λλαγή προοπτικής για** μια νέα κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου, η οικοδόμηση ικανοτήτων, επάνω σε νέους ρόλους και σχέσεις και η α**υτονομία του μαθητή**. Κρίνεται ως ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο στην περίπτωση των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών. Πέρα από την απλή μετάδοση γνώσεων, η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην **αναδόμηση των πεποιθήσεων, των αξιών και των προοπτικών** των μαθητών, βοηθώντας τους να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διαπρέψουν. Αυξάνει τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον στο μάθημα, προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον για να επεξεργαστούν τα συναισθήματα των τραυματικών εμπειριών τους και να ανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους. Μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις, να κατανοούν καλύτερα τον νέο πολιτισμό, να αναπτύσσουν δεσμούς με τους συνομηλίκους τους και να αποκτούν νέες δεξιότητες για να κατασκευάσουν ένα καλύτερο μέλλον για τον εαυτό τους και τις οικογένειές τους. Εφόσον ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις εμπειρίες των παιδιών, η χρήση διαδραστικών μεθόδων, όπως ομαδική εργασία, οι συζητήσεις και η *project-based learning*, μπορούν να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών προσφύγων και μεταναστών. Σημαντική και απαραίτητη είναι τόσο η συνεργασία με τις οικογένειες όσο και η π**αροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, όποτε κρίνεται απαραίτητο.**

**Οι δεξιότητες και ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Πώς όμως οι εκπαιδευτικοί μας μπορούν να προσαρμοστούν σε παιδαγωγικές πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν τη δημιουργία μιας ασφαλούς μετασχηματιστικής προοπτικής και που να καλύπτει περιβάλλοντα διαθρησκευτικά ή διαπολιτισμικά για κοινότητες παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ; Η αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία διαλόγου, ώστε τα παιδιά να νιώσουν αυτοπεποίθηση, να ανοιχτούν και να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Υπάρχουν πολλές τεχνικές, όπως το θέατρο, η αφήγηση, η υποβολή ερωτήσεων, τα παιχνίδια, οι ταινίες κ.ά.. Με άλλα λόγια είναι ανάγκη να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, να γνωρίζουν από διαχείριση τραύματος και ψυχικής ανθεκτικότητας, να χρησιμοποιούν υλικό και τεχνικές που προάγουν τη διαπολιτισμικότητα και τη συμπερίληψη, να υιοθετούν εκπαιδευτικές πρακτικές που σέβονται και ενσωματώνουν τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Να κατανοούν τις έννοιες της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν αίσθημα αυτοεκτίμησης και

δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνία (Arnesen et al., 2010). Τα ζητήματα προσφύγων και μεταναστών μαθητών μπορεί στην αρχή να φαίνονται ως μία «θεωρητική απειλή», πρέπει όμως οι εκπαιδευτικοί να επιμείνουν και να κατανοήσουν ότι οι πρόσφυγες και οι μετανάστες είναι ισότιμοι μαθητές. Για παράδειγμα, το ζήτημα της θρησκευτικής ταυτότητας ή τα μαθήματα της ιστορίας μπορούν να ανοίξουν πολύ ενδιαφέροντα πεδία διαλόγου και αλληλοκατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των «διαφορετικών άλλων». Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονται στις παραπάνω προδιαγραφές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου όλα τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να αποκτήσουν δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και κυρίως ελπίδα για το μέλλον.

**Το πλαίσιο της επιμορφωτικής στήριξης των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία της γλώσσας**

Για τους εκπαιδευτικούς, από το Μάρτιο του 2018, ξεκίνησαν επιμορφωτικές δράσεις του ΙΕΠ, οι οποίοι θα στελέχωναν τις ΔΥΕΠ και τα ΤΥ ΖΕΠ για πρόσφυγες/μετανάστες. Η UNICEF, σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ, το ΑΠΘ, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Κρήτης οργάνωσε μια σειρά δωρεάν επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς που εμπλέκονταν στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (DG-ECHO). Στόχος αυτών, αλλά και άλλων, σε διάφορα επίπεδα δράσεων, ήταν η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όχι μόνο της γλώσσας, αλλά και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων και να χειρίζονται εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ένταξη και ενδυναμώνουν και οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι βασικό να προηγείται η ανάλυση και η αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών. Ένα επόμενο βήμα είναι ο ορισμός των στόχων και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα είναι δυνατό να ελεγχθούν, εάν έχουν επιτευχθεί. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να αποδίδεται στην ανάπτυξη τόσο των γνωστικών, όσο και των συναισθηματικών στόχων. Η διαπολιτισμική διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και με μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διδασκαλία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης προτείνεται ως ένας οργανωμένος, συμπληρωματικός και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προσαρμογής στο επίπεδο των μαθητών, ώστε να αναπτυχθούν και να μαθαίνουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Χαρίτος, Παπαχρήστος & Μανούσου, 2022). Ο εκπαιδευτικός θέτει τους παρακάτω στόχους για την οργάνωση της διδασκαλίας του σε ομάδες/τάξεις, όπου φοιτούν μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες.

- Γνωριμία και εξοικείωση με τους κανόνες σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία.
- Υποστήριξη για τη σταδιακή, ομαλή προσαρμογή τους, τόσο στην κανονική τάξη και τη σχολική ζωή όσο και στην κοινότητα.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα εξασφαλίζουν στους μαθητές πρόσβαση σε μαθησιακά γεγονότα, στη συνεργασία, την ευελιξία, τη διαπραγμάτευση και τη λήψη αποφάσεων.
- Ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, με τη βοήθεια της γλώσσας, σε βαθμό που να τους επιτρέπει να ενταχθούν στις σχολικές τους μονάδες.

- Ενεργής εμπλοκή των προσφύγων/μεταναστών μαθητών και στα γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ, όπου αυτό είναι εφικτό (Παπαχρήστος, 2021).

Είναι σημαντικό κατά την στοχοθεσία να λαμβάνεται υπόψη το προφίλ των προσφύγων μαθητών, ως νέων μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να διατηρούν τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Εξαιρέσεις θα υπάρχουν πάντα και οι διδάσκοντες θα πρέπει να τις λαμβάνουν υπόψη. Οι νέοι πρόσφυγες μαθητές, στις περισσότερες περιπτώσεις, γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (ελληνικά). Σε πολλές περιπτώσεις δε διαθέτουν οποιοδήποτε κοινό γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας (αγγλικά, γαλλικά κ.ά.) με τους συμμαθητές τους και τους διδάσκοντες και δεν έχουν υπάρξει ποτέ μέλη σχολικής κοινότητας, ούτε καν στη χώρα από την οποία προέρχονται (συχνά έχουν παύσει τις σπουδές τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα). Τέλος, δεν αποτελούν ένα ομοιογενές μαθητικό κοινό, καθώς προέρχονται από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διαφορετικές μητρικές γλώσσες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Επομένως, η επαρκής υποστήριξη της βασικής επικοινωνιακής δεξιότητας θα συμβάλλει στην επιτυχέστερη δυνατή παράκαμψη των επικοινωνιακών εμποδίων που προκύπτουν από την έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα. Συνοπτικά για τη διδασκαλία της γλώσσας, ανάμεσα σε ποικίλες μεθόδους, η ομαδική διδασκαλία ενδείκνυται περισσότερο από κάθε άλλη, διότι μεταξύ άλλων διευκολύνει τον εκπαιδευτικό, τον ανακουφίζει και του παρέχει τη δυνατότητα για ουσιαστικότερη βοήθεια στους μαθητές. Για να λειτουργήσει αποδοτικά προϋποθέτει μικρές ομάδες μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως σε τάξεις με σχετικά μεγάλο αριθμό ξενόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών. Συνήθως διεξάγεται από δύο εκπαιδευτικούς, τον εκπαιδευτικό της τάξης κι έναν συνεργάτη του, ο οποίος γνωρίζει και τη μητρική γλώσσα των παιδιών, ώστε να τους εξηγεί αυτά που δεν καταλαβαίνουν στα ελληνικά. Όπου δεν υπάρχει δυνατότητα για χρήση δίγλωσσου εκπαιδευτικού ως βοηθού και συνεργάτη του δασκάλου της τάξης, το ρόλο αυτό μπορεί να τον αναλάβει ένας γονιός που είναι δίγλωσσος. Είναι ευνόητο ότι η συνεργατική διδασκαλία ενδείκνυται σε σχολεία όπου δε λειτουργούν τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα. Τέλος, σημαντική κρίνεται η χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως για παράδειγμα η βοήθεια της μουσικής και των τραγουδιών, οι κοινές εκδηλώσεις με την ενεργό συμμετοχή και των γονιών των μαθητών, η συλλογή γλωσσικού υλικού από διάφορες χώρες, όπως παραδόσεις, ιστορίες, ανέκδοτα, ήθη και έθιμα, προλήψεις, δεισιδαιμονίες κ.ά.. Η επεξεργασία αυτού του υλικού και η συγκριτική μελέτη του, βοηθάει συστηματικά στην προσέγγιση των μαθητών από διάφορες χώρες, στην αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού και παρέχει πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες στους μαθητές, οι οποίες σταδιακά αντισταθμίζουν την όποια καθυστέρηση έχει προκύψει από τη συνδιδασκαλία ετερογενών ομάδων (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020).

**Τελικές παρατηρήσεις**

Παρότι η Ελλάδα πριν και μετά την οικονομική κρίση δεν ήταν ποτέ ιδιαίτερα ελκυστική ως χώρα προορισμού μεταναστών και προσφύγων, λειτουργούσε και λειτουργεί ως πύλη εισόδου, με προορισμό τη δυτική και βόρεια Ευρώπη και κυρίως τις χώρες με ανεπτυγμένη οικονομία και βιομηχανική παραγωγή. Δημιουργήθηκε επομένως και διατηρείται, ένα οξύ μεταναστευτικό ρεύμα με κοινωνικές εντάσεις, με αλλοίωση παραδοσιακών πολιτικών

πεποιθήσεων και με συνέπεια την άνοδο ακροδεξιών, ξενόφοβων και ρατσιστικών κομμάτων που αποσταθεροποίησε σε βάθος χρόνου πολλές ευρωπαϊκές κυβερνήσεις. Η θεωρία διαχείρισης του τρόμου (Terror Management Theory) που υποστηρίζει ότι η σκέψη απειλής ή επερχόμενου θανάτου μας κάνει πιο συντηρητικούς στις σκέψεις και στις απόψεις μας για τη ζωή, βρήκε τα τελευταία χρόνια την τέλεια εφαρμογή της (Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986). Δηλαδή, ενώ έχεις την επιθυμία να ζήσεις και να δημιουργήσεις, συνειδητοποιείς ότι η απειλή και ο θάνατος από εξωγενείς αστάθμητους παράγοντες είναι αναπόφευκτα. Επαληθεύτηκε επανειλημμένως σε κάθε είδηση, με κάθε ευκαιρία, σε όλα τα ΜΜΕ και πρωτίστως στο διαδίκτυο, εδραιώνοντας φοβικές μορφές συμπεριφοράς σε μεγάλα μέρη του ευρωπαϊκού πληθυσμού, καταστρέφοντας κάθε ψήγμα λογικής και μολύνοντας κάθε ορθολογική προσπάθεια διαχείρισης του φαινομένου της μετακίνησης πληθυσμών. Όμως, τα γεγονότα αυτά, που εμφανίζονται πιεστικά και υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα, δεδομένου ότι κανείς δεν έχει το δικαίωμα να παραμένει ασυγκίνητος μπροστά στον πόνο και την ανθρώπινη δυστυχία, δείχνουν ότι η δράση σε εθνικό επίπεδο δεν είναι αρκετή από μόνη της για να δώσει λύσεις. Ο μέσος πολίτης συνεχίζει να αναζητεί μια ισορροπία μεταξύ ανθρωπισμού και αλληλεγγύης προς τον κατατρεγμένο και το δικαίωμα του στην ασφάλεια και τη διαφύλαξη των συνθηκών διαβίωσής του (Taguieff, 2013). Δηλαδή, η ανεκτικότητα κάθε κοινωνίας απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες αυξάνεται, όταν οι πολίτες αισθάνονται ότι το κράτος διαχειρίζεται το πρόβλημα με επάρκεια, ότι δεν υπάρχει κίνδυνος για παράλυση και ανομία. Η αδιαφορία του *«συστήματος»* είναι εκείνη που προκαλεί την οργή της κοινωνίας, διότι δεν αφουγκράζεται τις ανησυχίες της και ο φόβος από τις αυξανόμενες ροές μεταναστών και προσφύγων έσπειραν το σπόρο για την απαξίωση των ελίτ και τη δυσπιστία προς τους δημοκρατικούς θεσμούς. Αυτό το γεγονός εκμεταλλεύθηκε στο έπακρο ο εθνικολαϊκισμός και ο αυταρχισμός για την ανάδειξη συγκεκριμένων ανά τον κόσμο πολιτικών, κομμάτων και ηγετών (Reid-Henry, 2019). Εφόσον το προσφυγικό-μεταναστευτικό ήρθε για να μείνει και διαχρονικά είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ιστορία των λαών, είναι καιρός η Ευρώπη να διαμορφώσει μια βιώσιμη, εξαντλητικά επεξεργασμένη και μακρόπνοη μεταναστευτική πολιτική. Στο σημείο αυτό εισέρχεται και η εφαρμογή μιας αποτελεσματικής και βιώσιμης εκπαιδευτικής πολιτικής εφόσον με το νέο σύμφωνο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ως αναθεώρηση του κανονισμού του Δουβλίνου, προσδιορίζει ότι το κάθε κράτος μέλος είναι υπεύθυνο για την εξέταση των αιτήσεων ασύλου. Προφανώς, αν δεν εκλείψουν οι ατέρμονες αιματηρές συγκρούσεις στις περιοχές που γειτνιάζουν άμεσα με την Ευρώπη και οδηγούν σε έξαρση τη διεθνή τρομοκρατία, σε αστάθεια και σε ανυπολόγιστες καταστροφές, δεν θα καταφέρουμε να δραπετεύσουμε από το φαύλο κύκλο των προσφυγικών ρευμάτων και κυρίως κανένα κράτος-μέλος δεν θα μπορεί να σταθεί όρθιο αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις αυτές χωρίς βοήθεια και αποκλειστικά με δικά του μέσα. Σε σχέση λοιπόν με το αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθήθηκε και που υιοθετούσε ένα μοντέλο ενσωμάτωσης ή αφομοίωσης, η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τελικά αναγνωρίστηκε ως η διαδικασία που αφορά όλες τις ομάδες που διέπονται από διαχωρισμούς και ανισότητες και προϋποθέτει την εσωτερική κριτική της πλειονότητας, την εξοικείωση και το συμβιβασμό. Για να καταφέρει κάποιος να έρθει σε επαφή με μία κουλτούρα διαφορετική από τη δική του, χρειάζεται συστηματική έρευνα στις ομοιότητες και στις διαφορές των εννοιών, αλλά και στην οργάνωση και στις συνήθειες τις δικής του αλλά και της άλλης εθνοπολιτισμικής ομάδας (Iram, 2003). Οι αντιδράσεις

προέρχονται μόνον από όσους αισθάνονται να απειλείται η ενιαία και *«καθαρή»* κουλτούρα ενός μονοπολιτισμικού και εθνικά ομοιογενούς κράτους. Η πολυπολιτισμικότητα, όπως τη βιώνουμε όλοι και τη γνωρίζουμε, υπό την έννοια της απλής διατήρησης της κουλτούρας των μειονοτήτων στις χώρες υποδοχής, έχει δώσει πολλά αρνητικά παραδείγματα περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, αρκετά χρόνια νωρίτερα, σε δυτικές προηγμένες χώρες. Επιπλέον η ανάπτυξή της είναι δύσκολο να προωθηθεί από τις κυβερνήσεις, αν οι βάσεις της δεν στηρίζονται στην ιστορία και στις κοινωνικές δομές της κάθε χώρας (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). Αλλά και η αφομοίωση από την κυρίαρχη ομάδα κρύβει ομοίως τους κινδύνους της γκετοποίησης. Επειδή το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται στην επικαιρότητα εδώ και πολλά χρόνια και οι απόψεις που διατυπώνονται στη δημόσια συζήτηση ποικίλλουν, θα περιοριστούμε σε μερικά ενδεικτικά στοιχεία που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, στηριζόμενοι στα συμπεράσματα της πολύχρονης εμπειρίας μας από την ενασχόληση στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού, ασφαλούς και διαπολιτισμικού σχολείου. Με βάση τη διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση για γλωσσική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, καθώς και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των οικογενειών το σύγχρονο σχολείο, παρά τις όποιες δυσλειτουργίες του δεν εμφανίζεται πια ως χώρος διακρίσεων και η πλειονότητα υποστηρίζει πως δεν είναι δικαιολογημένη η στάση των γονέων που ζητούν την απομάκρυνση των αλλοδαπών από το σχολείο των παιδιών τους. Έχει παρατηρηθεί στο παρελθόν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, όταν μιλούν με τους μαθητές για άλλους λαούς, τονίζουν τις διαφορές και περιορίζονται σε αυτές (Τσιάκαλος, 2000). Ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ετερότητα στα σχολεία και δουλεύουν συνειδητά με αυτήν, χωρίς διακρίσεις, τα προβλήματα και οι εντάσεις δημιουργούνται μόνον από το εξωσχολικό περιβάλλον που, σε λίγες ευτυχώς περιπτώσεις, διάκειται αρνητικά απέναντι στους ξένους μαθητές και απαξιώνει την ενταξιακή τους προσπάθεια. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαλλάσσει την ελληνική κοινωνία από την πολιτισμική περιχαράκωση και πόλωση που τείνει να απορρίπτει τα άλλα συστήματα αξιών και ο ανθρωπισμός, από τον οποίον εκκινεί και οφείλει να ανακλάται στην καθημερινότητα όλων μας, έχει στόχο τη διαχείριση της ιδιαιτερότητας του καθενός μας χωρίς το στίγμα του παρείσακτου και του ανεπιθύμητου. **Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί έναν πυλώνα για την ανάπτυξη μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.** Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναθεωρήσουν τις προηγούμενες πεποιθήσεις τους, να είναι περήφανοι για την πολιτισμική τους ταυτότητα, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών με δεξιότητες απαραίτητες για να ζήσουν και να εργαστούν σε ένα κόσμο όλο και πιο διασυνδεδεμένο. Η θεωρητική προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης κρίνεται ως κατάλληλη διδακτική παρέμβαση επειδή -αναφορικά με την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας -προϋποθέτει τον ορθολογικό διάλογο και τον κριτικό στοχασμό (Παναγιωτακοπούλου & Νικολάου, 2024). Πρωταρχικός, λοιπόν, στόχος του εκπαιδευτικού σ’ αυτό το πλαίσιο είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να αναπτυχθεί ο ορθολογικός διάλογος και ο κριτικός στοχασμός του εκάστοτε μαθητή. **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στο να δημιουργήσουν ως διευκολυντές ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, να γίνουν πρότυπα σεβασμού, να προωθήσουν την ανταλλαγή απόψεων, ν**α ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν για τις διαφορές τους, να ακούν ενεργά τις απόψεις των άλλων, ν**α**

**χρησιμοποιήσουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και ν**α αξιοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως ομαδική εργασία, προσομοιώσεις, και μελέτη περιπτώσεων. Κλείνοντας, θα ήθελα να παραθέσω ενδεικτικά ορισμένους κύριους άξονες παρέμβασης για μία αποτελεσματική εκπαιδευτική ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών ως κρίσιμη συνθήκη για την κοινωνική συνοχή, τη μείωση των ανισοτήτων και την ομαλή πολιτισμική αλληλεπίδραση. Χωρίς αμφιβολία, πολλές από τις προτεινόμενες πρακτικές, έχουν ήδη εφαρμοστεί και συνεχίζουν να εφαρμόζονται με ιδιαίτερη επιτυχία.

- **Απλοποίηση των διαδικασιών εγγραφής** στα σχολεία, χωρίς γραφειοκρατικά εμπόδια, ανεξαρτήτως νομιμοποιητικών εγγράφων.
- **Διασφάλιση καθολικής πρόσβασης** στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- **Ενισχυμένη συνεργασία** με δομές υποδοχής, δημόσιους και δημοτικούς φορείς, ΜΚΟ κ.ά., για την ενημέρωση των οικογενειών.
- **Τάξεις υποδοχής (ΖΕΠ)** με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που να διδάσκουν εντατικά την ελληνική γλώσσα.
- **Διγλωσσικά προγράμματα,** όπου είναι δυνατόν, με χρήση της μητρικής γλώσσας ως γέφυρα και με ε**κπαιδευτικό υλικό σε πολλές γλώσσες, καθώς** και προσβασιμότητα σε εργαλεία μετάφρασης.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς που εμπλέκονται:

- **συνεχής επιμόρφωση** σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης.
- **Καθοδήγηση (mentoring)** από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή διαπολιτισμικούς συντονιστές.
- **Παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών** σε σχολεία με υψηλό ποσοστό προσφυγικού/μεταναστευτικού πληθυσμού.
- **Δημιουργία και διατήρηση ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος**, χωρίς φαινόμενα ρατσισμού ή αποκλεισμού.
- **Εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης** με δραστηριότητες κοινωνικοποίησης, τέχνης και αθλητισμού, καθώς και π**ρογράμματα γονεϊκής συμμετοχής** με διερμηνείς και διαπολιτισμικούς διαμεσολαβητές για την ενεργή εμπλοκή των οικογενειών.
- **Ευέλικτα προγράμματα για εφήβους και ενήλικες** που δεν έχουν ολοκληρώσει βασικές βαθμίδες με δ**ημιουργία γέφυρας προς την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.**

**Συστηματική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης** με συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (σχολεία, γονείς, μαθητές, ΜΚΟ κ.ά.).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen, E. (eds.). (2010). 'Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity', Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Greenberg, J., Pyszczynski, T. & Solomon, S. (1986)."The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory". In R.F. Baumeister (ed.), *Public Self and Private Self* (pp. 189-212). Springer-Verlag (New York).

ICMPD, (2021). Ανακτήθηκε από:

https://www.icmpd.org/file/download/56097/file/TRAFIG_PolicyBrief_Outward-and-upward-mobility-Katsiaficas-et-al.pdf

Iram, Y. (2003). Education of minorities: problems, promises and prospects- an international perspective. In: Y. Iram (ed), *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies.* London: Praeger, 3-13.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Reid-Henry, S. (2019). *Empire of Democracy.* London: Simon & Schuster.

Taguieff, P. A. (2013). *Ο νέος εθνικολαϊκισμός.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J.A. (1999). *Civic Education across Coyntries: Twenty four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Ecuron Publishers.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2024).

https://www.europarl.europa.eu/topics/el/article/20170629STO78630/prosfugiki-krisi-kai-ee-stoicheia-kai-arithmoi#------2023-9, ανακτήθηκε στις 14-1-2025.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2021). Εξερευνώντας τα αίτια της μετανάστευσης: γιατί μεταναστεύουν οι άνθρωποι;, https://www.europarl.europa.eu/, ανακτήθηκε στις 8-12-2021.

ΙΕΠ (2018). Δελτίο Τύπου: http://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/deltio-typou-epimorfosi-prosfygwn, ανακτήθηκε στις 7-3-2019.

Μητράκος Θ. (2013). Η συμβολή των μεταναστών στην ελληνική οικονομία: Μετά-ανάλυση των εμπειρικών ευρημάτων. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 8 (2), 87-106, Τράπεζα της Ελλάδος.

Παναγιωτακοπούλου Α. Μ., Νικολάου Γ. (2024). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ερευνητική εφαρμογή σε Ρομά μαθητές Δημοτικού Σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας «εκπαίδευση». *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Ελλάδα – Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη", τομ. 3, Ηράκλειο, 7-10 Σεπτεμβρίου 2023.* Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση : Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2020). (Επιμ.). *Πρόσφυγες & μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Βιωματικές δράσεις.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπαχρήστος, Κ. (2021). Εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών (2015-2019) στο πλαίσιο των συμπεριληπτικών προσεγγίσεων: Διαπιστώσεις, προβληματισμοί και προτάσεις. Στα πρακτικά, Ε., Παπαγεωργίου, Ι., Καράμηνας, Ζ., Κρόκου & Φ. Τσιαμπάση (επιμ) του Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «*Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές»* που διοργανώθηκε από το 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (Διϊδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων), και πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα (6-7 Νοεμβρίου 2020), Τόμος Α΄, σσ. 181-194.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υ.ΜΕ.Α, (2025). Δελτία τύπου: https://migration.gov.gr/press/deltia-typoy/, ανακτήθηκαν στις 7-4-2025.

ΦΕΚ 6171/26-10-2023. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου.

Χαρίτος, Β. (2021). Συμπερίληψη προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέος Παιδαγωγός online, 23*, 406-414.

Χαρίτος, Β., Παπαχρήστος, Κ. & Μανούσου, Ε. (2022). Διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών μαθητών στην Α/θμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προβληματισμοί για την εξ αποστάσεως εφαρμογή της.. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11, 133-151.

Χαρίτος Β. (2025). Μετακινήσεις προσφύγων/μεταναστών προς την Ελλάδα και την Ευρώπη: όψεις μιας διαρκούς τραυματικής εμπειρίας για πληθυσμούς μαθητικής ηλικίας**.** *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/

# Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών: Παρουσίαση του Μοντέλου Ηγεσίας Εκπαιδευτικών για Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

**Χασιώτη Βασιλική**
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας, Δρ. Παιδαγωγικής, Anglia Ruskin University, Cambridge, 3ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς – vassia68@hotmail.com

**Περίληψη**
Η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησής τους, εστιάζοντας στο θεωρητικό πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεταβαλλόμενες δυναμικές εξουσίας και συνεργασίας, είναι κρίσιμο να διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως ηγέτες και ως μετασχηματιστικοί διανοούμενοι. Η μελέτη υιοθετεί μια προσέγγιση μικτής μεθόδου, συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των απόψεων των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από ένα δείγμα 372 εκπαιδευτικών και Διευθυντών δημοτικών σχολείων της Β’ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, εξασφαλίζοντας ευρεία αντιπροσώπευση εμπειριών και απόψεων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της εμπιστοσύνης, της επιμόρφωσης και του χρόνου ως κρίσιμους παράγοντες για επιτυχή υλοποίηση της αξιολόγησης. Η έρευνα παρουσιάζει ένα νέο μοντέλο αξιολόγησης, το Μοντέλο Ηγεσίας Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, το οποίο στοχεύει στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Τα πορίσματα της έρευνας συμβάλλουν στον διάλογο για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αναδεικνύουν τον κομβικό ρόλο της αυτενέργειας και ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** ηγεσία εκπαιδευτικών, αξιολόγηση, μοντέλο, κριτική παιδαγωγική, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

## Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα στην εκπαιδευτική πολιτική (Papakonstantinou & Kolympari, 2018). Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση εξακολουθεί να εγείρει αντιστάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, γεγονός που σχετίζεται με το ιστορικό πλαίσιο και τις πρακτικές παρελθόντων δεκαετιών, όπου η αξιολόγηση συνδέθηκε με πολιτικό έλεγχο και διοικητική αυθαιρεσία (Barda & Koutouzis, 2021· Matsopoulos et al., 2019). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η απουσία θεσμοθετημένης αξιολόγησης για δεκαετίες έχει οδηγήσει σε ένα κλίμα έλλειψης εμπιστοσύνης (Papakonstantinou & Kolympari, 2018).

Αν και πρόσφατα εφαρμόστηκαν πολιτικές που προωθούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως η Υπ. Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021 που εισάγει τη συλλογική αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η εξωτερική αξιολόγηση εξακολουθεί να προκαλεί επιφυλάξεις και φόβους στους εκπαιδευτικούς (Ourtzani, 2021). Η επικρατούσα αρνητική στάση των

εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών αποδίδεται, εν μέρει, στην επιβολή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων χωρίς προηγούμενη θέσπιση συστηματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Hatzinikolas, 2017). Πολλές μεταρρυθμίσεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ακολουθούν συγκεντρωτικές πρακτικές και εφαρμόζονται χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση για το εκπαιδευτικό προσωπικό (Athanasakou, 2022).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είχε ουσιαστικά ανασταλεί για περισσότερο από σαράντα χρόνια. Πρόσφατες μεταρρυθμίσεις την επανάφεραν, αρχικά για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, χωρίς προηγούμενο διάλογο ή συμμετοχή των εκπαιδευτικών ή των συνδικαλιστικών τους φορέων (Maggopoulos & Svarna, 2023). Θα πρέπει να ερευνηθεί εάν το νέο μοντέλο αξιολόγησης θα συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων ή εάν θα αποτελέσει ένα γραφειοκρατικό εργαλείο ελέγχου που θα υπονομεύσει την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Traianou, 2023).

Η Κριτική Παιδαγωγική, το απελευθερωτικό εκπαιδευτικό ρεύμα που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πράξη πολιτική, κοινωνική και ηθική που στοχεύει στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και στη διαμόρφωση ελεύθερων, συνειδητοποιημένων και ενεργών πολιτών (Gramsci, 1971· Freire, 1972· Giroux, 2020), αναδεικνύεται ιδιαίτερα επίκαιρη στην εποχή εκπαιδευτικής κρίσης και κοινωνικών ανισοτήτων. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα εδράζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 1972· Giroux, 2020), η οποία αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως μετασχηματιστικό διανοούμενο, ικανό να προωθήσει πρακτικές χειραφέτησης, κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατικής συμμετοχής. Παράλληλα, αξιοποιείται η θεωρία της Κατανεμημένης Ηγεσίας (Spillane, 2006), που επισημαίνει τη σημασία της συνεργασίας, της συλλογικής ευθύνης και της ανάδειξης της επαγγελματικής εμπειρίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η σύζευξη των δύο θεωριών οδηγεί στην ανάδειξη της ηγεσίας των εκπαιδευτικών με στόχο την ενίσχυση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και κατ` επέκταση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η έρευνα προτείνει ένα διαφορετικό μοντέλο αξιολόγησης: ένα μοντέλο συμμετοχικό και απελευθερωτικό, που ενσωματώνει τη φωνή και την εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Chasioti, 2025).

**Μεθοδολογία**

Η μελέτη ακολούθησε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (Creswell & Plano Clark, 2007), με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Συνολικά, 372 εκπαιδευτικοί και διευθυντές δημοτικών σχολείων σε αστική περιοχή της Ελλάδας, στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄Αθήνας, συμμετείχαν στην έρευνα. Από τους συμμετέχοντες, δεκαπέντε εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν για ημιδομημένες συνεντεύξεις βάσει κριτηρίων όπως η κινητοποίηση για συμμετοχή και η διαφορετικότητα σε σχέση με την επαγγελματική εμπειρία τους, τη θέση εργασίας τους και την ειδικότητά τους.

Το εργαλείο Teacher Leadership and School Improvement Survey (TLSS) (Katzenmeyer & Moller, 2009) χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική μέτρηση των αντιλήψεων περί ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση και ανάλυση λόγου (Bogdan & Biklen, 1982), χρησιμοποιώντας NVivo 12. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων ενίσχυσε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Robson & McCartan, 2016).

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να ενεργούν ως ηγέτες στα σχολεία τους;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους;
3. Πώς επηρεάζει η άποψή τους σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση;
4. Ποιο είναι το βέλτιστο μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ίδιους;

**Αποτελέσματα**

Οι ποσοτικές αναλύσεις έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ( 80%) θεωρούν τον εαυτό τους εκπαιδευτικούς-ηγέτες. Τα υψηλά σκορ στο εργαλείο TLSS επιβεβαίωσαν την ύπαρξη ηγετικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αναλαμβάνουν ρόλους στη διοργάνωση δραστηριοτήτων, στην υποστήριξη συναδέλφων και στη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων, στοιχεία που υποδηλώνουν κατανεμημένη και συμμετοχική ηγεσία.

| *Σύγκριση Μ.Ο.* | *Μ.Ο.* | *Απόκλιση* | *Α* |
|---|---|---|---|
| *Συνεργασία* | *28,4* | *4,5* | *372* |
| *Αυτονομία* | *27,9* | *4,1* | *372* |
| *Συμμετοχή* | *27,9* | *5,1* | *372* |
| *Ανοιχτή επικοινωνία* | *27,7* | *5,1* | *372* |
| *Θετικό κλίμα* | *27,6* | *4,7* | *372* |
| *Επαγγελματική Ανάπτυξη* | *27,5* | *4,4* | *372* |
| *Αναγνώριση* | *26,5* | *4,9* | *372* |

*Πίνακας 1: Μεταβλητές της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών*

Τα ποσοτικά δεδομένα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον εαυτό τους ως ηγέτες, εντός και εκτός της τάξης, γεγονός που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Wenner & Campbell, 2017). Η ηγεσία δεν περιορίζεται σε διοικητικούς ρόλους, αλλά εκφράζεται μέσω της καθημερινής διδακτικής πράξης, της καινοτομίας και της επαγγελματικής συνεργασίας. Η ανάλυση έδειξε ότι οι παράγοντες του επαγγελματικού καθεστώτος, της ηλικίας, των ετών διδακτικής εμπειρίας και της πολυετούς υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία. Εκπαιδευτικοί με μακρόχρονη εμπειρία και σταθερή θέση στο ίδιο σχολείο παρουσίασαν υψηλότερη τάση ανάληψης ηγετικών ρόλων.

| | *df* | *F* | *Sig* |
|---|---|---|---|
| *Επαγγελματικό καθεστώς* | *3* | *23,2* | *.000* |
| *Ηλικία* | *3* | *8,9* | *.000* |
| *Έτη επαγγελματικής εμπειρίας* | *6* | *7,2* | *.000* |
| *Έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο* | *3* | *2,7* | *.044* |

*Πίνακας 2: Παράγοντες που επηρεάζουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών*

Στην ποιοτική φάση, προέκυψαν τρεις θεματικοί άξονες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση: ο χρόνος, η εμπιστοσύνη και η επιμόρφωση. Ο χρόνος αναδείχθηκε ως καθοριστικός ανασταλτικός παράγοντας στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς η έλλειψη χρόνου στο σχολείο εμποδίζει τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ουσιαστική ανατροφοδότηση. Επισημάνθηκε από την πλειονότητα των συμμετεχόντων ότι η έλλειψη χρόνου οδηγεί σε αποδυνάμωση της επαγγελματικής κοινότητας και στη μη αξιοποίηση ευκαιριών αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί επίσης διατύπωσαν την άποψη ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά χωρίς τον απαραίτητο χρόνο για σχεδιασμό και υλοποίηση, άποψη που συνάδει με προηγούμενες εκπαιδευτικές έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Rodriguez & Hunter, 2021· Karagianni, 2020).

