

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ

Οι ερευνητικές δραστηριότητες
στο χώρο της εκπαίδευσης

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΤΕΥΧΟΣ 01 - ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2026 - ΤΙΜΗ 6€



ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ

EDITORIAL LETTER

ΕΙΝΑΙ ΓΕΓΟΝΟΣ Η ΕΚΔΟΣΗ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2026
ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ ΜΑΣ

ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΤΟΥ ΤΕΥΧΟΥΣ 01, ΕΝΩ ΚΑΤΑ ΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΤΡΙΜΗΝΟ ΘΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΟΥΝ
ΤΑ ΤΕΥΧΗ 02, 03 ΚΑΙ 04

Αγαπητοί μας αναγνώστες, Αγαπητοί Συνεργάτες.

Σας καλωσορίζουμε στο εκπαιδευτικό – επιστημονικό περιοδικό μας, μηνιαίας έκδοσης, με τίτλο «ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ».

Η Ε.Ε.Φ. παρεμβαίνει ενεργά στο εκπαιδευτικό σύστημα και, στο πλαίσιο αυτό, συμπράττει με την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω του περιοδικού, ώστε να δίνεται η δυνατότητα έκφρασης σε κάθε συνάδελφο.

Το περιοδικό είναι μηνιαίο και απαραίτητη προϋπόθεση για την καταχώρηση ενός άρθρου αποτελεί η υποβολή πρωτότυπων εργασιών, οι οποίες δεν έχουν δημοσιευθεί στο παρελθόν ούτε έχουν υποβληθεί προς δημοσίευση σε άλλο επιστημονικό περιοδικό ή εκπαιδευτικό συνέδριο.

Με γνώμονα τη θετική συμβολή στα εκπαιδευτικά δρώμενα, συνεχίζουμε μια έγκυρη και διακριτή προσπάθεια, ώστε οι παρεμβάσεις μας στις εκπαιδευτικές εξελίξεις να είναι ουσιαστικές, έχοντας αρωγούς όλους εσάς.

Στόχος μας είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης να καταστεί πρωταγωνιστής των εκπαιδευτικών εξελίξεων. Για τον λόγο αυτό του παρέχουμε βήμα να καταθέσει την άποψη, την πρόταση και την παιδαγωγική του προσέγγιση, ώστε η φωνή του να φτάνει σε όσους έχουν την ευθύνη σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, ευελπιστούμε ότι η Πολιτεία θα αντιμετωπίσει θετικά την πρωτοβουλία αυτή.

Ως Διοικητικό Συμβούλιο της Ε.Ε.Φ. δηλώνουμε σταθερά ότι και η κοινωνία έχει ρόλο στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης και ότι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί υπόθεση όλων μας. Αυτόν τον στόχο επιδιώκουμε να υπηρετήσουμε έμπρακτα μέσω της έκδοσης του περιοδικού μας

«ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ»

Η Ε.Ε.Φ., αξιοποιώντας ως βασικό της μέσο τα επιμορφωτικά σεμινάρια, έχει ήδη προσφέρει ένα εκτενές και ουσιαστικό εκπαιδευτικό υλικό σε εκατοντάδες αποφοίτους Πανεπιστημιακών Σχολών. Παράλληλα, εκτιμά ότι ένα ακόμη πολύτιμο έργο θα αναδεικνύεται μέσα από τα άρθρα που δημοσιεύονται, τα οποία καταγράφουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα και προωθούν καινοτόμες ιδέες και προτάσεις. Δείτε τις επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιεί η Ε.Ε.Φ. αυτή τη χρονική περίοδο, στο www.eef.gr!!!

Ζητούμε από τους συγγραφείς των άρθρων το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν επεξεργαστεί να διαμορφώνεται σε τεκμηριωμένη εκπαιδευτική άποψη και πρόταση, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χαρακτήρα εποικοδομητικής πρωτοβουλίας.

Ύστερα από την πρόσκληση που απευθύναμε σε όσους επιμορφώθηκαν στα σεμινάρια της Ε.Ε.Φ., καθώς και σε όσους διαθέτουν υλικό από καινοτόμες προσωπικές ή ομαδικές εκπαιδευτικές δράσεις, έχουν υποβληθεί στην εκδοτική ομάδα περισσότερα από τέσσερις χιλιάδες (4.000) άρθρα. Τα άρθρα αξιολογούνται από πενταμελή επιστημονική επιτροπή και, κατόπιν έγκρισης, δημοσιεύονται στο έγκριτο περιοδικό μας.

Ο τίτλος του περιοδικού μας, είναι "Οι Εκπαιδευτικοί στο Προσκήνιο" και έχουν εκδοθεί 73 τεύχη και εντός προσεχούς διαστήματος προγραμματίζεται η έκδοση άλλων 3 τευχών. Ευελπιστούμε ότι δεκάδες συνάδελφοι θα συνεχίσουν να αγκαλιάζουν την ιδέα και την προσπάθειά μας, συμμετέχοντας είτε ως αρθρογράφοι είτε ως κριτές άρθρων στη συνολική λειτουργία του περιοδικού. Στα εβδομήντα τρία (73) τεύχη που έχουν εκδοθεί μέχρι σήμερα έχουν συμμετάσχει περισσότεροι από εννιακόσιοι (950) συγγραφείς, ενώ καταγράφεται και η σύμπραξη άνω των τριακοσίων πενήντα (450) στελεχών της Εκπαίδευσης

Για την εκδοτική ομάδα της Ε.Ε.Φ.

Μπαμπαρούτης Χαράλαμπος, Φιλντίσης Παναγιώτης, Λύρα Κωνσταντίνα, Μπρίνια Ελένη,
Μπόκολα Γεωργία, Λαϊνά Στέλλα, Σκουριά Βαϊά, Λουμπαρδιά Ευγενία, Παρασκευοπούλου Κατερίνα,
Πούγκιαλης Νικόλαος, Ριτσώνη Αικατερίνη

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΦΥΣΙΚΩΝ
Ιανουάριος 2026 ΤΕΥΧΟΣ 01
ISSN: 3057-5915

www.eef.gr

ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ:

ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ,
Γριβαίων 6, 10680 Αθήνα
τηλ: 210 3635701 - Fax: 210 3610690
web: www.eef.gr
email: eef.athens@gmail.com

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΟΜΟ:

Αντωνίου Ιωάννης, Πρόεδρος ΕΕΦ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Αραβαντινός Αθανάσιος

Καθηγητής ΠΑΔΑ

Βαβουγιός Διονύσης

Καθηγητής Ο.μ. Θεσσαλίας

Γαλιούρης Παρασκευάς

Στέλεχος Εκπαίδευσης

Δημητρίδης Βασίλειος

Στέλεχος της Εκπαίδευσης

Γουρναρόπουλος Γεώργιος

Στέλεχος της εκπαίδευσης

Γραμματικάκης Ιωάννης

Καθηγητής ΕΚΠΑ

Δελέγκος Νικόλαος

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ

Καλοβρέκκης Κωνσταντίνος

Δρ Πληροφορικής, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Κεχρί Ζαχαρούλα

Στέλεχος της Εκπαίδευσης

Κολλάς Σπύρος

Δρ. Φυσικός, Στέλεχος της Εκπαίδευσης

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων

Μανώλογλου Μιχαήλ

Ιστορικός

Σκορδούλης Κωνσταντίνος

Ο.μ. Καθηγητής ΕΚΠΑ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΥΛΗΣ:

Φιλντίσης Παναγιώτης

Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Βαβίτσας Ιωάννης

Βαρβαρέσος Βαγγέλης

Βρακάς Γεώργιος

Βουρλιάς Κωνσταντίνος

Γεώργα Αναστασία

Καλαχάνης Κωνσταντίνος

Λεβίγκου Δήμητρα

Νιγιάννης Ανδρέας

Πάνου Ευαγγελία

Παπαγεωργίου Σωτήρης

Σαλβαρά Μαρίνα

Τασσοπούλου Ελίνα

Ψαχούλας Ιωάννης

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΥΛΗΣ:

Γεώργα Αναστασία

Φιλόλογος, Μ.Ε.Δ Τεχνολογίες Μάθησης και

Επικοινωνίας

Τηλ.: 6979774903, eefaxio@gmail.com

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΤΕΥΧΟΥΣ:

Κωνσταντίνος Καλαχάνης

Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Αλεξοπούλου Κατερίνα

Τηλ.: 210 80.29.226 Κιν.: 6932406186

email: alexokaiti@gmail.com

- 4** Η αξιολόγηση των μαθη-
τριών/μαθητών της Δευτερο-
βάθμιας Εκπαίδευσης την εποχή
της Τεχνητής Νοημοσύνης
Δρ Αργύρης Δ. Ψαλίδας
- 9** Ο αυτισμός μέσα από τα άνιμε
Γιώτα Πιτσαδιώτη
- 12** Η Υπερφόρτωση της Ύλης
στην Εκπαίδευση:
Όταν η Ποσότητα Υπονομεύει
την Ποιότητα
Εμμανουηλίδης Αριστείδης
- 15** Δίκτυα επιστημονικής δράσης
των Ελλήνων φυσικών επιστη-
μόνων (19ος-20ος αιώνας)
Έλενα Α. Μανιάτη
- 20** ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
Ιστορία και Εκπαίδευση
Κατερίνα Ριτσώνη
- 23** Ο Έπαινος ως Ενισχυτής κατά την
Συμπεριφοριστική Θεωρία και η
σημασία της εφαρμογής του στο
σχολικό περιβάλλον
Ουρανία Στεφανίδου
- 28** Προσέγγιση της έννοιας της
Δημοκρατίας μέσα από
το μεγάλο μας τσίρκο στο μά-
θημα της Κοινωνικής και
Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ)
Παναγιώτου Δάφνη
- 33** Η αποτελεσματική επικοινωνία
ως παράγοντας ενίσχυσης της
παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ
εκπαιδευτικών και εκπαιδευο-
μένων
Αγγελάκος Εμμανουήλ
Κοσμά Παναγιώτα
- 38** Η επίδραση της παρατεταμένης
χρήσης τεχνολογίας στην υγεία
των μαθητών: παχυσαρκία και
μυοσκελετικά προβλήματα στη
σύγχρονη εποχή της τεχνητής
νοημοσύνης
Γεωργία - Μαρία Νταφοπούλου



42 Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών
Πληροφορίας και Επικοινωνίας
στο Σύγχρονο Σχολείο
Κοβάνη Παναγιώτα
Ξηρογιάννης Ιωάννης

46 Ο Καθηγητής Πρότυπο:
Μια ποσοτική έρευνα με χρήση
ερωτηματολογίου
Ρουσιαμάνη Αγγελική

51 Η Εκπαιδευτική Ηγεσία ως
καταλύτης για την αποτελεσματική
ενσωμάτωση της Τεχνητής
Νοημοσύνης στην διδακτική
πράξη
Γεωργία Α. Μπόκολα

56 Συνεργάζομαι, Μαθαίνω,
Αναπτύσσομαι:
Η Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος
ως Καινοτόμα Διδακτική Πρακτική
Καστελλάνου Ζωή Στυλιανή

59 Γιατί οι ενήλικες επιστρέφουν
στα θρανία;
Ευσταθία Ζαβέρδα



Η αξιολόγηση των μαθητριών/ μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Αργύρης Δ. Ψαλίδας

ΠΕ04.01 (Φυσικών)

4ο Γενικό Λύκειο Αργυρούπολης «Ανδρέας Δελμούζος»

Εισαγωγή

Όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης «βιώνουν» μία νέα εποχή, την εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ). Πολλά εργαλεία και εφαρμογές της ΤΝ εξυπηρετούν την/τον εκπαιδευτικό (Καραφυλλίδης et al., 2025). Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού αλλάζει. Σύμφωνα με την UNESCO (2024), η ΤΝ «δεν αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό, αλλά αλλάζει τον ρόλο του». Η/Ο εκπαιδευτικός περνά από τη διδασκαλία της πληροφορίας στη διαχείριση της γνώσης, στην καθοδήγηση των μαθητριών/μαθητών και στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των ψηφιακών εργαλείων. Ένας από τους τομείς της Εκπαίδευσης που επηρεάζεται από την ΤΝ είναι η αξιολόγηση των μαθητριών/μαθητών (González-Calatayud et al., 2021). Οι εφαρμογές της ΤΝ επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα αυτής της αξιολόγησης (Owan et al., 2023). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η απαρίθμηση μορφών αξιολόγησης μαθητριών/μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι ανθεκτικές στις εφαρμογές της ΤΝ. Οι μορφές αυτές έχουν

προταθεί αρκετό χρονικό διάστημα πλέον, δεν χρησιμοποιούνται συνήθως στη χώρα μας, αλλά σήμερα αναδεικνύεται η «ανθεκτικότητά» τους στην ΤΝ.

Η αξιολόγηση των μαθητριών/μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των μαθητριών/μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 126: «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου» (Π.Δ. 126/2016) καθώς επίσης και τις τροποποιημένες ρυθμίσεις σύμφωνα με το άρθρο 86 του Νόμου υπ' αριθμ. 4823: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Νόμος 4823/2021, άρθρο 86, παρ.1) τα μαθήματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο κατατάσσονται σε τρεις ομάδες:

Ομάδα Α*	Ομάδα Β*	Ομάδα Γ*
Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Γλωσσική Διδασκαλία και Νεοελληνική Λογοτεχνία)	Γεωλογία-Γεωγραφία	Μουσική-Καλλιτεχνικά
Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση)	Χημεία	Φυσική Αγωγή
Μαθηματικά	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	
Φυσική	Θρησκευτικά	
Ιστορία	Δεύτερη ξένη γλώσσα	
Βιολογία	Τεχνολογία-Πληροφορική	
Αγγλικά	Οικιακή Οικονομία	

Πίνακας 1: Οι ομάδες των μαθημάτων στο Γυμνάσιο.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα ορίζει ποια μαθήματα από τα παραπάνω περιλαμβάνονται σε κάθε τάξη του Γυμνασίου.

Για την αξιολόγηση της επίδοσης της/του μαθήτριας/μαθητή κατά τη διάρκεια των τετραμήνων συνεκτιμώνται τα παρακάτω κριτήρια:

- α) η συνολική συμμετοχή της/του μαθήτριας/μαθητή στη μαθησιακή διδασκαλία (τα ερωτήματα που θέτει, οι απαντήσεις που δίνει, η συμβολή της/του στη μελέτη ενός θέματος μέσα στην τάξη, η συνεργασία της/του με συμμαθητριες/συμμαθητές, η επιμέλεια στην εκτέλεση των εργασιών που της/του ανατίθενται), από την οποία η/ο εκπαιδευτικός σχηματίζει εικόνα για τις γνώσεις, την κατανόηση εννοιών και φαινομένων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα κτλ.,
- β) οι εργασίες που εκτελεί η/ο μαθήτρια/μαθητής στο πλαίσιο της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά ή ομαδικά,
- γ) οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, οι διαθεματικές εργασίες,
- δ) οι τετραμηνιαίες δοκιμασίες αξιολόγησης (ωριαίες γραπτές δοκιμασίες ή ανάθεση και υποβολή/παρουσίαση ατομικής ή ομαδικής συνθετικής ή διαθεματικής δημιουργικής εργασίας ή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών και των σταδίων εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης) και
- ε) οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ).

Στα μαθήματα των Ομάδων Α' και Β' διενεργείται υποχρεωτικά μία (1) τετραμηνιαία δοκιμασία αξιολόγησης. Οι διδάσκουσες/διδάσκοντες μαθήματα της Ομάδας Α' και της Ομάδας Β' μπορούν να επιλέξουν στο πρώτο και στο δεύτερο τετράμηνο, τον τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης αυτής επιλέγοντας μεταξύ των εναλλακτικών που προβλέπονται στην προηγούμενη παράγραφο [περίπτωση δ)]. Στα μαθήματα της Ομάδας Γ' δεν διενεργείται καμία τετραμηνιαία δοκιμασία αξιολόγησης.

Οι ολιγόλεπτες δοκιμασίες πραγματοποιούνται με ή χωρίς προειδοποίηση των μαθητριών/μαθητών με τη μορφή σύντομων, ποικίλων και κατάλληλων γραπτών ερωτήσεων. Ο αριθμός και η συχνότητα των ολιγόλεπτων δοκιμασιών που πραγματοποιούνται σε κάθε τετράμηνο επαφίενται στην κρίση της/του διδάσκουσας/διδάσκοντος.

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό τετραμήνου των μαθητριών/μαθητών που φοιτούν στα Γενικά Λύκεια, ο Νόμος υπ' αριθμ. 4823: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

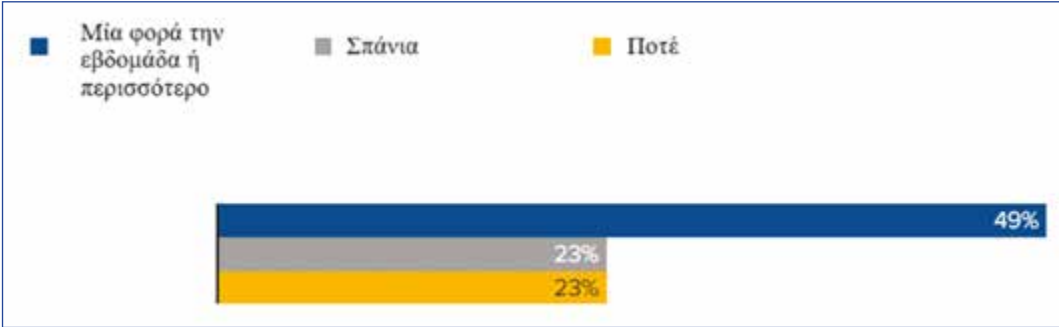
και άλλες διατάξεις» (Νόμος 4823/2021, άρθρο 86, παρ. 2) τροποποίησε τις παραγράφους 1 και 2 του άρθρου 103 του Νόμου υπ' αριθμ. 4610: «Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις» (Νόμος 4610/2019, άρθρο 103, παρ. 1 & 2), καθορίζοντας νέους όρους και προϋποθέσεις για τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητριών/μαθητών, που διαμορφώνονται ως εξής: για την αξιολόγηση της/του μαθήτριας/μαθητή κατά τετράμηνο η/ο διδάσκουσα/διδάσκων συνεκτιμά:

- α) τη συμμετοχή της/του στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία,
- β) την επιμέλεια και το ενδιαφέρον της/του για το συγκεκριμένο μάθημα,
- γ) την επίδοσή της/του στις τετραμηνιαίες δοκιμασίες αξιολόγησης (ωριαίες γραπτές δοκιμασίες ή ανάθεση και υποβολή/παρουσίαση ατομικής ή ομαδικής συνθετικής ή διαθεματικής δημιουργικής εργασίας ή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών και των σταδίων εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης),
- δ) την επίδοσή της/του στις γραπτές δοκιμασίες και
- ε) τις εργασίες που εκτελεί στο σχολείο ή στο σπίτι.

Σε όλες τις τάξεις του Γενικού Λυκείου διενεργούνται στα μαθήματα όλων των Ομάδων δύο (2) τετραμηνιαίες δοκιμασίες αξιολόγησης, μία (1) κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου και μία (1) κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετραμήνου, με εξαίρεση το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, στο οποίο δεν διενεργείται τετραμηνιαία δοκιμασία αξιολόγησης. Αν για λόγους αντικειμενικούς δεν πραγματοποιηθεί η τετραμηνιαία δοκιμασία αξιολόγησης του πρώτου τετραμήνου, στο δεύτερο τετράμηνο διενεργούνται δύο (2) τετραμηνιαίες δοκιμασίες αξιολόγησης. Οι διδάσκοντες μπορούν σε κάθε τετράμηνο να επιλέξουν τον τρόπο διεξαγωγής της τετραμηνιαίας διαδικασίας αξιολόγησης επιλέγοντας μεταξύ των εναλλακτικών που προβλέπονται στην παραπάνω περ. γ).

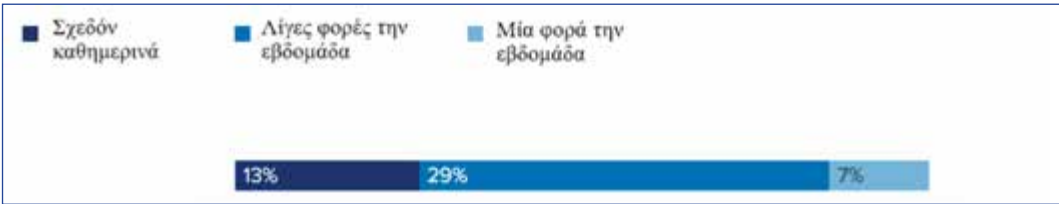
Όπως διακρίνεται παραπάνω, ακόμα και οι «μη παραδοσιακές» μορφές των τετραμηνιαίων δοκιμασιών αξιολόγησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ανάθεση και υποβολή/παρουσίαση ατομικής ή ομαδικής συνθετικής ή διαθεματικής δημιουργικής εργασίας ή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών και των σταδίων εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης) είναι «ευάλωτες» στην ΤΝ, με την εξαίρεση ίσως της προφορικής παρουσίας της εργασίας. Η ΤΝ και η αξιολόγηση των μαθητριών/μαθητών Οι μαθήτριες/μαθητές χρησιμοποιούν την ΤΝ κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεών τους (Nguyen & Goto, 2024). Χρησιμοποι-

ούν chatbots TN κατά την εκπόνηση των σχολικών τους εργασιών στο σπίτι. Από έρευνα που παρουσίασε ο Rosenbaum (2024), στον διαδικτυακό τόπο του δικτύου CNBC, μετρήθηκε το ποσοστό του δείγματος των μαθητριών/μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ-12) που χρησιμοποιούν εργαλεία TN (chatbots) για το Σχολείο. Τα αποτελέσματα διακρίνονται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1: Συχνότητα χρήσης chatbots TN από μαθήτριες/μαθητές Κ-12.

Μάλιστα, ζητήθηκε από τα παιδιά που απάντησαν «Μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο» να διευκρινίσουν την απάντησή τους και τα αποτελέσματα διακρίνονται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2: Η εβδομαδιαία συχνότητα χρήσης chatbots TN από μαθήτριες/μαθητές Κ-12.

Οι χρήσεις που αναφέρθηκαν στην ίδια έρευνα είναι να η συγγραφή δοκιμασιών και άλλων εργασιών (56%) και η μελέτη για εξετάσεις και τεστ (52%). Δυστυχώς όμως η χρήση επεκτείνεται και στο Σχολείο. Παρά τη σχετική Υπουργική Απόφαση (Υπ. Απόφαση 102791/ΓΔ4/2024), οι μαθήτριες/μαθητές φέρουν κινητά τηλέφωνα στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα κινητά αυτά τηλέφωνα είναι «έξυπνα τηλέφωνα» (smartphones) και συνεπώς έχουν πρόσβαση σε εφαρμογές TN με χρήση δεδομένων κινητής τηλεφωνίας. Έτσι, χρησιμοποιώντας εφαρμογές TN (π.χ. ChatGPT, Copilot, Claude κ.ά.) μπορούν να παράγουν έτοιμες εκθέσεις, απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης ή εργασίες μέσα σε δευτερόλεπτα. Τα παραγόμενα κείμενα είναι πλέον τόσο φυσικά, που δύσκολα εντοπίζονται ως «μη ανθρώπινα» χωρίς ειδικά εργαλεία (Liu et al., 2024). Το γεγονός αυτό υπονομεύει την εγκυρότητα της αξιολόγησης, αφού η/ο εκπαιδευτικός δεν

αξιολογεί την πραγματική επίδοση της/του μαθήτριας/μαθητή, αλλά τη συνθετική ικανότητα της TN.

Ακόμα όμως και τα ειδικά εργαλεία ανίχνευσης της TN σε κείμενα μπορούν να καταστούν αναποτελεσματικά (Weber-Wulff et al., 2023), αφού υπάρχουν πλατφόρμες που τα «παραφράζουν» ή τα «ανθρωποποιούν», ώστε να δίνουν την εντύπωση «χειρόγραφων» ή «αυθεντικών» (Perkins et al., 2024). Το γε-

γονός αυτό δυσχεραίνει την ανίχνευση της λογοκλοπής και καθιστά ευκολότερη την αλλοίωση της αξιολόγησης. Υπάρχουν εργαλεία TN (π.χ. WolframAlpha, Photomath, ChatGPT, Mathway κ.ά.) που επιλύουν αυτόματα πολύπλοκες εξ-

ισώσεις ή φυσικά προβλήματα. Έτσι, οι μαθήτριες/μαθητές λαμβάνουν άμεσες απαντήσεις χωρίς να κατανοούν τη διαδικασία παραγωγής τους.

Οι συνέπειες όλων των παραπάνω συνοψίζονται στη μείωση της εγκυρότητας της αξιολόγησης (τα αποτελέσματα δεν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές γνώσεις και δεξιότητες),

στην αναξιοπιστία της αξιολόγησης (η σύγκριση μαθητριών/μαθητών γίνεται άνιση, αφού άλλες/άλλοι χρησιμοποιούν TN κι άλλες/άλλοι όχι), στη διάβρωση της εμπιστοσύνης στην αξιολόγηση (εκπαιδευτικοί και μαθήτριες/μαθητές χάνουν την εμπιστοσύνη τους στη διαδικασία της αξιολόγησης) και αλλάζει η μαθησιακή κουλτούρα (προάγεται η γρήγορη λύση αντί της κατανόησης). Οι συνέπειες αυτές μπορούν να περιοριστούν εκπαιδεύοντας τις/τους μαθήτριες/μαθητές στην ηθική χρήση TN και στην έννοια της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, αλλάζοντας τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητριών/μαθητών (εστιάζοντας σε προφορικές, βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες), χρησιμοποιώντας (με προσοχή γιατί είναι ατελή) εργαλεία ανίχνευσης TN-περιεχομένου (AI-detection tools), δισταυρώνοντας αξιολογήσεις (γραπτές, προφορικές, συμμετοχή κ.ά.) ώστε να διαπιστώνεται η συνέπεια στην πρόοδο και συζητώντας διαρκώς με τις/τους μαθήτριες/μαθητές για τα όρια της χρήσης των εργαλείων TN. Στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε στην αλλαγή

του τρόπου αξιολόγησης των μαθητριών/μαθητών, υιοθετώντας τις λεγόμενες «ανθεκτικές» στη χρήση της ΤΝ δραστηριότητες.

«Ανθεκτικές» μορφές αξιολόγησης

Οι ανθεκτικές μορφές αξιολόγησης περιλαμβάνουν την αυτοαναστοχαστική και μεταγνωστική αξιολόγηση, η οποία βασίζεται στην κλασική εκπαιδευτική παράδοση του John Dewey (Dewey, 1938), που δίνει έμφαση στην εμπειρία, το νόημα και τη μάθηση μέσω της δράσης. Ο Donald Schön (Schön, 1991) διατυπώνει την έννοια της «reflective practice» με τις έννοιες της σκέψης εν δράσει και της αναστοχαστικής σκέψης. Οι Boud et al. (1985) ανέπτυξαν μεθόδους και μοντέλα που συνδέουν τον γραπτό αναστοχασμό με τη μάθηση. Αυτή η μορφή αξιολόγησης απαιτεί προσωπικές εμπειρίες, συναισθηματική επεξεργασία και μετασχηματισμό στάσης, στοιχεία που καθιστούν δύσκολη για ένα γενικό μοντέλο ΤΝ την παραγωγή γνώσης και ατομικά τεκμηριωμένου στοχασμού. Αν και η ΤΝ μπορεί να συντάξει κείμενα «reflective-style», δεν διαθέτει τον προσωπικό βιωματικό, ιστορικό και συναισθηματικό υπόβαθρο που τα καθιστά αυθεντικά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πρακτική εφαρμογή αυτής της αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει εβδομαδιαία learning journals, όπου οι μαθητριες/μαθητές συνδέουν συγκεκριμένες δραστηριότητες με τις γνώσεις που απέκτησαν και πώς επηρεάστηκε η σκέψη τους. Ένα «αναστοχαστικό δοκίμιο» μετά από ένα project μπορεί να περιλαμβάνει ανάλυση στρατηγικών, δυσκολιών, συναισθημάτων και επόμενων βημάτων, με τη διαμορφωτική χρήση να περιλαμβάνει σχόλια από τον εκπαιδευτικό και στοχευμένες ερωτήσεις για βαθύτερο στοχασμό. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν την περιγραφή γεγονότων σε αντιδιαστολή με την ανάλυση, τη σύνδεση εμπειρίας με θεωρία ή στόχους μαθήματος, στοιχεία αυτοκριτικής και σχέδιο για βελτίωση, καθώς και γλωσσική σαφήνεια και τεκμηρίωση. Η προφορική παρουσίαση ή συνέντευξη εντάσσεται στην παράδοση της αυθεντικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, επιτρέποντας στην/στον εκπαιδευτικό να ελέγξει την κατανόηση, τη μεταγνωστική ικανότητα και τη ρητορική δεξιότητα των μαθητριών/μαθητών σε πραγματικό χρόνο. Στην βιβλιογραφία, συστηματικές αναλύσεις δείχνουν ότι η προφορική αξιολόγηση αποκαλύπτει νοήματα και στρατηγικές που δεν εμφανίζονται σε γραπτές εξετάσεις (Joughin, 2010). Η αυθόρμητη συζήτηση, η προσαρμογή σε ερωτήματα εκτός σεναρίου, τα μη λεκτικά στοιχεία και η επί τόπου διόρθωση καθιστούν την ψευδή ή αυτοματοποιημένη παραγωγή απαντήσεων προβληματική.

Πρακτικά, η εφαρμογή της προφορικής αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια μπορεί να περιλαμβάνει σύντομες εξετάσεις ή «Viva» (Pearce & Lee, 2009) για την εξήγηση επιλογών και πηγών, καθώς επίσης και ομαδικές παρουσιάσεις με ερωτήσεις από τις/τους συμμαθήτριες/συμμαθητές και τις/τους εκπαιδευτικούς. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν την επικοινωνιακή σαφήνεια και τη δομή επιχειρηματολογίας, την αντίδραση σε αιτήματα διευκρίνισης και τη χρήση τεκμηρίων και πηγών στην απάντηση, καθώς και την αυθεντικότητα στη σύνδεση με προσωπική εργασία ή εμπειρία.

Η δημιουργική και πολυτροπική αξιολόγηση στηρίζεται στην εκτενή βιβλιογραφία της εκπαίδευσης των τεχνών και της πολυτροπικής μάθησης (Ross et al., 2020). Η δημιουργία, είτε εικαστική είτε ψηφιακή, ενεργοποιεί διαφορετικά είδη σκέψης και μεταβιβάσιμες δεξιότητες (Eisner, 2002). Η προσωπική αισθητική και η μοναδική εκφραστικότητα των μαθητριών/μαθητών καθιστούν δύσκολη την πειστική μίμηση από τα μοντέλα ΤΝ. Πρακτικά, οι εφαρμογές μπορεί να περιλαμβάνουν τη δημιουργία podcast ή μικρού ντοκιμαντέρ, σκηνοθεσία μικρού θεατρικού ή πολυτροπικού portfolio με εικόνες, βίντεο και σχόλια. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν την πρωτοτυπία στη χρήση μέσων, τη συνάφεια με εκπαιδευτικούς στόχους, την τεκμηρίωση επιλογών και την τεχνική ποιότητα σύμφωνα με το επίπεδο δευτεροβάθμιας.

Η συμμετοχική ή ομότιμη αξιολόγηση, που έχει μεγάλη βιβλιογραφική υποστήριξη (Cousins & Earl, 1992) στηρίζεται σε κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες και ενισχύει τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Topping, 1998). Η αξιολόγηση αυτή απαιτεί κοινωνική γνώση του πλαισίου, προσωπική αλληλεπίδραση και συλλογική ευθύνη, παράγοντες που η ΤΝ δεν μπορεί να αναπαραστήσει. Πρακτικά, μπορεί να περιλαμβάνει δομημένα peer-review σεναρία με ρουμπρίκες, ομαδικές λειτουργίες και σχολιασμό παρουσιάσεων με σταθμισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν την ποιότητα και χρησιμότητα της ανατροφοδότησης, τον επαγγελματισμό στην κριτική και την ικανότητα οργάνωσης προτάσεων βελτίωσης.

Η αξιολόγηση διαδικασίας συνδέεται με την ιδέα της αξιολόγησης για μάθηση και της τεκμηρίωσης της προόδου (Backett-Milburn et al., 2000). Η ύπαρξη διαδικασιών, όπως προσχέδια και σχόλια εκπαιδευτικών, αποτυπώνει τη μαθησιακή πορεία με τρόπο που δεν μπορεί εύκολα να αναπαραχθεί από την ΤΝ. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πρακτική εφαρμογή μπορεί να περιλαμβάνει ηλεκτρονικά portfolios με ενότητες που καταγράφουν την πρόοδο και την εξέλιξη του έργου. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν την τεκμηριωμένη βελ-

τίωση, την ποιότητα αναστοχασμού και την αντιπροσωπευτικότητα του portfolio σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος (Barrett, 2007).

Η αυθεντική αξιολόγηση, όπως διατυπώθηκε από τον Wiggins (1990), απαιτεί από τις/τους μαθήτριες/μαθητές να επιλύουν πραγματικά προβλήματα, συνδέοντας τη μάθηση με τις ανάγκες της κοινότητας. Η άμεση αλληλεπίδραση με τοπικά δεδομένα απαιτεί ανθρώπινη δράση και συνεννόηση, χαρακτηριστικά που δεν μπορεί να αναπαράγει ένα σύστημα ΤΝ. Πρακτικά, μπορεί να περιλαμβάνει projects μετρήσιμων αποτελεσμάτων, έρευνες παρέμβασης και συνεργασίες με την κοινότητα. Τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης και τη λειτουργικότητα της πρότασης, την επιρροή και τα μετρήσιμα αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση μέσω debate ή επιχειρηματολογίας (Rapanta et al., 2013) απαιτεί ανταπόκριση σε αντίθετα επιχειρήματα και αναστοχασμό για την αξιοπιστία πηγών, χαρακτηριστικά που δοκιμάζουν την αυθεντικότητα των μαθητριών/μαθητών. Πρακτικά, μπορεί να περιλαμβάνει δομημένα debates και γραπτές εργασίες που απαιτούν εναλλακτικές λύσεις (Kuhn, 1993). Οι ρουμπρίκες είναι εργαλεία που προσδιορίζουν σαφώς κριτήρια και επίπεδα απόδοσης, συμβάλλοντας στη διαφάνεια και την αυτοαξιολόγηση (Chan & Ho, 2019). Η ύπαρξη σαφών ρουμπρίκων διευκολύνει την αποσαφήνιση προσδοκιών και την ανίχνευση αυθεντικών στοιχείων στην εργασία των μαθητριών/μαθητών (Andrade, 2000).

Επίλογος

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να εθелоτυφλούμε πλέον. Οι μαθήτριες/μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν εργαλεία/εφαρμογές ΤΝ για να προετοιμάσουν τις σχολικές εργασίες τους αλλά και κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεών τους. Έτσι, επειδή η αξιολόγηση των μαθητριών/μαθητών πρέπει να έχει αξιοπιστία και εγκυρότητα για πάρα πολλούς λόγους και κυρίως παιδαγωγικούς, η Πολιτεία, αλλά και εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουμε μορφές αξιολογήσεων που είναι «ανθεκτικές» στην ΤΝ. Τέτοιες μορφές υπάρχουν, είναι πολλές και αρκετές από αυτές είναι αυτοαξιολογικές και συνεργατικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.

Backett-Milburn, K., & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: Insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15(1), 85–96. <https://doi.org/10.1093/her/15.1.85>

Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6),

436–449.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.

Chan, Z., & Ho, S. (2019). Good and bad practices in rubrics: The perspectives of students and educators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 533–545. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1522528>

Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397–418. <https://doi.org/10.3102/01623737014004397>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Applied Sciences*, 11(12), 5467. <https://doi.org/10.3390/app11125467>

Joughin, G. (2010). A short guide to oral assessment.

Καραφυλλίδης, Θ., Παπαευριπίδου, Μ., & Παύλου, Υ. (2025). Τεχνητή νοημοσύνη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης: Εφαρμογές και εργαλεία για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 14(1). <https://doi.org/10.12681/codiste.7570>

Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77(3), 319–337.

Liu, J. Q. J., Hui, K. T. K., Zoubi, F. A., Zhou, Z. Z. X., Samartzis, D., Yu, C. C. H., Chang, J. R., & Wong, A. Y. L. (2024). The great detectives: Humans versus AI detectors in catching large language model-generated medical writing. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00155-6>

Nguyen, H. M., & Goto, D. (2024). Unmasking academic cheating behavior in the artificial intelligence era: Evidence from Vietnamese undergraduates. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12495-4>

Νόμος 4610/2019. Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία και λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ Α 70/7.5.2019).

