



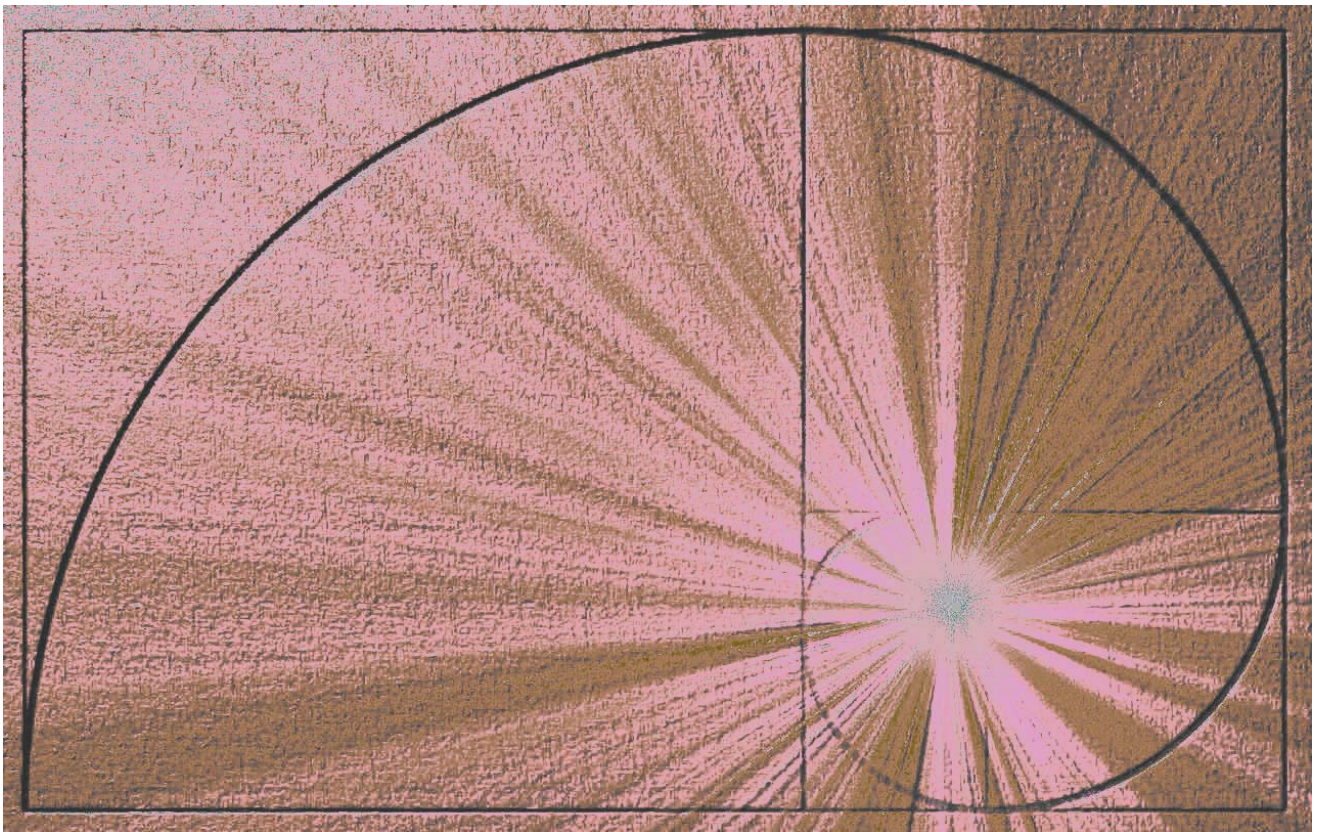
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 7, Issue 1 GR (2025)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



<https://doi.org/10.69685/MUBK1746>

Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος
Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων
Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας
Λιόβας Δημήτριος, Πατσαλά Πασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών
Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης
Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος
Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης
Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

Οι Foley ήχοι στα παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα VR μάθησης. Ακουστικές σηματοδοτήσεις γραφικών	6
Μπότη Σταυρούλα.....	6
Κανελλόπουλος Παναγιώτης.....	6
Αντωνίου Δημήτρης.....	6
Έρευνα μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων	17
Αλεξούδα Γεωργία.....	17
Φύλο και εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής	31
Κατσάπη Ροδέα	31
Μπέλτση Μαρία Κονδυλένια	31
Μικροπεριβάλλον Reggio Emilia σε τυπικό νηπιαγωγείο: η επίδραση του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού κατά το ελεύθερο παιχνίδι με ευέλικτα υλικά.....	44
Κομπογιάννη Ιουλία	44
Βίτσου Μαγδαληνή	44
Συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Παράμετροι που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων ενηλίκων (18-29).....	56
Παπαδημητρίου Ε. Αχιλλέας	56
Διερευνώντας την εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στα δημόσια δημοτικά σχολεία.....	70
Παπαϊωάννου Μαρία	70
Φιλιππόγλου Μαρία.....	70
Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολείων για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης	81
Ζάντζος Ιωάννης	81
Οι συγκρούσεις μαθητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον: Συστηματική ανασκόπηση αιτιών, επιπτώσεων και ρόλου του σχολείου στην αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης.....	92
Νίκου Ε. Ελένη	92
Διερεύνηση των απόψεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.....	103
Παπασπύρου Γεωργία.....	103
Καρατράντου Ανθή.....	103
Εμπλοκή των Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους (δημοτικού σχολείου)	117
Κολοκύθα Ασπασία Ελένη	117
Καινοτόμες Διδακτικές Προσεγγίσεις με Επαυξημένη Πραγματικότητα για Μαθητές με Δυσλεξία.....	127
Σιούλας Παναγιώτης Βλάσιος	127
Τεγούση Ναυσικά.....	127

Το 1^ο τεύχος του περιοδικού ***International Journal of Educational Innovation*** της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2025 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνει αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

The first issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2025 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Πατρών, Αρχισυντάκτης

Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Patras

Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης

Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

Οι Foley ήχοι στα παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα VR μάθησης.

Ακουστικές σηματοδοτήσεις γραφικών

<https://doi.org/10.69685/MSVE1274>

Μπόττη Σταυρούλα

Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Κινηματογράφου ΑΠΘ
stavmpot@film.auth.gr

Κανελλόπουλος Παναγιώτης

Υποψήφιος Διδάκτορας, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
pankanelloropoulos@mail.ntua.gr

Αντωνίου Δημήτρης

Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
dantoniu@onoffice.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή εντοπίζεται συχνά η εμπλοκή ψηφιακών εργαλείων στη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ορθή αξιοποίηση αυτών χρήζει την ένταξή τους σε δομημένα διδακτικά μοντέλα. Ορισμένα εξ αυτών προάγουν παιχνιδοποιημένους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Ο εμπλουτισμός των τρόπων αυτών μπορεί να προκύψει με ενσωμάτωση καλλιτεχνικών και δημιουργικών τεχνικών, όπως η δημιουργία και η σύνθεση πρωτότυπων ήχων για τον κινηματογράφο (Foley). Στην παρούσα εργασία προτείνεται η σύνδεση των ήχων Foley για την ενίσχυση της διάδρασης των εκπαιδευόμενων με τους μηχανισμούς και την αισθητική της Παιχνιδοποίησης, αξιοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο τη μελέτη περίπτωσης μιας παρεμφερούς έρευνας του Gaver (1986), μέσω της οποίας επιχειρήθηκε μια πρώτη αντιστοίχιση καθημερινών ήχων με ενέργειες διεπαφών σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Συμπερασματικά, γραφικές και ποιοτικές μεταβλητές, που συνθέτουν την παιγνιώδη φυσιογνωμία ενός εκπαιδευτικού εικονικού περιβάλλοντος, επενδύονται με πρωτότυπους κινηματογραφικούς ήχους, για λόγους ανατροφοδότησης, χωροαντίληψης, ρεαλιστικής απόδοσης και ελκυστικότητας.

Λέξεις κλειδιά: ήχοι Foley, Παιχνιδοποίηση, εικονικά περιβάλλοντα, ψηφιακή μάθηση

Εισαγωγή

Αφετηριακά, αξίζει να επισημανθεί η ευρύτερη τάση προς τον ψηφιακό μετασχηματισμό παραδοσιακών εκπαιδευτικών πλαισίων για τη βελτιστοποίηση αφενός της διδασκαλίας και αφετέρου της μάθησης. Με τον άξονα αυτόν συντάσσεται η λογική και η τακτική παιχνιδοποίησης της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάλιστα σε μοντελοποιημένα πρότυπα. Σύμφωνα με την Παιχνιδοποίηση (Gamification) πραγματοποιείται «... χρήση στοιχείων του σχεδιασμού παιχνιδιών σε πλαίσια που δεν είναι σχετικά με παιχνίδια» (Deterding et al., 2011). Η εν λόγω έννοια δεν απαιτεί ως ικανή και αναγκαία συνθήκη τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, λόγω σημαντικών αναλογικών της προτύπων (πχ. επιβράβευση με μάρκες, χρονομέτρηση με κλεψύδρα, κάρτες, κ.ά.). Ωστόσο στο σύγχρονο πλαίσιο αξιοποίησής της γίνεται εκτεταμένη στρόφη στην ψηφιακή υπόσταση αυτής και μάλιστα στην εικονική. Δηλαδή, εκείνης που σχετίζεται κυριότερα με τα βιντεοπαιχνίδια και περιλαμβάνει ένα σώμα στοιχείων σχεδιασμού, λογικής, αλλά και αισθητικής που εντοπίζεται στα εικονικά περιβάλλοντα που αποδίδονται με γραφικό τρόπο. Αναφορικά, στον τομέα των μηχανισμών περιλαμβάνεται ένα πλήθος χρησιμοποιούμενων γραφικών στοιχείων, όπως σήματα, κουμπιά, χρονόμετρα κ.ά., που θα παρουσιαστούν ακολούθως.

Η ενίσχυση τέτοιων μηχανισμών μπορεί να προκύψει με την επένδυση ήχων, οι οποίοι δημιουργούνται με τη χρήση ευφάνταστων τεχνικών από συγκεκριμένους καλλιτέχνες (foley artists) σε ειδικά διαμορφωμένα studios (foley studios) (Ament, 2014) στο στάδιο της μεταπαραγωγής μιας ταινίας (post production). Η δημιουργία και η σύνθεση αυτών δύναται να πραγματοποιηθεί ζωντανά σε οποιοδήποτε περιβάλλον με την κατάλληλη μεμονωμένη ή συνδυαστική χρήση υλικών και αντικειμένων ή ακόμα και ανθρώπινων ήχων (μέσω στόματος, χεριών, ποδιών κ.ά.), ώστε να επιτευχθεί το απαραίτητο ηχητικό αποτέλεσμα. Οι ήχοι αυτοί επενδύουν συνήθως ενέργειες του χρήστη κατά την αλληλεπίδρασή του με τα παιχνιδιώδη στοιχεία για λόγους προτροπής, συναισθηματικής διέγερσης και ανατροφοδότησης. Ενέργειες τέτοιες αποτελούν η έναρξη, η λήξη, η αλλαγή επιπέδου, η νίκη και η ήττα και άλλα συναφή, που συνδυάζονται με το άκουσμα ενός ήχου κατάλληλου να αποδώσει το κατάλληλο ψυχοακουστικό αίσθημα και ερέθισμα.

Στις παρακάτω ενότητες αναπτύσσεται η αρχική οριοθέτηση των δομικών όρων του θέματος και η κατανόηση της τεχνικής τους διάστασης. Στην συνέχεια, υπογραμμίζεται η συνεισφορά τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία και ιδιαίτερα στην ψηφιακή μάθηση. Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η παρουσίαση ενός νέου μοντέλου ηχητικού σχεδιασμού εικονικών περιβαλλόντων VR μάθησης, που στηρίζονται στην παιχνιδοποίηση, με ήχους Foley.

Η συγκεκριμένη πρόταση εφαρμογής στηρίζεται μεθοδολογικά στη μελέτη περίπτωσης μιας παλαιότερης έρευνας του William Gaver (1989), μέσω της οποίας διερευνήθηκε η επίδραση καθημερινών ήχων ως σηματοδότηση ενεργειών διεπαφών ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η ηχητική επένδυση των ενεργειών αυτών μπορεί να προκαλέσει εννοιολογικές και αντιληπτικές συσχετίσεις, οι οποίες δύναται να συμβάλλουν στην ελκυστικότητα και ρεαλιστικότητα της διαμεσολάβησης μεταξύ πραγματικών και ψηφιακών περιβαλλόντων. Από την άλλη πλευρά οι ήχοι Foley δημιουργούνται από ήχους καθημερινών αντικειμένων, οπότε η ιδέα αντιστοίχισης ήχων Foley με ενέργειες μηχανισμών παιχνιδοποίησης σε VR περιβάλλοντα μάθησης, προέκυψε ως επέκταση της ερευνητικής πρότασης του Gaver. Μια μη οικεία πρακτική, λόγω του ότι, μέχρι πρότινος, οι συγκεκριμένοι ήχοι εντοπίζονται σε κινηματογραφικά είδη και δεν έχει επιχειρηθεί η προσθήκη τους σε παιχνιδοποιημένα εικονικά περιβάλλοντα.

Μέσω των παραπάνω συσχετισμών προκύπτουν συμπεράσματα, που επαληθεύουν τη συνεισφορά των ήχων foley στον εμπλουτισμό παιχνιδοποιημένων περιβαλλόντων εικονικής μάθησης, αναδεικνύουν δυνατότητες και προοπτικές και χαράζουν νέους άξονες προσανατολισμού της εν λόγω δημιουργικής συμπόρευσης.

Φύση και χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Για τη δόμηση του αρχικού υπόβαθρου κατανόησης της παιχνιδοποιημένης εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η οριοθέτηση της Παιχνιδοποίησης εννοιολογικά. Ο όρος Gamification (Παιχνιδοποίηση) δεν εντοπίζεται μόνο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, γεγονός που καταδεικνύεται και από την πρώτη του εμφάνιση από τον προγραμματιστή Nick Pelling, μέσω της ένταξης στοιχείων παιχνιδιών σε ανεξάρτητα με τα παιχνίδια περιβάλλοντα. Μάλιστα με αρχική του πρόθεση την ένταξη του στοιχείου της διασκέδασης σε διαδικασίες όπως η ανάληψη χρημάτων από Automated Teller Machine με πιο παιχνιδιώδη τρόπο (Sanmugam et al., 2015). Άλλωστε από εκτεταμένο σώμα παιχνιδοποιημένων εφαρμογών καθίσταται σαφές η μη αναγκαία εμπλοκή ενός εκπαιδευτικού χαρακτήρα, αλλά απλώς μιας δημιουργικής, ψυχαγωγικής ή διασκεδαστικής διάστασης μιας συμβατικής διαδικασίας. Ιδίως μάλιστα για ορισμένες περιπτώσεις όπου ο υπάρχον τρόπος φαίνεται μη ενδιαφέρον ή ακόμα και κουραστικός. Ένα από τα γνωστότερα σχετικά παραδείγματα αποτελεί η μετατροπή σκαλιών σε πλήκτρα πιάνου στον σταθμό του μετρό Odeplan στην Στοκχόλμη, ώστε οι διερχόμενοι να έχουν κίνητρο να χρησιμοποιήσουν τα σκαλιά, σε αντίθεση με τις κυλιόμενες σκάλες (Lucero et al., 2014), καθώς με κάθε πάτημά τους σε αυτά παράγονταν μουσικοί ήχοι. Αυτή η λογική γενικευμένης λειτουργίας της σε διάφορα περιβάλλοντα διαφαίνεται και σε έναν άλλο

ορισμό βάσει του οποίου πρόκειται για «... μια διαδικασία ενδυνάμωσης μιας υπηρεσίας με παροχές παιγνιωδών εμπειριών με στόχο να υποστηριχθεί η συνολική δημιουργική αξία του χρήστη» (Huotari & Hamari, 2012: 19).

Ωστόσο κατά μια άλλη διατύπωση, η οποία θα οδηγήσει στην κατανόηση των δομικών της μερών, αυτή «... βασίζεται σε μηχανισμούς, αισθητικές και σκέψη παιχνιδιών για την δέσμευση ατόμων, την παρακίνηση δράσης, την προώθηση μάθησης και την επίλυση προβλημάτων (Karr, 2013, όπως αναφέρεται στο Alsawaier, 2018: 2). Μια τοποθέτηση που δημιουργεί έναν λειτουργικό ορισμό με μεγαλύτερη ειδίκευση στην χρηστική διάσταση αυτής ως εργαλείο στην διάθεση των εκπαιδευτικών. Τόσο σε άλλους τομείς έτσι και στον υπό εξέταση εκπαιδευτικό, γίνεται ένταξη της παιχνιδοποίησης μέσω της επιμέρους ένταξης στοιχείων από τα πέντε επίπεδα στοιχείων του σχεδιασμού παιχνιδιών: 1) τα μοτίβα σχεδιασμού του περιβάλλοντος διεπαφής του παιχνιδιού (πχ. σχεδιαστικές λύσεις, όπως σήματα, βαθμολογικοί πίνακες κ.ά.), 2) τα μοτίβα σχεδιασμού και μηχανισμών σχεδιασμού παιχνιδιών (πχ. επαναλαμβανόμενα μέρη αυτού όπως οι χρονικοί περιορισμοί, οι γύρες κ.ά.), 3) οι αρχές και οι ευρετικές του σχεδιασμού παιχνιδιών (όπως οι τρόποι προσέγγισης προβλημάτων σχεδιασμού (πχ. διαρκές παιχνίδι, καθαροί στόχοι κ.ά.), 4) τα μοντέλα του παιχνιδιού (πχ. εμπειρικά στοιχεία παιχνιδιού όπως η πρόκληση, η περιέργεια κ.ά.) και τέλος 5) οι μέθοδοι σχεδιασμού παιχνιδιών (πχ. δοκιμές παιχνιδιού) (Deterding et al., 2011). Η οριοθετημένη χρήση των στοιχείων αυτών στο πλαίσιο διαφορετικών περιβαλλόντων από εκείνα των παιχνιδιών, εξ ορισμού οδηγεί στην ταξινόμηση της Παιχνιδοποίησης σε ορισμένες μεταβλητές. Πέραν της ταξινόμησης των στοιχείων του σχεδιασμού παιχνιδιού απαιτείται η κατηγοριοποιημένη οργάνωση αυτών ως προς τη μεταξύ τους συνέργεια κατά την εμπειρία του παίκτη. Από αυτή την οργάνωση προκύπτουν οι: 1) Μηχανισμοί των Παιχνιδιών (Game Mechanics), δηλαδή στοιχεία πληροφοριών και αλγορίθμων, όπως ένα σύνολο από δράσεις, συμπεριφορές, χειρισμούς που παρέχονται στον παίκτη εντός του παιχνιδιού και οδηγούν στις 2) Δυναμικές των Παιχνιδιών (Game Dynamics), δηλαδή τις επιδράσεις σε τρέχον χρόνο των άνω Μηχανισμών, όπως και τις μεταξύ τους εξόδους κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού. 3) Οι Αισθητικές των Παιχνιδιών που συνιστούν τις επιθυμητές αισθήσεις προς τον παίκτη, όσο εκείνος αλληλεπιδρά με το παιχνίδι. Ενδεικτικά παραδείγματα των στοιχείων αυτών αποτελούν η στοιχημάτιση σε ένα παιχνίδι καρτών, ο χρονικός περιορισμός και το αίσθημα της ανακάλυψης, αντιστοίχως (Hunicke et al., 2004).



Σχήμα 1. Παραδείγματα MDA παραδοσιακού παιχνιδιού και video game

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται κατά συγκριτικό τρόπο η σχέση των MDA αρχικά σε παράδειγμα αναλογικού παιχνιδιού και στη συνέχεια σε video game. Το δεύτερο μάλιστα

λόγω του εικονικού περιβάλλοντος διεπαφής σχετίζεται περισσότερο με τα υπό εξέταση περιβάλλοντα VR μάθησης, κυρίως σε επίπεδο γραφικής απόδοσης των παιγνιωδών στοιχείων. Πέραν της τριμερούς ομαδοποίησης των MDA για λόγους καλύτερου εντοπισμού ή προσθήκης αυτών, δημιουργείται η ανάγκη για μια επιμέρους κατηγοριοποίηση πιο αναλυτικού επιπέδου. Αυτή η ανάγκη απαντάται με μια νέα ομαδοποίηση κατόπιν ανασκόπησης πλήθους άρθρων σχετικών μάλιστα με την παιχνιδοποιημένη εκπαίδευση και έτσι οι Μηχανισμοί διαιρούνται στα: 1) στοιχεία σχετικά με την προοδευτικότητα του παίκτη, 1.2) στοιχεία σχετικά με τα καθήκοντα αυτού, 1.3) στοιχεία περιεχομένου του παιχνιδιού και 1.4) πρόσθετα στοιχεία. Οι Δυναμικές διαιρούνται: 2.1) στη διαδικασία επιβράβευσης, 2.2) στη δυνατότητα επιλογής χαρακτήρα του παιχνιδιού, 2.3) στη μη γραμμική πορεία προόδου του παιχνιδιού, 2.4) στην πραγματική ανακάλυψη, 2.5) στη μη πραγματική ανακάλυψη, 2.6) στην επίλυση παζλ, 2.7) στην αυτοματοποιημένη προσαρμογή της δυσκολίας, 2.8) στις βοήθειες προς τον παίκτη μέσω υποδείξεων, 2.9) στις προσομοιώσεις διαχείρισης, 2.10) στις γύρες του παιχνιδιού, 2.11) στις αλλαγές του συστήματος από τον τρόπο παίξιματος, 2.12) στο σύστημα κούιζ. Τέλος οι αισθητικές διαιρούνται στην: 3.1) εντύπωση, 3.2) πρόκληση, 3.3) συντροφικότητα, 3.4) ανακάλυψη, 3.5) φαντασία, 3.6) αφηγηματικότητα, 3.7) έκφραση, 3.8) υποταγή (Kusuma, 2018). Για την ευκολότερη εύρεση των MDA στα εκπαιδευτικά ή άλλα περιβάλλοντα προτείνεται μια ακολουθία διερωτήσεων ως εξής. Για τους Μηχανισμούς: «Ποια είναι τα διαθέσιμα μέσα, ενέργειες, ελευθερίες, «δικαιώματα» κλπ. επί του παιχνιδιού, τα οποία μου παρέχονται εκ των προτέρων;». Για τις Δυναμικές: «Σε ποιου είδους συνθήκη εντοπίζεται η δράση μου την εκάστοτε στιγμή, η οποία μάλιστα έχει προκύψει από την πρότερη ενεργοποίηση κάποιου Μηχανισμού;». Για τις Αισθητικές: «Τελικά τι αισθάνομαι, βιώνω κλπ. μια δεδομένη στιγμή ως παίκτης;».

Διαμορφώνοντας Παχινδοποιημένα Περιβάλλοντα VR Μάθησης

Η όλο και αυξανόμενη τάση προς την αξιοποίηση της Παιχνιδοποίησης σε καινοτόμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οδήγησε στην επακόλουθη αξιοποίηση αυτής στα ειδικότερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα Εικονικής Πραγματικότητας. Σε τέτοια περιβάλλοντα με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας (πχ. λογισμικό ανάπτυξης τρισδιάστατων χώρων 360 μοιρών) και εξοπλισμού (πχ. στερεοσκοπικά γυαλιά) διαμορφώνονται περιβάλλοντα εντός των οποίων κάποιος χρήστης μπορεί να εκπαιδευτεί στο πλαίσιο μιας ιδιαίτερου τύπου βιωματικής σχέσης με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Έτσι λοιπόν, μέσω αυτής της τεχνολογίας προσομοίωσης είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένας χώρος στον οποίο ακολούθως θα ενταχθούν οι πρακτικές της Παιχνιδοποίησης, για ενδυνάμωση του εικονικού βιώματος μάθησης. Τα παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα που προκύπτουν, ακολουθούν την ίδια ομαδοποίηση των τύπων της Εικονικής Πραγματικότητας ως προς την εμπύθιση, δηλαδή τη συνολική ικανότητα ενός συστήματος VR, να προσφέρει ένα πλήθος παραγόντων (πχ. εκτεταμένο πεδίο θέασης) που βοηθούν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος για εμπειρία του χρήστη εντός του (Sanchez-Vivez & Slater, 2005). Στην περίπτωση της πλήρους Εμπυθισμένης Εικονικής Πραγματικότητας επιτυγχάνεται το υψηλότερο επίπεδο εμπύθισης με ειδικές συσκευές που εξυπηρετούν την «περικύκλωση» του χρήστη από τρισδιάστατα animations, που του δίνουν την αίσθηση ότι είναι μέρος του εικονικού περιβάλλοντος. Βεβαίως υπάρχουν και οι περιπτώσεις συνδυασμού φυσικού και εικονικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο Ημι-Εμπυθισμένης Εικονικής Πραγματικότητας ή Επαυξημένης (Badomu & Ye, 2013). Με υπόβαθρο λοιπόν ένα περιβάλλον μερικής ή ολικής -συμβολικής- απομόνωσης από το φυσικό περιβάλλον για εκπαιδευτική σκοπιμότητα, προσφέρεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με στοιχεία Παιχνιδοποίησης για κινητροδότηση της μαθησιακής εμπλοκής. Η σύμπραξη αυτή έχει εκπαιδευτικά οφέλη που βασίζονται στην επίδραση διαφορετικών θεωριών μάθησης. Μάλιστα, σε πρόσφατη έρευνα οι Κανελλόπουλος και Αντωνίου (2025) προσδιορίζουν τα Παιχνιδοποιημένα Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης ως τόπους συνύπαρξης διαφορετικών θεωριών μάθησης. Ένα συναφές παράδειγμα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αφορούσε έρευνα για την κατασκευή ενός πρωτότυπου

εικονικού εργαστηρίου. Συγκεκριμένα, εντός αυτού λάμβανε χώρα η προσομοίωση χειροκίνητων ενεργειών, για την εκπαίδευση στη χρήση μηχανήματος τρισδιάστατης εκτύπωσης. Επιπροσθέτως στην εφαρμογή αυτήν εντοπίζονται στοιχεία Παιχνιδοποίησης όπως κουμπιά, σήματα, ενδείξεις, πόντοι κ.ά. τα οποία προσφέρονται προς τον εκπαιδευόμενο κατά την διαδικασία της προσομοίωσης χρήσης του συγκεκριμένου μηχανήματος (Chen 2020).