Η έννοια της εμπιστοσύνης συνδέεται άμεσα με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες, οι δώδεκα ανέφεραν ότι η έλλειψη θεσμικής εμπιστοσύνης προς τις εκπαιδευτικές αρχές αποτελεί καθοριστικό παράγοντα άρνησης συμμετοχής σε διαδικασίες αξιολόγησης. Η δυσπιστία αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπου η αξιολόγηση συνδέθηκε στο παρελθόν με πολιτικό έλεγχο, αυστηρή ιεραρχία και έλλειψη αντικειμενικότητας (Nikolaou et al., 2017· Barda & Koutouzis, 2021). Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς να έχει διασφαλιστεί το στοιχείο της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων.

Επιπροσθέτως, και οι δεκαπέντε συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ανέφεραν την απουσία συστηματικής και οργανωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο προς μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με διεθνή έρευνα, σύμφωνα με την οποία η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών – είτε με τη μορφή αρχικής κατάρτισης είτε ως συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) – μπορεί να έχει επιζήμιες συνέπειες στο ηθικό των εκπαιδευτικών (Paufler, 2018). Επιπλέον, εναρμονίζονται με μελέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η οποία επισημαίνει την έλλειψη οργανωμένης επιμόρφωσης στα ελληνικά σχολεία (Nikolopoulou et al., 2021). Τρεις συμμετέχοντες πρότειναν την αντικατάσταση της αξιολόγησης με ένα σταθερό σύστημα επιμόρφωσης, που θα ενισχύει την επαγγελματική αυτογνωσία, σε συμφωνία με προηγούμενες εκπαιδευτικές έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Paufler, 2018· Nikolopoulou et al., 2021).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα ποσοτικά δεδομένα κατέδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία και την αξιολόγηση. Η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν υψηλές βαθμολογίες στην κλίμακα ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, όσοι απορρίπτουν την ανάγκη για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίζουν χαμηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με προηγούμενες μελέτες (Ingersoll et al., 2017), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και να τις αξιοποιήσουν ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ποιοτική ανάλυση επιβεβαίωσε αυτό το αποτέλεσμα, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες που

είχαν θετική στάση απέναντι στην ηγεσία των εκπαιδευτικών (14 εκπαιδευτικοί από τους 15) ήταν εξίσου πρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες αξιολόγησης.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του βέλτιστου μοντέλου αξιολόγησης από την οπτική των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά αναπτυξιακό προσανατολισμό. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη για σαφώς διατυπωμένο σκοπό και διαφανή κριτήρια αξιολόγησης. Τα κριτήρια θα πρέπει να περιλαμβάνουν τις διδακτικές δεξιότητες, τη γνώση των μεθόδων διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και τις σχέσεις με μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η διδασκαλία αναγνωρίζεται ως ηθικό λειτούργημα, στοιχείο που καθιστά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περίπλοκη και δύσκολα μετρήσιμη. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι θα πρέπει να προηγείται μία μορφή προαξιολόγησης κατά την είσοδο στο επάγγελμα, με σκοπό την επιλογή των καταλληλότερων και επαρκώς εκπαιδευμένων υποψηφίων.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η επισήμανση των συμμετεχόντων ότι η επαγγελματική ανάπτυξη, η αναγνώριση από συναδέλφους και διοίκηση και η συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου συνδέονται στενά με την εμπιστοσύνη και την προθυμία συμμετοχής σε διαδικασίες αξιολόγησης. Επιπλέον, εκφράστηκε η ανάγκη για ενίσχυση της κοινωνικής αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς παρατηρείται συχνά υποτίμηση από μερίδα γονέων ή ακόμα και από τη διοίκηση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (7 από τους 15) διατύπωσαν την άποψη ότι το επάγγελμα τους δεν απολαμβάνει της εκτίμησης που του αρμόζει, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοεικόνα και την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση.

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα, το βέλτιστο μοντέλο αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται σε έξι βασικές αρχές: (1) την ύπαρξη διαφανών και προκαθορισμένων κριτηρίων που να καλύπτουν τις διδακτικές, ψηφιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού· (2) την αναγνώριση της επαγγελματικής του συμπεριφοράς και της ικανότητάς του για διοικητική αποτελεσματικότητα· (3) την επιλογή κατάλληλων αξιολογητών με εμπειρία τόσο σε διδακτικό όσο και διοικητικό επίπεδο· (4) τη θέσπιση μηχανισμού προαξιολόγησης κατά την εισαγωγή στο επάγγελμα· (5) την αναγνώριση της ηθικής διάστασης του λειτουργήματος· και τέλος, (6) την επίγνωση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί σε απλές ποσοτικές μετρήσεις.

**Το Μοντέλο Teacher Leadership for Teacher Evaluation**

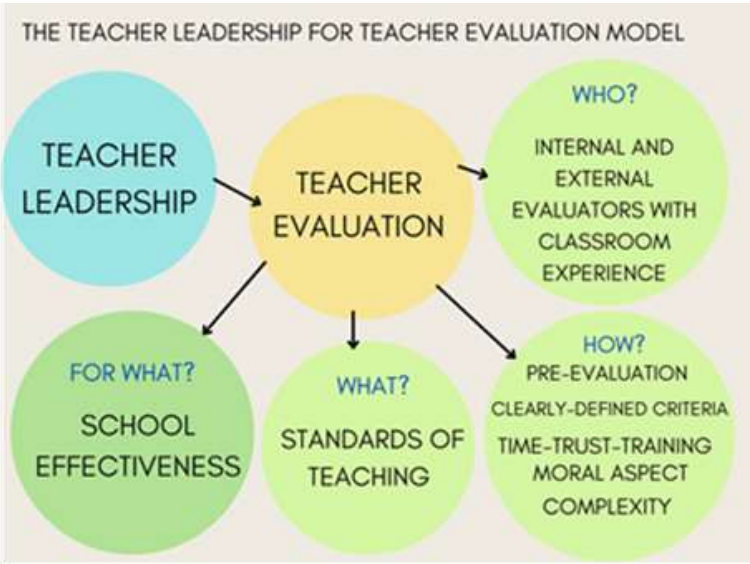
Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελείται από δέκα στάδια:

1. Προ-αξιολόγηση: Εισαγωγικές εξετάσεις και συνεντεύξεις για επιλογή παρακινημένων εκπαιδευτικών.
2. Συνδιαμόρφωση κριτηρίων: Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί καθορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης.
3. Εισαγωγική επιμόρφωση: Οι νέοι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στα κριτήρια αξιολόγησης.

4. Αυτοαξιολόγηση: Δημιουργία φακέλου με τεκμήρια απόδοσης.
5. Επιλογή αξιολογητών: Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον αξιολογητή του.
6. Επιλογή εργαλείων αξιολόγησης: Περιλαμβάνουν παρατήρηση, φάκελο, συνεντεύξεις και επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και τους αξιολογητές.
7. Ανατροφοδότηση: Αναλυτική αναφορά δυνατών και αδύνατων σημείων.
8. Επιμορφωτική παρέμβαση: Ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση.
9. Επανεφαρμογή: Χρήση των νέων δεξιοτήτων στην πράξη.
10. Αξιολόγηση της διαδικασίας: Συνολική αναστοχαστική έκθεση όλων των εμπλεκομένων φορέων στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Διάγραμμα 1: Στάδια του Μοντέλου Ηγεσίας Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 2: Το Μοντέλο Ηγεσίας Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών




Το μοντέλο εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

**Συζήτηση**

Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι παρούσα στα ελληνικά σχολεία, τόσο σε επίπεδο αντίληψης όσο και πράξης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ένα μοντέλο σχολείου που ευνοεί την κατανεμημένη ηγεσία, μακριά από γραφειοκρατικές, ιεραρχικές λογικές. Παράλληλα, η αξιολόγηση αναγνωρίστηκε ως παράγοντας ενίσχυσης της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών, εάν εφαρμοστεί με δικαιοσύνη, αντικειμενικότητα και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της διαδικασίας.

Οι τρεις άξονες, χρόνος, εμπιστοσύνη και επιμόρφωση, λειτουργούν ως εμπόδια αλλά και ως προϋποθέσεις επιτυχίας. Η απουσία επιμόρφωσης και η υπερφόρτωση με διοικητικές ευθύνες οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση και αρνητισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση (Lillejord et al., 2018). Η εμπιστοσύνη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο ενός λειτουργικού μοντέλου αξιολόγησης ώστε να επιτευχθεί ανοιχτός διάλογος, ανατροφοδότηση και συνεργασία. Η ιστορική μνήμη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα περιλαμβάνει πρακτικές αυταρχικού ελέγχου, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για διαφανείς και αντικειμενικές διαδικασίες.

Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την ανάγκη για ένα αξιολογικό σύστημα που να στηρίζεται στον σεβασμό της επαγγελματικής εμπειρίας, στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και στην παροχή υποστήριξης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να λειτουργούν ως ηγέτες εντός ενός πλαισίου ασφάλειας, αναγνώρισης και συνεχιζόμενης ανάπτυξης. Συνολικά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αντανακλούν μια σύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε βιωμένες εμπειρίες, επαγγελματικές πεποιθήσεις και πολιτικά νοήματα. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας που διαμορφώνει όχι μόνο τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση, αλλά και την ίδια τη δυνατότητα μετασχηματισμού της σε μια πράξη ελευθερίας και εξέλιξης.

Το νέο μοντέλο αξιολόγησης επιδιώκει να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως ηγέτες στο πλαίσιο της σχολικής τους κοινότητας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να αποφασίσουν τι πρέπει να αξιολογείται και με ποιον τρόπο, ώστε η διαδικασία αξιολόγησης να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και στην προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Μέσα από αυτόν τον ρόλο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στους μαθητές τους μια ολιστική αντίληψη του κόσμου, ώστε να κατανοούν τα κοινωνικά προβλήματα ως άρρηκτα συνδεδεμένα με τις συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που τα παράγουν (Giroux, 2020).

Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τους εκπαιδευτικούς-ηγέτες ως επαγγελματίες που συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, αντιμετωπίζουν ζητήματα εντός και εκτός της τάξης και εργάζονται με αυτονομία για να προωθήσουν το παιδαγωγικό τους όραμα. Ως ηγέτες, προετοιμάζουν τους μαθητές τους για ένα μέλλον βασισμένο στην ελευθερία, την αξιοπρέπεια και τη δικαιοσύνη. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διαμορφώνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στο σχολικό πλαίσιο, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση ενός δημοκρατικού μέλλοντος για τους μαθητές τους. Η εικόνα αυτή παραπέμπει στον "δημόσιο διανοούμενο" ή τον "προοδευτικό εκπαιδευτικό", όπως τον περιγράφει ο Giroux (2020), έναν παιδαγωγό που μεταδίδει αξίες, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και διαμορφώνει ενεργούς πολίτες (Mayo, 2013), προωθώντας την ισότητα, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη.

**Συμπεράσματα**

Η έρευνα εξερευνά τη συνάντηση της Κριτικής Παιδαγωγικής με τη θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας, αναδεικνύοντας τους εκπαιδευτικούς ως μετασχηματιστικούς διανοούμενους και ηγέτες των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων. Μέσα από την ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, διαπιστώνεται η ανάγκη μετάβασης από τα παραδοσιακά, γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά μοντέλα, σε ένα συμμετοχικό και απελευθερωτικό μοντέλο αξιολόγησης. Επιπλέον, η έρευνα υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση μπορεί να μετατραπεί σε ένα εργαλείο χειραφέτησης όταν σχεδιάζεται και υλοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Προτείνεται ένα νέο μοντέλο, το Μοντέλο Ηγεσίας Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, το οποίο ενσωματώνει τις ανάγκες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η έρευνα επισημαίνει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε ένα κλίμα αυξανόμενης αμφισβήτησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας και αυτονομίας. Συνεπώς, η έρευνα προτείνει ένα πλαίσιο αξιολόγησης που σέβεται τις φωνές των εκπαιδευτικών και τους αναγνωρίζει ως "μετασχηματιστικούς διανοούμενους" (Freire, 1972) που δρουν με ευθύνη και επίγνωση του κοινωνικού τους ρόλου. Μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ως ηγετών, διαμορφώνεται ένα ολιστικό εκπαιδευτικό όραμα που στοχεύει στη γνωστική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια δημοκρατικών αντιλήψεων και ενεργών πολιτών.

Η μελέτη επαναπροσδιορίζει την ηγεσία των εκπαιδευτικών ως μία δημοκρατική, συλλογική και συμμετοχική διαδικασία, απομακρυνόμενη από λογικές υποταγής και συμμόρφωσης. Αναδεικνύει τους εκπαιδευτικούς ως φορείς αλλαγής και προτείνει ότι η ενίσχυση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και στην ενίσχυση της επαγγελματική τους αυτονομίας. Η αξιολόγηση μπορεί να μετατραπεί σε πράξη απελευθέρωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης όταν βασίζεται στην ηγεσία των εκπαιδευτικών. Η υιοθέτηση ενός μοντέλου αξιολόγησης με βασικούς άξονες την εμπιστοσύνη, την επιμόρφωση και τον επαρκή χρόνο για συνεργασία και αξιολόγηση, είναι κρίσιμη για τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων και ηγετών μπορεί να οδηγήσει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πιο δίκαιο, δημοκρατικό και αποτελεσματικό. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν συνιστά επιλογή, αλλά θεμέλιο λίθο της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μέσα από την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και κατανεμημένης ηγεσίας, τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, προς όφελος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Η ενίσχυση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης που σέβεται την επαγγελματική τους αυτονομία συνιστά ηθική και παιδαγωγική επιταγή. Η αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να προέλθει μέσα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που γνωρίζουν τις ανάγκες των σχολείων και των μαθητών τους. Συνεπώς, το μοντέλο φιλοδοξεί να αποτελέσει γέφυρα μεταξύ πολιτικής και παιδαγωγικής πράξης, με επίκεντρο τον άνθρωπο-εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό-ηγέτη.

Τέλος, προτείνεται η συνέχιση της έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιδράσεων του προτεινόμενου μοντέλου σε διαφορετικά εκπαιδευτικά

περιβάλλοντα. Μέσα από την αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως αυθεντικούς φορείς αλλαγής, μπορεί η εκπαίδευση να πάψει να αναπαράγει ανισότητες και να καταστεί μοχλός δημοκρατικής αναγέννησης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Athanasakou, P. (2022). European education policy and the effort of Greece to join it. ejournals.epublishing.ekt.gr

Barda D., & Koutouzis M. (2021). The trade union discourse and its contribution to the democratic dialogue: DOE reason for assessment. Dialogues! Theory and practice in the sciences of education and training, 7:134 155.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982). Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods (Third Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Chasioti, V. (2025). I teach; therefore, I lead: teacher leadership and teacher evaluation to enhance the effectiveness of Greek primary schools. Anglia Ruskin Research Online (ARRO). Thesis. https://doi.org/10.25411/aru.28616717.v1

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed. London: Penguin.

Giroux H. A. (2020). On Critical Pedagogy (2nd Edition). Bloomsbury Academic Publishing.

Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks. London: Lawrence and Wishart.

Hatzinikolas, M. (2017). Perceptions of teachers of secondary education of Dodecanese in relation to the self-evaluation of the school unit. Master`s thesis. Aegean University School of Human Sciences.

Ingersoll, R.M., Dougherty, P. and Sirinides, P. (2017), School Leadership Counts, Instructional Leadership for student success, Report 2017, New Teacher Center.

Karagianni, E. (2020). Self-evaluation of the School Unit. 8th Panhellenic Conference of Sciences of Education. 8:373-384.

Katzenmeyer, M. and Moller, G., (2009). Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lillejord, S., Elstad, E., and Kavli, H. (2018) Teacher evaluation as a wicked policy problem, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 25(3): 291-309.

Maggopoulos, G. and Svarna, K. (2023). Teachers' Evaluation and Their Professional Development in Greece. Asian Education Studies, 8(2) Available at: http://journal.julypress.com/index.php/aes/article/view/1360

Matsopoulos, A. S., Griva, A. M., Psinas, P., and Monastirioti, I. (2019). Teacher evaluation in the era of globalization: teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. Community Psychology in Global Perspective. 4: 1–19.

Mayo, P. (2013). Echoes from Freire for a critically engaged pedagogy. New York: Bloomsbury.

Nikolaou, S.M., Papa, M. and Zagkotas, V. (2017) The effective teacher and the efficient educational work. A sociological research study: Findings and suggestions. Eastern Academic Journal (ISSN: 2367-7384) 2: 1-8.

Nikolopoulou, K., Gialamas, V., Lavidas, K., and Komis, V. (2021). Teachers' readiness to adopt mobile learning in classrooms: A study in Greece. Technology, Knowledge and Learning, 26: 53-77.

Ourtzani, E. (2021). Opinions of primary school teachers of N. Heraklion for the new evaluation system, as well as for the directors' contribution to the acceptance of this, for the improvement of the educational work. Master`s dissertation. University of Neapolis Pafos.

Paufler, N. A. (2018). Declining morale, diminishing autonomy, and decreasing value: Principal reflections on a high-stakes teacher evaluation system. International Journal of Education Policy and Leadership, 13(8).

Papakonstantinou, P., & Kolympari, T. (2018). A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. International Journal of Management in Education. 13(1):40-58

Robson, C., & McCartan, K. (2016). Real World Research (4th ed.). Wiley

Rodriguez, L. A., and Hunter, S. B. (2021). Making Do: Why Do Administrators Retain Low-Performing Teachers? Educational Researcher, 50(9): 673–676.

Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Traianou, A. (2023). Evaluation and its politics: trade unions and education reform in Greece. Education Inquiry, pp.1–20.

Wenner, J. A., and Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A Review of the literature. Review of Educational Research, 86(2), 1-38.

Χασιώτη Β. (2025). Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών: Παρουσίαση του Μοντέλου Ηγεσίας Εκπαιδευτικών για Αξιολόγηση 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/

**Χριστοπούλου Π., Θεοδωροπούλου Ε-Α., Γεωργιάδη, Π., Θεοδωροπούλου, Ι-Α., Σταμούλης Ε. (2025). Myth2Space: Από τη Μυθολογία στο Διάστημα – Διαθεματικές Προσεγγίσεις και Δημιουργικές Συνεργασίες στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής.**

# Myth2Space: Από τη Μυθολογία στο Διάστημα – Διαθεματικές Προσεγγίσεις και Δημιουργικές Συνεργασίες στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής.

**Χριστοπούλου Παναγιώτα**
εκπαιδευτικός 9ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Παρασκευής, mail@9dim-ag-parask.att.sch.gr
**Θεοδωροπούλου Αγγελική του Εμμανουήλ**
εκπαιδευτικός 9ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Παρασκευής, mail@9dim-ag-parask.att.sch.gr
**Γεωργιάδη Περσεφόνη**
εκπαιδευτικός 9ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Παρασκευής, mail@9dim-ag-parask.att.sch.gr
**Θεοδωροπούλου Αγγελική του Ιωάννη**
εκπαιδευτικός 9ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Παρασκευής, mail@9dim-ag-parask.att.sch.gr
**Σταμούλης Ευθύμιος**
Σύμβουλος Εκπαίδευσης 11ης Θέσης [ΠΕ70 Δασκάλων] Β΄ Αθήνας, estamoulis@sch.gr

**Περίληψη**
Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη συμμετοχή του σχολείου μας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα **«Myth2Space: Από τη Μυθολογία στο Διάστημα»**, το οποίο υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2024–2025 στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα στόχευε στη διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης, συνδέοντας τη μυθολογία με την αστρονομία, τις νέες τεχνολογίες, τη ρομποτική, τη μουσική και τη φυσική αγωγή. Μέσα από δημιουργικές και διερευνητικές δραστηριότητες, οι μαθητές ενίσχυσαν την κριτική τους σκέψη, τη φαντασία και τις συνεργατικές τους δεξιότητες, ενώ παράλληλα ήρθαν σε επαφή με τη διαχρονική αξία των μύθων και τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα

**Λέξεις-κλειδιά:** Μυθολογία, διάστημα, διαθεματική προσέγγιση, βιωματική μάθηση, καινοτόμες δράσεις, ρομποτική, δεξιότητες μαθητών, διερεύνηση, σύγχρονη εκπαίδευση.

## Εισαγωγή.

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν σύνθετες διαδικασίες, οι οποίες οφείλουν να βασίζονται σε βιωματικές εμπειρίες, εστιάζοντας σε θέματα που ενδιαφέρουν και ενεργοποιούν τους μαθητές. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες με προσωπικό και συναισθηματικό ενδιαφέρον, η γνώση αποκτά νόημα και γίνεται ουσιαστική.

Με αυτό το σκεπτικό, η συμμετοχή του σχολείου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Myth2Space: Από τη Μυθολογία στο Διάστημα» αποτέλεσε μια ξεχωριστή ευκαιρία για την

ανάπτυξη καινοτόμων και διαθεματικών δράσεων. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία προσέγγισε το γνωστικό αντικείμενο της μυθολογίας μέσα από τη σύνδεσή του με τη σύγχρονη τεχνολογία, το διάστημα, τη ρομποτική, τη φυσική αγωγή και τις τέχνες, προσφέροντας ένα γόνιμο πεδίο διερεύνησης, έκφρασης και δημιουργικότητας.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, εμπλέκοντας μαθητές από τέσσερα τμήματα διαφορετικών τάξεων, ανάλογα με γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Η κάθε τάξη προσέγγισε τη θεματική με διαφορετικό τρόπο, υιοθετώντας διεπιστημονική προσέγγιση και μεθόδους διερευνητικής μάθησης.

Η εργασία που ακολουθεί παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα των δράσεων του προγράμματος στο σχολείο μας. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συνδέθηκαν βιωματικά με τη γνώση, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργατικές δεξιότητες και πολιτισμική συνείδηση, μέσα από τη γόνιμη συνάντηση της αρχαίας μυθολογίας με το μέλλον της επιστήμης και της τεχνολογίας.

**Διαθεματικές Προσεγγίσεις και ο ρόλος τους στη Διδασκαλία**

Η διαθεματική διδασκαλία αποτελεί παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στη σύνδεση και συνδυασμό γνώσεων από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση γίνεται πιο ουσιαστική, καθώς οι μαθητές κατανοούν πώς οι έννοιες και οι δεξιότητες αλληλοεπιδρούν στον πραγματικό κόσμο. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι διαθεματικές μέθοδοι προάγουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων, καθώς ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνδέσουν πληροφορίες και να τις εφαρμόσουν σε σύνθετα πλαίσια.

Συγκεκριμένα, η διαθεματική προσέγγιση βοηθάει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης, καθώς και μεταξύ των διαφόρων σχολικών μαθημάτων. Επιπλέον, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και διευκολύνει την ολιστική ανάπτυξή τους, καλύπτοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές τους ανάγκες. (Δημητρίου, 2018).

**Παραδείγματα διαθεματικών δραστηριοτήτων (μυθολογία + επιστήμη + τέχνη)**

Στο πλαίσιο του προγράμματος *Myth2Space*, οι διαθεματικές δραστηριότητες συνδυάζουν τη μυθολογία, την επιστήμη και την τέχνη, δημιουργώντας ένα πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον.

- **Μυθολογία + Επιστήμη:** Οι μαθητές εξερευνούν αρχαίους μύθους που σχετίζονται με τον ουρανό και τα αστέρια, όπως τις περιπέτειες των θεών και ηρωικών μορφών. Παράλληλα, μαθαίνουν για τους αστερισμούς, τους πλανήτες και τις βασικές αρχές της αστρονομίας, συνδέοντας τις αφηγήσεις με επιστημονικά δεδομένα.
- **Μυθολογία + Τέχνη:** Οι μαθητές δημιουργούν ζωγραφιές, κολλάζ ή ψηφιακές παρουσιάσεις που αποτυπώνουν σκηνές από τους μύθους. Μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση, εξερευνούν τις ιστορίες και ενισχύουν τη φαντασία τους.
- **Επιστήμη + Τέχνη:** Χρησιμοποιούν δημιουργικές τεχνικές για να παρουσιάσουν επιστημονικές έννοιες, όπως η κατασκευή μοντέλων ηλιακού συστήματος ή η δημιουργία διαδραστικών παρουσιάσεων για το διάστημα (Παγγέ, 2016).

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν το γνωστικό αντικείμενο διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, αλλά καλλιεργούν και δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η δημιουργική σκέψη, που είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη τους ανάπτυξη (Ελληνοπούλου, 2020).

**Δημιουργικές Συνεργασίες στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής**

Οι μαθητές του Γ2 χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των 3-4 ατόμων και συνεργάστηκαν με στόχο την εξερεύνηση διαφορετικών πτυχών του θέματος, συνδυάζοντας τη μυθολογία με το διάστημα και τη σύγχρονη τεχνολογία. Αρχικά, έγινε εισαγωγή στη Μυθολογία και τους Μύθους του Ουρανού με αναφορά σε όσα είχαν ήδη διδαχθεί οι μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας, σχετικά με τους μύθους. Συζητήθηκε η ανάγκη των αρχαίων Ελλήνων να δημιουργούν ιστορίες για να εξηγήσουν διάφορα φυσικά φαινόμενα. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στον μύθο του Φαέθοντα και του Ενδυμίωνα, και εξέτασαν τη σύνδεσή τους με τον ήλιο, τη σελήνη και γενικότερα με τον ουρανό και το διάστημα.

Στη συνέχεια, παρατήρησαν τους πλανήτες μέσω της επίσημης ιστοσελίδας της NASA. Οι μαθητές ανακάλυψαν τα ονόματά τους και έμαθαν γιατί επιλέχθηκαν (π.χ. ο Άρης, θεός του πολέμου, έδωσε το όνομά του στον κόκκινο πλανήτη λόγω του χρώματος που θυμίζει αίμα). Σε ομάδες, οι μαθητές συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας και σταυρόλεξα με θέμα τα ονόματα των πλανητών. Επίσης, ζωγράφισαν τους δικούς τους φανταστικούς πλανήτες και τους έδωσαν ονόματα εμπνευσμένα από ήρωες και θεούς της ελληνικής μυθολογίας.

***Εικόνα 1.*** *Δημιουργίες των μαθητών της Ε΄ τάξης στο Πρόγραμμα Myth2Space*

Ακολούθως, παρουσιάστηκαν οι διαστημικές αποστολές της NASA, Apollo και Artemis. Παρακολούθησαν βίντεο από την ιστορική αποστολή Apollo 11 και την προσεδάφιση στη Σελήνη, καθώς και από τις σύγχρονες προετοιμασίες της αποστολής Artemis. Έγινε αναφορά στον μύθο της γέννησης των θεών Απόλλωνα και Άρτεμης στο νησί της Δήλου και εξηγήθηκε γιατί επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα ονόματα για τις αποστολές αυτές. Οι μαθητές συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας με τα χαρακτηριστικά και τα σύμβολα των δύο θεών, ώστε να κατανοήσουν τη σημασία τους. Έκοψαν γεωμετρικά σχήματα σε χρωματιστά χαρτιά και

κατασκεύασαν πυραύλους. Επιπλέον, ζωγράφισαν τον εαυτό τους ως αστροναύτη. Με τις δημιουργίες αυτές διακοσμήθηκε η πόρτα της τάξης, δίνοντας έναν διαστημικό χαρακτήρα στην αίθουσα. Με αφορμή την αποστολή Artemis, έγινε αναφορά σε σημαντικές γυναίκες του διαστήματος. Τονίστηκε ο αυξημένος αριθμός γυναικών στην αποστολή αυτή σε σχέση με προηγούμενες. Οι μαθητές, σε ομάδες, προετοίμασαν ερωτήσεις για μια υποθετική συνέντευξη με αυτές τις γυναίκες, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία. Στο τέλος, κάθε ομάδα ζωγράφισε διαφορετικούς πλανήτες και έγραψε σύντομες πληροφορίες για την ονομασία τους. Όλοι μαζί κατασκεύασαν ένα μεγάλο κολάζ του ηλιακού συστήματος, το οποίο τοποθετήθηκε στην τάξη και αποτέλεσε ένα εντυπωσιακό οπτικό αποτέλεσμα της δουλειάς τους.

Οι μαθητές του τμήματος Ε1 υλοποίησαν ποικίλες κατασκευές σχετικές με τους πλανήτες. Κατασκεύασαν έναν πύραυλο, τοποθετώντας τα πρόσωπά τους στα παράθυρά του, φανταζόμενοι ένα δικό τους ταξίδι στο διάστημα ως μικροί εξερευνητές του σύμπαντος. Στο πλαίσιο του προγράμματος, μαθητές και γονείς επισκέφτηκαν το Αστεροσκοπείο Πεντέλης, όπου είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τον νυχτερινό ουρανό και να συνομιλήσουν με αστρονόμους που εργάζονται εκεί. Το πρόγραμμα έκλεισε με έναν καλλιτεχνικό τρόπο ζωγραφίζοντας τους πλανήτες για τα σκηνικά της θεατρικής παράστασης του συνεργαζόμενου σχολείου. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα εμπλουτίστηκε μέσα από τη συνεργασία με το 2ο Δημοτικό Σχολείο Παροικιάς Πάρου, με το οποίο έγινε ανταλλαγή καλών πρακτικών και δημιουργικών δράσεων. Οι μαθητές των δύο σχολείων είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν από κοινού σε διαδικτυακές επιμορφώσεις. Επιπλέον, έγραψαν τους στίχους με τη βοήθεια της δασκάλας μουσικής, ενώ τη μουσική συνέθεσε και ηχογράφησε γονέας μαθητή.

Ξεχωριστή στιγμή αποτέλεσε ένα εργαστήριο STEAM με τη συμμετοχή γονέων, όπου κατασκεύασαν έναν ρομποτικό βραχίονα με απλά υλικά. Διαπίστωσαν ότι ο ρομποτικός βραχίονας αποτελεί βασικό εργαλείο στις διαστημικές αποστολές, καθώς επιτρέπει την εκτέλεση εργασιών με ακρίβεια σε περιβάλλον χωρίς βαρύτητα, όπως η συναρμολόγηση εξοπλισμού ή η συλλογή δειγμάτων.

***Εικόνα 2.*** Συνεργασία του Ε1 με το 2ο Δημοτικό Σχολείο Παροικιάς Πάρου

Οι μαθητές του ΣΤ1 τάξη συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα **Myth2Space: Από τη Μυθολογία στο Διάστημα**. Δημιούργησαν και δραματοποίησαν ένα θεατρικό έργο με τίτλο **«Στον Δικό μας Πλανήτη»**, το οποίο πραγματεύεται την επικοινωνία και τις σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και εφήβους, μέσα από το πρίσμα της σύγχρονης τεχνολογίας και της φαντασίας του διαστήματος. Το θεατρικό επιχειρεί να απεικονίσει με χιούμορ, τρυφερότητα και ρεαλισμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι έφηβοι στην επικοινωνία τους. Με τη χρήση διαστημικής ορολογίας και συμβολισμών (πλανήτες, αποστολές, δορυφόροι), αναδεικνύει τις αποστάσεις που δημιουργούνται στο διάλογο, αλλά και την ανάγκη για κατανόηση και σύνδεση. Οι μαθητές της ΣΤ1, μέσα από τη συνεργασία, τη γραφή κειμένων, τη θεατρική έκφραση και τη δραματοποίηση, κατάφεραν να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες και σκέψεις για την εφηβεία και τη σχέση με τους γονείς τους.

Το έργο αποτελείται από σκηνές που περιγράφουν τη ζωή ενός εφήβου, του Άρη, και τη σχέση του με τη μαμά και τον μπαμπά του, οι οποίοι προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί του, αλλά νιώθουν ότι εκείνος «ζει σε άλλο πλανήτη». Μέσα από διαλόγους γεμάτους σύγχρονη γλώσσα, χιούμορ και αναφορές στο διάστημα και την τεχνολογία, οι χαρακτήρες εκφράζουν τις αγωνίες και τις απορίες τους. Ακολουθεί ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα:

*Μαμά (ΕΡΙΚΑ): Άρη; Μπορούμε να μιλήσουμε; Νιώθω ότι… έχεις φύγει τελείως απ' τη Γη.*
*Άρης (ΟΡΕΣΤΗΣ): Μαμά, είμαι απλώς σε αποστολή. Μην γυρίζεις σαν δορυφόρος γύρω μου.*
*Μαμά: Άρη, μπορούμε να μιλήσουμε; Έχω τους βαθμούς σου εδώ και εσύ στον δικό σου πλανήτη.*
*Άρης: Μαμά, chill… δεν έγινε και ένα οκταράκι έσκασε απλώς.*
*Μπαμπάς (ΜΑΝΟΣ): Οκταράκι; Στη Φυσική! Εσύ που ήθελες να πας NASA;*
*Άρης: Καλά μπρο, μην κολλάς. Το σύστημα έχει lag. Εγώ παίζω σε άλλο level πλέον.*
*Μαμά (σε πανικό): Άρη, δεν είσαι στο PlayStation! Είσαι στην Έκτη, σε λίγο πας γυμνάσιο! Έχεις διαγωνίσματα.*
*Άρης (με υπεροπτικό ύφος): Έχω ήδη διαβάσει… νοητικά. Κατέβασα γνώσεις κατευθείαν από το Cloud του Σύμπαντος.*
*Μπαμπάς: Πάλι καλά που δεν σε απήγαγαν οι εξωγήινοι, γιατί εσύ θα τους έδινες μαθήματα!*

Μέσα από τις σκηνές αυτές, το θεατρικό θίγει θέματα όπως:

- Η αποστασιοποίηση και η διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ εφήβων και γονιών.
- Η έντονη παρουσία της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα των παιδιών.
- Η ανάγκη για κατανόηση και υπομονή από την πλευρά των γονιών, αλλά και η προσπάθεια των εφήβων να εκφράσουν τον εαυτό τους.
- Οι δυσκολίες της εφηβείας και η αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας.