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).

Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8), em2307. <https://doi.org/10.29333/ejms-te/13428>

Pearce, G., & Lee, G. (2009). Viva voce (oral examination) as an assessment method. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 120–130. <https://doi.org/10.1177/0273475309334050>

Perkins, M., Roe, J., Vu, B. H., Postma, D., Hickerson, D., McGaughan, J., & Khuat, H. Q. (2024). Simple techniques to bypass GenAI text detectors: Implications for inclusive education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00487-w>

Π.Δ. 126/2016. Περὶ σχολικού καὶ διδακτικού ἔτους καὶ τῆς αξιολόγησης τῶν μαθητῶν τοῦ Γυμνασίου (ΦΕΚ Α 211/11.11.2016).

Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilbert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? *Review of Educational Research*, 83(4), 483–520. <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>

Rosenbaum, E. (2024, June 11). AI is getting very popular among students and teachers, very quickly. *CNBC*. <https://www.cnn.com/2024/06/11/ai-is-getting-very-popular-among-students-and-teachers-very-quickly.html>

Ross, J., Curwood, J. S., & Bell, A. (2020). A multimodal assessment framework for higher education. *E-Learning and Digital Media*, 17(4), 290–306. <https://doi.org/10.1177/2042753020927201>

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner*. Ashgate Publishing.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). Κατευθυντήριες γραμμές για την παραγωγική τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση και την έρευνα.

Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., & Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1).

Υπουργική Απόφαση 102791/ΓΔ4/2024. Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ Β 5130/10.09.2024).

Ο αυτισμός μέσα από τα άνιμε

Γιώτα Πιτσαδιώτη

Δασκάλα Δημοτικού ΠΕ70,
Msc ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Msc Ειδική Αγωγή

Πολλές φορές έχουμε αναρωτηθεί τι είναι ο αυτισμός και πως ορίζεται; Κάποιοι χρησιμοποιούν τον όρο φάσμα, κάνοντας πολλούς να αναρωτιούνται και να μπερδεύονται σχετικά σε τι αναφέρονται.

Ας ορίσουμε τι είναι ο αυτισμός. Ο αυτισμός είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία,



καθώς και από περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη στερεοτυπική συμπεριφορά. Μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες στις διαταραχές του φάσματος αυτισμού (ASD) Άσπεργκερ σύνδρομο και στην εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης-μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS).

Τα **αίτια** του αυτισμού συνδέονται με πολλούς βιολογικούς παράγοντες που έχουν κάποια γενετική βάση, η οποία προέρχεται από νευρολογικά προβλήματα στον εγκέφαλο.

Τα **κοινά χαρακτηριστικά** ενός παιδιού με αυτισμό είναι : 1. Κοινωνική απομόνωση, 2. Άτυπη γλώσσα, 3. Εμμονή για διατήρηση της ομοιότητας, 4. Επαναλη-

πτική και στερεοτυπική συμπεριφορά, 5. Έλλειμμα φαντασίας, δημιουργικότητας και χιούμορ, 6. Σοβαρά ξεσπάσματα οργής, 7. Μεμονωμένες ικανότητες, 7. Νοητική υστέρηση και 8. Συσχετιζόμενα κλινικά χαρακτηριστικά. (Στασινός, 2016)

Η **διάγνωση** του αυτισμού γίνεται στην νηπιακή ηλικία στους πρώτους 30 μήνες της ηλικίας του παιδιού. Με τη συμπλήρωση των τριών χρόνων της ηλικίας του παιδιού είναι έκδηλη μια τέτοια συμπεριφορά.



Το άτομο με **Σύνδρομο Asperger** παρουσιάζει σοβαρό πρόβλημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έχει συμπεριφορά άκαμπτη και επαναληπτική. Η γλώσσα του δεν παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη της, άρα επικοινωνεί με το περιβάλλον του και αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και προσαρμογής.

Σύμφωνα με τη θεωρία του νου τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν αναπτυξιακή ανεπάρκεια, καθώς αποτυγχάνουν να κατανοούν το νοητικό και συναισθηματικό κόσμο των άλλων, αφού επηρεάζεται η προσαρμοστική τους συμπεριφορά.

Η **αντιμετώπιση** του παιδιού με αυτιστικό φάσμα είναι έργο της διεπιστημονικής ομάδας αλλά και των λοιπών εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικών, γονιών και υποστηρικτικού προσωπικού). Σχεδιάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα με βάση τις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού, όπου στηρίζεται στη χρήση μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς και εκπαίδευσης στην ομιλία και την επικοινωνία, όπου σπάνια χορηγούνται ψυχοφάρμακα.

Τα άνιμε είναι γιαπωνέζικα κινούμενα σχέδια με πλοκή, τα οποία παράγονται στην Ιαπωνία. Συνδυάζουν τις τεχνικές της εικονογράφησης και του animation. Οι χαρακτήρες των άνιμε έχουν συγκε-

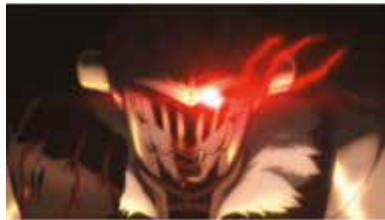


κριμένα εξωτερικά γνωρίσματα στον σχεδιασμό τους, με χαρακτηριστικότερα τα εκφραστικά μάτια, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά τα οποία μεγεθύνονται λόγω της έντασης του συναισθήματος. Τέλος, οι τοποθεσίες είναι εμπνευσμένες μέσα από πραγματικά μέρη.

Ο **Goblin Slayer** είναι ένα **anime** που η πρώτη σεζόν προβλήθηκε το 2018 και κέρδισε τις καρδιές πολλών **fans** των **anime** για την ίσως απλοϊκή, αλλά ιδιαίτερη πλοκή του. Σε έναν κλισέ μεσαιωνικό κόσμο φαντασίας όπου ζούνε άνθρωποι, ξωτικά, νάνοι και άλλα τόσα πλάσματα της φαντασίας, γεμάτο με **adventurers** που προσπαθούν να γίνουν δοξασμένοι ήρωες, ο πρωταγωνιστής έχει μόνο έναν σκοπό στην ζωή του: Να σκοτώνει **goblin**. Τα 12 επεισόδια που προβάλλονται, ο πρωταγωνιστής και οι σύντροφοί του πολεμάνε μόνο ένα συγκεκριμένο είδος εχθρού, τα goblins. Παρ' όλα αυτά το όλο άνιμε, που δείχνει συνέχεια το ίδιο κι το ίδιο και ο εχθρός είναι πάντα ο ίδιος, δε γίνεται καθόλου κουραστικό.

Τα goblins μέσα στον κόσμο του παρόντος άνιμε είναι μία βάρβαρη φυλή, η οποία δεν μπορεί να αναπτύξει δικό της πολιτισμό αλλά μπορεί να αντιγράψει και να προσαρμοστεί παίρνοντας τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία πολιτισμού άλλων πολιτισμένων φυλών. Κατά κύριο λόγο είναι μόνο αρσενικά και για αναπαραχθούν χρειάζεται να απαγάγουν και να βιάζουν θηλυκά από άλλες φυλές. Απαγάγουν μέχρι στιγμής κι μέσα στο άνιμε είτε γυναίκες ανθρώπους είτε ξωτικά. Από τη φύση τους τα goblins παρουσιάζονται δειλά και στήνουν παγίδες και ενέδρες στους εχθρούς τους πάρα να επιτίθενται κατά μέτωπο. Επίσης, όταν βλέπουν ότι χάνουν μία μάχη κοιτάνε να ξεφύγουν σε άτακτη φυγή ή να βάζουν τα κλάμματα, υποκρινόμενοι ότι έχουν

μετανοιώσει με την ελπίδα ο αντίπαλός τους να τα λυπηθεί. Στη αρχή των επεισοδίων δημιουργείται μία αμφιβολία για το αν είναι λύση να σκοτώνουν οι **adventurers** τα goblins κατά τη διάρκεια όμως των επεισοδίων ξεκαθαρίζεται ότι τα goblins και οι υπόλοιπες πολιτισμένες φυλές δεν μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά.



Λίγα λόγια τον πρωταγωνιστή της σειράς, ο οποίος παρουσιάζεται ψυχρός και αντικοινωνικός νεαρός άνδρας που δε φαίνεται να έχει κάποια ενδιαφέροντα για τη ζωή του πέρα από το να μαθαίνει όσα περισσότερα για τα goblins με σκοπό να μπορεί να τα σκοτώσει καλύτερα. Αυτή η συγκεκριμένη προσκόλληση στα goblins, όπως κι κάποια άλλα χαρακτηριστικά, δείχνει ότι ο πρωταγωνιστής πάσχει από κάποια είδους ψυχολογική διαταραχή ή μπορεί να βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού με πιο πιθανό το σύνδρομο Asperger. Ο **Goblin Slayer** είναι ένας ήρωας από άνιμε, ο οποίος παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενήλικα που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει, είναι ότι δε βγάζει σχεδόν ποτέ το κράνος του, το φοράει μονίμως, έχει εμμονή με τα goblin, καθώς δεν ασχολείται με τίποτα άλλο παρά μόνο πως να σκοτώσει τα goblin. Είναι σχεδόν ανέκφραστος και δεν μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα θετικά ή αρνητικά και εμφανίζει επαναλαμβανόμενα μοτίβα κι επαναλαμβανόμενη στερεοτυπική συμπεριφορά με εμμονική

τάση σε προσκόλληση σ' ένα πράγμα. Η δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων φαίνεται στο ότι ο πρωταγωνιστής είναι πολύ ψυχρός κι αντικοινωνικός. Μιλάει πάντα με κοφτές απαντήσεις, δείχνει μία αδιαφορία όταν του εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους και λέει την αλήθεια όπως είναι χωρίς να τον νοιάζει η αντίδραση του άλλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται αντιπαθητικός σε όσους δεν τον ξέρουν καλά, αλλά όπως έχει φανερί στα επεισόδια νοιάζεται για τους συντρόφους του και για όσους προστατεύει. Είναι πρόθυμος να τους κάνει χάρες που θα τους κάνουν χαρούμενους παρόλο που δεν καταλαβαίνει τον λόγο που θα γίνουν χαρούμενοι. Με αυτό τον τρόπο οι κοντινοί του άνθρωποι προσπαθούν να τον κάνουν να γίνει πιο κοινωνικός. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε άλλους ανθρώπους κι έτσι φαίνονται αναισθητοι ή αδιάφοροι.

Πρόβλημα πέρα από τη δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων είναι και οι διάφορες παράξενες συμπεριφορές που εμφανίζει ο ήρωας, οι οποίες ήταν πρακτικές και αποτελούσαν δείκτη δυσκολίας στην κοινωνικοποίησή του. Πιο αναλυτικά, ενώ είναι ένας πολύ υψηλός **adventurer** φοράει μία σκουριασμένη πανοπλία και χρησιμοποιεί φθηνά όπλα που όποτε χαλάνε τα αντικαθιστά με άλλα όπλα που έχει κλέψει από τα goblins που έχει σκοτώσει. Αντίθετα, άλλοι υψηλόβαθμοι **adventurers** φοράνε γυαλιστερές πανοπλίες και έχουν μεγάλα κι εντυπωσιακά όπλα. Μία άλλη παράξενη συμπεριφορά είναι δε βγάζει ποτέ το κράνος του ούτε όταν τρώει γιατί θέλει να είναι φυλαγμένος από κάποια πιθανή επίθεση των goblins. Όλη αυτή η κατάσταση που δε βγάζει ποτέ το κράνος οδηγούν πολλούς χαρακτήρες του

άνιμε να τον απεχθάνονται. Κάθε πρωί όταν ξυπνάει στο αγρόκτημα στο οποίο τον φιλοξενεί η παιδική του φίλη, ο ήρωας τσεκάρει το αγρόκτημα για να δει έναν τον ακολουθούν goblins. Όλα αυτά είναι παράξενες συμπεριφορές μη κοινωνικά αποδεκτές βέβαια αλλά έχουν πρακτική αξία και υπάρχει ένα εμμονικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο συμπεριφοράς το οποίο είναι βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων με σύνδρομο Asperger.

Ο **Goblin Slayer** έχει εμμονική προσκόλληση με τα **goblins**, καθώς έχει παρατηρήσει αναλυτικά τον τρόπο που σκέφτονται και τις συμπεριφορές τους. Εμφανίζει ένα προσωπικό μίσος για τα goblins και έχει ορκιστεί εκδίκηση, δεν είναι δογματικός απέναντί τους. Πιστεύει ότι υπάρχουν κι καλά goblins αλλά δεν μπορεί να πάρει το ρίσκο, όπως είπε στη φίλη του την Priestess.

Οι άνθρωποι με σύνδρομο **Asperger** πολύ συχνά εμφανίζουν εμμονική ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα και αποκτούν πολλές γνώσεις για αυτό. Αν και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, πολλές φορές διαπρέπουν σε έναν επιστημονικό τομέα ή έχουν έντονες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις σε κάποιο ζήτημα.

Στα τελευταία επεισόδια του πρώτου κύκλου ο **Goblin Slayer** αντιλαμβάνεται ότι ένας τεράστιος στρατός από **goblins** ετοιμάζεται να επιτεθεί στο αγρόκτημα

στο οποίο μένει. Αντιλαμβανόμενος ότι δεν μπορεί να τους νικήσει μόνος του τρέχει στο **Adventurers Guild** και ζητάει βοήθεια. Οι υπόλοιποι **adventurers**, ακόμα και αυτοί που δεν τον συμπαθούν ή είναι καχύποπτοι απέναντί του, ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του ενώ ξέρουν ότι δεν έχει να τους δώσει αξιόλογη ανταμοιβή, μόνο και μόνο επειδή σέβονται τον αγώνα που έχει κάνει για την κοινότητα του όλα αυτά τα χρόνια. Ακολουθώντας πιστά το σχέδιο του οργανώνουν μία δυνατή άμυνα και κατατροπώνουν τα **goblins**. Στο τέλος του επεισοδίου πίνουν όλοι μαζί πίσω στο **Guild**. Εκεί η **Priestess** του ζητάει να βγάλει το κράνος του για να δει το πρόσωπο του. Αυτός της κάνει τη χάρη και τότε όλοι οι **adventurers** μαζεύονται γύρω και βλέπουν ενθουσιασμένοι για πρώτη φορά το πρόσωπο του. (<https://smassingculture.gr/goblin-slayer-einai-mia-anime-metafora-gia-to-syndromo/>)



Τα τελευταία επεισόδια είναι κάτι σαν επιμύθιο με θετικό μήνυμα για τους ανθρώπους που έχουν σύνδρομο

Asperger. Ακόμα και αν φαίνονται “ιδιαιτεροί” και γι’ αυτό νιώθουν αποξενωμένοι, άμα θέλουν να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες τους για το καλό της κοινότητάς τους, τελικά θα κερδίζουν την αγάπη και τον θαυμασμό από αυτήν. Συμπερασματικά, μέσα από τα anime μεταδίδονται πολλά κοινωνικά μηνύματα, όπως με τον πρωταγωνιστή που φαίνεται ότι έχει το σύνδρομο Asperger, με σκοπό να μας δείξει ότι ο αυτισμός βρίσκεται παντού και να τον εντάξει-ενσωματώσει ως ένα συνηθισμένο κοινωνικό φαινόμενο της κοινωνίας. Έτσι, γίνεται πιο εύκολη η αποδοχή κάποιου με αυτισμό, αφού στα μάτια όλων γίνεται ένα τυπικό και σύνηθες φαινόμενο.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση, διάγνωση και αντιμετώπιση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Grandin, T. (1995a). How people with autism think. New York: Plenum Press.
- Happé, F. (2003). Αυτισμός: Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση (Δ. Στασινός, Μτφρ., εισαγωγή & επιμ. γλωσσασρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2005). Κατανοώντας το σύνδρομο Asperger μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη (συλλογικός τόμος). Λευκωσία: Κυπρόεπρεια.
- Στασινός, Π. Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Το Ποντίκι. (2023, 28 Αυγούστου). Αυτισμός: Επτά συμπεριφορές που αποκαλύπτουν ότι μπορεί να έχουμε τη διαταραχή. <https://www.topontiki.gr/2023/08/28/aftismos-epta-simperifores-pou-apokaliptoun-oti-bori-na-echoume-ti-diatarachi/>
- Smassing Culture. (χ.χ.). Goblin Slayer: Είναι μια anime μεταφορά για το σύνδρομο; <https://smassingculture.gr/goblin-slayer-einai-mia-anime-metafora-gia-to-syndromo/>

Η Υπερφόρτωση της Ύλης στην Εκπαίδευση: Όταν η Ποσότητα Υπονομεύει την Ποιότητα

Εμμανουηλίδης Αριστείδης
Δ/ντης ΓΕΛ ΠΕΥΚΩΝ, Επιτροπή Παιδείας ΕΕΦ

Αναντιστοιχία ύλης και χρόνου: Μια συστημική δυσλειτουργία

Η έκταση της ύλης σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας έχει επανειλημμένα αναδειχθεί ως βασική αιτία εκπαιδευτικής αναποτελεσματικότητας.

Η Ομάδα Εργασίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) έχει επισημάνει ότι "η ύλη των σχολικών εγχειριδίων είναι συχνά υπερβολική και δεν αφήνει περιθώρια για εμβάθυνση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας" (ΙΕΠ, 2019). Σύμφωνα με την UNESCO (2015), «η ποιοτική εκπαίδευση απαιτεί ισορροπία μεταξύ του όγκου της γνώσης που μεταδίδεται και του τρόπου με τον οποίο αυτή καλλιεργείται». Όταν ο χρόνος δεν επαρκεί, ο εκπαιδευτικός οδηγείται αναγκαστικά σε μια μηχανιστική μετάδοση πληροφοριών, χωρίς δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής ή ανατροφοδότησης.

Η αποστήθιση ως βασική μορφή μάθησης

Η συνεχής πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές για να «βγει η ύλη» συχνά οδηγεί σε μια επιφανειακή μορφή μάθησης, η οποία βασίζεται κυρίως στη μηχανική απομνημόνευση και λιγότερο στην ουσιαστική κατανόηση και εμβάθυνση. Αντί η διδασκαλία να δίνει έμφαση στην κριτική σκέψη, την ικανότητα σύνδεσης των γνώσεων και την εφαρμογή τους σε πραγματικές καταστάσεις, συχνά περιορίζεται σε έναν αγώνα δρόμου για την κάλυψη ενός υπερβολικά εκτεταμένου προγράμματος.

Σύμφωνα με τον Bloom (1956), η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να εξελίσσεται σταδιακά από τα πιο απλά και βασικά

επίπεδα –όπως η αναγνώριση και η απομνημόνευση– προς τα ανώτερα επίπεδα της γνωστικής λειτουργίας, όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγηση και τελικά η δημιουργία νέας γνώσης. Όταν όμως η ύλη είναι υπερβολικά εκτεταμένη,

οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγκάζονται να περιορίζονται στα χαμηλότερα σκαλοπάτια της γνωστικής πυραμίδας, χωρίς να μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στις πιο απαιτητικές αλλά και πιο γόνιμες δεξιότητες σκέψης.

Αυτό το φαινόμενο είχε ήδη επισημανθεί από τον Π. Φρέιρε (Freire, 1970), ο οποίος χαρακτήρισε την



παραδοσιακή, μονόπλευρη διδασκαλία ως «τραπέζικό μοντέλο εκπαίδευσης». Σε αυτό το μοντέλο, ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα «δοχείο» που πρέπει να γεμίσει με πληροφορίες, χωρίς ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Αντί να είναι ενεργός συνδημιουργός γνώσης, μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη, γεγονός που περιορίζει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την ικανότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Η υπερβολική έμφαση στην κάλυψη της ύλης, λοιπόν, δεν υπονομεύει μόνο την ποιότητα της μάθησης, αλλά και το παιδαγωγικό όραμα που προωθεί την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και σκεπτόμενων πολιτών. Η αναγνώριση αυτού του προβλήματος αποτελεί πρώτο βήμα για τον ανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται πραγματικά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να ενθαρρύνει ουσιαστική μάθηση αντί για απλή αποστήθιση.



μένη ύλη οδηγεί σε υπερβολική εξάρτηση από την παραπαιδεία. Φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα και κάθε είδους εξωσχολική υποστήριξη θεωρούνται πλέον σχεδόν αναγκαία για την κάλυψη των κενών, γεγονός που μετατρέπει τη μάθηση σε αγώνα αντοχής και οικονομικών δυνατοτήτων. Η παραπαιδεία, αν και συχνά λειτουργεί ως «σωσίβιο» για τους μαθητές που θέλουν να ανταπεξέλθουν στις εξετάσεις, εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αφού δεν έχουν όλοι οι μαθητές την οικονομική ή οικογενειακή δυνατότητα να την αξιοποιήσουν. Έτσι, οι μαθητές που στερούνται εξωσχολική υποστήριξη κινδυνεύουν να μείνουν πίσω, να απολέσουν την αυτοεκτίμησή τους και να περιοριστούν σε λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα και επαγγελματική εξέλιξη.

Συνολικά, το υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα όχι μόνο υπονομεύει την ποιότητα και το βάθος της μάθησης, αλλά αναπαράγει και διευρύνει κοινωνικές ανισότητες. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος απαιτεί μια πιο ρεαλιστική και ανθρωποκεντρική αναδιάρθρωση της ύλης, καθώς και πολιτικές που να ενισχύουν συ-

σσιαστικά τον ρόλο του δημόσιου σχολείου ώστε να παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής αφετηρίας.

Επιπτώσεις στην ψυχολογία και την ισότητα

Η συνεχής και συχνά εξαντλητική προσπάθεια κάλυψης της ύλης δεν επηρεάζει μόνο το παιδαγωγικό σκέλος της διδασκαλίας, αλλά έχει και σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές. Η καθημερινή πίεση να ανταποκριθούν σε ένα υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών καλλιεργεί συναισθήματα άγχους, φόβου αποτυχίας και σχολικής κόπωσης, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τόσο τη γνωστική απόδοση όσο και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Σε πολλές περιπτώσεις, η μάθηση μετατρέπεται σε διαδικασία που βιώνεται με ένταση και αγωνία, υπονομεύοντας τη φυσική περιέργεια, τη χαρά της ανακάλυψης και το κίνητρο για δημιουργική ενασχόληση με τη γνώση.

Σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 2019), οι μαθητές που φοιτούν σε εκπαιδευτικά συστήματα με υπερβολική διδακτέα ύλη και έμφαση στις εξετάσεις εμφανίζουν σημαντικά αυξημένα επίπεδα άγχους, τα οποία εκδηλώνονται με σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα. Το φαινόμενο αυτό είναι εντονότερο σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπου οι μαθητές συχνά στερούνται επαρκών πόρων και υποστηρικτικών δομών. Το αποτέλεσμα είναι ένας φαύλος κύκλος: οι υψηλές απαιτήσεις σε συνδυασμό με τις περιορισμένες δυνατότητες ενίσχυσης οδηγούν σε μεγαλύτερη πίεση και μειωμένη αυτοπεποίθηση, γεγονός που επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τις επιδόσεις τους. Παράλληλα, η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις ανάγκες που δημιουργεί η εκτετα-

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού:

Από δάσκαλος σε διαχειριστής χρόνου

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, βρίσκονται ολοένα και συχνότερα αντιμέτωποι με ένα βαθύ και σύνθετο δίλημμα: να επιλέξουν ανάμεσα σε μια παιδαγωγικά ουσιαστική, διαφοροποιημένη και μαθητοκεντρική διδασκαλία ή στην αυστηρή και γραμμική κάλυψη της ύλης όπως αυτή ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η πίεση για «ολοκλήρωση» της διδακτέας ύλης —





Αυτό σημαίνει:

- πιο ευέλικτα και ρεαλιστικά αναλυτικά προγράμματα που αφήνουν χώρο για δημιουργία και προσαρμογή•
- ενίσχυση της αρχικής και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών•
- υποστηρικτικές δομές και παιδαγωγικοί πόροι που διευκολύνουν καινοτόμες πρακτικές.

Μόνο μέσα από τέτοιες αλλαγές μπορεί να ενισχυθεί ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου και να ευνοηθεί μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται πραγματικά στις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας.

Προς ένα ουσιαστικό και βιώσιμο σχολείο

Η μείωση της ύλης δεν συνεπάγεται απλοποίηση της γνώσης, αλλά εξυγίανσή της. Η επικέντρωση σε βασικές έννοιες, η καλλιέργεια δεξιοτήτων (κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας), και η διάθεση χρόνου για εφαρμογή και αναστοχασμό, οδηγούν σε ουσιαστικότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι μαθητές που εργάζονται σε πιο αργούς, παιδαγωγικά πλούσιους ρυθμούς, έχουν καλύτερη μακροχρόνια απόδοση (Hattie, 2009). Η ποιοτική μάθηση απαιτεί χρόνο, χώρο και παιδαγωγική ελευθερία.

Συμπεράσματα

Η υπερφόρτωση της ύλης αποτελεί βασικό τροχοπέδη της ποιοτικής εκπαίδευσης. Η λανθασμένη σύνδεση της ποσότητας με την αποτελεσματικότητα οδηγεί σε μια εκπαίδευση αγχωτική, επιφανειακή και άنيση. Για να ανταποκριθεί το σχολείο στον σύγχρονο παιδαγωγικό του ρόλο, πρέπει να δώσει χώρο στην ουσία της γνώσης: την κατανόηση, τη δημιουργία και την προσωπική ανάπτυξη. Η μείωση και ο εξορθολογισμός της ύλης, η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης, είναι απαραίτητα βήματα προς ένα σχολείο ανθρώπινο, αποτελεσματικό και δίκαιο.

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: Longman.
- European Commission. (1995). Teaching and learning: Towards the learning society (White Paper).
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Herder and Herder.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2019). Έκθεση για τη διδακτέα ύλη και τον ανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων.
- OECD. (2019). PISA 2018 results. Volume III: What school life means for students' lives. OECD Publishing.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Καψάλης, Α. (2014). Παιδεία και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα: Παπαζήσης.
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? Paris: UNESCO.

ιδίως σε εξετασιοκεντρικά συστήματα— περιορίζει σημαντικά την παιδαγωγική τους αυτονομία και την ελευθερία να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες κάθε μαθητή (Παπακωνσταντίνου & Καψάλης, 2014). Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται συχνά περισσότερο «εκτελεστές» ενός προγράμματος παρά δημιουργοί παιδαγωγικών εμπειριών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ποιότητα της μάθησης και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η «Λευκή Βίβλος για την Παιδεία» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 1995) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να λειτουργούν απλώς ως μεταδότες γνώσης, αλλά να υποστηρίζονται θεσμικά και επιμορφωτικά ώστε να αναλαμβάνουν τον ρόλο του «εμπυχωτή μάθησης» – ενός καθοδηγητή που ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, τη συνεργατική εργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή απαιτεί μεγαλύτερη ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και παροχή πόρων που θα τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν καινοτόμες και διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας.

Η έλλειψη όμως αυτής της υποστήριξης και η εμμονή στην αυστηρή τήρηση της ύλης έχουν συνέπειες όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς: αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση, περιορισμένο χώρο για δημιουργικότητα και μειωμένη δυνατότητα για αναστοχασμό και επαγγελματική εξέλιξη. Μακροπρόθεσμα, η αντίφαση αυτή οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο: το σχολείο γίνεται λιγότερο ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εγκλωβισμένοι, και οι μαθητές λαμβάνουν μια πιο στεγνή, τυποποιημένη και λιγότερο εμπνευσμένη εκπαίδευση.

Για να ανατραπεί αυτή η κατάσταση, απαιτούνται πολιτικές που θα αναγνωρίζουν και θα ενδυναμώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή και συνδιαμορφωτή της μάθησης.

Δίκτυα επιστημονικής δράσης των Ελλήνων φυσικών επιστημόνων (19ος-20ος αιώνας)

Έλενα Α. Μανιάτη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε., Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ

Στο πλαίσιο της συγκρότησης του νεοελληνικού κράτους, η επιστήμη αναδείχθηκε, όχι μόνο φορέας τεχνογνωσίας, αλλά και σύμβολο πολιτισμικού εκσυγχρονισμού και κοινωνικής προόδου. Οι Έλληνες φυσικοί επιστήμονες βρέθηκαν στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας, επιχειρώντας να διαμορφώσουν τη θέση τους στη δημόσια σφαίρα και να ενδυναμώσουν το κοινωνικό τους κύρος, ακολουθώντας αντίστοιχες ευρωπαϊκές τάσεις. Το αίτημα για αναγνώριση και αυτονομία της επιστημονικής δραστηριότητας συνδέθηκε με μια ευρύτερη προσπάθεια οριοθέτησης της επιστήμης, ως αυτόνομου πεδίου γνώσης και κοινωνικής λειτουργίας. Η προσπάθεια αυτή, ωστόσο, δεν περιορίστηκε εντός του πανεπιστημιακού χώρου ή της ακαδημαϊκής κοινότητας. Εκφράστηκε και μέσα από ποικίλες μορφές δημόσιας παρουσίας, όπου η επιστήμη προβλήθηκε ως κοινωνικό αγαθό.

Η ίδρυση επιστημονικών εταιρειών αποτέλεσε κεντρικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Οι εταιρείες αυτές λειτούργησαν ως φορείς κοινωνικής δικτύωσης, προβολής και αυτοπροσδιορισμού της επιστημονικής κοινότητας, ενώ παράλληλα αποτέλεσαν πεδία πραγματικής και συμβολικής διαπραγμάτευσης της επιστημονικής ταυτότητας. Η δημιουργία τους εντάσσεται σε ένα ευρύτερο φαινόμενο, το οποίο παρατηρείται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες του 19ου και 20ου αιώνα, όπου η επιστήμη αποκτά θεσμική μορφή και δημόσιο ρόλο. Έτσι και στην Ελλάδα, οι συλλογικές αυτές πρωτοβουλίες δεν ήταν απλώς τυπικές εκδηλώσεις επαγγελματικής οργάνωσης, αλλά αποτελούσαν μηχανισμούς συγκρότησης κοινωνικού κύρους, μέσα από τους οποίους οι Έλληνες επιστήμονες επιδίωκαν να νομιμοποιήσουν τη γνώση τους και να αναγνωριστούν ως φορείς προόδου και ορθολογισμού.

Η θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου μπορεί να ερμηνευ-

θεί γόνιμα μέσα από την έννοια της οριθέτησης (boundary work), όπως διατυπώθηκε από τον Thomas Gieryn (1983), η οποία περιγράφει τη διαδικασία μέσα από την οποία οι επιστήμονες διαχωρίζουν το πεδίο τους από άλλες μορφές λόγου ή επαγγελματικής δραστηριότητας, προκειμένου να αποκτήσουν γνωσιολογική αυτονομία και κοινωνική νομιμοποίηση. Το boundary work δεν είναι απλώς μια ακαδημαϊκή στρατηγική, αλλά είναι μια κοινωνική πρακτική που εμπλέκει τον δημόσιο λόγο, την εκλαΐκευση και τη συμβολική προβολή της επιστήμης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η επιστήμη αποκτά όρια, αλλά και επιρροή, γίνεται μέρος της δημόσιας σφαίρας, συνομιλεί με τις κοινωνικές αξίες, τις πολιτικές προτεραιότητες και τις πολιτισμικές προσδοκίες της εποχής.

Παράλληλα, το φαινόμενο αυτό μπορεί να ενταχθεί στη συζήτηση για την επικοινωνία της επιστήμης (science communication), όπως αναπτύχθηκε στο πεδίο των κοινωνικών σπουδών της επιστήμης (Shapin, Schaffer, Latour, Bourdieu). Η δημόσια παρουσία των φυσικών επιστημόνων του 19ου και 20ου αιώνα, μέσω αρθρογραφίας, δημόσιων διαλέξεων και συλλογικών πρωτοβουλιών, μπορεί να θεωρηθεί ως πρώτη μορφή «δημόσιας κατανόησης της επιστήμης», όπου η γνώση δεν περιορίζεται στους ειδικούς, αλλά συνυπάρχει και συνομιλεί με το ευρύτερο κοινό.

Με βάση τα παραπάνω, το παρόν άρθρο επιδιώκει να παρουσιάσει τις συλλογικές μορφές οργάνωσης και δημόσιας παρουσίας των Ελλήνων φυσικών επιστημόνων του 19ου και 20ου αιώνα, με έμφαση στη λειτουργία των επιστημονικών εταιρειών. Στόχος είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι επιστήμονες χρησιμοποίησαν τις συλλογικές αυτές μορφές για να οριοθετήσουν, να προβάλουν και να νομιμοποιήσουν το επιστημονικό τους πεδίο.

Η ανάλυση που ακολουθεί θα συνδυάσει τις ιστορικές διαστάσεις του φαινομένου με τη θεωρητική προβληματική της επικοινωνίας της επιστήμης, φωτίζοντας, παράλληλα, την προβολή του επιστημονικού λόγου στη δημόσια σφαίρα. Το ενδιαφέρον των Ελλήνων φυσικών επιστημόνων για την κοινωνική διάσταση του έργου τους εκδηλώνεται μέσα από συλλογικές πρωτοβουλίες, όπως η δημιουργία επιστημονικών εταιρειών, οι οποίες στόχευαν στη δημόσια προβολή και θεσμική παρουσία της επιστήμης. Αυτή η συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης αποσκοπούσε στη συσπείρωση των μελών της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων, αλλά και του ευρύτερα εκπαιδευμένου κοινού και συνέβαλε στη διαμόρφωση συνείδησης κοινών επιστημονικών ενδιαφερόντων, καθώς και στην κοινωνικοποίηση του γνωστικού τους αντικείμενου. Ο λόγος που αρθρώνεται στους κόλπους των εταιρειών αυτών απευθύνεται, καταρχάς, προς την Πολιτεία και την κοινωνία, με άμεσα πεδία αναφοράς την εκπαίδευση και την πρακτική αξιοποίηση της εγχώριας επιστημονικής παραγωγής. Δύο χρόνια πριν την ίδρυση του Πανεπιστημίου, το 1835, ιδρύεται η Φυσιογραφική Εταιρεία ή Εταιρεία της Φυσικής Ιστορίας, με κύριο στόχο τη μελέτη της ελληνικής φύσης, καθώς και τη δημιουργία και εμπλουτισμό συλλογής από φυτά, ζώα και ορυκτά (Στεφανίδης, 1948). Επίσης, αργότερα, το 1845 σχεδιάστηκε η ίδρυση εταιρείας με την επωνυμία Ελληνική Εταιρεία υπέρ της προόδου των Επιστημών, των Τεχνών και της Γεωργίας εν Ελλάδι, αλλά για αδιευκρίνιστους λόγους δεν λειτούργησε ποτέ. Όμως, ο εκπεφρασμένος στόχος της, ο οποίος ήταν η αποστολή επιστημόνων στα πανεπιστήμια της αλλοδαπής για εξειδίκευση στις φυσικές επιστήμες και τις εφαρμογές τους, καθώς επίσης και η σύνταξη μελετών για την ανάπτυξη της γεωργίας και της βιομηχανίας στην Ελλάδα, καταδεικνύει την κυρίαρχη τάση, η οποία ήταν προσανατολισμένη προς την κατεύθυνση της διάδοσης και πρακτικής εφαρμογής των φυσικών επιστημών (Καλλιβεράκης, 1990). Όσο τα μέλη της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων αποκτούν συνείδηση των κοινών επιστημονικών τους ενδιαφερόντων και αισθάνονται την ανάγκη να διαδώσουν και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο αυτά τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα, τόσο η ιδέα ίδρυσης μιας εταιρείας, ενός ήδη καθιερωμένου σχήματος δράσης στα ευρωπαϊκά κράτη, φαίνεται να ικανοποιεί τους γενικότερους στόχους, αλλά και τις ανάγκες τους. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι οι επιστημονικές εταιρείες δεν λειτούργησαν απλώς ως χώροι επιστημονικής συνεργασίας, αλλά αποτέλεσαν για τους επιστήμονες στρατηγικά εργαλεία

για την οριοθέτηση και νομιμοποίηση του επιστημονικού τους πεδίου, στο πλαίσιο του boundary work, προκύπτει ότι απώτερος στόχος τους είναι η ανάδειξη της αυτονομίας των φυσικών επιστημών, η θεσμική παρουσία τους και η διατύπωση αιτημάτων. Παράλληλα οι εταιρείες λειτούργησαν ως μέσα δημόσιας προβολής, εκλαΐκευσης της επιστήμης και ενίσχυσης της κοινωνικής αναγνώρισης του επιστημονικού κύρους, ενσωματώνοντας έτσι την επιστήμη σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα διαχώριζαν το επιστημονικό έργο από άλλες δραστηριότητες ή γνωστικά πεδία που δεν αναγνωρίζονταν ως επιστημονικά. Τον Ιανουάριο του 1905 όλα σχεδόν τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας των φυσικών επιστημόνων και όχι μόνο, συσπειρώνονται γύρω από τη Φυσιοδιφική Εταιρεία, η οποία ιδρύεται με σκοπό να διαδώσει τις φυσικές επιστήμες, να εξερευνήσει την ελληνική φύση και παράλληλα να συντελέσει υπέρ της ανάπτυξης της χημικής βιομηχανίας και της γεωπονίας, λαμβάνοντας υπ' όψιν το πόσο πολύ μετέβαλαν οι φυσικές επιστήμες τις συνθήκες ανάπτυξης του εμπορίου, της γεωργίας, της βιομηχανίας, αλλά και γενικότερα τον κοινωνικό βίο (Δελτίον της Φυσιοδιφικής Εταιρείας, Α', 1, 1906).