Η ηχητική επένδυση των οπτικοακουστικών μέσων

Ο ήχος είναι μια άυλη μορφή ενέργειας που μεταφέρει πολλαπλές πληροφορίες για την ηχητική του πηγή. Σύμφωνα με τον Gaver (1989), ένας ήχος έχει ένα παροδικό φαινόμενο με αρχή και τέλος που διευκολύνει την παροχή πληροφοριών σε δυναμικά μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Κατά τον Stanley (1990), η ηχητική ακρόαση παίζει καθοριστικό ρόλο σε ένα σημαντικό μέρος των γνωστικών και συναισθηματικών μας εμπειριών, καθώς μεταφέρει ένα ευρύ φάσμα δεδομένων που αφορούν γνωστικές λειτουργίες, όπως μάθηση, λογική σκέψη, μνήμη, λήψη αποφάσεων, αντίληψη, αλλά και συναισθήματα ή συνολική διάθεση. Ένας ήχος δύναται να αφηγηθεί ο ίδιος μια ιστορία, αλλά και να επενδύσει ή να ενισχύσει ένα αφηγηματικό είδος (Tomlinson, 2010).

Στον τομέα του κινηματογράφου ο ηχητικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τον συντονισμό διαφόρων στοιχείων, όπως τα ηχητικά εφέ, τις μουσικές επενδύσεις και τους ενδοδιηγητικούς και εξωδιηγητικούς διαλόγους (Chion, 1994). Παράλληλα, ο Chion (2010) ταξινομεί τους ήχους για τον κινηματογράφο σε ενδοδιηγητικούς (ήχοι in) και εξωδιηγητικούς (ήχοι off). Η πρώτη κατηγορία ήχων αφορά τους ήχους που ακούγονται στην πλοκή του κινηματογραφικού μέσου και χωρίζονται σε ήχους που η πηγή τους φαίνεται στην οθόνη (on screen sounds) και σε ήχους εκτός πεδίου (off screen sounds), δηλαδή σε ήχους που ακούγονται κατά τη διάρκεια της δράσης, αλλά δεν φαίνεται η πηγή τους. Η δεύτερη κατηγορία ήχων αφορά τους ήχους που δεν παράγονται μέσα από το ηχητικό περιβάλλον της ταινίας, όπως η μουσική και οι διάλογοι που έχουν προστεθεί σε ειδικά studios στο στάδιο της μετα-παραγωγής της ταινίας (Sonnenschein, 2001). Πριν από την εμφάνιση των τεχνολογιών εγγραφής, οι ήχοι ήταν στενά συνδεδεμένοι με τα απτά αντικείμενα ή με τους μηχανισμούς που ήταν υπεύθυνοι για την παραγωγή τους. Πλέον, η ανάπτυξη των συσκευών εγγραφής διευκολύνει την αποσύνδεση του ήχου από την προέλευσή του - συγκεκριμένα, την αποσύνδεση του ήχου από την οπτική αναπαράσταση και τη φυσική κίνηση, που συνήθως συνοδεύουν την παραγωγή του ήχου (Collins, 2013). Όπως αναγράφεται στους Brazil και Fernström (2011), σύμφωνα με τον D. Hug (2009), ο κινηματογράφος και τα πολυμέσα επιδρούν όλο και περισσότερο στον κόσμο του ηχητικού σχεδιασμού και ιδιαίτερα στα διαδραστικά αντικείμενα, όταν αυτά σχετίζονται με αφηγηματικούς ήχους. Τέτοια αντικείμενα συνδέονται συνήθως με συγκεκριμένους ήχους αποτυπώνοντας αυθαίρετες συμβολικές (auditory icons) ή αναλογικές (earcons) αναπαραστάσεις (Brazil & Fernström, 2011). Σύμφωνα με τους Wester berg and Schoenau-Fog to 2015, όπως αναγράφεται στους Bosman et al. (2024), η χρήση ακουστικών στοιχείων σε πλαίσια αλληλεπίδρασης παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, όπως ότι η ακουστική ανατροφοδότηση συνδέεται συχνά με σύντομη διάρκεια αλληλεπίδρασης σε σύγκριση με αυτήν της οπτικής ανατροφοδότησης.

Στη σύγχρονη οπτικοακουστική έκφραση, ο ρόλος του ηχητικού σχεδιασμού είναι καταλυτικός τόσο στην τέχνη του κινηματογράφου και του θεάτρου όσο και σε εικονικά περιβάλλοντα παιχνιδιών και διάφορα πολυμεσικά εκπαιδευτικά εργαλεία (Τζεδάκη, 2014). Όπως προαναφέρθηκε, ο ηχητικός σχεδιασμός ενός κινηματογραφικού είδους, περιλαμβάνει, κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος, τα ηχητικά εφέ (SFX), τα οποία διακρίνονται σε σκληρά εφέ, μαλακά εφέ, Foley και ατμόσφαιρες (Beauchamp, 2005). Μία νέα προσέγγιση στον ηχητικό σχεδιασμό είναι η εκ νέου σύνδεση ήχου με εικόνες για τη δημιουργία νέων μηνυμάτων. Με αυτόν τον τρόπο η σύνδεση ήχων και εικόνων μπορεί να προσθέσει νοήματα

στα αρχικά μηνύματα ενός αυτοτελούς ήχου ή μιας μεμονωμένης εικόνας (Collins, 2013). Ένα τέτοιο παράδειγμα σύνθεσης ήχου και εικόνας είναι οι ήχοι Foley.

Οι ήχοι Foley και η αξιοποίησή τους στη σύγχρονη οπτικοακουστική έκφραση

Η σύνθεση και η δημιουργία πρωτότυπων ήχων για τον κινηματογράφο έχει πλέον ταυτιστεί με την τεχνική Foley, βάσει της οποίας δημιουργούνται ήχοι που σχετίζονται με τις ανθρώπινες ενέργειες (βήματα, πιασίματα, αγγίγματα, χρήση αντικειμένων κ.ά.). Η τεχνική αυτή έχει ως στόχο να αποδώσει με εναλλακτικούς και ευφάνταστους τρόπους έναν ή περισσότερους ήχους που απορρέουν από μια κινηματογραφική σκηνή, που ενδεχομένως δεν θα ακούγονταν κατά την ηχογράφησή τους ή που προστίθενται για να ενισχύσουν το σύγχρονο κινηματογραφικό στιλ. Ο όρος Foley ανήκει -τιμής ένεκεν- στον Jack Foley (1891-1967), τον εμπνευστή της τεχνικής αυτής, διότι ήταν ο πρώτος (γύρω στο 1929) που μέσω αυτής παρήγαγε ήχους για να επενδύσει και να ενισχύσει ταινίες σε πραγματικό χρόνο με την αναπαραγωγή τους σε ειδικά στούντιο (Ament, 2014· Καρακάσης και συν., 2015). Σύμφωνα με την Ament (2014), η ηχητική επένδυση μιας ταινίας γινόταν αφού είχε μονταριστεί το τελικό βίντεο της ταινίας και όταν το στούντιο ήταν έτοιμο να προσθέσει τον ήχο, ο Jack Foley μέσα από την κατάλληλη χρήση υλικών και αντικειμένων ή μερών του σώματος, μιμούταν τις δράσεις της κάθε σκηνής και παρήγαγε τους ήχους σε συγχρονισμό με την εικόνα. Η τεχνική αυτή, σύντομα, αναδείχθηκε σε μια τεχνική εξέχουσας σημασίας στον τομέα του ήχου για τον κινηματογράφο και πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ηχητικού σχεδιασμού μιας ταινίας. Οι ήχοι Foley, δημιουργούνται σε διαμορφωμένα στούντιο με ειδικά πατώματα και εξοπλισμό (Foley stages), τα οποία συνήθως περιέχουν δύο χώρους: έναν για την αναπαραγωγή των ήχων από τους Foley Artists και έναν για να ηχογραφούνται και να συνθέτονται από τους τεχνικούς του ήχου (Sound technicians). Οι Foley Artists χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα (props) και τα χειρίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποδώσουν όσο πιο πιστά τους ήχους που προκύπτουν από τις ενέργειες κάθε σκηνής και ο Foley Editor ηχογραφεί και επεξεργάζεται τους ήχους αυτούς (Trento & Götzén, 2011). Η παραγωγή και η εφαρμογή των ήχων Foley σε οπτικοακουστικά έργα συνδέεται επιπρόσθετα με την ιστορική και τεχνική εξέλιξη του ηχητικού σχεδιασμού στο θέατρο και το ραδιόφωνο. Σήμερα, οι ήχοι αυτοί μπορούν να επενδύσουν ταινίες και ντοκιμαντέρ μικρού και μεγάλου μήκους, τηλεοπτικές σειρές, βιντεοπαιχνίδια και βίντεο για τα σύγχρονα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στις εφαρμογές Εικονικής Πραγματικότητας οι ήχοι εξυπηρετούν μια ποικιλία λειτουργιών συνδεδεμένοι με αλληλεπιδράσεις που έχουν τοποθεσιακή αναφορά σε συγκεκριμένα εικονικά αντικείμενα που προσεγγίζουν την προσοχή των χρηστών (Bosman et al., 2024). Σύμφωνα με τους Rona και Uddin (2004), ο ήχος στα περιβάλλοντα Εικονικής Πραγματικότητας δεν ακολουθεί μια γραμμική εξέλιξη, αλλά βασίζεται σε έναν δυναμικό αλγόριθμο, ο οποίος προσαρμόζεται σε πραγματικό χρόνο στα συνεχώς μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος κατά την είσοδο του χρήστη. Οι βασικότερες κατηγορίες ήχων που χρησιμοποιούνται για την ηχητική επένδυση περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας είναι οι ήχοι Foley και οι ήχοι περιβάλλοντος (ατμόσφαιρες). Οι ήχοι Foley χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν τους ήχους που ενεργοποιούνται από ενέργειες του χρήστη, όπως βήματα ή θορύβους αντικειμένων και παρέχουν ακουστική ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο. Από την άλλη πλευρά, οι ήχοι περιβάλλοντος περιλαμβάνουν ατμόσφαιρες δωματίου, συχνά σε βρόχο (loop). Για την ενίσχυσή τους προτιμώνται στερεοφωνικοί ήχοι (surround sounds) ή ακόμη και αμφιωτικοί ήχοι (binaural sounds). Η αμφιωτική ακρόαση αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα ακουστικά ερεθίσματα φτάνουν στα αυτιά μας, διευκολύνοντας έτσι την ικανότητά μας να διακρίνουμε ήχους αντικειμένων που εκπέμπουν σε διάφορους προσανατολισμούς (Serafin et al., 2018). Στην επένδυση ενός ηχοτοπίου οι αμφιωτικοί ήχοι συνεισφέρουν περισσότερο στην απόδοση ρεαλιστικότητας, αντήχησης και κατευθυντικότητας (Xu & Kang, 2019).

Μελέτη περίπτωσης

Στις μέρες μας η σύγχρονη τεχνολογική εξέλιξη έχει επιδράσει καταλυτικά σε πολλές εκφάνσεις της ζωής μας και η πολυεπίπεδη εμφάνισή της έχει συνδεθεί άρρηκτα με ηχητικές ειδοποιήσεις (π.χ. ξυπνητήρι, ήχος κλήσης κινητού τηλεφώνου, ήχος έναρξης υπολογιστή, κ.ά.). Στον τομέα της πληροφορικής, μια πρώτη ευφάνταστη και δημιουργική σύνδεση διεπαφών και ηχητικού σχεδιασμού επιχείρησε ο William Gaver (1989), όταν επιχείρησε να ενισχύσει την εμπειρία χρηστών με λειτουργικό σύστημα Macintosh, μέσω του προγράμματος SonicFinder, το οποίο συνόδευε ακουστικά ενέργειες του υπολογιστή, όπως αντιγραφή, αποκοπή, διαγραφή, άδειασμα του κάδου ανακύκλωσης, κ.ά., με ήχους καθημερινών αντικειμένων. Για παράδειγμα, η αντιγραφή ενός αρχείου μπορούσε να επενδυθεί ηχητικά με τον ηχογραφημένο ήχο του συρσίματος ενός αντικειμένου σε μία μεταλλική ή ξύλινη επιφάνεια (ανάλογα τον τύπο αρχείου), η διαγραφή ενός αρχείου με το τσαλάκωμα ενός χαρτιού, κ.ό.κ.. Οι ήχοι αυτοί ήταν συνήθως μεμονωμένοι και ανάλογα με τον τύπο αρχείου μεταβάλλονταν τα χαρακτηριστικά τους (τονικό ύψος, ένταση, ηχόχρωμα) μεταφέροντας με τον τρόπο αυτόν διαφοροποιημένα μηνύματα για την ενέργεια που αναπαριστούσαν (π.χ. μεγάλα αρχεία: χαμηλής συχνότητας ήχοι). Οι ηχητικές ειδοποιήσεις αυτές ονομάστηκαν Auditory Icons (ακουστικές σηματοδοτήσεις, ενδεχομένως ελληνιστί) και ο Gaver ερμήνευσε τον όρο αυτό ως: «έναν μοναδικό ήχο από ένα γεγονός, που παρέχει μια ισχυρή πηγή πληροφοριών για μια κατάσταση» (Gabral & Remijn, 2019: 224). Τέλος, σύμφωνα με τον ίδιο, αναφέρεται ότι οι ακουστικές αυτές σηματοδοτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν ανά είδος, αλλά και να συνδεθούν με εικονίδια για να μεταφέρουν περισσότερες πληροφορίες και να ενισχύσουν την εμπειρία των χρηστών. Επίσης, στα αποτελέσματα της έρευνάς του ο ίδιος αναφέρει ότι οι σηματοδοτήσεις αυτές βασιζόταν πάνω σε εννοιολογικές και αντιληπτικές αντιστοιχίες με χαρακτηριστικά γνωρίσματα τη μεταφορά και τη γενίκευση της καθημερινής γνώσης σε οποιοδήποτε άγνωστο πλαίσιο, και τη δυνατότητα προσομοίωσης με ένα ιδεατό περιβαλλοντικό μοντέλο.

Οπότε, στη συγκεκριμένη εργασία επιλέγεται ως μεθοδολογικό εργαλείο η μελέτη περίπτωσης της πρακτικής του Gaver, διότι η ιδέα αντιστοίχισης καθημερινών ήχων με ψηφιακές ενέργειες θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρόσφορο πεδίο για την ανάδειξη νέων αντιστοιχίσεων και σηματοδοτήσεων, εν προκειμένω, σε παιχνιδοποιημένα εικονικά περιβάλλοντα VR μάθησης με ενσωματωμένους ήχους Foley.

Εφαρμογή μελέτης περίπτωσης σε παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα VR μάθησης με Foley ήχους

Με βάση τη μελέτη περίπτωσης του Gaver δημιουργείται ένα προηγούμενο πρακτικής επένδυσης με ήχους Foley σε ένα εικονικό περιβάλλον διεπαφής ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στην έρευνα αυτή γίνεται δάνειο αυτής της τεχνικής, αλλά με υπόβαθρο ένα περιβάλλον απόλυτης εμβύθισης. Συγκεκριμένα, μετά από προσαρμοσμένη επιλογή των γραφικών στοιχείων της παιχνιδοποίησης σε εικονικά περιβάλλοντα, οι συγγραφείς της συγκεκριμένης μελέτης κατέληξαν σε έναν κατάλογο ομάδων εικονιδίων που αντιστοιχούν σε ενέργειες των χρηστών/μαθητών (μηχανισμούς) οι οποίες μπορούν να σηματοδοτηθούν από ήχους Foley, όπως περιγράφεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Πίνακας αντιστοίχισης εικονιδίων μηχανισμών περιβαλλόντων VR μάθησης με Foley ήχους

Εικονίδια Παιχνιδοποίησης	Ενδεικτικές μέθοδοι σύνθεσης ήχων Foley
1. Εικονίδια προοδευτικότητας	1. Foley για μηχανισμούς προοδευτικότητας
1.1 Σήματα, τρόπαια κ.ά.	1.1 Ρίψη κερμάτων σε γυάλινο ποτήρι
1.2 Ανέλιξη επιπέδου	1.2 Ανοδικό “glissando” (ανιούσα βηματική μελωδική γραμμή) σε μεταλλόφωνο με μπακέτα

1.3 Επανάληψη επιπέδου	1.3 Παλινδρομική κίνηση του εμβόλου του πνευστού οργάνου slide whistle
1.4 Σωστή επιλογή	1.4 Χτύπημα κρυστάλλινου ποτηριού
1.5 Λάθος επιλογή	1.5 Ξεφούσκωμα από μπαλόνι
1.6 Κινήσεις avatars - περπάτημα, τρέξιμο - άλματα προς τα πάνω ή κάτω	1.6 Ανθρώπινες κινήσεις. - Βήματα ανάλογα με: φύλο, ηλικία, σωματότυπο, υπόδηση (μπότες, γόβες, αθλητικά) -Μετακίνηση εμβόλου του πνευστού οργάνου slide whistle προς τα κάτω ή πάνω
2. Εικονίδια καθηκόντων	Foley για μηχανισμούς καθηκόντων
2.1 Χρονομετρητές	2.1 Διαδοχικά χτυπήματα λεπίδων ψαλιδιών (μίμηση δεικτών ρολογιού)
2.2 Συλλογή στοιχείων	2.2 Ρίψη βόλων σε γυάλα
3. Εικονίδια περιεχομένου	3. Foley για μηχανισμούς περιεχομένου
3.1 Χειρισμοί στοιχείων, πιασίματα αντικειμένων	3.1 Πίεση διαφόρων αντικειμένων ανάλογα την υφή των στοιχείων (δέρμα, ύφασμα, ξύλο, μέταλλο, μπαλόνι)
3.2 Drag and drop	Σύρσιμο και ρίψη αντικειμένων (ξύλο, γυαλί, μέταλλο, πλαστικό)
4. Εικονίδια περιβάλλοντος	4. Foley για μηχανισμούς περιβάλλοντος
4.1 Θετική ανατροφοδότηση	4.1 Παλαμάκια
4.2 Αρνητική ανατροφοδότηση	4.2 Σπάσιμο πιάτου
4.3 Ειδοποιήσεις	4.3 Χτυπήματα από μικρό καμπανάκι

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1 υπάρχει αντιστοίχιση μεταξύ των γραφικών αποδόσεων των μηχανισμών της παιχνιδοποίησης και των ήχων Foley, τα οποία χρησιμοποιούνται συνεργατικά στα περιβάλλοντα μάθησης απόλυτης εμβύθισης. Αναλυτικότερα, οι προτεινόμενες συνδέσεις βασίζονται στην υπάρχουσα κατηγοριοποίηση των μηχανισμών της Θεωρίας της Παιχνιδοποίησης, ωστόσο έχουν επιλεγεί συγκεκριμένες υπό-ομάδες αυτών οι οποίοι ευνοούσαν την επένδυση από ήχους Foley. Πιο συγκεκριμένα, οι ενέργειες του χρήστη που συνδέονται με τους μηχανισμούς επενδύονται από ήχους καθημερινών αντικειμένων και ανθρώπινων ενεργειών. Ως εκ τούτου, οι συνδέσεις αυτές εκφράζουν την ταυτόχρονη ενεργοποίηση των αντίστοιχων στοιχείων της αριστερής στήλης με αυτών της δεξιάς. Για παράδειγμα, οι κινήσεις (περπάτημα) των εκπαιδευομένων που προσομοιώνονται με αυτές των avatars, μπορούν να επενδυθούν με πραγματικά βήματα που να αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά αυτών (φύλο, ηλικία, σωματοδομή, κ.ά.). Επίσης, η σωστή επιλογή της ενέργειας ενός χρήστη, μπορεί να σηματοδοτηθεί από τον ήχο του χτυπήματος ενός κρυστάλλινου ποτηριού με ένα μεταλλικό αντικείμενο στην κορυφή του. Ο λόγος επιλογής των συγκεκριμένων ήχων Foley για την επένδυση των ενεργειών αυτών, προέκυψε έπειτα από την ανάγκη παρουσίασης ενός νέου εναλλακτικού ηχητικού σχεδιασμού με δυνατότητες βελτίωσης της εμπειρίας των χρηστών. Αυτό δύναται να συμβεί, καθώς η προσθήκη ηχογραφημένων ήχων καθημερινών αντικειμένων και ενεργειών, αναμένεται να αποδώσει έναν ρεαλιστικό χαρακτήρα ηχητικής επένδυσης στους χρήστες, μιας και ο χρήστης θα εξακολουθεί να ακούει ήχους στους οποίους εκτίθεται το αυτί του καθημερινά. Κάτι που δεν μπορεί να γίνει κατά την εμπειρία του με μια συμβατική επένδυση που ενσωματώνει ηχητικά εφέ, όπως συμβαίνει στο Game Design. Παράλληλα, η τεχνική Foley μπορεί να προσφέρει δυνατότητες εμπλοκής στους χρήστες, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μόνοι τους το ηχητικό περιβάλλον της αρεσκείας τους, μέσα από μια ευφάνταστη και δημιουργική διαδικασία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παρουσιάζεται σε πρόσφατη έρευνα της Μπότη (2022), όπου χρησιμοποιούνται ήχοι Foley σε ψηφιακές ιστορίες για την

αποτύπωση της ψυχολογικής κατάστασης και της εμπειρίας των μαθητών, κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η παρούσα πρόταση των συγγραφέων βασίζεται στην πρακτική του Gaver σε παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα VR μάθησης, σύμφωνα με την οποία τα γραφικά των μηχανισμών συνδέθηκαν με τις ενέργειες διεπαφής. Στην πρακτική του, οι ήχοι καθημερινών αντικειμένων που χρησιμοποίησε για να σηματοδοτήσει τις ενέργειες των διεπαφών, ανήκουν στην κατηγορία των Foley, παρά το γεγονός ότι δεν αναφέρεται στην έρευνά του. Οπότε, η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μια επέκταση της πρακτικής του Gaver, συνδυάζοντας εκπαίδευση, ηχητικό σχεδιασμό και τεχνολογία, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη διαπίστωση ότι ενέργειες χρηστών που εμπλέκονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα δύνανται να επενδυθούν με ήχους Foley. Στην περίπτωση του Gaver τα στοιχεία διεπαφής αφορούν δυσδιάστατα εικονίδια της επιφάνειας εργασίας του υπολογιστή, ενώ στην περίπτωση της παρούσας πρότασης αυτά αντικαθίστανται με γραφικά στοιχεία ενός τρισδιάστατου περιβάλλοντος που αποδίδουν τους μηχανισμούς. Ενώ επιπροσθέτως οι ήχοι Foley που προτείνονται στην παρούσα εργασία συντελούν στην συνεπικουρία της παιχνιδοποίησης, που ενισχύει την ψυχολογική εμπειρία των χρηστών.

Μελλοντική έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται από έλλειμα στατιστικής αποτίμησης των πλεονεκτημάτων της προτεινόμενης εφαρμογής ηχητικού σχεδιασμού, που αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση στο πλαίσιο εμπειρικής μελέτης πιλοτικού επιπέδου. Αυτή η δεύτερου επιπέδου μελέτη θα καταστήσει μετρήσιμες τις θετικές ή αρνητικές πτυχές της ενσωμάτωσης των ήχων Foley. Πιθανά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν αποτελούν η σύγχυση των μαθητών σε περιπτώσεις όπου οι ηχητικές σηματοδοτήσεις δεν είναι σαφώς αντιληπτές. Περαιτέρω ζητήματα που κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν αποτελούν η αποτύπωση της εξατομικευμένης εμπειρίας των μαθητών, λόγω της υποκειμενικής φύσης και σηματοδότησης των ήχων Foley. Ως προς το τεχνικό σκέλος της προτεινόμενης πιλοτικής έρευνας θα είναι χρήσιμη η αντιστοίχιση των ήχων Foley με τους μηχανισμούς της παιχνιδοποίησης σε περιβάλλοντα VR μάθησης, ώστε να εξεταστεί η σημαντικότητά τους και η ψυχολογική επίδρασή τους. Έτσι, θα εκτιμηθεί το πόσο απαραίτητο είναι για έναν μαθητή να ακούει ήχους Foley κατά τη διάρκεια μίας παιχνιδοποιημένης εικονικής περιήγησης και τι συναισθήματα του προκαλούν οι ηχητικές αυτές σηματοδοτήσεις. Η δεύτερη αυτή ανάλυση δύναται να επιχειρηθεί με το μεθοδολογικό εργαλείο της συλλογής πρωτογενών δεδομένων από δείγμα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω μάσκας VR (HMD) οι μαθητές θα εμπλακούν σε πρωτότυπο εικονικό περιβάλλον στο οποίο θα γίνεται υπέρθεση γραφικών στοιχείων Παιχνιδοποίησης που θα έχουν επενδυθεί με ήχους Foley.

Συμπεράσματα

Σύγχρονες ερευνητικές μελέτες έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα της σύνδεσης του ήχου με μια ενέργεια, σε πραγματικά, κινηματογραφικά και εικονικά περιβάλλοντα. Η σύνδεση αυτή, δύναται να δημιουργήσει εννοιολογικές και αντιληπτικές αντιστοιχίες σε τέτοιο βαθμό που να σηματοδοτούν ηχητικά, ενέργειες και περιηγήσεις χρηστών σε οποιοδήποτε ψηφιακό περιβάλλον εκπαιδευτικού ή μη εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Η παρούσα μελέτη βασίστηκε μεθοδολογικά στη μελέτη περίπτωσης μίας έρευνας μέσω της οποίας επιχειρήθηκε η αντιστοίχιση ενεργειών, που σχετιζόταν με διεπαφές ηλεκτρονικού υπολογιστή, με ήχους καθημερινών αντικειμένων, αποτυπώνοντας έτσι ορισμένες ηχητικές σηματοδοτήσεις. Μέσω αυτών ελέγχθηκε ο βαθμός εξοικείωσης των χρηστών με τα ψηφιακά περιβάλλοντα, καθώς και η επίδρασή τους στην ψυχολογία και την εμπειρία των χρηστών. Η πρόταση της συγκεκριμένης έρευνας συστήνει ένα πρόσφορο πεδίο για να επεκταθεί η συγκεκριμένη πρακτική σε σύγχρονα εικονικά περιβάλλοντα επενδυμένα με πρωτότυπους ήχους για τον κινηματογράφο. Οι ήχοι Foley -που προέχονται κυρίως από ήχους αντικειμένων

που πλασιώνουν την καθημερινότητά μας- συνεισφέρουν στην ρεαλιστική απεικόνιση και την ενίσχυση του κινηματογραφικού στυλ μιας ταινίας, οπότε ενδεχομένως μπορούν να ενισχύσουν την παικτική εμπειρία των εκπαιδευόμενων σε εικονικά περιβάλλοντα VR μάθησης, ποικιλοτρόπως. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται μια πρώτη αντιστοίχιση ήχων Foley με ενέργειες που ανήκουν στους μηχανισμούς εικονικών περιβαλλόντων VR μάθησης. Στόχος της σύνδεσης αυτής είναι η δημιουργία πρωτόλειων σηματοδοτήσεων για την ενίσχυση της ελκυστικότητας της παικτικής εμπειρίας χρηστών/μαθητών και της εξοικείωσης τους σε εκπαιδευτικό πλαίσιο εμπλουτισμένο με στοιχεία παιχνιδοποίησης. Απομένει η συγκεκριμένη ερευνητική επέκταση -μιας ήδη υπάρχουσας έρευνας- να διευρυνθεί περαιτέρω για την διασφάλιση ασφαλών συμπερασμάτων και την ανάδειξη νέων προοπτικών.