Οι μαθητές του ΣΤ3 κλήθηκαν να φανταστούν πώς θα είναι η ζωή στο μέλλον σε έναν νέο πλανήτη, όπως ο Άρης, και ποιες συνθήκες θα πρέπει να εξασφαλιστούν ώστε να δημιουργηθεί μια δίκαιη και λειτουργική κοινωνία. Χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και κάθε ομάδα ανέλαβε να εξετάσει μια διαφορετική πτυχή της ζωής στον Κόκκινο Πλανήτη.

Η πρώτη ομάδα κατασκεύασε τη μακέτα μιας πόλης στον Άρη, χρησιμοποιώντας ανακυκλωμένα υλικά. Φαντάστηκαν κλειστές οικολογικές κοινότητες, προστατευμένες από

την ακτινοβολία και τις ακραίες καιρικές συνθήκες του πλανήτη. Οι κατοικίες είχαν κυλινδρικό, σφαιρικό ή εξαγωνικό (τύπου κυψέλης) σχήμα, για μεγαλύτερη αντοχή στους δυνατούς ανέμους και την αραιή ατμόσφαιρα. Για την κατασκευή τους χρησιμοποίησαν υλικά όπως άργυρο, ψαμμίτη και ίνες άνθρακα.

Οι μαθητές φαντάστηκαν πώς θα είναι η ζωή στο μέλλον σε έναν νέο πλανήτη, όπως ο Άρης, και ποιες συνθήκες πρέπει να διασφαλιστούν ώστε να δημιουργηθεί μια δίκαιη και λειτουργική κοινωνία. Για τον σκοπό αυτό, χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, καθεμία από τις οποίες ανέλαβε να εξετάσει μια διαφορετική πτυχή της ζωής στον Κόκκινο Πλανήτη.

Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με την κατασκευή της πόλης στον Άρη και δημιούργησε μια μακέτα χρησιμοποιώντας ανακυκλωμένα υλικά. Οι μαθητές φαντάστηκαν κλειστές οικολογικές κοινότητες για μεγαλύτερη ασφάλεια και προστασία από το αφιλόξενο περιβάλλον. Η ενέργεια θα προέρχεται από ανανεώσιμες πηγές, ενώ τα κτίρια θα κατασκευάζονται από υλικά του Άρη, όπως άργυρο, ψαμμίτη, ίνες άνθρακα και άλλα ελαφριά και ανθεκτικά υλικά. Οι κατασκευές είχαν κυλινδρικό, σφαιρικό ή εξαγωνικό σχήμα (σαν κυψέλες), ώστε να αντέχουν στους ισχυρούς ανέμους και να προστατεύονται από την ακτινοβολία και τις πολύ χαμηλές θερμοκρασίες, λαμβάνοντας υπόψη την αραιή ατμόσφαιρα του Άρη.

Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τις συνθήκες ζωής στον Άρη, εξετάζοντας παραμέτρους όπως η ατμόσφαιρα, η θερμοκρασία, η υγρασία, η ακτινοβολία, η διατροφή και η ενδυμασία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για να μπορέσει ο άνθρωπος να επιβιώσει στον Άρη, πρέπει να δημιουργηθεί είτε ένα τεχνητό προστατευμένο περιβάλλον στο εσωτερικό κτιρίων ή θερμοκηπίων, είτε να γίνουν παρεμβάσεις που θα τροποποιήσουν την ατμόσφαιρα και την επιφάνεια του πλανήτη ώστε να μοιάζουν με της Γης. Προτάθηκαν μέθοδοι όπως, η καθοδήγηση αστεροειδών με λέιζερ στους πόλους του Άρη για να λιώσουν οι πάγοι, η χρήση γενετικά τροποποιημένων βακτηρίων και μικροοργανισμών που απελευθερώνουν διοξείδιο του άνθρακα και η πρόκληση του «φαινομένου του θερμοκηπίου», για τη θέρμανση του πλανήτη και την αύξηση της υγρασίας. Επιπλέον, παρουσιάστηκε η ιδέα ενός διαστημικού θερμοκηπίου που μπορεί να λειτουργεί έως και 45 ημέρες χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση, με συστήματα συγκομιδής φυτών και συλλογής οξυγόνου. Αυτό το θερμοκήπιο θα χρησιμοποιεί φωτοβολταϊκά πάνελ και ειδικά προστατευτικά στρώματα για να αντέχει τις ακραίες συνθήκες. Η υδροπονία προτάθηκε επίσης ως λύση για καλλιέργεια φυτών στο νερό ή σε αδρανή υποστρώματα, όπως ο πετροβάμβακας. Το κομπόστ, φυσικό λίπασμα από οργανικά υλικά, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί. Τέλος, για την επιβίωση των ανθρώπων είναι απαραίτητη μια ειδική στολή. Η NASA έχει κατασκευάσει τη στολή Z2, με σκληρότερο κορμό, φώτα για ορατότητα, υλικά συμβατά με το περιβάλλον του Άρη, κάσκα με πανοραμική θέαση 360°, μικρόφωνο και αισθητήρες ζωτικών ενδείξεων. Η στολή παρέχει επίσης ευελιξία στις κινήσεις για περπάτημα και αναρρίχηση.

Η τρίτη ομάδα μελέτησε τις μετακινήσεις στον πλανήτη. Τα οχήματα του μέλλοντος στον Άρη θα πρέπει να είναι τεχνολογικά προηγμένα, να παρέχουν οξυγόνο, να διαθέτουν μεγαλύτερες ρόδες για τα ανώμαλα εδάφη και να είναι πλήρως εξοπλισμένα με κάμερες και αισθητήρες. Το εσωτερικό τους θα διαθέτει πολλές θέσεις και άνετους χώρους. Τα διαστημόπλοια που θα μεταφέρουν ανθρώπους στον Άρη θα χρειάζονται ισχυρούς κινητήρες και μεγάλο αποθηκευτικό χώρο. Οι δρόμοι στον Άρη θα πρέπει να είναι

κατασκευασμένοι ώστε να υποστηρίζουν βαριά οχήματα με σιδερένιες ρόδες και να διαθέτουν φωτισμό.

Η τέταρτη ομάδα ανέλαβε να θέσει τους βασικούς κανόνες που πρέπει να ισχύουν σε μια κοινωνία στον Άρη, με βάση τη δημοκρατία, την ισότητα, τη διαφορετικότητα και την αναπηρία. Προτάθηκαν οι εξής κανόνες:

- Υποχρεωτική ανακύκλωση για την καθαριότητα της πόλης.
- Επιτρέπονται μόνο ηλεκτροκίνητα διαστημόπλοια.
- Απαγορεύεται το λαθρεμπόριο.
- Τήρηση των ωρών κοινής ησυχίας.
- Απαγόρευση εξόδου κατά το μεσημέρι λόγω υψηλής θερμοκρασίας.
- Απαγόρευση σωματικής βίας.
- Σεβασμός στην ιδιωτικότητα των κατοίκων.

Όλοι οι νόμοι θα πρέπει να τηρούνται αυστηρά για να επικρατεί ειρήνη και αρμονία στην κοινωνία του μέλλοντος.

**Αποτελέσματα και Αντίκτυπος**

Η εφαρμογή του προγράμματος "Myth2Space" είχε σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα:

- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας: Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν έργα (π.χ. εικαστικά, ψηφιακά, αφηγήσεις) με αφετηρία τη μυθολογία και κατάληξη τις επιστήμες του διαστήματος.
- Καλλιέργεια της συνεργασίας: Η ομαδοσυνεργατική μάθηση ενίσχυσε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.
- Διαθεματική σκέψη: Οι μαθητές κατάφεραν να συνδέσουν στοιχεία από την αρχαία ελληνική μυθολογία, τη φυσική, την τεχνολογία και τις τέχνες, κατανοώντας τη διασύνδεση της γνώσης.
- Ενίσχυση ενδιαφέροντος για τις φυσικές επιστήμες: Μέσω του αφηγηματικού πλαισίου της μυθολογίας, το ενδιαφέρον για την εξερεύνηση του διαστήματος έγινε πιο ελκυστικό και προσβάσιμο.
-

**Ανατροφοδότηση από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς**

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με ποιοτική μεθοδολογία:

- ✓ Μαθητές:
    - Δήλωσαν ότι η εργασία τους "θύμισε παιχνίδι", ενώ ταυτόχρονα "έμαθαν πράγματα που δεν ήξεραν για τους πλανήτες και τους θεούς".
    - Ένιωσαν ότι «το σχολείο έγινε πιο διασκεδαστικό και δημιουργικό». Ματσαγγούρας, Η. (2008). Η Διδακτική της Ενεργούς Μάθησης**.** Αθήνα: Γρηγόρη.
- ✓ Εκπαιδευτικοί:
    - Τόνισαν την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής και την αποδοτικότητα της διαθεματικής προσέγγισης.
    - Ανέφεραν πως η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων (δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί εικαστικών, πληροφορικής, μουσικής) έφερε νέα δυναμική στην εκπαιδευτική πράξη (Κολιάδης, 2010). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η ανατροφοδότηση στη μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

**Συμπεράσματα και Προτάσεις**

Το πρόγραμμα **Myth2Space** απέδειξε στην πράξη τη δύναμη της διαθεματικής προσέγγισης και της δημιουργικής συνεργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα κύρια συμπεράσματα περιλαμβάνουν:

- Η μυθολογία ως γέφυρα**:** Η αξιοποίηση του μύθου ως αφηγηματικό εργαλείο συνέβαλε στην ευκολότερη πρόσβαση των παιδιών σε σύνθετες επιστημονικές έννοιες.
- Ενίσχυση του ενθουσιασμού για τη μάθηση**:** Η σύνδεση γνώσεων μέσα από θεατρικά.

**Προτάσεις για Μελλοντικές Δράσεις και Έρευνα**

- Επέκταση του προγράμματος σε περισσότερες τάξεις και σχολεία: Η εφαρμογή του *Myth2Space* μπορεί να ενταχθεί σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες στις ηλικιακές ανάγκες των μαθητών.
- Ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού: Δημιουργία μιας ψηφιακής πλατφόρμας με εκπαιδευτικά σενάρια, παιχνίδια και animations που συνδυάζουν μυθολογία, επιστήμη και τέχνη, για χρήση από εκπαιδευτικούς σε όλη την Ελλάδα.
- Διακρατικές συνεργασίες: Συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού στο πλαίσιο προγραμμάτων Erasmus+ για ανταλλαγή καλών πρακτικών και από κοινού δημιουργία διαθεματικών έργων.
- Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Διοργάνωση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών εργαστηρίων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαθεματική διδασκαλία και στη χρήση δημιουργικών τεχνικών.
- Ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση: Περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση της επίδρασης τέτοιων προγραμμάτων στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Σύνδεση με το STEAM: Ενσωμάτωση του έργου σε ευρύτερα προγράμματα STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), εστιάζοντας στη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την ερευνητική σκέψη.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Δημητρίου, Μ. (2018). Διαθεματική διδασκαλία: Θεωρία και Πράξη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κωνσταντινίδης, Α. (2015). Μυθολογία και Εκπαίδευση: Από την Αρχαιότητα στη Σύγχρονη Διδασκαλία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

Παγγέ, Ε. (2016). Διαθεματικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και της Τέχνης. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.

Ελληνοπούλου, Α. (2020). Καλλιτεχνική Παιδεία και Δημιουργική Σκέψη στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

UNESCO. (2015). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing. ernant, J.-P. (1980). *Μυθολογία και Ποίηση στην Αρχαία Ελλάδα*.

Lefèvre, A. (2015). *Mythology and the Stars: A Cultural History of the Cosmos*.

Kress, G., & Selander, S. (2012). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*.

Papadimitriou, F. (2018). *Διαθεματική Διδασκαλία: Θεωρία και Πράξη*.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Η Διδακτική της Ενεργούς Μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολιάδης, Β. (2010). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η ανατροφοδότηση στη μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Χριστοπούλου Π., Θεοδωροπούλου Ε-Α., Γεωργιάδη, Π., Θεοδωροπούλου, Ι-Α., Σταμούλης Ε. (2025). Myth2Space: Από τη Μυθολογία στο Διάστημα – Διαθεματικές Προσεγγίσεις και Δημιουργικές Συνεργασίες στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής. *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/

**Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Design for Change. Η παιδαγωγική τεχνική για τη δημιουργία ενεργών πολιτών**

# Design for Change. Η παιδαγωγική τεχνική για τη δημιουργία ενεργών πολιτών.

**Χωριανόπουλος Κώστας**
MSc, δάσκαλος στο Β΄ Αρσάκειο Δ.Σ. Ψυχικού, Μέλος Συντονιστικής Επιτροπής του Διεθνούς Δικτύου Εκπαίδευσης Myth2space, kchorianopoulos81@gmail.com

**Περίληψη**
Το Design for Change αποτελεί μια παιδαγωγική τεχνική που βασίζεται στη σχεδιαστική σκέψη και αποσκοπεί στην καλλιέργεια της πεποίθησης των μαθητών ότι μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή του κόσμου τους. Μέσα από το πλαίσιο FIDS (Feel–Imagine–Do–Share) οι μαθητές εντοπίζουν προβλήματα, σχεδιάζουν λύσεις, δρουν και μοιράζονται αποτελέσματα, βιώνοντας έμπρακτα την έννοια της ενεργούς πολιτειότητας. Η εισήγηση παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου, την εφαρμογή της στο ελληνικό σχολείο, παραδείγματα καλών πρακτικών και τη σύνδεσή της με τη βιώσιμη ανάπτυξη και τους 17 Στόχους του ΟΗΕ.

**Λέξεις-κλειδιά:** ενεργός πολίτης, design for change, βιώσιμη ανάπτυξη

## Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, της ψηφιακής μετάβασης και των πολλαπλών κοινωνικών κρίσεων, η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει πολίτες ικανούς να συμμετέχουν ενεργά, να σκέφτονται κριτικά και να ενεργούν με υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό τους, τους άλλους και τον πλανήτη. Η ανάγκη αυτή αποτυπώνεται τόσο στις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές (UNESCO, 2015· OECD, 2018) όσο και στις εθνικές στρατηγικές για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ενεργό πολιτειότητα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική προσέγγιση Design for Change (DFC), που εμπνέεται από τη σχεδιαστική σκέψη (design thinking), προσφέρει ένα απλό αλλά βαθιά μετασχηματιστικό εργαλείο ενδυνάμωσης μαθητών κάθε ηλικίας. Στόχος της είναι να μετατρέψει το «μπορώ να κάνω κάτι» σε εμπειρία δράσης, καλλιεργώντας την αυτο-αποτελεσματικότητα και την κοινωνική συνείδηση.

### *Θεωρητικό υπόβαθρο: Από την εκπαίδευση στη δράση*

Η έννοια του ενεργού πολίτη συνδέεται με τη δημοκρατική εκπαίδευση και τη βιωματική μάθηση. Ο John Dewey (1916) τόνισε ότι η δημοκρατία είναι πρωτίστως τρόπος ζωής που μαθαίνεται μέσα από τη συμμετοχή. Αντίστοιχα, ο Paulo Freire (1970) υπογράμμισε ότι η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί τη συνειδητοποίηση, δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν κοινωνικές αδικίες και να δρουν για την αλλαγή τους.

Σύμφωνα με την UNESCO (2015), η εκπαίδευση για την αειφορία προϋποθέτει την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων.

Αυτές είναι ακριβώς οι δεξιότητες που ενεργοποιεί το Design for Change μέσα από τη συμμετοχική διερεύνηση και δράση.

Η θεωρητική του βάση συνδέεται με:

- τη θεωρία της εμπειρικής μάθησης (Kolb, 1984),
- τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977),
- και τις αρχές της ανθρωποκεντρικής σχεδίασης (IDEO, 2009).

Το Design for Change γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές γίνονται συν-δημιουργοί γνώσης και κοινωνικής αλλαγής.

***Το κίνημα Design for Change: Γένεση και εξέλιξη***

Το Design for Change ιδρύθηκε το 2009 στην Ινδία από τη R. Kiran Bir Sethi, παιδαγωγό και σχεδιάστρια. Ξεκίνησε με το σύνθημα «I Can», με στόχο να αποδείξει ότι τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο τους όταν πιστέψουν στις δυνάμεις τους. Σήμερα αποτελεί το μεγαλύτερο παγκόσμιο κίνημα αλλαγής από και για παιδιά, με παρουσία σε 71 χώρες, 2 εκατομμύρια μαθητές και πάνω από 120.000 εκπαιδευτικούς (Design for Change Global, 2024).

Η φιλοσοφία του κινήματος στηρίζεται σε τέσσερα βήματα, γνωστά ως FIDS framework (Feel, Imagine, Do, Share), τα οποία συγκροτούν τον βασικό παιδαγωγικό κύκλο της δράσης.

***Το μοντέλο FIDS: Η καρδιά του Design for Change***

| **Στάδιο** | **Περιγραφή** | **Δεξιότητες που καλλιεργούνται** |
|---|---|---|
| **Feel (Νιώσε)** | Οι μαθητές εντοπίζουν ένα πρόβλημα στο σχολείο ή την κοινότητα που τους απασχολεί. | Παρατήρηση, ενσυναίσθηση, ανάλυση. |
| **Imagine (Φαντάσου)** | Συνεργάζονται για να σκεφτούν δημιουργικές και ρεαλιστικές λύσεις. | Δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, σχεδιασμός. |
| **Do (Δράσε)** | Εφαρμόζουν την ιδέα τους με ομαδική εργασία και πειραματισμό. | Πρωτοβουλία, συνεργασία, λήψη αποφάσεων. |
| **Share (Μοιράσου)** | Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα και εμπνέουν άλλους να δράσουν. | Επικοινωνία, αυτοπεποίθηση, κοινωνική υπευθυνότητα. |

Το πλαίσιο FIDS συνδυάζει τη μάθηση μέσω δράσης με τη συναισθηματική εμπλοκή, δημιουργώντας μια ολιστική εμπειρία. Η επιτυχία του έγκειται στην απλότητά του: κάθε παιδί, σε οποιοδήποτε σχολείο, μπορεί να το εφαρμόσει με την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού.

***Design for Change και ενεργός πολιτειότητα***

Η εκπαίδευση για τον ενεργό πολίτη δεν περιορίζεται στη διδασκαλία κανόνων και θεσμών. Προϋποθέτει τη συμμετοχή και την ευθύνη. Μέσα από τη μέθοδο DFC:

- Οι μαθητές μαθαίνουν να παρατηρούν τον κόσμο τους με ενσυναίσθηση.
- Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ενισχύοντας τη δημοκρατική κουλτούρα της τάξης.
- Αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως ο διάλογος και η συνεργατικότητα.

- Αποκτούν αυτοπεποίθηση, καθώς βλέπουν τις ιδέες τους να γίνονται πράξη.

Η διαδικασία μετατρέπει τη σχολική κοινότητα σε μικρογραφία της κοινωνίας, προετοιμάζοντας τους μαθητές για ουσιαστική συμμετοχή στα κοινά.

Θα αναφερθούμε στην πρώτη πιλοτική εφαρμογή του DFC στην Ελλάδα και συγκεκριμένα σε μαθήτριες και μαθητές της Δ΄ τάξης του 11ου ΔΣ Κορυδαλλού.

Τα παιδιά, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού εντόπισαν ως πρόβλημα το γεγονός ότι περιμετρικά του σχολείου τους πολλά αυτοκίνητα παρκάρουν πάνω στις ράμπες αναπήρων που υπάρχουν στις γωνίες των πεζοδρομίων.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρότειναν διάφορες λύσεις (γράμμα στο Δήμαρχο, να καλείται η αστυνομία για να δίνει κλήσεις στα παράνομα παρκαρισμένα οχήματα κ.α.). Από όλες τις προτεινόμενες λύσεις αυτή που επιλέχθηκε ήταν η δημιουργία καρτών της οποίες θα μοίραζαν τα ίδια τα παιδιά στα παρκαρισμένα οχήματα.

Οι κάρτες αυτές ήταν πράσινες και κόκκινες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έβαζαν πράσινη κάρτα στα οχήματα που είχαν σεβαστεί την ύπαρξη της μπάρας αναπήρων, ενώ κόκκινη στα οχήματα που είχαν παρκάρει πάνω σε αυτήν. Η κάθε κάρτα συνοδεύονταν από ένα ανάλογο μήνυμα επιβράβευσης ή επισήμανσης αντίστοιχα.

Η διαδικασία της έρευνας γίνονταν κάθε μήνα μία φορά και παρατήρησαν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι τα αυτοκίνητα που ήταν παράνομα παρκαρισμένα μειώνονταν διαρκώς.

***Σύνδεση με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης***

Το Design for Change συνδέεται άμεσα με την Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ. Κάθε έργο των μαθητών μπορεί να εστιάζει σε έναν ή περισσότερους από τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs), ενισχύοντας τη συνείδηση της παγκόσμιας υπευθυνότητας.

<u>Παραδείγματα θεματικών δράσεων:</u>

- Στόχος 3: Δημιουργία εκστρατείας για υγιεινή διατροφή.
- Στόχος 5: Δράσεις ισότητας φύλων στο σχολείο.
- Στόχος 13: Ενεργειακή εξοικονόμηση και ανακύκλωση.

Η ενσωμάτωση των SDGs ενισχύει τον παγκόσμιο γραμματισμό των) και καθιστά την εκπαιδευτική πράξη φορέα αλλαγής.

***Παράδειγμα καλής πρακτικής από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα***

Σε ελληνικά σχολεία, το Design for Change μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς στο πλαίσιο σχεδίων δράσης για την αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εργαστηρίων δεξιοτήτων και προγραμμάτων eTwinning.

Ένα παράδειγμα αφορά ομάδα μαθητών Ε΄ Δημοτικού που παρατήρησε τη σπατάλη νερού στην αυλή του σχολείου (Feel). Οι μαθητές πρότειναν την εγκατάσταση δεξαμενής συλλογής βρόχινου νερού (Imagine), ανέλαβαν την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας (Do) και παρουσίασαν τα αποτελέσματα σε διαδικτυακή εκδήλωση (Share).

Το αποτέλεσμα δεν ήταν μόνο η περιβαλλοντική βελτίωση, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, υπευθυνότητας και δημιουργικότητας.

***Εκπαιδευτικό παιχνίδι: «Οι Κάρτες της Βιώσιμης Αλλαγής»***

Στο πλαίσιο του World Human Forum, δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό παιχνίδι «Οι Κάρτες της Βιώσιμης Αλλαγής», βασισμένο στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Το παιχνίδι αξιοποιείται στην τάξη ως εργαλείο αφόρμησης για το στάδιο Feel του FIDS. Κάθε ομάδα μαθητών επιλέγει μία κάρτα-στόχο (π.χ. «Καθαρό νερό και αποχέτευση») και περιγράφει προβλήματα που σχετίζονται με αυτόν στο σχολείο ή στη γειτονιά.

Ακολουθούν τα στάδια:

- Imagine: Καταιγισμός ιδεών για πιθανές λύσεις.
- Do: Υλοποίηση μίας δράσης μικρής κλίμακας.
- Share: Δημιουργία αφίσας ή βίντεο παρουσίασης.

Το παιχνίδι συνδυάζει τη συνεργατική μάθηση, την παιγνιώδη διερεύνηση και την εκπαίδευση για την αειφορία, λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης.

***Παιδαγωγική αξία και μετασχηματιστική διάσταση***

Η τεχνική DFC μετατοπίζει το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό ως μεταδότη στον μαθητή ως δημιουργό. Προωθεί:

- τη συναισθηματική εμπλοκή μέσω της ενσυναίσθησης,
- την εμπειρική μάθηση μέσω δράσης,
- και τη μεταγνωστική ανάπτυξη μέσω της αναστοχαστικής φάσης «Share».

Η μέθοδος, όπως δείχνουν έρευνες (Rauth et al., 2010· Caruso & Sethi, 2019), αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, τη συνεργατική διάθεση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα και ενισχύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή.

***Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής***

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου απαιτούνται:

- Κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σχεδιαστική σκέψη.
- Ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και των διαθεματικών προσεγγίσεων.
- Υποστηρικτικό σχολικό κλίμα που ενθαρρύνει τη συνεργασία και τον πειραματισμό.
- Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για την τεκμηρίωση και διάδοση των δράσεων.

Όταν το Design for Change εντάσσεται στη σχολική κουλτούρα, μεταμορφώνει τη μάθηση σε εμπειρία ενδυνάμωσης, ενσυναίσθησης και δράσης.

**Συμπεράσματα**

Το Design for Change συνιστά μια σύγχρονη παιδαγωγική τεχνική που υπηρετεί τον σκοπό της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και τη βιώσιμη ανάπτυξη.
Η δύναμή του έγκειται στην απλότητα και την ευελιξία του: κάθε σχολείο, ανεξαρτήτως πόρων ή προγράμματος, μπορεί να το εφαρμόσει και να εμπνεύσει τους μαθητές του να πουν με αυτοπεποίθηση «I can».

Η δημιουργία ενεργών πολιτών δεν είναι πια θεωρητικός στόχος αλλά καθημερινή πράξη, όταν τα παιδιά μαθαίνουν να νιώθουν, να φαντάζονται, να δρουν και να μοιράζονται.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Caruso, D., & Sethi, K. B. (2019). *Design for Change: A global movement empowering children*. Ahmedabad: Riverside School Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Design for Change Global. (2024). *About the movement*. Retrieved from https://www.dfcworld.com

IDEO. (2009). *Human-centered design toolkit*. IDEO.org.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Rauth, I., Köppen, E., Jobst, B., & Meinel, C. (2010). Design thinking: An educational model towards creative confidence. *Proceedings of the International Conference on Engineering and Product Design Education*, 1–6.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

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

World Human Forum. (2023). *The cards of sustainable change*. Retrieved from https://worldhumanforum.earth

Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Design for Change. Η παιδαγωγική τεχνική για τη δημιουργία ενεργών πολιτών. *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/

**Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης για την Αειφορία «Από τη Μυθολογία στο Διάστημα-Myth2space»**

# Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης για την Αειφορία «Από τη Μυθολογία στο Διάστημα-Myth2space»

**Χωριανόπουλος Κώστας**
MSc, δάσκαλος στο Β΄ Αρσάκειο Δ.Σ. Ψυχικού, Μέλος Συντονιστικής Επιτροπής του Διεθνούς Δικτύου Εκπαίδευσης Myth2space, kchorianopoulos81@gmail.com

**Περίληψη**
Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται να αναδειχθεί η προστιθέμενη αξία για τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη συμμετοχή τους στο Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης για την Αειφορία «Από τη Μυθολογία στο Διάστημα «Myth2space» με συντονιστικό φορέα τη Διεύθυνση Π.Ε. Β΄ Αθήνας. Το δίκτυο βασίζεται στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης, βάζοντας στο κέντρο το παιδί. Στόχος είναι η ολοκληρωμένη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Αφορμή για την ενασχόληση με ένα τέτοιο θέμα είναι η αποστολή Artemis της NASA και η προσσελήνωση της πρώτης γυναίκας και του πρώτου έγχρωμου άνδρα, με απώτερο στόχο την προσεδάφιση στον Άρη. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να παίξουν σημαντικό ρόλο στην συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών και στην ανάδειξή τους σε ενεργούς πολίτες. Η ανάγκη αυτή επιβάλλεται να καλυφθεί με τη δημιουργία ενός πλαισίου καινοτομιών στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το έργο των σχολείων στον 21ο αιώνα πρέπει να είναι συνδεδεμένο με την προώθηση όλων των εμπλεκόμενων μερών μίας σχολικής κοινότητας σε πιο ενεργούς ρόλους και να συμβαδίζουν με πεδία της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως είναι η κοινωνία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι επιστημονικές εξελίξεις. Η εμπλοκή σε ένα τέτοιο δίκτυο δηλώνει την εξωστρέφεια που πρέπει να έχει ένα σύγχρονο σχολείο, το οποίο πρέπει να είναι ανοιχτό στην επικοινωνία με άλλα σχολεία, με φορείς και με την τοπική κοινωνία. Το συγκεκριμένο Δίκτυο βρίσκεται στο 2ο χρόνο λειτουργίας του καταμετρώντας 15.000 μαθητές όλων των βαθμίδων και 720 εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν από 440 σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Έχει πραγματοποιήσει το 1ο Μαθητικό Συνέδριο τον Δεκέμβριο του 2024, σειρά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς, έχει παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό που εγκρίθηκε από το Ι.Ε.Π.

**Λέξεις-κλειδιά:** αειφορία, μαθητοκεντρικότητα, κοινότητα μάθησης, συνεργασία.

## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση για την αειφορία και οι διεπιστημονικές, διεθνείς συνεργασίες στα σχολεία καθίστανται όλο και πιο αναγκαίες. Το Δίκτυο «Από τη Μυθολογία στο Διάστημα-Myth2space» αποτελεί μια καινοτόμο πρωτοβουλία που συνδυάζει στοιχεία της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς (μυθολογία), της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας (διάστημα, STEAM), της περιβαλλοντικής και πολιτιστικής ευαισθητοποίησης, της διεθνούς συνεργασίας και της συμπερίληψης. Στην παρούσα εισήγηση θα περιγράψω τη φιλοσοφία του Δικτύου, τον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκε, την παιδαγωγική του διάσταση και τα παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές, τις εκπαιδευτικές δυνατότητες –

δηλαδή τα μαθήματα στα οποία μπορεί να ενταχθεί –, καθώς και τα βασικά αριθμητικά δεδομένα και τις διοργανώσεις που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί.

**Φιλοσοφία του Δικτύου**

Το Δίκτυο Myth2space βασίζεται σε μια διττή θεώρηση: αφ' ενός, στη σύνδεση της ελληνικής μυθολογίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς με τη σύγχρονη επιστήμη και τεχνολογία (διάστημα, εξερεύνηση, τεχνητή νοημοσύνη), αφ' ετέρου, στην εκπαίδευση για την αειφορία – περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, κοινωνική δικαιοσύνη, συμπερίληψη, και ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Το Διεθνές Θεματικό Δίκτυο αποσκοπεί να δώσει σε μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων την ευκαιρία να ασχοληθούν με τις εξελίξεις της επιστήμης του διαστήματος και της τεχνολογίας να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για αειφορική διαχείριση του περιβάλλοντος και για τις ενέργειες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης, και να μελετήσουν και να αξιοποιήσουν τη διαχρονική ανθρώπινη εμπειρία για τα ανωτέρω μέσα από την ελληνική μυθολογία και τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό».

Η επιλογή της μυθολογίας και του διαστήματος ως «γέφυρα» είναι συμβολική: η μυθολογία αντιπροσωπεύει το παρελθόν, τη λαϊκή και επιστημονική γνώση, τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και υπερφυσικό περιβάλλον, ενώ το διάστημα, η εξερεύνησή του και η τεχνολογία εκπροσωπούν το μέλλον, την καινοτομία, την πρόκληση για δράση και αναζήτηση νέων προοπτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η μυθολογία δεν αντιμετωπίζεται ως «παλιό» ή «μόνο ιστορικό» υλικό, αλλά ως πηγή νοημάτων, αξιών, συλλογικής μνήμης και προτύπων που μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια της υπεύθυνης στάσης απέναντι στο περιβάλλον και στην κοινωνία.

Η φιλοσοφία του Δικτύου συνδέεται επίσης με την ολιστική προσέγγιση της μάθησης, θέτοντας στο επίκεντρο το παιδί. Στόχος είναι η ολοκληρωμένη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Ταυτόχρονα, δίνει έμφαση στη συνεργασία, τη διεθνή διάσταση, τη συμπερίληψη (όπως η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου ή εθνοτικής καταγωγής), καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές σε επίκαιρα θέματα όπως η κλιματική κρίση και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Η διάσταση της αειφορίας προσεγγίζεται ως πολυδιάστατη: όχι μόνο ως περιβαλλοντική – φυσική – αλλά και ως πολιτιστική, κοινωνική, τεχνολογική και παιδαγωγική. Με αυτό τον τρόπο, το Δίκτυο οικοδομεί γέφυρες μεταξύ των θεμάτων της παράδοσης και της καινοτομίας, αφήνοντας περιθώρια για διερεύνηση, κριτική σκέψη και δράση.

**Αφορμή και δημιουργία του Δικτύου**

***Αφορμή***

Η αφορμή για τη δημιουργία του Δικτύου όπως γνωρίζουμε είναι διπλή: αφ' ενός η εκτόξευση της αποστολής Artemis της NASA, η οποία προβλέπει μεταξύ άλλων την αποστολή της πρώτης γυναίκας και του πρώτου έγχρωμου άνδρα στο φεγγάρι και έχει ως επόμενο στόχο την προσεδάφιση στον Άρη. Το πρόγραμμα Myth2space αξιοποιεί αυτή την επιστημονική και τεχνολογική πρόκληση ως «εισαγωγή» στο θέμα της εξερεύνησης, της τεχνολογίας, της συμπερίληψης και της αειφορίας.

Αφ' ετέρου, υπάρχει η διεθνής κίνηση Alpha Mission – Delos, η οποία με αφετηρία το νησί της Δήλου (συνδεδεμένο με τον Απόλλωνα και την Άρτεμη) συνδυάζει την ιστορία και τη μυθολογία με ανθρωπιστικές και περιβαλλοντικές δράσεις σε διεθνές επίπεδο. Το πρόγραμμα αναφέρεται σε «παράλληλη διεθνή κίνηση Alpha Mission – Delos η οποία μέσα από την ιστορία και τη μυθολογία του νησιού αναδεικνύει την ανθρωπιστική και περιβαλλοντική πλευρά» της τεχνολογικής πρόκλησης.

***Δημιουργία***

Το Δίκτυο εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας (Υ.Α. Φ3/ΔΖ/129122/131617/138014/11565/Δ7) με έναρξη λειτουργίας το σχολικό έτος 2023-2024. Ο συντονιστικός φορέας είναι η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας.

Η πρωτοβουλία ξεκίνησε από ομάδα εκπαιδευτικών των Αρσάκεια-Τοσίτσεια Σχολεία, με καθοδήγηση του καθηγητή Β. Λαμπρινουδάκη και συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας και Κυκλάδων.

Το Δίκτυο έχει επίσης θεματικούς άξονες που εκτείνονται στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αειφορία: περιβαλλοντική και πολιτιστική εκπαίδευση, αγωγή σταδιοδρομίας, γνωριμία με επαγγέλματα, STEAM.