1. Δελτίον της Φυσιοδιφικής Εταιρείας, από τα πρώτα τεύχη

Τα κύρια ενδιαφέροντα της Εταιρείας, όπως προκύπτει από το προγραμματικό της σημείωμα, προσανατολίζονται στην εκπαί-

δευση και στη διάδοση των πρακτικών εφαρμογών των φυσικών επιστημών. Παρατηρούμε ότι το μοτίβο που συνθέτουν τα βασικά αιτήματα της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων παραμένει σταθερό και, μέσα από τη λειτουργία της Φυσιοδифικής Εταιρείας, δίνεται άλλη μία ευκαιρία να διατυπωθούν με διάφορους τρόπους τα επιχειρήματα που επικαλούνται οι Έλληνες φυσικοί επιστήμονες για την εδραίωση και διάδοση των φυσικών επιστημών.

Οι υποβαθμισμένες συνθήκες διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης –του κατ' εξοχήν χώρου εργασιακής απασχόλησης των φυσικών επιστημόνων–, αλλά και η περιορισμένη παρουσία τους στα αναλυτικά προγράμματα, ήταν ένα θέμα που τέθηκε ως πρώτο μέλημα για την Εταιρεία, όπως άλλωστε διατυπώνει και ο πρόεδρός της Γ. Ματθαιόπουλος στη Λογοδοσία των Πεπραγμένων 1905-6: "[...] Ως πρώτον μέλημα έθετε η εταιρεία την διάδοσιν των θετικών επιστημών και την καλλιτέραν διδασκαλίαν των φυσικών μαθημάτων εν τοις εκπαιδευτηρίοις του κράτους."



2. Ο ιδρυτής και Πρόεδρος της Φυσιοδифικής Εταιρείας, καθηγητής Γ. Ματθαιόπουλος

Αποτελούσε εξ άλλου κοινή συνείδηση το γεγονός της άμεσης σύνδεσης της λειτουργίας της Φυσικομαθηματικής Σχολής με το κοινωνικό στίγμα των αποφοίτων της, την εργασιακή τους απασχόληση και τη γενικότερη επιστημονική δράση και παρουσία τους. Έτσι, τα φυσικά μαθήματα διδάσκονταν, όχι από ειδικούς φυσικούς επιστήμονες, αλλά από φιλολόγους, θεολόγους, αρχαιολόγους, λατινιστές, ακόμα και από καθηγητές της γαλλικής γλώσσας, ενώ από τους 150 πτυχιούχους των φυσικών επιστημών το 1905 και σε σύνολο 285 καθηγητών στα γυμνάσια, μόνο δύο ήταν φυσικοί (Υπόμνημα «Περί της εν Ελλάδι διαδόσεως των φυσικών επιστημών», 22 Μαΐου 1905, Δελτίον της Φυσιοδифικής Εταιρείας, Α', 1, 1906).

Ύστερα από συγκεκριμένες προτάσεις της Φυσιοδифικής Εταιρείας προς το Υπουργείο Παιδείας, αποφασίζεται το σχολικό έτος 1907-8 να εισαχθεί η διδασκαλία της Χημείας στα Γυμνάσια (Δελτίον της Φυσιοδифικής Εταιρείας, Β', 19, 1907), ενώ

τον Νοέμβριο του 1908 κατατίθεται στη Βουλή για ψήφιση το νομοσχέδιο, σύμφωνα με το οποίο ως καθηγητές των φυσικών μαθημάτων στα Γυμνάσια θα διορίζονται οι πτυχιούχοι των Φυσικών (Δελτίον της Φυσιοδифικής Εταιρείας, Γ', 36, 1908). Πρόκειται για δύο ενέργειες εκ μέρους της Πολιτείας, οι οποίες φανερώσουν τη διάθεση για την ικανοποίηση των αιτημάτων της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων.



3. Ο πρώτος Γενικός Γραμματέας της Φυσιοδифικής Εταιρείας, χημικός μηχανικός Ανδρέας Χατζηκυριάκος

Τον Αύγουστο του 1905, στο πλαίσιο της δραστηριότητας της Φυσιοδифικής Εταιρείας, οργανώνεται Πανελλήνιο Φυσιοδифικό Συνέδριο, τα θέματα του οποίου σχετίζονταν άμεσα με τη χημική βιομηχανία, την υγιεινή, την πρακτική, τη γεωργία, τη γεωπονία, αλλά και τη φυσιογραφία της Ελλάδας, το μεταλλευτικό και γεωλογικό της πλούτο (Δελτίον της Φυσιοδифικής Εταιρείας, Α', 1, 1906). Η θεματολογία έχει μεγάλο ενδιαφέρον, γιατί σχετίζεται με την όλη προσπάθεια της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας για σύγκλιση του επιστημονικού της έργου και των παραγωγικών δυνάμεων του τόπου. Οι Έλληνες φυσικοί επιστήμονες θέλουν να κατακτήσουν με την παρουσία τους το πεδίο των εφαρμογών των φυσικών επιστημών και προβάλλουν με κάθε τρόπο αυτή την όψη του επιστημονικού τους γίνεσθαι, επειδή πιστεύουν ότι και χρήσιμοι θα φανούν στο κοινωνικό σύνολο και οι ίδιοι θα εξασφαλίσουν την εργασιακή απασχόληση, αλλά πάνω απ' όλα, θα ενισχύσουν με τον τρόπο αυτόν την κοινωνική τους παρουσία.

Η αξιοποίηση του εγχώριου επιστημονικού δυναμικού στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και της παραγωγής, είναι δύο βασικά σημεία του λόγου της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων, σημείο αιχμής του οποίου είναι η προώθηση των φυσικών επιστημών, γενικότερα.

Κι ενώ η Φυσιοδифική Εταιρεία εξέφρασε αρκετά συγκροτημένα και με συνέπεια το έκδηλο συλλογικό ενδιαφέρον για τη διάδοση των φυσικών επιστημών και τη σύγκλιση επιστήμης και παραγωγής, ξαφνικά, το 1909, για λόγους αδιευκρίνιστους,

θεωρείται κρίσιμο σημείο της στρατηγικής της επικοινωνίας της επιστήμης.

Η παρουσίαση των επιστημονικών εταιρειών ως δικτύων συνεργασίας των Ελλήνων φυσικών επιστημόνων κατά τον 19ο και 20ο αιώνα καταδεικνύει ότι η συγκρότηση της επιστημονικής κοινότητας ήταν αποτέλεσμα συνειδητής συλλογικής στρατηγικής. Μέσα από τη δημιουργία και λειτουργία εταιρειών, οι επιστήμονες επιδίωκαν, όχι μόνο την προβολή της επιστήμης και την εκλαΐκευση της γνώσης, αλλά και τη νομιμοποίηση και οριοθέτηση του επιστημονικού τους πεδίου. Οι συλλογικές αυτές πρωτοβουλίες αποτέλεσαν εργαλεία οριοθέτησης (boundary work), καθώς επέτρεπαν στους φυσικούς επιστήμονες να καθιερώσουν την αυτονομία τους σε σχέση με άλλες δραστηριότητες ή γνωστικά πεδία και να διεκδικήσουν κοινωνικό κύρος και αναγνώριση.

Παράλληλα, η παρουσία τους στη δημόσια σφαίρα, μέσα από αρθρογραφία, συμμετοχή σε δημόσιες συζητήσεις και την εκλαΐκευση επιστημονικών γνώσεων, συνδέθηκε άμεσα με τις κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες της εποχής. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η συγκρότηση της επιστημονικής κοινότητας τον 19ο και 20ο αιώνα δεν ήταν μόνο ζήτημα θεωρητικής

ή πρακτικής γνώσης, αλλά και αποτέλεσμα κοινωνικών και θεσμικών πρακτικών, που στόχευαν στην προβολή, την αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τη διαμόρφωση δημόσιου κύρους. Οι επιστημονικές εταιρείες και τα δίκτυα συνεργασίας εμφανίζονται ως κεντρικά εργαλεία σε αυτή τη διαδικασία, ενισχύοντας την κοινωνική παρουσία των φυσικών επιστημόνων και την ενσωμάτωση της επιστήμης στη δημόσια σφαίρα.

Βιβλιογραφία

- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795.
- Δελτίον της εν Ελλάδι Εταιρείας των Φυσικών Επιστημών. (1920–1921). Αθήνα.
- Δελτίον της Φυσιολογικής Εταιρείας. (1906–1907, 1908–1909). Αθήνα.
- Καλλιβρετάκης, Λ. (1990). Η δυναμική του αγροτικού εκσυγχρονισμού στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Αθήνα: Μορφωτικό Ινστιτούτο Αγροτικής Τράπεζας.
- Κρητικός, Θ. (1995). Η πρόσληψη της επιστημονικής σκέψης στην Ελλάδα – Η φυσική μέσα από πρόσωπα, θεσμούς και ιδέες (1900–1930). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στεφανίδης, Μ. Κ. (1948). Εκατονταετηρίς 1837–1937: Ιστορία της Φυσικομαθηματικής Σχολής (Τεύχος Α'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εικόνες 1,2,3 Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://jupiter.chem.uoa.gr/thanost/kandhlhs/Kandhlhs_Prvt_Episthmika_Periodika_1977.pdf (14/12/2025)
- Εικόνα 4 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.evonymos.org/greek/knowledge/ktp/articles/544Deltion-tis-en-Elladi-Etairias-twn-fysikwn-epistimwn-1-[xx]-p20.pdf (14/12/2025)

ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ιστορία και Εκπαίδευση

Κατερίνα Ριτσώνη
ΠΕ05, ΜΑ Δημόσιας Ιστορίας

Θέμα: Τον Σεπτέμβριο του 2020 ανακοινώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ότι καταργείται το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας των ετών 2018-19 (ΦΕΚ 5222/Β/21.11.2018, 959/Β/21.3.2019, 2020/Β/3.6.2019) επειδή «παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα». Αντικαταστάθηκε από νέα: το ΠΣ Ιστορίας του Δημοτικού (ΦΕΚ 1963/Β/14.5.2021) του Γυμνασίου (ΦΕΚ 5233/Β/11-11-2021) και του Λυκείου (ΦΕΚ 5284/Β/12-11-2021).

Μελετώντας τους γενικούς σκοπούς των Προγραμμάτων Σπουδών, του καταργηθέντος (2018-2019) και του ισχύοντος (2021) μόνο για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο), επισημαίνω τις βασικές, κατά τη γνώμη μου ομοιότητες και διαφορές τους.

Εισαγωγή

Το ζητούμενο στο θέμα μας είναι η σύγκριση δύο Προγραμμάτων Σπουδών υποχρεωτικής Εκπαίδευσης τα οποία δεν απέχουν πολύ χρονολογικά.

Η εργασία αναφέρεται στην έννοια της ελληνικής δημόσιας Ιστορίας και του σχολικού εγχειριδίου στο οποίο επικεντρώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, όπως γράφει και ο ιστορικός Α. Παληκίδης. Εξετάζονται επίσης τα Αναλυτικά Προγράμματα, στη μορφή τους και στο σχεδιασμό τους και έτσι συγκρίνονται τα Προγράμματα Σπουδών του 2019 και 2021. Με τον αναστοχασμό οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι

οι ειδικοί του ΙΕΠ χτίζουν πλέον πιο ανοιχτά προγράμματα και η βελτίωση των ΠΣ είναι εμφανής.

«Αγγελίες προς ναυτιλλομένους»¹

Σκεπτόμενη τον τίτλο της εργασίας τόλμησα να παραλληλίσω το θέμα, με την Οδηγία Ναυσιπλοΐας. Παλιά έγραφαν "αγγελίαι τοις ναυτιλλομένοις".

Ο τίτλος επηρεασμένος από τη θάλασσα, μέρος της ζωής μου και της οικογένειάς μου.

Η Θάλασσα λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η Δημοκρατία μας, το ΥΠΑΙΘΑ είναι η Υπηρεσία του Πολεμικού Ναυτικού, το ΙΕΠ είναι η Υδρογραφική Υπηρεσία, τα ΦΕΚ είναι οι Ναυτικοί χάρτες και οι ναυτιλλόμενοι είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές...

Δημόσια – σχολική Ιστορία

Οι βασικές και κυρίαρχες αντιλήψεις για την ιστορία στον δημόσιο χώρο, είναι Δημόσια Ιστορία. Η σχολική Ιστορία λοιπόν, είναι δημόσια Ιστορία και σκοπός της είναι να δημιουργήσει συνείδηση στον μαθητή κάθε έθνους. Στη δημόσια Ιστορία εθνική ταυτότητα και μνήμη συμπορεύονται. Η Ιστορία διαμορφώνει κάθε είδους ταυτότητα, είτε είναι εθνική, πολιτική ή έμφυλη και γιαυτό διεκδικείται από τις αντίθετες πολιτικές δυνάμεις, που βλέπουν από διαφορετική οπτική γωνία, το αντικείμενο της².

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας είναι «ασύγγνωστα

1. <https://www.hnhs.gr/el/online/aggelies-pros-nautilomenous> (ημερ. πρόσβασης 20-3-2022)

2. Μίνα Κωστοπούλου, «Τέσσερις (διαφορετικές) απόψεις για τη σχολική Ιστορία», Μαρία Ρεπούση, εφ. Η Αυγή, 14 Απριλίου 2017.

βιβλιοκεντρικό»³. Τα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας της ιστορίας, συνήθως ήταν παραλλαγές παλαιών. Ακόμη και σήμερα όμως, δεν αντικατοπτρίζουν τις νέες θέσεις της Διδακτικής του μαθήματος, καθώς και της ιστορικής έρευνας, τα τελευταία χρόνια. Αυτές οι θέσεις ορίζονται από τα εκάστοτε Αναλυτικά προγράμματα.

Προγράμματα Σπουδών

Κατά τον Αριστοτέλη, η εκπαίδευσή μας είναι συνάρτηση του περιβάλλοντος στο οποίο ζούμε. Αναντίρρητα λοιπόν, τα Αναλυτικά Προγράμματα (curricula) ή Προγράμματα Σπουδών⁴, αποτυπώνουν το πολιτικό καθεστώς της εποχής που δημιουργήθηκαν. Μέσα από τις σελίδες τους, ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση θα συμβάλλει στη διαμόρφωση του μέλλοντος. Η Ιστορία είναι αναγκασμένη να προσαρμόζεται σε αυτά τα κρατικά Προγράμματα Σπουδών.

Αναθέτουμε σε ειδικούς στο ΙΕΠ διότι δεν ενεργούν μόνο βάσει της πολιτικής πεποίθησης τους αλλά και βάσει της γνώσης τους. Συνεργάζονται δε και με εκπαιδευτικούς μάχιμους που εκθέτουν τα προβλήματα της τάξης.

Το Πρόγραμμα Σπουδών διαρθρώνεται ως εξής: Έχει σκοπούς και στόχους, πλαίσιο διδακτικό, σχεδιασμό μάθησης, περιεχόμενα και τέλος αξιολόγηση. Ως προς τη μορφή, τα προγράμματα είναι *ανοιχτά* και *κλειστά*. Τα κλειστά δημιουργούνται από συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και ρόλος εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία, είναι προδιαγεγραμμένος. Αυτή την μορφή είχαν πριν χρόνια τα ΠΣ. Στις μέρες μας έχουν βελτιώσεις. Τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα αφήνουν περιθώρια και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί με πρωτοβουλίες. Έχει δηλαδή ο καθηγητής, παιδαγωγική αυτονομία και κατά συνέπεια εναλλακτική οργάνωση στη διδασκαλία του μαθήματος⁵. Μπορεί μέσω σχεδιασμού να καλλιεργήσει στον μαθητή εκτός της κριτικής σκέψης και την *πλάγια σκέψη*.

Τα ΦΕΚ και ο τρόπος του «λέγειν»

Τα συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών του ΦΕΚ 2019 και 2021 είναι μαθητοκεντρικά και έχουν πολλά κοινά σημεία. Μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο, λίγες αλλαγές διακρίνουμε και μάλιστα ως προς τις λέξεις και τη νοηματοδότησή τους.

Στο ΠΣ μαθήματος Ιστορίας του 2019 έχει εκτεταμένη διάρθρωση 8 σελίδων. Αντίθετα, το ΠΣ μαθήματος Ιστορίας του 2021, είναι συνοπτικό. Οι παιδαγωγικοί ωστόσο, έχουν βασικές αρχές. Γι αυτό μέσα από τα συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών στο μάθημα της Ιστορίας, διαφαίνεται ως στόχος πρωταρχικός η δημιουργία ενεργών, υπεύθυνων και σκεπτόμενων πολιτών. Να δημιουργήσουν δηλαδή, ιστορική συνείδηση με την καλλιέργεια της ιστορικής και κριτικής σκέψης⁶. Η Αξιολόγηση επίσης και στα δύο ΠΣ, στοχεύει στην ποιοτική ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, ως εκ τούτου μπορούμε να πούμε ότι τα συγκεκριμένα ΠΣ έχουν ανοιχτή μορφή⁷.

Στο ΠΣ 2019 υπάρχουν λέξεις-νεολογισμοί όπως «κανονιστική σημασία» «γραμματισμός», «συνδυάζει εκλεκτικιστικά», οι οποίες δείχνουν διαφοροποιό διάθεση και ότι το ύφος του συγκεκριμένου ΠΣ είναι πιο σύγχρονο. Κινεί επίσης το ενδιαφέρον ο χαρακτηρισμός «γενετική ιστορική συνείδηση» αλλά και «ανεκτική εθνική ταυτότητα»⁸.

Οι διαφορές δεν είναι μεγάλες, αλλά υπαρκτές.

Πρόγραμμα και παραπρόγραμμα

Μέσα από τις λέξεις βαραίνει και το πνεύμα του κάθε ΦΕΚ. Το ερώτημα όμως είναι: «Εφαρμόζονται τα Προγράμματα Σπουδών;» Διαχρονικά διαπιστώνεται πως δεν εφαρμόζονται ακριβώς και εμείς ως μάχιμοι στα Γυμνάσια και Λύκεια το επιβεβαιώνουμε κάθε σχολικό έτος.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι δυσκολίες είναι σε συνάρτηση με τον χρόνο, την υποδομή του σχολείου και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Και τα δύο ΠΣ προτείνουν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό αλλά, όταν δεν υπάρχει εργαστήριο Ιστορίας, είναι σχεδόν αδύνατο στη διδακτική ώρα

3. Αγγελος Παληκίδης,(επιμ.), Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2013, σελ. 75

4. Χάρης Αθανασιάδης, Τα αποσυρθέντα βιβλία Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008, αλεξάνδρεια 2015, σελ.34

5. Βασίλης Τσάφος, Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί, 3.1.5 «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ΑΠ» Μεταίχμιο, Αθήνα 2014, σ. 142-143

6. Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας 2021, ΦΕΚ 5233/Β/11.11.2021, σ. 67462

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας 2019, ΦΕΚ 2020/Β/3.6.2019, σ. 22917.

7. ΦΕΚ 5233,ό.π., σ.67464 , ΦΕΚ 2020, ό.π., σ.22923

8. ΦΕΚ 2020,ό.π.,σ.22917

να χρησιμοποιηθεί το επιπλέον υλικό.

Στα σχολικά συγκροτήματα, υπάρχει αίθουσα Πληροφορικής. Δεν υπάρχει όμως αίθουσα Ιστορίας, ξένων γλωσσών, ανθρωπολογίας και φυσικών επιστημών όπως στα οργανωμένα πρότυπα σχολεία η εκείνα του εξωτερικού. Ο/η εκπαιδευτικός είναι διπλωματούχος, αλλά είναι ουσιαστικό να αγαπά το αντικείμενο, την Ιστορία εν προκειμένω, και τους αποδέκτες, δηλαδή την σχολική τάξη. Έτσι, σχεδιάζει το μάθημα, κάνει προβολή, ανανεώνει, «την καθιερωμένη» διδακτική ώρα της Ιστορίας. Λαμβάνοντας υπόψη και το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών⁹, τη σχολική γνώση, δεν τη μεταδίδει απλά, αλλά την *οικοδομεί*, διότι την αναμορφώνει αναλόγως με τον τρόπο προσέγγισης, καθορίζοντας έτσι και το μάθημα της Ιστορίας αλλά και τον τρόπο οργάνωσης των ΠΣ¹⁰.

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι τα Προγράμματα Σπουδών, δείχνουν το πνεύμα των δημιουργών τους. Τα ΦΕΚ 2020 και ΦΕΚ 5233, παρουσιάζουν μέσα από τους σκοπούς και στόχους μια πιο ανοιχτή ματιά στον τρόπο διδασκαλίας και εκμάθησης της Ιστορίας. Στα σύγχρονα ΠΣ ο κατηρητισμένος εκπαιδευτικός, σχεδιάζει. Θα είναι πάντα ο διαμεσολαβητής που θα θέσει τις σωστές ερωτήσεις για να αποκτήσει ο μαθητής/τρια την κριτική σκέψη, να χειραφετηθεί, να γίνει ενεργός πολίτης, να αναγνωρίσει το δικαίωμα της άποψης και έκφρασης σε όλους και να διαμορφώσει ένα ποιοτικό χαρακτήρα¹¹. Η εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν ζητάει από τους εκπαιδευτικούς απλά να αλλάξουν άμεσα τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά το απαιτεί. Ήδη από το 2023, όλα τα σχολεία απέκτησαν διαδραστικούς πίνακες και το «εκπαιδευτικό κλίμα» της αίθουσας έχει αλλάξει προς το καλύτερο.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2015). Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858–2008. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κωστοπούλου, Μ. (2017, 14 Απριλίου). Τέσσερις (διαφορετικές) απόψεις για τη σχολική Ιστορία. Η Αυγή.
- Παληκίδης, Α. (Επιμ.). (2013). Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου: Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας 2018–2019. (2019). ΦΕΚ Β΄ 2020/3.6.2019.
- Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας 2021. (2021). ΦΕΚ Β΄ 5233/11.11.2021.
- Τσάφος, Β. (2014). Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αθήνα: Μεταίχμιο.

9. Οι εμπειρίες αναπτύσσουν τα παιδιά, έτσι μαθητές/τριες σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, σαφώς διαφέρουν ως προς τις γνωστικές δεξιότητες.

10. Βασίλης Τσάφος, Αναλυτικό..., ό.π., σ.147

11 Στο ίδιο, σ.265

Ο Έπαινος ως Ενισχυτής κατά την Συμπεριφοριστική Θεωρία και η σημασία της εφαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον

Ουρανία Στεφανίδου
Στέλεχος της Εκπαίδευσης

1. Ο Έπαινος ως Ενισχυτής κατά την Συμπεριφοριστική Θεωρία

Ανασκόπηση συμπεριφορισμού

Ο συμπεριφορισμός επικεντρώνεται κυρίως στην εξωτερική συμπεριφορά που θεωρητικά καθορίζεται από τους εξωγενείς παράγοντες του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, η ενίσχυση της συμπεριφοράς αποτελεί τον σπουδαιότερο μηχανισμό της μάθησης τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να ενεργοποιήσει και να διδάξει (Ράπτης & Ράπτη, 2001), και πραγματοποιείται μέσω της αμοιβής και της τιμωρίας.

Η συμπεριφοριστική θεωρία βασίζεται κυρίως στις προτάσεις του Skinner. Σύμφωνα με τον Skinner, ο τρόπος που ανταποκρίνεται ένα άτομο στις διάφορες συνθήκες που καλείται να αντιμετωπίσει δεν εξαρτάται από το κάθε ανεξάρτητο ερέθισμα που δέχεται, αντιθέτως αποτελεί αποτέλεσμα εσωτερικών διεργασιών (Τριλιανός, 2003). Για αυτόν τον λόγο, προκειμένου μια επιθυμητή συμπεριφορά να επαναληφθεί κρίνεται αναγκαίο να ακολουθείται από κάποια μορφή άμεσης ενίσχυσης, όπως είναι ο έπαινος (Skinner, 1968).

Συνεπώς, κατά την συμπεριφοριστική θεωρία η διαδικασία της μάθησης εξαρτάται από τα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται ο μαθητής και τον τρόπο αντίδρασης του σε αυτά (Κολιάδης, 2002 · Βοσνιάδου, 2001). Η μίμηση των επιθυμητών συμπεριφορών συντελείται με την επιβράβευση της συμπεριφοράς

που προσπαθεί να προάγει ο εκπαιδευτικός (Ράπτης & Ράπτη, 2001) η οποία (επιβράβευση) αποτελεί την κινητήρια δύναμη υιοθέτησης της.

Επιπλέον, σύμφωνα με την συντελεστική μάθηση η αλλαγή της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται εφαρμόζονται παρόμοιες τεχνικές στις διάφορες συμπεριφορές που πρέπει να επιλυθούν. Για το σκοπό αυτό οι συμπεριφοριστές στοχεύουν στην εύρεση κατάλληλων στρατηγικών, οι οποίες θα συντελέσουν στην ενδυνάμωση της διαδικασίας ερεθίσματος-απόκρισης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Μια από αυτές τις στρατηγικές αποτελεί ο έπαινος, η λεκτική αλλά και γραπτή επιβράβευση κάθε επιθυμητής επίδοσης ή συμπεριφοράς του μαθητή.

Ο Έπαινος κατά τον Συμπεριφορισμό

Η ενθάρρυνση της επιθυμητής συμπεριφοράς, με σκοπό την επανάληψη, εντός του σχολικού περιβάλλοντος πραγματοποιείται με την επιβράβευση των πράξεων που συνάδουν με τις διδαχές του δασκάλου και σέβονται τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου καθώς και την προσωπικότητα των υπολοίπων ατόμων.

Η ενίσχυση από μέρους του εκπαιδευτικού ξεκινά από την προτροπή της έκφρασης των γνώσεων και των απόψεων του μαθητή προκειμένου μέσω της λαμβάνουσας ανατροφοδότησης, να εξακριβώσει εάν ο στόχος της διδασκαλίας έχει επι-

τευχθεί κι ολοκληρώνεται με κατάλληλη θετική ενίσχυση (επιβράβευση) (Skinner, 1968) στην περίπτωση που λάβει την απάντηση που συνάδει με τους στόχους του μαθήματος. Ουσιαστικά, η θετική ενίσχυση που εκφράζεται κυρίως μέσω του επαίνου, έχει το ρόλο της ανατροφοδότησης πλέον από μέρους του δασκάλου προς τον μαθητή, ο οποίος καθοδηγείται προς την υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς κι ενθαρρύνεται (μέσω του επαίνου) να την επαναλάβει (Βούρδας, 2016).

Συντελεστική Μάθηση και Ενισχυτές

Η επιθυμητή εμφάνιση μιας συμπεριφοράς εξαρτάται από τη συνέπεια που έχει το ερέθισμα. Οι κατάλληλοι ενισχυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αντιδράσεις και τις συνέπειες του ερεθίσματος. Η θετική ενίσχυση συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο στερείται από τιμωρίες και επιπλήξεις, στο οποίο το παιδί επιθυμεί να δραστηριοποιηθεί νοητικά και βρίσκει ενδιαφέρον μειώνοντας το χρόνο που επιθυμεί να αφιερώσει εκτός της σχολικής καθημερινότητας (Dad, 2010), ενώ η αρνητική ενίσχυση αφορά την απομάκρυνση αρνητικών συμπεριφορών/γεγονότων. Η συντελεστική μάθηση έγκειται στην ενίσχυση- επιβράβευση και στην αποδυνάμωση των μεθόδων τιμωρίας. Για το σκοπό αυτό ο έπαινος πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμεσότητα, επανάληψη σε τακτά χρονικά διαστήματα, ενθουσιασμό, ποικιλότητα, αναλυτικότητα και σαφήνεια (Dad, 2010).

2. Μελέτη Περίπτωσης

Ιστορικό Μαθητή

Η Α. είναι 10 ετών, παιδί πενταμελούς μεσαίας αστικής οικογένειας έχοντας μία μεγαλύτερη και μια μικρότερη αδελφή και φοιτά στην Τετάρτη Δημοτικού. Ενώ διαθέτει όλες τις γνωστικές δεξιότητες, έχει άριστη μνήμη, μαθηματική αντίληψη και αρκετές γνώσεις για την ηλικίας της αρκετά συχνά δείχνει απρόθυμη να συμμετάσχει ενεργά στη διδασκαλία. Λαμβάνοντας υπόψη πως η περίπτωση της δεν υπόκειντο σε ζήτημα μαθησιακών δυσκολιών, αλλά πιθανόν οφείλεται σε άγχος, ερχόμενη σε επαφή με τον διευθυντή του σχολείου επιλέξαμε να εφαρμόσω μια τακτική θετικής ενίσχυσης μέσω του επαίνου προκειμένου να ενεργοποιηθεί η μαθήτρια και να αξιοποιήσει τις ικανότητες και τα ταλέντα της.

Η Σημασία του Επαίνου στο Σχολικό Περιβάλλον

Ο έπαινος των μαθητών από το δάσκαλο αποτελεί τη συχνότερη και πιθανόν αποτελεσματικότερη παιδαγωγική μέθοδο

καθώς μπορεί να πραγματοποιηθεί εύκολα και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει την αντίδραση του παιδιού άμεσα, προκειμένου να είναι ικανός να εφαρμόσει τον κατάλληλο έπαινο στο κάθε παιδί ξεχωριστά, σεβόμενος την ιδιοσυγκρασία τους. Για αυτό, ως σχέδιο παρέμβασης επιλέχθηκε η συχνή αλλά όχι υπερβολική επιβράβευση της προσπάθειας συμμετοχής της Α. στις σχολικές διαδικασίες. Η διαδικασία σχεδιάστηκε με τρόπο κατάλληλο ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή του στο μάθημα σχετικά με όλες τις πτυχές της διδασκαλίας, όχι μόνο της ενίσχυσης του γνωστικού τομέα.

Έπαινος και Γνωστική Ενίσχυση

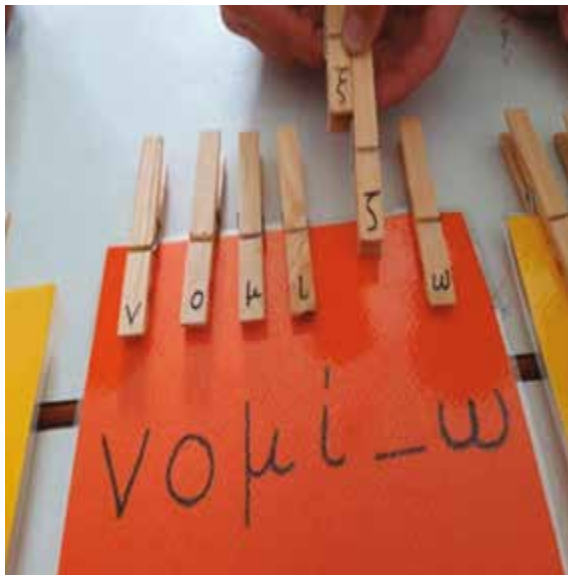
Η κάλυψη συγκεκριμένων τμημάτων των μαθημάτων που διδάσκονται σε μια σχολική τάξη αποτελεί τον κινητήριο μοχλό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ουσία, ωστόσο βρίσκεται στην εφαρμογή μιας διδασκαλίας που αποσκοπεί ο μαθητής να κατακτήσει τόσο τη γνώση όσο και την κριτική σκέψη. Έτσι η γνωστική ενίσχυση αποτελεί σημαντικότερο στόχο του εκπαιδευτικού ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιήσει ως βοηθητικό εργαλείο τον έπαινο.

Η επιβράβευση δρα ευεργετικά σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας, κι συμβάλλει στην γνωστική ανέλιξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων κι επιδόσεων τους (Goetz, Holmberg & LeBlanc 1975), στην εύρεση ορθότερου τρόπου διαχείρισης ταρμοδιοτήτων (Sutherland, Wehby & Coperland, 2000), στην υιοθέτηση καταλληλότερης ακαδημαϊκής ανταπόκρισης (Sutherland & Wehby, 2001a) και στη συνέπεια στο χρόνο ολοκλήρωσης εργασιών (Alber, Heward & Hippler, 1999). Προκειμένου να επιτευχθούν τα προαναφερθέντα, ήταν σημαντικό να δοθεί το έναυσμα συμμετοχής. Έτσι ανακοίνωσα



Εικόνα 1. Εικόνα παράδειγμα ορισμού μαθητή ως βοηθό δασκάλου (πηγή: Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών: 10 αποφθέγματα για τη σημασία του δασκάλου - Kalamata Times)

στην τάξη πως οι μαθητές που συμμετέχουν με ζήλο στη διδασκαλία θα απαλλάσσονται μια φορά την εβδομάδα από την ανάγνωση του μαθήματος. Επιπλέον, για κάθε εβδομάδα ορίστηκε ένας μαθητής ως βοηθός δασκάλου, επιλέγοντας πρώτη την Α.



Εικόνα 2. Παράδειγμα 1 ομαδικών εργασιών στην τάξη

Αρχικά, η Α. δεν έδειξε αλλαγή στην συμπεριφορά της ωστόσο με το πέρας της πρώτης εβδομάδας, έχοντας παρακολουθήσει πως τηρήθηκε η υπόσχεση και ταυτόχρονα οι μαθητές, ακόμη κι αν έδιναν λανθασμένες απαντήσεις επιβραβεύονταν για τη συμμετοχή τους, ξεκίνησε να ενεργοποιείται διστακτικά. Ενώ η παροχή των υπηρεσιών της στο πλευρό μου λειτούργησε ενθαρρυντικά κι ενίσχυσε την επιθυμία της να αποτελεί ενεργό μέλος της τάξης.

Την επόμενη εβδομάδας η μαθήτρια ξεκίνησε να παρουσιάζει αυξημένη επιθυμία συμμετοχής καθώς λάμβανε θετική ανατροφοδότηση χωρίς ωστόσο να πραγματοποιούνται διακρίσεις εις βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Σκοπός της επαινετικής ανατροφοδότησης ήταν η δημιουργία ευχάριστου, θερμού και θετικού κλίματος ώστε η προσαρμογή των μαθητών να είναι αποτελεσματικότερη. Άλλωστε, τα παιδιά που δεν περνούν ευχάριστα στο σχολείο εμφανίζουν τάσεις φυγής, απουσιάζουν συχνότερα, εμφανίζουν μειωμένη μαθησιακή ικανότητα και χαμηλά ποσοστά βελτίωσης (Blankemeyer, Flannery, & Vazsonyi, 2002).

Έπαινος και Κοινωνική και Συναισθηματική Ενίσχυση

Η προσπάθεια ενίσχυσης της Α. ωστόσο δεν αποσκοπούσε αποκλειστικά στην βελτίωση των μαθησιακών της γνώσεων.

Η υποστήριξη της συναισθηματικής της κατάστασης και η παροχή βοήθειας στην προσπάθειά της κοινωνικοποίησης της αποτελούν πυλώνες της μάθησης και κρίθηκαν ιδιαίτερα σημαντικοί.