Αναφορές

- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.
- Badomu, O., & Ye, X. M. (2013). Virtual Reality and Virtual Reality System Components. *Advanced Materials Research*, 765-767, 1169-1172.
- Beauchamp, R. (2005). *Designing Sound for Animation*. United Kingdom: Elsevier.
- Cabral, J. P., & Remijn, G. B. (2019). Auditory icons: Design and physical characteristics. *Applied Ergonomics*, 78, 224–239.
- Chen, P. H. (2020). The Design of Applying Gamification in an Immersive Virtual Reality Virtual Laboratory for Powder-Bed Binder Jetting 3DP Training. *Education Sciences*, 10(7), 172.
- Chion, M. (1994). *Audio-Vision: Sound on Screen*. New York: Columbia University Press.
- Chion, M. (2010). Ο ήχος στον κινηματογράφο. Κουτάλου, Μ. (μετ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Collins, K. (2013). *Playing with Sound: A Theory of Interacting with Sound and Music in Video Games*. Cambridge: MIT Press.
- Cunningham, S. & McGregor, I. (2024). Audience perceptions of Foley footsteps and 3D realism designed to convey walker characteristics. *Personal and Ubiquitous Computing*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15), MindTrek '11, Tampere, Finland, September 28-30 2011. New York: ACM.
- Farnell, A. (2010). *Designing Sound*. Cambridge: MIT Press.
- Gaver, William. (1989). The SonicFinder: An Interface that Uses Auditory Icons. *Human-Computer Interaction*, 4, 67-94.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. In D. Fu, & J. Orkin (Eds), *Proceedings of the Challenges in Game AI Workshop* (p. 4). Nineteenth National Conference on Artificial Intelligence, California, USA, July 25-29 2004. California: AAAI Press.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification – A Service Marketing Perspective. *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference on – MindTrek '12*, (pp. 17-22), AcademicMindTrek '12: International Conference on Media of the Future, Tampere Finland, October 3 – 5 2012. New York: Association for Computing Machinery.
- Kusuma, G. P., Wigati, E. K., Utomo, Y., & Putera Suryapranata, L. K. (2018). Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework, *Procedia Computer Science*, 135, 385-392.
- Lucero, A., Karapanos, E., Arrasvuori, J., Korhonen, H. (2014). Playful or Gameful? creating delightful user experiences. *Interactions*, 21(3), 34-39.
- Rona, C. & Uddin, M. S. (2004). Surround Digital Audio in Architectural Animation and VR Environment. In: B. Rüdiger, B. Tournay, & H. Ørbæk (Eds), *Architecture in the network society*

(pp 82-88). 22nd eCAADe Conference Proceedings, Copenhagen, Denmark, September 15-18, 2004. Copenhagen: Kunstakademiets Arkitektskole, Institut.

Sanchez-Vives, M. V., & Slater, M. (2005). From presence to consciousness through virtual reality. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(4), 332-339.

Sanmugam, M., Zaid, N. M., Mohamed, H., Abdullah, Z. B., Aris, B., & Suhadi, S. M. (2015). Gamification as an Educational Technology Tool in Engaging and Motivating Students: an Analyses Review". *Advanced Science Letters*, 21(10), 3337-3341

Serafin, S., Geronazzo, M., Erkut, C., Nilsson, N. C., & Nordahl, R. (2018). Sonic Interactions in Virtual Reality: State of the Art, Current Challenges, and Future Directions. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 38(2), 31– 43.

Sonnenschein, D. (2001). *Sound Design: The Expressive Power of Music, Voice, and Sound Effects in Cinema*. Studio City: Michael Wiese Productions.

Stanley, A. (1990). *Audio in Media (Wadsworth Series in Broadcast and Production)*. CA: Wadsworth.

Tomlinson, H. (2010). *Sound for film and television*. New York: Routledge.

Trento, S. & Götzen, A. D (2011). Foley Sounds vs Real Sounds. In: F. Avanzini, S. Canazza, A. de Götzen, & S. Zanolla (Eds), *Sound and music computing conference. Proceedings of the SMC 2011 - 8th Sound and Music Computing Conference, Padova, Italy, July 06-09, 2011*. Aalborg: Aalborg Universitet.

Xu, C., & Kang, J. (2019). Soundscape evaluation: Binaural or monaural? *J Acoust Soc Am*. 145(5), 3208-3217.

Ament-Theme, V. (2014). *The Foley Grail. The Art of Performing Sound for Film, Games and Animation*. New York and London: Taylor & Francis Group.

Bosman, I.V., Buruk, O. O., Jørgensen, K. & Hamari, J. (2024). The effect of audio on the experience in virtual reality: a scoping review, *Behaviour & Information Technology*, 43(1), 165-199.

Brazil, E. & Fernström, M. (2011). Auditory icons. In Hermann, T., Hunt, A., Neuhoff, J. G., (Eds), *The Sonification Handbook*. Berlin: Logos Publishing House.

Κανελλόπουλος, Π., & Αντωνίου, Δ. (2025). Παιχνιδοποιημένα εικονικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση. Τόποι συνύπαρξης διαφορετικών θεωριών μάθησης. Στο Ε. Κανταρτζή & Α. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό*, Αθήνα 2-3 Νοεμβρίου 2024, (2) (σ. 23-32). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Καρακάσης, Α., Γούσιος, Χ., Κεφάλας, Κ. (2015). Η Σύνθεση του Ήχου. [Κεφάλαιο Συγγραμματος]. Στο Καρακάσης, Α., Γούσιος, Χ., Κεφάλας, Κ. 2015. Εφόδιο για νέους Ντοκιμαντερίστες. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 6. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3876> προσπελάστηκε στις 18/11/2024.

Μπόττη, Σ. (2022). Ψηφιακές ιστορίες με ήχους από την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Ένα μέσο για την απόκτηση πολλαπλών οφελών στην εκπαίδευση. Στο Ε. Κανταρτζή & Α. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός στον 21ο αιώνα*. Αθήνα 15-17 Απριλίου 2022, (3) (σ. 246-255). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Τζεδάκη, Κ. (2014). Η πρακτική του ηχοπερίπατου στην εκπαίδευση του ηχητικού σχεδιασμού, στο Κ. Παπαρρηγόπουλος και Ι. Ετμεκτσόγλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας «Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση», 40-45, Αθήνα.

Έρευνα μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων

<https://doi.org/10.69685/YWOO3201>

Αλεξούδα Γεωργία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
alexouda@gmail.com

Περίληψη

Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε έρευνα για την εμπειρική κατανόηση μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων, την οποία δημιούργησε και διαχειρίζεται η αρμόδια Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας καθώς και των παραγόντων που ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή τους. Αξιοποιήθηκε ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην ηλεκτρονική κοινότητα, στους πρώτους μήνες λειτουργίας της μόνο ένα μέρος αυτών συμμετέχει ενεργά κάνοντας αναρτήσεις. Βασικός παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική κοινότητα αναδεικνύεται η έλλειψη χρόνου. Η ενθάρρυνση της Συμβούλου Εκπαίδευσης με ποικίλους τρόπους δείχνει να επηρεάζει θετικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή. Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας στη συνέχεια της λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική κοινότητα, εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, Γυμνάσιο, ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, ενεργός συμμετοχή.

Εισαγωγή

Οι κοινότητες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hudson et al., 2013; Vangrieken, et al. 2017; Evert & Stein, 2022). Οι κοινότητες των εκπαιδευτικών μπορεί να χαρακτηρίζονται ως κοινότητες μάθησης ή κοινότητες πρακτικής ή κοινότητες πρακτικής και μάθησης ή δίκτυα εκπαιδευτικών, κ.ά.. Τα όρια ανάμεσα στα παραπάνω είδη κοινοτήτων έχουν γίνει πλέον δυσδιάκριτα (Vangrieken, et al. 2017).

Η τεχνολογία επεκτείνει και αναπλαισιώνει την οργάνωση των κοινοτήτων και αλλάζει τη δυναμική της συμμετοχής καθιστώντας με τον τρόπο αυτό απαραίτητη την έρευνα που αφορά ειδικά τις ηλεκτρονικές κοινότητες των εκπαιδευτικών (Wenger, White & Smith, 2009). Οι ηλεκτρονικές κοινότητες μπορούν να διακριθούν σε τυπικές και άτυπες. Οι άτυπες ηλεκτρονικές κοινότητες οργανώνονται «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up), ενώ οι τυπικές ηλεκτρονικές κοινότητες οργανώνονται «από πάνω προς τα κάτω» (top-down). Και οι τυπικές και οι άτυπες ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν σημαντική συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξή τους (Macia & García, 2016; Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018; Dille & Røkenes, 2021). Πρόσφατες έρευνες ασχοληθήκαν με την ανασκόπηση των τυπικών ηλεκτρονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών (Dille & Røkenes, 2021), των μη τυπικών (Macia & García, 2016) ή και των δύο κατηγοριών (Lantz-Andersson et al., 2018).

Πρόσφατα μελετήθηκαν οι δημοσιευμένες αγγλόφωνες εργασίες που αφορούν τυπικές ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών με έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 52 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 2015 έως το 2019. Οι ηλεκτρονικές κοινότητες που μελετήθηκαν συνδέονταν με την υλοποίηση κάποιου διαδικτυακού προγράμματος εκπαίδευσης/επιμόρφωσης. Στη σχετική εργασία τονίζεται πως απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών είναι η βούλησή τους να συμμετέχουν και να εμπλακούν γνωστικά και συναισθηματικά στη δραστηριότητα, η οποία είναι σημαντικό να έχει νόημα για αυτούς. Στην εργασία δίνεται σημασία στην καθοδήγηση που παρέχουν οι πιο έμπειροι στους αρχάριους (Dille & Røkenes, 2021).

Οι κοινότητες με βάση την πρωτοβουλία της δημιουργίας τους μπορούν να διακριθούν στους εξής τύπους (Vangrieken, et al. 2017):

- α) Τυπικές κοινότητες από κυβερνητικές πρωτοβουλίες
- β) Κοινότητες προσανατολισμένες στα μέλη τους και με προκαθορισμένη ατζέντα
- γ) Διαμορφωτικές κοινότητες.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται έρευνα που διεξήχθη για την εμπειρική κατανόηση μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, την οποία δημιούργησε και διαχειρίζεται η αρμόδια Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής. Η ηλεκτρονική κοινότητα εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια της Συμβούλου Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και δε συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης/εκπαίδευσης. Ο χρονικός ορίζοντας είναι ευρύς και η συμμετοχή στην ηλεκτρονική κοινότητα είναι απολύτως εθελοντική. Πρόκειται για μια ηλεκτρονική κοινότητα που είναι προσανατολισμένη στα μέλη της και έχει προκαθορισμένη ατζέντα. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης περιοχής είναι έμπειροι και ο προσανατολισμός της ηλεκτρονικής κοινότητας δεν αφορά την καθοδήγηση κάποιων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από τους πιο έμπειρους. Η στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας αφορά την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, τον διαμοιρασμό χρήσιμου υλικού, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, την υποστήριξη της ομαλής μετάβασης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου καθώς και την επέκταση της εμβέλειας των επιμορφωτικών δράσεων της Συμβούλου Εκπαίδευσης (Αλεξούδα, 2024).

Σε πρόσφατη εργασία παρουσιάστηκε η έρευνα που επεδίωκε την εμπειρική κατανόηση μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δημιουργήθηκε από την αρμόδια Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (Αλεξούδα, 2020β). Με βάση την Υ.Α. 158733/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4299/2018) «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου», άρθρο 3, παρ.3, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) μεταξύ των άλλων είχε την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα της περιοχής αρμοδιότητάς του. Ο θεσμός του Συμβούλου Εκπαίδευσης διαδέχτηκε τον θεσμό του Συντονιστή του Εκπαιδευτικού Έργου. Μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας που μελετάται στην παρούσα εργασία μπορούν να γίνουν οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής των Γυμνασίων, των οποίων την επιστημονική ευθύνη σύμφωνα με το άρθρο 10 του Νόμου 4823 (ΦΕΚ 136/3-8-2021) έχει η Σύμβουλος Εκπαίδευσης που δημιούργησε και διαχειρίζεται την κοινότητα.

Η φιλοσοφία της ηλεκτρονικής κοινότητας της παρούσας εργασίας (Αλεξούδα, 2024) είναι πολύ κοντά σε αυτή της ηλεκτρονικής κοινότητας που μελετήθηκε στην παραπάνω εργασία (Αλεξούδα, 2020α) και για τον λόγο αυτό κρίθηκε χρήσιμο να ληφθεί υπόψη η έρευνα της παραπάνω εργασίας (Αλεξούδα, 2020β). Και οι δύο ηλεκτρονικές κοινότητες αφορούν εκπαιδευτικούς Πληροφορικής, με τη διαφορά πως η παρούσα αφορά εκπαιδευτικούς Γυμνασίου, ενώ η προηγούμενη αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και στις δύο περιπτώσεις η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης περιοχής είναι πολύ έμπειροι. Η στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας της παρούσας εργασίας είναι πιο εμπλουτισμένη περιλαμβάνοντας π.χ. και την υποστήριξη της μετάβασης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Και οι δύο ηλεκτρονικές κοινότητες υλοποιήθηκαν σε ψηφιακές πλατφόρμες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ). Η ηλεκτρονική κοινότητα που μελετάται στην παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me με τη δημιουργία ιδιωτικής κυψέλης.

Η προηγούμενη ηλεκτρονική κοινότητα δημιουργήθηκε ως ιδιωτική ομάδα του ΠΣΔ μέσω της υπηρεσίας Κοινότητες & Ιστολόγια.

Η υπό μελέτη ηλεκτρονική κοινότητα λειτουργεί σε καθαρά εθελοντική βάση και δεν είναι ενταγμένη σε ένα συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Επίσης, σχεδόν όλα τα μέλη της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας είναι πολύ έμπειρα και η εστίαση δεν μπορεί να επικεντρώνεται στην καθοδήγηση που παρέχουν οι πιο έμπειροι στους πιο αρχάριους. Αυτά τα δύο στοιχεία διαφοροποιούν σημαντικά την υπό μελέτη ηλεκτρονική κοινότητα από αυτές που μελετήθηκαν σε άλλες εργασίες (Dille & Røkenes, 2021).

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας καθώς και των παραγόντων που ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η στάση των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτή;
2. Ποια είναι η στάση των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας για τις δυνατότητές της;
5. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας;
6. Ποιες είναι οι προτάσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας για τη βελτίωση της λειτουργίας της;

Ακολουθούν η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Μεθοδολογία

Αξιοποιήθηκε ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχτηκε σε ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δημιουργήθηκε από την αρμόδια Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (Αλεξούδα, 2020β). Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τους άξονες που παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Άξονες ερωτηματολογίου

A/A	Άξονας
1.	Χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας
2.	Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα
3.	Στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα
4.	Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας
5.	Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας
6.	Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας
7.	Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας

Οι έξι από τους επτά άξονες υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο που λήφθηκε υπόψη (Αλεξούδα, 2020β). Ο τρίτος άξονας αποτελεί προσθήκη με στόχο την καλύτερη διερεύνηση της στάσης των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλα μέλη της κοινότητας. Η έρευνα περιορίζεται στη μελέτη περίπτωσης της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών.

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που αφορούν το προφίλ των ερωτώμενων, 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου του άξονα «Χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας», 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου του άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα», 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου του άξονα «Στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα», 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορούν τον άξονα «Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας», 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τον άξονα «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονική κοινότητας», 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορούν τον άξονα «Παράγοντες που εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή» και μία ερώτηση ανοικτού τύπου που αφορά τον άξονα «Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας».

Σε σχέση με το ερωτηματολόγιο που λήφθηκε υπόψη (Αλεξούδα, 2020β) έγιναν οι εξής προσθήκες εμπλουτισμού. Στον άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα» προστέθηκαν 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση για το αν έκαναν ήδη κάποια ανάρτηση στην ηλεκτρονική κοινότητα εξειδικεύτηκε με τη χρήση δύο διαφορετικών ερωτήσεων, όπου η μία αφορά συμμετοχή στο e-forum και η άλλη αφορά αναρτήσεις αρχείων. Το αντίστοιχο έγινε και με την ερώτηση που αφορά την πρόθεση των ερωτώμενων να κάνουν κάποια ανάρτηση στο μέλλον. Επίσης, προστέθηκε η ερώτηση Γ13 που περιλαμβάνεται στον πίνακα 2 στην ενότητα των αποτελεσμάτων. Στον άξονα «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονική κοινότητας» προστέθηκαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ΣΤ4 και ΣΤ5 που περιλαμβάνονται στον πίνακα 5 στην ενότητα των αποτελεσμάτων. Όπως ο προαναφέρθηκε ο νέος άξονας «Στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα» περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οποίες περιλαμβάνονται στον πίνακα 3 στην ενότητα των αποτελεσμάτων.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια των φορμών google. Όλα τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Η πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα αναρτήθηκε στον τοίχο της ηλεκτρονικής κοινότητας στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me και στάλθηκε σε όλα τα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας μέσω e-mail.

Για όλες τις ερωτήσεις κλειστού τύπου υπολογίστηκε η απόλυτη και η σχετική συχνότητα των απαντήσεων. Για τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου έγινε μελέτη των απαντήσεων. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

Αποτελέσματα

Η πρόσκληση συμμετοχής στην ηλεκτρονική κοινότητα στους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων της επιστημονικής ευθύνης της Συμβούλου Εκπαίδευσης στάλθηκε στις 1 Φεβρουαρίου 2024. Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2024. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή η ηλεκτρονική κοινότητα είχε 50 μέλη (χωρίς τη δημιουργό). Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 34 μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας, δηλαδή ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν 68% (34/50).

Προφίλ συμμετεχόντων

Το 67,65% (23/34) των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες και το 32,35% (11/34) είναι άνδρες. Στην ηλεκτρονική κοινότητα εκτός από τη δημιουργό-διαχειρίστρια συμμετέχουν 32 γυναίκες και 18 άνδρες. Δηλαδή 64% των μελών είναι γυναίκες και 36% των μελών είναι άνδρες. Ο βαθμός ανταπόκρισης των γυναικών στην έρευνα είναι 71,88% (23/32) και των ανδρών είναι 61,11% (11/18). Δηλαδή, το πλήθος των γυναικών στην ηλεκτρονική κοινότητα είναι σημαντικά υψηλότερο από το πλήθος των ανδρών και ο βαθμός ανταπόκρισης των γυναικών στην έρευνα είναι συγκριτικά υψηλότερος από αυτόν των ανδρών.

Το 70,59% (24/34) των συμμετεχόντων είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, το 20,59% (7/34) των συμμετεχόντων είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι στη

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, το 5,88% (2/34) των συμμετεχόντων είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και το 2,94% (1/34) των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων. Όπως είναι φανερό η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί και η πλειονότητά τους ανήκει στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Η ηλικία του 55,88% (19/34) των συμμετεχόντων είναι 51 και άνω έτη, του 38,24% (13/34) των συμμετεχόντων είναι 41 - 50 έτη και του 5,88% (2/34) των συμμετεχόντων είναι 31 - 40 έτη. Για τα έτη προϋπηρεσίας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση συνολικά ισχύουν τα εξής: Το 79,41% (27/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «21 και άνω έτη», το 11,76% (4/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «16 - 20 έτη» και το 8,88% (3/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «1 - 5 έτη». Για τα έτη διδακτικής εμπειρίας στη σχολική τάξη στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση συνολικά ισχύουν τα εξής: Το 79,41% (27/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «21 και άνω έτη», το 11,76% (4/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «16 - 20 έτη» και το 8,88% (3/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «1 - 5 έτη». Το 85,29% (29/34) των συμμετεχόντων έχει τουλάχιστον 5 έτη διδακτικής εμπειρίας στο Γυμνάσιο και πολλοί από αυτούς έχουν πολύ μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία στο Γυμνάσιο. Η διδακτική εμπειρία στο Γυμνάσιο του 70,59% (24/34) των συμμετεχόντων είναι τουλάχιστον 10 έτη.

Για το προσωπικό επίπεδο μόρφωσης ισχύουν τα εξής: Το 50% (17/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «Βασικό πτυχίο διορισμού», το 8,88% (3/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «Δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», το 32,35% (11/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «Μεταπτυχιακό δίπλωμα» και το 8,88% (3/34) των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία «Διδακτορικό δίπλωμα».

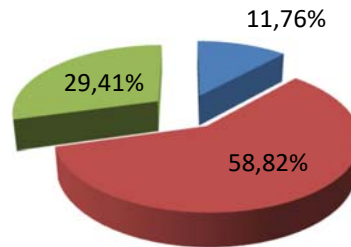
Ακριβώς το 50% (17/34) των συμμετεχόντων απάντησε ότι είναι μέλος μιας ηλεκτρονικής κοινότητας και οι υπόλοιποι μισοί απάντησαν αρνητικά στο σχετικό ερώτημα.

Άξονας «Χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας»

Στον άξονα «Χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας» περιλαμβάνονταν τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στα σχήματα 1, 2 και 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις του άξονα που αφορά τη χρήση της ηλεκτρονικής κοινότητας. Σύμφωνα με το γράφημα στο σχήμα 1 το 58,82% (20/34) των εκπαιδευτικών, απάντησε ότι επισκέπτεται την ηλεκτρονική κοινότητα τουλάχιστον μία φορά τον μήνα. Μόνο το 11,76% (4/34) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι επισκέπτεται την ηλεκτρονική κοινότητα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και το 29,41% (10/34) απάντησε ότι την επισκέπτεται σπάνια. Σύμφωνα με το γράφημα στο σχήμα 2 το 47,06% (16/34) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει ενεργοποιήσει τη δυνατότητα της ψηφιακής πλατφόρμας e-me για την παρακολούθηση του e-forum για να λαμβάνει e-mail για τις αναρτήσεις που γίνονται σε αυτό. Σημειώνεται ότι η διαχειρίστρια της ηλεκτρονικής κοινότητας ενεθάρρυνε τα μέλη με σχετική ανάρτηση στον τοίχο της e-me και με e-mail να ενεργοποιήσουν τη συγκεκριμένη δυνατότητα. Σύμφωνα με το γράφημα του σχήματος 3 το 79,41% (27/34) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αρχικά έμαθε τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας από τις επιμορφώσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης. Το 14,71% (5/34) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αρχικά έμαθε τους στόχους από τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της Συμβούλου Εκπαίδευσης. Ένα άτομο (2,94%) δήλωσε ότι αρχικά ενημερώθηκε για τους στόχους από αυτά που αναφέρονται στην πλατφόρμα της ηλεκτρονικής κοινότητας και ένα άτομο (2,94%) δήλωσε ότι δε γνωρίζει τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Κάθε πότε επισκέπτεστε την ηλεκτρονική κοινότητα; Επιλέξτε την απάντηση που σας καλύπτει περισσότερο.