Η μεθοδολογία του Δικτύου προβλέπει εργασίες με την μέθοδο project, με μεθοδολογία SHTEAM (Science-Health-Technology-Engineering-Arts-Mathematics), με συνεργατικές και ευέλικτες δραστηριότητες, ψηφιακά εργαλεία, τηλεδιασκέψεις, διασχολική συνεργασία (και διεθνή).

**Μαθήματα και εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία μπορεί να ενταχθεί**

Το πρόγραμμα Myht2space σχεδιάζεται έτσι ώστε να είναι διαθεματικό και διεπιστημονικό, επομένως μπορεί να ενταχθεί σε διάφορα μαθήματα και εκπαιδευτικά πλαίσια. Συγκεκριμένα:

Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Η συμμετοχή στο Δίκτυο μπορεί να ενταχθεί ως δράση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς προβλέπει ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (συνεργασία, ψηφιακή παιδεία, δημιουργικότητα, επικοινωνία).

Σχολικά Προγράμματα-Δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που οι σχολικές μονάδες υλοποιούν.

Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων: Σε μαθήματα όπως Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Αστρονομία), Τεχνολογία/Πληροφορική, Καλλιτεχνικά, Περιβαλλοντική Αγωγή, μπορούν οι δραστηριότητες να αποτελούν επέκταση ή υποστήριξη της διδασκαλίας. (π.χ. ελληνική μυθολογία στη Νεοελληνική Γλώσσα / Ιστορία, διαστημικά φαινόμενα στη Φυσική, STEAM δράσεις στην Τεχνολογία/Πληροφορική, περιβαλλοντικά θέματα στην Περιβαλλοντική Αγωγή).

Διαθεματικά Προγράμματα: Το Δίκτυο προωθεί συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία (και διεθνώς), επομένως είναι κατάλληλο για διαθεματικά/διασχολικά έργα (project) όπου ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικά μαθήματα συνεργάζονται.

Δραστηριότητες STEAM / SHTEAM: Δεδομένης της έμφασης στην τεχνολογία, στον συνδυασμό των τεχνών (arts) με τις επιστήμες, το πρόγραμμα μπορεί να ενταχθεί σε πλαίσια STEAM (ή SHTEAM).

Διεθνής/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Καθώς προωθεί τη συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού, μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα eTwinning, κινητικότητας ή διεθνούς συνεργασίας (project eTwinning).

Συνοπτικά, το δίκτυο προσφέρει ευελιξία ώστε η σχολική μονάδα να επιλέξει το επίπεδο ενσωμάτωσης στη διδασκαλία της (π.χ. στα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, σε εξωδιδακτικές δράσεις, ή ως μέρος ενός μεγαλύτερου διασχολικού/διεθνούς έργου).

**Παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές**

Η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο Δίκτυο Myth2space προσφέρει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη, τα οποία μπορούν συνοπτικά να καταγραφούν ως εξής:

***Καλλιέργεια δεξιοτήτων 21ου αιώνα***

Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως: συνεργασία, επικοινωνία, ψηφιακή παιδεία, ερευνητική σκέψη, δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων. Η εμπλοκή σε διασχολικές και διεθνείς συνεργασίες ενισχύει τη συνεργατική εργασία, την αλληλεπίδραση, καθώς και την επικοινωνία με μαθητές/τριες άλλων τόπων.

***Ενεργός συμμετοχή και βιωματική μάθηση***

Η μεθοδολογία του προγράμματος προβλέπει έργα (projects), τηλεδιασκέψεις, συνεργασίες με άλλα σχολεία, παρουσιάσεις, εργαστήρια (όπως στο 1ο συνέδριο) – όλα στοιχεία που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την βιωματική και εξερευνητική μάθηση. Η μαθητική φωνή συνδυάζεται με την τεχνολογία και τη δημιουργία. Για παράδειγμα, μαθητές αναφέρουν ότι κατά τη συμμετοχή τους στο συνέδριο «μας άρεσε που συνεργαστήκαμε με … σχολείο…» ή «μας εντυπωσίασε το ρομπότ ΝΙΚΗ που λειτουργεί με πρόγραμμα AI».

Αυτό αυξάνει το κίνητρο των μαθητών, ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία μεγαλύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς και την ετερο-αξιολόγηση μέσω παρουσίασης σε άλλους.

***Διεπιστημονικότητα & διαθεματικότητα***

Το πρόγραμμα ενώνει διαφορετικά πεδία (μυθολογία, πολιτισμός, επιστήμη, τεχνολογία, περιβάλλον) και έτσι βοηθά τους μαθητές να δουν τις συνδέσεις ανάμεσα σε γνωστικά αντικείμενα και να αποκτήσουν μια πιο ολιστική εικόνα. Η διερεύνηση ενός θέματος (π.χ. μυθολογία και διάστημα) μέσα από διαφορετικές οπτικές (ιστορία-μυθολογία, αστρονομία, τεχνολογία, περιβάλλον) ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα διασύνδεσης γνώσεων.

***Ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα***

Μέσω της θεματολογίας του Δικτύου (διάστημα-τεχνολογία-μυθολογία-αειφορία) οι μαθητές διαμορφώνουν συνείδηση για ζητήματα της κλιματικής κρίσης, της τεχνολογικής προόδου, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (π.χ. ισότητα, συμπερίληψη), της διαχείρισης του περιβάλλοντος.

***Διεθνής προοπτική και διαπολιτισμική εμπειρία***

Οι μαθητές συμμετέχουν σε συνεργασίες με σχολεία από όλη την Ελλάδα και το εξωτερικό, τηλεδιασκέψεις, παρουσιάσεις, διαδημοτική και διασχολική ανταλλαγή. Αυτό διευρύνει τους ορίζοντές τους, ενισχύει τη διαπολιτισμική αντίληψη και τη συνειδητοποίηση πως η γνώση και η δράση δεν σταματούν στα όρια της τάξης ή της χώρας.

***Προώθηση της αυτονομίας, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας***

Με την υλοποίηση έργων, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (π.χ. ρομπότ, AI) και την παρουσίαση σε συνέδρια, οι μαθητές ενθαρρύνονται να είναι «δημιουργοί» της μάθησης, να λύνουν προβλήματα, να καινοτομούν, να παρουσιάζουν τη δουλειά τους. Αυτή η προσέγγιση μετατοπίζει τη μάθηση από την παθητική λήψη γνώσεων στην ενεργό παραγωγή.

***Ενίσχυση της σχολικής και κοινωνικής σύνδεσης***

Η συμμετοχή στο Δίκτυο βοηθά στη «διεύρυνση» της σχολικής μονάδας προς το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον, στη σύνδεση με φορείς (π.χ. ερευνητικά κέντρα, διαστημικοί φορείς, πανεπιστήμια), καθώς και στην οικοδόμηση συνεργασιών. Αυτό ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών με το ευρύτερο κοινωνικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο και μετατρέπει τη σχολική εμπειρία σε πιο εξωστρεφή και βιωματική.

**Αριθμητικά δεδομένα και συνέδρια**

***Αριθμητικά δεδομένα***

Στο 1ο χρόνο λειτουργίας του Δικτύου (σχολικό έτος 2023-24) συμμετείχαν περίπου 6.000 μαθητές με την καθοδήγηση 270 εκπαιδευτικών από 150 σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Στο 2ο χρόνο (σχολικό έτος 2024-25) συμμετέχουν 720 τμήματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Ελλάδα και το εξωτερικό, με 15.000 παιδιά.

Επιπλέον, στην ιστοσελίδα του Δικτύου αναφέρεται ότι το πρόγραμμα «γεννήθηκε το 2023-24 με έμπνευση από την αποστολή Artemis της NASA».

Αν και δεν βρίσκουμε προς το παρόν αναλυτικά στοιχεία για κάθε σχολική μονάδα ή χώρα του εξωτερικού, τα παραπάνω στοιχεία δίνουν μια σαφή κλίμακα της συμμετοχής.

***Συνέδρια***

Το πρώτο μαθητικό συνέδριο του Δικτύου πραγματοποιήθηκε με τίτλο «Ο κόσμος ο μικρός, ο μέγας!» στις 6, 7 και 8 Δεκεμβρίου 2024 στο Συνεδριακό Κέντρο του Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος».

Σκοπός του συνεδρίου ήταν να παρουσιαστούν οι εργασίες των μαθητών που συνεργάστηκαν με άλλα σχολεία (διαδικτυακά ή/και δια ζώσης) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-24.

Η επιτροπή του συνεδρίου ήταν διευρυμένη και περιελάμβανε σημαντικές προσωπικότητες του επιστημονικού και πολιτιστικού χώρου (π.χ. καθηγητές, αστρονόμους, τεχνολόγους, αρχαιολόγους) όπως ο κ. Σταμάτιος Κριμιζής, κ. Βασίλης Λαμπρινουδάκης, κ. Εμμανουήλ Πλειώνης κ.ά.

Στο συνέδριο πραγματοποιήθηκαν εργαστήρια, παρουσιάσεις μαθητικών έργων, τηλεδιασκέψεις, συμμετοχή σχολείων εξωτερικού, και δράσεις όπως το «ArtTogether» (συλλογικό έργο τέχνης).

Ως επιστέγασμα, η συμμετοχή των μαθητών έγινε ενεργητική, με δηλώσεις όπως: «Συμμετέχοντας στο 1ο Μαθητικό Συνέδριο του Myth2space έμαθα πολλά για το Διάστημα από σπουδαίους επιστήμονες.»

**Συμπεράσματα**

Το Δίκτυο «Από τη Μυθολογία στο Διάστημα-Myth2space» αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής που συνδυάζει το παρελθόν (μυθολογία, πολιτισμός), το παρόν (τεχνολογία, διάστημα), και το μέλλον (αειφορία, διεθνής συνεργασία). Η φιλοσοφία του βασίζεται στην ολιστική μάθηση, στη συνεργασία, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην κοινωνική και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

Η αφορμή του (η αποστολή Artemis της NASA, η διεθνής κίνηση Alpha Mission–Delos) δίνει στο πρόγραμμα μια ισχυρή συμβολική και πρακτική βάση. Η δημιουργία του έχει θεσμικό πλαίσιο, με έγκριση από το Υπουργείο και λειτουργία από σχολικό έτος 2023-24. Οι δυνατότητες ένταξης στις σχολικές μονάδες είναι ευρείες, γεγονός που καθιστά το πρόγραμμα κατάλληλο για διάφορα μαθήματα και δραστηριότητες. Τα παιδαγωγικά οφέλη είναι πολλαπλά και ποικίλα, και τα πρώτα αριθμητικά στοιχεία δείχνουν μεγάλη συμμετοχή και δυναμική. Τέλος, η υλοποίηση μέσω συνεδρίων και δράσεων ενισχύει την προβολή και τη βιωματική εμπειρία των μαθητών.

Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης για την Αειφορία «Από τη Μυθολογία στο Διάστημα-Myth2space». *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/

**Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Διοίκηση ολικής ποιότητας στην λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή**

# Διοίκηση ολικής ποιότητας στην λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή

**Χωριανόπουλος Κώστας**
MSc, δάσκαλος στο Β΄ Αρσάκειο Δ.Σ. Ψυχικού, kchorianopoulos81@gmail.com

**Περίληψη**
Με την παρούσα επιχειρείται να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας τους. Η εισήγηση εστιάζει στην ομαδοσυνεργατικότητας, ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ολικής ποιότητας για την ύπαρξη αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα. Επισημαίνονται τα εμπόδια στην εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας και τα οποία σχετίζονται με παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Γίνεται επισκόπηση στο θεσμό του διευθυντή σχολικής μονάδας τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με δείκτες ποιότητας. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με μία πρόταση του τρόπου λειτουργίας μίας πολυδύναμης σχολικής μονάδας στην κατεύθυνση της ολικής ποιότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** διοίκηση ολικής ποιότητας, ομαδοσυνεργατικότητα, αποτελεσματικότητα.

## Εισαγωγή

Είναι ανάγκη να υπάρξει σαφής και διαρκής ποιοτική βελτίωση στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Η εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας θα το αναβαθμίσει λειτουργικά και θα το καταστήσει αποτελεσματικό με σαφή οφέλη για τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς).

Για να υπάρξει η αναβάθμιση στην ποιότητα της ποιότητας των σχολείων πρέπει να υπάρξει ποιότητα και στον τρόπο λειτουργίας τους. Αυτή η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι και η αιτία που έχει δημιουργηθεί η τάση αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων από τον διευθυντή του σχολείου και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε λειτουργικά θέματα. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, τέτοια εγχειρήματα στηρίζονται σε ατομικές πρωτοβουλίες.

## Θεωρητική θεμελίωση

Ο Taylor, πατέρας του επιστημονικού management, επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον των διευθυντικών στελεχών πρέπει να είναι στραμμένο στη βελτίωση της αποδοτικότητας των εργαζομένων.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι αρχές διοίκησης βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση με το δεδομένο ότι τα σχολεία έχουν κοινά στοιχεία με άλλους οργανισμούς που ενώνουν τους ανθρώπους για ένα κοινό σκοπό.

Σκοπός ενός του σχολείου είναι η παροχή παιδείας, με την ευρύτερη έννοια. Στην έννοια παιδεία δεν περιλαμβάνονται μόνο οι γνώσεις αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μετάδοση αξιών, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η συγκρότησή τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες που θα αποτελέσουν τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας

Κατά τον Σαΐτη, η εκπαιδευτική διοίκηση συντονίζει τις ενέργειες του ανθρώπινου δυναμικού, χρησιμοποιεί τα κατάλληλα υλικά, αναπτύσσει κριτήρια αποδοτικότητας και συστήματα ελέγχου-ανατροφοδότησης για να υπάρξει αποτελεσματικότητα στη λειτουργία τής σχολικής μονάδας.

Η εκπαιδευτική διοίκηση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένες λειτουργίες:

***Προγραμματισμός***

Για τη διοικητική επιστήμη προγραμματισμός είναι η διαδικασία προσδιορισμού των στόχων και της μεθόδου βάσει της οποίας θα επιτευχθούν. Η λειτουργία του προγραμματισμού προϋποθέτει την αυστηρή παρακολούθηση της εφαρμογής του καθώς και την ευελιξία να επικαιροποιείται ή να αναπροσαρμόζεται, όποτε κρίνεται αναγκαίο .

Ο προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας περιλαμβάνει κυρίως λειτουργικά θέματα και έχει μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή. Ένας σωστός προγραμματισμός έχει σημαίνοντα ρόλο στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ο προγραμματισμός είναι στενά συνδεδεμένος με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ιεραρχούνται προτεραιότητες ανάλογα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, καθορίζοντας τις δράσεις που πρέπει να γίνουν αρχικά και μεταγενέστερα.

***Οργάνωση-Συντονισμός***

Η οργάνωση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Dean έχει να κάνει με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας τής σχολικής μονάδας και με την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η δυνατότητα ύπαρξης συντονισμένων ενεργειών και εναρμόνισής τους ως συνολικές δράσεις η εναρμόνισή τους ως συνολικών δράσεων εξαρτάται και από την διαμόρφωση και ανάπτυξη ενός συνεργατικού προτύπου διοίκησης. Σε μία τέτοια διαδικασία ο διευθυντής έχει σημαίνοντα ρόλο.

***Διεύθυνση-Ηγεσία***

Ο Goleman ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της αποτελεσματικής ηγεσίας θεωρεί την ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να μετατρέπει τα παράπονα σε εποικοδομητικά σχόλια . Το ιδανικότερο μοντέλο διοίκησης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας μιας σχολικής μονάδας είναι αυτό της κατανεμημένης ηγεσίας.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία ενεργότερη εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού στα λειτουργικά θέματα της σχολικής μονάδας. Όμως, το επίπεδο της εμπλοκής εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό και τα χαρακτηριστικά του.

***Επικοινωνία***

Στην εκπαιδευτική διοίκηση υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία από τη στιγμή που διασφαλίζει τη δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης ενός συστήματος επικοινωνίας με το σύνολο των εμπλεκομένων. Μέσα σε αυτό το σύστημα πρέπει να υπάρχει ροή πληροφοριών από και προς κάθε κατεύθυνση με την ανάλογη ανατροφοδότηση και τέλος την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιου είδους επικοινωνίας.

***Έλεγχος-αξιολόγηση***

Σκοπός της αξιολόγησης (προσωπικού και σχολικής μονάδας) είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση περιγράφεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και όχι ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα. Ο ΟΟΣΑ σε έκθεσή του επισημαίνει ότι δεν έχει γίνει κατανοητό ότι η διαδικασία τής αξιολόγησης μπορεί να υπάρχει μέσα σε μία δημοκρατική σχολική ατμόσφαιρα με την οικοδόμηση της απαιτούμενης εμπιστοσύνης.

**Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διοίκηση ολικής ποιότητας»**

Η εφαρμογή τής διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση στοχεύει στην αναβάθμιση τής ποιότητας και της διαρκούς βελτίωσης για την αύξηση τής αποτελεσματικότητας σε όλα τα επίπεδα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η διοίκηση ολικής ποιότητας δημιουργεί συνθήκες συνευθύνης για το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, αφού στηρίζεται - κατά κύριο λόγο - στην αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων που εργάζονται σε ένα σχολικό οργανισμό.

Προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας είναι η ύπαρξη αλλαγής στο κλίμα του σχολείου. Απαιτείται δηλαδή μία διαφορετική δομή διοίκησης, πιο ομαδική και η καθιέρωση συνεργασίας όλων των μερών (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές). Επιπλέον, απαιτείται η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ των μερών προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική πληροφόρηση των αναγκών τους. Ταυτόχρονα, ο διευθυντής έχει ένα ρολό συντονιστικό στην όλη διαδικασία.

Ένα τέτοιο μοντέλο οργανωσιακής κουλτούρας δεν έχει να κάνει με ένα χαλαρό σύστημα διοίκησης. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα συμπαγές και καλά δομημένο που οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά αλλά και κάθε μέλος φέρει το βάρος τής ευθύνης για την τελική διεκπεραίωση και επιτυχία του. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή, η ύπαρξη εμπιστοσύνης, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ενδυνάμωση του προσωπικού.

Στην νέα φιλοσοφία της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται και η Ευρωπαϊκή Ένωση. από Το 2000 όπου στην έκτακτη σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε έκθεση με 16 δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση. Τέλος, το 2015 η έκθεση της ευρωπαϊκής επιτροπής για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση του 2015 επισημαίνει ότι τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας πρέπει να βασίζονται στην καλλιέργεια του πνεύματος συνεχούς προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στην εκπαίδευση.

**Ομαδοσυνεργατικότητα στη διοίκηση ολικής ποιότητας**

Η Folett υποστηρίζει ότι όποια ατομική δράση, μέσα στη δυναμική μιας ομάδας, δεν καταργεί την αυτοτέλεια αλλά ενδυναμώνεται, μέσα από τη διαδικασία της σύνθεσης. Ανάμεσα στα

μέλη της ομάδας πρέπει να υπάρχει μία διαρκής δυναμική αλληλεπίδραση, έτσι ώστε να αναπροσαρμόζονται όλα τα μέρη με στόχο τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του έργου που θα παράγουν. Αν μία ομάδα δεν αποδίδει στο μέγιστο, τότε είναι μειωμένη και η αποδοτικότητα ολόκληρου του οργανισμού.

Ο Crosby επισημαίνει ότι η εκπαίδευση σε ομαδική εργασία μαθαίνεται. Στην ίδια λογική το 2019 η ευρωπαϊκή επιτροπή, στην έκθεσή της για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, το 2019 αναφέρει τη δημιουργία ειδικών ομάδων που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. με Αντικείμενο των ομάδων αυτών θα είναι η αντιμετώπιση προκλήσεων και στόχος τους η ανταλλαγή εμπειριών και συνεργασιών.

**Ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση**

Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα σε όλους τους τομείς τής σχολικής ζωής θα επέλθει με τη διαρκή καταγραφή, την αποτίμηση, την αξιολόγηση και την διαρκή βελτίωση. Σε αυτή την αναγκαιότητα της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται και σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ .

Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δεν χαρακτηρίζεται από στασιμότητα. Εξελίσσεται διαρκώς, αναθεωρείται, θέτοντας νέους στόχους, κάτι που οφείλεται στο δυναμικό χαρακτήρα τής εκπαίδευσης. Οι ανάγκες των μαθητών, ανά σχολική μονάδα, είναι διαφορετικές για αυτό και το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας χρειάζεται να προσαρμόζεται σε αυτές.

Η αποτελεσματικότητα με ποιοτικά χαρακτηριστικά για σε μία σχολική μονάδα σχετίζεται με τη διοίκηση ολικής ποιότητας, η οποία εφαρμόζεται με συγκεκριμένες διαδικασίες. Τέτοιες διαδικασίες είναι: η υιοθέτηση της φιλοσοφίας ολικής ποιότητας από το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού, ο προσδιορισμός των προσδοκιών που έχουν οι μαθητές και η ταυτόχρονη καταγραφή των αδυναμιών του συστήματος λειτουργίας.

Στη συνέχεια, επιλέγονται οι στόχοι, η επιλογή στόχων, στους οποίους υπάρχει ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας και αποφασίζονται και λαμβάνονται τα ανάλογα μέτρα η λήψη ανάλογων μέτρων που θα οδηγήσουν σε αυτήν. Στο τέλος, είναι η διαδικασία της αξιολόγησης τόσο των αποτελεσμάτων όσο και των διαδικασιών για την διασφάλιση της απαραίτητης ανατροφοδότησης και διαρκούς βελτίωσης, κάτι που αποτελεί διοίκηση ολικής ποιότητας.

Παράδοξο είναι το γεγονός ότι η πολιτεία, για ακόμα μία φορά, κάνει παρεμβάσεις εκτός των σχολικών μονάδων, σε επίπεδο στελεχών εκπαίδευσης. ενώ πιο αποδοτικό μέτρο θα ήταν η εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας να ξεκινήσει μέσα από την στην κάθε σχολική μονάδα, ακόμα και σε θέματα λειτουργικά, ακολουθώντας τα στάδια και αξιολογώντας αυτή την εφαρμογή για περαιτέρω βελτίωση.

**Ο ρόλος τού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διοίκηση ολικής ποιότητας**

Οι νομοθετικές διατάξεις πού υπάρχουν δεν κάνουν την παραμικρή αναφορά για ποιότητα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Περιορίζονται στο γεγονός της αναγνώρισης ότι ο διευθυντής είναι κορυφή της σχολικής κοινότητας και θεωρείται ο διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος του χώρου αυτού. Η πολιτεία περιμένει από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να οργανώνει και να διοικεί ταυτόχρονα προς όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Δεν υπάρχει νομοθετικό και κανονιστικό πλαίσιο για τον τρόπο με

τον οποίο ο διευθυντής θα μπορέσει να επιτελέσει όλους αυτούς τους ρόλους που καλείται να υπηρετήσει από τη θέση του. Οξύμωρο είναι το γεγονός ότι η πολιτεία αναφέρεται σε ένα δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο με απόλυτα συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης.

Είναι λογικό το γεγονός ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν έχει τον χρόνο να μπορέσει να υπηρετήσει τους ρόλους που περιγράφεται περιγράφονται στις κείμενες διατάξεις, με αποτέλεσμα να περιορίζεται μονάχα στις διεκπεραιωτικές του υποχρεώσεις.

Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα κατέληξε και ο ΟΟΣΑ το 2019 στην έκθεση για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. που Στην έκθεσή του αναφέρει ότι ο περιορισμένος χρόνος για την εκτέλεση αρμοδιοτήτων του διευθυντή οφείλεται στο γεγονός ότι τα ελληνικά σχολεία εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτονομίας. Ταυτόχρονα επισημαίνει την απουσία μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την προώθηση της συνεργατικής νοοτροπίας στο σχολείο, κάτι που θα υπάρξει σε ένα ποιοτικότερο σχολείο μέσα από τη λειτουργία των ομάδων.

**Ο ρόλος τού διευθυντή σε σχέση με τους δείκτες ποιότητας**

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου να προσεγγίζει τον ολική ποιότητα, πρέπει να υπηρετήσει μία σειρά από δείκτες. Πιο αναλυτικά, πρέπει να επιτύχει αποτελεσματική επικοινωνία και την ύπαρξη σχολικής κουλτούρας διαμορφώνοντας την ανάγκη για συνεχή βελτίωση σε όλα τα μέλη ενός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ηγετική ικανότητα του διευθυντή ενός σχολείου και η δυνατότητά του να κατανείμει με δίκαιο τρόπο το σύνολο των εργασιών σε επιμέρους αρμοδιότητες μπορεί να διαμορφώσει τη διάθεση του προσωπικού για ακόμα περισσότερη αποδοτικότητα στην εκτέλεση των καθηκόντων.

Η στρατηγική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η διερεύνηση των αιτιών και η αναζήτηση λύσεων προς το μέγιστο συμφέρον του συνόλου συμβάλλει θετικά στη διαρκή βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής πρέπει να ενεργεί με αλληλεπίδραση αλλά και να βρίσκεται σε μία κατάσταση ενεργητικής ακρόασης, να είναι σε ετοιμότητα να τροποποιήσει τους οποιουσδήποτε στόχους για να αντιμετωπίσει και τα οποιαδήποτε ανάμεικτα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που μπορεί να είναι θυμός, άγχος, σύγχυση. Όλα τα παραπάνω ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να τα αντιμετωπίζει με ήρεμη φωνή, να δείχνει κατανόηση και να έχει μία διαρκή ροπή προς την αισιοδοξία.

Πρακτικότερα, για την ορθότερη διαχείριση της αλλαγής, το καλύτερο είναι ο διευθυντής να απλοποιεί τις οποιασδήποτε οποιεσδήποτε συνθέτες καταστάσεις να τις απλοποιεί, να καθοδηγεί μέσω των συμβουλών, να φιλτράρει τις οποιεσδήποτε ογκώδεις πληροφορίες σε πολύ πιο σύντομες. Το κοινό πλαίσιο αξιολόγησης, το οποίο εκπονήθηκε το 2013, αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα σε έναν οργανισμό άρα και σε μία σχολική μονάδα θα επέλθει με την αναθεώρηση των πρακτικών που εφαρμόζονται και την εισαγωγή καινοτομιών. Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα σε μία σχολική μονάδα να είναι περισσότερο αποτελεσματική και αποδοτική.

Η αξιολόγηση στο σχολικό χώρο θα πρέπει να αποτελεί το μέσο για τη βελτίωση τόσο του κάθε εκπαιδευτικού όσο και γενικότερα της ίδιας της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση, ως λειτουργία της διοίκησης ολικής ποιότητας, δεν θα πρέπει να στηρίζεται στην ποιότητα της ατομικής απόδοσης μέσα στο σχολικό σύστημα αλλά θα πρέπει να δίνει περισσότερο έμφαση στο πόσο καλά λειτούργησαν οι διαδικασίες και ποιο είναι το τελικό αποτέλεσμα.

**Πρόταση εφαρμογής του μοντέλου διοίκησης ολικής ποιότητας στην καθημερινή σχολική πρακτική.**

Καταθέτουμε μία πρόταση εφαρμογής της διοίκησης ολικής ποιότητας στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και στον ρόλο που θα πρέπει να έχει ο διευθυντής. Είναι πιθανό η πρόταση αυτή να εμφανίζει αδυναμίες, ιδιαίτερα κατά τον τρόπο εφαρμογής, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες. μέσα στις οποίες λειτουργεί μία σχολική μονάδα. Ωστόσο, μπαίνουμε στη διαδικασία της πρότασης, γιατί θεωρούμε ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης στη λειτουργία των σχολικών μονάδων με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τους.

Το μοντέλο διοίκησης που προτείνουμε στηρίζεται στη λογική ότι ένα σχολείο στη σημερινή εποχή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις, να βελτιώνεται διαρκώς και όχι να μένει κλεισμένο στα στεγανά του τυπικού του ρόλου.

***Συνεργασία μέσα στη σχολική μονάδα***

Για το σκοπό αυτό, πρωταρχικής σημασίας θεωρούμε την ύπαρξη ορθής κατανομής των τάξεων τμημάτων σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με γνώμονα τέτοιο ώστε στις όμορες τάξεις να βρίσκονται εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία μαζί με εκπαιδευτικούς με σχετικά μικρή εμπειρία.

Μία τέτοια κίνηση θα μπορούσε να αναπτύξει ακόμα περαιτέρω την αμφίδρομη συνεργασία μεταξύ τους. των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ο νεότερος εκπαιδευτικός θα μπορεί να ωφεληθεί από τη συνεργασία με τον παλαιότερο και εμπειρότερο σε θέματα μεθοδολογίας τής διδασκαλίας ή ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού.

Από την άλλη μεριά πλευρά ο εμπειρότερος εκπαιδευτικός έχει μπορεί να ωφεληθεί και αυτός με τη σειρά του από τη στιγμή που ο τον νεότερος εκπαιδευτικός είναι ένας εκπαιδευτικός που κάνει ευρύτερη σε εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία, γεγονός που θα μπορεί να παρακινήσει σε μία τέτοια χρήση και τον ίδιο.

Επιπλέον, επειδή θεωρούμε ότι η ομαδοσυνεργατική νοοτροπία και η γενικότερη κουλτούρα συνεργασίας δημιουργεί πολύ καλύτερα αποτελέσματα θα προχωρούσαμε στην συγκρότηση ομάδων που θα μετέχουν οι διδάσκοντες κάθε τμήματος.

Για κάθε τμήμα του σχολείου θα υπάρχει και μία ομάδα διδασκόντων, η οποία είτε σε πλήρη σύνθεση είτε σε μερική εκ περιτροπής θα συναντιέται σε συγκεκριμένη ώρα του εβδομαδιαίου προγράμματος ανά 15 ημέρες. Στις ομάδες αυτές δεν θα συμμετέχει μόνο ο δάσκαλος τής τάξης αλλά και εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας που διδάσκουν στο τμήμα, όπου θα κρατούνται και ανάλογες σημειώσεις. Η κάθε ομάδα θα συζητά θέματα σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχολογίας που εντοπίζουν οι διδάσκοντες που πιθανώς εμφανίζονται στις τάξεις.

Ταυτόχρονα, αφού καταγράφονται τα οποία θέματα ή προβλήματα στη συνέχεια θα συναποφασίζεται η χάραξη μίας κοινής γραμμής διαχείρισης τέτοιων θεμάτων. Είναι δεδομένο ότι ο κάθε διδάσκων τού τμήματος θα πρέπει να κρατά ένα προσωπικό ημερολόγιο τμήματος, στο οποίο θα καταγράφει το οποιοδήποτε θέμα κρίνει εκείνος ότι πρέπει να αναφερθεί στην συνάντηση των διδασκόντων.

Στις συναντήσεις αυτές θα μπορούν να συνεπικουρούν και ειδικότητες, όπως είναι ο ψυχολόγος αλλά και δάσκαλοι ειδικής αγωγής, όπου θα προτείνουν λύσεις και τρόπους οι διαχείρισης τέτοιων περιπτώσεων μαθητών αλλά και τρόπους συνεργασίας με τους γονείς

τους. των γονέων τους. Στις συναντήσεις αυτές καλό θα είναι να μετέχει περιοδικά και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, όπου θα λαμβάνει γνώση των πραγματικών προβλημάτων και θα παρακολουθεί με απόλυτη ακρίβεια την εξέλιξη και την ουσιαστική ή μη βελτίωσή τους.

Οι συναντήσεις αυτές θα διαρκούν μέχρι και το τέλος του σχολικού έτους. όπου θα γίνεται, Με την πάροδο του χρόνου θα πραγματοποιείται διαρκής αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που υπήρξαν από την διαχείριση των προβλημάτων. Στη συνέχεια, θα μπορεί να συναποφασίζεται η συνέχιση του ίδιου τρόπου διαχείρισης ή η τροποποίησή του.

Η καταγραφή των οποιονδήποτε μαθησιακών θεμάτων και περιστατικών συμπεριφοράς θα μεταφέρεται στον δάσκαλο τής επόμενης σχολικής χρονιάς και στους διδάσκοντες άλλων μαθημάτων, προκειμένου να έχουν από την αρχή μία σαφή εικόνα. Ένα τέτοιο δίκτυο συνεργασίας μπορεί να υπάρξει και σε επίπεδο βαθμίδων εκπαίδευσης, δηλαδή από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Η διαρκής καταγραφή των αποτελεσμάτων θα μπορεί να αποτελέσει την τεκμηρίωση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, σε βάθος χρόνου. Μπορεί όμως να αποτελέσει και τα τεκμήρια αξιολόγησης των διευθυντών σχολικών μονάδων ή και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου με κριτήριο το βαθμό που ενθάρρυναν, στήριξαν, συμβούλευσαν ή επιμόρφωσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαχείριση των μαθητικών προβλημάτων και στη τελική επίλυσή τους, κάτι που αποτελεί αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Το μοντέλο τής διανεμημένης ηγεσίας είναι αυτό που προωθείται και από διεθνείς τους διεθνούς οργανισμούς όπως ο τον ΟΟΣΑ, ως ένα μοντέλο αποτελεσματικό για τη σχολική μονάδα.

Η πρότασή μας σε σχέση με αυτό έχει να κάνει και πάλι με την λειτουργία ομάδων στις οποίες ομάδες. Ενδεικτικά, αναφέρουμε κάποια παραδείγματα ομάδες που θα μπορούσαν να συγκροτηθούν στις οποίες θα διατηρεί με σαφή εποπτεία του διευθυντής ή του υποδιευθυντή και να έχουν αρμοδιότητες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες από αυτές που θα μπορούσαν να υπάρξουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας: ομάδα πολιτικής προστασίας, ομάδα ψηφιακής διαχείρισης, ομάδα επιμόρφωσης, ομάδα κοινωνικής ευθύνης.

Οι παραπάνω ομάδες πρέπει να είναι ολιγομελείς ής (2-3 άτομα, ανάλογα με τις αρμοδιότητες) προκειμένου να είναι παραγωγικές, ενώ θα πρέπει να συναντώνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα με τον διευθυντή προκειμένου να τον ενημερώνουν. Η επιλογή των μελών των παραπάνω ομάδων θα μπορεί να γίνεται είτε μέσω εθελοντικής προσφοράς του κάθε εκπαιδευτικών, είτε με απευθείας ανάθεση από τον τού διευθυντή. Σε κάθε περίπτωση μία τέτοια πρόταση βρίσκει εφαρμογή κυρίως σε 12/θέσια και άνω σχολεία, όπου υπάρχουν αρκετά πρόσωπα.