Προκειμένου να αποκτήσει θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση η συμμετοχή της στα δρώμενα της διδασκαλίας είχε ως ακόλουθο τον έπαινο. Η εφαρμογή της θετικής ενίσχυσης (έπαινος) δημιούργησε ένα θερμό κλίμα, το παιδί αισθάνθηκε ασφάλεια και εμπιστοσύνη στις ικανότητες του επιδεικνύοντας περισσότερη αυτοπεποίθηση η οποία ήταν παρατηρούμενη έντονα στο τέλος της τρίτης εβδομάδας καθώς η μαθήτρια ανέπτυξε έναν προσωπικό τρόπο διαχείρισης, αξιολόγησης και αντιμετώπισης της πραγματικότητας με σκοπό να επιτευχθούν οι προσωπικοί της στόχοι (Denham, 1998). Άλλωστε, μαθητές που παρουσιάζουν συναισθηματική ανασφάλεια έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να ακούσουν επαινετικά και ενθαρρυντικά σχόλια από τον εκπαιδευτικό, συγκριτικά με εκείνους που εμπιστεύονται τις δυνατότητες τους (Nottingham, 2010). Επιπλέον, μέσω του επαίνου προς όλους, καθώς ήταν ύψιστης σημασίας οι υπόλοιποι μαθητές να μην αισθανθούν μειονεκτικά, ενθαρρύνθηκαν περισσότερο όλοι να εκφραστούν προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τους Hattie και Timperley (2007) εφόσον η εφαρμογή του επαίνου προσανατολίζεται στην προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής και πραγματοποιείται με οδηγό την αγάπη και την ενσυναίσθηση, τότε μπορεί να αποτελέσει σημαντικό και ιδιαίτερα αποτελεσματικό παράγοντα που θα συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του.

Επιπρόσθετα, οι έννοιες της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης είναι αλληλένδετες καθώς η αίσθηση του «ανήκειν» είναι ικανή να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την συναισθηματική ικανοποίηση (Dodge & Colker, 1998). Η χρήση του επαίνου, θεωρήθηκε πως ήταν κατάλληλη να αποδείξει στους υπόλοιπους μαθητές την αξία της Α. και να ενισχύσει την αντίληψή τους πως αποτελεί ένα αξιόλογο άτομο.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μορφή-πρότυπο καθώς η επιθυμία για κοινωνικοποίηση και η αυτοεκτίμηση των παιδιών, αποτελούν αποτέλεσμα της σχέσης που αναπτύσσουν με τους σπουδαίους για εκείνα ενήλικους (Maccoby, 1980). Έτσι, με τη στάση του μπορεί να επηρεάσει τη γνώμη των υπόλοιπων μαθητών και συνδράμει στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών της τάξης εντάσσοντας μορφές μάθησης, που στηρίζονται στην επιβράβευση της συνεργασίας και της κοινωνικής επαφής με άλλα άτομα (Καψάλης, 2009). Μέσω του επαίνου μεταλαμπαδεύει τους τυπικούς και άτυπους κανόνες



Εικόνα 4. Ενδεικτική φωτογραφία δημιουργίας δεσμών μέσω της ομαδικής εργασίας (πηγή:Pinterest)



Εικόνα 3. Βασικά σημεία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δ' Δημοτικού

νες συμπεριφοράς που είναι αποδεκτοί και ωφέλιμοι για την κοινωνία (Cole & Cole, 2011). Επιπλέον συνδράμει στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών της τάξης εντάσσοντας μορφές μάθησης, που στηρίζονται στην επιβράβευση της συνεργασίας και της κοινωνικής επαφής (Καψάλης, 2009). Συνεπώς, ο έπαινος συμβάλει ουσιαστικά στην ανάληψη κοινωνικών ρόλων μέσα σε κοινωνικές δραστηριότητες (ομαδικές εργασίες, υποστήριξη ομάδας) (Μπασδέας, 2009).

Ωστόσο, παρά το γεγονός πως καταβλήθηκε σημαντική και επαρκής προσπάθεια κανένας μαθητής να μη στερείται την επιβράβευση, ορισμένοι συμμαθητές της Α. στο πέρας της τέταρτης εβδομάδας εξέφραζαν παράπονα σχετικά με την ύπαρξη διαφορετικής αντιμετώπισης στο πρόσωπο της. Το γεγονός αυτό, λεδράσε ανασταλτικά στη συμμετοχή της στο

μάθημα, όχι ωστόσο στον βαθμό που ήταν όταν ξεκίνησε η διαδικασία. Ως μέτρο ανατροπής της κατάστασης αποφασίστηκε η αναλυτική επεξήγηση των αιτιών που ενεργοποιούν τον έπαινο (σωστή απόκριση στις επιταγές της διδασκαλίας) και η δημιουργία εκ μέρους μου τεσσάρων ομάδων με σκοπό την διεκπεραίωση μιας εργασίας στο μάθημα της ιστορίας, στην οποία εφαρμόστηκε εναλλαγή ρόλων μεταξύ των μαθητών-μελών κάθε ομάδας.

Η Α. τοποθετήθηκε σε μια ομάδα όπου τα υπόλοιπα παιδιά είχε παρατηρηθεί από τα διαλείμματα πως ήταν φίλοι της. Αρχικά ανέλαβε τον ρόλο του συντονιστή των διεργασιών που έπρεπε να πραγματοποιηθούν καθώς και το ρόλο του παρουσιαστή, μαζί με ένα ακόμη μέλος της ομάδας της, των αποτελεσμάτων της (εργασίας) κατά την διεκπεραίωση της. Η ομαδική εργασία έδωσε τη δυνατότητα στους συμμαθητές της να διαπιστώσουν τις δεξιότητες της Α. και να αποκτή-

σουν μια θετική εικόνα για τη μαθήτριά. Έτσι ενισχύθηκε το φρόνημα της τάξης και δόθηκε κίνητρο εκ νέου στην Α. να συνεχίσει την προσπάθεια μαθησιακής της ανέλιξης αισθανόμενη πλέον την κοινωνική αποδοχή από τον περίγυρο της και γνωρίζοντας την αξία της προσωπικότητας της.

3. Προϋποθέσεις Εφαρμογής Επαινού προς Αποφυγή Αρνητικών Αποτελεσμάτων

Παρά την ύπαρξη ποικίλων θετικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής του επαινού ως μέσο επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας, υπάρχουν κάποιοι παράμετροι που θέτουν όρια στην εφαρμογή του καθώς η άσκοπη χρήση του μπορεί να επιφέρει αντίστροφα αποτελέσματα.

Η συνεχής χρήση του μπορεί να μετατρέψει τον μαθητή σε



Εικόνα 5. Ενδεικτική φωτογραφία ευχάριστου κλίματος μέσω της ομαδικής εργασίας (πηγή:ICT Essentials Powered by CIW)

εγωκεντρικό όν και να τον απομακρύνει από τη διδασκαλία της μάθησης (Shute, 2008). Επιπλέον, υπάρχει και η «κατηγορία» μαθητών που εκλαμβάνουν τον συνεχή έπαινο αρνητικά, θεωρώντας πως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενισχύσει το ηθικό τους και τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία καθώς θεωρεί πως είναι αδύναμοι και χρειάζονται τη συγκεκριμένη υποστήριξη (Miller & Hom, 1997, Thomason, 1997). Ταυτόχρονα, αρκετοί μαθητές προτιμούν να δέχονται επαινετικά σχόλια για τα επιτεύγματα τους κι όχι για την υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Elwell & Tiberio, 1994).

Καθίστανται λοιπόν εμφανές πως η επιβράβευση πρέπει να έχει συγκεκριμένη μορφή, καθώς σχετίζεται με την ευφυΐα του μαθητή, την ανταπόκριση του στις υποχρεώσεις του και στη διαχείριση της αποτυχίας.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό αποτελεί το γεγονός πως στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο κάθε μορφή επαίνου πρέπει να συνάδει με το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή προκειμένου να μην εκλαμβάνονται ορισμένα θετικά σχόλια ή συμπεριφορές ως προσβλητικές.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του επαίνου ως διδακτική στρατηγική με σκοπό την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς αποτελεί ένα ιδιαίτερος εύστοχο μέσο το οποίο δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για ακαδημαϊκή ανέλιξη, ευνοεί την ανάπτυξη θετικού κλίματος διδασκαλίας και ενισχύει την κοινωνικο-συναισθηματική υπόσταση του παιδιού στην εύπλαστη ηλικία που βρίσκεται (Jacobson, 2000). Παράλληλα, συμβάλει στην επικοινωνία των επιθυμιών και των στόχων του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο αυτή η μορφή ενίσχυσης, η οποία εισήχθη στην διδασκαλία αρκετές δεκαετίες πριν χρίζει αναβάθμισης σχετικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται. Η χρήση του επαίνου ωφείλει να συνάδει με την προσωπικότητα και τους στόχους του μαθητή, να σέβεται τη νοημοσύνη του, να μεταφέρει αξίες και να βοηθήσει το παιδί να εφαρμόσει το ίδιο τον έπαινο όταν πρέπει.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alber, S. R., Heward, W. L., & Hippler, B. J. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit positive teacher attention. *Exceptional Children*, 64, 253–270.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the School*, 39(3), 293–304.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2011). Η ανάπτυξη των παιδιών: Η αρχή της ζωής – γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Δαρδάνος.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood* (3rd ed.). Washington, DC: Teaching Strategies.
- Elwell, W., & Tiberio, J. (1994). Teacher praise. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 322–328.
- Goetz, E. M., Holmberg, M. C., & LeBlanc, J. M. (1975). Differential reinforcement of other behavior and noncontingent reinforcement as control procedures during the modification of a preschooler's compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 77–82.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Jacobson, L. (2000). Valuing diversity: Student-teacher relationships that enhance achievement. *Community College Review*, 28, 49–66.
- Maccoby, E. E. (1980). Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Miller, A., & Hom, H. (1997). Conception of ability and the interpretation of praise, blame, and material rewards. *Journal of Experimental Education*, 65, 163–167.
- Nottingham, S. (2010). Provision and feedback to students, Part 1: Overview of strategies. *Athletic Therapy Today*, 15(5), 19–21.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Skinner, B. F. (1968). Teaching machines. *Science*, 128, 137–158.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2–8.
- Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*, 7, 49–63.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην ψυχολογία (Τόμ. Α'). Αθήνα: Gutenberg.
- Βούρδας, Α. (2016). Θετικοί γονείς, χαρούμενα παιδιά. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καψάλης, Α. (2009). Παιδαγωγική ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. Δ. (2002). Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα.
- Μπαστέας, Κ. (2009). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές: Το φαινόμενο «Πυγμαλίων». Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση (Τόμ. Α'). Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2003). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη (Τόμ. Α' & Β'). Αθήνα.

Προσέγγιση της έννοιας της Δημοκρατίας μέσα από το μεγάλο μας τσίρκο στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ)

Παναγιώτου Δάφνη

Διευθύντρια 2ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Σάμου, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης: Αρχαίο Θέατρο. Εκπαιδευτικές και φιλολογικές προσεγγίσεις του ΤΜΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Πρόκειται για μία πρόταση διδασκαλίας και δραστηριοτήτων πριν και μετά την προετοιμασία μιας θεατρικής παράστασης. Η πρόταση υλοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής καθώς και της Θεατρικής Αγωγής. Περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που στηρίζεται στη διερευνητική δραματοποίηση. Χρησιμοποιώντας θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές καθώς και τεχνικές του θεάτρου, τα παιδιά προσεγγίζουν το θεατρικό κείμενο με στόχο να αναγνωρίσουν τις αξίες που αναδύονται από αυτό και να προετοιμάσουν μια παιδική θεατρική παράσταση. Τους δόθηκε ένα απόσπασμα του έργου. Οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για τις αξίες που περιέχονται στο έργο πριν και μετά την παράσταση. Διάφορα ήδη τέχνης όπως το θέατρο, η μουσική και η ζωγραφική, όπως έχουν δείξει πολυάριθμες μελέτες, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και ενισχύουν την φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους. Κατέχουν ξεχωριστή θέση στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και γενικότερα στα εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς εισάγουν πολιτιστικές αξίες. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω και αναγνωρίζοντας την αξία του έργου Το μεγάλο μας τσίρκο του Ιάκωβου Καμπανέλλη, προτείνουμε την αξιοποίησή του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιλέξαμε απόσπασμα από τη σκηνή του έργου «Η 3η Σεπτεμβρίου». Θα γίνει αναπαράσταση της επανάστασης του 1843 κατά την οποία ο λαός απαίτησε από τον βασιλιά Όθωνα την παραχώρηση Συντάγματος. Το θεατρικό έργο Το μεγάλο μας τσίρκο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα έργα της σύγχρονης ελληνικής δραματουργίας που μέσα από αυτό προβάλλονται διαχρονικές, πανανθρώπινες αξίες. Η αξία της δημοκρατίας και οι τραγικές

συνέπειες για τους πολίτες από την κατάλυση των νόμων είναι εμφανή στοιχεία σε όλο το κείμενο. Η ιστορία αποδόθηκε ως λαϊκός μύθος και έχει πολλά στοιχεία από το παιδικό παραμύθι. Επιλέγοντας την κατάλληλη μεθοδολογία και τις θεατρικές τεχνικές προσφέρεται για παιδική θεατρική παράσταση.

Σύνδεση με το βιβλίο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ τάξης

- Στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάζεται το διαδραστικό βιβλίο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού - Βιβλίο Μαθητή και μεταβαίνουν στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη δημοκρατία:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2346/Koinoniki-kai-Politiki-Agogi_E-Dimotikou_html-apli/indexC_1.htm

Μαθαίνουν τι είναι πολίτευμα και ποιο πολίτευμα λέγεται Δημοκρατία. Έπειτα διαχωρίζουν τη Δημοκρατία από τη Δικτατορία. Βρίσκουν τις διαφορές και ασκούν κριτική. Ο δάσκαλος/εμπυχωτής παροτρύνει τη συζήτηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την υπεροχή της Δημοκρατίας.

- Οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν το βίντεο για τη γαλλική επανάσταση το οποίο είναι σύμφωνο με την ύλη της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου:
<https://www.youtube.com/watch?v=Gc9R4PyH-Ic>
Το συγκεκριμένο βίντεο αφυπνίζει και εκπλήσσει τους μαθητές και προκαλεί μια ιδεοθύελλα. Αντιλαμβάνονται ότι η Δημοκρατία και οι ελευθερίες που αυτή διασφαλίζει δεν κατακτήθηκαν με αγώνες. Σημείο σταθμός των διεκδικήσεων ήταν η Γαλλική Επανάσταση.
- Γίνεται αναφορά στην Ελληνική Επανάσταση του 1821 και

στο βασιλιά Όθωνα από το διαδραστικό βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης:
http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2188/Istoria_ST-Dimotikou_html-empl/index4_1.html

- Έπειτα στην επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου του 1843 όπου ο δάσκαλος εξηγεί τα αίτια της επανάστασης, Εστιάζουν στις εικόνες που συναντούν στο παραπάνω βιβλίο.
- Ανατρέχουν στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και συναντούν το απόσπασμα το οποίο και θα παρουσιάσουν το οποίο παρατίθεται παρακάτω.

Συνεχίζουν με την αναζήτηση για το τραγούδι «Φίλοι κι αδέρφια» το οποίο θα τραγουδήσουν:
https://stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=8013

Παρατίθεται και αυτό παρακάτω.

Συγχρόνως προβληματίζονται για το ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων στη διαμόρφωση της σύγχρονης ελληνικής Ιστορίας. Εκτός από τον διάλογο μεταξύ των Μεγάλων Δυνάμεων θα γίνει αναπαράσταση της εξέγερσης του ελληνικού λαού την 3η Σεπτεμβρίου 1843 όταν διεκδίκησε Σύνταγμα και ελευθερίες.

- Αναζητούν το λήμμα «ελευθερία» στη μηχανή αναζήτησης και στην ελεύθερη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια βρίσκουν τις επιμέρους ελευθερίες: την ατομική, κοινωνική και πολιτική ελευθερία. Συναντούν επίσης τις εσωτερικές ελευθερίες: την πνευματική, ψυχολογική, την ηθική. Στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα ελευθερία σημαίνει την ανεξαρτησία ενός κράτους από την επιθυμία επιβολής της κυριαρχίας ενός άλλου κράτους. Αξίες όπως η αυτοδιάθεση, η ισότητα και η δικαιοσύνη προϋποθέτουν την ισχύ της ελευθερίας και δημοκρατίας.
- Ανατρέχουν στο Σύνταγμα της Ελλάδας που είναι αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή και αναζητούν ελευθερίες, δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις των πολιτών που περιέχονται σε αυτό:
<https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/FEK%20211-A-24-12-2019%20NEO%20SYNTAGMA.pdf>

Σκοπός: η παράσταση

Η διδασκαλία του έργου και η παιδική θεατρική παράσταση αντλώντας υλικό από το θεατρικό έργο Το μεγάλο μας τσίρκο, προσφέρεται για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και την διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών που προάγουν τη δημοκρατική αντίληψη των μαθητών/μαθητριών. Η αξιοποίηση των τεχνικών της δραματικής τέχνης από τον/την εκπαιδευτικό τον/την καθιστούν πιο αποδοτικό καθώς επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι με αποτελεσματικό τρόπο. Διαχειρίζεται την τάξη και τους μαθητές αποτελεσματικά ενεργοποιώντας την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Δραστηριότητες για την προσέγγιση του έργου Φάσεις ανάπτυξης διερευνητικής δραματοποίησης

1. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

1η Δραστηριότητα, απάντηση σε ερωτήσεις

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε δυο ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα φυλλάδιο με ερωτήσεις.

Ερωτήσεις 1ης ομάδας: «Τι σημαίνει για εσάς ελευθερία», «Ποιες ελευθερίες απολαμβάνουν οι πολίτες όταν ζουν σε μια δημοκρατική χώρα;», «Ποιες άλλες αξίες διασφαλίζει το δημοκρατικό πολίτευμα;»

Ερωτήσεις 2ης ομάδας: «Τι γνωρίζετε για τους νόμους και το Σύνταγμα;», «Ποια είναι τα καθήκοντά μας ως ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες;», «Πώς ζουν οι λαοί που δεν έχουν Δημοκρατία;»

Ο/η εκπαιδευτικός στο ρόλο του εμπυχωτή ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εκφραστούν τόσο μέσα από το διάλογο όσο και σε απλό γραπτό κείμενο ανασύροντας την πρότερη γνώση τους. Τα κείμενα των μαθητών/μαθητριών σε αυτή την πρώτη φάση περιέχουν απλά λόγια και η γνώση τους πάνω στα θέματα που τους δόθηκαν δεν είναι ολοκληρωμένη.

2η Δραστηριότητα, εικαστική δημιουργία

Πρόκειται για εικαστική δημιουργία κατά την οποία γράφουν συνθηματικές φράσεις όπως «Ζήτω το Σύνταγμα», «Ζήτω η Ελευθερία», πάνω σε χαρτί του μέτρου. Κollούν επίσης κόλλες Α4 στον τοίχο όπου θα γράφουν ανάλογα συνθήματα. Σχεδιάζουν τα καπέλα των στρατηγών χρησιμοποιώντας χαρτόνια. Σε χαρτί του μέτρου ζωγραφίζουν τα βασιλικά ανάκτορα.

Απόσπασμα από τη σκηνή «Η 3η Σεπτεμβρίου»

Αξίες όπως κοινωνική δικαιοσύνη, εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας, η σημασία του Συντάγματος και η τήρηση των νόμων από όλους είναι σημαντικά θέματα που μπορούν να διδαχτούν στους μαθητές/τριες μέσα από τα κείμενα του αποσπάσματος από τη σκηνή «Η 3η Σεπτεμβρίου». Τα πολιτικά δικαιώματα και οι υποχρεώσεις απέναντι στο κράτος και στην κοινωνία είναι υπόθεση όλων. Οι μαθητές/μαθήτριες αναλογίζονται και συζητούν για το πολίτευμα της δημοκρατίας και την υπεροχή του έναντι των άλλων πολιτευμάτων. Αξίες όπως η εθνική ανεξαρτησία και η αυτοδιάθεση των λαών επίσης αναδύονται μέσα από το απόσπασμα. Η αναπαράσταση της επανάστασης για το Σύνταγμα του 1843 προσφέρεται ως θεατρικό δρώμενο. Λέξεις όπως «Ελευθερία» και «Σύνταγμα» επαναλαμβάνονται στο θεατρικό κείμενο επισημαίνοντας την επιτακτική ανάγκη της ύπαρξής τους προκειμένου να εξασφαλίζεται η δημοκρατία. Πρόκειται για διαχρονικά αιτήματα που η έλθει τους οδηγεί σε λαϊκή αφύπνιση και αντίδραση. Στο κείμενο οι Μεγάλες Δυνάμεις επαναλαμβάνουν την ερώτηση «Να έχουν Σύνταγμα ή να μην έχουν;» για να ακολουθήσει η επόμενη ερώτηση ως φραστικό παιχνίδι «Αφού δεν είχαν,



Εικόνα 1: Η επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου 1843



Εικόνα 2: Οι Μεγάλες Δυνάμεις, Γαλλία και Αγγλία



Εικόνα 3: Όθωνας και Αμαλία

γιατί να έχουν;». Οι ερωτήσεις αυτές επιτείνουν τη σπουδαιότητα των λέξεων «Ελευθερία» και «Σύνταγμα». Οι μαθητές/μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να πληροφορηθούν για τους αγώνες των Ελλήνων στη σύγχρονη ιστορία τους να διεκδικήσουν αξίες και δικαιώματα που τώρα τα θεωρούμε δεδομένα. Ανασύρεται επίσης μια σπουδαία πτυχή της ιστορίας μας, αυτή της 3ης Σεπτεμβρίου του 1843 η οποία έχει οδηγηθεί στην αφάνεια.

(Οι πρέσβεις που παρακολουθούσαν πάλι τον διάλογο των πανό μεταξύ παλατιού και επανάστασης ξαναρχίζουν τη δουλειά τους.)

ΑΓΓΛΟΣ: Να έχουν σύνταγμα ή να μην έχουν;

ΓΑΛΛΟΣ: Να έχουν σύνταγμα ή να μην έχουν;

ΡΩΣΟΣ: Να έχουν σύνταγμα ή να μην έχουν;

ΑΥΣΤΡΙΑΚΟΣ: Να έχουν σύνταγμα ή να μην έχουν;

ΑΓΓΛΟΣ: Αφού δεν είχαν γιατί να έχουν;

ΓΑΛΛΟΣ: Αφού δεν είχαν γιατί να έχουν;

ΡΩΣΟΣ: Αφού δεν είχαν γιατί να έχουν;

ΑΥΣΤΡΙΑΚΟΣ: Αφού δεν είχαν γιατί να έχουν;

ΑΓΓΛΟΣ: Θα τους παρέσυραν αυτοί που έχουν!

ΓΑΛΛΟΣ: Δεν είναι ίδιοι μ' αυτούς που έχουν!

ΡΩΣΟΣ: Ξέρω και άλλους που δεν το έχουν!

ΑΥΣΤΡΙΑΚΟΣ: Να αρκεθούν εις αυτά που έχουν!

ΑΓΓΛΟΣ: Τι θα το κάνουν άμα το έχουν;

ΓΑΛΛΟΣ: Τι θα το κάνουν άμα το έχουν;

ΡΩΣΟΣ: Τι θα το κάνουν άμα το έχουν;...

ΑΥΣΤΡΙΑΚΟΣ: Τι θα το κάνουν άμα το έχουν;...

ΑΓΓΛΟΣ: Δεν είναι κι ώριμοι για να το έχουν!

ΓΑΛΛΟΣ: Είναι ανώριμοι για να το έχουν!

ΡΩΣΟΣ: Για το καλό τους ας μην το έχουν!

ΑΥΣΤΡΙΑΚΟΣ: Δεν επιτρέπεται να το έχουν.

ΑΓΓΛΟΣ: Αποφασίζουμε να μην το έχουν;

ΟΙ ΑΛΛΟΙ: Να μην το έχουν!

ΑΓΓΛΟΣ: (τραγούδι) Αγγλίαααα

ΓΑΛΛΟΣ: (τραγούδι) Γαλλίαααα

ΡΩΣΟΣ: (τραγούδι) Ρωσίαααα

ΑΥΣΤΡΙΑΚΟΣ: (τραγούδι) Αυστρίαααα

ΑΓΓΛΟΣ: (τραγούδι) Κοσμοκρατορία

ΓΑΛΛΟΣ: (τραγούδι) Κεφαλαιοκρατία

ΡΩΣΟΣ: (τραγούδι) Τσαροκρατία

ΑΥΣΤΡΙΑΚΟΣ: (τραγούδι) Ιερά Συμμαχία

ΟΛΟΙ: (χορός και τραγούδι)

Είμαστε τέσσερις δυνάμεις

με συμφέροντα κοινά

με κοινή διπλωματία

τραλαλά – τραλαλά – τραλαλά!

ΚΑΝΟΝΙΑ

(Οι πρέσβεις τρομάζουν, στρέφουν προς τη σύναξη του λαού.

Νέο πλακάτ που γράφει: «ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΙ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ ΣΤΟ ΠΑΛΑΤΙ».

Περιεχόμενο αρχικού περιβάλλοντος

Μέσα από το διάλογο των Μεγάλων Δυνάμεων και την αναπαράσταση της επανάστασης του λαού το 1843, θα αναδείξουμε τα ιστορικοκοινωνικά συμφραζόμενα που θα μας επιτρέψουν μέσα από διαφορετικούς δρόμους και νέους τρόπους να διοχετεύσουμε το πλούσιο εννοιολογικό και ιδεολογικό φορτίο στο ανήλικό κοινό. Με τη διττή προοπτική (παιδευτική και καλλιτεχνική), που απαιτεί το συγκεκριμένο είδος θεάτρου, τα «νέα κείμενα» για να καταξιωθούν και να ολοκληρωθούν στη σκηνή, επιστρατεύονται όλοι οι θεατρικοί κώδικες και όλες οι σκηνικές πρακτικές, προκειμένου να διαμορφωθεί επιτυχώς η σύνθετη θεατρική επικοινωνία και το παραστασιακό γεγονός να καταφέρει να ανταποκριθεί στις προσλαμβάνουσες, στις ανάγκες και τις προσδοκίες του ανήλικου αποδέκτη του. Θα αποσαφηνιστεί η έννοια Απολυταρχία, αφού φωτιστεί η εποχή του Όθωνα που δέχεται επιρροή από την κοινωνικοπολιτική κατάσταση στην Ευρώπη. Ο εξαθλιωμένος ελληνικός λαός που μόλις βγήκε από έναν πόλεμο και μια μακρόχρονη σκλαβιά απόθεσε τις ελπίδες του στον βασιλιά που ήρθε από την Ευρώπη. Για να αποκτήσει όμως τις ελευθερίες που πάντα ονειρεύονταν θα χρειαστεί πάλι να αγωνιστεί και να αντιδράσει. Επαναστατεί και απαιτεί Σύνταγμα από το βασιλιά.

Οι φωτογραφίες δημοσιεύονται κατόπιν άδειας των γονέων με Υπεύθυνη Δήλωση



Εικόνα 4: Ρωσία και Αυστρία



Εικόνα 5: Τα παιδιά ετοιμάζουν τα πανώ



Εικόνα 6: Εφαρμογή διδακτικής μεθοδολογίας θεάτρου των αναγνωστών

Δημιουργία νέου θεατρικού περιβάλλοντος

Η πρώτη προσέγγιση του αποσπάσματος θα εστιάζει στην ψυχαγωγική και απελευθερωτική διάστασή του. Δίνουμε την ευκαιρία στους/στις μαθητές/μαθήτριες μέσα από το θεατρικό παιχνίδι να απελευθερωθούν και να εκφράσουν συναισθήματα εξασφαλίζοντας την ψυχική και κοινωνική τους ευεξία.

Τα παιδιά επιλέγουν και υποδύονται ρόλους. Σε αυτό το στάδιο κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός και η μίμηση. Τους βασικούς ρόλους διαδραματίζουν ο βασιλιάς Όθωνας, ο λαός, οι στρατιωτικοί, οι πολιτικοί και οι τέσσερις εκπρόσωποι των Μεγάλων Δυνάμεων. Έτσι έχουμε τον στρατιωτικό και πολιτικό Ιωάννη Μακρυγιάννη, τον στρατηγό Δημήτριο Καλλέργη, τον πολιτικό Ανδρέα Μεταξά οι οποίοι πρωτοστατούν στην κήρυξη της επανάστασης και στην απαίτηση παραχώρησης Συντάγματος από το βασιλιά. Οι μαθητές/μαθήτριες υποδύονται τους ρόλους και εκφράζονται αυθόρμητα. Ο λαός σηκώνει τα πανώ και διαδηλώνει έξω από τα ανάκτορα φωνάζοντας συνθήματα: «Ζήτω το Σύνταγμα», «Ζήτω η Ελευθερία!». Εμφανίζεται ο βασιλιάς Όθωνας και ο Μακρυγιάννης με τον Καλλέργη του παραδίδουν το χαρτί με τα αιτήματά του λαού.

Συνδυάζεται το κοινωνικό παιχνίδι με την δραματική έκφραση. Δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθούν αυθόρμητοι διάλογοι με θέμα την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Προσπαθούν να βρουν λύση στο πρόβλημα. Συγχρόνως προάγεται η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε αυτό το στάδιο αξιοποιούμε την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας. Ανακρίνεται ένας διαδηλωτής/επαναστάτης. Απαντά στα ερωτήματα: «Πώς είναι η καθημερινότητά σου στην Αθήνα του 1843;», «Ποιες είναι οι συνθήκες διαβίωσής σου;», «Ποιες ατομικές ελευθερίες σου στερούν;», «Ποιες πολιτικές ελευθερίες θεωρείς σημαντικές;», «Τι ζητάς από το βασιλιά;»

Στην ανακριτική καρέκλα μπορεί να καθίσει ένας εκπρόσωπος των Μεγάλων Δυνάμεων και να του τεθούν τα ερωτήματα: «Ποια συμφέροντά σου προασπίζεις στην Ελλάδα;», «Ποια η προσφορά της Ελλάδας στον πολιτισμό της πατρίδας σου;»,

«Για σκέψου να είχες γεννηθεί Έλληνας;»

Αξιοποιούμε την τεχνική της παγωμένης εικόνας για την αναπαράσταση της δυναμικής σκηνής της διαδήλωσης μπροστά στα ανάκτορα. Συγχρόνως ακούγεται η φωνή του αείμνηστου τραγουδιστή Νίκου Ξηλούρη να τραγουδά το «Φίλοι κι αδέρφια». Η αναπαράσταση αποτελεί ένα ταμπλό βιβάν που παρά την ακινησία εκπέμπει ένταση.

Τραγούδι «Φίλοι κι αδέρφια»

Φίλοι κι αδέρφια, μανάδες, γέροι και παιδιά
στα παραθύρια βγειτε και θωρείτε
ποιοι περπατούν στα σκοτεινά και σεργιανούνε στα στενά
φίλοι κι αδέρφια, μανάδες, γέροι και παιδιά.
Γράφουν σημάδια, μηνύματα στο βασιλιά
σα δε φωνάξεις έβγα να το γράψεις
να μη σ' ακούσουν τα σκυλιά βγάλε φωνή χωρίς μιλιά
σημάδια και μηνύματα στο βασιλιά.

Ήταν στρατιώτες, καπεταναίοι και λαϊκοί,
όρκο σταυρώσαν πάνω στο σπαθί τους
η λευτεριά να μην χαθεί, όρκο σταυρώσαν στο σπαθί
καπεταναίοι, στρατιώτες, λαϊκοί.
Κι όπου φοβάται φωνή ν' ακούει απ' το λαό
σ' έρημο τόπο ζει και βασιλεύει,
κάστρο φυλάει ερημικό, έχει το φόβο φυλαχτό
όπου φωνή φοβάται ν' ακούει απ' το λαό.

Γη παιδεμένη με σίδερο και με φωτιά,
για κοίτα ποιον σου φέρανε καημένη
να σ' αφεντεύει από ψηλά, τα κρίματά σου είναι πολλά,
γη που το σίδερο παιδέψαν κι η φωτιά.
Καίει το φυτίλι, ξεθηκαρώνουν τα σπαθιά,
κάνουν βουλή συντακτική και γράφουν
το θέλημά τους στα χαρτιά κι η κοσμοθάλασσα πλατιά,
κάνουν βουλή, ξεθηκαρώνουν τα σπαθιά.

Τρεις του Σεπτέμβρη μανάδες, γέροι και παιδιά
στα παραθύρια βγείτε και θωρείτε
τι φέρνουνε στον βασιλιά, βαθιά γραμμένο στα χαρτιά
τρεις του Σεπτέμβρη μανάδες, γέροι και παιδιά
Τρεις του Σεπτέμβρη μανάδες, γέροι και παιδιά
στα παραθύρια βγείτε και θωρείτε
ποιοι περπατούν στα σκοτεινά και σεργιανούνε στα στενά,
τρεις του Σεπτέμβρη μάνες, γέροι και παιδιά.

Παρουσίαση

Σκηνική παρουσίαση του νέου δραματικού κειμένου

Παρουσιάζεται το θεατρικό δρώμενο σε κοινό που αποτελείται επίσης από μαθητές/μαθήτριες. Υπάρχει ένας αφηγητής που κάνει μια μικρή εισαγωγή για το ιστορικό γεγονός, για το χώρο και το χρόνο που διαδραματίζεται. Στον τοίχο προβάλλεται παρουσίαση με εικόνες που αφορούν το ιστορικό γεγονός. Αφού ο αφηγητής προιδεάσει το κοινό, αποσύρεται. Τη θέση του στη σκηνή παίρνουν οι Μεγάλες Δυνάμεις. Αξιοποιούμε την εναλλακτική θεατρική μορφή ερμηνείας και σκηνικής παρουσίας, το θεατρικό αναλόγιο. Τα παιδιά ως αναγνώστες απαγγέλουν τα λόγια τους. Δεν απομνημονεύουν τους ρόλους αλλά τους αποδίδουν με προσωδία. Με τον τρόπο αυτόν βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/μαθητριών που υποδύονται τους ρόλους. Η Ρωσία, η Αγγλία, η Γαλλία, η Αυστρία επαναλαμβάνουν με έμφαση την ερώτηση: «Να έχουν Σύνταγμα ή να μην έχουν;» για να αποφανθούν ότι «Καλύτερα να μην έχουν» ή «Να νομίζουν ότι έχουν ενώ δεν θα έχουν». Εμφανίζεται ο λαός και κρατώντας τα «πάνω» και φωνάζει: «Ζήτω το Σύνταγμα». Εμφανίζονται οι επαναστάτες στρατιωτικοί. Τέλος μπαίνει στη σκηνή ο Όθωνας. Τον πλησιάζει ο Μακρυγιάννης και ο Καλλέργης ζητώντας του Σύνταγμα. Εκείνος υπόσχεται ότι θα παραχωρήσει Σύνταγμα στο λαό. Στο τέλος οι επαναστάτες τραγουδούν «Φίλοι κι αδέρφια».

Αξιολόγηση - Αποτίμηση του έργου

Οι μαθητές/μαθήτριες αναστοχάζονται πάνω στις αξίες που άντλησαν από τη διερεύνηση του κειμένου. Συζητούν και ασκούν κριτική στα πρόσωπα και το ρόλο τους στο δραματικό κείμενο. Αναστοχάζονται τα θετικά σημεία της παράστασης και τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση. Ο/η εκπαιδευτικός στο ρόλο του εμψυχωτή παροτρύνει τα παιδιά να απελευθερώσουν τη σκέψη τους και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Τους δίνονται πάλι οι αρχικές ερωτήσεις αφού πρώτα χωριστούν στις δύο ομάδες.

Βιβλιογραφία

Γραμματάς, Θ. (2011). Η μνήμη του θεατή. Στο Εισαγωγή στην Ιστορία και τη Θεωρία του Θεάτρου (σσ. 173–195). Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.

Γραμματάς, Θ., Μαστροθανάσης, Κ., & Παπακώστα, Α. (2023). Οι αξίες του αρχαίου ελληνικού δράματος και θεάτρου στον χώρο και τον χρόνο: Το παρόν των αξιών.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κλαδάκη, Μ., Αλεξόπουλος, Π., & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Διερεύνηση των απόψεων θεατρολόγων εκπαιδευτικών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής. Στο Ε. Κανταρτζή & Α. Φουργκασιώτης (Επιμ.), 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα (Τόμ. 2, σσ. 198–209). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ· Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος· Λεόντειος Σχολή Αθηνών· Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών.

Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2021). Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών: Ανάπτυξη ερωτηματολογίου διερεύνησης. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), Εφαρμοσμένο Θέατρο: Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών (σ. 392). Αθήνα: Παπαζήση.

Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Η διερευνητική δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Στο Κ. Μαστροθανάσης, Μ. Κλαδάκη, & Σ. Συρόπουλος (Επιμ.), Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (σσ. 87–98). Δίσιγμα.

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2022a). Η διδασκαλία της ανάγνωσης με τη μέθοδο του Θεάτρου Αναγνωστών: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση της τριακονταετίας 1990–2020. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39(73), 142–162.