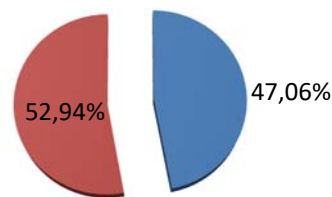
- Τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα
- Τουλάχιστον μία φορά τον μήνα
- Σπάνια



Σχήμα 1: Γράφημα για τη συχνότητα της επίσκεψης της ηλεκτρονικής κοινότητας

Έχετε ενεργοποιήσει την παρακολούθηση του e-forum για να λαμβάνετε e-mail για τις αναρτήσεις σε αυτό;

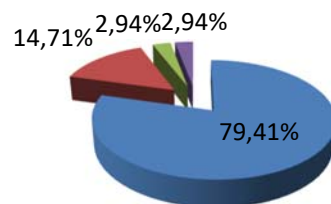
- Ναι
- Όχι



Σχήμα 2: Γράφημα για την ενεργοποίηση της παρακολούθησης του e-forum για λήψη e-mail για τις αναρτήσεις σε αυτό

Πώς μάθατε αρχικά τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας;

- Από τις επιμορφώσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης
- Από τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της Συμβούλου Εκπαίδευσης
- Από αυτά που αναφέρονται στην πλατφόρμα της ηλεκτρονικής κοινότητας
- Δεν γνωρίζω τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας



Σχήμα 3: Γράφημα για τον τρόπο ενημέρωσης για τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας

Άξονας «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα»

Σύμφωνα με τις απαντήσεις στις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα» ισχύουν τα εξής: 11 συμμετέχοντες (32,35%) δήλωσαν ότι έκαναν τουλάχιστον μία ανάρτηση στο e-forum. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως στο μέλλον πιθανόν να κάνουν κάποια ανάρτηση στο e-forum στην ηλεκτρονική κοινότητα. 5 συμμετέχοντες (14,71%) δήλωσαν ότι έκαναν τουλάχιστον μία ανάρτηση αρχείου στην ηλεκτρονική κοινότητα. 33 συμμετέχοντες (97,06%) δήλωσαν πως στο μέλλον πιθανόν να κάνουν κάποια ανάρτηση αρχείου στην ηλεκτρονική κοινότητα και μόνο 1 άτομο (2,94%) δήλωσε πως το αποκλείει στο μέλλον να κάνει κάποια ανάρτηση αρχείου στην ηλεκτρονική κοινότητα. Σημειώνεται ότι με βάση τη μελέτη των αναρτήσεων, οι αναρτήσεις στο e-forum και οι αναρτήσεις αρχείων είναι χρήσιμες.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις υπόλοιπες ερωτήσεις κλειστού τύπου του συγκεκριμένου άξονα.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα για τον άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα»

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Γ5. Η ηλεκτρονική κοινότητα μου δίνει το αίσθημα πως είμαι μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας πρακτικής και μάθησης και ότι μπορώ να βοηθηθώ σημαντικά από τη συμμετοχή μου σε αυτή.	0 (0,00%)	1 (2,94%)	7 (20,59%)	14 (41,18%)	12 (35,29%)
Γ6. Αν αντιμετωπίσω κάποιο πρόβλημα ή αν έχω κάποια απορία που αφορά τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο, θα ζητήσω βοήθεια από την ηλεκτρονική κοινότητα.	0 (0,00%)	2 (5,88%)	8 (23,53%)	16 (47,06%)	8 (23,53%)
Γ7. Μου αρέσει να συμμετέχω ενεργά στην ηλεκτρονική κοινότητα κάνοντας τις δικές μου αναρτήσεις.	0 (0,00%)	9 (26,47%)	18 (52,94%)	4 (11,76%)	3 (8,82%)
Γ8. Μου αρέσει να διαβάζω τις αναρτήσεις των άλλων μελών.	0 (0,00%)	5 (14,71%)	4 (11,76%)	18 (52,94%)	7 (20,59%)
Γ9. Αν μπορώ να συμβάλω στην επίλυση κάποιας απορίας ή κάποιου προβλήματος που τέθηκαν στην ηλεκτρονική κοινότητα, θα κάνω κάποια ανάρτηση για να βοηθήσω.	0 (0,00%)	1 (2,94%)	9 (26,47%)	15 (44,12%)	9 (26,47%)
Γ10. Αν έχω κάποιο χρήσιμο υλικό (είτε δικό μου είτε από κάποια διαδικτυακή πηγή) θα το αναρτήσω στην ηλεκτρονική κοινότητα.	0 (0,00%)	2 (5,88%)	7 (20,59%)	15 (44,12%)	10 (29,41%)
Γ11. Το να μην έχω κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα, με αποτρέπει από	14 (41,18%)	7 (20,59%)	6 (17,65%)	4 (11,76%)	3 (8,82%)

το να αναρτώ δικό μου υλικό στην κοινότητα.

Γ12. Παρότι έχω δικό μου υλικό, δεν το αναρτώ στην ηλεκτρονική κοινότητα, επειδή δεν το θεωρώ αρκετά χρήσιμο.

Γ13. Παρότι έχω δικό μου υλικό και το θεωρώ αρκετά χρήσιμο δεν το αναρτώ στην ηλεκτρονική κοινότητα.

Γ14. Θα ήθελα να βρω συνεργάτες μέσω της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Γ15. Βλέπω θετικά την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας για ασύγχρονες δραστηριότητες στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων.

Άξονας «Στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα»

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του συγκεκριμένου άξονα.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα για τον άξονα «Στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα»

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Δ1. Θα ήθελα να συμμετέχω στην ανάπτυξη διασχολικών συνεργασιών στην ηλεκτρονική κοινότητα.	1 (2,94%)	4 (11,76%)	13 (38,24%)	11 (32,35%)	5 (14,71%)
Δ2. Θα ήθελα να συμμετέχω στην ομαδοσυνεργατική παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην ηλεκτρονική κοινότητα.	2 (5,88%)	6 (17,65%)	15 (44,12%)	8 (23,53%)	3 (8,82%)
Δ3. Θα ήθελα να συμμετέχω στη διάχυση των αποτελεσμάτων αξιοποίησης του διαμοιραζόμενου εκπαιδευτικού υλικού.	0 (0,00%)	6 (17,65%)	11 (32,35%)	13 (38,24%)	4 (11,76%)

Άξονας «Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας»

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του συγκεκριμένου άξονα.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα για τον άξονα «Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας»

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
E1. Η ενθάρρυνση της Συμβούλου Εκπαίδευσης στις επιμορφώσεις επηρέασε θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.	0 (0,00%)	3 (8,82%)	3 (8,82%)	18 (52,94%)	10 (29,41%)
E2. Τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της Συμβούλου Εκπαίδευσης επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.	0 (0,00%)	5 (14,71%)	1 (2,94%)	22 (64,71%)	6 (17,65%)
E3. Οι αναρτήσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης στην ηλεκτρονική κοινότητα επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.	1 (2,94%)	2 (5,88%)	7 (20,59%)	17 (50,00%)	7 (20,59%)
E4. Οι αναρτήσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας επηρέασαν θετικά τη συμμετοχή μου.	1 (2,94%)	2 (5,88%)	10 (29,41%)	16 (47,06%)	5 (14,71%)

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Τι άλλο θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην αύξηση της ενεργού συμμετοχής σας στην ηλεκτρονική κοινότητα;» οι απαντήσεις ποικίλαν. Πολλά μέλη της κοινότητας αναφέρθηκαν στους περιορισμούς χρόνου που έχουν. Κάποιοι αναφέρθηκαν σε κάποιες άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όπως ανάθεση μαθημάτων και στο ΓΕΛ και το ΕΠΑΛ εκτός από το Γυμνάσιο. Κατατέθηκαν κάποιες προτάσεις που αφορούν τον διαμοιρασμό υλικού και τις δια ζώσης ή σύγχρονες εξ αποστάσεως συναντήσεις. Ένα μέλος της ηλεκτρονικής κοινότητας αναφέρθηκε στη δημιουργία ομάδων και τον ορισμό διευκολυντών σε εθελοντική βάση. Ένα άλλο μέλος ανέφερε ότι η μετέπειτα συμμετοχή του θα επηρεαστεί από την πορεία της συμμετοχής των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας. Άλλες μεμονωμένες προτάσεις αφορούν στοχευμένες δραστηριότητες, ενασχόληση με θέματα που αφορούν τα σεντ ρομποτικής που παραλαμβάνουν τα σχολεία, τη μετάβαση στο νέο πρόγραμμα σπουδών και τη δημιουργία ψηφιακών μαθημάτων.

Άξονας «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας»

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του συγκεκριμένου άξονα.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα για τον άξονα «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας»

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
ΣΤ1. Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για θέματα που	0 (0,00%)	3 (8,82%)	4 (11,76%)	15 (44,12%)	12 (35,29%)

αφορούν τη διδασκαλία της Πληροφορικής.					
ΣΤ2. Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Πληροφορικής.	0 (0,00%)	1 (2,94%)	4 (11,76%)	16 (47,06%)	13 (38,24%)
ΣΤ3. Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για τη δημιουργία συνεργασιών εκπαιδευτικών Πληροφορικής.	0 (0,00%)	2 (5,88%)	8 (23,53%)	14 (41,18%)	10 (29,41%)
ΣΤ4. Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για την υποστήριξης της ομαλής μετάβασης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου.	0 (0,00%)	1 (2,94%)	7 (20,59%)	12 (35,29%)	14 (41,18%)
ΣΤ5. Θεωρώ σημαντική τη δυνατότητα που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα για τον εμπλουτισμού των επιμορφωτικών δράσεων της Συμβούλου Εκπαίδευσης.	0 (0,00%)	1 (2,94%)	7 (20,59%)	16 (47,06%)	10 (29,41%)
ΣΤ6. Θεωρώ εύχρηστο το περιβάλλον της ηλεκτρονικής κοινότητας.	0 (0,00%)	2 (5,88%)	10 (29,41%)	14 (41,18%)	8 (23,53%)

Άξονας «Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας»

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του συγκεκριμένου άξονα.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα για τον άξονα «Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας»

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Z1. Η έλλειψη χρόνου εμποδίζει την ενεργό συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα.	0 (0,00%)	3 (8,82%)	4 (11,76%)	9 (26,47%)	18 (52,94%)
Z2. Οι χαμηλές προσδοκίες μου από την ηλεκτρονική κοινότητα εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή μου σε αυτή.	12 (35,29%)	14 (41,18%)	7 (20,59%)	1 (2,94%)	0 (0,00%)
Z3. Η ενεργός συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός πως είμαι συνεσταλμένος/η.	13 (38,24%)	4 (11,76%)	10 (29,41%)	4 (11,76%)	3 (8,82%)

24.	Δεν θεωρώ αρκετά αναγκαία την ενεργό συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα, επειδή διδάσκω αρκετά χρόνια στο Γυμνάσιο και αισθάνομαι ότι έχω ήδη βρει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές.	14 (41,18%)	10 (29,41%)	10 (29,41%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
------------	---	----------------	----------------	----------------	--------------	--------------

Στις απαντήσεις στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Ποιοι άλλοι πρόσθετοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν αρνητικά την ενεργό συμμετοχή σας στην ηλεκτρονική κοινότητα;» κυριαρχεί ο παράγοντας της έλλειψης χρόνου. Κάποιες μεμονωμένες απαντήσεις αφορούν την αλλαγή σχολείου κάθε χρόνο, τη διδασκαλία σε πολλούς τύπους σχολείου την ίδια σχολική χρονιά, τις αυξημένες υπηρεσιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις καθώς και την καθυστέρηση της εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Ένα μέλος αναφέρθηκε στην επικριτική διάθεση που διακρίνει γενικότερα στην κοινωνία, αλλά εξήγησε ότι στην ηλεκτρονική κοινότητα δε διαπίστωσε τέτοια φαινόμενα και αυτό το βρίσκει ενθαρρυντικό. Σε μια απάντηση διαφαίνεται η προσδοκία για πιο άμεσο όφελος και σε μια άλλη απάντηση η προσδοκία για μεγαλύτερη συμμετοχή των μελών.

Άξονας «Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας»

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Τι προτείνετε για την καλύτερη λειτουργία της ηλεκτρονικής κοινότητας;» οι απαντήσεις ποικίλανε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι μεμονωμένες απαντήσεις αφορούσαν τη συχνότητα και την περιοδικότητα των συναντήσεων, τη στόχευση των δραστηριοτήτων, τον διαμοιρασμό του υλικού καθώς και την ενθάρρυνση της συμμετοχής.

Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία άνω των 21 ετών και ηλικία άνω των 41 ετών. Η πλειοψηφία έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στο Γυμνάσιο. Οι μισοί συμμετέχοντες είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού διπλώματος. Επίσης, οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άνδρες και ακριβώς οι μισοί έχουν εμπειρία συμμετοχής σε κάποια άλλη ηλεκτρονική κοινότητα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του άξονα «Χρήση ηλεκτρονικής κοινότητας» η πλειονότητα των συμμετεχόντων επισκέπτεται την ηλεκτρονική κοινότητα τουλάχιστον μία φορά τον μήνα. Η μεγάλη πλειοψηφία ενημερώθηκε αρχικά για τους στόχους της ηλεκτρονικής κοινότητας από τις επιμορφώσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης που δημιούργησε και διαχειρίζεται την ηλεκτρονική κοινότητα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα» διαπιστώνεται γενικά μια θετική στάση. Ήδη έγινε ένα σημαντικό ξεκίνημα με τη συμμετοχή στο e-forum και την ανάρτηση αρχείων. Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πιθανό στο μέλλον να συμμετέχει σε κάποια συζήτηση στο e-forum και να αναρτήσει υλικό. Η πλειοψηφία δήλωσε πως συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με τις δηλώσεις «Η ηλεκτρονική κοινότητα μου δίνει το αίσθημα πως είμαι μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας πρακτικής και μάθησης και ότι μπορώ να βοηθηθώ σημαντικά από τη συμμετοχή μου σε αυτή.» και «Αν αντιμετωπίσω κάποιο πρόβλημα ή αν έχω κάποια απορία που αφορά τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο, θα ζητήσω βοήθεια από την ηλεκτρονική κοινότητα.». Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως πολλοί συμμετέχοντες δείχνουν πιο θετική στάση στη μελέτη των αναρτήσεων των άλλων μελών παρά στην ενεργό συμμετοχή τους κάνοντας δικές τους αναρτήσεις. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία δείχνει προθυμία σε υψηλό βαθμό να συμβάλει στην επίλυση κάποιας απορίας ή κάποιου

προβλήματος που θα τεθεί στην ηλεκτρονική κοινότητα κάνοντας κάποια ανάρτηση. Επίσης, η πλειοψηφία δηλώνει πρόθυμη να αναρτήσει χρήσιμο υλικό (είτε δικό της είτε από κάποια διαδικτυακή πηγή). Μέχρι στιγμής η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχει μοιραστεί υλικό με τα υπόλοιπα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας και είναι σημαντικό η προθυμία που εκφράζεται για διαμοιρασμό υλικού να μετουσιωθεί στην πορεία σε πράξη. Σημειώνεται πως και σε άλλες εργασίες μέλη μιας ηλεκτρονικής κοινότητας χωρίς ενεργό συμμετοχή δείχνουν να εκτιμούν θετικά το γεγονός πως είναι μέλη της (Prestridge, 2017; Dille & Røkenes, 2021). Το γεγονός πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει πως συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με τη δήλωση «Βλέπω θετικά την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας για ασύγχρονες δραστηριότητες στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων.» είναι ενθαρρυντικό. Θα έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής κοινότητας για ασύγχρονες δραστηριότητες στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων στην πράξη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του άξονα «Στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα» σε όλες τις ερωτήσεις μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων επιλέγει την απάντηση «Μέτρια». Σε όλες τις ερωτήσεις το άθροισμα του πλήθους των απαντήσεων «Πολύ» και «Πάρα πολύ» δεν υπερβαίνει τους μισούς συμμετέχοντες, αν και στις δηλώσεις «Θα ήθελα να συμμετέχω στην ανάπτυξη διασχολικών συνεργασιών στην ηλεκτρονική κοινότητα.», «Θα ήθελα να συμμετέχω στη διάχυση των αποτελεσμάτων αξιοποίησης του διαμοιραζόμενου εκπαιδευτικού υλικού.» τους πλησιάζει και είναι σαφώς μεγαλύτερο από το πλήθος των απαντήσεων «Μέτρια». Επίσης το πλήθος των απαντήσεων κάτω της επιλογής «Μέτριο» δεν υπερβαίνει το 20%. Το πλήθος των συμμετεχόντων που δηλώνει πως συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με τη δήλωση «Θα ήθελα να συμμετέχω στην ομαδοσυνεργατική παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην ηλεκτρονική κοινότητα.» είναι μικρότερο από τα αντίστοιχα των υπολοίπων ερωτήσεων του συγκεκριμένου άξονα. Πιο συγκεκριμένα, είναι κοντά στο 1/3 των απαντήσεων και είναι μικρότερο από το πλήθος των απαντήσεων «Μέτρια». Επίσης το πλήθος των απαντήσεων κάτω της επιλογής «Μέτριο» υπερβαίνει το 20%. Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται μια συγκρατημένη θετική στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα της ερώτησης Γ14 του άξονα «Στάση απέναντι στην ηλεκτρονική κοινότητα», όπου μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων δήλωσε πως συμφωνεί μέτρια και το άθροισμα του πλήθους αυτών που δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ δεν υπερέβαινε τους μισούς συμμετέχοντες, αλλά υπερέβαινε όσους απάντησαν «Μέτρια».

Με βάση το πλήθος των απαντήσεων «Πολύ» και «Πάρα πολύ» στις ερωτήσεις του άξονα «Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας», οι παράγοντες ταξινομούνται με βάση την επιρροή τους ως εξής:

1. Η ενθάρρυνση της Συμβούλου Εκπαίδευσης στις επιμορφώσεις
2. Τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της Συμβούλου Εκπαίδευσης
3. Οι αναρτήσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης στην ηλεκτρονική κοινότητα
4. Οι αναρτήσεις των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Για όλους τους παράγοντες το ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωσε ότι συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ με τη δήλωση πως ο συγκεκριμένος παράγοντας επηρέασε θετικά τη συμμετοχή του στην ηλεκτρονική κοινότητα είναι μεγαλύτερο του 60%. Διαπιστώνεται λοιπόν πως όλοι αυτοί οι παράγοντες δείχνουν να επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας και είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη στη συνέχεια της λειτουργίας της ηλεκτρονικής κοινότητας.

Με βάση το πλήθος των απαντήσεων «Πολύ» και «Πάρα πολύ» στις ερωτήσεις του άξονα «Απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας» οι δυνατότητες που προσφέρει η ηλεκτρονική κοινότητα ταξινομούνται με βάση τη σημασία τους για τα μέλη της ως εξής:

1. Διαμοιρασμός εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Πληροφορικής

2. Ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της Πληροφορικής
3. Υποστήριξη της ομαλής μετάβασης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου
4. Εμπλουτισμός των επιμορφωτικών δράσεων της Συμβούλου Εκπαίδευσης
5. Δημιουργία συνεργασιών εκπαιδευτικών Πληροφορικής.

Για όλες τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας το ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωσε ότι συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ με τη δήλωση πως θεωρούν σημαντική τη συγκεκριμένη δυνατότητα είναι μεγαλύτερο του 70%. Οι δυνατότητες που επιλέχθηκαν να μελετηθούν στηρίχθηκαν στη στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία θεωρεί πολύ σημαντικούς τους στόχους της. Η σειρά που καταλαμβάνει η δυνατότητα της δημιουργίας συνεργασίας εκπαιδευτικών Πληροφορικής στην ταξινομημένη λίστα είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του άξονα «Στάση απέναντι στην ενίσχυση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στην ηλεκτρονική κοινότητα».

Με βάση τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις του άξονα «Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας» η έλλειψη χρόνου αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας. Σημειώνεται πως και σε άλλες εργασίες η έλλειψη χρόνου επισημαίνεται ως κρίσιμος παράγοντας για την ενεργό συμμετοχή των μελών μιας ηλεκτρονικής κοινότητας (Ciampa & Gallagher, 2015; Tayag, 2020; Dille & Røkenes, 2021). Η συντριπτική πλειοψηφία συμφωνεί καθόλου ή λίγο με τη δήλωση «Οι χαμηλές προσδοκίες μου από την ηλεκτρονική κοινότητα εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή μου σε αυτή.» και τη δήλωση «Δεν θεωρώ αρκετά αναγκαία την ενεργό συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα, επειδή διδάσκω αρκετά χρόνια στο Γυμνάσιο και αισθάνομαι ότι έχω ήδη βρει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές.». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διακύμανση των απαντήσεων στην ερώτηση πόσο συμφωνούν με τη δήλωση «Η ενεργός συμμετοχή μου στην ηλεκτρονική κοινότητα επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός πως είμαι συνεσταλμένος/η.». Αν και η συστολή δε φαίνεται να αναδεικνύεται ως κυρίαρχος παράγοντας για πολλούς συμμετέχοντες, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη η διακύμανση των απαντήσεων. Η σημασία του παράγοντα της έλλειψης χρόνου αναδείχθηκε και στις απαντήσεις σε ερώτηση ανοιχτού τύπου για τους πρόσθετους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των μελών στην ηλεκτρονική κοινότητα.

Παρατηρούνται πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας με τα συμπεράσματα της εμπειρικής έρευνας που αφορούσε την ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αλεξούδα, 2020β). Και στις δύο έρευνες παρατηρήθηκαν τα εξής: Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην ηλεκτρονική κοινότητα, όμως μόνο ένα μέρος αυτών συμμετέχει όντως ενεργά στην ηλεκτρονική κοινότητα κάνοντας αναρτήσεις. Γενικά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές απόψεις για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής κοινότητας και δείχνουν να διάκινται θετικά προς τη στοχοθεσία της ηλεκτρονικής κοινότητας. Η ενθάρρυνση της δημιουργού - διαχειρίστριας με ποικίλους τρόπους δείχνει να επηρεάζει θετικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην ηλεκτρονική κοινότητα. Βασικός παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική κοινότητα αναδεικνύεται η έλλειψη χρόνου.

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και τις προτάσεις έχει ενδιαφέρον να δοθεί προσοχή στη συχνότητα των συναντήσεων, τον ορισμό διευκολυντών σε εθελοντική βάση, τον σχηματισμό ομάδων εργασίας, τη στόχευση των δραστηριοτήτων σε επίκαιρα θέματα που σχετίζονται με την παραλαβή των σετ ρομποτικής στα σχολεία, τη μετάβαση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, κ.ά..

Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στη χρήση ερωτηματολογίου που αφορά μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η υπό μελέτη ηλεκτρονική κοινότητα εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων έχει ευρύ ορίζοντα και θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί η συμμετοχή των μελών στην ηλεκτρονική κοινότητα στην πορεία του χρόνου με βάση τις αναρτήσεις αρχείων για τη διαμοίραση υλικού, την ανταλλαγή απόψεων και την κατάθεση εμπειριών στη συζήτηση, την αξιοποίηση διευκολυντών, την ανάπτυξη συνεργασιών, τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις που αξιοποιούν την ηλεκτρονική κοινότητα για ασύγχρονες δραστηριότητες, κ.ά..

Αναφορές

Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2015). Blogging to enhance in-service teachers' professional learning and development during collaborative inquiry. *Educational Technology Research & Development*, 63(6), 883-913.

Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103431.

Evert, K. & Stein, K.C. (2022). Teachers' networked learning communities: Does collective participation matter?, *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100009.

Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., Bloxham, R. (2013). Learning About Being Effective Mentors: Professional Learning Communities and Mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1291-1300.

Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75 (1), 302-315.

Macia, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.

Prestridge, S. (2017). Conceptualising self-generating online teacher professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 85-104.

Tayag, J. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 1529-1534.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.

Wenger, E., White, N., Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare.

Αλεξούδα, Γ. (2020α). Ανάπτυξη ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 55, 31-55.

Αλεξούδα, Γ. (2020β). Έρευνα μιας ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - A research study of an online community for Informatics teachers in primary education schools. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (7), 42-53.

Αλεξούδα, Γ. (2024). Σχεδιασμός και υλοποίηση ηλεκτρονικής κοινότητας εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 12 (3), 75-93.

ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 - Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

ΦΕΚ 4299/2018 - Υ.Α. 158733/ΓΔ4 «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου».

Φύλο και εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

<https://doi.org/10.69685/JEAR2175>

Κατσάπη Ροδέα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
rkatsapi@gmail.com

Μπέλτση Μαρία Κονδυλένια

Απόφοιτη Σχολής Επιστημών Αγωγής, Mediterranean College Thessaloniki
mariabeltsi@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα των έμφυλων στερεοτύπων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες σύγχρονες προκλήσεις, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας δίκαιης, ισότιμης και ασφαλούς κοινωνίας. Η διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων εντοπίζεται σε διάφορους τομείς, όπου η εκπαίδευση θεωρείται μία από τους σημαντικότερους. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει τα έμφυλα στερεότυπα, την ισότητα των φύλων και τον έμφυλο διαχωρισμό στην εκπαίδευση από τη ματιά των εκπαιδευτικών, καθώς και τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη μετάδοση και ενίσχυση των έμφυλων στερεοτύπων και την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιεί ποιοτική μεθοδολογία μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με δεκαέξι παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα, ακολουθώντας δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές. Μέσα από τη θεματική ανάλυση, τα αποτελέσματα της έρευνας εστιάζουν στην αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και συνεργασία αυτών με τις οικογένειες των μαθητών για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα και την εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων από την προσχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: Στερεότυπα, Ισότητα Φύλων, Προσχολική Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει το ζήτημα των έμφυλων στερεοτύπων, της ισότητας και του έμφυλου διαχωρισμού στην εκπαίδευση, τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη μετάδοση των έμφυλων αντιλήψεων, καθώς και εκείνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα της ισότητας και του έμφυλου διαχωρισμού στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό και πολύπλοκο θέμα με πολλές διαστάσεις. Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθώς προσφέρει στα παιδιά ένα περιβάλλον όπου διαμορφώνονται και αναπαράγονται κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με το φύλο και τους κοινωνικούς ρόλους τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθησιακές εμπειρίες και οι διαφυλετικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν την ανάπτυξη ταυτοτήτων και στάσεων. (Ψίλου, 2015; Αγγελή, 2018). Οι αλλαγές στη κοινωνία και οι αντιλήψεις για τη σημασία του φύλου, οδήγησαν στην εισαγωγή σπουδών φύλου στα πανεπιστήμια και την δημιουργία επιτροπών ισότητας φύλου για τη διασφάλιση της ισότητας και τη καταπολέμηση του σεξισμού (Murphy, 2022). Σημαντικά πανεπιστήμια όπως το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης προσφέρουν τέτοια προγράμματα, που εστιάζουν στη θεωρία φύλου, τη γυναικεία ιστορία και τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων. Για παράδειγμα, το Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει εισαγάγει μαθήματα σχετικά με τις θεωρίες φύλου εστιάζοντας σε καίρια ζητήματα, όπως η βία κατά των γυναικών και η αναπαράσταση φύλου στα ΜΜΕ (Harris, 2021). Παράλληλα η Επιτροπή Ισότητας Φύλου του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, έχει αναπτύξει δυναμικές πρωτοβουλίες που περιλαμβάνουν έργα που προάγουν τη συμμετοχή των γυναικών σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενους τομείς, όπως η μηχανική και η πληροφορική (Koulouri, 2018). Αυτό αποδεικνύει τη σημασία που καταλαμβάνει η ισότητα

στη σύγχρονη κοινωνία και σε συνδυασμό με τον εντοπισμό ερευνητικού κενού για το συγκεκριμένο θέμα, αποτελεί αφορμή για τη πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας και τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, γίνεται αντιληπτή η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διάδοση και την υιοθέτηση έμφυλων στερεότυπων στα παιδιά.