Θεωρούμε ότι ένα τέτοιο μοντέλο διανεμημένης ηγεσίας σε πρακτική εφαρμογή θα μπορεί να περιλαμβάνει το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, χωρίς να περισσεύει κανείς και να οδηγεί σε μία αποτελεσματική λειτουργία τής σχολικής μονάδας με ποιοτικά χαρακτηριστικά.

**Συμπεράσματα**

Θεωρώ αντικείμενο προβληματισμού το κατά πόσο ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει μέσα από την τετραετή θητεία του, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, σε μία διοίκηση ολικής ποιότητας, δηλαδή στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα του συνόλου των παραγόντων μιας σχολικής μονάδας.

Ένας επιπλέον προβληματισμός έχει να κάνει με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες δεν είναι μόνιμοι, κατά συνέπεια οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναπτύξουν δυνατότητες βελτίωσης και περιορίζονται στα τυπικά διδακτικά τους καθήκοντα. Ένα τέτοιο ζήτημα έχει να κάνει με τη συνολικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας η οποία θα μπορούσε και αυτή να αναθεωρηθεί προκειμένου να υπάρξει μία ποιοτική αναβάθμιση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της Ελλάδας.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

***ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ***

Γιασεμής Χ. (2016), «Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα» στο: Α. Πέτρου, Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Εκπαιδευτικής διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές,* Αθήνα: διάδραση, σσ.145-172

Κατσαρός Ι. (2008), Οργάνωση και διοίκηση τής εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Καυκά Δ., Μανιάτη Ε. (2015), «Η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολικού οργανισμού ως βασική παράμετρος εφαρμογής της διοίκησης ολικής ποιότητας» στο: Ε. Σφακιανάκη (επιμ.), *Διοίκηση ολικής ποιότητας και εκπαίδευση. Προσεγγίσεις, εφαρμογές, μελέτες περίπτωσης*, Αθήνα: Δίαυλος, σσ. 25-32

Κυριακίδης Λ., Αντωνίου Π. (2012), «Θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Μέτρηση σχολικής αποτελεσματικότητας» στο: Π.Πασιαρδής (επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός,* Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 347-404

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002), Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (2019), Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ελλάδα, Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παπαλεξανδρή Ν., Μπουραντάς Δ. (2016), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Αθήνα: Μπένου

Πασιαρδής Π. (2014), Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο

Πολύζος Ν. (2014), *Διοίκηση και οργάνωση υπηρεσιών υγείας*, Αθήνα: Κριτική

Ρωσσίδης Ι. (2014), *Εφαρμογές τού επιχειρησιακού μάνατζμεντ στην ελληνική δημόσια διοίκηση,* Αθήνα: Σταμούλης

Σαΐτης Χ. (2007), Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. *Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης Χ. (2008), *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι

Σολομών Ι. (επιμ.) (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τσουμάνη Α, Τσάτσαρης Ν. (2015), «Η σημασία τής διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση» στο: Ε. Σφακιανάκη (επιμ.), *Διοίκηση ολικής ποιότητας και εκπαίδευση. Προσεγγίσεις, εφαρμογές, μελέτες περίπτωσης*, Αθήνα: Δίαυλος, σσ. 33-38

Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης-ΥΠΕΣΔΑ (2015), Κοινό πλαίσιο αξιολόγησης (ΚΠΑ). Βελτιώνοντας τις δημόσιες οργανώσεις μέσω της αυτοαξιολόγησης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

***ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ/ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ***

Everard, K.B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (μτφρ.) Δ. Κίκιζας, Πάτρα: ΕΑΠ.

Goleman D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;*, (μτφρ.) Α. Παπασταύρου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Montana P., Charnov B. (2000), *Managment,* (μτφρ.) Μ. Ρούβαλη, Αθήνα: Κλειδάριθμος

Sallis Ed. (2002), *Total quality management in education*, 3th edition, Kogan Page

Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Διοίκηση ολικής ποιότητας στην λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή. *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/

**ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ**

**Αναστασοπούλου, Ι. (2025). Συμπερίληψη: Από την Άρση των Στερεοτύπων στη Διεκδίκηση των Αναγκαίων Μέσων».**

# Συμπερίληψη: Από την Άρση των Στερεοτύπων στη Διεκδίκηση των Αναγκαίων Μέσων»

**Αναστασοπούλου Ισμήνη**
Εκπ/κός ΠΕ70, 13ο Δ.Σ Αμαρουσίου, anastismini@gmail.com

**Περίληψη**
Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός βιωματικού εργαστηρίου διάρκειας 120 λεπτών με θέμα τη συμπερίληψη μαθητών με νευροαναπτυξιακές, μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Το εργαστήριο βασίστηκε σε αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η ενεργή συμμετοχή, η εμπλοκή της προσωπικής εμπειρίας, η στοχαστική επεξεργασία και η συνεργατική αλληλεπίδραση και υλοποιήθηκε με τεχνικές που ενισχύουν τη συναισθηματική ασφάλεια και τον κριτικό αναστοχασμό. Κεντρικός άξονας υπήρξε η διερεύνηση και αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμπερίληψη, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και η σύνδεση αυτών των αντιλήψεων με το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας — τόσο ως παράγοντα περιορισμού της εξέλιξης ενός παιδιού, όσο και ως μοχλό ενδυνάμωσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα αλλαγής και διαμόρφωσης μαθησιακών δυνατοτήτων. Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με τη διατύπωση προτάσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη μιας ρεαλιστικής και ουσιαστικής συμπερίληψης στην καθημερινή σχολική πράξη

**Λέξεις Κλειδιά:** Συμπερίληψη, στερεότυπα, βιωματική μάθηση, θεσμικές παρεμβάσεις, ετερογένεια στην τάξη.

## Εισαγωγή

Η συμπερίληψη των μαθητών με νευροαναπτυξιακές, μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες αποτελεί μία από τις πλέον σύνθετες και απαιτητικές προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και συχνά συνοδεύεται από αισθήματα αβεβαιότητας ή ανεπάρκειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Giavrimis, 2024). Το παρόν άρθρο βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης ενός βιωματικού εργαστηρίου με συμμετοχή εν ενεργεία εκπαιδευτικών, γεγονός που επιτρέπει την εμπεριστατωμένη προσέγγιση ζητημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται αναγκαία η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της αναστοχαστικής παιδαγωγικής πρακτικής, με στόχο την ουσιαστική και βιώσιμη συμπερίληψη.

Το συγκεκριμένο εργαστήριο σχεδιάστηκε ως ένα ασφαλές πεδίο αναστοχασμού, έκφρασης και συνεργατικής δράσης, όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, να αναστοχαστούν και να διαμορφώσουν συλλογικές στρατηγικές για μια πιο δίκαιη και συμπεριληπτική σχολική πράξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμπερίληψη στην

τάξη δεν αφορά μόνο μαθησιακές ή αναπτυξιακές δυσκολίες, αλλά και την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Camilleri, 2016).

Το εργαστήριο βασίστηκε θεωρητικά στη βιωματική μάθηση (Kolb, 1984), στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) και στην παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης και χειραφέτησης του Freire (1970). Παράλληλα, αξιοποίησε εργαλεία οπτικού στοχασμού, τεχνικές ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και πολυτροπικά μέσα, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (Gimbert et al., 2023).

**Σχεδιασμός και Δομή του Εργαστηρίου**

Το εργαστήριο οργανώθηκε σε εννέα διακριτές φάσεις, συνολικής διάρκειας 120 λεπτών και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή της αμιγώς βιωματικής προσέγγισης, χωρίς θεωρητική εισήγηση, εναρμονίζεται με τις αρχές της ενεργητικής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τις οποίες οι ενήλικες μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν εμπλέκονται προσωπικά και επεξεργάζονται την εμπειρία με βάση τις προηγούμενες αντιλήψεις τους (Mezirow, 1991). Στόχος του εργαστηρίου ήταν η συνειδητοποίηση των στερεοτυπικών πεποιθήσεων, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η συλλογική διατύπωση πρακτικών προτάσεων για την υλοποίηση της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον.

Η εναρκτήρια δραστηριότητα των «ομόκεντρων κύκλων» κάλεσε τους συμμετέχοντες να σημειώσουν με μπλε μαρκαδόρο το σημείο του κύκλου που αντανακλούσε τον βαθμό στον οποίο πίστευαν ότι το εργαστήριο θα ανταποκριθεί στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις προσδοκίες τους. Η τεχνική αυτή βασισμένη στον ατομικό αναστοχασμό, εξυπηρετεί τη σύνδεση του εκπαιδευτικού με το περιεχόμενο του εργαστηρίου μέσω εσωτερικευμένων κινήτρων (Brookfield, 1986). Από παιδαγωγική σκοπιά, ενεργοποιεί τη μεταγνωστική διεργασία, λειτουργεί διαγνωστικά και δημιουργεί ένα πρώτο πλαίσιο ασφάλειας, όπου η προσωπική εμπειρία γίνεται σεβαστή ως αφετηρία της μάθησης (Kolb, 1984).

Ακολούθησε η άσκηση γνωριμίας «Συστήνω τον άλλον», όπου οι συμμετέχοντες σχημάτισαν ζεύγη και παρουσίασαν στην ολομέλεια ο ένας τον άλλον. Η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στην αρχή της οικοδόμησης σχέσεων και εμπιστοσύνης που αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τον Carl Rogers και τις ανθρωπιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η ετεροπαρουσίαση, ως μορφή θετικής αντανάκλασης του «άλλου», καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα και συμβάλλει στη δημιουργία συναισθηματικής ασφάλειας, προϋπόθεσης για τη βαθύτερη επεξεργασία σύνθετων θεμάτων όπως τα στερεότυπα (Rogers, 1961· Coy, 2014).Παράλληλα, υπηρετεί την αρχή της ενεργητικής συμμετοχής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως αυτή περιγράφεται στον κοινωνικοπολιτισμικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky (1978).

Έπειτα, η δραστηριότητα οπτικού στοχασμού με φωτογραφίες παιδιών, της Amy Winehouse και του Pablo Pineda, αξιοποίησε τη Visual Thinking Strategy (Yenawine, 2013), ενισχύοντας τη νοηματοδότηση της εμπειρίας μέσα από την εικόνα. Η τεχνική αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να προβάλουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, χωρίς καθοδήγηση ή αξιολόγηση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ανάδυση ασυνείδητων στερεοτύπων. Η χρήση οπτικών στρατηγικών σκέψης ενισχύει ενσυναίσθηση, κριτική και στοχαστική σκέψη, τα οποία αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της παιδαγωγικής της χειραφέτησης (Freire, 1970· Yenawine, 2013).

Στη συνέχεια, η προβολή συγκινητικού βίντεο από τους Παραολυμπιακούς αγώνες λειτούργησε ως αφόρμηση για τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων. Από την οπτική της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Gimbert et al., 2023), η ελεγχόμενη συναισθηματική ενεργοποίηση προάγει την αυτογνωσία, την αναστοχαστική σκέψη και την κοινωνική επίγνωση – δεξιότητες κρίσιμες για την καλλιέργεια συμπεριληπτικής στάσης.

Ακολούθησε η προβολή επιλεγμένου αποσπάσματος της ταινίας «Taare Zameen Par» (Like Stars on Earth) και ο στοχασμός επί συγκεκριμένης σκηνής λειτουργεί συμπληρωματικά με το προηγούμενο βίντεο, εμβαθύνοντας στο συναίσθημα εγκατάλειψης και ενοχής που βιώνει ένα παιδί με δυσκολίες. Η συγκεκριμένη αφηγηματική τεχνική βασίζεται στη θεωρία της συναισθηματικής μάθησης (Foster, 2015), αλλά και στην παιδαγωγική αρχή του Mezirow περί «αποδιοργάνωσης των παγιωμένων ερμηνειών» μέσω ισχυρών εμπειριών που προκαλούν εσωτερική πρόκληση και οδηγούν σε μετασχηματισμό σκέψης και στάσεων.

Έπειτα, ακολούθησε η βιωματική δραστηριότητα «Το Δέντρο των Στερεοτύπων», η οποία αποτέλεσε τον πυρήνα του εργαστηρίου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν αρχικά να καταγράψουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν εσωτερικεύσει ή ακούνε στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, καθώς και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των παιδιών, σχηματίζοντας το «αρνητικό» δέντρο με ρίζες (στερεότυπα) και καρπούς (αρνητικές συνέπειες). Στη συνέχεια, συνέθεσαν ένα «θετικό» δέντρο συμπερίληψης, βασισμένο σε πεποιθήσεις που προάγουν την αποδοχή, την πρόοδο, την αυτοεκτίμηση και τη χαρά των μαθητών. Η μεταφορά του δέντρου επέτρεψε τη συμβολική και συναισθηματική προσέγγιση των στερεοτύπων, ενεργοποιώντας τη γνωστική και αξιακή διάσταση της μάθησης. Η δράση αυτή υπηρετεί θεμελιωδώς την παιδαγωγική της απελευθέρωσης (Freire, 1970), καθώς βασίζεται στη διαδικασία της συνειδητοποίησης, δηλαδή στη μετατροπή της εμπειρίας σε επίγνωση και της επίγνωσης σε κοινωνική δράση. Παράλληλα, προώθησε την ομαδική επεξεργασία και τη συλλογική σκέψη, βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον Mezirow, ενώ η μεθοδολογική της βάση αντλείται από τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1991) και την αρχή της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων (Jarvis, 2006). Η χρήση του συμβολικού δέντρου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, το οποίο εντάχθηκε στον πυρήνα του εργαστηρίου, κατέστησε εφικτή τη σχηματοποίηση και αποτύπωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και των συνεπειών τους στην εκπαιδευτική πορεία και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών.

Η επόμενη δραστηριότητα αποτελούσε ομαδική εργασία για τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συμπερίληψη συνεχίζοντας τη συλλογική διεργασία, μετατοπίζοντας το επίκεντρο από τις προσωπικές στάσεις στις θεσμικές και υποστηρικτικές συνθήκες. Οι συμμετέχοντες κατέγραψαν προτάσεις σχετικές με το υποστηρικτικό προσωπικό, τις υλικοτεχνικές υποδομές, τη μισθολογική και ψυχολογική ενίσχυση. Η συλλογική παραγωγή λύσεων αποτυπώνει την αρχή της ενεργούς συμμετοχής και της κοινωνικής δράσης των εκπαιδευομένων, όπως υποστηρίζεται στον κριτικό στοχαστικό λόγο του Brookfield (1986) και στην παιδαγωγική του Freire (1970).

Η επιστροφή στους «ομόκεντρους κύκλους», αυτή τη φορά με κόκκινο μαρκαδόρο, λειτούργησε ως εργαλείο εσωτερίκευσης της εμπειρίας και αναστοχασμού της διαδρομής. Η απλή αυτή τεχνική αξιοποιεί τη δύναμη της οπτικής απεικόνισης της προσωπικής αλλαγής,

προσφέροντας ένα απτό ίχνος μετακίνησης – ένα από τα σημαντικότερα επιθυμητά αποτελέσματα της εκπαίδευσης ενηλίκων με μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Mezirow, 1991).

Τέλος, το κλείσιμο του εργαστηρίου με ψυχοσυναισθηματικό μήνυμα και κάρτα του Pablo Pineda επιδίωξε να αφήσει μια εσωτερική παρακαταθήκη στην ομάδα. Το νόημα της υπέρβασης των εμποδίων μέσω οπτικής αλλαγής ενισχύει το αίσθημα της ευθύνης και του ρόλου που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός. Ο Pablo Pineda, ως σύμβολο υπέρβασης στερεοτύπων, συνδυάζει παιδαγωγική ελπίδα και πολιτική δέσμευση. Σύμφωνα με το μοντέλο του Kolb (1984), η εμπειρία αποκτά νόημα όταν επεξεργάζεται συνειδητά, συνδέεται με γνώσεις και προσωπικές στάσεις και οδηγεί σε νέες συμπεριφορές (βλ. Παράρτημα για συνοπτική παρουσίαση των σταδίων του εργαστηρίου).

**Από τις Ρίζες των Στερεοτύπων στους Καρπούς της Συμπερίληψης: Αναλύοντας τον Αντίκτυπο των Ριζωμένων Αντιλήψεων**

Στην καρδιά του εργαστηρίου, όπως προαναφέρθηκε εντάχθηκε η δράση του συμβολικού δέντρου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των ευρημάτων της βιωματικής δραστηριότητας, κρίνεται αναγκαίο να εστιάσουμε θεωρητικά στην έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (self-fulfilling prophecy), προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος ο παιδαγωγικός της αντίκτυπος. Ο κοινωνιολόγος Merton (1948) περιέγραψε την αυτοεκπληρούμενη προφητεία ως πεποίθηση που, μέσω της ενίσχυσής της, καταλήγει να επιβεβαιώνεται στην πράξη.

Η κατανόηση αυτού του μηχανισμού είναι κρίσιμη για την ερμηνεία των στερεοτυπικών αντιλήψεων που αποκαλύφθηκαν κατά τη διάρκεια της δράσης, καθώς και των συνεπειών που επιφέρουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα στη σχολική κοινότητα.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία μελετήθηκε εκτενώς από τους Rosenthal και Jacobson (1968) μέσα από το πείραμα *Pygmalion in the Classroom*, όπου διαπιστώθηκε ότι οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς συγκεκριμένους μαθητές οδήγησαν – ακόμη και χωρίς συνειδητή πρόθεση – σε βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών αυτών. Αντίθετα, περιοριστικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών υπονομεύουν την αυτοεικόνα του παιδιού, περιορίζοντας τις ευκαιρίες και ενισχύοντας τη στασιμότητα ή την αποτυχία.

Οι συνέπειες δεν περιορίζονται στη σχολική επίδοση, αλλά επεκτείνονται στην αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική ένταξη και τη σχολική ταυτότητα. Αρνητικές προσδοκίες μπορεί να οδηγήσουν σε απογοήτευση, παθητικότητα, περιθωριοποίηση ή αποκλίνουσες συμπεριφορές (Jussim & Harber, 2005).

Η θεωρία αυτή υπογραμμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην αποδόμηση στερεοτύπων και τη διαμόρφωση κλίματος ενδυνάμωσης και συμπερίληψης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν στις «ρίζες» του δέντρου τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που –άλλοτε ασυνείδητα και άλλοτε συνειδητά– εκφράζονται ή υπονοούνται σε σχολικά περιβάλλοντα. Μεταξύ αυτών αναδείχθηκαν φράσεις όπως: *«δεν αξίζει», «είναι χαμένος σκοπός», «είναι υπερκινητικός», «δεν έχει κοινωνικές δεξιότητες», «δεν μπορεί να αλλάξει», «δεν αγαπά το σχολείο», «έχει χαμηλή νοητική ικανότητα», «δεν ασχολείται κανείς μαζί του», «είναι απροσάρμοστος»*. Στις ρίζες εντάχθηκαν και οι αρνητικές πεποιθήσεις του

εκπαιδευτικού, η έλλειψη εμπιστοσύνης στη διαφορετικότητα, καθώς και οι θεσμικές αδυναμίες στη συνεργασία με την οικογένεια και στη θετική ενίσχυση.

Η αποτύπωση των «καρπών» αυτών των ριζών ανέδειξε τον βαθύ και πολύπλευρο αντίκτυπο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας: από την κοινωνική απομόνωση και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, έως την εγκατάλειψη της προσπάθειας, την εσωτερίκευση του αισθήματος αποτυχίας και, σε ακραίες περιπτώσεις, τη σχολική διαρροή και την αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά. Καρποί όπως: *«μοναξιά», «εθισμοί», «δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες», «άγχος», «απογοήτευση», «εκπαιδευτική αποτυχία», «δυσκολία στην ένταξη», «επιθετικότητα», «πιθανότητα φυλάκισης»* φανερώνουν πως τα αρχικά στερεότυπα δεν παραμένουν απλώς γνωστικές στάσεις ή προσδοκίες, αλλά ενδέχεται να μετουσιωθούν σε πραγματικές μαθησιακές και κοινωνικές εκβάσεις.

Η συγκεκριμένη δράση εδράζεται σε βασικές παιδαγωγικές θεωρίες που τονίζουν τη δυναμική της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και τη δύναμη των προσδοκιών (Rosenthal & Jacobson, 1968), καθώς και σε αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η σημασία του βιωματικού αναστοχασμού, η ενεργός συμμετοχή, η σύνδεση με προσωπικά βιώματα και η ομαδική επεξεργασία νοημάτων (Knowles, 1984). Μέσα από την τεχνική του συμβολισμού (δέντρο) και τη δημιουργία ασφαλούς πλαισίου ομάδας, οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν στην κριτική συνειδητοποίηση (conscientization) κατά τον Freire (1970), δηλαδή στην ανάδυση και αμφισβήτηση κοινωνικών μηχανισμών αποκλεισμού που ενσωματώνονται –συχνά ασυνείδητα– στη σχολική πράξη.

Η συλλογική καταγραφή ριζών και καρπών λειτούργησε ως διαγνωστικό εργαλείο και καταλύτης μετασχηματισμού, ενισχύοντας τη μετάβαση από την ατομική κατανόηση στη συλλογική συνειδητοποίηση και την πρόθεση αλλαγής στάσεων και πρακτικών.

Σε αντιδιαστολή με τις περιοριστικές αντιλήψεις για μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαφοροποιήσεις, οι συμμετέχοντες κατέγραψαν ρίζες θετικών προσδοκιών, οι οποίες όταν καλλιεργούνται, οδηγούν σε καρπούς ενδυνάμωσης και ουσιαστικής συμπερίληψης.

Η αντίθεση μεταξύ των δύο συμβολικών δέντρων –εκείνου που ριζώνει σε στερεοτυπικές και μειωτικές προσδοκίες και εκείνου που θεμελιώνεται στην αποδοχή, τη στήριξη και την πίστη στη διαφορετικότητα– αποτυπώνει ξεκάθαρα τη δύναμη της εκπαιδευτικής οπτικής. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές οδηγούνται στην περιθωριοποίηση, την εσωτερίκευση της αποτυχίας και την αναπαραγωγή αρνητικών μοτίβων συμπεριφοράς. Στη δεύτερη, καλλιεργούνται συνθήκες ενδυνάμωσης και ενεργού συμμετοχής, που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει τις δυνατότητές του στο έπακρο.

Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην εκπαίδευση μπορεί είτε να αναπαράγει την αδικία είτε να λειτουργήσει ως μοχλός μετασχηματισμού, όταν βασίζεται στην αποδοχή, τη γνώση και τη συνεργασία. Οι θετικές “ρίζες” που ανέδειξαν οι συμμετέχοντες φανερώνουν μια δυναμική εκπαιδευτικής εμπιστοσύνης και ενδυνάμωσης.

Η ισότιμη διαχείριση, η προσαρμογή στόχων στις δυνατότητες του παιδιού και η αναγνώριση της πολλαπλότητας της νοημοσύνης αντανακλούν την αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001) και τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983). Αυτές αποτελούν θεμέλιο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, οι οποίες σέβονται το μοναδικό μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού.

Η θετική ενίσχυση, η ανάδειξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων και η συναισθηματική ασφάλεια οδηγούν σε καρπούς όπως αυτοπεποίθηση, χαρά, αυτοεκτίμηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά συνδέονται άμεσα με τις αρχές της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης – Social and Emotional Learning (SEL) – που αναπτύχθηκαν από το Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Mahoney et al., 2021), επισημαίνοντας τη σημασία της αυτογνωσίας, της αυτορρύθμισης και της κοινωνικής επίγνωσης.

Η δημοκρατική αλληλεπίδραση και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας εδράζονται στην κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire (1970), η οποία αναδεικνύει τον διάλογο, τη συνείδηση και την ελευθερία ως προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Παράλληλα, η πεποίθηση ότι «αν νιώσει ασφαλής και αποδεκτός, θα ανθίσει» εναρμονίζεται με τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development – ZPD) του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία η μάθηση ενισχύεται όταν παρέχεται στήριξη από πιο έμπειρα άτομα σε περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) περιλαμβάνει κρίσιμες δεξιότητες για τη συμπερίληψη, όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και η υπευθυνότητα (Swartz M. K., 2017).

**Προϋποθέσεις για μια Ρεαλιστική Συμπερίληψη**

Κατά την τελευταία φάση του βιωματικού εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες –εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης– κλήθηκαν να συνδιαμορφώσουν τις βασικές προϋποθέσεις για την ουσιαστική εφαρμογή της συμπερίληψης στη σχολική πράξη. Η δραστηριότητα στηρίχθηκε στην αρχή της ενεργού συμμετοχής και της οριζόντιας μάθησης, σύμφωνα με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Freire, 1970˙ Rogers, 1983), αναδεικνύοντας τις πολυεπίπεδες ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο.

Πρώτιστη ανάγκη αποτελεί η μετατόπιση του προσανατολισμού της σχολικής ζωής από την έμφαση στην απόδοση και τη σύγκριση, προς την αναγνώριση των μοναδικών ρυθμών ανάπτυξης και των ιδιαίτερων αναγκών κάθε παιδιού. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συναισθηματική ασφάλεια και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της συμπερίληψης (Tomlinson, 2003), η οποία νοείται ως δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία που εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών (Ainscow, 2005).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη φροντίδα της ψυχικής υγείας, τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος (Noddings, 1992). Προτάθηκε η καθημερινή παρουσία σχολικού ψυχολόγου και η συνεργασία με κοινωνιολόγους, με έμφαση στη συμβουλευτική υποστήριξη παιδιού και οικογένειας, πέρα από τη διάγνωση. Παράλληλα, επισημάνθηκε η ανάγκη τακτικής εποπτείας και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μέσω συνεδριών με ειδικούς, όταν κρίνεται αναγκαίο.

Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και ανθρώπινου δυναμικού αναδείχθηκε ως βασικό εμπόδιο. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη ενίσχυσης και ποιοτικής αναβάθμισης των παράλληλων στηρίξεων – τόσο ως προς τη διάρκεια όσο και ως προς τη σαφήνεια ρόλων και την ουσιαστική ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η

αξιοποίηση στρατηγικών, όπως οι κοινωνικές ιστορίες, συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ένταξη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Foster, 2015). Επιπλέον, προτάθηκαν περισσότερα τμήματα ένταξης, εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό ανά τάξη και παρουσία υποστηρικτικών δομών στο ολοήμερο σχολείο. Τέλος, αναφέρθηκε η ανάγκη για ειδικούς χώρους αποφόρτισης (π.χ. δωμάτια ηρεμίας με μπάλες ή φωλιές) για παιδιά με υπερκινητικότητα ή έντονο άγχος.

Η χρήση κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων θεωρήθηκε απαραίτητη για τη διαφοροποίηση και την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών (Montgomery, 2022). Παράλληλα, επισημάνθηκε η ανάγκη για μείωση της διδακτέας ύλης και αύξηση του διδακτικού χρόνου για δράσεις συμπερίληψης, κοινωνικής μάθησης και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

Σε θεσμικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα της μισθολογικής και ψυχολογικής ενίσχυσής τους, της αναγνώρισης του έργου τους και της συστηματικής στήριξης από θεσμικά όργανα (διεύθυνση, σύλλογο διδασκόντων, γονείς). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη υποχρεωτικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και στη συναισθηματική μάθηση, ως κρίσιμες παραμέτρους παιδαγωγικής επάρκειας για τη συμπερίληψη (Gimbert et al., 2023). Παράλληλα, προτάθηκε η θεσμοθέτηση σχολών γονέων, ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος της οικογένειας στη στήριξη του παιδιού.

Τέλος, επισημάνθηκε η ανάγκη αναθεώρησης του νομικού πλαισίου, με σαφείς διατάξεις για την προστασία των παιδιών και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις κρίσεων (παραμέληση, κακοποίηση, βία), καθώς και για τη θέσπιση πολιτικών μηδενικής ανοχής σε φαινόμενα αυθαιρεσίας ή ψυχολογικής φθοράς των εκπαιδευτικών. Η υιοθέτηση συλλογικών συμφωνιών εντός της σχολικής κοινότητας, όπως υποστηρίζει και ο Coy (2014), ενισχύει τη δημοκρατική πρακτική και την από κοινού ενδυνάμωση των μελών της.

Συνολικά, τονίστηκε ότι η συμπερίληψη δεν μπορεί να αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού· απαιτεί θεσμική δέσμευση, ενίσχυση υποδομών, διατομεακή συνεργασία και κοινό αξιακό προσανατολισμό.

**Συμπεράσματα, Προκλήσεις και Θεσμικά Όρια Συμπεράσματα**

Η παρούσα παρέμβαση ανέδειξε τη δυναμική της βιωματικής μάθησης ως μοχλού μετασχηματισμού παιδαγωγικών στάσεων και ενίσχυσης μιας ουσιαστικής συμπεριληπτικής κουλτούρας. Οι συμμετέχοντες δεν προσέγγισαν τη συμπερίληψη ως μια εξωτερικά επιβαλλόμενη υποχρέωση, αλλά ως αξιακή επιλογή με βαθιές προσωπικές και επαγγελματικές προεκτάσεις. Μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, συγκινησιακής εμπλοκής και κοινής εμπειρίας, επιβεβαιώθηκε ότι η ενσυναίσθηση, η αποδόμηση στερεοτύπων και η αναγνώριση των συστημικών περιορισμών δεν επιτυγχάνονται μέσω της μετάδοσης γνώσεων, αλλά ενεργοποιούνται μέσα από αυθεντικές σχέσεις και ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα.

Παρά το θετικό κλίμα, τον αυθορμητισμό και την ενεργή συμμετοχή, αναδείχθηκαν σημαντικές προκλήσεις. Η συναισθηματική εμβάθυνση που απαιτούσαν οι δραστηριότητες ανέδειξε, αφενός, την ανάγκη των εκπαιδευτικών για χώρο έκφρασης και ενδυνάμωσης και, αφετέρου, τις δυσκολίες που απορρέουν από την απουσία θεσμικής στήριξης. Οι συμμετέχοντες κατέθεσαν εμπειρίες επαγγελματικής εξάντλησης, φόβου αποτυχίας και

αποστασιοποίησης, που εντείνονται από την έλλειψη σταθερών δομών, όπως η επαρκής παράλληλη στήριξη, το βοηθητικό προσωπικό και η ουσιαστική επιμόρφωση.

Η συμπερίληψη δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στην καλή πρόθεση και στην προσωπική υπέρβαση του εκπαιδευτικού. Απαιτεί ένα υποστηρικτικό και συνεκτικό θεσμικό πλαίσιο, συνεργασία με τις οικογένειες και μακροπρόθεσμες πολιτικές που θα ενισχύουν την παιδαγωγική φροντίδα, την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η συμμετοχή στο εργαστήριο επιβεβαίωσε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα διαθέτει τη δυναμική για αλλαγή, εφόσον της παρασχεθούν τα κατάλληλα εφόδια, η θεσμική αναγνώριση και η αναγκαία υποστήριξη.

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιδιώκει τη συμπερίληψη ως ουσία και όχι ως σύνθημα, τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν σπόρους μετασχηματισμού. Όχι μόνο επειδή μεταδίδουν γνώση, αλλά επειδή δημιουργούν χώρο για αναστοχασμό, συναισθηματική εμπλοκή και επαγγελματική συνύπαρξη με σεβασμό και όραμα.

**Μακροπρόθεσμη Επίδραση και Αξιολόγηση**

Η βιωματική μάθηση αποκτά πραγματικό παιδαγωγικό βάθος όταν εντάσσεται σε ένα διαρκές πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης και αναστοχασμού. Για να αποτιμηθεί η μακροπρόθεσμη επίδραση ενός τέτοιου εργαστηρίου, απαιτείται ο σχεδιασμός εργαλείων συστηματικής παρακολούθησης, όπως επαναληπτικά ερωτηματολόγια, ομάδες επαγγελματικής μάθησης, προσωπικά ημερολόγια πρακτικής και πολύπλευρη ανατροφοδότηση από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας ως γέφυρες που συνδέουν την εμπειρία με την καθημερινή διδακτική πράξη.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται σε αποσπασματικές επιμορφωτικές δράσεις. Απαιτεί συστηματική επανάληψη και ενίσχυση της συνεργατικότητας εντός της σχολικής μονάδας. Μόνο μέσα από τέτοιες συνθήκες μπορεί να καλλιεργηθεί ένα βιώσιμο πλαίσιο μετασχηματισμού στάσεων, που θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναλάβει ενεργό ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης. Ένα τέτοιο εργαστήριο, όταν ενταχθεί σε έναν ευρύτερο κύκλο βιωματικής και αναστοχαστικής επιμόρφωσης, μπορεί να αποτελέσει όχι απλώς μια ευκαιρία επιμόρφωσης, αλλά αφετηρία για μια βαθιά επαγγελματική και αξιακή μετακίνηση.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competencies and key settings?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

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

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. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Giavrimis, P. (2024). Parallel support as an institution for tackling social 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: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education, 18*(1), 3–39.

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155.

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, *76*(7), 1128.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. The Antioch Review, 8(2), 193–210.