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2022b). Παραστασιακό άγχος και πάγωμα επί σκηνής: Ψυχομετρική αξιολόγηση και διαγνωστική επικύρωση κλείδας παρατήρησης παιδιών στην προεφηβεία για τον εκπαιδευτικό. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης, 8, 40–69.

Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). Το θεατρικό αναλόγιο σε πλατφόρμες σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης: Εμπειρίες από εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής. Στο Μ. Κατσαρίδου, Μ.-Α. Κουμανάκου, & Π. Μποέμη (Επιμ.), Η Θεατρική Αγωγή σε καιρό πανδημίας (SARS-CoV-2): Προκλήσεις, προβληματισμοί και εναλλακτικές (σσ. χχ–χχ). Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Μήλιος, Χ. (2011). Ιάκωβος Καμπανέλλης και Νεοελληνικό θέατρο: Τρία κείμενα. Πολιτικό Κέντρο Θεσσαλονίκης (18 Μαΐου 2011).

Μόσχου, Χ., & Ιωάννου, Α. (2022). Θέατρο-Λόγος. Θέατρο-Λόγος, 1, 74. Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων. <https://pesyth.com/theatro-logos/>

Μουζούρη, Σ. Μ. (2017). Αφήγηση και θέατρο: Μια αφηγηματολογική προσέγγιση στο θεατρικό έργο του Ιάκωβου Καμπανέλλη. Τμήμα Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Η αποτελεσματική επικοινωνία ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

Αγγελάκος Εμμανουήλ

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΤΕ02.02 – ΠΕ80
Μ.Εδ. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο),
IMBA (Università Guglielmo Marconi)
Πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Ενηλίκων ΕΟΠΠΕΠ

Κοσμά Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Υποψήφια Τομέα Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας, ΤΕ01.19,
Πτυχίο (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)
ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ (Πάτρα)
Μ.Εδ. στην Ειδική Αγωγή (Frederick University)
Master di II livello: Ηθική, Διαφορετικότητα και Ένταξη για Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa)
Πιστοποιημένη Εκπαιδευτρια Ενηλίκων ΕΟΠΠΕΠ

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων συνιστά κρίσιμο παράγοντα για τη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς συνδέεται άμεσα με την προαγωγή της μάθησης, τη βελτίωση των σχέσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Σολωμονίδου, 2024). Όπως επισημαίνει η Σολωμονίδου (2024), η επικοινωνία δεν περιορίζεται στη μεταφορά πληροφοριών, αλλά συνιστά μια δυναμική διαδικασία συνεργασίας, κατανόησης και ενσυναίσθησης, που ενισχύει τη συμμετοχή, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μέσα στη σχολική κοινότητα. (Σολωμονίδου, 2024).

Η ποιότητα της επικοινωνίας επηρεάζει ουσιαστικά τη μάθηση, την ψυχοσυναισθηματική ευημερία των μαθητών και τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Οι Derakhshan και Zhang (2022) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που καλλιεργούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας και βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Μέσα από ενεργητική ακρόαση, κατανόηση των συναισθηματικών αναγκών και τη συνεπή χρήση λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων, ο εκπαιδευτικός γίνεται φορέας υποστήριξης και ενδυνάμωσης, συμβάλλοντας στη μείωση εντάσεων και στην ομαλή λειτουργία της τάξης (Zhang, 2022· Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022). Η διαρκής

επιμόρφωση και ο αναστοχασμός αποτελούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, ενισχύοντας την επαγγελματική ταυτότητα και την παιδαγωγική συνέπεια του εκπαιδευτικού (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022).

Οι Darby και Willingham (2022) αναδεικνύουν τη σημασία της επικοινωνίας ως μοχλού ενίσχυσης των κινήτρων για μάθηση, καθώς ο τρόπος μετάδοσης του εκπαιδευτικού μηνύματος επηρεάζει τη διάθεση, τη συγκέντρωση και τη μαθησιακή δέσμευση. Η ενισχυτική ανατροφοδότηση και η θετική διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και ενισχύουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και

ενεργού συμμετοχής (Darby & Willingham, 2022).

Στο σύγχρονο σχολείο, όπου συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και γλωσσικά υπόβαθρα, η επικοινωνία αναδεικνύεται ως θεμελιώδες στοιχείο της παιδαγωγικής συνοχής. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί πλέον ως απλός μεταδότης γνώσης, αλλά ως διαμεσολαβητής που συντονίζει τη ροή ιδεών, καλλιεργεί συνθήκες αμοιβαίου σεβασμού και ενισχύει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών (Darby & Willingham, 2022). Η επιτυχής εκπαιδευτική επικοινωνία προϋποθέτει ευελιξία, ενσυναίσθηση και ικανότητα προσαρμογής του επικοινωνιακού ύφους του εκπαιδευτικού στις ανάγκες και πολιτισμικές αναφορές κάθε μαθητή (Λασκαρίδου, 2022). Η αξιοποίηση πολυτροπικών και ψηφιακών καναλιών επικοινωνίας, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγική συνέπεια, ενισχύει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή, δημιουργώντας περιβάλλον εμπιστοσύνης και ψυχολογικής ασφάλειας (Σολωμονίδου, 2024· Μανιάτης, 2014). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός προάγει την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συμπερίληψη, μετατρέποντας τη μαθησιακή κοινότητα σε χώρο δημιουργικής συνύπαρξης και δημοκρατικής αλληλεπίδρασης.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ενισχύουν τη συμμετοχή και την πολυτροπικότητα της μάθησης, όταν αξιοποιούνται με παιδαγωγική συνέπεια (Darby & Willingham, 2022). Η επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη εκδηλώνεται μέσα από λεκτικές, μη λεκτικές και παραγλωσσικές μορφές που λειτουργούν συμπληρωματικά, διασφαλίζοντας τη σαφήνεια και την αυθεντικότητα του παιδαγωγικού μηνύματος. Η λεκτική επικοινωνία αφορά τον λόγο, γραπτό και προφορικό, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός μεταδίδει πλη-

ροφορίες και αξίες. Η μη λεκτική ενσωματώνει τις εκφράσεις, τη στάση του σώματος, τις κινήσεις, το βλέμμα και τη φυσική απόσταση, που νοηματοδοτούν και ενισχύουν το μήνυμα. Η παραγλωσσική επικοινωνία -ρυθμός, τόνος και χροιά της φωνής- προσδίδει συναισθηματικό βάθος, επηρεάζοντας την πειστικότητα του λόγου (Σολωμονίδου, 2024· Μπίκος, 2011· Darby & Willingham, 2022). Η συνέπεια ανάμεσα στις μορφές αυτές καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και αποδοχής, ενισχύοντας την ασφάλεια, τη συμμετοχή και την παιδαγωγική συνέπεια (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022· Χατζηγεωργίου, 2023).

Η επικοινωνία στο σύγχρονο σχολείο περιλαμβάνει πλέον και την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη διάσταση. Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν ευκαιρίες εξατομικευμένης μάθησης, συνεργασίας και διαμοιρασμού γνώσης, απαιτώντας ωστόσο υψηλή παιδαγωγική και ψηφιακή επάρκεια για την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης και ποιοτικών αλληλεπιδράσεων (Σολωμονίδου, 2024· Darby & Willingham, 2022). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιεί τα μέσα αυτά με κριτικό πνεύμα και ενσυναίσθηση, μετατρέποντας την τεχνολογία από εργαλείο πληροφόρησης σε όχημα δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης.

Παράλληλα, η πολυτροπική φύση της σύγχρονης εκπαιδευτικής επικοινωνίας εμπλουτίζεται με οπτικοακουστικά, τεχνολογικά και διαπολιτισμικά μέσα, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τη Σολωμονίδου (2024), η επικοινωνία προϋποθέτει κοινό κώδικα νοημάτων, θετικό ψυχοκοινωνικό κλίμα και αποτελεσματική ανατροφοδότηση ως μηχανισμό προσαρμογής του λόγου στη μαθησιακή πραγματικότητα. Έτσι, η διδακτική πράξη μετατρέπεται σε αμφίδρομη διαδικασία νοηματοδότησης,

όπου λόγος, συναίσθημα και συμπεριφορά συγκλίνουν προς έναν κοινό παιδαγωγικό στόχο: την ενδυνάμωση της συνεργασίας, της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Πέρα όμως από τα τεχνολογικά εργαλεία, η ουσία της επικοινωνίας παραμένει βαθιά ανθρώπινη, στοιχείο που αναδεικνύεται έντονα και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η θεωρία της ανδραγωγίας, που διαμορφώθηκε από τον Malcolm Knowles στα τέλη της δεκαετίας του 1960, αποτελεί θεμελιώδη προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και διαφοροποιείται ουσιαστικά από την παιδαγωγική, η οποία αφορά κυρίως τη διδασκαλία παιδιών και εφήβων (Knowles, 1968· Flow Magazine, 2024· Edulll, 2017). Σύμφωνα με το ανδραγωγικό μοντέλο, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από ανάγκη αυτοκαθορισμού, αξιοποιούν την προσωπική τους εμπειρία ως κύρια πηγή μάθησης, προσανατολίζονται προς την επίλυση προβλημάτων και παρακινούνται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα (Knowles, 1984· ASPETE Open-Courses, 2023). Η εμπειρία, η αυτονομία και η συνειδητή συμμετοχή αποτελούν τους βασικούς άξονες αυτής της θεωρίας, καθώς ο ενήλικος μαθητής αντιμετωπίζεται ως ενεργός φορέας γνώσης και στοχασμού — όχι ως παθητικός δέκτης (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022· Edulll, 2017). Το ανδραγωγικό μοντέλο στηρίζεται στη συμμετοχή, την ισοτιμία και τη συνεργασία, στοιχεία που καθιστούν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων πιο ανοιχτή και βιωματική (Knowles, 1984). Η επικοινωνιακή θεωρία της ενσυναίσθησης, τέλος, εστιάζει στη διάσταση των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη. Η κατανόηση, ο σεβασμός και η αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου ενισχύουν την ψυχολογική ασφάλεια και τη συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022). Η ενσυναίσθηση επι-

τρέπει στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως υποστηρικτικός παράγοντας, γεφυρώνοντας διαφορές και προάγοντας τη συμπερίληψη (Darby & Willingham, 2022). Η συναισθηματική επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε σύγχρονες, πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών (Σολωμονίδου, 2024).

Η αποτελεσματική επικοινωνία στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από τις εμπειρίες, τις αξίες και τις δεξιότητες όλων των μελών της μαθησιακής κοινότητας. Το προφίλ του εκπαιδευτικού -όπου συνυπάρχουν η αυτογνωσία, η επικοινωνιακή ικανότητα, η ενσυναίσθηση και η δημιουργικότητα- λειτουργεί καθοριστικά για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Darby & Willingham, 2022· Σολωμονίδου, 2024). Αντίστοιχα, παράγοντες όπως το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η ποιότητα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και οι συνθήκες ψηφιακού γραμματισμού καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής επικοινωνίας. Ο ψηφιακός γραμματισμός, ιδίως, συνιστά κρίσιμο στοιχείο στη σύγχρονη εκπαίδευση, επεκτείνοντας τις δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης πέρα από τα χωρικά και χρονικά όρια της τάξης (Darby & Willingham, 2022· Edulll, 2017). Η εκπαιδευτική επικοινωνία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες -από το κοινωνικό υπόβαθρο έως τις ψηφιακές δεξιότητες- ωστόσο κοινός παρονομαστής παραμένει η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022). Οι συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η αυτορρύθμιση, συνιστούν κρίσιμους δείκτες παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας.

Εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ευφυΐα προλαμβάνουν συγκρούσεις, ενισχύουν το αίσθημα εμπιστοσύνης και προάγουν τη συνεργατική μάθηση, βελτιώνοντας την ψυχολογική ευημερία των μαθητών (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022· Dinkmeyer & McKay, 1980· Thoroughgood, 2021). Οι σαφείς και θετικές προσδοκίες, σε συνδυασμό με στοχοθεσία και έγκαιρη ανατροφοδότηση, αποτελούν θεμέλιο για την ενεργό δέσμευση και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Η στοχευμένη ανατροφοδότηση λειτουργεί ενισχυτικά και αναστοχαστικά, διευκολύνοντας τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και την αυτονομία των μαθητών (Darby & Willingham, 2022· Antoniadou, 2014· Σολωμονίδου, 2024). Το φυσικό και τεχνολογικό περιβάλλον της τάξης διαμορφώνει ουσιαστικά την εκπαιδευτική επικοινωνία. Η διάταξη του χώρου, ο φωτισμός και τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα μπορούν να ενισχύσουν τη διαδραστικότητα και τη συνεργασία, προσφέροντας συνθήκες άνεσης και προσβασιμότητας (Καδιανάκη, 2008· Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022). Η παιδαγωγικά ορθή αξιοποίηση ψηφιακών πλατφορμών δημιουργεί πολυτροπικές, συμπεριληπτικές μορφές επικοινωνίας, που αυξάνουν τη μαθησιακή εμπλοκή και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα των μαθητών (Darby & Willingham, 2022· Σολωμονίδου, 2024). Οι συναισθηματικές δεξιότητες εκφράζονται στην πράξη μέσα από την ενεργητική ακρόαση και την ποιοτική ανατροφοδότηση. Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια από τις πλέον ουσιώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Σαρρή (2022), προϋποθέτει τη συναισθηματική κατανόηση και τη συγκέντρωση στο νόημα πίσω από τα λόγια του συνομιλητή. Μέσω προσεκτικής ακρόασης και ειλικρινούς ανταπόκρισης, ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί αμοιβαία εμπιστοσύνη και ασφάλεια στην τάξη (Prowell Project,

2025· Orfanou, 2023). Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που νιώθουν ότι ακούγονται παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, καλύτερη προσαρμογή και αυξημένο ενδιαφέρον για μάθηση (Σαρρής, 2022· Practice School, 2019). Η ενεργητική ακρόαση, επομένως, ενδυναμώνει τον παιδαγωγικό δεσμό, προάγοντας ένα επικοινωνιακό πλαίσιο βασισμένο στην κατανόηση, τη συνεργασία και τον σεβασμό.

Η ποιοτική ανατροφοδότηση αποτελεί κρίσιμη διδακτική δεξιότητα που συμπληρώνει την ενεργητική ακρόαση και ενδυναμώνει τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα, η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι άμεση, σαφής, συγκεκριμένη και υποστηρικτική, προσανατολισμένη προς τη βελτίωση και την ενίσχυση της αυτορρύθμισης του μαθητή (Marzano & Marzano, 2003· Popori, 2022· Game-Tree, 2024). Δεν περιορίζεται σε αξιολογικό έλεγχο, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο διαλόγου και αναστοχασμού, προσφέροντας στον μαθητή τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τα δυνατά του σημεία, να εντοπίσει πεδία βελτίωσης και να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά του (Προεδρικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2020).

Η ενσυναίσθηση, όπως περιγράφεται από τον Goleman (2000), αποτελεί βασική συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση αναγνωρίζουν και σέβονται τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, προάγοντας το αίσθημα αποδοχής και ένταξης (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022). Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης συμβάλλει στην αποφόρτιση εντάσεων, στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και στην ενίσχυση της συνεργατικότητας, δημιουργώντας θετικό επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη (Rees,

2007· Koutis, 2018).

Η δεξιότητα διαχείρισης συγκρούσεων συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής, χρειάζεται να συνδυάζει ψύχραιμη κρίση, ενσυναίσθηση και δικαιοσύνη ώστε να αποτρέπει εντάσεις και να διατηρεί τη συνοχή και τη συνεργασία της ομάδας (Λαφαζάνη, 2023). Μέσα από στρατηγικές διαλόγου και συμβιβασμού επιτυγχάνεται η αποκατάσταση της αρμονίας και προάγεται η συλλογική επίλυση προβλημάτων, ενισχύοντας το δημοκρατικό ήθος του σχολείου (Σολωμονίδου, 2024).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ως ολιστική σύζευξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων, αναπτύσσονται μέσω συνεχούς επιμόρφωσης και αυτοπαράτηρησης (Αντωνιάδου, 2014· Καλούδη, 2023). Η ισορροπημένη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η προσαρμογή στα τεχνολογικά και πολιτισμικά δεδομένα και η ενεργητική ενσυναίσθηση διαμορφώνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης, όπου η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση εξακολουθεί να αποτελεί την ουσία της παιδαγωγικής σχέσης, προάγοντας διάλογο, ανατροφοδότηση και συναισθηματική σύνδεση (Σαρρή, 2022· Σολωμονίδου, 2024).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν αναδιαμορφώσει ριζικά το πλαίσιο της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο συμμετοχική, διαδραστική και πολυτροπική. Μέσα από πλατφόρμες όπως Edmodo, Google Classroom, Moodle, Zoom και Microsoft Teams, καθώς και εργαλεία όπως Edpuzzle ή Padlet, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ευέλικτα και ασφαλή περιβάλλοντα συνεργασίας που ενισχύουν τη συμμετοχή, την ανατροφοδότηση και την αίσθηση κοινότητας (Marrellou, 2024· Chen et al., 2023·

ΕΚΠΑ Lifelong Learning, 2019). Οι ΤΠΕ επιτρέπουν την υπέρβαση των χρονικών και χωρικών περιορισμών της παραδοσιακής τάξης, ενισχύοντας την προσβασιμότητα, τη συμπερίληψη και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (ΕΤΠΕ, 2025· ebooks.edu.gr, 2025).

Η παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση κοινωνικών δικτύων, όπως Facebook, YouTube και X, μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη (Marrellou, 2024). Εργαλεία όπως Canva, Padlet, Kahoot και Flipgrid υποστηρίζουν τη θεματική και βιωματική μάθηση, καλλιεργώντας δεξιότητες συνεργασίας, αναστοχασμού και δημιουργικής έκφρασης (Κεδίβη ΑΠΘ, 2022· Etwinning Proceedings, 2016). Οι πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας που παρέχουν οι ΤΠΕ μετατρέπουν τη μάθηση σε εμπειρία ενεργητικής συμμετοχής, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών της ψηφιακής εποχής (Kamilari & Siakouli, 2022). Παράλληλα, εργαλεία αυτοαξιολόγησης, όπως το SELFIE της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενισχύουν τον επαγγελματικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, προάγοντας τη διαρκή ανάπτυξη των ψηφιακών και παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων (European Commission, 2025). Πλατφόρμες όπως Moodle και 4Schools διευκολύνουν την οργάνωση και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη διαφάνεια στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου, μαθητών και οικογένειας (Επαφός, 2020).

Στην Ειδική Αγωγή, οι ΤΠΕ ενισχύουν την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, συμβάλλοντας στη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (ΕΤΠΕ, 2025).

Έτσι, η τεχνολογία καθίσταται εργαλείο ισότητας και ένταξης, προάγοντας την προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή.

Εξίσου απαραίτητες είναι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού της μαθησιακής εμπειρίας. Η κατανόηση των πολιτισμικών παραμέτρων, η ευαισθησία απέναντι σε αξιακές διαφορές και η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών ενισχύουν τη δημοκρατικότητα και τη συνοχή της σχολικής ζωής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός σχολείου ανοιχτού, συνεργατικού και πολιτισμικά ευαίσθητου (Antoniadou, 2014· Σολωμονίδου, 2024).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη γνώση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συνεργατική κουλτούρα της σχολικής τάξης. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα από ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Η ικανότητά του να συνδυάζει λεκτικά και μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας, να προσαρμόζει τον λόγο του στο μαθησιακό και πολιτισμικό προφίλ των μαθητών και να αξιοποιεί τις ΤΠΕ για ανατροφοδότηση και διάλογο, ενισχύει τη συμμετοχή και το αίσθημα κοινότητας στην τάξη. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη μέσω επιμόρφωσης, αυτοπαράτηρησης και αναστοχασμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαρκή εξέλιξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Αντωνιάδου, 2014· Καλούδη, 2023).

Η εκπαιδευτική επικοινωνία παραμένει ο θεμέλιος άξονας κάθε αποτελεσματικού παιδαγωγικού συστήματος, καθώς ενισχύει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Η ικανότητα επικοινωνίας, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη διαχείριση συγκρούσεων, οδηγεί στη διαμόρφωση σχολείων δημοκρατικών, συμπεριληπτικών και ευέλι-

κτων, ικανών να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Σολωμονίδου, 2024· University of Thessaly, 2025· Educircle, 2024).

Η ολιστική θεώρηση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας εδράζεται στη σύνθεση θεωρητικής κατάρτισης, παιδαγωγικής επάρκειας και ψηφιακού γραμματισμού. Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ο αναστοχασμός και η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενισχύουν τη δυνατότητα προσαρμογής τους στα σύγχρονα κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα (Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, 2022· ΕΤΠΕ, 2025). Παράλληλα, η ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, όπως τα συνεργατικά και πολυτροπικά μοντέλα μάθησης, διαμορφώνει όρους δημοκρατικής συμμετοχής, ισότητας και δημιουργικότητας μέσα στη σχολική κοινότητα (Larson & Miller, 2011· Ρ21, 2019). Ένα τέτοιο περιβάλλον επιτρέπει τη μετατροπή των συγκρούσεων σε ευκαιρίες διαλόγου, τη χρήση της τεχνολογίας ως γέφυρας επικοινωνίας και την καθιέρωση του μαθητή ως ενεργού συμμετόχου της μαθησιακής διαδικασίας. Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα, βασισμένη στη συνέργεια γνώσης, επικοινωνίας και ανθρωπισμού, αναδεικνύεται σε χώρο κοινωνικής ευθύνης και συλλογικής ωρίμανσης. Στη σχολική καθημερινότητα, όπου η διαφοροποίηση, η ταχύτητα πληροφορίας και η πολυμορφία αυξάνονται διαρκώς, η επικοινωνία λειτουργεί ως μηχανισμός ισορροπίας μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και ψυχι-

κής συνοχής. Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν περιορίζεται στη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων, αλλά συνδέεται με την ενδυνάμωση της κοινωνικής παρουσίας των μαθητών, τη συναισθηματική τους ωριμότητα και τη συμμετοχή τους σε ένα δίκτυο ολιστικής μάθησης και συνεργατικής δημιουργίας (Educircle, 2024· ΕΤΠΕ, 2025). Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν σχολεία που προάγουν τη δημοκρατία, τη συνεργασία και τη βιώσιμη μάθηση για όλους.

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδου, Ε. (2014). Η αξιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Antoniadou, E. (2014). Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Πεδίο.
- Chen, Y., Li, M., & Zhao, J. (2023). Digital collaboration and feedback in online learning. *Journal of Educational Technology*.
- Darby, A., & Willingham, D. (2022). Teacher–student interaction and motivation. *Educational Psychology Review*.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. (1980). *Systematic family therapy*. Brunner/Mazel.
- European Commission. (2025). *SELFIE for teachers: Reflective digital practice*.
- ΕΚΠΑ Lifelong Learning. (2019). ΤΠΕ και διδακτική πράξη. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Επαφός. (2020). Ψηφιακά εργαλεία για διοικητική και εκπαιδευτική διαχείριση σχολείων. Αθήνα.
- ΕΤΠΕ. (2024). Ψηφιακή παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών. Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- ΕΤΠΕ. (2025). ΤΠΕ και σύγχρονες μορφές μάθησης. *eProceedings ΕΤΠΕ*.
- Goleman, D. (2000). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Καδιανάκη, Μ. (2008). Το επικοινωνιακό πλαίσιο

- της σχολικής τάξης και η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Καλούδη, Μ. (2023). Εκπαιδευτική επικοινωνία και συναισθηματικές δεξιότητες. Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Κεδίβη ΑΠΘ. (2022). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση για καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία. Θεσσαλονίκη.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing.
- Λαφαζάνη, Μ. (2023). Η επικοινωνία ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων στην εκπαίδευση. *Culture: The Journal of Education and Culture*, 15(4), 131–142.
- Λασκαρίδου, Ε. (2022). Ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Μανιάτης, Γ. (2014). Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. *Διαπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Υλικό*.
- Μαυρίδου, Ε. (2017). Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο. Εκδόσεις Τόπος.
- Marrellou, P. (2024). Digital inclusion and cooperative learning in schools of the future. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Ντινοπούλου-Καλλιρρόη, Κ. (2022). Επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών και διαχείριση μαθησιακού κλίματος. Εκδόσεις Πεδίο.
- Psychology Now. (2024). Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία ανάπτυξης του Lev Vygotsky. <https://www.psychologynow.gr/>
- Rees, W. (2007). *Empathy in education*. Oxford University Press.
- Σαρρής, Ν. (2022). Επικοινωνιακές δεξιότητες στην εκπαιδευτική πράξη. Εκδόσεις Τόπος.
- Σελιδοπούλου, Π. (2020). Η επικοινωνία στη σχολική κοινότητα [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Σολωμονίδου, Ζ. (2024). Αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών - Έρευνα [Πτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].
- Thoroughgood, C. (2021). *Emotional competence in collaborative teaching environments*. Routledge.
- University of Athens OpenCourses. (2024). Βασικές έννοιες της θεωρίας του Vygotsky και η σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Vygotsky, L. (1934). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zhang, Q. (2022). The role of teachers' interpersonal behaviors in learners' academic engagement. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921832>

Η επίδραση της παρατεταμένης χρήσης τεχνολογίας στην υγεία των μαθητών:

παχυσαρκία και μυοσκελετικά προβλήματα στη σύγχρονη εποχή της τεχνητής νοημοσύνης

Γεωργία - Μαρία Νταφοπούλου

MSc, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)

Η παρούσα εργασία διερευνά τις επιπτώσεις της αυξημένης και παρατεταμένης χρήσης ψηφιακών οθονών από μαθητές σχολικής ηλικίας, εστιάζοντας στα φαινόμενα της παιδικής παχυσαρκίας και των μυοσκελετικών προβλημάτων. Η σύγχρονη εποχή, με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης (AI), έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις συνήθειες των παιδιών, τα οποία αφιερώνουν ολοένα και περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες μπροστά από οθόνες. Η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας, σε συνδυασμό με την κακή διατροφή, συμβάλλει στην εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων υγείας, τόσο σωματικών όσο και ψυχολογικών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τη σχέση μεταξύ της χρήσης τεχνολογίας, της καθιστικής ζωής και των επιπτώσεών τους στη σωματική ευεξία των μαθητών, καθώς και να προτείνει παρεμβάσεις μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και την ενεργό συμμετοχή των γονέων. Μέσα από την ανάλυση βιβλιογραφικών δεδομένων και την αποτύπωση εμπειρικών παρατηρήσεων, προκύπτει η ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στην αγωγή υγείας που θα συνδυάζει τη σύγχρονη τεχνολογία με την ανάπτυξη υγιών συνθηκών ζωής.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας και έχει διεισδύσει σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, η χρήση ηλεκτρονικών συσκευών από παιδιά και εφή-

βους έχει αυξηθεί δραματικά. Υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, tablets και κονσόλες παιχνιδιών έχουν μετατραπεί σε μέσα μάθησης, επικοινωνίας αλλά και ψυχαγωγίας. Ωστόσο, αυτή η αδιάκοπη επαφή με τις οθόνες έχει οδηγήσει σε μια ανησυχητική μείωση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών (World Health Organization [WHO], 2020).

Η μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές παιχνιδιού και κίνησης σε στατικές δραστηριότητες με ελάχιστη σωματική συμμετοχή έχει σοβαρές συνέπειες στην υγεία. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, περισσότερο από το 80% των παιδιών ηλικίας 11–17 ετών δεν πληρούν τις ελάχιστες συστάσεις φυσικής δραστηριότητας για την ηλικία τους (WHO, 2020). Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται έντονα και στην Ελλάδα, όπου η καθιστική ζωή, σε συνδυασμό με τη διατροφή πλούσια σε θερμίδες, έχει οδηγήσει σε σημαντική αύξηση των ποσοστών παιδικής παχυσαρκίας (Ελληνική Εταιρεία Παχυσαρκίας, 2022).

Η συνεχής χρήση ηλεκτρονικών μέσων δεν επηρεάζει μόνο τη φυσική κατάσταση των μαθητών, αλλά επιφέρει και μυοσκελετικές δυσλειτουργίες. Η κακή στάση του σώματος κατά τη χρήση συσκευών, οι ώρες καθιστικής παραμονής και η έλλειψη άσκησης οδηγούν σε πόνους στον αυχένα, στη ράχη και στη μέση, αλλά και σε μειωμένη κινητικότητα (Straker et al., 2018). Αυτά τα προβλήματα, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, μπορούν να μετατραπούν σε χρόνια προβλήματα υγείας στην ενήλικη ζωή.

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να αναδείξει όχι μόνο τις φυσιολογι-

κές επιπτώσεις της τεχνολογικής καθήλωσης, αλλά και τη βαθύτερη κοινωνική και οικογενειακή διάσταση του προβλήματος. Οι γονείς συχνά, ενισχύουν αυτή τη συμπεριφορά προσφέροντας στα παιδιά συσκευές για ψυχαγωγία ή απασχόληση. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σύστημα, αν και αναγνωρίζει τη σημασία της Φυσικής Αγωγής, δεν έχει ενσωματώσει πλήρως στρατηγικές που να αξιοποιούν την τεχνολογία για την προώθηση της κίνησης και της σωματικής υγείας (Ministry of Education Greece, 2019).

Η ανάγκη για αναθεώρηση των στάσεων, τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, καθίσταται επιτακτική. Η πρόκληση δεν είναι η απόρριψη της τεχνολογίας, αλλά η σωστή της χρήση, με τρόπο που να υποστηρίζει την υγεία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η αυξανόμενη εξάρτηση των μαθητών από τις ψηφιακές συσκευές έχει οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά και τις συνήθειες της καθημερινότητάς τους. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές στην Ελλάδα περνούν κατά μέσο όρο περισσότερες από τέσσερις ώρες την ημέρα μπροστά σε οθόνες, χρόνος που αυξάνεται σημαντικά τα Σαββατοκύριακα (Καραγεώργης, 2021). Αυτή η παρατεταμένη καθιστική δραστηριότητα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του ενεργειακού μεταβολισμού και την αύξηση του κινδύνου παχυσαρκίας (Janssen & Leblanc, 2010).

Η παιδική παχυσαρκία, πέραν του αισθητικού προβλήματος, αποτελεί σοβαρό ζήτημα δημόσιας υγείας. Συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο για σακχαρώδη διαβήτη τύπου 2, υπέρταση, δυσλιπιδαιμία και καρδιοπάθειες (WHO, 2020). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα της Ελληνικής Εταιρείας Παχυσαρκίας (2022), περίπου το 38% των παιδιών σχολικής ηλικίας είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα, ενώ το ποσοστό αυξάνεται σταθερά. Εξίσου ανησυχητικά είναι τα δεδομένα για τα μυοσκελετικά προβλήματα που εμφανίζονται ολοένα και συχνότερα σε μαθητές. Η πολύωρη καθιστική στάση, η χρήση συσκευών σε λάθος ύψος και θέση, και η έλλειψη εκγύμνασης των βασικών μυϊκών ομάδων οδηγούν σε δυσλειτουργίες του μυοσκελετικού συστήματος, όπως σκολίωση, κύφωση και πόνο στη μέση (Straker et al., 2018). Οι μαθητές που δεν ασκούνται τακτικά παρουσιάζουν μειωμένη δύναμη κορμού και ευλυγισία, παράγοντες που επιδεινώνουν τα προβλήματα στάσης.

Η τεχνητή νοημοσύνη, αν και ανοίγει νέους ορίζοντες στη μάθηση, εντείνει το πρόβλημα της καθιστικής ζωής. Οι μαθητές

περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους σε διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, παιχνίδια ή ψυχαγωγικές εφαρμογές. Αυτή η υπερβολική εξάρτηση από τις οθόνες έχει επιπτώσεις όχι μόνο στη σωματική, αλλά και στην ψυχική υγεία, προκαλώντας αυξημένο στρες, απομόνωση και μειωμένη συγκέντρωση (American Academy of Pediatrics, 2016).

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα μελέτη είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη χρήση της τεχνολογίας και τα προβλήματα υγείας που προκύπτουν στους μαθητές λόγω της καθιστικής ζωής. Επιδιώχθηκε να αποτυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο η πολύωρη ενασχόληση με ηλεκτρονικές συσκευές επηρεάζει τη φυσική κατάσταση, τις διατροφικές συνήθειες και την ψυχοκοινωνική ευεξία των παιδιών, με ιδιαίτερη έμφαση στην παχυσαρκία και τα μυοσκελετικά προβλήματα.

Δευτερεύοντες στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν:

- α) να διερευνηθεί ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση των συνθηκών των παιδιών,
- β) να εντοπιστεί ο βαθμός ενσωμάτωσης θεμάτων αγωγής υγείας και φυσικής δραστηριότητας στην καθημερινή διδακτική πρακτική του σχολικού προγράμματος,
- γ) να καταγραφούν προτάσεις για παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας προς μια πιο ισορροπημένη χρήση της τεχνολογίας.

Η μελέτη στηρίχθηκε σε ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση. Συλλέχθηκαν δεδομένα μέσα από ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε 150 μαθητές ηλικίας 10–15 ετών σε σχολεία της Θεσσαλίας, καθώς και μέσω συνεντεύξεων με 25 γονείς και 10 καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Τα ερωτηματολόγια εστίαζαν σε τρεις βασικούς άξονες: (1) ώρες ημερήσιας ενασχόλησης με συσκευές, (2) επίπεδα φυσικής δραστηριότητας, και (3) αντιλήψεις για την υγεία και τη στάση του σώματος.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS, αξιοποιώντας εργαλεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Αρχικά, εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση των βασικών δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των συχνοτήτων των απαντήσεων, μέσω ποσοστών, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες στατιστικές δοκιμασίες (όπως έλεγχοι συσχέτισης και σύγκρισης ομάδων), με σκοπό την ανίχνευση σχέσεων μεταξύ της διάρκειας χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών, των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας και άλλων μεταβλητών της έρευνας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν συσκευές παρακολούθησης κίνησης (wearables), καθώς κρίθηκε ότι η χρήση τους θα δημιουργούσε πρακτικά ζητήματα οργάνωσης, κόστους και προστασίας προσωπικών δεδομένων. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι η





παρουσία τέτοιων συσκευών θα μπορούσε να επηρεάσει τη φυσική συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της έρευ-

νας, μεταβάλλοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό, η συλλογή δεδομένων βασίστηκε αποκλειστικά σε δομημένα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, τα οποία παρείχαν σαφή, συγκρίσιμα και στατιστικά επεξεργάσιμα δεδομένα.

Η επιλογή της μικτής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη ώστε να συνδυαστούν αντικειμενικά δεδομένα με τις προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Η θεματική ανάλυση των απαντήσεων αποκάλυψε επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών και αντιλήψεων γύρω από τη χρήση της τεχνολογίας και τη φυσική δραστηριότητα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια σαφή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της διάρκειας χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών και της έλλειψης φυσικής δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, το 72% των μαθητών ανέφερε ότι περνά περισσότερες από τρεις ώρες ημερησίως μπροστά σε οθόνη, ενώ μόνο το 21% των μαθητών δήλωσε ότι ασκείται τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα. Η σύγκριση μεταξύ των μαθητών που αφιέρωναν περισσότερη ώρα σε σωματική δραστηριότητα και αυτών που δεν την ενσωμάτωναν στη καθημερινότητά τους έδειξε ότι οι πρώτοι παρουσίαζαν σαφώς χαμηλότερο Δείκτη Μάζας Σώματος (ΔΜΣ), ενώ ανέφεραν λιγότερα ή καθόλου παράπονα από πόνους στη μέση και τον αυχένα, περιορίζοντας ταυτόχρονα τις αρνητικές επιπτώσεις της καθιστικής ζωής.

Η αναλυτική εξέταση των αντιλήψεων των γονέων ανέδειξε ότι το 68% αναγνώρισε τη χρήση της τεχνολογίας ως έναν τρόπο απασχόλησης ή επιβράβευσης των παιδιών τους, ιδίως κατά τη διάρκεια των ωρών της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς αναγνωρίζουν τις αρνητικές συνέπειες της υπερβολικής χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών, πολλοί εκφράζουν δυσκολία στην επιβολή περιορισμών και ελέγχου της διάρκειας χρήσης τους.