Παρά το ερευνητικό ενδιαφέρον που επικεντρώνεται στον παράγοντα του φύλου στην εκπαίδευση, υπάρχει έλλειψη ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότερες υπάρχουσες μελέτες επικεντρώνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στις ανώτερες βαθμίδες. Επίσης, εστιάζουν κυρίως στη θέση των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν οι Ψιλού (2015) και Αγγελή (2018). Συνεπώς, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα νέα ερευνητικά αποτελέσματα θα συμβάλουν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων. Τέλος, η ένταξη σπουδών φύλου στα πανεπιστήμια ενισχύει την κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων και προωθεί την ισότητα των φύλων, αναδεικνύοντας τη σημασία του φύλου στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Δεκαέξι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν το δικό τους οικογενειακό περιβάλλον και την επιρροή αυτού στις αντιλήψεις τους περί φύλου και ισότητας και ερωτήματα που σχετίζονται με το φύλο και την εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή διενεργήθηκε μέσω της ποιοτικής μεθόδου, με εργαλείο τη συνέντευξη, η οποία εξυπηρετεί ποικίλους ερευνητικούς σκοπούς και περιλαμβάνει ερωτήσεις που επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση. Μέσω της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα της αξιοποίησης ημι-δομημένων συνεντεύξεων δίνεται η δυνατότητα στις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις τους. Η ημι-δομημένη μορφή συνέντευξης διευκολύνει την κατανόηση των σύνθετων αντιλήψεων και των κοινωνικών κατασκευών που σχετίζονται με το φύλο και την ισότητα, προσφέροντας εξατομικευμένη προσέγγιση, ελευθερία έκφρασης και κατανόηση Κοινωνικών Δομών (Gubrium & Holstein, 2001).

Φύλο, ταυτότητα και έμφυλοι ρόλοι

Η έννοια του «φύλου» περιλαμβάνει δύο κύριες διαστάσεις: τη «κοινωνική» και «βιολογική» (National Academies of Sciences et al., 2022; Torgrimson and Minson, 2005). Η βιολογική διάσταση του φύλου αναφέρεται στις φυσικές διαφορές μεταξύ αρσενικού και θηλυκού, ενώ η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει χαρακτηριστικά και ρόλους που αποδίδει η κοινωνία στο κάθε φύλο (Hammed and Shukri, 2014; National Academies of Sciences et al., 2022). Το κοινωνικό φύλο (gender) αποτελεί κοινωνικό και πολιτισμικό κατασκεύασμα, καθώς και οι έμφυλοι ρόλοι και τα στερεότυπα, τα οποία καθορίζουν τις αναμενόμενες στάσεις και συμπεριφορές των ανδρών και των γυναικών μιας κοινωνίας (Stewart, et al. 2021; Κιούση, Φλωράκος και Παπακίτσος, 2017). Στην εκπαίδευση, παραδείγματα περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση κοινωνικών ρόλων μέσω παιχνιδιών που συχνά προτείνονται διαφορετικά σε αγόρια και κορίτσια (Weisgram, 2022) καθώς και τη σημασία του διαχωρισμού «βιολογικού» και «κοινωνικού» φύλου στα σύγχρονα κινήματα για τα δικαιώματα LGBTQ+, τα οποία επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές (Hooks, 2000). Τα στερεότυπα, τα οποία αποτελούν έναν τρόπο ανοχής της διαφορετικότητας των ανθρώπων μιας κοινωνίας, ενισχύονται από διάφορους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών για το φύλο από τη νεαρή ήδη ηλικία (Aina and Cameron, 2011; Martin and Ruble, 2004). Όσον αφορά στη ταυτότητα του φύλου, αυτή αποτελεί την εσωτερική αίσθηση του ατόμου για το φύλο του, η οποία δεν είναι πάντα σύμφωνη με το φύλο που αποδόθηκε κατά τη γέννηση (Burn, 2016; Currah and Miller, 2000). Η προσωπική αυτή αίσθηση του εαυτού δεν είναι πάντοτε εμφανής στους άλλους, και διαμορφώνεται από ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί και έμφυλος διαχωρισμός στα σχολεία

Η προσχολική εκπαίδευση παρέχει ένα θεμελιώδες πλαίσιο όπου λειτουργούν κυρίαρχες ιδεολογίες και αποτελεί ένα σύστημα μέσα στο οποίο επιβιώνουν και αναπτύσσονται διακρίσεις φύλου (Κοτρωνίδου, 2012). Οι ακαδημαϊκές προσδοκίες μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, με τα κορίτσια συχνά να ενθαρρύνονται σε τομείς όπως οι τέχνες και οι ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ τα αγόρια προς τις θετικές επιστήμες. Αυτή η κατηγοριοποίηση οδηγεί σε περιορισμένες ευκαιρίες και περιθωριοποίηση, εντείνοντας τους παραδοσιακούς ρόλους και τις κοινωνικές αντιλήψεις. Επιπλέον, οι ταυτότητες φύλου που δεν εναρμονίζονται με τα δυαδικά πρότυπα συχνά αποκλείονται και περιθωριοποιούνται, ενισχύοντας την ανισότητα (Bourdieu, 2001). Η εικόνα του εαυτού του παιδιού και ο τρόπος που αυτοπροσδιορίζεται απορρέουν από την εκτίμηση των άλλων και μάλιστα των «σημαντικών άλλων» (λ.χ. κηδεμόνες, φροντιστές, φίλοι). Ανάμεσα σε αυτούς βρίσκονται και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμβάλλουν σημαντικά στην αυτοαντίληψη του παιδιού και στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και αντιλήψεων (Ψίλου, 2015; ELECT, 2014; Rogosic, Maskalan and Krznar, 2020; Κοτρωνίδου, 2012). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει τη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών και του ρόλου τους στην αυτοαντίληψη των παιδιών και στη διαιώνιση των στερεοτύπων του φύλου.

Με βάση τις υπάρχουσες μελέτες, πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές αντιμετώπισης των μαθητών. Σύμφωνα με τη Τζιμποπούλου (2022) και τη Ψιλού (2015), διαπιστώθηκε η υποδόρια και ασυνείδητη υιοθέτηση και διασπορά στερεοτύπων των εκπαιδευτικών και οι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις σχετικά με τις διαφορές των φύλων, παρά την προσπάθεια των ίδιων για ίση μεταχείριση και αντιμετώπιση του συνόλου των μαθητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα έμφυλα στερεότυπα βασίζονται στις βιολογικές διαφορές των φύλων, ενισχύοντας την πεποίθηση ότι αγόρια και κορίτσια διαθέτουν διαφορετικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά (Αγγελή, 2018· Martin et al., 2014· Gansen, 2019· Ψιλού, 2015). Για παράδειγμα, τα αγόρια περιγράφονται ως πιο άτακτα, ζωηρά και επιθετικά (Αγγελή, 2018· Gansen, 2019), ενώ τα κορίτσια ως ήσυχά, ευαίσθητα και πειθαρχημένα (Αγγελή, 2018· Τζιμποπούλου, 2022). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα δύο φύλα, εφαρμόζοντας διαφορετικές πρακτικές πειθαρχίας (Gansen, 2019· Martin et al., 2014· Olaiya and Petronella, 2011). Συγκεκριμένα, αναμένουν υψηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια και επαινούν την εμφάνιση και την τακτικότητά τους, ενώ για τα αγόρια επαινούν τη δύναμη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Rogosic et al., 2020). Επιπλέον, η κακή συμπεριφορά ερμηνεύεται διαφορετικά: η τάση των αγοριών για πάλη θεωρείται φυσιολογική, ενώ στα κορίτσια αντιμετωπίζεται ως ανάρμοστη (Gansen, 2019). Αυτές οι στερεοτυπικές προσδοκίες μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στην αυτοπεποίθηση των παιδιών στην τάξη, καθώς τα κορίτσια μπορεί να νιώθουν πίεση να διατηρούν την "ιδανική" εικόνα τους, ενώ τα αγόρια μπορεί να αισθάνονται υποχρεωμένα να εκφράζουν την επιθετικότητα ή τη ζωηράδα τους, περιορίζοντας τη δυνατότητά τους για κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Όσον αφορά στις πρακτικές και στη χρήση όρων φύλου εντός του σχολικού πλαισίου από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως και εκεί δεν απουσιάζει η στερεότυπη μεταχείριση των παιδιών (Olaiya and Petronella, 2011; Αγγελή, 2018). Μία πρόσφατη έρευνα που εξετάζει τη γλώσσα και τη χρήση όρων φύλου στο σχολικό πλαίσιο είναι η μελέτη των Garzia et al. (2022), η οποία αναλύει την επίδραση της γλώσσας και των εκφράσεων που χρησιμοποιούνται στις τάξεις στην αναπαραγωγή στερεοτύπων φύλου. Η έρευνα διαπίστωσε ότι η χρήση αντωνυμιών και επιθέτων με ανδρικές αναφορές προτιμάται, ενώ οι γυναικείες αναφορές είναι συχνά υποτιμητικές ή περιβαλλόμενες με αρνητική χροιά. Οι έμφυλες διαφορές είναι εμφανείς στη διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, ο οποίος διαμορφώνεται έτσι ώστε να ενισχύει στερεοτυπικές δραστηριότητες ανά φύλο. Αυτή η κατανομή περιορίζει το συμβολικό παιχνίδι και ενθαρρύνει τη συμμόρφωση στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα μέσω μιμητικής μάθησης. Στην προσχολική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν διαφορετικές

προσεγγίσεις ανά φύλο στο παιχνίδι, με τους νεότερους να έχουν πιο ισότιμες απόψεις για τους ρόλους των φύλων. Αντίθετα, οι παλαιότεροι, ιδιαίτερα όσοι είναι πιο αφοσιωμένοι σε θρησκευτικούς θεσμούς, τείνουν να επιδεικνύουν πιο συντηρητικές και λιγότερο ισότιμες συμπεριφορές (Blake et al., 2015).

Με βάση όλα όσα διατυπώθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η διαχρονικότητα και η σημαντικότητα του φύλου στην εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και διαμορφώνουν μια εικόνα γύρω από την κοινωνική τους ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά που τους έχουν αποδοθεί. Για την προώθηση της ισότητας, την καταπολέμηση των στερεοτύπων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, είναι σημαντικό να κατανοηθούν οι προκαταλήψεις που εντοπίζονται στον σχολικό χώρο και να αποκαλυφθούν οι ανισότητες. Η παρούσα έρευνα, επιδιώκει να επιτύχει το παραπάνω μέσω της μελέτης των απόψεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με την ταυτότητα και τον ρόλο των φύλων και πώς αυτό έχει επηρεάσει τον δικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η διερεύνηση:

- α) της επιρροής των προσωπικών εμπειριών και της ανατροφής των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ταυτότητα των δύο φύλων,
- β) του ρόλου του εκπαιδευτικού υπόβαθρου και της επιρροής αυτού στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα δύο φύλα,
- γ) των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων στη διαιώνιση των στερεοτυπικών αυτών αντιλήψεων κατά την ανατροφή των παιδιών τους.

Για την ενδελεχή διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων η παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να διενεργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθόδου, η οποία επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, ανακαλύπτοντας ιδέες και εξετάζοντας εμπειρίες και πεποιθήσεις (Sherman and Webb, 2005). Εφαρμόζεται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες και χρησιμοποιεί μικρότερο δείγμα ατόμων. Ο ερευνητής αποτελεί μέρος της διαδικασίας, συλλέγοντας δεδομένα μέσω εργαλείων όπως συνεντεύξεις και παρατηρήσεις (Creswell, 2016). Επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως κύριο εργαλείο, προσφέροντας ευελιξία στην αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την τροποποίηση των ερωτήσεων και την ανακάλυψη νέων θεμάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις (Frances, Coughlan and Cronin, 2009).

Η έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με τις ηθικές κατευθυντήριες γραμμές που ορίζονται από το BERA (2018). Αυτό περιλάμβανε την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τα δικαιώματά τους, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος να αποσυρθούν από τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Οι συμμετέχοντες έδωσαν γραπτή ενημερωμένη συγκατάθεση πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2023 και περιλάμβανε δεκαέξι εκπαιδευτικούς. Το ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο την προϋπηρεσία τουλάχιστον πέντε ετών σε δομές προσχολικής αγωγής. Από τους συμμετέχοντες, δώδεκα ήταν γυναίκες και τέσσερις άνδρες. Η γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων περιλάμβανε εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, όπως η Αττική, η Μακεδονία και η Πελοπόννησος, γεγονός που προσέφερε μια αντιπροσωπευτική εικόνα της κατάστασης στην προσχολική εκπαίδευση στη χώρα. Η δειγματοληπτική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposive sampling), επιλέγοντας συμμετέχοντες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται εντός της έρευνας με ψευδώνυμα, από Σ1 (Συνεντευξιαζόμενος/νη 1) έως Σ16 (Συνεντευξιαζόμενος/νη 16), προκειμένου να

διασφαλιστεί η ανωνυμία και η εχεμύθειά τους. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ένα ήσυχο περιβάλλον, είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά, με μέση διάρκεια 45 λεπτών η καθεμία. Η επιλογή του τρόπου διεξαγωγής των συνεντεύξεων έγινε ανάλογα με την προτίμηση των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν αμέσως για να διασφαλιστεί η ακρίβεια των δεδομένων.

Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον με περιορισμένη πρόσβαση και θα διατηρηθούν για τρία χρόνια μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, όπως ορίζει η σχετική νομοθεσία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο, και τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, διασφαλίζοντας την επιστημονική εγκυρότητα της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν αξιοσημείωτες πτυχές σχετικά με την αντίληψη του σχολείου ως πλαίσιο ισότητας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκφράζουν διαφωνία με την ιδέα ότι το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα χώρο απαλλαγμένο από έμφυλες διακρίσεις. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων φαίνεται να διαδραματίζει η οικογένεια, αν και ορισμένοι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι αυτή η αντίληψη μπορεί να μεταβληθεί μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ποικιλόμορφες απόψεις σχετικά με τον ρόλο της ανατροφής στην υιοθέτηση στερεοτύπων, αναγνωρίζοντας διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε οικογένειες με και χωρίς στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς και σε οικογένειες που αποφεύγουν τις στερεοτυπικές προσεγγίσεις. Οι απόψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπεριφορά και τις ενέργειες των μαθητών με βάση το φύλο τους φανερώνουν ότι αυτές βασίζονται κυρίως στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι αποκλειστικά στο φύλο τους.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν πιο στερεοτυπικές αντιλήψεις, ενώ η ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα φύλου φαίνεται ότι είναι σε μεγάλο βαθμό ανεπαρκής. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων και επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα, τα οποία θα κατηγοριοποιηθούν στους υφιστάμενους θεματικούς άξονες:

Το σχολείο ως ένα πλαίσιο ισότητας

Για το ζήτημα της ισότητας στο σχολικό πλαίσιο, η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων υποστήριξε πως το σχολείο δεν είναι απαλλαγμένο από τις έμφυλες διακρίσεις και τις ανισότητες. Έγιναν αναφορές σε τέσσερις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διάσταση του φαινομένου των στερεοτύπων και των διακρίσεων οι οποίες είναι η οικογένεια, τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό υλικό. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη και η διαιώνιση έμφυλων στερεοτύπων μέσα από τα παιδικά βιβλία επιβεβαιώνεται από τους Lewis et al. (2022), οι οποίοι υποστηρίζουν πως αυτά παρέχουν λεξιλόγιο που υποδηλώνουν έντονους διαχωρισμούς του φύλου και μεταδίδουν έμφυλα στερεότυπα και κοινωνικούς ρόλους.

Σημασία του ρόλου της οικογένειας στην μετάδοση και διαμόρφωση έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων

Η οικογένεια χαρακτηρίστηκε από όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως ο πιο σημαντικός παράγοντας μετάδοσης και υιοθέτησης στερεοτυπικών αντιλήψεων. Αυτό είναι εμφανές και από τις υπάρχουσες έρευνες σχετικά με την προέλευση των στερεοτύπων, σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς θεωρούνται οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού, καθώς η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης όπου οι κοινωνικοί ρόλοι διαμορφώνονται με βάση το φύλο και μεταδίδονται βαθιά ριζωμένα μηνύματα που σχετίζονται με την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα (Hussain et al., 2015; Gonzalez, Violant and Castillo-Olivares, 2022; Τζιμοπούλου, 2022). Τα έμφυλα στερεότυπα διαμορφώνονται

από τη γέννηση μέχρι περίπου και την ηλικία των 10 ετών οπότε και εδραιώνονται (Tzannetis, 2022). Ήδη από τη γέννηση του παιδιού το περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξή του, διαμορφώνοντας ρόλους και έμφυλα στερεότυπα μέσω συγκεκριμένης επιλογής χρωμάτων, ρούχων, παιχνιδιών, αθλημάτων, συμπεριφορών, στάσεων και εκφράσεων (Gonzalez, Violant and Castillo-Olivares, 2022). Η στερεοτυπική συμπεριφορά των γονέων προκαλεί διακρίσεις μεταξύ των φύλων και αυτό γίνεται αντιληπτό από τα παιχνίδια που τους παρέχουν. Από τους συμμετέχοντες υποστηρίζεται ότι οι γονείς επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών λειτουργώντας ως πρότυπα στο συμβολικό παιχνίδι, επαινώντας τις επιθυμητές επιλογές παιχνιδιών και αποδοκιμάζοντας τις μη επιθυμητές. Ουσιαστικά, μέσω των παιχνιδιών μεταβιβάζουν στα παιδιά γνώσεις και προσδοκίες σχετικά με το φύλο και τους ρόλους (Kollmayer et al., 2018; Hussain et al., 2015).

Η αξία ανατροφής στην υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς Σε συνέχεια με τα παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι η οικογένεια και η διαδικασία ανατροφής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ανθρώπων, όπως έρχονται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί. Τα βασικά ευρήματα έδειξαν πως οι συνεντευξαζόμενοι χωρίζονται σε αυτούς που έχουν γαλουχηθεί σε οικογενειακό περιβάλλον με στερεοτυπικές αντιλήψεις τις οποίες κάποιοι υιοθέτησαν και κάποιοι όχι, και σε αυτούς που έχουν ανατραφεί σε περιβάλλον με μη στερεοτυπικές αντιλήψεις τις οποίες δεν ενστερνίστηκαν δεδομένου ότι δεν είχαν έκθεση σε αυτές. Σε κάθε περίπτωση όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/χουσες φαίνεται να διαφοροποιούνται από τα πρότυπα και τις αντιλήψεις που φέρει η οικογένειά τους και η κοινωνία, ο καθένας με διαφορετικό τρόπο. Αναλυτικότερα, η Σ14 μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον που έφερε στερεοτυπικές αντιλήψεις, τις οποίες και μετέφερε στην αρχή της εκπαιδευτικής της καριέρας: «όταν ξεκινάς να δουλεύεις έχεις στο μυαλό σου “αυτό” είναι για κορίτσι, “αυτό” για αγόρι». Στην πορεία η ίδια μέσω της εκπαίδευσης επιχείρησε να αλλάξει τις πρακτικές της, δίνοντας βάση στην απαλλαγή των στερεοτύπων με των οποίων γαλουχήθηκε. Στη περίπτωση της Σ1 ο παράγοντας του εξωτερικού φαίνεται να είναι και ο πρωταρχικός παράγοντας σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχει υιοθετήσει η ίδια τόσο από τους συγγενείς που διαμένουν στο εξωτερικό, όσο και από τις σπουδές της στη Γερμανία. Με βάση τα παραπάνω, το οικογενειακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των αντιλήψεων του, καθώς και των πρακτικών του (Rojas and Garcia, 2019).

Απόδοση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων στα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς με βάση το φύλο

Στο ζητούμενο αυτό, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/χουσών διαφέρουν σε κάποιο βαθμό. Ο Σ3 υποστηρίζει πως «το οικογενειακό υπόβαθρο» είναι αυτό που «διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά του παιδιού», ωστόσο η Σ1, η Σ13, η Σ6 και ο Σ2 αναφέρουν πως «επιστημονικά υπάρχουν κάποιες διαφορές» στα παιδιά με βάση το φύλο οι οποίες εντοπίζονται «στο κομμάτι της ανάπτυξης» (Σ1), αλλά και «στα ενδιαφέροντά τους» (Σ4). Επίσης, οι Σ1, Σ7, Σ9 και Σ2 σχολίασαν χαρακτηριστικά πως «τα αγόρια ρέπουν να έχουν περισσότερη τάση για αυτισμό και ΔΕΠΥ». Αυτό εξακριβώνεται και από την έρευνα των Maenner, et al. (2023) σύμφωνα με τους οποίους ο συνολικός επιπολασμός της ΔΕΠΥ ήταν 27,6 ανά 1.000 (ένα στα 36) παιδιά ηλικίας 8 ετών και ήταν 3,8 φορές πιο διαδεδομένος μεταξύ των αγοριών από ό,τι στα κορίτσια. Σε γνωστικό επίπεδο, η Σ15 «δε βλέπ[ει] καμία διάκριση», αλλά η Σ6 αναφέρει πως νοητικά «τα κορίτσια αναπτύσσονται πιο γρήγορα από τα αγόρια». Με τη δήλωση αυτή συμφωνεί και ο Σ5, ο οποίος ανέφερε χαρακτηριστικά πως «[σ]τους υπόλοιπους τομείς υπάρχει [...] μια ισορροπία, αλλά» στον γνωστικό τομέα «υπερτερούν [...] τα κορίτσια», τα οποία «φαίνεται ότι έχουν καμιά φορά [...] περισσότερες δυνατότητες». Σύμφωνα με τις υπάρχουσες μελέτες (Giofre, et al., 2022), τα αποτελέσματα των περισσότερων δοκιμών έδειξαν ότι δεν υπάρχουν γνωστικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Ωστόσο, σε ορισμένα τεστ οι γυναίκες επέδειξαν καλύτερη επίδοση σε ερωτήσεις προφορικής και λεκτικής ικανότητας, καθώς και στην ταχύτητα επεξεργασίας των

πληροφοριών, ενώ οι άντρες ανταποκρίθηκαν καλύτερα σε τεστ οπτικοχωρικών ικανοτήτων και συλλογιστικής νοημοσύνης. Παρά τα παραπάνω ευρήματα, κανένα από αυτά δεν υποδηλώνει ότι ένα από τα δύο φύλα υπερτερεί στην γενική ή τη ρευστή νοημοσύνη (Giofre, et al., 2022). Στοιχεία που δεν εντοπίζονται στην βιβλιογραφία είναι η σχέση της οικογένειας στην ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων και ο ρόλος της κληρονομικότητας, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη για περαιτέρω μελέτη. Ακόμη, ο Σ5 συγκρίνοντας τα δύο φύλα ανέφερε πως τα κορίτσια «είναι πιο συνεργάσιμα, πιο ήρεμα» και «έχουν περισσότερο συναίσθημα», ενώ πρόσθεσε ότι «διαφορετικά θα εκφραστεί ένα κορίτσι, διαφορετικά θα εκφραστεί ένα αγόρι, [...] ένα κορίτσι θα παίξει διαφορετικά και ένα αγόρι θα παίξει εξίσου διαφορετικά και θα συμπεριφερθεί και διαφορετικά». Επιστημονικά διακρίνονται ορισμένες νευρολογικές διαφορές που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου με βάση το φύλο του (Olino et al., 2014). Λόγω αυτών των διαφορών στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, οι ερευνητές επιχείρησαν να εξηγήσουν τις διαφορές που παρατηρήθηκαν, αλλά αποδείχθηκε ότι οι βιολογικοί παράγοντες δε μπορούν να εξετασθούν χωρίς τους κοινωνικούς παράγοντες (Bralo and Masnjak, 2017; Braza, et al., 2012). Αυτό το γεγονός θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως το φύλο αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, επομένως η συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ατόμου πέρα από τους εξωτερικούς παράγοντες, είναι αποτέλεσμα βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Αναφορικά με την κινητική αγωγή και τη προτίμηση των παιδιών στις δραστηριότητες, αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένοι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η απόδοση των παιδιών στα κινητικά παιχνίδια «έχει να κάνει με το πως εκπαιδεύεται ένα παιδί» (Σ10), με τις εξωσχολικές δραστηριότητες που παρακολουθεί (Σ12), ενώ ο Σ2 παρατήρησε πως τα αγόρια είναι «περισσότερο ενεργητικά», αποδίδοντας αυτό το χαρακτηριστικό στην αυξημένη ποσότητα σεροτονίνης που εντοπίζεται στα αγόρια. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία ο ρυθμός σύνθεσης της σεροτονίνης είναι κατά 52% πιο αυξημένη στο ανδρικό φύλο, από ότι στο γυναικείο (Cosgrove, Mazure and Staley, 2007; Nishizawa, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί ο συσχετισμός απόδοσης έμφυλων χαρακτηριστικών στα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς, και η στερεοτυπική χρήση της γλώσσας απευθυνόμενη στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησαν στην στερεοτυπική και υποτιμητική χρήση της γλώσσας απέναντι στο γυναικείο φύλο. Αποσπάσματα που αποδεικνύουν το παραπάνω αποτελεί αυτό της Σ6: «το βλέπω και στον εαυτό μου πολλές φορές θα πω ως πούμε «Κλαίνε μωρέ τα αγόρια;», της Σ9: «Σίγουρα, όλοι το κάνουμε και όλοι ξεχνιόμαστε και το κάνουμε. Δηλαδή θέλει δεύτερη σκέψη να το κάνεις, να μη χρησιμοποιήσεις μόνο το αρσενικό» και του Σ5: «Μπορεί να έχω κάνει και εγώ λάθος σε αυτό τον τομέα. Αλλά το 'χω στο νου γιατί και τα ίδια τα παιδιά θα σε διορθώσουν ως πούμε. Μπορεί να σου πουν και τα ίδια τα παιδιά 'Μη λες συνέχεια για αγόρια'.» Τα λεγόμενα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα πως η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, αποδίδει εμμέσως έμφυλα χαρακτηριστικά στους μαθητές και τις μαθήτριες και παράλληλα αναπαράγει σχέσεις εξουσίας μεταξύ των φύλων μέσω της κυριαρχίας του αρσενικού γένους στη γραμματική και μέσω της υποτιμητικής χρήσης των θηλυκών επιθέτων. Το ζήτημα αυτό επαληθεύεται και από μελέτες (Charlesworth et al., 2021; Αγγελή, 2018; Κατσιμίχα και Παπαλεξάτου, 2020), από τις οποίες διαπιστώθηκε πως «η δράση, οι λόγοι και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ενέχουν συχνά σεξιστικά στοιχεία, τα οποία οδηγούν στην υποτίμηση του γυναικείου έναντι του ανδρικού φύλου» (Κατσιμίχα και Παπαλεξάτου, 2020). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν έχουν διαφορετικές προσδοκίες βάσει φύλου, οι δηλώσεις του Σ5 αναιρούν αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι θα επέτρεπε σε ένα αγόρι να παίξει στο κουκλόσπιτο, αλλά θα παρακολουθούσε την δραστηριότητα, επισημαίνοντας ότι ο ρόλος του θα πρέπει να ταιριάζει με το φύλο του. Η στάση του Σ5 υποδηλώνει την ύπαρξη υποσυνείδητων και έμφυλων προσδοκιών που απαιτούν συμμόρφωση στους παραδοσιακούς ρόλους φύλου. Πέραν των δηλώσεων του Σ5, οι

αναφορές των υπόλοιπων συνεντευξιζόμενων σχετικά με τις προσδοκίες τους από τα παιδιά, εστιάζονταν στο αναπτυξιακό κομμάτι και στον τρόπο με τον οποίο εκείνα ανταποκρίνονταν στα αναπτυξιακά ορόσημα της ηλικίας τους.