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

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

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

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

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

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

**Παράρτημα**

**Πίνακας Δομής Βιωματικού Εργαστηρίου (120΄)**

| Α/Α | Τίτλος Δραστηριότητας | Χρόνος (λεπτά) | Στόχος | Εκπαιδευτική Τεχνική | Εκπαιδευτικά Μέσα / Υλικά |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Εισαγωγή – Ομόκεντροι κύκλοι – Παρουσίαση στόχων | 10΄ | Διερεύνηση προσδοκιών και αρχικής στάσης | Συμβολική αποτύπωση και ατομικός αναστοχασμός | Χαρτόνι με ομόκεντρους κύκλους, μαρκαδόροι, Power Point / Η-Υ |
| 2 | Γνωριμία – «Συστήνω τον άλλον» | 20΄ | Χτίσιμο εμπιστοσύνης και ομαδικού κλίματος | Icebreaker/ Mutual introduction | Χρωματιστές κάρτες, χαρτί, μολύβι/ στιλό, συζήτηση |
| 3 | Οπτικός στοχασμός – Όσα (δεν) δείχνει μια εικόνα | 15΄ | Ενεργοποίηση κρίσης και αποδόμηση στερεοτύπων | Visual thinking strategy | Προβολή εικόνων (Amy Winehouse & Pablo Pineda), χαρτάκια, Power Point /Η-Υ |
| 4 | Προβολή βίντεο – Παραολυμπιακοί αγώνες | 10΄ | Καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσω παραδείγματος | Προβολή βίντεο & Οπτικό ερέθισμα | Προβολή βίντεο, χαρτιά/προφορική ανταπόκριση, Power Point /Η-Υ |
| 5 | Σκηνή από την ταινία «Taare Zameen Par» (Like stars on Earth) | 15΄ | Καλλιέργεια ενσυναίσθησης | Βιωματική ενεργοποίηση μέσω ταινίας και αναστοχασμος | Προβολή αποσπάσματος από ταινία, Η-Υ |
| 6 | Το Δέντρο των Στερεοτύπων (και όχι μόνο) | 25΄ | Εντοπισμός στερεοτύπων και μετασχηματισμός τους | Οπτική αποτύπωση και αντιπαραβολή εννοιών/ Ομαδοσυνεργατική κατασκευή εννοιολογικής αναπαράστασης | Χαρτί με «δέντρα», μολύβι/ στιλό, συζήτηση |
| 7 | Για να πετύχει η συμπερίληψη… – Τι ζητάμε; | 20΄ | Συλλογική διατύπωση προτάσεων υποστήριξης των εκπαιδευτικών/Αν άδειξη των αναγκών τους | Ομαδική συζήτηση και καταγραφή προτάσεων/ Συνεργατική καταγραφή ιδεών | Χαρτιά εργασίας ανά ομάδα, μολύβι/ στιλό, συζήτηση |
| 8 | Κλείνοντας τον κύκλο | 3΄ | Αναστοχασμός επί της μαθησιακής εμπειρίας | Αναστοχασμός μέσω συμβολικής απεικονισης | Χαρτόνι με ομόκεντρους κύκλους, κόκκινος μαρκαδόρος |
| 9 | Μια φράση για να κρατήσω… | 2΄ | Συμβολικό μήνυμα/ ενίσχυση κινήτρου για συμπερίληψη/ Εσωτερίκευση του νοήματος της επιμόρφωσής | Συμβολικό κλείσιμο | Κάρτα με Pablo Pineda & μήνυμα |

*Πίνακας 1: Στάδια και δραστηριότητες του βιωματικού εργαστηρίου*

Αναστασοπούλου, Ι. (2025). Συμπερίληψη: Από την Άρση των Στερεοτύπων στη Διεκδίκηση των Αναγκαίων Μέσων», (Εργαστήριο 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/

**Αρβανιτάκης, Δ-Κ. (2025). Ο Ρόλος των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/-ντριών, των Παιδαγωγικών Συμβούλων - Μεντόρων και των Ενδοσχολικών Συντονιστών στην Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών για τη Διδακτική Αξιοποίηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων Σχολικών Εγχειριδίων**

# Ο Ρόλος των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/-ντριών, των Παιδαγωγικών Συμβούλων - Μεντόρων και των Ενδοσχολικών Συντονιστών στην Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών για τη Διδακτική Αξιοποίηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων Σχολικών Εγχειριδίων

**Αρβανιτάκης Δ. Κων/νος**
Δρ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης 3ης Θέσης Δ.Π.Ε. Β΄ Αθήνας, karvanitakis@sch.gr

**Περίληψη**

Η επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ) και των νέων πολυτροπικών Σχολικών Εγχειριδίων (ΝΣΕ) αποτελεί κρίσιμο ζήτημα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές/-ντριες, οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι – Μέντορες/-ισσες, και οι Ενδοσχολικοί/-ές Συντονιστές/-τριες αναδεικνύονται ως βασικοί φορείς επαγγελματικής ενδυνάμωσης, καθώς καλούνται να καλλιεργήσουν κουλτούρα συνεργασίας και να λειτουργήσουν ως γέφυρα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης. Το Εργαστήριο εστιάζει στον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν αυτοί οι τέσσερις θεσμοί στην υποστήριξη των συναδέλφων/-ισσών τους ως προς την κατανόηση και υλοποίηση στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική και την αξιοποίηση και άλλων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων που περιλαμβάνονται στα ΝΠΣ και στα ΝΣΕ. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, μελέτες περιπτώσεων και παραδείγματα καλών πρακτικών, οι συμμετέχοντες/-ουσες διερευνούν τρόπους αποτελεσματικής υποστήριξης και ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού έργου εντός της σχολικής μονάδας. Το Εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, σε Συμβούλους Εκπαίδευσης, σε Διευθυντές/-ντριες, σε Παιδαγωγικούς Συμβούλους – Μέντορες/-ισσες και σε Ενδοσχολικούς/-ές Συντονιστές/-τριες, που επιδιώκουν να αναπτύξουν εργαλεία και στρατηγικές για τη συστηματική ενίσχυση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Διευθυντές/-ντριες, Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι – Μέντορες/-ισσες, Ενδοσχολικοί/-ές Συντονιστές/-τριες, νέα Προγράμματα Σπουδών, νέα Σχολικά Εγχειρίδια, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ΤΠΕ.

## Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρείται με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) και τα νέα πολυτροπικά Σχολικά Εγχειρίδια (ΝΣΕ) δεν αφορά μόνο στη διδακτέα ύλη ή στο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά αγγίζει την καρδιά της παιδαγωγικής πράξης. Οι σύγχρονες

προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση απαιτούν ενεργή εμπλοκή, κριτικό στοχασμό, διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές και ουσιαστική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Σε αυτό το περιβάλλον αλλαγών, ο ρόλος των θεσμικών προσώπων που λειτουργούν υποστηρικτικά εντός και εκτός της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές/-ντριες, οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι – Μέντορες/-ισσες και οι Ενδοσχολικοί/-ές Συντονιστές/-τριες καλούνται να υποστηρίξουν, να εμπνεύσουν και να συντονίσουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, όχι ως διοικητικοί φορείς αλλά ως συνοδοιπόροι στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσής τους.

Το Εργαστήριο είχε στόχο να αναδείξει αυτόν ακριβώς τον ρόλο των τεσσάρων θεσμών στην ενδυνάμωση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή των ΝΠΣ και των ΝΣΕ, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και αξιοποίησης σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών.

Οι συμμετέχοντες/-ουσες στο Εργαστήριο:

- γνωρίζουν τις βασικές αρχές των ΝΠΣ και των ΝΣΕ,
- αναστοχάζονται σχετικά με τον κρίσιμο ρόλο τους στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών,
- χρησιμοποιούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ (παιχνίδι ρόλων, ομαδική εργασία, διαφοροποίηση περιεχομένου, διαφοροποίηση διαδικασιών, επίλυση προβλήματος, χρήση ΤΠΕ),
- εξετάζουν μελέτες περίπτωσης και καλές πρακτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών,
- προτείνουν μικροπαρεμβάσεις εντός της σχολικής μονάδας για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

**Μεθοδολογική Προσέγγιση**

Η μεθοδολογία του Εργαστηρίου βασίστηκε σε αρχές ενεργητικής, βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, προκειμένου οι συμμετέχοντες/-ουσες να μην είναι παθητικοί δέκτες που μόνο ακούν και βλέπουν αλλά δεν πράττουν. Επιλέχθηκαν οι εξής στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: παιχνίδι ρόλων, ομαδική εργασία, διαφοροποίηση περιεχομένου, διαφοροποίηση διαδικασιών, επίλυση προβλήματος, χρήση ΤΠΕ.

Οι βασικές μεθοδολογικές αρχές περιλάμβαναν:

- **Ενεργητική – βιωματική μάθηση:** Οι συμμετέχοντες/-ουσες συμμετείχαν σε πρακτικές δραστηριότητες σχετικές με το έργο τους σύμφωνα με τον **ρόλο** που είχαν αναλάβει (ως Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, ως Διευθυντές/-ντριες, ως Μέντορες/-ισσες ή ως Ενδοσχολικοί/-ές Συντονιστές/-τριες).
- **Συνεργατική διερεύνηση:** Η εργασία σε ομάδες επέτρεψε την ανταλλαγή εμπειριών και την οικοδόμηση κοινών προσεγγίσεων.
- **Ανάλυση περίπτωσης (case study):** Η μελέτη ενός ρεαλιστικού σεναρίου έδωσε τη δυνατότητα να αναλυθούν όλοι οι παράμετροι, να συζητηθούν στην ομάδα όλες οι προτεινόμενες λύσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα.
- **Αναστοχασμός στην πράξη:** Η συνεχής ανατροφοδότηση των ομάδων και η τελική συζήτηση στην ολομέλεια ανέδειξαν σε βάθος θέματα που αφορούν την ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

- **Σχεδιασμός δράσεων:** Οι συμμετέχοντες/-ουσες δημιούργησαν εφαρμόσιμες παρεμβάσεις, που θα μπορούσαν να τις υποστηρίξουν ανάλογα με τον ρόλο που αυτοί/-ές είχαν επιλέξει.

**Υλικά – Μέσα – Εργαλεία**

Για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων του Εργαστηρίου αξιοποιήθηκε ποικιλία αναλογικών και ψηφιακών εργαλείων, τα οποία μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν και στις σχολικές μονάδες:

- **Παρουσίαση** σε **PowerPoint/Canva** με τα βασικά σημεία του Εργαστηρίου.
- **Φύλλα Εργασίας** (έντυπα ή/και ψηφιακά) [βλ. Παράρτημα].
- **Εννοιολογικός Χάρτης Παρέμβασης** για χρήση από τις ομάδες (έντυπα ή/και ψηφιακά).
- **Δείγματα ΝΠΣ** και **ΝΣΕ**: δραστηριότητες, πολυτροπικά κείμενα, χρήση ΤΠΕ, διαφοροποίηση.
- **Διαδραστικός πίνακας (ή Η/Υ** και **projector)** για την παρουσίαση και την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες.
- **Ψηφιακά εργαλεία συνεργασίας:** (π.χ. Padlet, Google Forms, κά. για συλλογική σκέψη και ανατροφοδότηση.

**Δομή και Περιγραφή Δραστηριοτήτων**

Το Εργαστήριο είχε διάρκεια δύο ωρών και οργανώθηκε σε δύο διακριτές ενότητες, με την κάθε μία ενότητα να έχει διάρκεια περίπου σαράντα πέντε (45) λεπτά:

**Πρώτη ώρα – Θεωρητική εισαγωγή και μελέτη περίπτωσης (0’- 45’)**

**0’ - 10’ Εισαγωγή – Πλαίσιο**

- Παρουσίαση σκοπού, στόχων και μεθοδολογίας του Εργαστηρίου.
- Ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών των ΝΠΣ και των νέων πολυτροπικών σχολικών εγχειριδίων: πολυτροπικότητα, διαφοροποίηση, ενσωμάτωση ΤΠΕ, συνεργατική μάθηση.
- Επισκόπηση του ρόλου των υποστηρικτικών θεσμών στη μετάβαση προς τα νέα ΠΣ και τα νέα σχολικά εγχειρίδια: Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Διευθυντές/-ντριες, Μέντορες/-ισσες και Ενδοσχολικοί/-ές Συντονιστές/-τριες.

**10’ - 25’ Μελέτη περίπτωσης (Case study)**

- Παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης: π.χ. *«Ο/Η Δημήτρης/Μαρία είναι δάσκαλος/-α στη Γ΄ Δημοτικού και δυσκολεύεται να εφαρμόσει το ΝΠΣ και τα ΝΣΕ.» Πώς μπορεί να υποστηριχτεί από τον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης, τον/τη Διευθυντή/-ντρια, τον/τη Μέντορα/-ισσα ή/και τον/τη Συντονιστή/-τρια;»*
- Οι συμμετέχοντες/-ουσες εργάζονται σε τέσσερις ομάδες, κάθε μία από τις οποίες αναλαμβάνει τον ρόλο ενός από τους παραπάνω τέσσερις θεσμούς (Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Διευθυντές/-ντριες, Μέντορες/-ισσες και Ενδοσχολικοί/-ές Συντονιστές/-τριες).

**25’ - 40’ Ομαδική επεξεργασία – Συζήτηση**

- Κάθε ομάδα παρουσιάζει συγκεκριμένες ενέργειες, στρατηγικές και εργαλεία που θα χρησιμοποιούσε για να υποστηρίξει τη Μαρία.
- Ακολουθεί ανοικτή συζήτηση στην ολομέλεια.

**40’ - 45’ Σύνθεση – Αναστοχασμός**

- Συλλογική ανάλυση των διαφορών και των ομοιοτήτων στους παραπάνω ρόλους.
- Καταγραφή βασικών αρχών υποστήριξης της εκπαιδευτικού.

**Δεύτερη ώρα – Παραδείγματα καλών πρακτικών και σχεδιασμός δράσης (45’ - 90’)**

**45’ - 60’ Παρουσίαση καλών πρακτικών**

- Παρουσιάστηκαν ενδοσχολικές δράσεις υποστήριξης, όπως:
  - Μικρο-επιμορφώσεις εντός σχολικής μονάδας.
  - Συνδιδασκαλία και παιδαγωγικό coaching.
  - Παρατήρηση και παροχή ανατροφοδότησης.
- Παρουσιάστηκαν επίσης δείγματα από τα ΝΠΕ με ενδεικτικές δραστηριότητες που αξιοποιούν τις ΤΠΕ, με ανοικτού τύπου ερωτήσεις και στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

**60’ - 80’ Βιωματικό Εργαστήριο – «Σχεδιάζω μια μικροπαρέμβαση»**

- Οι τέσσερις ομάδες καλούνταν να σχεδιάσουν μια ενδοσχολική δράση υποστήριξης των εκπαιδευτικών με την χρήση ενός πρότυπου καμβά (template). Ενδεικτικές παρεμβάσεις:
  - Συζήτηση και ανατροφοδότηση με τον/τη συνάδελφο/-ισσα για τα θέματα που τον/την δυσκολεύουν.
  - Προβληματισμός για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα αξιοποιηθούν στην υποστήριξη του/της συναδέλφου/-ισσας.
  - Σχέδια μικρής βιωματικής επιμόρφωσης στις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στις ΤΠΕ.

**80’ - 90’ Παρουσίαση – Αναστοχασμός – Κλείσιμο**

- Οι τέσσερις ομάδες παρουσίασαν τις προτάσεις τους στην ολομέλεια.
- Ακολούθησε αναστοχασμός για το τι μπορούμε να κρατήσουμε και τι να εφαρμόσουμε άμεσα στην πράξη.
- Το Εργαστήριο κλείνει με διαμοιρασμό υλικού και πρόσκληση για μελλοντική συνεργασία.

**Συμπεράσματα – Αναστοχασμός – Προτάσεις για Συνέχιση**

Η μετάβαση στα ΝΠΣ και ΝΣΕ προϋποθέτει όχι μόνο επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού συστήματος ενεργητικής μάθησης, που προϋποθέτει συνεργασία, στοχασμό και συστηματική υποστήριξη. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές/-ντριες, οι Μέντορες/-ισσες και οι Ενδοσχολικοί/-ές Συντονιστές/-τριες έχουν έναν κρίσιμο ρόλο να διαδραματίσουν, λειτουργώντας ως συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και την πράξη της διδασκαλίας.

Οι συμμετέχοντες/-ουσες στο Εργαστήριο ανέδειξαν τη σημασία:

- της συστηματικής, στοχευμένης, ενδοσχολικής και βιωματικής επιμόρφωσης,
- της δημιουργίας επαγγελματικών δικτύων και μικρών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής (π.χ. Μέντορες/-ισσες, Συντονιστές/-τριες),
- της υποστήριξης μέσω διάχυσης καλών πρακτικών και εργαλείων (π.χ. «ανοιχτές πόρτες» για αλληλοπαρατήρηση εκπαιδευτικών),

- της ενίσχυσης της συνεργασίας και του ανοιχτού διαλόγου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Με βάση τα ευρήματα και την ανταλλαγή εμπειριών στο πλαίσιο του Εργαστηρίου, διατυπώνονται οι εξής προτάσεις για μελλοντική δράση:

***Α. Υλοποίηση Υποδειγματικών Διδασκαλιών την επόμενη σχολική χρονιά***

Με την υποστήριξη των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/-ντριών, των Μεντόρων/-ισσών και των Συντονιστών/-τριων, προτείνονται τα παρακάτω:

- **Οργάνωση θεματικών διδασκαλιών** με κεντρικούς άξονες τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις ΤΠΕ, τη συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση και την παιδαγωγική αρχή "μαθαίνω κάνοντας".
- **Διαμορφωτική αξιολόγηση** των επιμορφώσεων μέσω ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης (π.χ. Google Forms).
- **Αξιοποίηση των ΝΣΕ**, με στόχο τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, δηλαδή εκτός από τους γνωστικούς στόχους να λαμβάνουμε υπόψη μας και τις δράσεις των μαθητών/-τριών μας. Αυτό γιατί οι δράσεις τους συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη των ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων τους και είναι απαραίτητες στη μετέπειτα πορεία τους (δια βίου μάθηση).
- **Κοινός προγραμματισμός θεματικών ανά Ομάδα Επιμορφωτών/-τριών ή Δίκτυο σχολείων**, ώστε να προωθηθεί η συνέργεια και η ανταλλαγή εμπειριών (π.χ. Δίκτυο Μεντόρων/-ισσών, Συντονιστών/-τριών).

***Β. Ενίσχυση συνεργασιών και διαμοιρασμού καλών πρακτικών***

- **Παρουσίαση και συστηματική καταγραφή** των **δράσεων** στην κάθε σχολική μονάδα με στόχο τη δημιουργία μια σειράς προτεινόμενων βημάτων για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.
- **Δημιουργία και διατήρηση ενός κοινόχρηστου ψηφιακού φακέλου, του «Αρχείου Καλών Διδακτικών Πρακτικών»** ανά σχολείο, με προσβάσιμες καλές πρακτικές, επιμορφωτικό υλικό, συνεργατικά εργαλεία και με δυνατότητα ανταλλαγής μεταξύ σχολικών μονάδων της ίδιας θέσης (π.χ. της 3$^{ης}$ θέσης).
- **Ίδρυση ή ενίσχυση συνεργατικών δικτύων** σχολείων, που θα μοιράζονται κοινές θεματικές, ανάγκες και στόχους.
- **Καθιέρωση κοινού αποθετηρίου υλικού**, προσβάσιμου από όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς, π.χ. μέσω Google Drive, Padlet ή άλλων εύχρηστων πλατφορμών.

***Γ. Εμπέδωση κουλτούρας συνεργασίας, αναστοχασμού και βιωματικής μάθησης***

- Η επιτυχής υλοποίηση όλων των παραπάνω προϋποθέτει την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, ανοιχτού διαλόγου και συνεχούς αναστοχασμού, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.
- Η αξιολόγηση των δράσεων, η ανταλλαγή των εμπειριών και η στήριξη της επαγγελματικής ταυτότητας του/της κάθε εκπαιδευτικού είναι βασικές παράμετροι για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία των αλλαγών στο ελληνικό σχολείο.

Το Εργαστήριο κλείνει με την πεποίθηση ότι η αλλαγή ξεκινά από τη σχολική μονάδα, με τα πρόσωπα που εμπλέκονται καθημερινά στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τον στοχασμό, τη συνεργασία και τη δράση, μπορούμε να οικοδομήσουμε ένα πιο ευέλικτο, συμπεριληπτικό και παιδαγωγικά ουσιαστικό σχολείο.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

OECD (2020). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Publishing.

Υπουργείο Παιδείας (2022). *Νέα Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια*. Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. Paris: UNESCO [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555].

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι– ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

*(Σ.Ε.-ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/-ΝΤΡΙΩΝ-ΜΕΝΤΟΡΩΝ/-ΙΣΣΩΝ /ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ)*

© Δρ. Κων/νος Δ. Αρβανιτάκης

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1ης ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

**Επώνυμο:**_____ **Όνομα:**_____
**Σύμβουλος Εκπαίδευσης: ☒** **Ημερομηνία: 18/06/2025**

1ο βήμα: **Συζητήστε** με την ομάδα σας την πρώτη μελέτη περίπτωσης: «Ο/Η Δημήτρης/*Μαρία είναι δάσκαλος/-α στη Γ΄ Δημοτικού και δυσκολεύεται να εφαρμόσει το ΝΠΣ και τα ΝΣΕ*».

Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει;

Πώς μπορεί να υποστηριχτεί από τον/τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης ΠΕ(70);

Ποιες είναι οι ενέργειες, οι στρατηγικές και τα μέσα;

Τι εργαλεία θα της προτείνατε;

2ο βήμα: **Παρουσιάστε** στην ολομέλεια του εργαστηρίου τις προτάσεις σας ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ(70).

3ο βήμα: **Συζητήστε** με τις άλλες ομάδες για τους διαφορετικούς τρόπους που μπορείτε να βοηθήσετε.

© Δρ. Κων/νος Δ. Αρβανιτάκης

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2ης ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

**Επώνυμο:**_____ **Όνομα:**_____
**Σύμβουλος Εκπαίδευσης: ☒** **Ημερομηνία: 18/06/2025**

1ο βήμα: **Οργανώστε** με την ομάδα σας μία δράση για τον/τη Δημήτρη/Μαρία στη Γ΄ Δημοτικού.

Ποια ενδοσχολική δράση θα επιλέγατε (π.χ. μικρο-επιμορφώσεις, συνδιδασκαλία, ανατροφοδότηση, παρατήρηση διδασκαλίας, εργαστήριο, …);

Πώς θα επιλέξετε τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα;

Ποιες στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα επιλέξετε;

Πώς θα ενσωματώσετε τις ΤΠΕ;

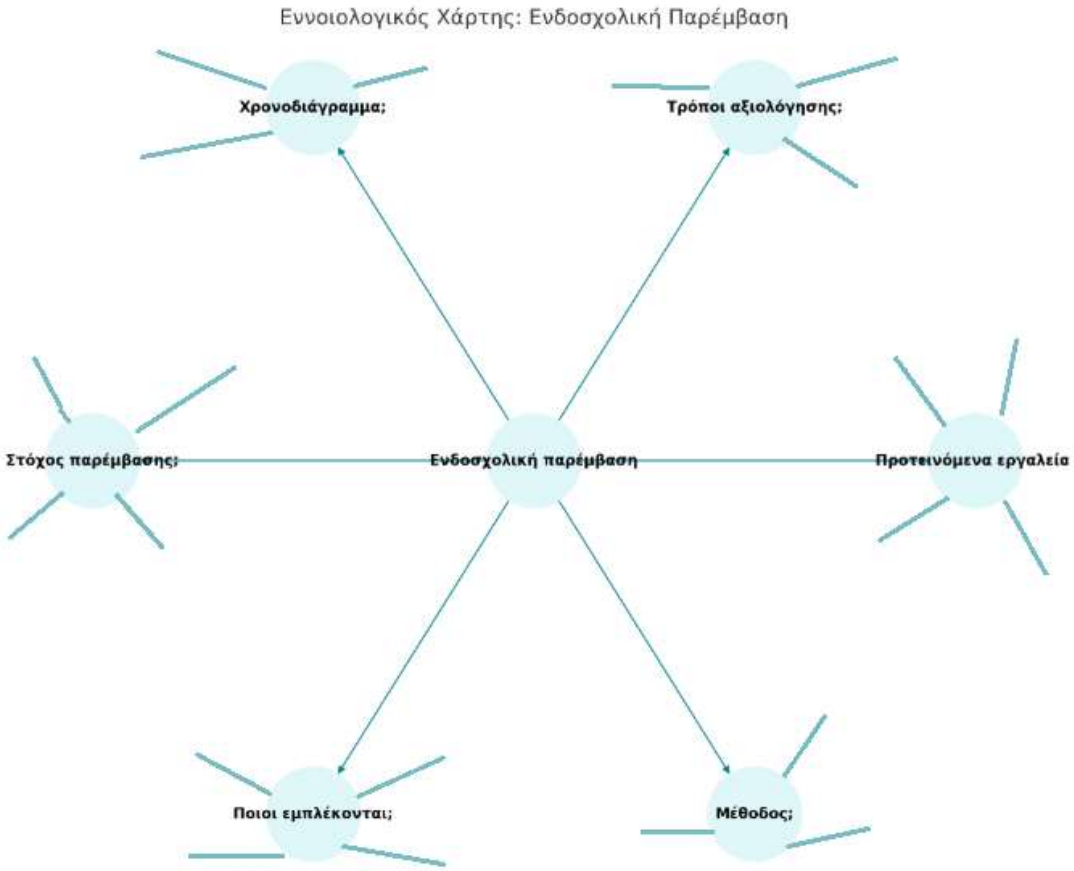
Πώς θα υποστηρίξετε την ενσυναίσθηση και την συμπερίληψη;

Πόσο χρόνο θα αφιερώνατε για τη δράση;

2ο βήμα: **Παρουσιάστε** στην ολομέλεια του εργαστηρίου τις προτάσεις σας ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ(70).

3ο βήμα: **Συζητήστε** με τις άλλες ομάδες για τη δομή της δειγματικής διδασκαλίας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ – ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ**

Οι παρακάτω ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν από όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο Εργαστήριο αποτελούν πολύτιμες προτάσεις, χωρίς όμως να εξαντλούν το εύρος των δυνατοτήτων υποστήριξης που θα μπορούσαν να προσφερθούν στον/στη Δημήτρη/Μαρία, στο πλαίσιο της παρακάτω Μελέτης Περίπτωσης. Στόχος της παρουσίασης αυτών των απαντήσεων είναι να λειτουργήσουν ως αφετηρία για περαιτέρω σκέψη, διάλογο και εμπλουτισμό με νέες ιδέες από όσους/-ες θα επιθυμούσαν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους δημιουργικά.

Άλλωστε, σύμφωνα και με τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ), η μαθησιακή διαδικασία δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επίτευξη γνωστικών στόχων (hard skills), αλλά δίνει ιδιαίτερη έμφαση και στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών (soft skills) και των ψηφιακών δεξιοτήτων (digital skills) των μαθητών/-τριών μας. Με αυτό το πνεύμα, η προστιθέμενη αξία αυτού του Εργαστηρίου δεν περιορίζεται μόνο στο **περιεχόμενό** του, αλλά εντοπίζεται κυρίως στον **βιωματικό χαρακτήρα** της διαδικασίας μέσα από την τεχνική του **παιχνιδιού ρόλων**, που έδωσε στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες τη δυνατότητα να εμπλακούν ουσιαστικά και να συνδέσουν τη θεωρία και την πράξη με έναν αυθεντικό τρόπο.

**1ο Φύλλο Εργασίας**

**1η Μελέτη Περίπτωσης: Συζητήστε** με την ομάδα σας την πρώτη μελέτη περίπτωσης: «Ο/Η Δημήτρης/*Μαρία είναι δάσκαλος/-α στη Γ΄ Δημοτικού και δυσκολεύεται να εφαρμόσει το ΝΠΣ και τα ΝΣΕ».*

***1η ερώτηση: Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει;***

Οι συμμετέχοντες/-ουσες πρότειναν πολλές πιθανές δυσκολίες που σχετίζονται τόσο με την επαγγελματική κατάρτιση όσο και με προσωπικούς παράγοντες. Δηλαδή, ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τα νέα σχολικά εγχειρίδια, ούτε γνωρίζει πώς να τα εφαρμόσει στην πράξη. Επίσης δυσκολεύεται στη χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης, καθώς και στην ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία. Δεν κατέχει επαρκώς τις απαραίτητες μεθοδολογικές στρατηγικές για την επίτευξη των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, ενώ παρουσιάζει αδυναμία στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών στην τάξη. Προστίθενται επίσης πιθανή άγνοια στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ειδικά σε πολυεπίπεδα μαθησιακά περιβάλλοντα, ελλιπής διαχείριση της τάξης, άγνοια του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/-τριών και ανασφάλεια σε προσωπικό επίπεδο. Επιπλέον, αναφέρονται η έλλειψη εμπειρίας τόσο στην οργάνωση του χρονοδιαγράμματος όσο και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα.

***2η ερώτηση: Πώς μπορεί να υποστηριχτεί από τον/τη Σ.Ε. ή τον/τη Δ/ντή/-ντρια ή τον/τη Μέντορα/-ισσα ή τον/τη Συντονιστή/-τρια;***

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν πρότειναν μια σειρά από στοχευμένες ενέργειες στήριξης, εστιάζοντας στην επιμόρφωση, τη συμβουλευτική καθοδήγηση και τη συναισθηματική ενδυνάμωση. Η υποστήριξη μπορεί να ξεκινήσει με ενδοσχολική επιμόρφωση, ειδικά για τη φιλοσοφία και την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς και με δειγματικές διδασκαλίες από τον/τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση

δόθηκε στην παροχή καθοδήγησης για στρατηγικές διαφοροποιημένης, ομαδοσυνεργατικής και διερευνητικής διδασκαλίας, όπως και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/-ντριας αναδείχθηκε κρίσιμος: να παρέχει χρόνο και χώρο για ανοιχτή επικοινωνία με ενσυναίσθηση, να ενεργοποιήσει υποστηρικτικούς θεσμούς (μέντορες, συντονιστές, ψυχολόγους), να οργανώσει επιμορφώσεις και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού, μειώνοντας τις φοβίες του/της γύρω από την αξιολόγηση.

Επίσης, προτάθηκε η άμεση στήριξή του/της στην τάξη μέσω υποδειγματικής διδασκαλίας ή συνδιδασκαλίας με τον/τη Μέντορα ή τον/τη Συντονιστή/-τρια, η συνεχής βοήθεια σε κάθε στάδιο, καθώς και η στοχευμένη καθοδήγηση στη χρήση του υλικού των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Τέλος, υπογραμμίστηκε η αξία της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ παλαιών και νέων εκπαιδευτικών, με ευρύτερο στόχο την ενδυνάμωση και τη σταδιακή αυτονόμηση του/της εκπαιδευτικού.

***3η ερώτηση: Ποιες είναι οι ενέργειες, οι στρατηγικές και τα μέσα;***

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ένα πολυδιάστατο πλαίσιο υποστήριξης, που συνδυάζει ψηφιακά εργαλεία, συνεργατικές πρακτικές και στρατηγικές ενίσχυσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Έμφαση δόθηκε στη διαβάθμιση των στόχων και της διδασκαλίας με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, με αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (π.χ. ChatGPT, Gemini) για τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων, δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένων ερωτήσεων και εργαλείων αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης.

Προτάθηκαν επίσης στρατηγικές όπως η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση (π.χ. μέσω μαγνητοφώνησης ή παρακολούθησης του/της εκπαιδευτικού του παράλληλου τμήματος), η αξιοποίηση της στρατηγικής «Γνωρίζω – Κατανοώ – Κάνω», η ενεργοποίηση κέντρων μάθησης και η ενίσχυση της θετικής εικόνας του/της εκπαιδευτικού.

Σε επίπεδο συνεργασιών, υπογραμμίστηκε η σημασία της τακτικής επικοινωνίας μεταξύ του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης, του Διευθυντή/-ντριας, του/της Μέντορα/-ισσας, του/της Συντονιστή/-τριας και συναδέλφων, με προτάσεις για σταθερές συναντήσεις, συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης, ενδοσχολικές επιμορφώσεις και επιμορφωτικά σεμινάρια. Επιπλέον, προτείνονται πρακτικά μέσα όπως ο διαδραστικός πίνακας, οι παρουσιάσεις (π.χ. με το Ε.Λ. PowerPoint και τα υλικά του ΙΕΠ.

Σε επίπεδο τάξης, επισημάνθηκαν δραστηριότητες ενίσχυσης της σχέσης με τους/τις μαθητές/-τριες, όπως παιχνίδια γνωριμίας και συμβόλαια τάξης, καθώς και η συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό άλλου τμήματος της ίδιας τάξης για κοινό σχεδιασμό και ανατροφοδότηση. Τέλος, αναδείχθηκε η αξία της συστηματικής αναγνώρισης δυσκολιών και της επίλυσής τους βήμα-βήμα, σε συνεργατικό πλαίσιο.

***4η ερώτηση: Τι εργαλεία θα της προτείνατε;***

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν κυρίως σε ψηφιακά, συνεργατικά και υποστηρικτικά εργαλεία, με στόχο την ενίσχυση της διδασκαλίας, τη διευκόλυνση της συνεργασίας και την επαγγελματική ενδυνάμωση του/της εκπαιδευτικού. Προτάθηκαν εφαρμογές όπως το **Wordwall** για τη δημιουργία διαβαθμισμένων και εξατομικευμένων ερωτήσεων, καθώς και το **LearningApps**, το **ClassDojo**, το **OpenClass**, το **Google Docs** και το **Padlet** για συνεργατικές δραστηριότητες και ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Επιπλέον, συστήθηκε η χρήση **εκπαιδευτικών ιστοσελίδων** (όπως το **Φωτόδεντρο**), **εκπαιδευτικών καναλιών στο YouTube**, αλλά και ψηφιακού διαμοιρασμού υλικού μέσω

διαδικτυακών πλατφορμών. Για τη διδασκαλία προτείνονται **διαδραστικός πίνακας** για αλληλεπιδραστικές ασκήσεις, **προτζέκτορας** και **Η/Υ** (εάν δεν υπάρχει διαδραστικός) για προβολή **ιστοσελίδων με υλικό** από τα **Νέα Προγράμματα Σπουδών** και τα **νέα σχολικά εγχειρίδια**, ενώ σημαντική θεωρείται και η πρόσβαση σε **χειραπτικό υλικό** και **βιβλία αυτοβελτίωσης**.

Σε επίπεδο δικτύωσης και υποστήριξης, προτάθηκε η **δημιουργία ψηφιακής ομάδας** των εκπαιδευτικών της Γ΄ Δημοτικού (π.χ. στο Viber) και η καθιέρωση **τακτικών μηνιαίων συναντήσεων** στο πλαίσιο ενός **ετήσιου προγραμματισμού**. Επιπλέον, αναφέρθηκε και η ένταξη πρακτικών που ενισχύουν τη σύνδεση και τη συνοχή της σχολικής τάξης, όπως το "χέρι-χέρι στην τάξη τους".