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, εξάλλου, παρατήρησαν τη συνεχιζόμενη πτώση των επιδόσεων των μαθητών σε βασικές φυσικές δεξιότητες, όπως η αντοχή, η ευκινησία και η δύναμη, ενώ υπογραμμίστηκε η αυξημένη απροθυμία συμμετοχής των μαθητών σε ομαδικά παιχνίδια και σωματικές δραστηριότητες. Αξιοσημείωτο είναι ότι η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως οι μαθητές που συμμετείχαν σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες ή εκείνοι που ενθαρρύνονταν από το οικογενειακό τους περιβάλλον να ασκούνται, παρουσίαζαν σημαντικά καλύτερη φυσική κατάσταση και θετική στάση απέναντι



στην άσκηση. Αντιθέτως, οι μαθητές που δεν λάμβαναν υποστήριξη ή ενθάρρυνση από τους γονείς τους για να ασχοληθούν με τη σωματική δραστηριότητα, παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας και συχνότερα προβλήματα στη στάση του σώματος. Αυτά τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της οικογενειακής υποστήριξης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της φυσικής τους κατάστασης και την πρόληψη της καθιστικής ζωής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η τεχνολογική εξάρτηση έχει μεταβάλει ριζικά τον τρόπο ζωής των μαθητών, επιφέροντας σημαντικές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία. Η καθιστική συμπεριφορά, όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί από διεθνείς μελέτες (Janssen & Leblanc, 2010· Tremblay et al., 2016), αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση παχυσαρκίας στην παιδική ηλικία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με τις παρατηρήσεις του WHO (2020), σύμφωνα με τις οποίες η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας έχει λάβει διαστάσεις παγκόσμιας επιδημίας. Οι μαθητές στην Ελλάδα φαίνεται να ακολουθούν το ίδιο μοτίβο, καθώς ο αυξημένος χρόνος μπροστά στις οθόνες περιορίζει δραστικά τον χρόνο παιχνιδιού και ελεύθερης κίνησης. Η πλειονότητα των μαθητών αντιμετωπίζει τη χρήση της τεχνολογίας όχι ως εργαλείο μάθησης, αλλά ως βασική μορφή ψυχαγωγίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος των γονέων. Η

στάση τους απέναντι στην τεχνολογία και την άσκηση αποδεικνύεται καθοριστική. Οι περισσότεροι γονείς, αν και αναγνωρίζουν το πρόβλημα, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν συνέπεια στους κανόνες χρήσης των συσκευών. Η απουσία κοινών οικογενειακών δραστηριοτήτων και η έλλειψη χρόνου οδηγούν στη μεταφορά της ευθύνης αποκλειστικά στο σχολείο. Ωστόσο, η Φυσική Αγωγή από μόνη της δεν μπορεί να αντιστρέψει τις συνέπειες μιας καθιστικής καθημερινότητας. Από την άλλη πλευρά, η τεχνητή νοημοσύνη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εργαλείο πρόληψης και εκπαίδευσης, εφόσον χρησιμοποιηθεί ορθολογικά. Εφαρμογές που ενθαρρύνουν την κίνηση, προγράμματα παρακολούθησης δραστηριότητας και ψηφιακά παιχνίδια που συνδυάζουν φυσική συμμετοχή και μάθηση μπορούν να συμβάλουν θετικά (Chen & Liu, 2021). Επομένως, η πρόκληση δεν είναι η τεχνολογία, αλλά ο τρόπος που ενσωματώνεται στη ζωή των παιδιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη αυτή ανέδειξε με σαφήνεια ότι ο σύγχρονος τρόπος ζωής, όπου η οθόνη κυριαρχεί, έχει επιφέρει μια βαθιά αλλαγή στις συνήθειες και στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην κίνηση, τη σωματική άσκηση και την υγεία. Οι μαθητές παραμένουν για ώρες ακίνητοι μπροστά σε οθόνες, είτε πρόκειται για εκπαιδευτική είτε για ψυχαγωγική χρήση, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σημαντικά τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας και να αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης παχυσαρκίας και μυοσκελετικών προβλημάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων επιβεβαίωσε ότι οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών των παιδιών. Η ελλιπής καθοδήγηση, η απουσία ορίων και η χρήση της τεχνολογίας ως μέσου απασχόλησης οδηγούν σε ενίσχυση των καθιστικών συνθηκών. Η οικογένεια, επομένως, αποτελεί τον βασικό χώρο πρόληψης και διαμόρφωσης υγιεινών προτύπων ζωής.

Παράλληλα, το σχολείο οφείλει να αναπροσαρμόσει τον τρόπο που εντάσσει τη Φυσική Αγωγή και την Αγωγή Υγείας στο καθημερινό πρόγραμμα. Δεν αρκεί μία ή δύο ώρες άσκησης την εβδομάδα· απαιτείται συστηματική καλλιέργεια στάσεων που θα προάγουν τη χαρά της κίνησης, τη συνεργασία και την ευθύνη απέναντι στο σώμα. Η εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώσει την τεχνολογία με τρόπο δημιουργικό και παιδαγωγικά

ωφέλιμο, όχι ως υποκατάστατο της κίνησης, αλλά ως μέσο ενίσχυσής της.

Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (TN) μπορεί να προσφέρει καινοτόμες λύσεις. Εξατομικευμένα προγράμματα φυσικής δραστηριότητας, εικονικά περιβάλλοντα που προωθούν τη συμμετοχή, καθώς και εφαρμογές που συνδυάζουν παιχνίδι και άσκηση μπορούν να ενισχύσουν τη σωματική δραστηριότητα των μαθητών. Ωστόσο, η τεχνολογία πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά και όχι να αντικαθιστά την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, την αυθεντική εμπειρία και τη φυσική παρουσία.

Σε επίπεδο πολιτικής, η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και τοπικών φορέων για την προαγωγή ενός πιο δραστήριου τρόπου ζωής. Προτείνεται η δημιουργία σχολικών προγραμμάτων αγωγής υγείας που θα συνδέουν την άσκηση με τη χρήση τεχνολογίας, η ενίσχυση της ενημέρωσης των γονέων και η παροχή κινήτρων στους μαθητές για συμμετοχή σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες.

Τελικά, το μήνυμα της μελέτης είναι σαφές: η τεχνολογία δεν είναι εχθρός, αλλά εργαλείο. Ο πραγματικός κίνδυνος προκύπτει όταν χάνεται η ισορροπία μεταξύ της ψηφιακής και της φυσικής ζωής. Η πρόκληση της εποχής μας είναι να διδάξουμε στα παιδιά πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία χωρίς να υποδουλώνονται σε αυτήν αλλά να επιλέγουν την κίνηση αντί της ακινησίας, την επαφή αντί της απομόνωσης, τη ζωή αντί της οθόνης.

Βιβλιογραφία

- Chen, S., & Liu, Y. (2021). Artificial intelligence and physical education: Enhancing motivation through digital interactivity. *Journal of Physical Education Research*, 28(2), 115–129.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., ... Gorber, S. C. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S240–S265.
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: WHO Press.
- Καραγιάννης, Δ., & Σταθοπούλου, Α. (2022). Ψηφιακές συνήθειες και φυσική αγωγή: Νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2019). Παιδική παχυσαρκία και τρόπος ζωής: Προκλήσεις και παρεμβάσεις στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στο Σύγχρονο Σχολείο

Κοβάνη Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Υποψήφια Τομέα Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας
ΤΕ01.19 & ΠΕ80

M.Ed. στην Εκπαιδευτική Ηγεσία, Διοίκηση και Αναδυόμενες Τεχνολογίες
(Università Guglielmo Marconi)
Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων ΕΟΠΠΕΠ

Ξηρογιάννης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Διευθυντής Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ.) Λιβαδειάς
ΠΕ86 – MSc Mathematics and Computing Science
(University of Greenwich, London)

Υποψήφιος Διδάκτωρ (PhD), Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Τμήμα Ηλεκτρολόγων και Ηλεκτρονικών Μηχανικών
Πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Ενηλίκων ΕΟΠΠΕΠ Β' Επιπέδου

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα πορίσματα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ποικίλουν ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα, τα διαθέσιμα εργαλεία, τη νομοθεσία και τον βαθμό ψηφιοποίησης της κοινωνίας (Kaya-Kasikci et al., 2023· Harris et al., 2007· OECD, 2019). Σε προχωρημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι ΤΠΕ έχουν μετασχηματίσει τη σχολική ζωή, προσφέροντας νέες μορφές μάθησης, συνεργασίας και αξιολόγησης, ενώ σε αναδυόμενα συστήματα παραμένουν τα δομικά εμπόδια, ιδίως ως προς τις υποδομές και την κατάρτιση των παιδαγωγών. Στην ελληνική πραγματικότητα καταγράφεται ανομοιογένεια: υπάρχουν σχολικές μονάδες με σημαντικές καινοτομίες και άλλα που υπολείπονται ως προς τις τεχνολογικές παρεμβάσεις

λόγω γεωγραφικών, κοινωνικών ή διοικητικών περιορισμών (Ακκούρη, 2023· Μάλλιου, 2021). Είναι εξίσου σημαντικό να αναγνωρισθεί ότι ο ρυθμός υιοθέτησης των ΤΠΕ συνδέεται στενά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις δυνατότητες συστηματικής επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού (Μουρτζιλιά, 2023· Καμπάνη, 2020). Σχολικά περιβάλλοντα όπου καθιερώνονται στρατηγικές επιμόρφωσης και συνεχούς υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς καταγράφουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενδυναμωμένοι και διαμορφώνουν θετικές στάσεις απέναντι στην καινοτομία. Αντιθέτως, σε περιοχές με ελλιπή διοικητική στήριξη ή έλλειψη πόρων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να

ξεπεράσουν ατομικά τα εμπόδια, γεγονός που επιτείνει τις ανισότητες μεταξύ σχολικών μονάδων και περιοχών (Καρατζιά, 2022). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικότατο προγνωστικό παράγοντα ως προς την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Μουρτζιλιά, 2023· Κριμιτζάς & Βεκύρη, 2022· Θεοδωρακόπουλος, 2016). Η αυτοπεποίθηση, οι παιδαγωγικές αξίες και οι προσωπικές τους εμπειρίες με ψηφιακά συστήματα διαμορφώνουν τόσο τον ενθουσιασμό όσο και τον σκεπτικισμό απέναντι στη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Bruce & Levin, 1997· Harris & Al-Bataineh, 2016). Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν ενεργά σε συνέδρια, επιμορφωτικά προγράμματα και κοινότητες πρακτικής

τείνουν να καινοτομούν περισσότερο και να μεταφέρουν αποτελεσματικές πρακτικές στους συναδέλφους και τους μαθητές τους (Sangra et al., 2012· Bruce & Levin, 1997).

Οι τεχνολογικές παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνονται συχνά στη χρήση διαδραστικών εφαρμογών, ψηφιακών παιχνιδιών και διαδικτυακών συνεργατικών περιβαλλόντων (Πλίτση, 2023). Η αξιολόγηση τέτοιων πρακτικών αποδεικνύει ότι, όταν συνδυάζονται με σαφή μαθησιακούς στόχους και παιδαγωγική καθοδήγηση, προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη γνωστική αυτονομία των μαθητών (Ζιώγα et al., 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι το επίπεδο ένταξης της τεχνολογίας σχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό όραμα της διεύθυνσης του σχολείου και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού (Kaya-Kasikci et al., 2023· Καμπάνη, 2020).

Επιπλέον, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μουρτζιλιά, 2023). Εκπαιδευτικοί που έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ποιοτικά επιμορφωτικά προγράμματα αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δεξιότητες για την ενσωμάτωση καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη συνεργασία και την ενεργητική μάθηση των μαθητών (Παυλίδου, 2019· Θεοδωρακόπουλος, 2016). Αντιθέτως, η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης συχνά δημιουργεί αρνητικές στάσεις και αναστολές στη χρήση της τεχνολογίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συστηματική και μακρόχρονη υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα της εκ-

παιδευτικής κοινότητας (Κριμιτζάς & Βεκύρη, 2022).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται η αυξανόμενη υιοθέτηση προηγμένων ψηφιακών εργαλείων για τη διδασκαλία θετικών επιστημών, γλωσσών αλλά και ανθρωπιστικών μαθημάτων, με έμφαση στη διαθεματικότητα και τις εμπειρικές δραστηριότητες (Κριμιτζάς & Βεκύρη, 2022· Ακκούρη, 2023). Ειδικά στη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών, μαθηματικών και φυσικών επιστημών, τα ευρήματα δείχνουν ότι η τεχνολογική υποστήριξη οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο (Λούμος, 2017· Πλίτση, 2023· Ζιώγα et al., 2017).

Ειδική μνεία αξίζει στη συνεισφορά των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή (Ιατράκη & Μικρόπουλος, 2019· Κόττης & Πολίτης, 2017· Παπαδάκης, 2023). Ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά προσαρμοσμένα για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενισχύουν τις δυνατότητες συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία. Τα στοιχεία δείχνουν βελτίωση στην επικοινωνία, την αυτορύθμιση και τη γνωστική ανάπτυξη, ιδίως σε περιβάλλοντα όπου έχουν ενταχθεί ρομποτική, φορητές συσκευές ή διαδραστικά παιχνίδια (Στεργιούλη & Μικρόπουλος, 2019· Λάσκου & Μαστροθανάσης, 2022).

Οι εμπειρικές μελέτες στα ελληνικά σχολεία ανέδειξαν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική μεταβλητή για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Μουρτζιλιά, 2023· Παυλίδου, 2019). Εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στη χρήση ψηφιακών μέσων, ενώ ανέπτυξαν πιο σύνθετα διδακτικά σενάρια, ενθαρρύνοντας την

ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η έλλειψη χρόνου, προγραμμάτων και η μη ικανοποιητική ποιότητα επιμόρφωσης αναγνωρίζονται ως κυρίαρχα εμπόδια, γεγονός που αναδεικνύει τη δομική ανάγκη θεσμικής μέριμνας.

Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η ετερογένεια ως προς τις τεχνολογικές υποδομές μεταξύ σχολείων, καθώς και η άνιση πρόσβαση των μαθητών σε ψηφιακά μέσα εκτός της σχολικής μονάδας (Μάλλιου, 2021). Αυτές οι ανισότητες δημιουργούν συστηματικά προβλήματα στη βιώσιμη χρήση των ΤΠΕ, περιορίζοντας τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει σύγχρονα διδακτικά σχέδια που βασίζονται στην αξιοποίηση ποικίλων τεχνολογικών εργαλείων. Επιπλέον, η διαχείριση της τάξης γίνεται περισσότερο απαιτητική όταν η χρήση της τεχνολογίας δεν υποστηρίζεται από επαρκή τεχνική βοήθεια και λειτουργικές κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα ορισμένοι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος και δυσκολία στον σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτόμων παρεμβάσεων (Κριμιτζάς & Βεκύρη, 2022).

Παράλληλα, η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή προϋποθέτει τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες πρακτικές προσβασιμότητας και παιδαγωγικής τεχνολογίας, καθώς και τη συνεργασία με διεπιστημονικές ομάδες στήριξης (Ιατράκη & Μικρόπουλος, 2019· Λάσκου & Μαστροθανάσης, 2022). Η ανάπτυξη προσαρμοσμένων ψηφιακών υλικών, η δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών πλάνων και η αξιοποίηση εργαλείων που ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών με αναπηρίες αποτελούν στρατηγικές που υπογραμμίζονται από πρόσφατες ερευνητικές παρεμβάσεις,

ενισχύοντας τις ευκαιρίες συμπερίληψης και βελτιωμένης μάθησης στην τάξη (Στεργιούλη & Μικρόπουλος, 2019). Μία διαχρονική δυσκολία που αναδεικνύεται στις μαρτυρίες εκπαιδευτικών αφορά την τεχνική υποστήριξη και τη διαθεσιμότητα σύγχρονου εξοπλισμού (Μάλλιου, 2021). Σε πολλά σχολεία παρατηρείται σημαντική έλλειψη πόρων, γεγονός που επιβραδύνει τον ψηφιακό μετασχηματισμό των τάξεων και τη βιώσιμη ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Δεν λείπουν οι περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί, αναλαμβάνοντας προσωπικό κόστος, φροντίζουν για την προμήθεια των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου (Κριμιτζάς & Βεκύρη, 2022; Μουρτζιλιά, 2023). Παράλληλα, η διαχείριση μεγάλων τμημάτων και οι αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις υποσκάπτουν τη συστηματική ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και δυσχεραίνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι πως η αξιοποίηση των ΤΠΕ ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την αυτενέργεια των μαθητών (Πλίτση, 2023). Η δυνατότητα προσαρμογής των ψηφιακών μέσων και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δυναμικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η χρήση κοινωνικών δικτύων, ψηφιακών σεναρίων και διαδικτυακών εφαρμογών αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει επαρκής καθοδήγηση και κριτήριο στην επιλογή των ψηφιακών εργαλείων (Κολλιοπούλου, 2015; Τσίλης, 2018; Μουρτζιλιά, 2023). Οι μεικτές μέθοδοι στις ερευνητικές προ-

σεγγίσεις—δηλαδή ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων—εμπλουτίζουν την κατανόηση των πολυδιάστατων παραγόντων που επηρεάζουν τη διείσδυση της τεχνολογίας στη σχολική πραγματικότητα (Παυλίδου, 2019). Οι μαρτυρίες εκπαιδευτικών, συνδυαζόμενες με τα στατιστικά ευρήματα, προσφέρουν τεκμηριωμένες συστάσεις για το περιεχόμενο και τη δομή μελλοντικών προγραμμάτων ενδυνάμωσης και επιμόρφωσης. Εκτός από τη θεσμική και οικονομική ενίσχυση, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργία μόνιμων δικτύων υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών στον χώρο των ΤΠΕ. Η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης και η συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα και φορείς τεχνολογίας διευρύνει τους ορίζοντες του σχολείου, επιτρέποντας τη συνεχή ενημέρωση και εξέλιξη των ψηφιακών δεξιοτήτων (Sangra et al., 2012; Bruce & Levin, 1997). Η ενίσχυση της τεχνικής υποστήριξης μέσω εξειδικευμένου προσωπικού και η συστηματική αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων ψηφιακών πρακτικών διασφαλίζει τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τη βιωσιμότητα του τεχνολογικού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση. Παράλληλα, απαιτείται ευέλικτη πολιτική για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων που θέτει η ψηφιακή εποχή, όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η ενίσχυση της ψηφιακής ασφάλειας και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στις διαδικτυακές δραστηριότητες των μαθητών. Η συνεχής αναβάθμιση του θεσμικού πλαισίου με σαφείς οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνολογιών, σε συνδυασμό με την προώθηση της ψηφιακής παιδείας σε όλες τις βαθ-

μίδες, δημιουργεί τα εχέγγυα για την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις συνθήκες του 21ου αιώνα (OECD, 2019; Καρατζιά, 2022). Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στις καινοτόμες μαθησιακές δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου ή περιοχής. Η καθολική υλικοτεχνική αναβάθμιση των σχολικών μονάδων, η δωρεάν παροχή ψηφιακών μέσων σε μαθητές από ευάλωτες ομάδες και η ενσωμάτωση προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών για μαθητές με ειδικές ανάγκες, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση πραγματικά συμπεριληπτικών και δημοκρατικών σχολείων (Ιατράκη & Μικρόπουλος, 2019; Παυλίδου, 2019). Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μείωση των ανισοτήτων και στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής, μέσω της δυναμικής αξιοποίησης των ΤΠΕ. Σύμφωνα με τα πιο σύγχρονα πορίσματα, η διαρκής αναμόρφωση των πολιτικών δημόσιας εκπαίδευσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη την ταχεία εξέλιξη των τεχνολογιών, τη διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας και τις ανάγκες του σύγχρονου μαθητικού πληθυσμού (OECD, 2019; Harris et al., 2007). Προτείνονται στοχευμένες επενδύσεις σε υλικοτεχνική αναβάθμιση, επιμόρφωση υψηλής ποιότητας, καινοτόμα αναλυτικά προγράμματα και υποστήριξη συνεργειών μεταξύ σχολείων, ερευνητικών ιδρυμάτων και κοινωνίας. Τέλος, η στρατηγική ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην εδραίωση ενός ψηφιοκεντρικού σχολείου (Kaya-Kasikci et al., 2023; Καμπάνη, 2020). Οι διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται να

εμπνέουν ένα όραμα τεχνολογικής καινοτομίας, να παρέχουν συνεχή στήριξη στους εκπαιδευτικούς και να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στις ΤΠΕ, ενισχύοντας τη δημοκρατικότητα και τη συμπερίληψη στο σχολικό περιβάλλον.

Η συστηματική ερευνητική και θεσμική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να μετασχηματίσει τις μελλοντικές γενιές εκπαιδευτικών και μαθητών, οδηγώντας στη συγκρότηση ενός σχολείου που ανταποκρίνεται δυναμικά στις απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Ακκούρη, Κ. (2023). Η χρήση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και ψηφιακών εργαλείων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών – Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). <https://apothesis.eap.gr/archive/item/173580>
- Bruce, C. B., & Levin, A. J. (1997). Educational technology: Media for inquiry, communication, construction and expression. *Journal of Educational Computing Research*, 17(1), 79–102.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organisational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337–347.
- Harris, J., & Al-Bataineh, A. (2016). One-to-one technology and its effect on student academic achievement and motivation. *Contemporary Educational Technology*, 7(4), 368 - 381. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1117604>
- Ιατράκη, Γ., & Μικρόπουλος, Α. (2019). Η συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στις Φυσικές Επιστήμες: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο Πρακτικά 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΤΔΕ (σσ. 686–696). <https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe2672.pdf>
- Καμπάνη, Ε. (2020). Ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου και ρόλος του διευθυντή-σχολικού ηγέτη (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6003>
- Καρατζιά, Α. (2022). Η αξιοποίηση των έξυπνων προσωπικών βοηθών στην εκπαίδευση: Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27835>
- Kaya-Kasikci, S., Zayim-Kurtay, M., & Kondakci, Y. (2023). The role of leadership in developing a climate of technology integration in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104234. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104234>
- Κεφαλάκης, Π., & Φωκίδης, Ε. (2021). Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός κ.ά. (Επιμ.), Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο (σσ. 147–170). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κολλιοπούλου, Κ. (2015). Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης κ.ά. (Επιμ.), Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σσ. 201–212). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόττης, Κ., & Πολίτης, Π. (2017). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικής αγωγής) σχετικά με τις ΤΠΕ. Στο Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» (σσ. 655–665). ΑΣΠΑΙΤΕ. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2151>
- Κριμιτζάς, Α., & Βεκούρη, Ι. (2022). 4η Βιομηχανική Επανάσταση και Ψηφιακή Ικανότητα. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος κ.ά. (Επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» (σσ. 391–404). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λάσκου, Α., & Μαστροθανάσης, Κ. (2023). Αξιοποίηση αναδυόμενων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΕΠ-Υ: Μια συστηματική ανασκόπηση. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 1, 0541–0548. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5765>
- Λούμος, Η. Π. (2017). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41408>
- Μάλλιου, Μ. (2021). Η χρήση και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). <https://apothesis.eap.gr/archive/item/155370>
- Μουρτζιλά, Ε. (2023). Έρευνα σχετικά με το βαθμό αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων ΤΠΕ στη διδασκαλία (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/28511/3/MourtzilaEiriniMsc2023.pdf>
- OECD. (2019). Trends shaping education 2019. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Παυλίδου, Ζ. (2019). Νέες τεχνολογίες και διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).
- Πλίση, Α. (2023). Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στη μαθηματική εκπαίδευση (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/28503>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145–159. <https://doi.org/10.19173/irrod.v13i2.1161>
- Στεργιούλη, Α., & Μικρόπουλος, Α. (2019). Βιώνοντας το αόρατο και το διαφορετικό: Επαύξηση της πραγματικότητας στη γενική και ειδική εκπαίδευση. Θέματα Επιστημών & Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 13(1–2), 49–62. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thete/article/view/39956>
- Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4(2), 79–89.
- Ζιώγα, Σ. κ.ά. (2017). Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες με φορητές συσκευές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» (σσ. 15–26). ΑΣΠΑΙΤΕ & ΕΤΠΕ.

Ο Καθηγητής Πρότυπο: Μια ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου

Ρουσιαμάνη Αγγελική

Διευθύντρια 13ου Γυμνασίου Καλλιθέας
ΠΕ78-Νομικός

1. Σκοπός - Στόχοι της έρευνας

Ο γενικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι η συλλογή και διερεύνηση των απόψεων των μαθητών, ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης και μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών τους, για τον καθηγητή-πρότυπο, για τον καθηγητή που σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια θεωρείται ιδανικός.

Ειδικότερα, επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν παίζουν ρόλο στη

διαμόρφωση του μοντέλου του καλού καθηγητή τα εξής θέματα:

- α) ο τρόπος βαθμολόγησης
- β) η επίδοση των μαθητών
- γ) η συμπεριφορά του καθηγητή εντός και εκτός της τάξης
- δ) η ανάθεση εργασιών
- ε) η συχνή εξέταση μέσω διαγωνισμάτων



2. Δείγμα εφαρμογής

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι καταρτίστηκε το παρακάτω ερωτηματολόγιο και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν 100 μαθητές και των τριών τάξεων δύο δημοσίων λυκείων της Αθήνας, διαφορετικών όμως συνοικιών.

Αναλυτικότερα, οι πρώτοι 50 μαθητές (35 κορίτσια και 15 αγόρια) είναι μαθητές του 9ου ΕΠΑΛ Αθηνών, που βρίσκεται στην Ακαδημία Πλάτωνος, μία περιοχή με κατοίκους κυρίως οικογένειες περιορισμένου οικονομικού δυναμικού. Οι 25 από αυτούς είναι μαθητές της Α' τάξης του τομέα Πληροφορικής Δικτύων, οι 10 μαθήτριες (μόνο κορίτσια) είναι της Β' τάξης του τμήματος Β. Βρεφοκόμων-Παιδοκόμων και οι 15 της Γ' τάξης του τμήματος Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων.

Οι υπόλοιποι 50 (33 κορίτσια και 17 αγόρια) είναι μαθητές του

26ου ΓΕΛ Αθηνών (πρώην Μαράσλειο) στο Κολωνάκι, μία περιοχή που ως γνωστόν θεωρείται αριστοκρατική, αφού συγκεντρώνει στην πλειοψηφία οικογένειες υψηλής οικονομικής στάθμης και ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων. Από αυτούς



οι 20 είναι μαθητές της Α΄ τάξης, οι 15 της Β΄ τάξης θετικής κατεύθυνσης και οι υπόλοιποι 15 της Γ΄ τάξης θεωρητικής κατεύθυνσης.

Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα, επιλέγοντας μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις καθώς και να μην παραλείψουν καμία από τις ερωτήσεις.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

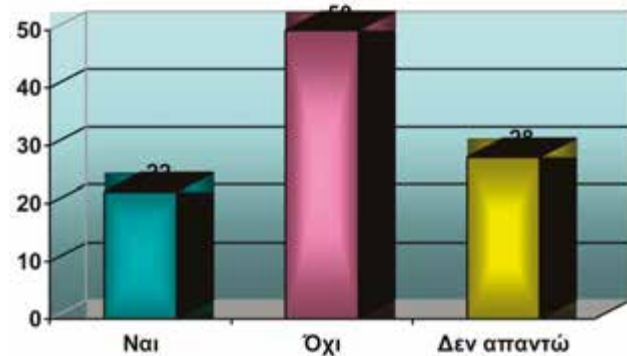
Στην έρευνα αυτή ακολουθήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης, η οποία αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο συλλογής των δεδομένων όταν πρόκειται για τη διαπίστωση απόψεων και διαθέσεων μιας ομάδας ατόμων. Το μέσο που εφαρμόστηκε είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου με τρεις εναλλακτικές επιλογές. Τα ερωτηματολόγια, συνοδευόμενα από μία ενημερωτική σχετική με τους σκοπούς της έρευνας επιστολή, η οποία περιείχε και οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής τους, διανεμήθηκαν στους μαθητές ιδιόχειρα κι έτσι υπήρχε η δυνατότητα να δοθούν και πρόσθετες διευκρινήσεις αν χρειαζόταν και συγκεντρώθηκαν με τον ίδιο τρόπο.

Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και η επεξεργασία τους έγινε σε υπολογιστή.

4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων/ Διαγράμματα

Ερώτηση 1

Κρίνετε τους καθηγητές καλούς ή κακούς ανάλογα με το πόσο υψηλούς βαθμούς βάζουν;



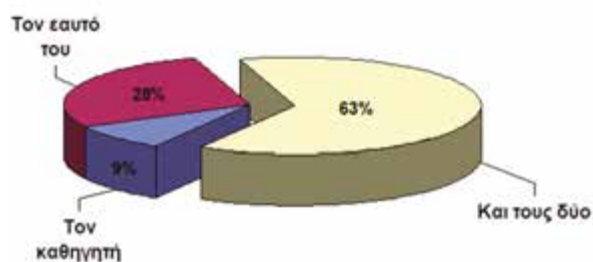
	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	22	22%
Όχι	50	50%
Δεν έχω γνώμη	28	28%

Είναι ενθαρρυντικό ότι οι μισοί από τους μαθητές, ποσοστό 50%, δε λαμβάνουν υπ' όψιν τους την υψηλή ή όχι βαθμολογία των καθηγητών στην κρίση τους γι' αυτούς, γεγονός που αποτελεί πολύ αισιόδοξο για την ωριμότητα της κρίσης των μαθητών μας.



Ερώτηση 2

Ένας μαθητής που απορρίπτεται σ' ένα μάθημα, ποιόν θεωρεί υπεύθυνο για την απόρριψή του;

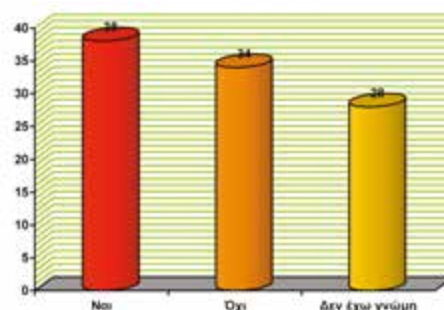


	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Τον καθηγητή	9	9%
Τον εαυτό του	28	28%
Και τους δύο	63	63%

Ήταν δεδομένο ότι σ' αυτή την ερώτηση οι περισσότεροι από τους μαθητές δε θα εξαιρούσαν τον καθηγητή από το μέρος της ευθύνης του για την απόρριψή τους σ' ένα μάθημα κυρίως για το λόγο ότι μπορεί να έβαλε δύσκολα θέματα ή να τα βαθμολόγησε αυστηρά. Το παρήγορο όμως είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 63% θεωρεί τον καθηγητή συνυπεύθυνο με τον εαυτό του και όχι αποκλειστικά υπεύθυνο για την απόρριψή του, όπως θεωρεί το ελάχιστο ευτυχώς ποσοστό του 9%.

Ερώτηση 3

Πιστεύετε ότι ο καθηγητής πρέπει ν' αξιολογείται από την επίδοση των μαθητών του;

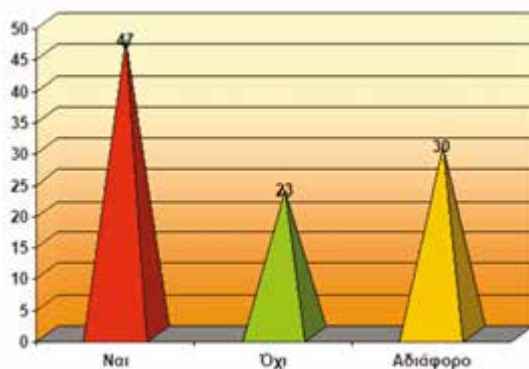


	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	38	38%
Όχι	34	34%
Δεν έχω γνώμη	28	28%

Εδώ είναι μεγάλο το ποσοστό των ερωτηθέντων (28%) που δεν απάντησε σε αυτό το ερώτημα. Αν στα ποσοστά του ΝΑΙ και του ΟΧΙ δεν υπολογιστεί το ποσοστό αυτό, καταλήγουμε στο ποσοστό 53% για το ΝΑΙ και 47% για το ΟΧΙ, οι γνώμες δηλαδή των μαθητών για το αν θα πρέπει ο καθηγητής ν' αξιολογείται από την επίδοσή τους ή όχι δίστανται.

Ερώτηση 4

Πρέπει ο καθηγητής ν' αναπτύσσει τέτοιες σχέσεις με τους μαθητές του σε τέτοιο βαθμό ώστε να του απευθύνονται και στον ενικό;

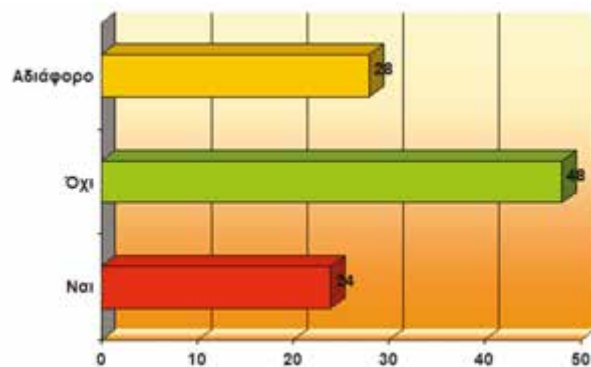


	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	47	47%
Όχι	23	23%
Αδιάφορο	30	30%

Ποσοστό που αγγίζει το 50%, δηλαδή σχεδόν οι μισοί μαθητές πιστεύουν πως πρέπει ν' αντιμετωπίζουν τον καθηγητή ως φίλο τους και ως ίσο τους. Από τους υπόλοιπους μισούς, το μεν 23% αναγνωρίζει τις διαφορετικές θέσεις και ρόλους των δύο ατόμων (καθηγητή-μαθητή) και επομένως την απόσταση που λογικά υπάρχει ανάμεσά τους, ενώ το 30% δε θεωρεί τη φιλική ή όχι σχέση καθηγητή και μαθητή κριτήριο για την αξιολόγηση του καθηγητή.

Ερώτηση 5

Είναι καλός ο καθηγητής που δεν παίρνει απουσίες και επιτρέπει στους μαθητές του να παρακολουθήσουν το μάθημα ό,τι ώρα κι αν έρθουν, ακόμα κι αν με τον τρόπο αυτό το μάθημα διακόπτεται συνεχώς;

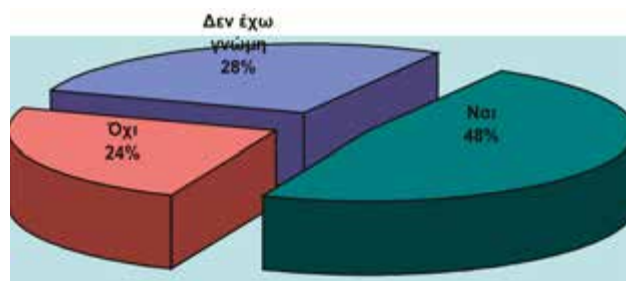


	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	24	24%
Όχι	478	48%
Αδιάφορο	28	28%

Η ίδια διακύμανση των απαντήσεων ακολουθείται και εδώ όπως με το προηγούμενο ερώτημα αλλά με αντίστροφη κατεύθυνση του ΝΑΙ και του ΟΧΙ. Δηλαδή, το μεγαλύτερο ποσοστό του 48% πιστεύει πως ο καθηγητής δεν πρέπει να είναι χαλαρός ως προς την ώρα προσέλευσης στο μάθημά του και τις απουσίες, ενώ μόνο το 24% υποστηρίζει το ακριβώς αντίθετο και το 28% δεν το θεωρεί κριτήριο για τη διαμόρφωση της κρίσης του για τον καθηγητή, γεγονός που δείχνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία επιδεικνύει ευτυχώς ωριμότητα.

Ερώτηση 6

Πιστεύετε ότι ο καθηγητής πρέπει να υποχωρεί μπροστά στις πιέσεις των μαθητών του για συζήτηση διαφόρων θεμάτων άσχετων με το μάθημά του, όταν οι τελευταίοι δεν έχουν διάθεση για παρακολούθηση του;



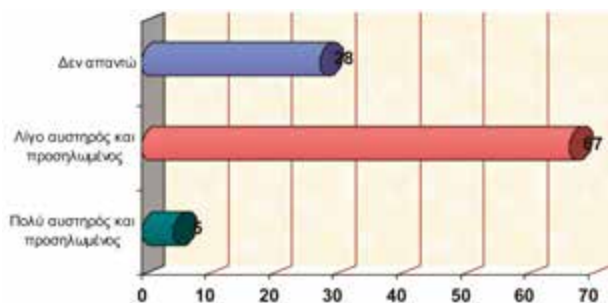
	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	48	48%
Όχι	24	24%
Δεν έχω γνώμη	28	28%

Τα ποσοστά που συγκεντρώνει η κάθε απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ίδια (με μία μικρή απόκλιση του +/-1%) με αυτά της ερώτησης 4. Δηλαδή, η πλειοψηφία που ανέρχεται σε ποσοστό 48% προτιμάει τον καθηγητή ανεκτικό και

υποχωρητικό απέναντι στις απαιτήσεις των μαθητών του, με άλλα λόγια, προτιμά έναν καθηγητή που να μπορεί χειραγωγεί, σε αντίθεση με το 24% που πιστεύει πως ο καθηγητής είναι εκείνος που πρέπει να αποφασίζει για το πρόγραμμα που θ' ακολουθήσει στην τάξη του χωρίς να επηρεάζεται από τις διαθέσεις των μαθητών του.