Από τα δεδομένα αυτά συμπεραίνεται πως οι έμφυλες προσδοκίες απορρέουν από τις ασυνείδητα ενσωματωμένες αντιλήψεις και προσδοκίες σχετικά με τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των φύλων στη κοινωνία. Η ασυνείδητη ενσωμάτωση πεποιθήσεων, σύμφωνα με τους Eagly και Wood (2016) υποδηλώνει πως τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται απαραίτητα την ύπαρξη αυτών των αντιλήψεων ή ακόμη και τον βαθμό ή τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την αντίληψη και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους ανθρώπους. Για την αμφισβήτηση και την αλλαγή των βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα και τις επιπτώσεις τους.

Η επιμόρφωση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών

Οι συνεντευξιζόμενοι/νες απαντούν με απόλυτη πλειοψηφία ότι δεν θεωρούν ότι είναι σωστά ενημερωμένοι σε σχέση με το ζήτημα των έμφυλων ανισοτήτων, των έμφυλων κοινωνικών ρόλων και τις ταυτότητες. Αναλυτικότερα, αναφορικά με την επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες/ουσες από το πρόγραμμα σπουδών στο πανεπιστήμιο που σπούδαζαν, μόνο ένας από αυτούς αναφέρθηκε σε ενημέρωση στο ζήτημα των έμφυλων στερεοτύπων στα χρόνια των πανεπιστημιακών σπουδών του. Οι υπόλοιποι συνεντευξιζόμενοι και συνεντευξιζόμενες δήλωσαν πως είτε «δεν υπήρχε στο πρόγραμμα σπουδών»(Σ13) εργαστηριακό μάθημα ή μάθημα επιλογής, είτε το πρόγραμμά τους συμπεριέλαβε μόνο κάποιες θεματικές ενότητες αναφορικά με το φύλο σε διάφορα μαθήματα των προπτυχιακών σπουδών. Όσον αφορά στην μετέπειτα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μόνο οι μισοί από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ή πρόγραμμα πέραν του προγράμματος σπουδών τους. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως η επιμόρφωση, είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών είτε αργότερα, επηρεάζει και διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν επιμόρφωση για θέματα φύλου είναι πιθανότερο να εφαρμόσουν πρακτικές που προάγουν την ισότητα και καταδικάζουν τις έμφυλες διακρίσεις. Επίσης, έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία τους εμφανίζουν διαφορές σχετικά με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που φέρουν, τις πρακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν και την επιμόρφωση που έχουν λάβει ή επιθυμούν να λάβουν. Η ηλικία συνδέεται με τις εσωτερικευμένες αντιλήψεις που σχετίζονται με τον διαχωρισμό των φύλων και τους ρόλους που τους αποδίδονται.

Για τα παραπάνω συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τις διαφορές νεότερων και μεγαλύτερων εκπαιδευτικών, προτείνεται μελλοντικά η επανάληψη της έρευνας αυτής με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος και μεγαλύτερους/ες σε ηλικία συμμετέχοντες/ουσες για την εξακρίβωση του χάσματος και των διαφορών μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών. Η ηλικία των συνεντευξιζόμενων αναφορικά με την επιμόρφωσή τους συνδέεται άμεσα και με την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία φαίνεται ότι μόνο τα τελευταία χρόνια έχει εστιάσει στο κομμάτι της ισότητας του φύλου. Παράδειγμα αποτελεί η ίδρυση Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών που σχετίζεται με τα φύλα, προ διετίας (ΦΕΚ, 2022).

Όλα τα παραπάνω δεδομένα συνάδουν και με παλαιότερες έρευνες που μελέτησαν τη σχέση ηλικίας-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και συμπέραναν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αποδείχθηκαν πιο συντηρητικοί σχετικά με το φύλο, επέδειξαν πιο συντηρητικές και αυστηρές στάσεις απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες και λιγότερη επίγνωση της σημασίας και της ανάγκης για επιμόρφωση και εκπαίδευση σχετικά με την ισότητα των φύλων (Rogosis et al., 2020). Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας του Galic (2012, όπως αναγράφεται στους Rogosis, Maskalan and Krznar, 2020), οι ερωτηθέντες

ηλικίας μεγαλύτερης των 46 ετών έτειναν να έχουν πιο πατριαρχικές στάσεις από τους νεότερους ερωτηθέντες, ενώ αντίθετα εκείνοι έδειξαν μεγαλύτερη κλίση προς την ισότητα των δύο φύλων. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός πως όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες προέρχονται από αστικές περιοχές. Συχνά, οι αστικές περιοχές χαρακτηρίζονται από μεγάλη πολιτισμική ποικιλία η οποία επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικής προελεύσεως και ακόμη προσφέρουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πηγές ενημέρωσης και επιμόρφωσης σχετικά με θέματα φύλου και ισότητας (Zorlu & Kalter, 2019).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το ζήτημα της ύπαρξης έμφυλων στερεοτύπων στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και την επιρροή της ανατροφής των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ταυτότητα των δύο φύλων, τον ρόλο του εκπαιδευτικού υπόβαθρου και της επιρροής του στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα δύο φύλα, και τέλος τον ρόλο των γονέων στην διαιώνιση των στερεοτυπικών αυτών αντιλήψεων. Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτουν τα παρακάτω σημαντικά ευρήματα. Ο φορέας της οικογένειας αναδεικνύεται ένας από τους πρωταρχικούς παράγοντες διαμόρφωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων στο άτομο, αλλά όχι καθοριστικός. Τα παιδιά φέρουν στερεοτυπικές πεποιθήσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον, που όμως μελλοντικά υπό τις κατάλληλες συνθήκες μπορεί να αλλάξουν. Αυτό γίνεται αντιληπτό και από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων που η συναναστροφή με ανθρώπους από το εξωτερικό, η κατάλληλη εκπαίδευση, οι προσωπικές εμπειρίες, τα ερεθίσματα και η προσωπική ενδοσκόπηση, συντέλεσαν στην εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Παράλληλα, όσον αφορά στην άμβλυνση των στερεοτύπων στη νηπιακή και παιδική ηλικία, αυτή φαίνεται ανέφικτη χωρίς τη θετική συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Οι γονείς θεωρούνται οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού, τα στερεότυπα αναπαράγονται από τις επιλογές που κάνουν στα ρούχα και στα παιχνίδια του παιδιού, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται και επικοινωνούν μαζί του. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά στην επιλογή παιχνιδιών και χρωμάτων ανάλογα με το κοινωνικό τους φύλο, στην υιοθέτηση έμφυλων αντιλήψεων και έπειτα με τη σειρά τους, στη μετάδοση των αντιλήψεων αυτών στα συνομήλικα παιδιά με τα οποία αλληλεπιδρούν.

Όπως παρατηρήθηκε από την ανάλυση, οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς όσοι από αυτούς είχαν επιμόρφωση, είτε στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, είτε παρακολουθώντας κάποιο σεμινάριο εκτός του ακαδημαϊκού πλαισίου, ήταν λιγότερο στερεοτυπικοί, πιο ανοιχτοί σε νέα δεδομένα και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στο τρόπο που μεταχειρίζονταν τα δύο φύλα μέσα στη τάξη. Αξίζει επίσης να αναφερθεί το ότι ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να δηλώνουν ότι υιοθετούν μια προοδευτική αντίληψη σχετικά με την ισότητα των φύλων, ωστόσο, η ανάλυση των συμπεριφορών και των στάσεων τους υποδεικνύει ότι συχνά αναπαράγουν κοινωνικά κατασκευασμένα στερεότυπα που δέπουν τους ρόλους των φύλων. Αυτή η ασυνέπεια αναδεικνύει τον περίπλοκο χαρακτήρα της κοινωνικής συνείδησης και της προσωπικής πρακτικής, καθώς οι εσωτερικευμένες πεποιθήσεις και οι πολιτισμικές επιρροές συχνά διαμορφώνουν τις αντιδράσεις και τις επιλογές τους σε καθημερινά περιστατικά. Ακόμη, για τη διασφάλιση της προώθησης της ισότητας των δύο φύλων, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα. Η επιμόρφωση προωθεί την ανάπτυξη ενός πιο ανοιχτού και ευέλικτου τρόπου σκέψης, ο οποίος επιτρέπει την προσέγγιση νέων πληροφοριών και ιδεών. Επίσης, έγινε εμφανές ότι η ηλικία και ο τόπος προελεύσεως επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης και τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το φύλο και η εκπαίδευση είναι δύο άρρηκτα συνδεδεμένοι πυλώνες οι οποίοι φαίνεται ότι τα επόμενα χρόνια θα απασχολήσουν την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Η

σύνδεση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι οι έμφυλες διαφορές και οι προκαταλήψεις μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα επιβαρύνοντας τις κοινωνικές συνθήκες. Η διερεύνηση και η κατανόηση αυτών των ζητημάτων κρίνονται ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προάγει την ισότητα.

Στο πλαίσιο της προώθησης της ισότητας των φύλων και της αποδυνάμωσης των έμφυλων στερεοτύπων, προτείνεται η δημιουργία εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς. Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να εστιάζουν στην αναγνώριση και αποδοχή των έμφυλων διαφορών και να ενσωματώνουν βιωματικές δραστηριότητες καθώς και πρακτικές εφαρμογές, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση και η εφαρμογή των εννοιών αυτών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών. Προτείνεται έτσι η υλοποίηση εκπαιδευτικών ή ενημερωτικών δράσεων για γονείς, οι οποίες θα τους εξοικειώσουν με τη σημασία της ισότητας των φύλων και της αποφυγής αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων. Η συμμετοχή των γονέων σε τέτοιες πρωτοβουλίες θα μπορούσε να ενισχύσει την υποστήριξή τους προς τις σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Τέλος, η ίδρυση δικτύων στήριξης για εκπαιδευτικούς αποτελεί μια σημαντική παρέμβαση, καθώς οι ομάδες επικοινωνίας και συνεργασίας μπορούν να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται για την αμφισβήτηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Αυτές οι πρωτοβουλίες θα προάγουν την αλληλέγγυα συνεργασία και θα ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα πιο ισότιμο και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα, αν και συνεισφέρει σημαντικά στη συζήτηση γύρω από τα έμφυλα στερεότυπα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, εντούτοις είναι αναγκαίο να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί που επηρεάζουν τη γενίκευση των ευρημάτων και την εφαρμογή τους στην πρακτική. Οι περιορισμοί αυτοί περιλαμβάνουν: α)Μέγεθος Δείγματος: Το σχετικά μικρό δείγμα συμμετεχόντων περιορίζει την αξιοπιστία και τη δυνατότητα εξαγωγής ευρύτερων συμπερασμάτων. Η επιλογή ενός μεγαλύτερου και πιο ποικιλόμορφου δείγματος, το οποίο θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από διαφορετικούς τύπους και βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι καθοριστική για την εξαγωγή πιο γενικευμένων συμπερασμάτων, β)γεωγραφική έκταση: Η έρευνα που διεξήχθη περιορίζεται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, κάτι που μπορεί να μην αντικατοπτρίζει τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές που υπάρχουν σε άλλες περιοχές. Η διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με έμφυλα στερεότυπα σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα θα μπορούσε να εμπλουτίσει την κατανόηση της επίδρασης του οικογενειακού και κοινωνικού πλαισίου, γ)ποικιλία επαγγελματικού υποβάθρου: Οι συμμετέχοντες προέρχονται από ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών, γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει την ποικιλία των προοπτικών που περιλαμβάνονται στην έρευνα. Για ένα πιο σφαιρικό αποτέλεσμα, είναι σημαντικό να εξεταστούν εκπαιδευτικοί από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και ειδικότητες.

Αναφορές

Angeli, M. (2019). Free to Choose? Gender segregation in education and employment in Cyprus. Nicosia: Mediterranean Institute of Gender Studies.

Blakemore, J., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2015). Exploring young children's understandings of gender in preschool play: A study of social and cognitive influences. *Sex Roles*, 72(5-6), 261-275. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0461-7>.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination* (S. Adamson, Trans.). Polity Press.

Bralo, M.P. & Masnjak, R.F. (2017). Differences between Boys and Girls in Developmental Areas. Conference Paper, (Διαθέσιμο:

https://www.researchgate.net/publication/342282813_Differences_between_Boys_and_Girls_in_Developmental_Areas , προσπελάστηκε στις 13/05/2024).

Braza, F., Sanchez-Martin, J.R., Braza, P., Carreras, R., Sanchez, J.M.M., Azurmendi, A. & Verdier, I. (2012). Girls' and Boys' Choices of Peer Behavioral Characteristics at Age Five. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 40(10), from: 10.2224/sbp.2012.40.10.1749.

British Educational Research Association (BERA). (2018). Ethical Guidelines for Educational Research, (Διαθέσιμο: file:///C:/Users/maria/Downloads/BERA-Ethical-Guidelines-for-Educational-Research_4thEdn_2018.cleaned.pdf, προσπελάστηκε στις 18/02/2024).

Burn, S. M. (2016). *Gender Identification*. [e-book] John Wiley and Sons, LTD, from: 10.1002/9781118663219.WBEGSS368.

Charlesworth, T.E.S., Yang, V., Mann, T.C., Curdi B. & Banaji, M.R. (2021). Gender Stereotypes in Natural Language: Word Embeddings Show Robust Consistency Across Child and Adult Language Corpora of More Than 65 Million Words. *European Journal of Social Psychology*, vol. 32, issue 2, 1202-1217, from: <https://doi.org/10.1177/0956797620963>.

Cosgrove, K.P., Mazure, M.M. & Staley, J.K. (2007). Evolving Knowledge of Sex Differences in Brain Structure, Function and Chemistry. *Biological Psychiatry Journal*, 62(8): 847-855, from: 10.1016/j.biopsych.2007.03.001.

Creswell, J. (2016). *Research in education: Design, conduct, and evaluation of quantitative and qualitative research* (N. Kouvarakou, Trans.). Ion. (Original work published 2005).

Currah, P. & Minter, S. (2000). *Transgender Equality: A handbook for activists and policymakers*. [e-book] San Francisco: National Center for Lesbian Rights and The Policy Institute of the National Gay and Lesbian Task Force, (Διαθέσιμο: <https://www.genrespluriels.be/IMG/pdf/TransgenderEquality.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/02/2024).

Eagly, A. & Wood, W. (2016). *Social Role Theory of Sex Differences*. [e-book] The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies, from: 10.1002/9781118663219.wbegss183

ELECT. (2014). *Early Learning for Every Child Today: A framework for Ontario early childhood settings*, (Διαθέσιμο: <https://shorturl.at/KYGp6>, προσπελάστηκε στις 11/02/2024).

Frances, R., Coughlan, M. & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, from: 10.12968/ijtr.2009.16.6.42433.

Freeman, N. (2007). Preschoolers perceptions of gender-appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths?. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366, from: 10.1007/s10643-006-0123-x.

Galic, B. (2012). Changes in sexist discourse in Croatia? A Comparison between 2004 and 2010 research results. *Socijalna ekologija*, 21(2), 155-178.

Gansen, H. M. (2019). Push-Ups Versus Clean-Up: Preschool Teachers', Gendered Beliefs, Expectations for Behavior, and Disciplinary Practices. *Sex Roles*, from: doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2.

Garcia, J. V., Forneas, M. T. V., Romo, N. C. V., Concordia, M. T. ., Villa, R. C., & Rafanan, L. D. R. (2022). Gender stereotypes of the classroom: The teacher's contradicting perceptions of gender-neutrality and practices on gender-inclusiveness. *Scientific International (Lahore)*, 34(6), 17-21.

Giofre, D., Allen, K., Toffalini, E. & Caviola, S. (2022). The Impasse on Gender Differences in Intelligence: a Meta-Analysis on WISC Batteries. *Educational Psychology Review*, 34(4): 2543-2568, from: 10.1007/s10648-022-09705-1.

Gonzalez, C. S. S, Violant, V. & Castillo-Olivares, J. M. (2022). Gender roles and gender stereotypes in childhood education: a pilot study. *Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, (Διαθέσιμο: <https://shorturl.at/Q7E2C>, προσπελάστηκε στις 18/02/2024).

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2001). Handbook of interview research: Context and method. Sage Publications.

Hammed, N. & Shukri, A. M. (2014). The Concept of 'Gender' According to Different Approaches, (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/332289875_The_Concept_of_'Gender'_According_to_Different_Approaches, προσπελάστηκε στις 20/02/2024).

Harris, A. (2021). Gender studies in Greek higher education: An overview. Athens: University Press.

Hooks, b. (2000). feminism is for everybody: Passionate politics. South End Press.

Hussain, M., Naz, A., Khan, W., Daraz, U. & Khan, Q. (2015). Gender Stereotyping in Family: An Institutionalized and Normative Mechanism in Pakhtun Society of Pakistan. SAGE, 1-11, from: 10.1177/2158244015595258.

Kollmayer, M., Schultes, M.T., Schober, B., Hodosi, T. & Spiel, C. (2018). Parents' Judgments about the Desirability of Toys for Their Children: Associations with Gender Role Attitudes, Gender - typing of Toys, and Demographics. Sex Roles, vol. 79, pp. 329 -341, from: <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>.

Koulouri, A. (2018). Fostering gender equality in technical education: The case of National Technical University of Athens. Journal of Gender Studies, 15(3), 245-261.

Lewis, M., Borkenhagen, M.C., Converse, E., Lupyan, G. & Seidenberg, M.S. (2022). What Might Books Be Teaching Young Children About Gender?. National Library of Medicine, 33(1):33-47, from: 10.1177/09567976211024643 .

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. MMWR Surveillance Summaries, 72(No. SS-2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.

Martin, C. & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. Current Directions in Psychological Science, 13(2), 67-70, from: <https://www.jstor.org/stable/20182912>.

Martin, C. L., Fades, R.A. & Hanish, F. A. (2014). Gendered-Peer Relationships in Educational Contexts. Advances in Child Development and Behavior, vol. 47, from: 10.1016/bs.acdb.2014.04.002.

Medicine National Academies of Sciences, Engineering, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on National Statistics and Sexual Orientation Committee on Measuring Sex, Gender Identity (2022). Measuring Sex, Gender Identity, and Sexual Orientation. Washington: National Academies Press, from: 10.17226/26424.

Murphy, A. (2022). Why Study Gender Studies?, (Διαθέσιμο: <https://www.bachelorstudies.com/articles/why-study-gender-studies>, προσπελάστηκε στις 23/11/2023).

Nishizawa, S., Benkelfat, C., Young, SN., Leyton, M., Mzengeza, S., de Montigny, C., Blier, P. & Diksic, M. (1997). Differences between males and females in rates of serotonin synthesis in human brain. Proc Natl Acad Sci, 94(10):5308-5313.

Olaiya, A.E. & Petronella, C.A. (2011). Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes with Young Children. Dimensions of Early Childhood, vol. 39, 11-19, (Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ945697>, προσπελάστηκε στις 29/01/2024)

Olino, T.M., Durbin, C.E., Klein, D., Hayden, E.P. & Dyson, M.W. (2013). Gender differences in young children's temperament traits: Comparisons across observational and parent-report methods. Journal of Personality, vol. 81, issue 2, p. 119-129.

Rogosic, S., Maskalan A. & Krznar, T. (2020). Preschool Teachers' attitudes towards children's gender roles: The effects of socio-demographic characteristics and personal experiences of gender discrimination. Problems of Education in 21st century, vol. 78, No. 3, (Διαθέσιμο: <https://shorturl.at/uNwzZ>, προσπελάστηκε στις 20/02/2024).

Rojas, C., & Garcia, M. (2019). "The Influence of Family Background on Teachers' Attitudes Towards Inclusion." *Journal of Education and Learning*, 8(4), 234-245.

Stewart, R., Wright, B., Smith, L., Roberts, S. & Russel, N. (2021). Gendered Stereotypes and norms: A systematic review of interventions designed to shift attitudes and behaviour. *Heliyon*, 7(4), from: [10.1016/j.heliyon.2021.e06660](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06660).

Torgimson, B.T. & Minson, C.T. (2005). Sex and Gender: What is the difference? *Journal of applied psychology*, from: <https://doi.org/10.1152/japplphysiol.00376.2005>, προσπελάστηκε στις 29/05/2024).

Tzannetis, E. (2022). Gendered play in early childhood classrooms: a case study of teacher's perceptions. *Theses and Dissertations*, 395, (Διαθέσιμο: https://scholar.stjohns.edu/theses_dissertations/395, προσπελάστηκε στις 28/04/2024).

United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (2015). Free & Equal Campaign Fact Sheet: Intersex, (Διαθέσιμο: <https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2017/05/UNFE-Intersex.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/01/2024).

Weisgram, E. S. (2022). Gender, toys, and play: How gendered early experiences shape later development. In D. P. VanderLaan & W. I. Wong (Eds.), *Gender and sexuality development* (pp. 123-138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84273-4_7.

Wood, W. and Eagly, A. (2009). Gender Identity. *The Lancet*, 314(8153), (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/232590393_Gender_identity, προσπελάστηκε στις 29/01/2024).

Woodward, K. (2016). Gender, Sex, Sexuality Grand Challenge. *Frontiers in Sociology*, vol. 1:4 , from: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2016.00004>, προσπελάστηκε στις 29/02/2024).

Yang, R. (2021). The Causes of Gender Segregation in Higher Education. *Social Sciences in the 21st Century*, (Διαθέσιμο: <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/06/318-337.pdf>, προσπελάστηκε στις 29/02/2024).

Zorlu, A., & Kalter, F. (2019). The role of the urban environment in social integration: Examining the impact of mixed communities on social cohesion. *Urban Studies*, 56(3), 457–474. <https://doi.org/10.1177/0042098018787869>.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στη Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, από: <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>.

Κατσιμίχα, Μ. & Παπαλεξάκη, Α. (2020). Γλωσσικός σεξισμός: η υποτίμηση του γυναικείου φύλου στο χώρο της εκπαίδευσης. Πτυχιακή. Τμήμα Εκπαίδευσης Και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. (Διαθέσιμο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2920848/file.pdf>, προσπελάστηκε στις 11/02/2024).

Κοτρωνίδου, Ι. (2012). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο Νηπιαγωγείο. Πρακτικά Συνεδρίου από το 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διεξήχθη στις 5-7 Οκτωβρίου 2012. Φορέας Διεξαγωγής: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).

Τζιμπούλου, Ο. (2022). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα: εκφάνσεις, τρόποι/μέσα διαχείρισης της έμφυλης ανισότητας στο σχολικό περιβάλλον. Διπλωματική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171196>, προσπελάστηκε στις 18/02/2024).

Ψιλού, Ε. (2015). Φύλο και Εκπαιδευτική Διαδικασία: Στάσεις και Συμπεριφορές των Ελλήνων δασκάλων ανάλογα με το φύλο τους απέναντι σε μαθητές και μαθήτριες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Διαθέσιμο: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=42436&lang=el#p=1>, προσπελάστηκε στις 11/02/2024).

Μικροπεριβάλλον Reggio Emilia σε τυπικό νηπιαγωγείο: η επίδραση του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού κατά το ελεύθερο παιχνίδι με ευέλικτα υλικά

<https://doi.org/10.69685/AQUA9306>

Κομπογιάννη Ιουλία

Νηπιαγωγός, M.Sc.

jkompogianni@gmail.com

Βίτσου Μαγδαληνή

Ε.ΔΙ. Π, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

magvits@gmail.com

Περίληψη

Στη προσέγγιση Reggio Emilia, το περιβάλλον λειτουργεί ως τρίτος παιδαγωγός και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά συνιστά και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της μάθησης (Κακανά, 2018). Μάλιστα, όταν σε ένα περιβάλλον συνδυάζονται τα κατάλληλα ευέλικτα υλικά, υλικά δηλαδή ανοιχτού τύπου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παραπάνω από έναν τρόπο, δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες ώστε να πειραματιστούν και να διατυπώσουν πρωτότυπες ιδέες (Smith-Gilman, 2018). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού κατά το ελεύθερο παιχνίδι με τα ευέλικτα υλικά. Από τα αποτελέσματα αποδείχθηκε η υποστηρικτική επίδραση του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού, καθώς και η συνεισφορά του στη κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Χώρος, ευέλικτα υλικά, Reggio-Emilia, ελεύθερο παιχνίδι.