**2ο Φύλλο Εργασίας**

**Οργανώστε** με την ομάδα σας μία δράση για τον/τη Δημήτρη/Μαρία στη Γ΄ Δημοτικού.

***5η ερώτηση: Ποια ενδοσχολική δράση θα επιλέγατε (π.χ. μικρο-επιμορφώσεις, συνδιδασκαλία, ανατροφοδότηση, παρατήρηση διδασκαλίας, εργαστήριο, …);***

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ένα δομημένο και σταδιακό πλέγμα ενδοσχολικών δράσεων που συνδυάζουν παρακολούθηση, συνεργασία, αναστοχασμό και επιμόρφωση. Κεντρική ιδέα αποτελεί η **οργάνωση Πίνακα Συνάφειας** μεταξύ διδακτικών στόχων, μεθοδολογίας, μέσων, τρόπων αξιολόγησης και χρόνου υλοποίησης, ο οποίος μπορεί να διανεμηθεί στους συμμετέχοντες (ετεροπαρατηρητές) ως εργαλείο παρατήρησης και ανατροφοδότησης.

| **Στόχοι** | **Μεθοδολογία** | **Μέσα** | **Αξιολόγηση** | **Χρόνος** |
|---|---|---|---|---|
| **Στόχος 1** | | | | |
| **Στόχος 2** | | | | |

***Πίνακας 1: Πίνακας Συνάφειας***

Πολλοί ανέδειξαν τη σημασία της **συνδιδασκαλίας**, της **παρατήρησης διδασκαλίας** και της **στοχευμένης ανατροφοδότησης**, σε συνδυασμό με **μικρο-επιμορφώσεις** και **εργαστήρια εντός σχολείου**, ώστε να ενισχυθεί βιωματικά και πρακτικά η επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, υπογραμμίστηκε η αξία της **δοκιμής εναλλακτικών πρακτικών μία-μία**, με σκοπό τη διαδοχική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους στην πράξη. Τονίστηκε επίσης η σημασία της **αναζήτησης** και **διάχυσης καλών πρακτικών**, καθώς και της συνεργασίας με πιο έμπειρους συναδέλφους μέσω της **ετεροπαρατήρησης** και του **διαλόγου**.

Γενικά, οι απαντήσεις συγκλίνουν στην υιοθέτηση **πολυμορφικών** και **συνεχόμενων συστηματικών ενδοσχολικών δράσεων**, με στόχο τη στοχευμένη υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού σε πραγματικό διδακτικό πλαίσιο.

***6η ερώτηση: Πώς θα επιλέξετε τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα;***

Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως βασική αφετηρία την **3η στήλη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών** (όπως αυτά παρουσιάζονται στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ), η οποία περιλαμβάνει τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα ανά γνωστικό αντικείμενο και τάξη. Πρότειναν να χρησιμοποιηθεί αυτή η στήλη για τον σχεδιασμό **διαβαθμισμένων**

**μαθημάτων**, ξεκινώντας από απλούστερα Π.Μ.Α. και σταδιακά προχωρώντας στα πιο απαιτητικά.

Έμφαση δόθηκε επίσης στον **καθορισμό μετρήσιμων και ρεαλιστικών στόχων**, μέσα από τη συνεργασία με τον/τη εκπαιδευτικό και με βάση το υλικό του ΙΕΠ, ενταγμένων σε **συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα**. Παράλληλα, επισημάνθηκε η σημασία της **προσαρμογής** των **στόχων στο μαθησιακό προφίλ της τάξης**, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών της.

Τέλος, προτάθηκε ο συστηματικός εντοπισμός και αξιοποίηση των κατάλληλων Π.Μ.Α. για κάθε ενότητα ή μάθημα, ώστε να επιτυγχάνεται συνεκτικότητα μεταξύ διδασκαλίας, στόχων και αξιολόγησης.

***7η ερώτηση: Ποιες στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα επιλέξετε;***

Οι συμμετέχοντες/-ουσες πρότειναν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διαφοροποίησης που βασίζονται στις αρχές της εξατομικευμένης και βιωματικής μάθησης. Κεντρική θέση κατέχει η δημιουργία **διαβαθμισμένου μαθήματος**, με στόχους και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση **Κέντρων Μάθησης (Learning Centers)**, με διαφοροποίηση τόσο στο **χρόνο** όσο και στο **περιεχόμενο**, αντλώντας ιδέες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες που υπάρχουν στην **4η στήλη** των **ΝΠΣ**. Προτάθηκαν επίσης στρατηγικές **συνεργατικής μάθησης** όπως το **"Think – Pair – Share"** και εισαγωγικές **δραστηριότητες γνωριμίας σε κύκλο**, που ενισχύουν τη δυναμική της ομάδας.

Παράλληλα, αναδείχθηκε η αξία της **βιωματικής μάθησης** και των **δράσεων πεδίου**, που συνδέουν τη διδασκαλία με την εμπειρία, καθώς και της στρατηγικής **"Γνωρίζω – Κατανοώ – Κάνω"**, που οργανώνει τη μάθηση σε στάδια κατανόησης και εφαρμογής.

Συνολικά, οι στρατηγικές που προτάθηκαν στοχεύουν στη διαφοροποίηση περιεχομένου, διαδικασίας και προϊόντος, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών.

***8η ερώτηση: Πώς θα ενσωματώσετε τις ΤΠΕ;***

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν πρακτικούς και άμεσα εφαρμόσιμους τρόπους ένταξης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία, με στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών/-τριών και την υποστήριξη της διαφοροποιημένης μάθησης. Κεντρική πρόταση ήταν η **χρήση tablet** στα **Κέντρα Μάθησης**, για εξατομικευμένες ή ομαδικές δραστηριότητες.

Επίσης, επισημάνθηκε η αξιοποίηση **ψηφιακών εφαρμογών** και **εκπαιδευτικών παιχνιδιών**, όπως το **Wordwall**, που επιτρέπουν τη δημιουργία διαδραστικών και παιγνιωδών ασκήσεων.

Η **χρήση** του **διαδραστικού πίνακα** με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό προτάθηκε ως ένα ελκυστικό μέσο για την ενίσχυση της οπτικοποίησης και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών/-τριών, ενώ υπογραμμίστηκε και η σημασία της **συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό Πληροφορικής**, ώστε να υποστηριχθεί ουσιαστικά η ένταξη των ΤΠΕ στο μάθημα.

***9η ερώτηση: Πώς θα υποστηρίξετε την ενσυναίσθηση και την συμπερίληψη;***

Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τη σημασία της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού και συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, όπου κάθε μαθητής/-τρια νιώθει αποδεκτός/-ή και ενεργά συμμέτοχος/-η. Ένας βασικός τρόπος επίτευξης αυτού είναι η

**κατανομή ρόλων σε όλα τα παιδιά**, ώστε να αναγνωρίζεται η συμβολή του/της καθενός/-μιάς στην ομάδα. Παράλληλα, προτάθηκε η **διαφοροποίηση** και στην **αξιολόγηση**, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή/-τριας.

Η **ενίσχυση των ομαδικών δραστηριοτήτων**, η **συνεργασία σε ομάδες** και η **ένταξη** του/της εκπαιδευτικού σε μια **κοινότητα μάθησης** θεωρήθηκαν σημαντικά εργαλεία για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού στη σχολική τάξη.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στα **Εργαστήρια Δεξιοτήτων**, τις **δράσεις του Ενεργού Πολίτη** και τα **προγράμματα Ψυχικής Ενδυνάμωσης** που υλοποιούνται σε συνεργασία με την **ΕΔΥ**. Προτάθηκε επίσης η **συμμετοχή** του/της **ψυχολόγου** στην τάξη, μέσα από κοινό πρόγραμμα με τα παιδιά.

Τέλος, επισημάνθηκε ο ρόλος της **ενδοσχολικής επιμόρφωσης** και των **βιωματικών δράσεων για τους/τις εκπαιδευτικούς**, ώστε να ενισχύσουν τη δική τους ικανότητα διαχείρισης πολυπολιτισμικών και ετερογενών τάξεων με ενσυναίσθηση και συμπεριληπτική στάση.

***10η ερώτηση: Πόσο χρόνο θα αφιερώνατε για τη δράση;***

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ευέλικτα και ρεαλιστικά χρονοδιαγράμματα, με στόχο τη σταδιακή υποστήριξη και συνεχή ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού. Προτάθηκε αρχικά η υλοποίηση της δράσης σε **δύο δίωρες φάσεις** (παρακολούθηση διδασκαλίας και συζήτηση/αξιολόγηση), ενώ αρκετοί εισηγήθηκαν **καθημερινή υποστήριξη** για ένα **τρίμηνο**, με σταθερή αξιολόγηση και επαναπρογραμματισμό με βάση την πρόοδο και τις ανάγκες του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών.

Άλλες προσεγγίσεις εστιάζουν στην ενίσχυση της επιμόρφωσης και της ενδοσχολικής συνεργασίας, μέσω **τριών συναντήσεων τη χρονιά**, με ενδιάμεσους ελέγχους, ενώ άλλοι/-ες με **τακτικές παιδαγωγικές συναντήσεις μία έως και δύο φορές τον μήνα**.

Συνολικά, η χρονική κατανομή αποτυπώνει την ανάγκη για **συνεχή, επαναλαμβανόμενη** και **προσαρμοστική υποστήριξη**, με εναλλαγή μεταξύ παρακολούθησης, αναστοχασμού και ενεργητικής παρέμβασης.

Αρβανιτάκης, Δ-Κ. (2025). Ο Ρόλος των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/-ντριών, των Παιδαγωγικών Συμβούλων - Μεντόρων και των Ενδοσχολικών Συντονιστών στην Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών για τη Διδακτική Αξιοποίηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων Σχολικών Εγχειριδίων, (Εργαστήριο 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/

# Δημιουργικές δραστηριότητες με το micro:bit στο Δημοτικό

**Μαστοροδήμος Δημήτρης**
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής 2ης Θέσης Δ.Π.Ε. Β΄ Αθήνας,
mastorodimos@gmail.com

**Μαραγκός Κωνσταντίνος**
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής 1ης Θέσης Δ.Π.Ε. Β΄ Αθήνας,
maragosk@gmail.com

## Περίληψη

Το BBC micro:bit είναι ένας μικρός, προγραμματιζόμενος υπολογιστής (μικροελεγκτής) που θέτει την υπολογιστική σκέψη και τον προγραμματισμό στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την υιοθέτηση δημιουργικών και παιγνιωδών προσεγγίσεων. Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών - χωρίς απαραίτητα προηγούμενη εμπειρία στον προγραμματισμό - που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την εξοικείωσή τους με τις βασικές λειτουργίες και τις παιδαγωγικές δυνατότητες του BBC micro:bit οργανώθηκε και υλοποιήθηκε ειδικό εργαστηριακό σεμινάριο με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τη βιωματικής μάθησης. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και παραδείγματα από την τάξη, οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να: α) γνωρίσουν το υλικό και τις δυνατότητες του BBC micro:bit, β) δημιουργήσουν απλά προγράμματα αξιοποιώντας το περιβάλλον MakeCode, γ) ανακαλύψουν τρόπους ενσωμάτωσης του BBC micro:bit σε διαθεματικές δραστηριότητες (Μαθηματικά, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος κ.ά.), δ) συζητήσουν προτάσεις αξιολόγησης και ενίσχυσης της δημιουργικότητας των μαθητών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν εκπαιδευτικό υλικό για άμεση εφαρμογή στην τάξη και μέσα από τη συζήτηση και την πρακτική εξάσκηση μπόρεσαν να ενδυναμωθούν ώστε να μεταδώσουν το πάθος για δημιουργία και καινοτομία στους μαθητές τους μετατρέποντας τη σχολική αίθουσα σε ένα εργαστήριο έμπνευσης για μελλοντικούς εφευρέτες.

**Λέξεις-κλειδιά:** micro:bit, υπολογιστική σκέψη, προγραμματισμός.

### Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια και η ανάγκη για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, έχουν καταστήσει την εισαγωγή της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και του προγραμματισμού επιτακτική ανάγκη στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ορίζεται ως η χρήση ρομποτικών και προγραμματιστικών εργαλείων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργικότητα.

Ειδικότερα στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου, η Εκπαιδευτική Ρομποτική δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται στενά ως η εκμάθηση τεχνικών γνώσεων ή κώδικα. Αντιθέτως, λειτουργεί ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο που προάγει τη διερεύνηση, την επίλυση

προβλημάτων και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Η παιδαγωγική αξία της έγκειται στη δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές να προσεγγίσουν αφηρημένες έννοιες μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, υλοποιώντας την αρχή του «μαθαίνω κάνοντας» (Papert, 1980).

Μέσα από τη χρήση απλών προγραμματιστικών δομών, οι μαθητές εισάγονται στην αλγοριθμική λογική: μαθαίνουν να σχεδιάζουν λύσεις, να τις δοκιμάζουν στην πράξη, να εντοπίζουν λάθη και να τις βελτιώνουν, καλλιεργώντας έτσι την Υπολογιστική Σκέψη (Computational Thinking) (Wing, 2006). Παράλληλα, η φύση της ρομποτικής ευνοεί τη διαθεματική προσέγγιση, καθώς μπορεί να ενσωματωθεί οριζόντια σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην αξιοποίηση του BBC micro:bit (ή απλά micro:bit) ως εργαλείου εισαγωγής στη φυσική υπολογιστική και παρουσιάζει τη δομή ενός εργαστηρίου που στοχεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να εμπνεύσουν τους μαθητές τους να γίνουν «μικροί εφευρέτες».

## Το BBC micro:bit ως Παιδαγωγικό Εργαλείο

### *Τεχνικά Χαρακτηριστικά και Δυνατότητες*

Το BBC micro:bit αποτελεί έναν μικροελεγκτή χαμηλού κόστους και μικρού μεγέθους, ο οποίος σχεδιάστηκε ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, προκειμένου να καταστήσει τον προγραμματισμό προσιτό και ελκυστικό (Austin et al., 2020). Παρά το μικρό του μέγεθος, διαθέτει πληθώρα ενσωματωμένων λειτουργιών που το καθιστούν αυτόνομο και ευέλικτο:

- **Οθόνη LED:** Ένα πλέγμα 5x5 LED που επιτρέπει την άμεση οπτική ανατροφοδότηση (εμφάνιση μηνυμάτων, εικόνων).
- **Αισθητήρες:** Διαθέτει ενσωματωμένο επιταχυνσιόμετρο, πυξίδα, αισθητήρα θερμοκρασίας και φωτός, επιτρέποντας στους μαθητές να μετρούν φυσικά μεγέθη και να αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον.
- **Κουμπιά Εισόδου:** Τα κουμπιά A και B λειτουργούν ως βασικές συσκευές εισόδου για την εκτέλεση εντολών.
- **Ήχος και Επικοινωνία:** Η δυνατότητα παραγωγής ήχου και η επικοινωνία μέσω ραδιοκυμάτων (Radio/Bluetooth) επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ συσκευών.

Αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν το micro:bit ένα εξαιρετικά ευέλικτο εργαλείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία έργων που ξεφεύγουν από την οθόνη του υπολογιστή και επεκτείνονται στον φυσικό κόσμο.

### *Το Περιβάλλον Προγραμματισμού MakeCode*

Η ανάπτυξη προγραμμάτων για το micro:bit πραγματοποιείται κυρίως μέσω του διαδικτυακού περιβάλλοντος Microsoft MakeCode (https://makecode.microbit.org/). Το περιβάλλον αυτό βασίζεται σε οπτικό προγραμματισμό με τη χρήση μπλοκ (block-based visual programming), παρόμοιο με το Scratch, που οι μαθητές διδάσκονται στο Δημοτικό. Είναι ιδιαίτερα φιλικό προς τους αρχάριους χρήστες, καθώς εξαλείφει την ανάγκη απομνημόνευσης σύνταξης κώδικα, ενώ προσφέρει έναν ενσωματωμένο προσομοιωτή που επιτρέπει την άμεση οπτικοποίηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων πριν τη μεταφόρτωση στη συσκευή. Η δημιουργία του κώδικα γίνεται με την επιλογή των κατάλληλων εντολών από το αντίστοιχο μενού και την εναπόθεση τους στην κατάλληλη θέση του προγράμματος, με την τεχνική “σύρε και άφησε” (drag & drop).

**Σχεδιασμός και Στόχοι του Εργαστηρίου**

***Στοχοθεσία και Κοινό***

Το εργαστήριο «Δημιουργικές δραστηριότητες με το micro:bit στο Δημοτικό» σχεδιάστηκε για να απευθυνθεί σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ενδεχομένως δεν διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία στον προγραμματισμό. Ο κύριος στόχος ήταν διττός: αφενός η τεχνική εξοικείωση με το εργαλείο και αφετέρου η ανάδειξη των παιδαγωγικών του δυνατοτήτων. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι περιλάμβαναν:

1. Τη γνωριμία με το υλικό (hardware) και τις βασικές λειτουργίες του micro:bit.
2. Την κατανόηση βασικών εννοιών προγραμματισμού (ακολουθία, επανάληψη, επιλογή, μεταβλητές) μέσω του MakeCode.
3. Την ανακάλυψη τρόπων ενσωμάτωσης του micro:bit σε διαθεματικά σενάρια (STEM/STEAM).
4. Τη συζήτηση γύρω από ζητήματα αξιολόγησης και ενίσχυσης της μαθητικής δημιουργικότητας.

***Μεθοδολογία***

Η μεθοδολογική προσέγγιση του εργαστηρίου βασίστηκε στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της βιωματικής μάθησης (Resnick, 2017). Οι συμμετέχοντες δεν παρακολούθησαν απλώς μια διάλεξη, αλλά εργάστηκαν ενεργά, δημιουργώντας τα δικά τους προγράμματα. Η διάρκεια των δύο διδακτικών ωρών χωρίστηκε σε διακριτές φάσεις, ξεκινώντας από απλές δραστηριότητες και προχωρώντας σε πιο σύνθετες, ακολουθώντας τη στρατηγική της «σκαλωσιάς». Στο τέλος του εργαστηρίου, οι εκπαιδευτικοί είχαν υλικό για άμεση εφαρμογή στην τάξη.

**Υλοποίηση Δραστηριοτήτων στο MakeCode**

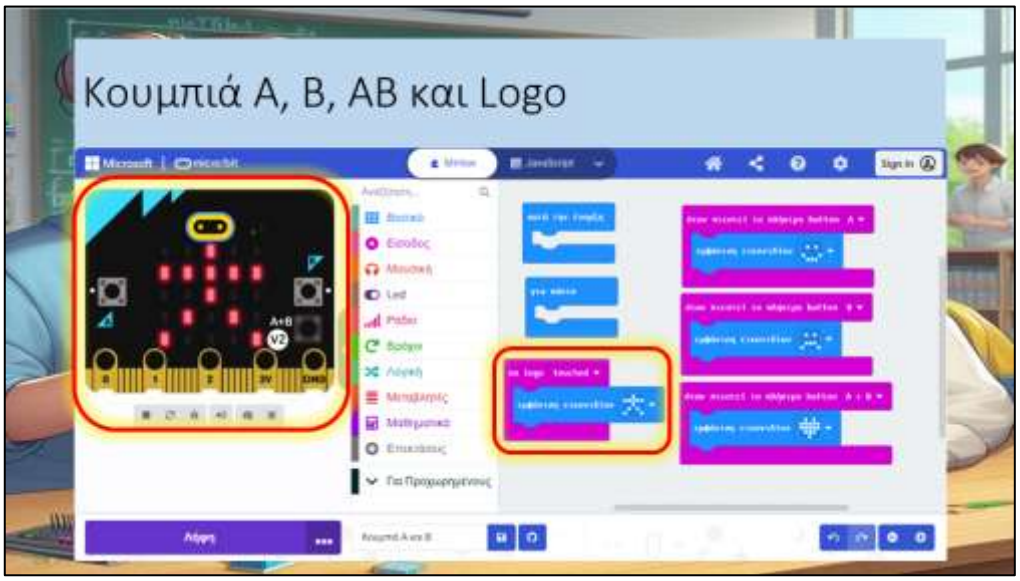
Κατά τη διάρκεια του πρακτικού μέρους, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγήθηκαν βήμα προς βήμα στη χρήση του makecode.microbit.org. Αρχικά, έγινε παρουσίαση των κατηγοριών εντολών (Βασικά, Είσοδος, Μουσική, Μεταβλητές, κ.α.). Στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν οι ακόλουθες σειρές δραστηριοτήτων:

***Εισαγωγικές Δραστηριότητες***

Η πρώτη επαφή περιλάμβανε τη δημιουργία προγραμμάτων για την εμφάνιση σχημάτων, εικονιδίων (π.χ. χαμόγελο, καρδιά) και κυλιόμενου κειμένου στην οθόνη LED. Αυτό το στάδιο είναι κρίσιμο για την απόκτηση αυτοπεποίθησης και την κατανόηση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος στον προγραμματισμό. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν σε όλες τις δραστηριότητες.

***Αλληλεπίδραση και Γεγονότα (Events)***

Σε δεύτερο επίπεδο, οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν τα μπλοκ της κατηγορίας «Είσοδος». Προγραμμάτισαν το micro:bit να αντιδρά όταν πατηθούν τα κουμπιά Α, Β ή ο συνδυασμός Α+Β, καθώς και όταν η συσκευή κουνηθεί. Επίσης, ενσωμάτωσαν ήχους και μελωδίες, δημιουργώντας πολυμεσικά αποτελέσματα. Στην Εικόνα 1, φαίνεται ένα παράδειγμα που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου για την χρήση των κουμπιών του micro:bit.




***Εικόνα 1.*** *Παράδειγμα στο MakeCode για τον έλεγχο των κουμπιών*

***Αξιοποίηση Αισθητήρων***

Το πιο προχωρημένο στάδιο του τεχνικού μέρους αφορούσε τη χρήση των αισθητήρων. Οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν προγράμματα που μετρούσαν τη θερμοκρασία περιβάλλοντος και το επίπεδο φωτός, εμφανίζοντας τις τιμές στην οθόνη. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη φυσική σύνδεση του micro:bit μέσω USB, τη μεταφόρτωση (download) του αρχείου .hex και τον έλεγχο της λειτουργίας σε πραγματικές συνθήκες. Δύο από τις δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν υπάρχουν στο Παράρτημα Α.

**Διαθεματικές Εφαρμογές και Σενάρια στην Τάξη**

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σύνδεση του micro:bit με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αποδεικνύοντας ότι ο προγραμματισμός δεν είναι ένα απομονωμένο αντικείμενο. Παρουσιάστηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα διαθεματικών δραστηριοτήτων:

- **Μαθηματικά και Πιθανότητες:** Το micro:bit προγραμματίστηκε ως ψηφιακό ζάρι ή γεννήτρια τυχαίων αριθμών. Οι μαθητές/τριες μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για να κατανοήσουν την έννοια της τυχαιότητας, να εκτελέσουν απλούς υπολογισμούς και να δημιουργήσουν παιχνίδια αριθμητικής.
- **Γλώσσα και Αφήγηση:** Προτάθηκε η χρήση του micro:bit για την εμφάνιση λέξεων, συλλαβών ή κρυμμένων μηνυμάτων. Οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες όπου το πάτημα ενός κουμπιού αποκαλύπτει την επόμενη σκηνή ή να φτιάξουν κουίζ ορθογραφίας.
- **Μελέτη Περιβάλλοντος και Φυσικές Επιστήμες:** Αξιοποιώντας τους αισθητήρες, το micro:bit μετατρέπεται σε εργαστηριακό όργανο. Οι μαθητές/τριες καταγράφουν τη θερμοκρασία σε διαφορετικά σημεία της τάξης ή μελετούν τη φωτεινότητα, συνδέοντας τα δεδομένα με φυσικά φαινόμενα (π.χ. κύκλος ημέρας-νύχτας).
- **Γεωγραφία και Προσανατολισμός:** Η χρήση της ενσωματωμένης πυξίδας επιτρέπει την υλοποίηση δραστηριοτήτων προσανατολισμού στην αυλή του σχολείου, καθώς και απλές εφαρμογές χαρτογράφησης.

- **Μουσική και Τέχνες:** Οι μαθητές/τριες μπορούν να μετατρέψουν το micro:bit σε μουσικό όργανο, προγραμματίζοντας νότες και ρυθμούς, συνδυάζοντας την αλγοριθμική σκέψη με την καλλιτεχνική έκφραση.
- **Φυσική Αγωγή και Παιχνίδι:** Μέσω του αισθητήρα κίνησης (επιταχυνσιόμετρο), μπορούν να σχεδιαστούν ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν φυσική δραστηριότητα, όπως μετρητές βημάτων ή παιχνίδια ισορροπίας, ενισχύοντας τη συνεργασία.

Οι παραπάνω δραστηριότητες δεν ενισχύουν μόνο τις γνώσεις στα επιμέρους αντικείμενα, αλλά προάγουν τη συνεργατική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή.

**Συζήτηση και Συμπεράσματα**

Η υλοποίηση του εργαστηριακού σεμιναρίου ανέδειξε ότι η εισαγωγή του micro:bit στο Δημοτικό Σχολείο μπορεί να προσφέρει πολλαπλάσια παιδαγωγικά οφέλη. Μέσα από την πρακτική εξάσκηση και τον διάλογο για τις διδακτικές μεθόδους, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι η ενασχόληση με τη ρομποτική προάγει κρίσιμες δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη (Sentance et al., 2017). Παράλληλα, η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην απομυθοποίηση της τεχνολογίας, μετατρέποντας τους μαθητές από παθητικούς καταναλωτές σε ενεργούς δημιουργούς ψηφιακού περιεχομένου.

Το micro:bit λειτούργησε για τους εκπαιδευτικούς ως ένα εργαλείο "χαμηλού κατωφλίου" και "υψηλής οροφής" (Resnick & Silverman, 2005). Η ευελιξία και η ευκολία στη χρήση του επιτρέπουν την οργανική ένταξή του σε διαφορετικά μαθησιακά σενάρια, καθιστώντας περιττή την ανάγκη για εξειδικευμένο εργαστηριακό εξοπλισμό.

Συμπερασματικά, η δράση ανέδειξε πώς η Εκπαιδευτική Ρομποτική και η ένταξη του micro:bit στη μαθησιακή διαδικασία γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην τεχνολογία και τη διδασκαλία και μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τον εκσυγχρονισμό της διδακτικής πράξης, ενισχύοντας τη διαθεματικότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών. Μελλοντικές επεκτάσεις του εργαστηριακού σεμιναρίου θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την ένταξη του micro:bit σε πιο σύνθετες κατασκευές (π.χ. προσομοιώσεις έξυπνου σπιτιού) όπως και σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενισχύοντας ακόμα περισσότερο τον ρόλο του μαθητή ως εφευρέτη.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Austin, J., Baker, H., Ball, T., Devine, J., Finney, J., De Halleux, P., ... & Stockdale, G. (2020). The BBC micro: bit: from the UK to the world. *Communications of the ACM, 63*(3), 62-69.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.

Resnick, M., & Silverman, B. (2005, June). Some reflections on designing construction kits for kids. In *Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children*, 117-122.

Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.

Sentance, S., Waite, J., Hodges, S., MacLeod, E., & Yeomans, L. (2017, March). "Creating cool stuff": Pupils' experience of the BBC micro:bit. *Proceedings of the 2017 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education,* 531-536.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων* (Φ.Ε.Κ. 3567/τ.Β'./4-8-2021). Εθνικό Τυπογραφείο.

**Παράρτημα Α**

**Δραστηριότητα 1 – Προπαίδεια**

1. Συνδέστε το Micro:bit στον υπολογιστή σας.
2. Ανοίξτε την πλατφόρμα MakeCode (https://makecode.microbit.org).
3. Δημιουργήστε ένα νέο έργο με το όνομα '**Προπαίδεια**'.
4. Προσθέστε ένα μπλοκ '**κατά την έναρξη**' και δημιουργήστε μια μεταβλητή '**αριθμός_1**', σε έναν τυχαίο αριθμό από το 1 έως το 9.
5. Προσθέστε έναν μπλοκ '**όταν πιεστεί το πλήκτρο button A**' και ορίστε τη μεταβλητή '**αριθμός_2**' σε έναν τυχαίο αριθμό από το 1 έως το 9.
6. Εμφανίστε το αποτέλεσμα του γινομένου των δύο αριθμών στην οθόνη του Micro:bit.
7. Οι μαθητές πολλαπλασιάζουν τον αριθμό με έναν δεύτερο αριθμό και γράφουν το αποτέλεσμα στο τετράδιό τους.

**Πρόγραμμα**

**Βήμα 1ο:** Ορίζουμε τις μεταβλητές

Μαστοροδήμος, Δ., Μαραγκός, Κ. (2025). Δημιουργικές δραστηριότητες με το micro:bit στο Δημοτικό, (Εργαστήριο 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/

**Ταβουλάρη, Ζ., Λυμπεροπούλου, Β., Αλεξιάδου, Λ. (2025). Οικοσυστημική προσέγγιση για τη διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: Μια μελέτη περίπτωσης**

# Οικοσυστημική προσέγγιση για τη διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: Μια μελέτη περίπτωσης

**Ταβουλάρη Ζαχαρούλα**
Σύμβουλος Εκπαίδευσης 8ης Θέσης ΔΠΕ Β Αθήνας
**Λυμπεροπούλου Βασιλική**
Ψυχολόγος 7ο ΣΔΕΥ Νέου Ψυχικού
**Αλεξιάδου Λουΐζα**
Κοινωνική λειτουργός 7ο ΣΔΕΥ Νέου Ψυχικού

**Περίληψη**
*«Είναι αδύνατο να λύσεις ένα πρόβλημα με τον ίδιο τρόπο σκέψης που δημιούργησε το πρόβλημα» Albert Einstein*
Από τη φύση του ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό του συγκείμενο, προκειμένου να έχει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, όπως ακριβώς εξαρτάται και από το φυσικό περιβάλλον για την επιβίωσή του. Παρόμοια, η σχολική τάξη δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση ατόμων, αλλά συνιστά κοινωνικό σύστημα με ιδιαίτερη διάρθρωση, μια ομάδα που εμφανίζει σταθερά χαρακτηριστικά, αλλά και αρκετές ιδιαιτερότητες ταυτόχρονα. Στο κοινωνικό, λοιπόν, σύστημα της τάξης, όπως και σε οποιοδήποτε άλλο, οι μαθητές/-τριες δεν είναι εντελώς ελεύθεροι να λειτουργήσουν, όπως αυτοί θα επιθυμούσαν, αλλά χρειάζεται να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Είναι σχεδόν το ίδιο με ένα φυσικό οικοσύστημα, όπου τα φυτά, τα ζώα και οι άλλοι μικροοργανισμοί συνδέονται μεταξύ τους σε μια φυσική αλυσίδα με συστημικό τρόπο· στην περίπτωση όμως, που αυτή η φυσική αλυσίδα σπάσει, τότε διαταράσσεται ολόκληρο το οικοσύστημα με καταστροφικές συνέπειες για το περιβάλλον και τους οργανισμούς που το διέπουν. Στο παρελθόν, αλλά ακόμα και σήμερα, μια προβληματική συμπεριφορά θεωρούνταν ότι έχει τις ρίζες της στον/στην ίδιο/α το/τη μαθητή/τρια. Η οικοσυστημική προσέγγιση προσεγγίζει τη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συνέπεια να διερευνά πώς η κάθε πλευρά αντιλαμβάνεται μια συμπεριφορά και ποιες προεκτάσεις έχει, όχι μόνο για την ομάδα της τάξης, αλλά για όλη τη σχολική κοινότητα. Στόχος του εργαστηρίου είναι μέσα από τη μελέτη περίπτωσης οι συμμετέχοντες/ουσες να αναδείξουν τη σημασία της επικοινωνιακής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών και να επαναπροσδιορίσουν πεποιθήσεις όπως:

- Εγώ προσπαθώ, ο άλλος δεν θέλει να αλλάξει.
- Ό, τι κι αν κάνω, δεν πρόκειται να αλλάξουν πολλά πράγματα.
- Το πρόβλημα έχει βαθιές αιτίες κι αν δεν αντιμετωπιστούν όλες, καμιά προσπάθεια δεν θα έχει αποτέλεσμα.
- Τι κι αν επέλθει μια μικρή βελτίωση, δεν επαρκεί. Το ζήτημα είναι να βελτιωθούν όλα.
- Ας μείνουμε σταθεροί στις αρχές μας, ακόμα κι αν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές.

**Λέξεις κλειδιά**: Οικοσυστημική προσέγγιση, προβλήματα συμπεριφοράς, αναπλαισίωση

**Η Οικοσυστημική προσέγγιση : Εννοιολογική προσέγγιση**

Σύστημα είναι ένα ενιαίο σύνολο, κάτι περισσότερο από το απλό άθροισμα των μερών από τα οποία αποτελείται, γιατί ακριβώς συγκροτείται από τις διασυνδέσεις – σχέσεις των μερών του, που βρίσκονται σε συνεχή μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Τα μέρη πραγματοποιούν αλλαγές στη συμπεριφορά τους με βάση τις πληροφορίες που ανλτούν από το περιβάλλον και έχουν απώτερο σκοπό να προωθήσουν τους στόχους του συστήματος και να αποκαταστήσουν την ισορροπία του. Είναι σαφές ότι κάθε σύστημα είναι υποσύστημα ενός μικρότερου συστήματος.

***Βασικές αρχές οικοσυστημικής θεωρίας***

Η οικοσυστημική προσέγγιση βασίζεται στην αντίληψη του παιδιού ως μέρος ενός συστήματος από σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και επιρροές.

Βασικές αρχές της οικοσυστημικής θεωρίας αναφέρονται οι εξής :

- Το παιδί δεν είναι μόνο του – ανήκει σε ένα σύστημα (οικογένεια, σχολείο, φίλοι, κοινότητα).
- Οι συμπεριφορές δεν εμφανίζονται στο κενό – είναι ανταποκρίσεις σε ερεθίσματα και σχέσεις μέσα στο περιβάλλον.
- Πίσω από κάθε προβληματική συμπεριφορά υπάρχει μια ανάγκη: αναγνώριση, ασφάλεια, όρια, σταθερότητα.
- Κάθε μέλος του συστήματος επηρεάζει και επηρεάζεται – η αλλαγή σε ένα μέρος επηρεάζει το σύνολο.
- Η αιτία που αποδίδεται σε μια συμπεριφορά δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η μόνη αλήθεια, αλλά εξαρτάται από την οπτική γωνία του παρατηρητή/ριας. Αν η οπτική γωνία δεν βοηθά στην αλλαγή προχωράμε σε άλλες.