Ερώτηση 7

Θεωρείτε ότι ο καθηγητής πρέπει να είναι αυστηρός και προσηλωμένος στο μάθημά του;

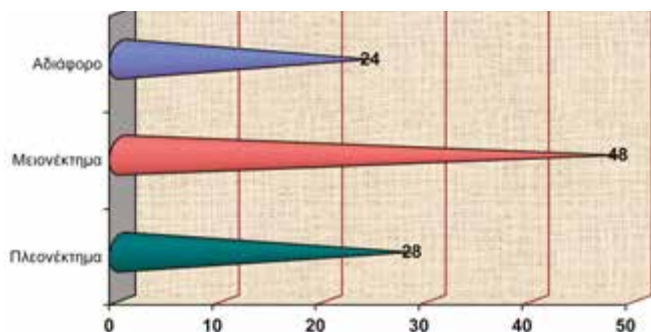


	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Πολύ αυστηρός και προσηλωμένος	5	5%
Λίγο αυστηρός και προσηλωμένος	67	67%
Δεν έχω γνώμη	28	28%

Συντριπτική η πλειοψηφία που άγγιξε το 70% είναι αυτή που προτιμάει τον καθηγητή να μην είναι αυστηρός και πολύ προσηλωμένος στο μάθημά του. Στον αντίποδα βρίσκεται η ασήμαντη μειοψηφία του 5%, ενώ ένα 28% προτίμησε να μην απαντήσει. Τα ποσοστά αυτά μαρτυρούν την ανάγκη των μαθητών να αισθάνονται κοντά τους και όχι σε απόσταση τον καθηγητή.

Ερώτηση 8

Μερικές φορές ο καθηγητής επιτρέπει στους μαθητές του να επιδεικνύουν την αδιαφορία τους για το μάθημα ασχολούμενοι με οτιδήποτε άλλο, αρκεί να μην κάνουν φασαρία κι ενοχλούν τους υπόλοιπους. Θεωρείται αυτό πλεονέκτημα ή μειονέκτημα του καθηγητή;



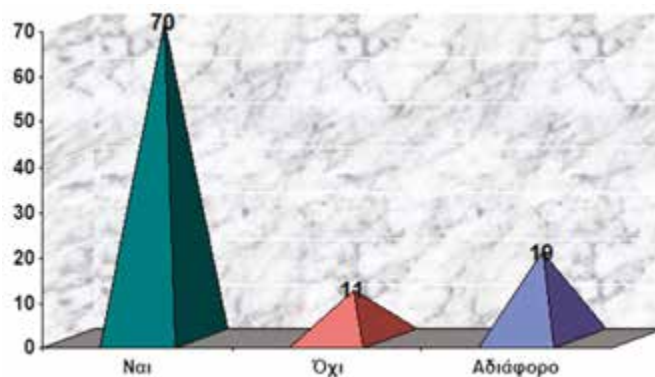
	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Πλεονέκτημα	28	28%
Μειονέκτημα	48	48%
Αδιάφορο	24	24%

Η ανεκτικότητα του καθηγητή απέναντι στην επίδειξη αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημά του, αρκεί να μην είναι ενοχλητική για τους άλλους δε θεωρείται προσόν από το 48% των ερωτηθέντων, δηλαδή από το μισό σχεδόν ποσοστό των ερωτηθέντων, ενώ αντίθετα το 28% το θεωρεί πλεονέκτημα, που σημαίνει ότι ο καθηγητής πρέπει να έχει αποφασιστικό και όχι διακοσμητικό ρόλο στην τάξη.



Ερώτηση 9

Είναι σωστός ο καθηγητής που αναθέτει στους μαθητές του εργασίες για να τις διεκπεραιώσουν στο σπίτι;

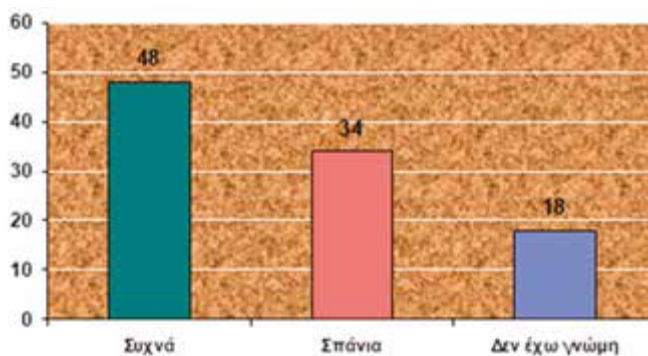


	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	70	70%
Όχι	11	11%
Αδιάφορο	19	19%

Στη συγκεκριμένη ερώτηση προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι μία συντριπτική πλειοψηφία του 70% επιθυμεί τη διεκπεραίωση εργασιών κατ' οίκον, αν λάβει κανείς υπ' όψιν του ότι σήμερα ελάχιστα είναι τα παιδιά που μελετούν στο σπίτι σε καθημερινή βάση και όχι μόνο στις εξεταστικές περιόδους.

Ερώτηση 10

Ο καθηγητής πρέπει να υποβάλει τους μαθητές του σε γραπτές δοκιμασίες (τεστ-διαγωνίσματα) προκειμένου να ελέγξει την πρόδοό τους;



	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Συχνά	48	48%
Σπάνια	34	34%
Δεν έχω γνώμη	18	18%

Κι εδώ η πλειοψηφία που κυμαίνεται στο 50%, αν και αισθητά μικρότερη από την προηγούμενη ερώτηση, πιστεύει πως πρέπει να υποβάλλεται συχνά σε γραπτά διαγωνίσματα, σε αντίθεση με το 34% που υποστηρίζει το αντίθετο. Στο ίδιο, όμως, με την παραπάνω ερώτηση ποσοστό ανέρχεται εκείνο της μερίδας που προτίμησε να μη λάβει καμία θέση για το ζητούμενο της ερώτησης.

5. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα:

1. Ο τρόπος βαθμολόγησης των μαθητών από τον καθηγητή

ελάχιστα επηρεάζει την κρίση αυτών για τη διαμόρφωση του μοντέλου του καλού καθηγητή.

2. Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, ως κριτήριο αξιολόγησης του καθηγητή, υπάρχει σύγχυση των απόψεων των μαθητών, αφού τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι τρεις απαντήσεις (ναι, όχι, δεν έχω γνώμη) δεν απέχουν παρά ελάχιστα μεταξύ τους.

3. Στη συνέχεια, αναφορικά με τις απαντήσεις στο θέμα της συμπεριφοράς του καθηγητή εντός και εκτός της τάξης τα πράγματα περιπλέκονται μάλλον περισσότερο καθώς σημειώνεται η εξής αντίφαση:

Από τη μια πλευρά οι μαθητές θέλουν να θεωρούν τον καθηγητή φίλο τους και να είναι προσιγός σ' αυτούς, ώστε να μπορούν να καταφεύγουν σ' αυτόν αν έχουν κάποιο πρόβλημα καθώς και να υποχωρεί στις πιέσεις τους για συζήτηση άλλων θεμάτων εκτός μαθήματος, όταν δεν έχουν διάθεση, πράγμα που σημαίνει ότι προτιμούν να έχουν έναν καθηγητή που να μπορούν να κουμαντάρουν και από την άλλη τον θέλουν να είναι κύριος της τάξης και αυτός που θα ρυθμίζει την ισορροπία μέσα σ' αυτήν, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 5 και 8.

4. Τέλος, όσον αφορά τους δύο τελευταίους στόχους της έρευνας, δηλαδή την ανάθεση εργασιών και τη συχνή εξέταση μέσω διαγωνισμάτων, παρατηρείται σύμπτωση των απόψεων των μαθητών, οι οποίοι και στις δύο περιπτώσεις συμφωνούν ότι ο σωστός καθηγητής πρέπει και να αναθέτει εργασίες για διεκπεραίωσή τους στο σπίτι και να τους υποβάλει συχνά σε γραπτές δοκιμασίες προκειμένου να ελέγξει την πρόδοό τους.

Κλείνοντας θα πρέπει να επισημάνουμε και ένα ακόμα συμπέρασμα, το οποίο βγήκε από την έρευνά μας:

Το ποσοστό εκείνων που επιλέγουν την ουδέτερη απάντηση είναι σε πολλές περιπτώσεις εξαιρετικά υψηλό, γεγονός που οφείλεται στην επιπολαιότητα και αδιαφορία με την οποία πολλοί από τους μαθητές αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Δημητρόπουλος, Ε. (1984). Ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Χατζηδήμου, Δ. (2002). Η διδακτική του Γυμνασίου και του Λυκείου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Κολιάδης, Ι. (2000). Παιδαγωγική ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Φλουρής, Γ. (1995). Διδακτική μεθοδολογία: Μία σύγχρονη προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Οργάνωση και διοίκηση της τάξης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143–178.

Η Εκπαιδευτική Ηγεσία ως καταλύτης για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην διδακτική πράξη

Γεωργία Α. Μπόκολα
ΠΕ02, MSc

Εισαγωγή

Η ταχεία εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) επαναπροσδιορίζει τις βασικές παραδοχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας ταυτόχρονα ευκαιρίες και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Huang et al., 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ως κρίσιμος καταλύτης του ψηφιακού μετασχηματισμού, που καλείται να ξεπεράσει τον παραδοσιακό ρόλο του διοικητικού διεκπεραιωτή και να λειτουργήσει ως οραματιστής ηγέτης (Bush & Glover, 2003). Το πλαίσιο αναφοράς της παρούσας μελέτης διαμορφώνεται ως μια εξονυχιστική θεματική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και ανάλυσης διεθνών πλαισίων (UNESCO, 2024· ISTE, 2025), η οποία στοχεύει στην ενοποίηση θεωρητικών προτάσεων και πρακτικών ευρημάτων αναφορικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής διοίκησης και Τεχνητής Νοημοσύνης (Snyder, 2019). Η επιτακτική ανάγκη εξέτασης αυτού του πλαισίου προκύπτει από την εκρηκτική εξάπλωση της Γεννητικής TN, της οποίας οι επιπτώσεις θα μεταμορφώσουν ριζικά το εργασιακό τοπίο παγκοσμίως, επηρεάζοντας περίπου το 40% του συνολικού όγκου εργασίας (PwC & World Economic Forum, 2024) και αναμφίβολα δεν θα αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, η επιστημονική έρευνα που εξετάζει τη σχέση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και της ενσωμάτωσης εργαλείων όπως το ChatGPT παραμένει περιορισμένη (Labadze et al., 2023· Ridho et al., 2023).

Η μελέτη εστιάζει στο χρονικό διάστημα 2019-2025, λαμβάνοντας υπόψη την πανδημία ως καταλυτικό παράγοντα που επιτάχυνε τις ψηφιακές μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Kafa & Eteokleous, 2024). Το ερευνητικό πλαίσιο εμπλουτίζεται από τις πρόσφατες εξελίξεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, όπως η προκαταρκτική εφαρμογή του προγράμματος «AI in Schools» τον Δεκέμβριο του 2025, προσδίδοντας στην έρευνα άμεση επικαιρότητα και πρακτική εφαρμογή (genain3.ie, 2025). Η μελέτη στοχεύει στη σύνθεση ενός αναλυτικού πλαισίου αναφοράς για την καθοδήγηση των σχολικών ηγετών στην επίλυση των ηθικών και παιδαγωγικών προκλήσεων της ψηφιακής εποχής.

Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN), και ειδικότερα τα AI Chatbots, αναδεικνύονται ως ριζοσπαστικός παράγοντας στη σύγχρονη εκπαίδευση, μεταμορφώνοντας τη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή εμπειρία. Τα AI Chatbots —διαλογικά προγράμματα που προσομοιώνουν ανθρώπινη συνομιλία μέσω φυσικής γλώσσας— βασίζονται σε προηγμένα μοντέλα μηχανικής μάθησης και νευρωνικά δίκτυα, επιτρέποντάς τους να παράγουν προσαρμοστικές και νοηματικά συνεκτικές απαντήσεις σε πραγματικό χρόνο (Smutny & Schreiberova, 2020· Zawacki-Richter et al., 2019· Huang et al., 2020). Η εξέλιξή τους από τα πρώτα ευφυή εκπαιδευτικά συστήματα της δεκαετίας του 1970 (π.χ. SCHOLAR) στα σύγχρονα μεγάλα γλωσσικά μον-

τέλα (LLMs), όπως το ChatGPT, τα καθιστά ιδανικά για την υποστήριξη της εξατομικευμένης μάθησης, μιας κεντρικής αρχής της σύγχρονης παιδαγωγικής (Zawacki-Richter et al., 2019).

Κύριο πλεονέκτημα των AI Chatbots είναι η ικανότητά τους να προσαρμόζουν το περιεχόμενο, το επίπεδο δυσκολίας και τον ρυθμό της διδασκαλίας βάσει των αναγκών του μαθητή, δημιουργώντας εξατομικευμένα μαθησιακά μονοπάτια (Chen et al., 2023· Zhai et al., 2021). Μέσω διαγνωστικών ερωτήσεων εντοπίζουν γνωστικά κενά και προτείνουν στοχευμένες δραστηριότητες (Celik et al., 2022), ενώ η άμεση ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη βαθιά κατανόηση (Zhai et al., 2021· Sullivan et al., 2023).

Πέρα από την υποστήριξη των μαθητών, τα Chatbots λειτουργούν ως εργαλεία ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού, αυτοματοποιώντας χρονοβόρες εργασίες όπως η δημιουργία ερωτήσεων, η σύνταξη διδακτικού υλικού ή η αξιολόγηση (Cooper, 2023· Al Ka'bi, 2023· Fariani et al., 2023). Ωστόσο, η χρήση τους απαιτεί κριτική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, καθώς η TN δεν μπορεί να αντικαταστήσει την παιδαγωγική κρίση, την εμπειρία ή την ψυχοκοινωνική υποστήριξη (Huang et al., 2020· Cooper, 2023).

Σύμφωνα με τον Zawacki-Richter et al. (2019), οι εφαρμογές των Chatbots κατηγοριοποιούνται σε πέντε άξονες: (α) βοηθοί μάθησης «ένας προς έναν», (β) συνομιλητικοί πράκτορες σε VR/AR περιβάλλοντα, (γ) αυτοματοποιημένοι αξιολογητές, (δ) συνεργατικοί πράκτορες για online συνεργασία και (ε) ειδικοί συνοδοί για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή, την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και την ερευνητική νοοτροπία, βοηθώντας στη βελτίωση δεξιοτήτων όπως η γραφή ή η επίλυση προβλημάτων (Kaharuddin, 2021· Benvenuti et al., 2023).

Παρά τις δυνατότητές τους, η ενσωμάτωση των Chatbots συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις: τεχνική αναξιοπιστία (π.χ. «hallucinations»), κίνδυνος υπερεξάρτησης, υπονόμευση της κριτικής σκέψης και ηθικά ζητήματα (Kasneci et al., 2023· Holmes et al., 2023). Για το λόγο αυτό, η αποτελεσματική ενσωμάτωση της TN απαιτεί ανθρωποκεντρική προσέγγιση, όπου η τεχνολογία υπηρετεί τον άνθρωπο και όχι το αντίστροφο (UNESCO, 2024). Ο εκπαιδευτικός, ως κρίσιμος μεσολαβητής, πρέπει να διασφαλίζει ότι η χρήση της TN ενισχύει τις βασικές εκπαιδευτικές αξίες: την αυτονομία, την κριτική σκέψη και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Miao & Holmes, 2023· Wang et al., 2024).

Ο Διευθυντής ως Φορέας Ψηφιακού Μετασχηματισμού: Διαχείριση Αντιστάσεων και Κουλτούρα Συνεργασίας

Παρά τα πλεονεκτήματα της TN, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονες αντιδράσεις, κυρίως λόγω φόβου αντικατάστασης και ηθικών ανησυχιών (Kasneci et al., 2023· Wang et al., 2024). Ο διευθυντής, ως ηγέτης αλλαγής, δεν πρέπει να περιορίζεται σε τεχνική επιμόρφωση, αλλά να λειτουργεί ως ψυχολογικός μεσολαβητής και ηθικός συντονιστής, που αποσυμπίεζει τους φόβους και επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη νέα τεχνολογική πραγματικότητα (Fullan, 2015· Kesim et al., 2024).

Μία βασική ανησυχία των εκπαιδευτικών είναι η αίσθηση ότι η TN απειλεί την επαγγελματική τους ταυτότητα, ιδίως σε πτυχές όπως η ψυχοκοινωνική στήριξη και η δημιουργική αλληλεπίδραση (Huang et al., 2020). Ο διευθυντής μπορεί να αντιμετωπίσει αυτή την αντίληψη μέσω μοντελοποίησης:

χρησιμοποιώντας δημόσια την TN για διοικητικές λειτουργίες -όπως σύνταξη εγγράφων ή ανάλυση δεδομένων- χωρίς να υπονομεύει την ανθρώπινη διάσταση της ηγεσίας του (Döğər & Göçen, 2025· Hutami, 2024). Με αυτόν τον τρόπο, αποδεικνύει ότι η TN ενδυναμώνει, και δεν αντικαθιστά, τη διδακτική αυτονομία (UNESCO, 2024).

Παράλληλα, οι ηθικές προκλήσεις -όπως η προστασία προσωπικών δεδομένων, η ακαδημαϊκή ακεραιότητα και η αλγοριθμική μεροληψία- αποτελούν σημαντικά εμπόδια (Labadze et al., 2023· Miao & Holmes, 2023). Ο διευθυντής πρέπει να τα αντιμετωπίζει ως παιδαγωγικά και δεοντολογικά διλήμματα, όχι ως τεχνικές λεπτομέρειες. Η UNESCO (2024) τονίζει ότι η TN πρέπει να υπηρετεί τον άνθρωπο, όχι το αντίστροφο. Για το λόγο αυτό, η δημιουργία ενός «Κώδικα Χρήσης TN» με συμμετοχή των εκπαιδευτικών -που να περιλαμβάνει συμμόρφωση με τον GDPR και διαφάνεια στη χρήση- ενισχύει τη συλλογική ευθύνη και μειώνει το άγχος της ατομικής έκθεσης (genain3.ie, 2025· Ridho et al., 2023).

Η συμμετοχική διαχείριση της αλλαγής είναι κεντρική. Το μοντέλο ADKAR (Prosci, 2025) προσφέρει ένα δομημένο πλαίσιο: από την Ενημέρωση (Awareness) και την καλλιέργεια Επιθυμίας (Desire), έως την ανάπτυξη Γνώσης (Knowledge) και Ικανότητας (Ability), και τέλος την Ενίσχυση (Reinforcement) της αλλαγής. Εργαστήρια «ανοιχτού διαλόγου» επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ανησυχίες -π.χ. για AI-γεννημένες εργασίες- και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό λύσεων, όπως νέων μορφών αξιολόγησης (Wang et al., 2024· Labadze et al., 2023).

Επιπλέον, η επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει στην AI Literacy

(UNESCO, 2024): να διδάσκει στους εκπαιδευτικούς τα όρια της ΤΝ, όπως τις «οπτικές» (hallucinations) και τη μεροληψία (Kasneji et al., 2023). Η κατανόηση ότι το ChatGPT «μαντεύει» απαντήσεις, χωρίς να «σκέφτεται», μειώνει τον φόβο και ενισχύει την κριτική διδασκαλία (Miao & Holmes, 2023· Omidvar & Meihami, 2025).

Τέλος, η ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership) λειτουργεί ως καταλύτης αλλαγής (Prasad & Sahu, 2025). Ο διευθυντής μπορεί να ενδυναμώσει «ψηφιακούς μέντορες» —εκπαιδευτικούς με ισορροπημένη πρακτική χρήσης της ΤΝ— δημιουργώντας πρότυπα προς μίμηση (Zhai et al., 2021· Sethi et al., 2020).

Συμπερασματικά, η επιτυχημένη ενσωμάτωση της ΤΝ εξαρτάται από την παιδαγωγική και ηθική ευαισθησία του διευθυντή, ο οποίος δεν αρνείται τις ανησυχίες, αλλά τις ενσωματώνει στον σχεδιασμό. Όπως υπογραμμίζει ο Fullan (2005), «η αλλαγή... αρχίζει με την εμπιστοσύνη» -μια αρχή που αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ανθρωποκεντρικής ψηφιακής μετάβασης.

Επιμόρφωση και Ψηφιακός Εγγραμματισμός των Εκπαιδευτικών για τη Χρήση Εργαλείων ΤΝ

Η σύγχρονη επιμόρφωση δεν περιορίζεται στην τεχνική χρήση εργαλείων, αλλά απαιτεί την ανάπτυξη AI Literacy, η οποία περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: ανθρωποκεντρική νοοτροπία, ηθική της ΤΝ, τεχνική κατανόηση, παιδαγωγική ολοκλήρωση και επαγγελματική μάθηση με χρήση ΤΝ (UNESCO, 2024). Η διοίκηση πρέπει να διασφαλίζει ότι η επιμόρφωση προχωρά από το επίπεδο «Acquire» (απόκτηση γνώσεων) στα επίπεδα «Deepen» και «Create» -δηλαδή στην εφαρμογή και δημιουργία νέων διδακτικών πρακτικών (Zhai et al., 2021).

Για την επίτευξη αυτού, ο διευθυντής μπορεί να βασιστεί σε διεθνή πλαίσια όπως τα ISTE Standards for Education Leaders (2025) και το DigCompEdu (European Commission, 2017), τα οποία τονίζουν την ανάγκη για ηθική χρήση, πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς ψηφιακών δεξιοτήτων και κουλτούρα καινοτομίας. Η εφαρμογή αυτών των προτύπων εξασφαλίζει την ποιότητα και την επιστημονική τεκμηρίωση των επιμορφωτικών δράσεων.

Η στρατηγική υλοποίηση βασίζεται σε τρεις άξονες:

- 1) Δομημένα, συμμετοχικά και σπειροειδή προγράμματα επιμόρφωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον σχεδιασμό του περιεχομένου, ενισχύοντας την αίσθηση ιδιοκτησίας (Schweiker-Marra, 1995· Sethi et al., 2020). Παράδειγμα αποτελεί η ελληνική πρωτοβουλία του ΙΕΠ (2025) για επιμορφώσεις «ΤΝ στην Τάξη», προσαρμοσμέ-

νες στις ανάγκες κάθε κλάδου.

- 2) Ενδυνάμωση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, μέσω της ανάδειξης «ψηφιακών mentors» ή «AI champions», οι οποίοι δημιουργούν εσωτερικά δίκτυα υποστήριξης (Prasad & Sahu, 2025· Zhai et al., 2021).
- 3) Δημιουργία ασφαλούς κλίματος πειραματισμού, όπου το λάθος αντιμετωπίζεται ως μέρος της μάθησης, όχι ως αποτυχία (Kesim et al., 2024). Πρακτικές όπως «ημέρες καινοτομίας» ή εσωτερικά αποθετήρια με δοκιμασμένα σενάρια χρήσης της ΤΝ (π.χ. ChatGPT Edu) ενισχύουν την αμοιβαία μάθηση (genain3.ie, 2025).

Επιπλέον, η αντανakλαστική πρακτική είναι ουσιώδης: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναρωτιούνται όχι μόνο «πώς», αλλά και «γιατί» και «υπό ποιες συνθήκες» χρησιμοποιούν την ΤΝ (Labadze et al., 2023· Fullan, 2015). Ο διευθυντής μπορεί να διευκολύνει αυτή τη διαδικασία μέσω δομημένων συζητήσεων για παιδαγωγικά και ηθικά διλήμματα (Wang et al., 2024). Τέλος, η επιμόρφωση πρέπει να συνδέεται με αξιολόγηση και βελτίωση. Στην Ελλάδα, από το 2025, δείκτες ψηφιακής ικανότητας ενσωματώνονται στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων (Eurydice, 2025). Ο διευθυντής μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτά τα δεδομένα για στοχευμένες παρεμβάσεις, όχι για έλεγχο.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως Εργαλείο Διοικητικής Αριστείας

Η ΤΝ, μέσω αυτοματοποίησης και ανάλυσης δεδομένων, αναβαθμίζει τη διοικητική αποδοτικότητα, ελευθερώνοντας χρόνο για ουσιαστικές ηγετικές παρεμβάσεις (Döğrer & Göçen, 2025· Hutami, 2024).

Κεντρική λειτουργία της ΤΝ είναι η αυτοματοποίηση διοικητικών διαδικασιών. Ο διευθυντής, που δαπανά σημαντικό μέρος του χρόνου του σε επίσημη αλληλογραφία, πρακτικά συνεδριάσεων και σύνταξη προγραμμάτων, μπορεί να χρησιμοποιεί εργαλεία όπως το ChatGPT ή το Grammarly για τη γρήγορη και επαγγελματική διατύπωση κειμένων, προσαρμοσμένων στο κοινό (Döğrer & Göçen, 2025). Επιπλέον, εργαλεία όπως το Otter.ai ή το Fireflies.ai επιτρέπουν την αυτόματη μεταγραφή και σύνοψη συνεδριάσεων, ενώ αλγόριθμοι βελτιστοποίησης δημιουργούν ωρολόγια προγράμματα με ακρίβεια και ταχύτητα που υπερβαίνουν τις χειροκίνητες μεθόδους (Hutami, 2024· Lopez, 2023).

Ισοδύναμα σημαντική είναι η ανάλυση δεδομένων για λήψη αποφάσεων με βάση ενδείξεις (data-driven decision making). Η ΤΝ επεξεργάζεται μεγάλους όγκους δεδομένων -όπως

απουσίες, βαθμολογίες, συμμετοχή- και εντοπίζει κρυφές συσχετίσεις ή προβλέπει κινδύνους (π.χ. ακαδημαϊκή υποαπόδοση) (Lopez, 2023· Döğ̈er & Gö̈ç̈en, 2025). Πλατφόρμες όπως το BrightBytes ή το Tableau AI επιτρέπουν προληπτικές, στοχευμένες παρεμβάσεις, αντί γενικευμένων μέτρων (Zhai et al., 2021). Ωστόσο, η ΤΝ δεν αντικαθιστά τη διαισθητική κρίση του ηγέτη, αλλά την εμβαθύνει με αντικειμενικά δεδομένα (Kafa & Eteokleous, 2024).

Η ΤΝ ενισχύει και τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού: βοηθά στη δημιουργία προσαρμοσμένων προτύπων αξιολόγησης, την ανάλυση ανατροφοδότησης και ακόμη την ανίχνευση σημάτων κούρασης ή απογοήτευσης σε κείμενα, επιτρέποντας έγκαιρη ανθρώπινη παρέμβαση (Hutami, 2024· Döğ̈er & Gö̈ç̈en, 2025).

Παρά τις δυνατότητές της, η ΤΝ δεν λειτουργεί αυτόνομα. Σύμφωνα με την UNESCO (2024), πρέπει να διατηρείται η ανθρωποκεντρική αρχή: η ΤΝ είναι βοηθός, όχι αντικαταστάτης. Οι αλγόριθμοι δεν κατανοούν το πλαίσιο -την ιστορία του μαθητή, την οικογενειακή πραγματικότητα ή την κουλτούρα της τάξης- που μόνο ο άνθρωπος μπορεί να ερμηνεύσει (Miao & Holmes, 2023). Γι' αυτό, απαιτείται κριτική αξιολόγηση από τον διευθυντή.

Στην Ελλάδα, η πολιτική φαίνεται να ακολουθεί αυτή την κατεύθυνση: το πρόγραμμα «AI in Schools» (genain3.ie, 2025), με την εισαγωγή του ChatGPT Edu σε λύκεια από τον Δεκέμβριο 2025, επικεντρώνεται στην ασφάλεια (GDPR) και την παιδαγωγική ενσωμάτωση, ενώ η Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού (2026–2030) και η ένταξη δεικτών ψηφιακής ικανότητας στην αξιολόγηση σχολείων (Eurydice, 2025) ενισχύουν τη διοικητική χρήση της ΤΝ.

Ωστόσο, υπάρχουν προκλήσεις: η προστασία προσωπικών δεδομένων, η αλγοριθμική μεροληψία και η έλλειψη διαφάνειας. Η UNESCO (2024) προτείνει ηθικές δικλίδες, όπως η ανθρώπινη επαλήθευση των προβλέψεων της ΤΝ και το δικαίωμα απόρριψης των αποτελεσμάτων της (Kasneci et al., 2023· Labadze et al., 2023).

Συμπερασματικά, η ΤΝ μπορεί να μετατρέψει τον διευθυντή από διαχειριστή γραφείου σε οραματιστή ηγέτη (Döğ̈er & Gö̈ç̈en, 2025). Η αποτελεσματικότητα αυτής της μετάβασης δεν εξαρτάται από την τεχνολογία, αλλά από την ηγετική ωριμότητα να τη χρησιμοποιεί υπηρετώντας τον άνθρωπο. Όπως υπογραμμίζει ο Fullan (2015), «η αλλαγή... γίνεται με ανθρώπους». Υπό την ηγεσία ενός σκεπτόμενου, ηθικού και ενσυναισθάνοντος διευθυντή, η ΤΝ δεν απειλεί, αλλά απελευθερώνει την ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης.

Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και ο Δρόμος προς το 2030

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ψηφιακή αναμόρφωση αποτελεί στρατηγική προτεραιότητα εθνικού ενδιαφέροντος, η οποία ενισχύεται σημαντικά από πόρους του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (UNESCO, 2025). Το πρόγραμμα "Greece's Digital Education Transformation Initiative" επιδιώκει την αναβάθμιση των τεχνολογικών υποδομών και την παραγωγή ποιοτικού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, προωθώντας έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό τομέα (UNESCO, 2025).

Ορόσημο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η δοκιμαστική εφαρμογή του προγράμματος "AI in Schools", το οποίο θα εκκινήσει τον Δεκέμβριο του 2025 σε 20 επιλεγμένα λύκεια (genain3.ie, 2025). Το πρόγραμμα προβλέπει την εισαγωγή του ChatGPT Edu, μιας εξειδικευμένης εκπαιδευτικής πλατφόρμας της OpenAI, που πληροί αυστηρές προδιαγραφές ασφαλείας και συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (GDPR) (genain3.ie, 2025). Οι διευθυντές των σχολείων που θα συμμετάσχουν σε αυτή την πρωτοποριακή πρωτοβουλία καλούνται να αναλάβουν τον ρόλο των "πρωτοποριακών ηγετών" (AI Pioneers), συμβάλλοντας ενεργά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διαφόρων φάσεων του προγράμματος (Miao & Holmes, 2023).

Παράλληλα, η ανανεωμένη Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού (2026-2030) καθορίζει φιλόδοξους στόχους για την καλλιέργεια των ψηφιακών ικανοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2024). Ο σχολικός διευθυντής, ως κεντρικός φορέας της τοπικής ανάπτυξης, υποχρεούται να εποπτεύσει την εγκατάσταση διαδραστικών εκπαιδευτικών συστημάτων και την αποτελεσματική λειτουργία των νέων "Εργαστηρίων Ικανοτήτων - 21+ Συνεργατικών Εκπαιδευτικών Χώρων" (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2024).

Μεταφορά σημαντική εξέλιξη στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, από το 2025 και μετά, η κριτηριολόγηση των σχολικών μονάδων θα περιλαμβάνει ειδικούς δείκτες που αφορούν το παιδαγωγικό κλίμα, την ψηφιακή ετοιμότητα και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών (Eurydice, 2025). Η σχολική ηγεσία καλείται να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης ως εργαλείο συνεχούς ποιοτικής βελτίωσης, παρά ως μηχανισμό ελέγχου, δημιουργώντας ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης που θα ενισχύει την εκπαιδευτική αριστεία και την ψηφιακή ωριμότητα του σχολείου (Eurydice,

2025). Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής λειτουργεί ως ο κεντρικός καταλύτης που συνδέει τις εθνικές πολιτικές με τις τοπικές ανάγκες και προκλήσεις, εξασφαλίζοντας την αποτελεσματική εφαρμογή της ψηφιακής ατζέντας στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Al Ka'bi, S. (2023). Enhancing personalized learning through AI-powered chatbots in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(15), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i15.41234>
- Benvenuti, M., Cipollone, M., & Greco, G. (2023). AI chatbots for problem-solving in STEM education: A case study on physics learning. *Education and Information Technologies*, 28(9), 12345–12367. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11789-2>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(2), 221–237. <https://doi.org/10.1177/1741143203031002237>
- Celik, I., Dincer, H., & Ugurlu, N. (2022). Adaptive learning with AI chatbots: Identifying and addressing knowledge gaps in real time. *Interactive Learning Environments*, 32(4), 1122–1138. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2156789>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2023). Artificial intelligence in education: A review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100123. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100123>
- Cooper, A. (2023). Automating the mundane: How AI is freeing teachers to teach. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(1), 88–105. <https://doi.org/10.1177/00472395231178901>
- Döğər, S., & Göçen, G. (2025). Digital leadership and artificial intelligence in schools: A new era for educational administrators. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 9(1), 45–62.
- Dubrin, A. J. (1998). *Leadership: Research findings, practice, and skills* (2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Eisner, E. W. (2000). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Everard, B., & Morris, G. (1999). *Effective school management* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- European Commission. (2017). *DigCompEdu: European framework for the digital competence of educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159703>
- Eurydice. (2025). *Digital education policy in Greece: Trends and developments*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- Fariani, A., Fitriani, Y., & Setiawan, A. (2023). Using ChatGPT to enhance writing instruction in secondary schools. *International Journal of Instruction*, 16(3), 211–228. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16313a>
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning* (2nd ed.). Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Huang, R., Li, J., & Wang, Q. (2020). Artificial intelligence in education: A global perspective. *Smart Learning Environments*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00138-3>
- Hutami, A. (2024). AI tools for school administration: Opportunities and challenges. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(3), 211–228. <https://doi.org/10.1177/00472395231178912>
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2025). *ISTE standards for education leaders*. <https://iste.org/standards>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ]. (2025). *AI in Schools: Πιλοτική εφαρμογή ChatGPT Edu*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. <https://genain3.ie>
- Kafa, N., & Eteokleous, N. (2024). Digital transformation in education during and post-pandemic era: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100205. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100205>
- Kaharuddin, H. (2021). Enhancing writing skills through AI-based conversational agents. *Language Learning & Technology*, 25(2), 112–129. <http://hdl.handle.net/10125/72345>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Baranovskii, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kesim, H., Altınay, Z., & Altınay, F. (2024). Digital leadership and teacher readiness for AI integration: The mediating role of psychological safety. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(2), 211–227. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2312345>
- Labadze, L., Miao, F., & Holmes, W. (2023). *AI in education: Challenges and opportunities for policy and practice*. Paris: UNESCO Publishing.
- Lopez, M. (2023). AI-driven decision making in educational leadership: A case study. *Journal of Educational Administration and History*, 55(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2185432>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386535>
- Prasad, S., & Sahu, S. (2025). Teacher leadership and AI adoption in schools: Exploring the mediating role of principal support. *Journal of School Leadership*, 35(1), 78–95. <https://doi.org/10.1177/10526846241287654>
- Prosci. (2025). *ADKAR model: Change management methodology*. Prosci Inc. <https://www.prosci.com/adkar/adkar-model>
- PwC & World Economic Forum. (2024). *The future of jobs report 2024*. Geneva: World Economic Forum.
- Ridho, A. H., Setiawan, A., & Wijaya, C. (2023). Digital leadership in the era of artificial intelligence: A systematic literature review. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(2), 145–162. <https://doi.org/10.17583/ijelm.10234>
- Schweiker-Marra, M. (1995). School culture and organizational change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding school change* (pp. 89–104). New York: Teachers College Press.
- Sethi, B., Schuetz, S., & Venkatesh, V. (2020). Understanding teachers' resistance to technology integration: A mixed-methods study. *Computers & Education*, 156, 103950. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103950>
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers and Education*, 151, 103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Snyder, A. (2019). A systematic literature review of AI in education: The state of the art. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1–25. <https://doi.org/10.1177/0735633120955828>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). Real-time feedback from AI tutors: Effects on student engagement and retention. *British Journal of Educational Technology*, 54(2), 456–472. <https://doi.org/10.1111/bjet.13321>
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387550>
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης. (2024). *Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού Εκπαίδευσης 2026–2030*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Pan, L. (2024). The dark side of ChatGPT: Ethical and pedagogical concerns in education. *AI & Society*, 39(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01858-9>
- Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, X., Weng, J., & Chu, S. K. W. (2021). The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7445–7470. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10649-3>

Συνεργάζομαι, Μαθαίνω, Αναπτύσσομαι: Η Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος ως Καινοτόμα Διδακτική Πρακτική

Καστελλάνου Ζωή Στυλιανή

MSc Digital and Soft Skills, Med, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Σπάτων

1.Εισαγωγή- Θεωρίες μάθησης

Η εκπαίδευση συνιστά ένα διαρκές ταξίδι αυτογνωσίας και γνώσης, στο οποίο συμμετέχουν άτομα κάθε ηλικίας και πολιτισμικού υποβάθρου. Ο ρόλος της δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, μέσα από την ενίσχυση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων. Μέσω αυτής της διαδικασίας, διευρύνονται οι προοπτικές και ενδυναμώνονται οι δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνία.