Εισαγωγή

Η φιλοσοφία Reggio Emilia, αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στον κοινωνικό κονστрукτιβισμό αντιμετωπίζοντας το παιδί ως ενεργό ον που αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους, τους εκπαιδευτικούς αλλά και με το περιβάλλον (Yufiartietal., 2022). Όταν ένα περιβάλλον είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και πληροί συγκεκριμένες αρχές, είναι ικανό να αποτελέσει τον «τρίτο παιδαγωγό» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς οι χώροι που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί, παρέχουν στα παιδιά αναμνήσεις που θα έχουν σημαντική επιρροή στην μετέπειτα ζωή τους, όταν τους σχεδιάζουν χρειάζεται να σκεφτούν πως θα τους διαμορφώσουν εφόσον θα έχουν επίδραση στην ενήλικη ζωή τους (Robson, 2017). Πιο συγκεκριμένα, κατά τον σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους οκτώ αρχές που καθιστούν τον χώρο ως «τρίτο παιδαγωγό». Σύμφωνα με την Fraser (2006, όπως αναφέρεται στο Yufiarti et al., 2022), οι αρχές αυτές είναι η αισθητική, η διαφάνεια, η ενεργητική μάθηση, η ευελιξία, η συνεργασία, η αμοιβαιότητα, η υπαίθρια αναπαράσταση και οι κοινωνικές σχέσεις. Η ερευνήτρια, ορμώμενη από τις παραπάνω αρχές, οργάνωσε ένα μικροπεριβάλλον με ευέλικτα υλικά εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία Reggio Emilia προκειμένου να διερευνήσει την επίδραση ενός τέτοιου χώρου ως «τρίτου παιδαγωγού», καθώς και να ερευνήσει την επίδρασή του στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Το μικροπεριβάλλον οργάνωθηκε σε ένα τυπικό δημόσιο νηπιαγωγείο και η ερευνήτρια σύγκρινε την επιρροή του χώρου, όπως ήταν διαμορφωμένος αρχικά στη σχολική τάξη, με την επίδραση του οργανωμένου μικροπεριβάλλοντος όπως αυτό δημιουργήθηκε μετέπειτα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο χώρος ως τρίτος παιδαγωγός

Όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου ένας χώρος να αποτελέσει «τρίτο παιδαγωγό» είναι σημαντικό να πληροί τις παραπάνω οκτώ αρχές. Αναλυτικότερα, η αισθητική σχετίζεται με την ποσότητα και την ποιότητα των λεπτομερειών που θα υπάρχουν στον χώρο και πως αυτές ελκύουν και εγείρουν όλες τις αισθήσεις των παιδιών. Η επιλογή των κατάλληλων χρωμάτων αλλά και ο φωτισμός αποτελούν σημαντικές λεπτομέρειες για την αισθητική. Αναφορικά με την διαφάνεια, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο φυσικός φωτισμός που εισέρχεται στην τάξη και η αλληλεπίδραση με επιφάνειες όπως είναι οι καθρέφτες και τα τζάμια. Σχετικά με την ενεργή μάθηση, το περιβάλλον πρέπει να παρέχει στα παιδιά πληθώρα επιλογών προκειμένου να ανακαλύψουν τα διαφορετικά υλικά μέσω της εξερεύνησης, της αναζήτησης και της επίλυσης προβλήματος (Robson, 2017). Ένα περιβάλλον που στοχεύει στην ενεργή μάθηση, παρέχει πολλαπλές αισθητηριακές εμπειρίες ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να οικοδομήσουν τα ίδια την γνώση τους. Τα υλικά που προσφέρονται είναι σημαντικό να είναι πλούσια και ποικίλα, με χαρακτηριστικά που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου (ξύλο, λουλούδια, υφάσματα) αλλά και με χαρακτηριστικά που παραμένουν ίδια όπως γυαλί, ατσάλι και άλλα (Robson, 2017).

Η συνεργασία, σε ένα περιβάλλον Reggio Emilia, επιτυγχάνεται με τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εργαστούν ατομικά σε ένα περιβάλλον με άλλα παιδιά και ενήλικες. Δίνονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Η διαφάνεια, ως αρχή για ένα περιβάλλον που λειτουργεί ως τρίτος παιδαγωγός, επιτυγχάνεται μέσω της διαφάνειας των υλικών όπως είναι οι καθρέπτες, τα παράθυρα, οι γυάλινοι τοίχοι κ.λπ., που δίνουν τη δυνατότητα στο φως να «γλιστρήσει» ευκολότερα στον χώρο. Επιπλέον, η διαφάνεια χρησιμοποιείται ως αρχή και μεταφορικά για να περιγράψει την αξιολόγηση (documentation) των παιδιών που υπάρχει καταγεγραμμένη στους τοίχους της τάξης με φωτογραφίες, κείμενα και βίντεο, καθιστώντας τη μάθηση των παιδιών «διαφανή» και διαθέσιμη (Robson, 2017). Μια ακόμη αρχή της φιλοσοφίας σχετικά με το περιβάλλον είναι το να «φέρουν» οι εκπαιδευτικοί, τον εξωτερικό χώρο μέσα στην τάξη. Η πληθώρα των φυσικών υλικών και η «επικοινωνία» του εσωτερικού χώρου με τον εξωτερικό αποτελούν σημαντικές λεπτομέρειες. Η ευελιξία του χώρου, του χρόνου και των υλικών συμβάλει σημαντικά στην επίδραση του περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού. Εξίσου σημαντικό παράγοντα αποτελούν και οι σχέσεις των υλικών μεταξύ τους, όπως θα μπορούσε να είναι για παράδειγμα η αλληλεπίδραση ενός φυσικού υλικού με ένα πλαστικό. Τέλος, η αμοιβαιότητα συνιστά σημαντική αρχή για τη λειτουργία του περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού, καθιστώντας το «ανοιχτό» στην αλλαγή και ικανό να ανταποκρίνεται στα παιδιά, τους γονείς και την κοινότητα (Robson, 2017).

Τα ευέλικτα υλικά

Τα ευέλικτα υλικά, συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία Reggio Emilia και την επίδραση του περιβάλλοντος. Ο Loris Malaguzzi (1993, στο Domingues, 2019), ως θεμελιωτής της φιλοσοφίας, αναφέρθηκε στο ικανό παιδί που γεννιέται με τις εκατό γλώσσες ως δυνατό, ικανό και κυρίως άμεσα συνδεδεμένο με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους του. Τα παιδιά είναι πολίτες με δικαιώματα και κατασκευαστές της δικής τους γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα, τα ευέλικτα και τα ανακυκλώσιμα υλικά, προσφέρουν μια ευρεία γκάμα δυνατοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των προκλήσεων για συζήτηση, των γλωσσών έκφρασης, των εργαλείων σκέψης και των ερεθισμάτων για σχεδιασμό. Το 1971 ο αρχιτέκτονας Simon Nicholson επινόησε τον όρο ευέλικτα υλικά (loose parts), μέσω της παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών με υλικά ανοικτού τύπου που προωθούσαν τη δημιουργικότητα. Παρατήρησε πως στα παιδιά αρέσει να αλληλεπιδρούν με υλικά και με σχήματα, με μυρωδιές, με τη βαρύτητα, με μέσα όπως αέριο και υγρό. Αναγνώρισε πως το περιβάλλον, όταν ήταν γεμάτο με καλά επιλεγμένα υλικά, έδινε ευκαιρίες στα παιδιά να πειραματιστούν και να διατυπώσουν πρωτότυπες ιδέες. Αυτά τα υλικά, όπως προτείνει ο Nicholson, μπορεί

να είναι οτιδήποτε διεγείρει την περιέργεια, την ανακάλυψη και εφεύρεση (Smith-Gilman, 2018). Ο Nicholson αναφέρθηκε στη θεωρία των ευέλικτων υλικών ως μια ευκαιρία για τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη χρήση υλικών που μπορούν να μεταμορφωθούν και να μετασχηματιστούν μέσα από το αυτοκαθοδηγούμενο παιχνίδι (Gulletal., 2019). Σύμφωνα με τον ορισμό του ίδιου (Houseretal., 2016 όπως αναφέρεται στο Gulletal., 2019) τα ευέλικτα υλικά είναι υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παραπάνω από έναν τρόπους έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να πειραματιστούν και να εφεύρουν μέσα από το παιχνίδι. Τα ευέλικτα υλικά, ενθαρρύνουν εξίσου την δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλήματος. Παρέχουν ευκαιρίες για την ανάδυση διαφορετικών ειδών παιχνιδιού, όπως δραματικό, κατασκευαστικό και παιχνίδι εξερεύνησης, επιτρέποντάς τους να υλοποιούν τρισδιάστατες κατασκευές, να σκεφτούν τον χώρο γύρω τους, να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των ευέλικτων υλικών είναι ότι συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ενδυναμώνεται η κινητική τους ανάπτυξη μετακινώντας τα υλικά, συμβάλλουν θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη μέσω της συνεργασίας με τους συνομήλικους, το μοίρασμα και την επίλυση συγκρούσεων. Επιπλέον, επιδρούν θετικά και στην συναισθηματική τους ανάπτυξη, εφόσον μαθαίνουν να εκφράζονται, να παίρνουν ρίσκα και να σκέφτονται. Τέλος, χαρακτηριστικό των ευέλικτων υλικών είναι ότι προωθούν τη συμμετοχή των παιδιών παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι σε όλα τα παιδιά (Gencer&Anci, 2017).

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η επίδραση του χώρου ως τρίτου παιδαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με ευέλικτα υλικά. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στον τρόπο που ο χώρος μπορεί να λειτουργήσει ως τρίτος παιδαγωγός σε ένα μικροπεριβάλλον με ευέλικτα υλικά εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία Reggio Emilia σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο. Με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι επιμέρους στόχοι οργανώνονται ως εξής:

- Να διερευνηθεί πως επιδρά ο χώρος μέσω του μικροπεριβάλλοντος.
- Να διερευνηθεί πως επιδρά το περιβάλλον στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών.

Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή στις κλείδες παρατήρησης, το αναστοχαστικό ημερολόγιο και το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε.

Τρόπος συλλογής δεδομένων και διεξαγωγής της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα υλοποιήθηκε από τις 26 Μαρτίου του 2024 έως τις 26 Απριλίου του ίδιου έτους στο 10ο Νηπιαγωγείο Κηφισιάς, στο ολοήμερο πρόγραμμα. Χωρίστηκε σε δύο μέρη, το πρώτο αφορούσε την επίδραση του χώρου πριν την παρέμβαση με το μικροπεριβάλλον, ενώ το δεύτερο μέρος αφορούσε την επίδραση του χώρου στο ειδικά διαμορφωμένο μικροπεριβάλλον. Για το πρώτο μέρος της έρευνας, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση μιας εβδομάδας του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή του σχολείου. Η εκάστοτε παρατήρηση διαρκούσε 45 λεπτά και τα αποτελέσματα καταγράφονταν σε ειδικά διαμορφωμένη κλείδα παρατήρησης. Επιπλέον, καταγράφονταν καθημερινά και σημειώσεις στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Παράλληλα, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τα παιδιά και να αναπτύξουν δεσμούς ώστε να αισθανθούν οικειότητα και ασφάλεια. Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης, ξεκίνησε το δεύτερο μέρος της έρευνας το οποίο και αποτελούσε την παρατήρηση και παρέμβαση με τα ευέλικτα υλικά στο μικροπεριβάλλον. Η ερευνήτρια, δημιούργησε το μικροπεριβάλλον με τα ευέλικτα υλικά το οποίο λάμβανε χώρα

είτε στον εσωτερικό κοινόχρηστο χώρο του σχολείου είτε στο προαύλιο. Αποτελούσε έναν οργανωμένο χώρο με πληθώρα ευέλικτων υλικών, τα οποία είχε επιλέξει προσεκτικά και στοχευμένα η ερευνήτρια. Για πρακτικούς λόγους το μικροπεριβάλλον δεν μπορούσε να παραμείνει ως έχει όλο τον μήνα της παρέμβασης, επομένως κάθε μέρα η ερευνήτρια το διαμόρφωνε από την αρχή, πριν τον ερχομό των παιδιών στον χώρο. Ο τρόπος που θα στηνόντουσαν τα ευέλικτα υλικά από την ερευνήτρια καθημερινά, διάφερε από την προηγούμενη μέρα, με αποτέλεσμα να δίνονται συνεχώς νέα εναύσματα στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν τα υλικά με διαφορετικό τρόπο και να τα βλέπουν από διαφορετικές οπτικές και με νέες δυνατότητες. Επιπλέον, ο τρόπος που θα τοποθετούνταν από την ερευνήτρια τα υλικά στο μικροπεριβάλλον έπαιζε σημαντικό ρόλο στην έρευνα. Τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν ελεύθερα με τα υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν όπως επιθυμούσαν στο μικροπεριβάλλον κάθε μέρα για 45 λεπτά στο διάστημα του ενός μήνα που προαναφέρθηκε. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να παρατηρεί τον τρόπο που λειτουργούσε ο χώρος μέσω των ευέλικτων υλικών, αλλά παράλληλα διευκόλυνε, επίλυε συγκρούσεις και ενθάρρυνε τα παιδιά και το παιχνίδι τους, όταν ήταν απαραίτητο.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης με στόχο την επιλογή τυπικών περιπτώσεων που τοποθετούνται στον μέσο όρο ως προς τα χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν την ερευνητική διαδικασία (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από δεκαοκτώ (18) παιδιά, δέκα (10) κορίτσια και οκτώ (8) αγόρια ηλικίας από τεσσάρων έως έξι ετών. Από αυτά τα έξι ήταν προνήπια (τρία αγόρια και τρία κορίτσια) και τα υπόλοιπα νήπια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 10ο Νηπιαγωγείο Κηφισιάς, στο ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας χωρίζονται σε δύο εμπειρικά μέρη (Α' και Β'), πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης του μικροπεριβάλλοντος.

Α' εμπειρικό μέρος, πριν την παρέμβαση του μικροπεριβάλλοντος

Τόσο η σχολική τάξη όσο και το προαύλιο, αποτελούσε ένα περιβάλλον που υστερούσε ως προς την ποιότητα των ερεθισμάτων. Ξεκινώντας από την τάξη, τα ερεθίσματα των νηπίων για παιχνίδι αντλούνταν κυρίως από τις εκάστοτε «γωνιές» με παιχνίδια μαζικής κουλτούρας, εκπαιδευτικές κάρτες, βιβλία στοχευμένα σε θεματικές και άλλο υποστηρικτικό υλικό που έδινε εναύσματα για συγκεκριμένες μόνο επιλογές παιχνιδιού. Η αισθητική και η διαφάνεια δεν ήταν κυρίαρχες στον χώρο καθώς υπήρχε απουσία λεπτομερειών ώστε να τις καλλιεργήσουν. Μάλιστα σύμφωνα με το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, «ο χώρος ήταν γεμάτος με πλαστικά κυρίως παιχνίδια, κάποια οργανώνονταν σε γωνιές ενώ άλλα όχι. Δεν υπήρχαν λεπτομέρειες που θα απέδιδαν αισθητική στον χώρο, αλλά υπήρχε η αίσθηση του χάους από το πλήθος των αντικειμένων και τον τρόπο που ήταν τοποθετημένα σε μια προσπάθεια να χωρέσουν όλα». Η ενεργητική μάθηση δεν καλλιεργούνταν μέσω του περιβάλλοντος εφόσον αυτό υστερούσε σε πολυαισθητηριακές εμπειρίες. Στο αναστοχαστικό ημερολόγιο γίνεται αναφορά για την εστίαση σε συγκεκριμένα υλικά όπως το πλαστικό. Επιπλέον, το περιβάλλον ήταν έντονα καθοδηγητικό και χωρίς ευελιξία με αποτέλεσμα να μην αφήνει πολλά περιθώρια επιλογής παιχνιδιού. Όπως φαίνεται και από τις καταγραφές στις κλείδες παρατήρησης, οι γωνιές που οργανώνονταν εντός της αίθουσας κατεύθυναν τα παιδιά για το τι και πως θα παίξουν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι αναφορές των παιδιών για το παιχνίδι τους: «Να κάνουμε το πιάτο της υγιεινής διατροφής, όπως δείχνει το βιβλίο», «Εδώ έχουμε διάφορους αριθμούς και πρέπει να τους βάζουμε στην σειρά όπως μας δείχνει η καρτέλα», φράσεις που παραπέμπουν σε ένα καθοδηγητικό περιβάλλον που δεν μπορεί να λειτουργήσει ως τρίτος παιδαγωγός.

Σχετικά με τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, ο χώρος παρείχε εναύσματα για συνεργασία μόνο μέσα από τον τρόπο που ήταν τοποθετημένα τα τραπεζάκια των παιδιών, τα οποία ήταν οργανωμένα σε ομάδες. Ωστόσο, τα νήπια επέλεγαν το παράλληλο και όχι το συνεργατικό παιχνίδι με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αλληλεπίδραση στο μέγιστο. Ο χώρος δεν έδινε άλλα εναύσματα για ομαδικότητα και συνεργασία. Σχετικά με το εξωτερικό περιβάλλον και όπως καταγράφεται στο αναστοχαστικό ημερολόγιο, η αυλή του σχολείου είχε κυρίως τσιμέντο και λίγα παιχνίδια (μία τραμπάλα, μία τσουλήθρα και ένα πλαστικό σπιτάκι). Τα φυσικά υλικά ήταν εξίσου περιορισμένα, υπήρχαν κυρίως δέντρα, ωστόσο απουσίαζαν άλλα φυσικά υλικά που θα προσέλκυαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Ακόμη, ο χώρος δεν είχε κάποια οργάνωση από τις εκπαιδευτικούς ή τα παιδιά με αποτέλεσμα να αποτελεί μια «άδεια» στην ουσία αυλή την οποία τα νήπια δεν ήξεραν πώς να την αξιοποιήσουν. Αυτό φάνηκε από τον τρόπο που έπαιζαν ελεύθερα σε αυτή, εφόσον το παιχνίδι τους ήταν περιορισμένο ως προς τις θεματικές και το είδος του και τα παιδιά δεν παρέμεναν αφοσιωμένα σε αυτό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με το αναστοχαστικό ημερολόγιο, «τα παιδιά έπαιζαν για λίγο και μετά έβρισκαν ένα νέο παιχνίδι χωρίς να συγκεντρώνονται σε κάποια διαδικασία ή είδος παιχνιδιού», γεγονός που αποδεικνύει ότι ο χώρος δεν μπορούσε να λειτουργήσει ως τρίτος παιδαγωγός.

Β' εμπειρικό μέρος, στη διάρκεια της παρέμβασης του μικροπεριβάλλοντος

Η επίδραση του χώρου μέσω του μικροπεριβάλλοντος

Αρχικά, η αισθητική και η διαφάνεια διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επίδραση του περιβάλλοντος εφόσον έδωσαν κίνητρο και εναύσματα στα παιδιά ώστε να προσελκύσουν και να περιεργαστούν τα αντικείμενα, τον χώρο και οτιδήποτε προκαλούσε τις αισθήσεις τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μόλις έμπαιναν στο μικροπεριβάλλον και αντίκριζαν όλα τα υλικά οργανωμένα και τοποθετημένα με την κατάλληλη αισθητική έτρεχαν αμέσως με ενθουσιασμό προς αυτά και τα περιεργάζονταν πριν ξεκινήσουν το παιχνίδι τους. Όπως καταγράφηκε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο: «Τα παιδιά με την είσοδό τους στο μικροπεριβάλλον φώναζαν ενθουσιασμένα και έτρεχαν προς τα υλικά που τους κινούσαν περισσότερο την περιέργεια, τα παρατηρούσαν προσεκτικά και επέλεγαν εκείνα που τους άρεσαν περισσότερο ώστε να ξεκινήσει το παιχνίδι τους». Επιπλέον, η αρχή της διαφάνειας λειτούργησε εξίσου υποστηρικτικά εφόσον οι καθρέπτες και τα μεγάλα τζάμια βοηθούσαν στο να «γλιστρήσει» ευκολότερα το φυσικό φως αλλά και να υπάρχει αλληλεπίδραση των υλικών με το φυσικό φωτισμό (βλ. εικόνα 1α). Ακόμα, οι καθρέπτες, με τον τρόπο που τοποθετούταν κάθε φορά στον χώρο, απέδιδαν διαφορετικές οπτικές γωνίες στα υλικά, επιτρέποντας στα παιδιά να τα αντιληφθούν μέσα από πολλές διαστάσεις (βλ. εικόνα 1β). Τα παιδιά επέλεγαν να παίζουν κοντά στα μεγάλα παράθυρα, εκεί όπου ο φυσικός φωτισμός αντανakλούσε στα ευέλικτα υλικά ή χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους καθρέπτες ώστε να αντανakλούν τα είδωλα των αντικειμένων.



Εικόνα 1α, β

Η ενεργητική μάθηση, αναδείχθηκε εξίσου μέσω του μικροπεριβάλλοντος, εφόσον τα παιδιά μπήκαν στην διαδικασία της μάθησης μέσω του χειρισμού και του πειραματισμού των διαφορετικών υλικών. Το περιβάλλον έδωσε πληθώρα ερεθισμάτων ώστε τα παιδιά να επιθυμούν να μάθουν με δική τους πρωτοβουλία μέσα από το παιχνίδι που τα ίδια δημιουργούσαν, επιλέγοντας τι και πως θα το μάθουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παιχνίδι με έναν σωλήνα αλουμινίου, όπου τα παιδιά επεξεργάστηκαν το συγκεκριμένο υλικό με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, μαθαίνοντας έτσι ενεργά για την παραγωγή των διαφορετικών ήχων ανάλογα με το εκάστοτε υλικό, την ευκαμπτότητα του υλικού, τις δυνατότητές του κ.α.

Η *ευελιξία*, ως αρχή της φιλοσοφίας, παρατηρήθηκε σημαντικά καθόλη τη διάρκεια της έρευνας και θεωρείται από τα κομβικά χαρακτηριστικά που την διέπουν εφόσον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συνεχώς τα αντικείμενα και τον χώρο στο παιχνίδι τους με τρόπο που δεν υποδεικνυόταν ή καθοριζόταν ούτε από το πρόγραμμα σπουδών αλλά ούτε και από την ερευνήτρια. Τα παιδιά έχοντας την ευελιξία να επιλέξουν τι και πως θα παίξουν αλλά και πως θα δομήσουν τον χώρο τους, μπορούσαν ευκολότερα να αφεθούν ελεύθερα στη διαδικασία της μάθησης μέσω του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, μέσα από το παιχνίδι τους με έναν σωλήνα και στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα ηφαίστειο ήρθαν σε επαφή, με βιωματικό και αυθόρμητο τρόπο, με την ισορροπία των αντικειμένων, την ανθεκτικότητα των υλικών, την ματαίωση, τη συνεργασία, την ενεργητική ακρόαση και άλλες σημαντικές δεξιότητες.

Μια ακόμα διάσταση που θεωρήθηκε σημαντική στην έρευνα, ήταν η *υπαίθρια αναπαράσταση*, ώστε να «καλύψει» την περιέργεια των παιδιών για το φυσικό περιβάλλον. Φάνηκε ότι τα παιδιά, μέσω των ερεθισμάτων, ενδιαφέρθηκαν για τα φυσικά υλικά και το περιβάλλον και τους δημιουργήθηκαν απορίες που προσπάθησαν να τις καλύψουν μέσα από το παιχνίδι τους. Όπως φαίνεται και στην εικόνα 2, τα νήπια μετέφεραν τα φυσικά υλικά στην φωτοτράπεζα ώστε να τα επεξεργαστούν καλύτερα και να δημιουργήσουν.



Εικόνα 2

Ένα νήπιο, αντλώντας ερεθίσματα από κάποια λουλούδια που βρίσκονταν στον χώρο, ανέφερε: «Θέλω να μάθω πολλά για τα λουλούδια, φαίνονται τόσο όμορφα» και στη συνέχεια έκανε ερωτήσεις σχετικά με το είδος του κάθε λουλουδιού καθώς και αναρωτήθηκε για τα μέρη του λουλουδιού και την ονομασία τους. Κάποια άλλα νήπια, με αφορμή μια «γωνιά» του μικροπεριβάλλοντος με έντομα, χρησιμοποιούσαν τους μεγεθυντικούς φακούς ώστε να τα παρατηρήσουν καλύτερα και στη συνέχεια έκαναν σχετικές ερωτήσεις για τις ονομασίες των εντόμων. Επομένως, μέσω της υπαίθριας αναπαράστασης καλλιεργήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για την εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος. Η κοινωνική διάσταση έπαιξε εξίσου σημαντικό ρόλο στην επίδραση του περιβάλλοντος και την εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών. Το περιβάλλον λειτούργησε ως «τρίτος παιδαγωγός», τονίζοντας τη σημασία του «ανήκειν» στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους προκειμένου να δομήσουν τις χωρικές τους ανάγκες.

Η επίδραση του περιβάλλοντος στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών

Ο χώρος και ο τρόπος οργάνωσής του έδωσε πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργατικό παιχνίδι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, ο τρόπος που η ερευνήτρια είχε οργανώσει τον χώρο σε μία από τις παρεμβάσεις, δημιουργώντας έναν «κρυφό» χώρο κάτω από ένα ασημί πανί που είχε τοποθετηθεί κατηφορικά, όπως απεικονίζεται στην εικόνα 3.



Εικόνα 3

Ο χώρος αυτός προκάλεσε τα παιδιά για παιχνίδι και κοινωνική αλληλεπίδραση κάνοντάς τα να θέλουν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν για την καλύτερη αξιοποίηση του χώρου αυτού. Όπως είπαν και τα ίδια: «Ουάου! Θέλω να έρθω και εγώ μαζί σας εκεί κάτω γιατί φαίνεται τέλειο που κάθεστε όλοι μαζί», «Ελάτε όλοι εδώ, αν είμαστε πολλοί θα είναι πιο ωραία», «Ελάτε, το πάρτι πρέπει να έχει πολλούς καλεσμένους». Τα παιδιά είχαν μαζευτεί κάτω από τα πανί και έπαιζαν όλα μαζί με άψογη συνεργασία. Μάλιστα, εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι έπαιζαν συνεργατικά ακόμα και παιδιά που σε προηγούμενες φάσεις της έρευνας δεν αλληλεπιδρούσαν καθόλου ή/και είχαν προβλήματα συνεργασίας, αλλά και παιδιά που άλλες φορές θα προκαλούσαν αναστάτωση με την συμπεριφορά τους στα άλλα παιδιά. Με τη συγκεκριμένη αξιοποίηση του χώρου η κοινωνική τους αλληλεπίδραση ήταν γόνιμη και κερδοφόρα τόσο για τα ίδια όσο και για το σύνολο της ομάδας.