**Τεχνικές οικοσυστημικής θεωρίας**

***Αναπλαισίωση***

Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας μιας προβληματικής ή δύσκολης κατάστασης. Σύμφωνα με τη τεχνική αυτή ένας τρόπος αλλαγής της προβληματικής κατάστασης είναι να διαμορφώσει ο παρατηρητής της μια θετική εναλλακτική ερμηνεία για αυτό που βλέπει, δίνοντας ένα διαφορετικό νόημα σε αυτή. Με άλλα λόγια η αναπλαισίωση είναι ένας τρόπος να βλέπεις τα γεγονότα και τις καταστάσεις από διαφορετική οπτική γωνιά και έτσι να αλλάζεις τον τρόπο που τα βιώνεις.

Η τεχνική της αναπλαισίωσης προτείνεται πολύ συχνά σε γονείς και εκπαιδευτικούς που έρχονται αντιμέτωποι με ανεπιθύμητες συμπεριφορές παιδιών στο σπίτι ή την τάξη. Αποτελεί όμως μια τεχνική που ο κάθε άνθρωπος χρειάζεται να μάθει και να εφαρμόζει στη καθημερινότητά του όταν έρχεται αντιμέτωπος με μια δύσκολη (μεγάλη ή μικρή) συνθήκη, καθότι με αυτόν τον τρόπο βοηθάει τον εαυτό του να έρχεται σε μια εσωτερική ισορροπία.

*Βασικά στοιχεία αναπλαισίωσης*

Α. Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς

Β. Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής

Γ. Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς

Δ. Διαμόρφωση μιας ή δύο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία

Ε. Δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία.

*Διαδικασία εφαρμογής της αναπλαισίωσης*

1. Σκεφτείτε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζετε τον τελευταίο καιρό. Περιγράψτε τι συμβαίνει στην προβληματική κατάσταση. Τι κάνει το άτομο; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος εμπλέκεται;

2. Πώς αντιδράτε συνήθως στη συμπεριφορά αυτή και τι αποτέλεσμα έχετε;

3. Ποια είναι η ερμηνεία σας για τον λόγο για τον οποίο το άτομο συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο;

4. Ποια θετική εναλλακτική ερμηνεία θα μπορούσε να δοθεί στη συμπεριφορά αυτή;

5. Με βάση μια από τις θετικές εναλλακτικές ερμηνείες της συμπεριφοράς του ατόμου, πως θα μπορούσατε να αντιδράσετε διαφορετικά από ό,τι προηγουμένως; Τι θα μπορούσατε να πείτε ή να κάνετε στηριγμένοι/ες σε μια από αυτές τις εναλλακτικές ερμηνείες;

***Θετική υποδήλωση κινήτρων***

Η θετική υποδήλωση κινήτρων είναι μια τεχνική όπου αναγνωρίζονται και αποδίδονται θετικά κίνητρα σε μια προβληματική συμπεριφορά, με στόχο την αλλαγή της. Αντί να επικεντρώνεται στα αρνητικά στοιχεία, η τεχνική αυτή υποθέτει ότι υπάρχει κάποιο θετικό, ή έστω λειτουργικό, κίνητρο πίσω από τη συμπεριφορά, ακόμα και αν αυτή είναι προβληματική. Η ιδέα είναι ότι η αναγνώριση αυτού του κινήτρου μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς, δημιουργώντας ένα πιο θετικό κλίμα και διευκολύνοντας τη διαδικασία.

Η συγκεκριμένη τεχνική αναγνωρίζει και αποδίδει θετικά κίνητρα στην προβληματική συμπεριφορά και στοχεύει στην αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα και διευκολύνοντας την διαδικασία. Βασίζεται στην άποψη ότι κάθε συμπεριφορά έχει κάποιοι κίνητρο, το οποίο μπορεί να είναι θετικό ή λειτουργικό .

Με τον τρόπο αυτό δημιουργεί ένα πιο θετικό κλίμα στη σχέση και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της συμπεριφοράς.

***Παράδειγμα:*** Αν ένα παιδί είναι θορυβώδες στην τάξη, αντί να του πούμε "σταμάτα να μιλάς", μπορούμε να υποθέσουμε ότι το παιδί προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή ή να εκφράσει την ενέργειά του, και να βρούμε ένα πιο θετικό τρόπο για να το κάνουμε.

*Βασικά στοιχεία της θετικής υποδήλωσης κινήτρων*

Α. Συνειδητοποίηση των κινήτρων που αποδίδετε, πριν από την εφαρμογή της τεχνικής, στη σχέση σας με το άτομο που εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά.

Β. Περιγραφή των θετικών εναλλακτικών κινήτρων της προβληματικής συμπεριφοράς.

Γ. Επιλογή ενός εύλογου θετικού κινήτρου.

Δ. Διατύπωση μιας ή δύο προτάσεων που περιγράφουν το νέο θετικό κίνητρο της συμπεριφοράς.

Ε. Ενέργειες που αντανακλούν την αναγνώριση των θετικών κινήτρων

*Διαδικασία ανάπτυξης της θετικής υποδήλωσης κινήτρων*

1. Σκεφτείτε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζετε τώρα. Φανταστείτε τι συμβαίνει στο επίπεδο συμπεριφοράς. Τι κάνει το άτομο; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος εμπλέκεται;

2. Πώς αντιδράτε συνήθως στη συμπεριφορά και τι αποτέλεσμα προκύπτει;

3. Γιατί νομίζετε ότι το άτομο ενεργεί έτσι; Ποια νομίζετε ότι είναι τα κίνητρά του για αυτή τη συμπεριφορά;

4. Ποια θετικά κίνητρα μπορεί να υπάρχουν για αυτή τη συμπεριφορά;

5. Με βάση ένα ή περισσότερα από αυτά τα θετικά κίνητρα για τη συμπεριφορά, πως θα μπορούσατε να αντιδράσετε διαφορετικά από ό,τι στο παρελθόν; Τι θα μπορούσατε να πείτε;

***Υποδήλωση θετικών λειτουργιών***

Η υποδήλωση θετικών λειτουργιών στην ψυχολογία αναφέρεται στην πρακτική της ανάγνωσης και ερμηνείας μιας συμπεριφοράς, ιδίως μιας που θεωρείται προβληματική, με όρους θετικών κινήτρων ή σκοπών. Αντί να εστιάζουμε στις αρνητικές πτυχές ή στις δυσλειτουργίες, υποθέτουμε ότι υπάρχει ένας υποκείμενος θετικός σκοπός ή λειτουργία που η συμπεριφορά επιδιώκει να επιτύχει, ακόμα και αν αυτό δεν είναι εμφανές με την πρώτη ματιά. Η τεχνική της υποδήλωσης θετικών λειτουργιών είναι σημαντική γιατί συντελεί στην κατανόηση των κινήτρων και των αναγκών που βρίσκονται πίσω από μια συμπεριφορά, ακόμα και αν αυτή είναι δυσλειτουργική. Παράλληλα ενθαρρύνει την αλλαγή και την εξέλιξη, καθώς η αναγνώριση του θετικού κινήτρου μπορεί να οδηγήσει σε εναλλακτικές συμπεριφορές που επιτυγχάνουν τον ίδιο σκοπό με πιο λειτουργικό τρόπο ενώ διευκολύνει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση για τον εαυτό και τους άλλους, καθώς αναγνωρίζει την ύπαρξη θετικών κινήτρων ακόμα και σε προβληματικές συμπεριφορές.

***Παράδειγμα:*** Ένα παιδί που δυσκολεύεται στην παρακολούθηση του μαθήματος και αποσπάται εύκολα, μπορεί να έχει ως θετικό κίνητρο την ανάγκη για διέγερση και εξερεύνηση. Αντί να το δούμε ως απλή απειθαρχία, η υποδήλωση θετικών λειτουργιών θα αναγνώριζε την ανάγκη του παιδιού για μάθηση και θα αναζητούσε τρόπους να την ικανοποιήσει με πιο λειτουργικό τρόπο, όπως μέσω ενεργητικών μεθόδων μάθησης ή εκπαιδευτικών παιχνιδιών**.**

*Βασικά στοιχεία της υποδήλωσης θετικών λειτουργιών*

Α. Συνειδητοποίηση των λειτουργιών της προβληματικής συμπεριφοράς που αναγνωρίζουμε επί του παρόντος.

Β. Επισήμανση των πρόσθετων θετικών οικοσυστημικών λειτουργιών της προβληματικής συμπεριφοράς.

Γ. Επιλογή μιας λογικοφανούς θετικής λειτουργίας.

Δ. Διαμόρφωση μιας ή δύο προτάσεων που εκφράζουν αυτή τη θετική λειτουργία.

Ε. Ενέργειες που υποδηλώνουν ότι αποδεχόμαστε τη θετική λειτουργία και είναι συνεπής προς αυτήν.

*Διαδικασία για την ανάπτυξη της υποδήλωσης θετικών λειτουργειών*

1. Σκεφτείτε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζετε τώρα. Φανταστείτε τι συμβαίνει στο επίπεδο συμπεριφοράς. Τι κάνει το άτομο; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος εμπλέκεται;

2. Πως αντιδράτε συνήθως στη συμπεριφορά και τι αποτέλεσμα προκύπτει;

3. Ποιες είναι μερικές λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς που προς το παρόν βλέπετε;

4. Ποιες είναι μερικές από τις θετικές οικοσυστημικές λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς;

5. Με βάση τις θετικές οικοσυστημικές λειτουργίες που προτείνονται παραπάνω τι θα μπορούσατε να πείτε;

***Κερκόπορτα***

Η τεχνική της κερκόπορτας είναι ένας συμβολικός τρόπος για να πούμε ότι στις προβληματικές καταστάσεις το πρόβλημα μοιάζει με μια κλειδαμπαρωμένη πόρτα, η οποία

στέκεται ανάμεσα σε εμάς και σε μια εποικοδομητική σχέση. Η τεχνική αυτή αφορά μόνο τις μη προβληματικές συμπεριφορές, διαστάσεις ή πλευρές ενός ατόμου ή των σχέσεων του. Η ευκολία αυτής της τεχνικής εντοπίζεται στο ότι είναι πιο εύκολο να σχολιάσει κανείς θετικά κάτι το οποίο παρουσιάζεται αρχικά ως θετικό ή τουλάχιστον ουδέτερο, παρά να σκεφτεί και να πει κάτι πραγματικό θετικό για ένα πρόβλημα.

*Βασικά στοιχεία της κερκόπορτας*

Α. Ανεύρεση των μη προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά.

Β. Εντοπισμός μερικών πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του ατόμου που εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά.

Γ. Επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου.

Δ. Σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά.

Ε. Έκφραση του θετικού σχολίου.

*Διαδικασία για την εφαρμογή της κερκόπορτας*

1. Σκεφτείτε ένα άτομο του οποίου η συμπεριφορά αποτελεί τώρα πρόβλημα για εσάς. Φανταστείτε συμπεριφορές ή πλευρές αυτού του ατόμου ή και καταστάσεις που αφορούν αυτό το άτομο και δεν αποτελούν πρόβλημα.

2. Επιλέξτε τη μη προβληματική συμπεριφορά, πλευρά η κατάσταση που πιστεύετε πιο εύκολα και αυθόρμητα να σχολιάσετε θετικά.

3. Διαλέξτε το χρόνο και το χώρο που θεωρείτε κατάλληλους για να εκφράσετε το θετικό σας σχόλιο.

**3. Εφαρμογή της οικοσυστημικής προσέγγισης στο πλαίσιο του σχολείου μέσα από την μελέτη μιας περίπτωσης .**

***ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ***

Η Χ. είναι μαθήτρια Β τάξης σε Δημοτικό σχολείο μετά από μετεγγραφή κατά την έναρξη της τρέχουσας σχολικής χρονιάς από άλλο σχολείο. Οι γονείς αναφέρουν ως αιτία της μετεγγραφής την αλλαγή κατοικίας. Το παιδί ανταποκρίνεται με επάρκεια στα σχολικά μαθήματα. Κάποιες φορές ξεχνά να φέρει στο σχολείο γραπτή εργασία ή σχολικό βιβλίο. Αυτό δεν παρατηρείται συστηματικά. Φαίνεται να δυσκολεύεται στις σχέσεις της με τα άλλα παιδιά. Η εκπαιδευτικός του τμήματος αναφέρει : «Δυσκολεύεται στο συνεργατικό παιχνίδι και τις ομαδικές δραστηριότητες με τα άλλα παιδιά. Συχνά μονολογεί στην τάξη. Μιλά χωρίς να ζητήσει το λόγο και για άσχετα θέματα, κάνει άσχετα σχόλια κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δεν φαίνεται να κατανοεί τις συστάσεις. Έχει φίλους, δεν είναι απομονωμένη. Επιθυμεί να παίζει με παιδιά του τμήματος, δυσκολεύεται όταν οι άλλοι δεν ακολουθούν αυτό που θέλει και δεν μιλάει ευγενικά. Επιζητά την αποκλειστικότητα και την διεκδικεί».

Από την αρχή της χρονιάς έχει προκαλέσει επανειλημμένους τραυματισμούς σε συμμαθήτριά της χωρίς αυτό να γίνει αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς. Στο τελευταίο περιστατικό ο τραυματισμός ήταν σοβαρός με αποτέλεσμα η συμμαθήτριά της δεν μπορούσε να συμμετέχει σε κάποιες δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου. Υπήρξαν έντονες διαμαρτυρίες από τους γονείς της μαθήτριας.

- Προτείνετε μια πρώτη παρέμβαση μέσα στο σχολείο.

***Βοηθητικά ερωτήματα:***

- Ποια συστήματα εμπλέκονται;
- Τι ανάγκες ενδέχεται να εκφράζει το παιδί μέσα από τη συμπεριφορά του;
- Ποιες είναι οι πιθανές δυνάμεις του παιδιού;
- Πώς μπορεί να ενεργοποιηθεί υποστηρικτικό δίκτυο γύρω του (σχολείο – οικογένεια – ειδικοί);

**Πρόγραμμα παρέμβασης οικοσυστημικής προσέγγισης για την μαθήτρια Χ.**

Η περιγραφή της μαθήτριας Χ. παρουσιάζει μια σύνθετη εικόνα συμπεριφορών που σχετίζονται με τη δυσκολία προσαρμογής, κοινωνικής ένταξης και διαχείρισης συναισθημάτων. Η συστημική προσέγγιση, ως πλαίσιο, δεν εστιάζει μόνο στο άτομο, αλλά εξετάζει και τις αλληλεπιδράσεις του με τα συστήματα (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι κ.ά.). Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα αναπλαισίωσης, θετικής υποδήλωσης κινήτρων, υποδήλωση θετικών λειτουργιών και τεχνικής κερκόπορτας για την περίπτωση της Χ.

*Αναπλαισίωση της συμπεριφοράς*

1. Από "μιλά χωρίς να ζητήσει το λόγο και λέει άσχετα πράγματα": η Χ. προσπαθεί να μοιραστεί τις σκέψεις της και να εμπλακεί ενεργά στο μάθημα, έστω κι αν δεν έχει ακόμα εσωτερικεύσει τους κανόνες συμμετοχής.

2. Από "διεκδικεί αποκλειστικότητα και δεν μιλάει ευγενικά": η Χ. δείχνει έντονη ανάγκη για σύνδεση με τους άλλους, αλλά χρειάζεται βοήθεια στο πώς να το εκφράζει λειτουργικά.

3. Από "έχει προκαλέσει τραυματισμούς χωρίς να το δουν οι δάσκαλοι": η Χ. δυσκολεύεται να διαχειριστεί τις εντάσεις στις σχέσεις της και εκφράζει τα συναισθήματά της σωματικά, δείχνοντας ότι χρειάζεται καθοδήγηση σε δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων.

4. Από "μονολογεί" : η Χ. έχει πλούσιο εσωτερικό κόσμο και συχνά προσπαθεί να τον εκφράσει, αλλά χρειάζεται στήριξη για να μάθει πότε και πώς είναι κατάλληλο να μοιράζεται."

*Θετική υποδήλωση κινήτρων (Positive attribution of motives)*

1. Η Χ. θέλει να γίνει αποδεκτή από την ομάδα και για αυτό προσπαθεί να συμμετέχει όπως μπορεί.

2. Επιθυμεί να έχει φίλους και να είναι μέρος της ομάδας, έστω κι αν ακόμα δεν γνωρίζει πώς να συνυπάρχει αρμονικά.

3. Θέλει να έχει ρόλο και λόγο στην τάξη, να ακουστεί και να αναγνωριστεί.

4. Προσπαθεί να εξασφαλίσει προσοχή και επαφή με τον εκπαιδευτικό, πιθανώς λόγω ανασφάλειας από την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

*Υποδήλωση θετικών λειτουργιών*

1. Η παρεμβολή της Χ. στη ροή του μαθήματος ίσως εξυπηρετεί την ανάγκη της να νιώσει ότι έχει έλεγχο ή σημαντικότητα.

2. Η διεκδίκηση της αποκλειστικότητας ίσως της δίνει την αίσθηση σταθερότητας σε ένα περιβάλλον που ακόμα της είναι άγνωστο.

3. Η σωματική έκφραση της έντασης μπορεί να λειτουργεί ως τρόπος εκτόνωσης συναισθηματικής φόρτισης που δεν ξέρει πώς να επεξεργαστεί λεκτικά.

4. Η τάση της να μιλάει χωρίς σειρά ίσως βοηθά να κρατήσει "δεσμό" με τον εκπαιδευτικό που νιώθει ως σημαντικό πρόσωπο ασφάλειας.

*Τεχνικές κερκόπορτας*

1. Καθιέρωση σταθερών ρουτίνων και ρόλων μέσα στην τάξη (π.χ., βοηθός της ημέρας) που θα της προσφέρουν δομή και αίσθηση σημαντικότητας.

2. Παραχώρηση "ασφαλών" τρόπων έκφρασης σκέψεων π.χ. προσωπικό ημερολόγιο, κουτί ιδεών ή σύντομες παρεμβάσεις με σήμα- ειδοποίηση.

3. Ανάθεση ρόλου με κοινωνική ευθύνη (π.χ. "υπεύθυνη υποδοχής" νέων μαθητών ή επισκεπτών), δίνοντάς της ένα θετικό πλαίσιο για να συνδεθεί με άλλους.

4. Συστηματική χρήση θετικού σχολίου σε κάθε απόπειρα ευγενικής συμπεριφοράς ή συνεργασίας (με ανατροφοδότηση τύπου "παρατήρησα ότι σήμερα ζήτησες το λόγο πριν μιλήσεις. Μπράβο!").

*Πρώτη πρόταση για παρέμβαση στο σχολείο*

- Σχηματισμός Ομάδας Υποστήριξης Μαθήτριας με συμμετοχή του Εκπαιδευτικού τάξης, του Εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, της ψυχολόγου, της κοινωνικής λειτουργού (Ε.Δ.Υ.), της Διεύθυνσης.
- Βασικά βήματα:
  1. Καταγραφή και ανάλυση των περιστατικών με παρατηρήσεις χωρίς ερμηνείες.
  2. Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής ρύθμισης.
  3. Συνεργασία με την οικογένεια με στόχο τη κοινή αντίληψη και κοινή στάση.
  4. Εφαρμογή εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης που να περιλαμβάνει:
     - Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
     - Οριοθέτηση με συνέπεια και θετικό τρόπο
     - Σταδιακή ενσωμάτωση σε ομαδικές δραστηριότητες με υποστήριξη
     - Εβδομαδιαία ανατροφοδότηση
- Εξατομικευμένο σχέδιο παρέμβασης για τη μαθήτρια Χ.

Το πρόγραμμα διαμορφώνεται σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση ώστε να εμπλέκει το σχολείο, την οικογένεια και το παιδί, με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής ρύθμισης και την πρόληψη επικίνδυνων συμπεριφορών.

*Σχέδιο Παρέμβασης για Μαθήτρια Χ.*

**1. Στοιχεία Μαθήτριας**

- Όνομα: Χ
- Τάξη: Β' Δημοτικού
- Ημερομηνία σύνταξης σχεδίου: (Ημερομηνία)
- Υπεύθυνος/η εκπαιδευτικός: (όνομα)
- Μέλη ομάδας υποστήριξης: Εκπαιδευτικός τάξης, Ψυχολόγος, Κοινωνική Λειτουργός, ειδικός παιδαγωγός, διευθυντής/ντρια.

**2. Παρατηρούμενες Συμπεριφορές**

- Μονολογεί και διακόπτει το μάθημα χωρίς να ζητήσει τον λόγο
- Δυσκολεύεται στο ομαδικό παιχνίδι και τη συνεργασία
- Έχει σωματικά εκφρασμένες συγκρούσεις με συμμαθητές/τριες
- Διεκδικεί την προσοχή με ακατάλληλους τρόπους
- Επιζητεί αποκλειστικότητα και αντιδρά έντονα στην απόρριψη

**3. Στόχοι Παρέμβασης**

**Συμπεριφορικοί στόχοι**

Α. Να ζητάει τον λόγο πριν μιλήσει στην τάξη.

Β. Να συνεργάζεται με τουλάχιστον 1 παιδί σε ομαδικές δραστηριότητες με σεβασμό στους κανόνες.

Γ. Να χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους για να εκφράζει δυσαρέσκεια ή απογοήτευση.

**Συναισθηματικοί/ Κοινωνικοί Στόχοι**

Α. Να αναγνωρίζει και να κατονομάζει βασικά συναισθήματα.

Β. Να ενισχύσει τη ενσυναίσθηση και την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου.

Γ. Να βιώσει επιτυχείς εμπειρίες ένταξης σε ομάδες συνομηλίκων.

Δ. Στρατηγικές Παρέμβασης:

- **Μέσα στην τάξη**

- Καθιέρωση καθημερινής ρουτίνας με οπτική υποστήριξη (π.χ. εικονίδιο σηκώνω χέρι).

- Οριοθέτηση της συμπεριφοράς με θετικές υπενθυμίσεις.

- Αξιοποίηση τεχνικών της οικοσυστημικής προσέγγισης.

- Ειδικός ρόλος στη σχολική τάξη (π.χ υπεύθυνη βιβλιοθήκης, βοηθός στην τακτοποίηση).

- Δημιουργία «ήσυχης γωνιάς» για ρύθμιση συναισθημάτων όταν νιώθει ένταση.

- **Στοχευμένες Δραστηριότητες (με ειδικό ή μικρή ομάδα)**

- Τακτική επικοινωνία με τους γονείς (ημερολόγιο επαφής ή εβδομαδιαία συνάντηση).

- Ενημέρωση για τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στο σχολείο ώστε να εφαρμόζονται και στο σπίτι.

- Συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικά εργαστήρια ή ατομική συμβουλευτική.

- **Αξιολόγηση- Ανατροφοδότηση**

- Παρατήρηση και καταγραφή αλλαγής συμπεριφοράς κάθε 2 εβδομάδες.

- Συζήτηση στη σχολική ομάδα για αναπροσαρμογή του σχεδίου εφόσον χρειαστεί.

- Έμφαση στην πρόοδο, όχι στην τελειότητα.

- **Χρονοδιάγραμμα**

| **Φάση** | **Ενέργειες** | **Πλαίσιο** |
|---|---|---|
| **Αρχική Φάση** | Ενημέρωση γονέων, σύσταση ομάδας υποστήριξης, παρατήρηση τάξης | 1η εβδομάδα |
| **Υλοποίηση** | Παρεμβάσεις στην τάξη, ειδική στήριξη | 2η- 6η εβδομάδα |
| **Επανεκτίμηση** | Συνάντηση ομάδας, αξιολόγηση προόδου | 7η εβδομάδα |
| **Συνέχιση ή τροποποίηση** | Αναθεώρηση στόχων/ στρατηγικών | Ανά 6 εβδομάδες |

**Ενδεικτική Βιβλιογραφία**

Κυριαζή, Ο. (2010). Η Οικοσυστημική Προσέγγιση. Στο: Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.). Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Molnar A. & Lindquist B. (2013). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ταβουλάρη, Ζ., Λυμπεροπούλου, Β., Αλεξιάδου, Λ. (2025). Οικοσυστημική προσέγγιση για τη διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: Μια μελέτη περίπτωσης (Εργαστήριο 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/

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

**«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»**

Πέτρου, Α., Μπούτα, Χ. (2025). Οι δυο Όψεις της Αξιολόγησης: Τυπική και Άτυπη Μάθηση στα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ..... 7

Πυρομάλη, Β., Ντούρα, Α. (2025). Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και των κοινών ευρωπαϊκών αξιών μέσω του προγράμματος Erasmus+ «Πολίτες του αύριο: μια κοινή Ευρώπη» ..... 16

Ρούκη, Α. (2025). Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στις Βιώσιμες Πρακτικές Εκπαιδευτικής Ηγεσίας: Μια Εμπειρική Διερεύνηση ..... 25

Ρούκη, Α. (2025). Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στην εκπαίδευση: Διασφάλιση ποιότητας μέσω υποστηρικτικών πρακτικών ..... 43

Ρουσογιάννη, Ε. (2025). Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Ελληνική Προσχολική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης της Πλατφόρμας Quizlet ..... 65

Σικεριανού, Α., Σακελλαρίδου, Ν. (2025). Ζωντανεύοντας τους ήρωες των βιβλίων – Μια πολυδιάστατη δράση φιλαναγνωσίας με ευρωπαϊκή διάσταση ..... 72

Σικεριανού, Α., Τσουλφά, Κ. (2025). Ψηφιακά εργαλεία για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας: Η περίπτωση του Kahoot ..... 83

Σούρλα, Ε. (2025). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων κατά τη διαδικασία μάθησης: Αξιοποιώντας την οπτική των παιδιών ..... 92

Σούρλα, Ε. (2025). Διδακτικό σενάριο: Κρύο πολύ….λέτε να χιονίσει; ..... 102

Συκιώτης, Φ., Τζίμας, Κ. 92025). Ο ρόλος και το έργο των Ενδοσχολικών Συντονιστών και Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ..... 113

Συνοδινού, Σ., Χριστοδούλου, Ν. (2025). Οι Δράσεις Ενεργού Πολίτη στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης ..... 123

Συροπούλου, Α. (2025). Μαθητοκεντρική διδασκαλία μαθηματικών με ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ..... 132

Συροπούλου, Α., Αλεξοπούλου, Α., Ιωσηφίδου, Α. (2025). Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και συμπερίληψη μέσω του eTwinning ..... 139

Συροπούλου, Α., Γιουμίδου, Μ. (2025). Πολυτροπική Μάθηση και συμπερίληψη στην εκπαίδευση: Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού ως διδακτικό μέσο ..... 146

Σωμαρά, Ε. (2025). Τεχνικές θεάτρου στη διδασκαλία της «Γλώσσας» – Δραματοποίηση κειμένων 152

Τάκη, Α. (2025). Inside Out ..... 162

Ταμπού, Σ. (2025). Η Εκπαίδευση της Επιχειρηματικότητας στην Προσχολική Ηλικία: Συστηματική Ανασκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας ..... 170

Τζιμοπούλου, Ε. (2025). Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις: Εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ειρήνης μέσω της Μάθησης Βάσει Έργου (Project Based Learning) ..... 178

Τζοβλά, Ε., Ζαφειροπούλου, Ν. (2025). Για Ένα Συμπεριληπτικό και Υποστηρικτικό Σχολείο: Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών μέσα από Συνεργασίες και Καινοτόμες Προσεγγίσεις ..... 186

Τζώρτζη, Ν. (2025). Ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών Ε'- ΣΤ' δημοτικού, μέσω του αυτορρυθμιστικού μοντέλου SRSD (Self-Regulated Strategy Development): Μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση για μαθητές με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ..... 192

Τριανταφύλλου, Ε. (2025). Η Τέχνη της Γης ως παιδαγωγικό εργαλείο στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη ..... 210

Τσακίρη, Μ. (2025). Κυκλοφορώ με ασφάλεια, μαθαίνω με χαρά: Μία πρόταση διερευνητικής προσέγγισης της κυκλοφοριακής αγωγής ..... 220

Τσακίρη, Μ. (2025). Εμπλέκομαι, μαθαίνω, ενεργώ: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο καλλιέργειας φιλοζωικής συνείδησης ..... 228

Τσακίρη, Μ. (2025). Πειραματικά περιβάλλοντα και ήχος: Μια τεχνολογικά υποστηριζόμενη διερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο ..... 234

Τσεκιτσίδου Σ., Παναγιωτοπούλου Κ., Σμυρνιού Α., Τζίμας Κ. (2025). Πρόταση για τη δημιουργία πρωτοκόλλου εγγραφής, μετεγγραφής, αναζήτησης, φοίτησης, υποστήριξης και συμπερίληψης μαθητών/-τριών προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ..... 243

Τσιαμάκη, Ε. (2025). Η αξιοποίηση Ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία της Ιστορίας: Προκλήσεις και Προοπτικές ..... 253

Φράγκου Χ., Μαλαματένιου, Π-Κ. (2025). Η γνώση γίνεται δράση στην τοπική κοινότητα: Πολίτες του αύριο ..... 263

Χαριτίδου, Δ. (2025). Σχέδιο δράσης πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενέργειων ..... 274

Χαρίτος Β. (2025). Μετακινήσεις προσφύγων/μεταναστών προς την Ελλάδα και την Ευρώπη: όψεις μιας διαρκούς τραυματικής εμπειρίας για πληθυσμούς μαθητικής ηλικίας. ..... 288

Χασιώτη Β. (2025). Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών: Παρουσίαση του Μοντέλου Ηγεσίας Εκπαιδευτικών για Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών ..... 305

Χριστοπούλου Π., Θεοδωροπούλου Ε-Α., Γεωργιάδη, Π., Θεοδωροπούλου, Ι-Α., Σταμούλης Ε. (2025). Myth2Space: Από τη Μυθολογία στο Διάστημα – Διαθεματικές Προσεγγίσεις και Δημιουργικές Συνεργασίες στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής. ..... 315

Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Design for Change. Η παιδαγωγική τεχνική για τη δημιουργία ενεργών πολιτών ..... 324

Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης για την Αειφορία «Από τη Μυθολογία στο Διάστημα-Myth2space» ..... 329

Χωριανόπουλος, Κ. (2025). Διοίκηση ολικής ποιότητας στην λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή ..... 335

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ..... 344

Αναστασοπούλου, Ι. (2025). Συμπερίληψη: Από την Άρση των Στερεοτύπων στη Διεκδίκηση των Αναγκαίων Μέσων». ..... 344

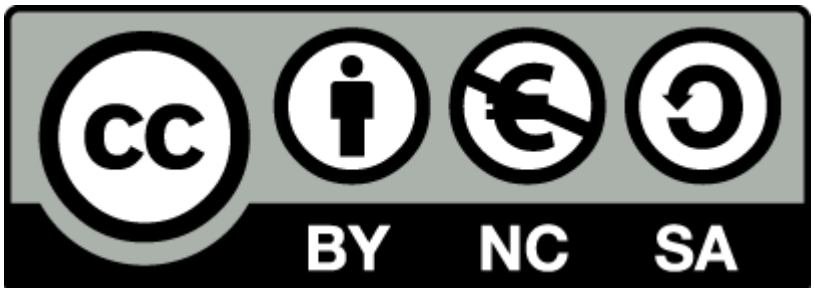
Αρβανιτάκης, Δ-Κ. (2025). Ο Ρόλος των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/-ντριών, των Παιδαγωγικών Συμβούλων - Μεντόρων και των Ενδοσχολικών Συντονιστών στην Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών για τη Διδακτική Αξιοποίηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων Σχολικών Εγχειριδίων ..... 354

Μαστοροδήμος, Δ., Μαραγκός, Κ. (2025). Δημιουργικές δραστηριότητες με το micro:bit στο Δημοτικό ..... 369

Ταβουλάρη, Ζ., Λυμπεροπούλου, Β., Αλεξιάδου, Λ. (2025). Οικοσυστημική προσέγγιση για τη διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: Μια μελέτη περίπτωσης ..... 375

# Ευρετήριο συγγραφέων

Αλεξιάδου Λουΐζα ..... 375
Αλεξοπούλου Αρχοντούλα ..... 139
Αναστασοπούλου Ισμήνη ..... 344
Αρβανιτάκης Κων/νος ..... 354
Γεωργιάδη Περσεφόνη ..... 315
Γιουμίδου Μερόπη ..... 146
Ζαφειροπούλου Νικόλ ..... 186
Θεοδωροπούλου Αγγελική του Εμμανουήλ 315
Θεοδωροπούλου Αγγελική του Ιωάννη ..... 315
Ιωσηφίδου Άννα ..... 139
Λυμπεροπούλου Βασιλική ..... 375
Μαλαματένιου Πελαγία Καλοτίνα ..... 263
Μαραγκός Κωνσταντίνος ..... 369
Μαστοροδήμος Δημήτρης ..... 369
Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά) ..... 7
Ντούρα Αγγελική ..... 16
Παναγιωτοπούλου Κωνσταντίνα ..... 243
Πέτρου Αργυρούλα ..... 7
Πυρομάλη Βαρβάρα ..... 16
Ρούκη Αγλαΐα ..... 25, 43
Ρουσογιάννη Ελευθερία ..... 65
Σακελλαρίδου Νικολία ..... 72
Σικεριανού Αδαμαντία ..... 72, 83
Σμυρνιού Αγγελική ..... 243
Σούρλα Ευαγγελία ..... 92, 102
Σταμούλης Ευθύμιος ..... 315
Συκιώτης Φώτιος ..... 113
Συνοδινού Σοφία ..... 123
Συροπούλου Αγγελική ..... 132, 139, 146
Σωμαρά Ευγενία ..... 152
Ταβουλάρη Ζαχαρούλα ..... 375
Τάκη Αγγελική ..... 162
Ταμπού Στέλλα ..... 170
Τζίμας Κωνσταντίνος ..... 113, 243
Τζιμοπούλου Ελένη ..... 178
Τζοβλά Ειρήνη ..... 186
Τζώρτζη Νικολέττα ..... 192
Τριανταφύλλου Ευπραξία ..... 210
Τσακίρη Μαρία ..... 220, 228, 234
Τσεκιτσίδου Σταματία ..... 243
Τσιαμάκη Ελένη ..... 253
Τσουλφά Κυριακή ..... 83
Φράγκου Χρυσηίδα ..... 263
Χαριτίδου Δήμητρα ..... 274
Χαρίτος Βασίλειος ..... 288
Χασιώτη Βασιλική ..... 305
Χριστοδούλου Νικόλαος ..... 123
Χριστοπούλου Παναγιώτα ..... 315
Χωριανόπουλος Κώστας ..... 324, 329, 335



**ISBN: 978-960-89438-6-5**
**978-960-89438-5-8**