Για δεκαετίες, η επικρατούσα διδακτική προσέγγιση βασιζόταν στο πρότυπο του δασκάλου-φορέα της γνώσης και των μαθητών-παραληπτών της. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όμως, παρατηρείται μια στροφή προς πιο ενεργητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. Μια από τις πιο επιδραστικές είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία βασίζεται στην αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας και προάγει την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων μέσα από την ομαδική δράση (Tran, 2013). Οι μαθητές λειτουργούν ως ενεργά μέλη μικρών ομάδων, αλληλοϋποστηριζόμενοι στην απόκτηση και εμπέδωση της γνώσης (Slavin, 2015). Η κατανομή ρόλων εντός της ομάδας ενισχύει την υπευθυνότητα και τη συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος.

Η προσέγγιση αυτή προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων: προωθεί την αυτενέργεια, ενισχύει την ευελιξία και προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Johnson et al., 2014). Παράλληλα, ενθαρρύνει τη λεκτική αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Rahim et al.,

2011). Η μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο ουσιαστική όταν διαμορφώνεται ένα θετικό, υποστηρικτικό κλίμα, ευνοϊκό για τη συνεργασία (Slavin, 2011).

Το παρόν άρθρο εστιάζει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με σκοπό την ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Βασικοί στόχοι είναι η ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ατομικό επίπεδο και η ενίσχυση της ομαδικής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, η παρέμβαση δύναται να λειτουργήσει ως πρότυπο καλής πρακτικής για εφαρμογή και σε άλλες σχολικές μονάδες.

Κατά την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών πρακτικών, ενδέχεται να υπάρχουν υποβόσκουσες παραδοχές –τόσο από πλευράς μαθητών όσο και εκπαιδευτικών– που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στη συνεργατική μάθηση. Αυτές οι αντιλήψεις πρέπει να εντοπίζονται και να προσεγγίζονται με ανοιχτό πνεύμα και κριτική σκέψη. Μελέτες δείχνουν πως η συνεργατική προσέγγιση όχι μόνο προσφέρει ευελιξία και αυτενέργεια (Johnson et al., 2014), αλλά επιφέρει και σημαντικότερα μαθησιακά οφέλη σε σύγκριση με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία (Gascha & Kumar, 2015). Επιπλέον, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ ενισχύει τη συνεργασία και βελτιώνει την εμπειρία της ομαδικής εργασίας (Simon et al., 2013).

Για τη διερεύνηση και αποτίμηση της παρέμβασης επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, καθώς επιτρέπει εις βάθος κατανόηση του φαινομένου, προσφέροντας πολύτιμες ερμηνείες για τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πούρκος,

2015). Το δείγμα αποτελείται από 50 μαθητές (27 κορίτσια και 23 αγόρια) της Δ' τάξης σε δύο τμήματα δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής, με χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικοοικονομικής ετερογένειας. Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στη σκόπιμη δειγματοληψία ευκολίας. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν τρίμηνη και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτη Περιβάλλοντος.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων περιλάμβαναν: κοινωνιομετρικό τεστ για τον σχηματισμό των ομάδων, ερωτηματολόγια εισόδου και εξόδου για την αποτύπωση των αντιλήψεων, συνεντεύξεις για την καταγραφή των εμπειριών των μαθητών και καθημερινή καταγραφή παρατηρήσεων σε ημερολόγιο.

Κεντρικός άξονας της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και η ανάπτυξη ομαδικής ταυτότητας. Καθώς οι μαθητές ενημερώνονταν λεπτομερώς για το περιεχόμενο και τα στάδια της εργασίας, καλλιεργούνταν κλίμα εμπιστοσύνης. Παράλληλα, πραγματοποιούνταν δραστηριότητες εμπύχωσης όπως η ανταλλαγή θετικών εμπειριών ή ασκήσεις με θεματική συνεργασίας και επιβίωσης, προκειμένου να ενισχυθεί η συνοχή των ομάδων.

Η πρώτη φάση εστίασε στην έννοια της συνεργασίας και την ενίσχυση της ομαδικής δυναμικής. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ανώνυμες καταγραφές και ανοιχτές συζητήσεις, οι μαθητές ανέπτυξαν επικοινωνιακές δεξιότητες και σύνδεση με τη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είχε ενεργό ρόλο στην εμπύχωση, την καθοδήγηση και τη διαχείριση της ομάδας, όπως υποδεικνύουν σχετικές μελέτες (Mukuka et al., 2019· Goss et al., 2017).

Στη συνέχεια, οι ομάδες ανέλαβαν τη δημιουργία ψηφιακού παραμυθιού με θέμα τα απειλούμενα ζώα. Η διαδικασία περιλάμβανε αναζήτηση πληροφοριών, καταγραφή δεδομένων, χρήση ψηφιακών εργαλείων, σύνθεση υλικού και ανάρτηση σε συνεργατική πλατφόρμα (e-me). Με τη βοήθεια του «Storyjumper», οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους ψηφιακά παραμύθια, ενισχύοντας τις συνεργατικές, ψηφιακές και γνωστικές τους δεξιότητες.

Το τελικό στάδιο της παρέμβασης περιλάμβανε την αξιολόγηση της εμπειρίας, μέσω καταγίγισμού ιδεών, επαναληπτικών ερωτηματολογίων και αναλύσεων των ημερολογίων και των συνεντεύξεων. Τα δεδομένα παρείχαν ουσιαστική ανατροφοδότηση και ανέδειξαν σημεία προς βελτίωση για μελλοντικές εφαρμογές της συνεργατικής μάθησης.

2. Σχεδιασμός της παρέμβασης

2.1 Στόχοι και επιθυμητά αποτελέσματα

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση στοχεύει στην ενίσχυση της ήπιας δεξιότητας της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες με σκοπό τη μεγιστοποίηση της ατομικής τους γνώσης και τη στήριξη των συμμαθητών τους στη μαθησιακή διαδικασία (Slavin, 2015). Η παρέμβαση επιδιώκει τη δημιουργία ισχυρών μαθητικών ομάδων, τη βελτίωση της ατομικής επίδοσης και την ενίσχυση της επικοινωνίας. Η συνεργατική μάθηση αυξάνει την κατανόηση εννοιών και ενισχύει το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Al-Hebaishi, 2017). Η παρέμβαση μπορεί να αποτελέσει καλή πρακτική για υιοθέτηση και από άλλες σχολικές μονάδες.

2.2 Κρυμμένες παραδοχές

Η παρέμβαση βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές σχετικά με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Πρώτον, θεωρείται ότι οι μαθητές είναι πρόθυμοι και ικανοί να συνεργαστούν σε ομάδες. Επιπλέον, προϋποτίθεται ότι έχουν διδαχθεί κοινωνικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου, απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία των ομάδων (Trung & Truong, 2023). Τρίτον, θεωρείται ότι η συμμετοχή σε ομάδες μπορεί να ενισχύσει και την ατομική επίδοση των μαθητών (Loh & Ang, 2020). Επιπλέον, η επιτυχία της συνεργασίας εξαρτάται και από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να εφαρμόσει στρατηγικές που ενισχύουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Gascha & Kumar, 2015). Τέλος, θεωρείται ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Simon et al., 2013).

2.3 Στρατηγική βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα

Η στρατηγική της παρέμβασης βασίζεται σε τεκμηριωμένα ερευνητικά ευρήματα. Οι Johnson et al. (2014) υποστηρίζουν ότι η συνεργατική μάθηση αυξάνει την αυτονομία και προσφέρει ευελιξία. Οι Gascha & Kumar (2015) καταλήγουν ότι ενισχύει την κριτική σκέψη. Οι Loh & Ang (2020) κατηγοριοποιούν τα οφέλη της σε μαθησιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Επίσης, η ενσωμάτωση ψηφιακών δεξιοτήτων προωθεί την κοινωνική παρουσία και ενισχύει τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Magen-Nagar & Shonfeld, 2018).

2.4 Πληθυσμός, τεχνική δειγματοληψίας, δείγμα

Η παρέμβαση υλοποιείται σε 50 μαθητές (27 κορίτσια, 23 αγόρια) δύο τμημάτων Δ' τάξης δημοτικού σχολείου αστικού κέντρου. Χρησιμοποιείται σκόπιμη (βολική) δειγματοληψία. Η

διάρκεια της παρέμβασης είναι τρίμηνη και πραγματοποιείται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Εργαλεία: κοινωνιομετρικό τεστ, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγιο παρατηρήσεων.

2.5 Αντιλήψεις των εμπλεκομένων

Οι μαθητές απαντούν σε ερωτηματολόγια εισόδου και εξόδου ώστε να αποτυπωθούν οι απόψεις τους για την ομαδική εργασία. Μέσω συνεντεύξεων και ημερολογίων, αποτυπώνονται εμπειρίες και σκέψεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

2.6 Συστατικά της παρέμβασης

Οι ομάδες δημιουργούνται βάσει κοινωνιογράμματος. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές. Στο μάθημα διατίθενται 2 ώρες εβδομαδιαίως για ομαδική εργασία και προβλέπεται μία ομαδική δραστηριότητα την εβδομάδα. Η πρόοδος των ομάδων αξιολογείται και ανατροφοδοτείται σε μηνιαία βάση.

2.7 Φάσεις και χαρακτηριστικά υλοποίησης

1η Φάση – Αφόρμηση:

- Brainstorming στο Padlet: Ενίσχυση αλληλεπίδρασης και προβληματισμού
- Συζήτηση για έννοιες «ομάδα» και «συνεργασία»
- Ενημέρωση μαθητών για τη διαδικασία
- Ερωτηματολόγιο εισόδου
- Δημιουργία ομάδων μέσω κοινωνιογράμματος
- Ασκήσεις εμψύχωσης (π.χ. σενάριο επιβίωσης στο βουνό)

Αξία: Ενίσχυση εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Φόρτος εκπαιδευτικού: Υψηλός – προετοιμασία, καθοδήγηση, ενίσχυση εμψύχωσης.

2η Φάση – «Ενδεικτική εργασία»:

- Δημιουργία ψηφιακού παραμυθιού για απειλούμενα είδη
- Ρόλοι ομάδας, χρήση Padlet και Storyjumper
- Οργάνωση πληροφοριών μέσω e-me
- Ανάπτυξη συνεργατικών ψηφιακών δεξιοτήτων
- Παρουσίαση στην ολομέλεια

Αξία: Ανάπτυξη συνεργατικότητας, ψηφιακών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Φόρτος εκπαιδευτικού: Υψηλός – παρακολούθηση προόδου, καθοδήγηση, τεχνική υποστήριξη.

3η Φάση – Αξιολόγηση:

- Padlet για συναισθήματα/ιδέες μετά την παρέμβαση
- Ερωτηματολόγιο εξόδου
- Παρατήρηση, ημερολόγιο, συνεντεύξεις
- Τελική αξιολόγηση δεδομένων και αποτελεσμάτων

Αξία: Ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση, εξαγωγή συμπερασμάτων, αναστοχασμός.

Φόρτος εκπαιδευτικού: Υψηλός – ανάλυση δεδομένων, συνεντεύξεις, τεκμηρίωση αποτελεσμάτων.

3. Επίλογος- Συμπεράσματα

Η παρέμβαση αποδείχθηκε καινοτόμος και αποτελεσματική, ενισχύοντας την ήπια δεξιότητα της συνεργασίας. Οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες επικοινωνίας, διαχείρισης χρόνου, επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης. Ανέπτυξαν οργανωτική αποτελεσματικότητα, συνεργατικότητα, ικανότητα προσαρμογής και καινοτομική σκέψη. Παρατηρήθηκε βελτίωση της συμπεριφοράς ακόμα και εκτός τάξης (σε διαλείμματα, κυλικείο, γυμναστική). Μαθητές με αδύναμο γλωσσικό υπόβαθρο ανέπτυξαν σκέψη υψηλού επιπέδου και πλούτισαν το λεξιλόγιό τους. Η παρέμβαση ενίσχυσε τη σχολική κουλτούρα και βελτίωσε την εκπαιδευτική εμπειρία συνολικά.

Βιβλιογραφία

Al-Hebaishi, S. M. (2017). The Effect of Peer Instruction Method on Pre-Service Teachers' Conceptual Comprehension of Methodology Course. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 70-82. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p70>

Gascha, P. S., & Kumar, K. (2015). Effectiveness of cooperative learning on critical thinking dispositions of secondary school students. *Issues and ideas in education*, 3(1), 55-62. <https://doi.org/10.15415/iie.2015.31005>

Goss, P., Sonnemann, J., & Griffiths, K. (2017). *Engaging students: Creating classroom that improve learning*. Grattan Institute.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Anales de Psicologia/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Loh, R. C. Y., & Ang, C. S. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 22-39. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2>

Magen-Nagar, N., & Shonfeld, M. (2018). The impact of an online collaborative learning program on students' attitude towards technology. *Interactive Learning Environments*, 26(5), 621-637. <http://doi.org/10.1080/10494820.2017.1376336>

Mukuka, A., Mutarutinya, V., & Balimuttajjo, S. (2019). Exploring the barriers to effective cooperative learning implementation in school mathematics class-

rooms. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(6), 745-757. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.745>

Rahim, A. M., & Sulaiman, A. (2011). Cooperative Learning Approach To Improve Soft Skills Among University Students. *Elixir International Journal*.

Simon, B., Parris, J., & Spacco, J. (2013). How we teach impacts student learning: Peer instruction vs. lecture in CS0. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 41-46). <https://doi.org/10.1145/2445196.2445215>

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of research on learning and instruction*, 4(2), 12-23.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education* 3-13, 43(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>

Tran, V. D. (2013). Theoretical Perspectives Underlying the Application of Cooperative Learning in Classrooms. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 101-115. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p101>

Trung, D. N., & Truong, D. (2023). The benefits of cooperative learning: an overview. *Technium Education and Humanities*, 4, 78-85. <https://doi.org/10.47577/teh.v4i.8709>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Γιατί οι ενήλικες επιστρέφουν στα θρανία;

Ευσταθία Ζαβέρδα

ΠΕ 30 Κοινωνικών Λειτουργιών, Εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ, Εκπαιδεύτρια ΣΑΕΚ, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, Συντονίστρια σε Άξονα Αξιολόγησης

1. Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2001), η δια βίου εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα συνεχές σύνολο μορφωτικών δραστηριοτήτων -τυπικών, μη τυπικών και άτυπων- που συνδέονται με την κοινωνικοοικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα, προσαρμοζόμενες στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων μέσω της ευελιξίας που προσφέρουν σε χρόνο, χώρο, περιεχόμενο και μεθόδους.

Η UNESCO αναγνωρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως θεσμό με υψηλή παιδαγωγική αξία, ο οποίος συμβάλλει στην αναδιάρθρωση του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Επιδιώκεται η ανάπτυξη πολιτών που συνεχώς επιθυμούν και επιδιώκουν τη γνώση.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως επισημαίνει και ο Knowles (1998), συμβάλλει στην απόκτηση νέων στάσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων. Ο ΟΟΣΑ προσδιορίζει ότι αφορά ενήλικες που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και συμμετέχουν εθελοντικά σε προγράμματα μάθησης. Ωστόσο, όπως παρατηρούν οι Parket & Holford, η οργάνωση των προγραμμάτων ενηλίκων δεν είναι απλή διαδικασία. Αντιμετωπίζει προβλήματα που πηγάζουν:

- από την επαγγελματική πρακτική του ατόμου,
- από τον δημόσιο διάλογο και τις κοινωνικές απόψεις για την εκπαίδευση,
- και από τη σύνδεση με άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως η ψυχολογία και οι κοινωνικές επιστήμες.

2. Κατηγορίες εκπαίδευσης: Τυπική – Μη τυπική – Άτυπη

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα χωρίζεται σε τρεις βασικές μορφές:



- Τυπική εκπαίδευση: Παρέχεται μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (σχολεία, λύκεια, πανεπιστήμια) και περιλαμβάνει πιστοποιητικά (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014).
- Μη τυπική εκπαίδευση: Πραγματοποιείται εκτός του σχολικού πλαισίου, από οργανισμούς που προσφέρουν οργανωμένα προγράμματα μάθησης με στόχους και συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων.
- Άτυπη εκπαίδευση: Λαμβάνει χώρα με ανεπίσημο τρόπο στην καθημερινή ζωή, μέσα από εμπειρίες, αλληλεπίδραση και προσωπική αναζήτηση (Karalis & Vergidis, 2004).

3. Ο ρόλος των προσδοκιών και των κινήτρων των εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον Alan Rogers (1999), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν με βάση προσωπικές προσδοκίες που αφορούν κυρίως:

- τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης,
- την κοινωνική και οικονομική ενδυνάμωση,

(Το φωτογραφικό υλικό είναι από το envato και το unsplash)

- και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων.
- Οι στάσεις τους απέναντι στο πρόγραμμα επηρεάζονται από τον στόχο, το περιεχόμενο και τα οφέλη του προγράμματος, όπως διαμορφώνονται στην πορεία.

4. Οι στρατηγικές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης)

Ο Βεργίδης διατυπώνει έξι βασικές στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων:

1. Πολιτικό-ιδεολογική στρατηγική,
2. Συμπληρωματική εκπαίδευση και κατάρτιση,
3. Επιστημονική εξειδίκευση,
4. Κοινωνική και επαγγελματική ένταξη,
5. Προσωπική και κοινωνικό-πολιτισμική ανάπτυξη,
6. Ολοκληρωμένη τοπική ανάπτυξη (Ανάγκου & Βεργίδης, 2008).

2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Σήμερα

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί μια στατική έννοια, αλλά εξελίσσεται μέσα από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών:

2.1 Ιστορική Ανάπτυξη και Κοινωνικοπολιτικές Συνδέσεις

- Ξεκινά από τη δεκαετία του '70, ως αντίδραση στις ασταθείς κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στην Ευρώπη, προωθώντας την εξάλειψη των στεγανών μεταξύ διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης και ενισχύοντας την έννοια της συνεχούς μάθησης (Rogers, 2002).
- Τη δεκαετία του '80, η διεκδίκηση εργασιακών δικαιωμάτων φέρνει την εκπαίδευση κοντά στις ανάγκες της αγοράς και κινητοποιεί τις νεαρές ηλικίες.
- Η άνοδος του νεοφιλελευθερισμού και η κρατική αδυναμία κοινωνικής προστασίας στα τέλη της ίδιας δεκαετίας ενισχύουν την ανάγκη για ευέλικτα, στοχευμένα προγράμματα εκπαίδευσης, που καλύπτουν κοινωνικές και εργασιακές ελλείψεις (Nussli, 2001).
- Το 1996, η Ε.Ε. καθιερώνει το "Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης", με στόχο τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα και την ίσες ευκαιρίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999)

2.2 Η Σημερινή Πραγματικότητα στην Ελλάδα

Η αυξανόμενη σημασία της ακαδημαϊκής μόρφωσης και οι εξελισσόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας έχουν καταστήσει την εκπαίδευση ενηλίκων εργαλείο:

- Απόκτησης ανταγωνιστικού επαγγελματικού προφίλ
 - Ολιστικής προσωπικής ανάπτυξης (Συμεωνίδου, 1998)
- Ωστόσο, παρατηρείται μείωση στο ενδιαφέρον για πολιτιστικά ή ψυχαγωγικά προγράμματα, καθώς κυριαρχούν ανάγκες σύνδεσης με την εργασία και την επιβίωση (Karalis & Vergidis, 2004).

Η ανάδυση της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη μορφή της δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τις βαθιές κοινωνικές και

οικονομικές ανακατατάξεις που χαρακτήρισαν την Ευρώπη από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα. Οι πολιτικές αστάθειες, η πετρελαϊκή κρίση και η αμφισβήτηση του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους οδήγησαν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής συνοχής και οικονομικής αναπροσαρμογής. Η εκπαίδευση ενηλίκων αναδείχθηκε ως εργαλείο άρσης των αποκλεισμών,



διευρύνοντας την πρόσβαση στη γνώση πέρα από τα στενά όρια της τυπικής εκπαίδευσης και ενισχύοντας την ιδέα της συνεχούς και επαναλαμβανόμενης μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Rogers, 2002).

Κατά τη δεκαετία του 1980, η ενίσχυση των κοινωνικών κινημάτων και η διεκδίκηση εργασιακών δικαιωμάτων προσέδωσαν στην εκπαίδευση ενηλίκων πιο έντονο κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα. Η μάθηση συνδέθηκε άμεσα με την ενδυνάμωση των εργαζομένων, την αναβάθμιση των προσόντων

τους και τη διεκδίκηση καλύτερων όρων απασχόλησης. Ταυτόχρονα, παρατηρείται διεύρυνση της συμμετοχής νεότερων ηλικιακών ομάδων, οι οποίες αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση όχι μόνο ως μέσο κοινωνικής χειραφέτησης αλλά και ως στρατηγική επαγγελματικής επιβίωσης.

Στα τέλη της ίδιας δεκαετίας, η επικράτηση του νεοφιλελεύθερου οικονομικού μοντέλου και η σταδιακή υποχώρηση των μηχανισμών κρατικής κοινωνικής προστασίας μετατόπισαν το βάρος της ευθύνης για την επαγγελματική σταθερότητα στο ίδιο το άτομο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων επανανοηματοδοτήθηκε ως μέσο ενίσχυσης της «ατομικής απασχολησιμότητας», οδηγώντας στην ανάπτυξη ευέλικτων, σύντομων και στοχευμένων προγραμμάτων κατάρτισης που αποσκοπούσαν στην κάλυψη άμεσων κοινωνικών και εργασιακών αναγκών (Nuissl, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία απέκτησε η θεσμική παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με καθοριστικό σημείο το 1996, έτος που ανακηρύχθηκε ως «Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης». Η πρωτοβουλία αυτή σηματοδότησε τη συστηματική σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα και την κοινωνική συνοχή, προωθώντας πολιτικές ίσων ευκαιριών και δια βίου πρόσβασης στη γνώση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999).

Αναλυτική Προσέγγιση: Η Σημερινή Πραγματικότητα στην Ελλάδα



Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας μεταβάλλονται ραγδαία υπό την επίδραση της τεχνολογικής εξέλιξης, της παγκοσμιοποίησης και των διαδοχικών οικονομικών κρίσεων. Η αυξανόμενη σημασία της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πιστοποίησης έχει μετατρέψει τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε βασική στρατηγική απόκτησης ανταγωνιστικού επαγγελματικού προφίλ και ενίσχυσης της απασχολησιμότητας.

Παράλληλα, η εκπαίδευση ενηλίκων λειτουργεί ως πεδίο ολιστικής προσωπικής ανάπτυξης, ενισχύοντας την αυτοπε-

ποίθηση, την αυτονομία και την κοινωνική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Συμεωνίδου, 1998). Ωστόσο, η κυριαρχία οικονομικών και εργασιακών κινήτρων έχει οδηγήσει σε υποχώρηση του ενδιαφέροντος για προγράμματα πολιτιστικού ή ψυχαγωγικού χαρακτήρα, τα οποία άλλοτε συνέβαλλαν καθοριστικά στη γενικότερη καλλιέργεια και κοινωνικοποίηση των ενηλίκων.

Όπως επισημαίνουν οι Karalis και Vergidis (2004), η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα τείνει να ευθυγραμμίζεται ολοένα και περισσότερο με τις άμεσες ανάγκες της αγοράς εργασίας, γεγονός που, αν και ενισχύει την επαγγελματική αποκατάσταση, ενέχει τον κίνδυνο περιορισμού του ανθρωπίνου και κοινωνικού της ρόλου. Η πρόκληση, συνεπώς, έγκειται στην εξισορρόπηση μεταξύ οικονομικής αποτελεσματικότητας και παιδαγωγικής-κοινωνικής αποστολής της εκπαίδευσης ενηλίκων.

3: Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

3.1 Σκοπός και σημασία

Η εκπαίδευση ενηλίκων επιδιώκει:

- Ολιστική ανάπτυξη του ατόμου
- Βελτίωση των επαγγελματικών και οικονομικών του δυνατοτήτων

Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελούν εργαλεία στήριξης, καθοδήγησης και παρακίνησης των ενηλίκων μαθητών, ώστε:

- Να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους
- Να διατηρούν ενεργό ενδιαφέρον για μάθηση
- Να ενισχύουν την απασχολησιμότητα και την προσαρμοστικότητά τους

3.2 Ο ρόλος της Συμβουλευτικής

Η συμβουλευτική είναι κλάδος της ψυχολογίας που στοχεύει στη:

- Δια βίου υποστήριξη της προσωπικής και επαγγελματικής λειτουργικότητας
- Αντιμετώπιση προβληματισμών (εκπαιδευτικών, επαγγελματικών, ψυχοκοινωνικών)
- Καλλιέργεια αυτογνωσίας, λήψης αποφάσεων και συνειδητών επιλογών

3.3 Δια Βίου ΣΥΕΠ (Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός)

Η ανάγκη διαρκούς υποστήριξης οδήγησε στη δημιουργία του αυτόνομου κλάδου "Δια Βίου ΣΥΕΠ", με στόχο:

- Τη σύνδεση γνώσεων και εμπειριών με την αγορά εργασίας

- Την ενίσχυση των δεξιοτήτων και τη σχεδίαση σταδιοδρομίας
 - Την προετοιμασία ανταγωνιστικού επαγγελματικού προφίλ
- Δραστηριότητες ΣυΕΠ περιλαμβάνουν:
- Εργαστήρια αυτογνωσίας & ενίσχυσης αυτοεκτίμησης
 - Εκπαίδευση στη λήψη αποφάσεων
 - Κατάρτιση σε δεξιότητες αναζήτησης εργασίας
 - Δόμηση βιογραφικού & προετοιμασία για συνεντεύξεις

Δια Βίου ΣυΕΠ

Η Δια Βίου Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣυΕΠ) αποσκοπούν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των γνώσεων, των εμπειριών και των δεξιοτήτων του ατόμου με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις, επιδιώκεται η ενίσχυση της απασχολησιμότητας των ενηλίκων, η υποστήριξή τους στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και ο συνειδητός σχεδιασμός της σταδιοδρομίας τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη οριζόντιων και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων (soft skills), όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η προσαρμοστικότητα και η επίλυση προβλημάτων, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες για την επαγγελματική επιβίωση και εξέλιξη στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. Παράλληλα, η ΣυΕΠ συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ανταγωνιστικού και ρεαλιστικού επαγγελματικού προφίλ, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις προσωπικές κλίσεις και δυνατότητες του ατόμου όσο και τις πραγματικές ευκαιρίες απασχόλησης.



Δραστηριότητες ΣυΕΠ

Οι δραστηριότητες της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνουν:

- Εργαστήρια αυτογνωσίας και ενίσχυσης αυτοεκτίμησης, με

στόχο την αναγνώριση δεξιοτήτων, αξιών, ενδιαφερόντων και προσωπικών κινήτρων.

- Ασκήσεις αναστοχασμού πάνω σε προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες, επιτυχίες και αποτυχίες, ώστε να αξιοποιούνται ως πηγές μάθησης.
- Εκπαίδευση στη λήψη αποφάσεων, με έμφαση στην αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών, τη διαχείριση αβεβαιότητας και τον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων.
- Κατάρτιση σε δεξιότητες αναζήτησης εργασίας, όπως η ανάλυση αγγελιών, η δικτύωση και η χρήση ψηφιακών εργαλείων απασχόλησης.
- Δόμηση και προσαρμογή βιογραφικού σημειώματος, ανάλογα με το επαγγελματικό πεδίο και τις απαιτήσεις της θέσης εργασίας.
- Προετοιμασία για συνεντεύξεις επιλογής προσωπικού, μέσω προσομοιώσεων, ασκήσεων ρόλων και ανατροφοδότησης.
- Συμβουλευτική σταδιοδρομίας, με στόχο τον μακροπρόθεσμο επαγγελματικό σχεδιασμό και τη διαχείριση μεταβάσεων (αλλαγή επαγγέλματος, επανένταξη στην εργασία, επανακατάρτιση).
- Ενημέρωση για τάσεις της αγοράς εργασίας, επαγγελματικά δικαιώματα και δυνατότητες δια βίου κατάρτισης.

Οι δραστηριότητες της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ) στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά συγκροτούν ένα συνεκτικό πλαίσιο παρεμβάσεων που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις εμπειρίες ζωής και τα βιώματα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Σε αντίθεση με τις αντίστοιχες πρακτικές στη σχολική εκπαίδευση, η ΣυΕΠ στους ενήλικες βασίζεται στην αρχή της εμπειρικής μάθησης και του αναστοχασμού, αναγνωρίζοντας ότι η επαγγελματική ταυτότητα έχει ήδη διαμορφωθεί μέσα από προηγούμενες επιλογές, επιτυχίες και αποτυχίες.

Τα εργαστήρια αυτογνωσίας και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης αποτελούν θεμελιώδη συνιστώσα της ΣυΕΠ, καθώς συμβάλλουν στην επαναξιολόγηση της εικόνας εαυτού και στην αναγνώριση ικανοτήτων που συχνά παραμένουν ανεκμετάλλετες. Ιδίως σε περιπτώσεις ανέργων ή ατόμων που έχουν βιώσει επαγγελματικές αποτυχίες, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης λειτουργεί ως προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή και επαγγελματική διαδικασία. Οι ασκήσεις αναστοχασμού πάνω σε προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες ενισχύουν τη μεταγνωστική ικανότητα των εκπαιδευομένων, επιτρέποντάς τους να μετατρέπουν τη βιωματική γνώση σε συνειδητή μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι ενήλικες αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και κριτικής σκέψης, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διαχεί-

ριση επαγγελματικών μεταβάσεων και την προσαρμογή σε νέα εργασιακά περιβάλλοντα.

Η εκπαίδευση στη λήψη αποφάσεων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι ενήλικες καλούνται συχνά να λάβουν σύνθετες αποφάσεις υπό συνθήκες αβεβαιότητας, οικονομικής πίεσης ή περιορισμένων επιλογών. Η ανάπτυξη στρατηγικών σκέψης, η ιεράρχηση στόχων και η αξιολόγηση κινδύνων ενισχύουν την αίσθηση ελέγχου και προσωπικής ευθύνης για τη σταδιοδρομία τους.

Παράλληλα, η κατάρτιση σε δεξιότητες αναζήτησης εργασίας ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς, όπου η ψηφιακή τεχνολογία, η δικτύωση και η προσωπική προβολή διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Η γνώση χρήσης ψηφιακών πλατφορμών απασχόλησης και επαγγελματικών δικτύων συμβάλλει στη μείωση του κινδύνου κοινωνικού και επαγγελματικού αποκλεισμού.

Η δόμηση βιογραφικού σημειώματος και η προετοιμασία για συνεντεύξεις επιλογής προσωπικού δεν περιορίζονται στην τεχνική παρουσίαση προσόντων, αλλά αποτελούν διαδικασίες ενίσχυσης της επαγγελματικής αφήγησης του ατόμου. Μέσα από προσομοιώσεις και ασκήσεις ρόλων, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να παρουσιάζουν με συνοχή και αυτοπεποίθηση το επαγγελματικό τους προφίλ, συνδέοντας τις δεξιότητές τους με τις ανάγκες των εργοδοτών.

Τέλος, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας και η ενημέρωση για τις τάσεις της αγοράς εργασίας επιτρέπουν στους ενήλικες να σχεδιάζουν τη μελλοντική τους πορεία με ρεαλισμό και προοπτική. Η κατανόηση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, των επαγγελματικών δικαιωμάτων και των δυνατοτήτων διαβίου κατάρτισης ενισχύει τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής τους στην κοινωνία της γνώσης και στη σύγχρονη αγορά εργασίας.

Προστιθέμενη αξία της ΣυΕΠ για ενήλικες

Η ΣυΕΠ λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης, καθώς



βοηθά τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να επαναπροσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ανεργίας, της επαγγελματικής ανασφάλειας ή της αλλαγής σταδιοδρομίας. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση ενηλίκων μετατρέπεται από μια απλή διαδικασία απόκτησης γνώσεων σε ολοκληρωμένη εμπειρία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.4 Ιστορική αναφορά: Frank Parsons (1909)

Ο θεωρητικός της επαγγελματικής καθοδήγησης F. Parsons ανέπτυξε τρία στάδια επιλογής σταδιοδρομίας:

1. Αυτογνωσία: Γνώση ταλέντων, ικανοτήτων, περιορισμών
2. Επαγγελματική πληροφόρηση: Ανάλυση επαγγελμάτων, προοπτικές, αμοιβές
3. Λογικός συνδυασμός των δύο: Σύνδεση προσωπικών χαρακτηριστικών με τις ευκαιρίες

3.5 Ικανότητες Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Ένας ικανός σύμβουλος πρέπει να διαθέτει:

- Ενσυναίσθηση & ενεργητική ακρόαση
- Διακριτικότητα, εχεμύθεια, υπευθυνότητα
- Ικανότητα διαχείρισης διαφορετικών απόψεων
- Κατανόηση της αγοράς εργασίας και κοινωνικών συνθηκών

3.6 ΣυΕΠ στην Ελλάδα

Η εφαρμογή πολιτικών ΣυΕΠ ξεκίνησε θεσμικά με:

- Απόφαση 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου
- Επιχειρησιακά προγράμματα Ε.Ε. για Εκπαίδευση & Κατάρτιση
- Συγχρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Υπουργείο Παιδείας

Στόχος: Ανάπτυξη πολιτικών που ενισχύουν την «κοινωνία της γνώσης» και καθιστούν τη μάθηση διαρκή και προσβάσιμη σε όλες τις ηλικίες.

Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως αναπόσπαστο μέρος της διαβίου μάθησης, αντανάκλα τις ανάγκες μιας κοινωνίας που μεταβάλλεται διαρκώς σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Προσφέρει ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και επαγγελματικής ανέλιξης, ειδικά σε άτομα που έχουν υπερβεί το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Η προσαρμοστικότητά της στο χρόνο, στο χώρο, στις θεματικές και στις μεθόδους διδασκαλίας, την καθιστούν ευέλικτο εργαλείο ενδυνάμωσης και ενσωμάτωσης των

πολιτών σε μια απαιτητική αγορά εργασίας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ενσωμάτωση της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στις διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ύπαρξη θεσμοθετημένων υπηρεσιών που στηρίζουν τον ενήλικο εκπαιδευόμενο στην αναγνώριση των δεξιοτήτων του, στη χάραξη επαγγελματικής πορείας και στη λήψη ορθών αποφάσεων αποτελεί θεμέλιο για τη διασφάλιση της ενεργής συμμετοχής του στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι.

Η διασύνδεση μάθησης και απασχολησιμότητας, η στήριξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς και η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της προσαρμοστικότητας συνιστούν βασικούς στόχους μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που βλέπει το άτομο στο σύνολό του και όχι μόνο ως εργατικό δυναμικό. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι απλώς μια δεύτερη ευκαιρία, αλλά ένα διαρκές δικαίωμα που υποστηρίζει την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων στην κοινωνία της γνώσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ανάγκου, Μ., & Βεργίδης, Δ. (2008). Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2004). Δια βίου εκπαίδευση και κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.
- Λευθεριώτου, Π., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Ιόν.
- Συμεωνίδου, Χ. (1998). Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνική ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Knowles, M. S. (1998). The adult learner: A neglected species. Houston: Gulf Publishing.
- Nuissl, E. (2001). Adult education and lifelong learning. Bonn: DIE.
- OECD. (2005). Promoting adult learning. Paris: OECD Publishing.
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, A. (1999). Adults learning. Buckingham: Open University Press.
- Rogers, A. (2002). Teaching adults. Maidenhead: Open University Press.
- UNESCO. (1997). Learning: The treasure within. Paris: UNESCO.
- European Commission. (1999). Lifelong learning policies in Europe. Brussels.

Νέες εκδόσεις της Ε.Ε.Φ.