Όπως διαπιστώθηκε και από τις κλείδες παρατήρησης, τα παιδιά έπαιζαν κυρίως ομαδικά ή αρκετές φορές ξεκινούσαν ατομικά κάποιο παιχνίδι και τα ευέλικτα υλικά, ο χώρος και ο τρόπος που ήταν οργανωμένα θα προσέλκυε το ενδιαφέρον και άλλων παιδιών με αποτέλεσμα το ατομικό παιχνίδι να καταλήγει σε ομαδικό. Για παράδειγμα, ένα νήπιο παρατηρούσε το αεροπλάνο και πως οι φούσκες του σπάνε καθώς χοροπηδάει πάνω του. Μόλις ξεκίνησε να χοροπηδάει και να διασκεδάξει με το υλικό, κάποια από τα άλλα νήπια παρατήρησαν την διαδικασία και θέλησαν να συμμετάσχουν, με αποτέλεσμα να αλληλεπιδράσουν ομαδικά και να συζητήσουν για το υλικό και για τον τρόπο που σπάνε οι φούσκες. Έπειτα, αποφάσισαν να μεταφέρουν το παιχνίδι τους και στην φωτοτράπεζα, δημιουργώντας έναν νέο χώρο παιχνιδιού ώστε να παρατηρήσουν καλύτερα τις φούσκες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ενδιαφερθούν και άλλα παιδιά και να ξεκινήσει ένα νέο παιχνίδι στην φωτοτράπεζα με μεγάλη κοινωνική αλληλεπίδραση. Το αίσθημα του «ανήκειν», αναπτύχθηκε στο μικροπεριβάλλον μέσω των ευκαιριών για κοινωνική αλληλεπίδραση εφόσον τις περισσότερες φορές τα παιδιά θα αντλούσαν έμπνευση από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριά τους και θα ήθελαν να εμπλακούν στο παιχνίδι τους μετατρέποντας μια

ατομική διαδικασία σε ομαδική. Συνήθως, τα νήπια χρησιμοποιούσαν φράσεις όπως: «Ουάου θέλω και εγώ να παίξω μαζί σου με αυτό», «Τι παίζεις; Φαίνεται τέλειο, να έρθω και εγώ;», «Να μαγειρεύαμε μαζί;» κλπ. Τέλος, η φύση των υλικών και ο χώρος, προκαλούσαν τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν για την επίλυση προβλημάτων και κοινών λύσεων σε σχέση με τα υλικά. Συζητούσαν και προβληματίζονταν για την χρήση των υλικών και τον τρόπο αξιοποίησής τους με διαφορετικούς τρόπους με αποτέλεσμα να συνεργάζονται προκειμένου να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τα υλικά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Μερικές χαρακτηριστικές φράσεις των νηπίων «Αυτό τι λες να είναι;», «Πώς να το φτιάξουμε αυτό, έχεις καμία ιδέα;».

Ανάλυση αποτελεσμάτων και συζήτηση

Μέσω της έρευνας αναδείχθηκε η σημασία του χώρου και η υποστηρικτική συμβολή του στο ελεύθερο παιχνίδι. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία Reggio Emilia, ο χώρος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας, καθώς αποτελεί τον «τρίτο παιδαγωγό» (Κακανά, 2018). Μάλιστα, ο ανθρωπολόγος E. Hall (σε Κακανά, 2018), είχε τονίσει ήδη από πολύ παλιά ότι ο χώρος διαθέτει μια «κρυφή» διάσταση που καθορίζει τη χρήση και τις σχέσεις των ανθρώπων. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχολικός χώρος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία Reggio Emilia σχετικά με την επίδραση του περιβάλλοντος και τη σημασία του για τη μάθηση των παιδιών, η οργάνωση του χώρου διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο και είχε σημαντικό αντίκτυπο στο παιχνίδι των παιδιών. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που τοποθετήθηκαν τα υλικά στον χώρο καθώς και στον τρόπο οργάνωσης του μικροπεριβάλλοντος ώστε να μπορεί να «μιλήσει» στα παιδιά και να τους δώσει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Οι οκτώ διαστάσεις του χώρου (Fraser, 2006 σε Yufiartietal., 2022) που τον καθιστούν «τρίτο παιδαγωγό», εντοπίστηκαν στο μικροπεριβάλλον της έρευνας αποδεικνύοντας έτσι την θετική επίδρασή του. Αρχικά, τα νήπια ορμώμενα από την (1) αισθητική και τη (2) διαφάνεια της αίθουσας ή του εξωτερικού χώρου αντίστοιχα, είχαν τη διάθεση και το ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσουν τα υλικά και να ανακαλύψουν μέσω αυτών, εφόσον χρειαζόταν να χρησιμοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις προκειμένου να εμπλακούν. Η πληθώρα των διαφορετικών υλικών, το είδος των υλικών, τα χαρακτηριστικά τους, τα χρώματά τους αλλά και η διαφάνεια των υλικών μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους καθρέφτες ή τον φυσικό φωτισμό προσέλκυαν το ενδιαφέρον των νηπίων.

Φάνηκε ότι τα νήπια συμμετείχαν ενεργά και στη μαθησιακή διαδικασία τονίζοντας έτσι την επίδραση της (3) ενεργητικής μάθησης μέσω του περιβάλλοντος. Ο Loris Malaguzzi, είχε επηρεαστεί αναφορικά με την ενεργητική μάθηση από τις απόψεις του Vygotsky, σύμφωνα με τον οποίο το παιδί μαθαίνει ενεργά αλληλοεπιδρώντας με το περιβάλλον του. Η θεωρία της «σκαλωσιάς» και η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», αποτελούν για τον Malaguzzi, σημαντικά σημεία αναφοράς σε ένα περιβάλλον που λειτουργεί ως «τρίτος παιδαγωγός» (Yufiartietal., 2022). Στο μικροπεριβάλλον της έρευνας, εφαρμόστηκαν οι παραπάνω θεωρίες εφόσον δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να μάθουν βασιζόμενα στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους οι οποίες και διευρύνθηκαν με την επίδραση του περιβάλλοντος και των υλικών. Τα παιδιά, χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους όσα γνώριζαν ήδη, ενώ παράλληλα θα πειραματίζονταν και με υλικά που έβλεπαν για πρώτη φορά ανακαλύπτοντας έτσι νέες γνώσεις με ενεργητικό και εκούσιο τρόπο. Η (4) ευελιξία, αποτέλεσε εξίσου μία από τις διαστάσεις του μικροπεριβάλλοντος, καθιστώντας το έτσι ως «τρίτο παιδαγωγό». Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Κακανά, 2018), η ευελιξία ως αρχή ορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά τα υλικά και τον χώρο στο παιχνίδι τους χωρίς να επηρεάζονται ή να καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ή το πρόγραμμα σπουδών. Τα νήπια, είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τόσο τον χώρο όσο και τα υλικά, όπως εκείνα έκριναν χωρίς την παρέμβαση ενήλικα. Μπορούσαν να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο, να μετακινήσουν και να τροποποιήσουν τα υλικά καθώς και να επιλέξουν πως θα τα αξιοποιήσουν. Μάλιστα, σε

έρευνες (Germanos 2015, Fraser 2000, Κακανά 2015, Rasmussen 2004, StrongWilson και Ellis 2007 σε Κακανά, 2018) έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά προτιμάνε τους ευέλικτους χώρους που δεν έχουν δημιουργηθεί από ενήλικες, αλλά μπορούν τα ίδια να τους δομήσουν και να τους αξιοποιήσουν ελεύθερα και χωρίς καθοδήγηση, όπως αποδείχθηκε άλλωστε και στην παρούσα έρευνα. Συνεχίζοντας με τις επόμενες διαστάσεις του χώρου, η (5) συνεργασία και η (6) αμοιβαιότητα διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επίδραση του μικροπεριβάλλοντος. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν αμοιβαία απόψεις και ερεθίσματα μέσω του χώρου, δημιουργώντας πλούσια πλαίσια που τους επέτρεψαν να κατασκευάσουν νέους χώρους, γεγονός που αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Kyatta, 2002 σε Κακανά, 2018).

Επιπλέον, η (7) υπαίθρια αναπαράσταση λειτούργησε εξίσου υποστηρικτικά στην επίδραση του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αρχή, αναγνωρίζεται η περιέργεια των παιδιών για το φυσικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να προτείνεται η αλληλεπίδραση του εσωτερικού χώρου με τον εξωτερικό (Κακανά, 2018). Στο μικροπεριβάλλον της έρευνας η αλληλεπίδραση των ευέλικτων υλικών με τα φυσικά υλικά, η αναπαράσταση του φυσικού περιβάλλοντος εντός του εσωτερικού χώρου και η οργάνωση του μικροπεριβάλλοντος στον προαύλιο χώρο λειτούργησαν υποστηρικτικά στο παιχνίδι των παιδιών. Τους δόθηκε η δυνατότητα να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν μέσω των φυσικών υλικών, να ενσωματώσουν την φύση στο παιχνίδι τους καθώς και να έρθουν σε επαφή με αυτή. Στη φιλοσοφία Reggio Emilia, ο σεβασμός για την φύση και η ουσιαστική αλληλεπίδραση των παιδιών μαζί της αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό. Η εμπλοκή των παιδιών με φυσικά υλικά και δραστηριότητες συμβάλλει ώστε τα παιδιά να αισθανθούν την ασφάλεια ενός οικείου περιβάλλοντος καθώς και παροτρύνει το αίσθημα του «ανήκειν» στην τοπική, εθνική και παγκόσμια κοινότητα, προωθώντας σχέσεις μεταξύ των παιδιών, της κοινότητας αλλά και των πλασμάτων της φύσης (Omidvaretal., 2019). Τέλος, οι (8) κοινωνικές σχέσεις αποτέλεσαν αναπόσπαστη αρχή στο μικροπεριβάλλον της έρευνας. Κατά τον Ellis(σε Κακανά, 2018), ο χώρος αποτελεί πηγή σημασίας του ανήκειν και της ταυτότητας των παιδιών γι' αυτό και συχνά τα παιδιά προτιμούν χώρους που τους παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Άλλωστε και άλλες έρευνες έχουν δείξει (Mackleyetal., 2022) ότι η χρήση υλικών χωρίς συγκεκριμένη χρήση, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά ώστε να αναπτύξουν και να συσφίξουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο χώρος παρείχε τέτοιες ευκαιρίες στα παιδιά, τα οποία αντλώντας πολλές φορές από τον τρόπο που ήταν τοποθετημένα τα υλικά αλλά και από την ευρύτερη επίδραση του χώρου, αλληλοεπιδρούσαν προς όφελος του κοινωνικού συνόλου και συνδιαλέγονταν μέσω του παιχνιδιού.

Συγκρίνοντας το παιχνίδι των νηπίων κατά το Α' και Β' εμπειρικό μέρος της έρευνας

Πριν υλοποιηθεί η παρέμβαση με τα υλικά, ο χώρος της τάξης δεν είχε θετική επίδραση στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, εφόσον το περιβάλλον ήταν καθοδηγητικό και στείρο από ερεθίσματα και αισθητική. Συγκεκριμένα, οι «γωνιές» είχαν δημιουργηθεί από την νηπιαγωγό και καθοδηγούσαν πλήρως τον τρόπο που θα έπαιζαν σε αυτές τα παιδιά, εφόσον η κάθε «γωνιά» είχε συγκεκριμένο θέμα αλλά και συγκεκριμένα παιχνίδια και υποστηρικτικό υλικό που υποδείκνυε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί από τα παιδιά, γεγονός που δεν λειτουργούσε υποστηρικτικά στην ενεργή μάθηση των παιδιών και παρέπεμπε σε ένα περιβάλλον χωρίς ευελιξία. Η παρατήρηση αυτή συμπίπτει και με την θέση της Γκλούμπου (2014) , σύμφωνα με την οποία οι «γωνιές» του νηπιαγωγείου, οργανώνονται από τον/την νηπιαγωγό και εμπλουτίζονται με συγκεκριμένο εξοπλισμό ανάλογα το θέμα. Καθώς όμως η κάθε γωνιά διαθέτει συγκεκριμένο θέμα και υλικό, αποκτά έτσι μονολειτουργικό χαρακτήρα περιορίζοντας το ελεύθερο παιχνίδι και την ελευθερία του χώρου.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι περισσότεροι χώροι που σχεδιάζουν οι ενήλικες και είναι για τα παιδιά, τα ίδια δεν συμμετέχουν καθόλου στην διαδικασία του σχεδιασμού. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις από τις θεωρίες του κοινωνικού

εποικοδομητισμού, το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα ενεργό ον που συγκροτεί τον κόσμο γύρω του με βάση την εμπειρία του. Καθώς ο χώρος δομείται μέσω κοινωνικών σχέσεων αλλά και παράγει ταυτόχρονα σχέσεις ισοτιμίας και εξουσίας, είναι απαραίτητο οι σχέσεις αυτές να αλληλοεπιδρούν καθοριστικά και με τον χώρο. Υπό το πρίσμα αυτό, οι ενήλικες οφείλουν να γνωρίσουν και την οπτική πλευρά του παιδιού προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα της ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που τα αφορούν (Κακανά, 2018). Συσχετίζοντας με τα παραπάνω, το περιβάλλον της έρευνας, έδινε στα παιδιά την δυνατότητα να το διαμορφώνουν τα ίδια όπως επιθυμούσαν, αξιοποιώντας το κάθε φορά και διαφορετικά με άξονα πάντα το παιχνίδι τους. Ήταν ελεύθερα να μετακινήσουν και να χρησιμοποιήσουν τα ευέλικτα υλικά όπως εκείνα ήθελαν σε ένα ευέλικτο χώρο που είχαν πλήρως οικειοποιηθεί λόγω της ενεργής συμμετοχής τους. Ακόμα, το περιβάλλον δεν υποδείκνυε στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα παίξουν, αλλά τους άφηνε την ελευθερία να κινηθούν με ασφάλεια και να αισθανθούν οικεία ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν. Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην αισθητική του χώρου ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά δίνοντας ερεθίσματα στα παιδιά που θα τα εμπνεύσουν για παιχνίδι και πειραματισμό, καθώς μέσω της αισθητικής τα παιδιά αναπτύσσουν την περιέργειά τους και διεγείρονται οι αισθήσεις τους (Yufiarti et al. 2022).

Σχετικά με την συνεργασία, την αμοιβαιότητα και τις κοινωνικές σχέσεις, πριν την παρέμβαση ο χώρος της τάξης δεν προωθούσε αυτές τις αρχές με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην παίζουν σχεδόν ποτέ μαζί αλλά κυρίως έπαιζαν παράλληλα στα τραπεζάκια και χωρίς να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Κατά την Γκλούμπου (2014) οι «γωνιές» του τυπικού νηπιαγωγείου δεν προωθούν την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών εργασίας, επομένως αντίστοιχα ο τρόπος που ήταν δομημένη και η συγκεκριμένη τάξη είχε ως αποτέλεσμα να μην παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για ουσιαστική αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, προωθούσε κυρίως την ατομικότητα λόγω των κλειστών και συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ή ερεθισμάτων που παρείχε στα παιδιά η οργάνωση του χώρου. Αντιθέτως, στο μικροπεριβάλλον της έρευνας τα παιδιά έπαιζαν κυρίως ομαδικά, συνεργαζόντουσαν και αλληλοεπιδρούσαν ενεργά μεταξύ τους χάρη στην διαμόρφωση του χώρου που φάνηκε να τους εμπνέει ώστε να επικοινωνούν και να παίζουν μαζί. Ένας χώρος εμπλουτισμένος με ευέλικτα υλικά συμβάλλει σημαντικά στην συνεργασία και την επικοινωνία των παιδιών και είναι ικανός να τους αναπτύξει ικανότητες συνεργασίας (Mackley et al. 2022). Επομένως, αντλώντας από τα παραπάνω διαπιστώθηκε ότι το μικροπεριβάλλον της έρευνας λειτούργησε ως «τρίτος παιδαγωγός» και είχε θετική επίδραση στα παιδιά, σε αντίθεση με την δομημένη σχολική τάξη πριν την παρέμβαση.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την έρευνα, ο χώρος που λάμβανε χώρα το μικροπεριβάλλον λειτούργησε ως «τρίτος παιδαγωγός» για τα παιδιά εφόσον τους παρείχε πληθώρα εναυσμάτων προκειμένου να αντλήσουν ερεθίσματα για το παιχνίδι τους, να αναρωτηθούν και να ανακαλύψουν χωρίς την παρέμβαση ενήλικα. Το περιβάλλον από μόνο του «μιλούσε» στα παιδιά και τα καλούσε να ασχοληθούν με αφοσίωση και ενδιαφέρον αλληλοεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ίδια τα υλικά. Ως χώρος με αισθητική και ευελιξία παρείχε τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν σημαντικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά το ελεύθερο παιχνίδι τους (Robson, 2017). Επιπλέον, αποδείχθηκε η υποστηρικτική λειτουργία του περιβάλλοντος στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Η εν λόγω έρευνα, συμβάλει στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς αποτελεί ένα βήμα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη τους τον χώρο και το ελεύθερο παιχνίδι από ένα διαφορετικό πρίσμα. Η έρευνα μπορεί να δώσει ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμόσουν τα αποτελέσματά της και πρακτικά συνδιαμορφώνοντας με τα παιδιά την σχολική τάξη. Αναφορικά με τις προτάσεις για περεταίρω έρευνα, ενδιαφέρον θα είχε η συνέχεια της έρευνας με τα ευέλικτα υλικά στο τυπικό νηπιαγωγείο διερευνώντας την επίδραση του χώρου σε καθημερινή βάση στο πρωινό

τμήμα. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να αναδιαμορφωθεί η σχολική τάξη από κοινού με τα παιδιά, την ερευνήτρια και την νηπιαγωγό και να διερευνηθεί η επίδραση του χώρου καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες.

Αναφορές

Domingues, A.M. (2019). *Identifying with Remida: Early Childhood Educators' Experiences with Reuse Materials in Reggio Emilia Inspired Identity Studies*. (Publication No. 13895759) [Doctoral dissertation, Portland State University]. ProQuest Dissertations and Theses.

Gencer, A. & Avci, N. (2017). *The Treasure in Nature! Loose Part Theory*. Στο Current Trends in Educational Sciences (σσ. 9-16). Sofia: St. KlimentOhridski University Press.

Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S., Rosengarten, T. (2019). *Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review*. The International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6(3), p. 37-52.

Mackley, H., Edwards, S., Mclean, K., Cinelli, R. (2022). *Building collaborative competencies through play with outdoor loose parts materials in primary school*. Cambridge Journal of Education, 52(4), 431-451.

Omidvar, N., Wright, T., Beazley, K., Segluin, D. (2019). *Examining children's indoor and outdoor nature exposures and nature-related pedagogic approaches of teachers at two Reggio Emilia preschools in Halifax*. Canada. Journal of Education for Sustainable Development 13(2), 215–241.

Robson, K. (2017). *Review of the literature on the Reggio Emilia approach to education with a focus on the principle of the environment as the third teacher*. The International Journal of Holistic Early Learning and Development, 4, 35-44.

Smith-Gilman, S. (2018). *The Arts, Loose Parts and Conversations*. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 16(1), 90–103. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40356>, προσπελάστηκε στις 17/1/2025)

Yufiarti, Erik, Fidesrinur, Rosalinda, I., Garzia, M. (2022). *Reggio Emilia's Philosophy Approach; Environment as a Third Teacher in Child Potential Development in ECCE Institutions*. International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 9(6), 297-308.

Γκλούμπου, Α. (2014). *Ηπαιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). (Διαθέσιμο: [//ikee.lib.auth.gr/record/134482/files/GRI-2014-12507.pdf](https://ikee.lib.auth.gr/record/134482/files/GRI-2014-12507.pdf), προσπελάστηκε στις 17/1/2025)

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα. Κάλλιπος.

Κακανά, Δ. (2018, Ιούλιος 27). *Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός*. [πρακτικά συνεδρίου]. Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης. Θεσσαλονίκη.

Συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Παράμετροι που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων ενηλίκων (18-29)

<https://doi.org/10.69685/GUKS3169>

Παπαδημητρίου Ε. Αχιλλέας

Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

axilleas_pap@yahoo.gr, achipap@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό, το οποίο έχει ως σκοπό την ανάδειξη των περίπλοκων κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων οι οποίες συνδέονται με τις εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων ενηλίκων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μίας ποιοτικής έρευνας η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του έργου CLEAR (HORIZON-Europe). Οι αναλύσεις του υλικού των συνεντεύξεων (συμμετείχαν 20 νέα ενήλικα άτομα από την Κεντρική Μακεδονία και τη Δυτική Ελλάδα) σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές διαδρομές και τις εμπειρίες των νέων ενηλίκων, την τρέχουσα κατάσταση και τις μελλοντικές προοπτικές τους, καθώς και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Η ανάλυση των ευρημάτων βασίζεται σε τρεις αλληλένδετες θεωρητικές παραμέτρους του έργου: πορεία ζωής (life course), διαθεματικότητα/διατομεακότητα (intersectionality), και χωρική δικαιοσύνη (spatial justice). Όπως φαίνεται, η συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων ενηλίκων στις δύο ερευνώμενες Περιφέρειες είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα.

Λέξεις κλειδιά: Ποιοτική έρευνα, CLEAR, Εκπαιδευτικές διαδρομές, Πορεία ζωής, Νέοι ενήλικες

Εισαγωγή

Το σημερινό εθνικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα εξακολουθεί να καθορίζεται από τον απόηχο της οικονομικής κρίσης (2009-2019). Σήμερα, το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί όσους ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Συνεπώς, η αύξηση των ποσοστών αποτελεί μείζον ζήτημα πολιτικής. Σύμφωνα μάλιστα με τη Eurostat (2021), η Ελλάδα έχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, το οποίο ήταν 3,5% το 2021. Αυτό απαιτεί να δοθούν ουσιαστικά κίνητρα μέσα από πολιτικές που θα παρακινήσουν και θα επιτρέψουν σε ενήλικες κάθε ηλικίας και κοινωνικού υπόβαθρου να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί πολιτικές προσέγγισης και καθοδήγησης που θα στοχεύουν κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται σε πιο ευάλωτες θέσεις και έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση στην παροχή δια βίου μάθησης (βλ. Zarifis, 2016· Παπαδημητρίου, 2024). Μια άλλη πρόκληση είναι οι κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται σε ευάλωτη θέση (σύμφωνα με το Ν. 4019/2011, η ελληνική νομοθεσία διακρίνει δύο κατηγορίες ευάλωτων κοινωνικών ομάδων: α) άτομα με αναπηρία, εξαρτημένα άτομα, κρατούμενοι κ.λπ. και β) άνεργοι νέοι, μακροχρόνια άνεργοι, μετανάστες κ.λπ.) και ιδιαίτερα οι άνεργοι νέοι (ηλικίας 15 έως 29 ετών), όπου το ποσοστό ανεργίας το 2022 έφτασε το 10,6% (Eurostat, 2022).

Το ερευνητικό έργο CLEAR, στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκε η παρούσα ποιοτική έρευνα, τοποθετεί τις απόψεις και τις εμπειρίες των νέων ενηλίκων (κυρίως όσων βρίσκονται σε κάποια ευάλωτη συνθήκη) στο επίκεντρο της εξέτασης. Στην έρευνα, συμμετείχαν 20 νεαρά ενήλικα άτομα από την Κεντρική Μακεδονία και τη Δυτική Ελλάδα (διεξήχθησαν 10 συνεντεύξεις σε κάθε περιοχή). Η μελέτη, η οποία βασίζεται στις αρχές της έρευνας για την πορεία ζωής, εξετάζει πώς νέοι που βρίσκονται σε ευάλωτες και πολύ μειονεκτικές θέσεις χρησιμοποιούν την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την κατανόηση και τον χειρισμό των εκπαιδευτικών επιτυχιών και αποτυχιών τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Εστιάζει, συγκεκριμένα, στην

επιρροή των τοπικών και περιφερειακών ευκαιριών σε αυτά τα άτομα. Η προοπτική της διατομεακότητας χρησιμοποιείται για να αναλυθεί πώς η δυναμική αλληλεπίδραση των διαφόρων κοινωνικών θέσεων συνδέεται με το σχηματισμό κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ των νέων που ερωτήθηκαν. Μέσω της εφαρμογής της έννοιας της χωρικής δικαιοσύνης, εξετάζεται το πώς οι χωρικοί παράγοντες καθορίζουν τις πορείες ζωής των νέων ενηλίκων. Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τη σημασία των τοπικών και περιφερειακών πλαισίων ευκαιριών, της κοινωνικής δυναμικής, της εξουσίας και των πολιτικών για τη δημιουργία και τη διατήρηση των ανισοτήτων και των διαφόρων μορφών αποκλεισμού και διακρίσεων μεταξύ των νέων (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025).

Το πλαίσιο

Οι υψηλοί αριθμοί των νέων ανέργων στην Ελλάδα μαζί με τα αναποτελεσματικά μέτρα λιτότητας της τελευταίας δεκαετίας και τη μείωση του κράτους κοινωνικής πρόνοιας δημιουργούν πολύπλοκα ζητήματα που είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιλυθούν. Η οικονομική κρίση συνδέεται άμεσα με τα ποσοστά ανεργίας όχι μόνο μεταξύ των παραδοσιακά ευάλωτων ομάδων (με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα και δεξιότητες), αλλά και μεταξύ των εργαζομένων με υψηλή ειδίκευση και εξειδίκευση (Drydakis, 2015).

Το μορφωτικό επίπεδο στην Ελλάδα έχει αυξηθεί σημαντικά από το 2008 και τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι από τα χαμηλότερα διεθνώς. Ωστόσο, η υψηλή συμμετοχή στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν μεταφράζεται σταθερά σε ποιοτικά αποτελέσματα, αφού η απόδοση της χώρας μας στο PISA (Programme for International Student Assessment) 2018 και στο PIAAC 2015 ήταν κάτω από τους αντίστοιχους μέσους όρους του OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Αρκετές πρακτικές που εφαρμόζει το κράτος μπορεί να ευνοούν τη δικαιοσύνη/ισότητα, όπως η επανάληψη της φοίτησης λόγω χαμηλού βαθμού και η κατηγοριοποίηση με βάση τις ικανότητες. Οι διαφορές στην απόδοση μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών, καθώς και εκείνων που σχετίζονται με το καθεστώς μετανάστη, ήταν παρόμοιες με τους μέσους όρους του OECD στο PISA 2018. Η Ελλάδα το 2020 είχε το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό ατόμων μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (3,8%) (Eurostat, 2020). Όσον αφορά τους NEET (Not in Education, Employment or Training, το 2019, το 19,1% των νέων της χώρας μας ανήκε σε αυτή την κατηγορία. Η Ελλάδα το 2019 είχε υψηλό ποσοστό ανεργίας νέων (15 έως 24 ετών), με το 35,2% των νέων να μην εργάζονται (Eurostat, 2019). Σύμφωνα με τον OECD (2022), μεταξύ 2000 και 2021, το ποσοστό των ατόμων 25 έως 34 ετών με τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αυξήθηκε, αν και με πιο αργό ρυθμό από ό,τι κατά μέσο όρο στις χώρες του OECD, κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες (από 24% στο 2000 έως 44% το 2021). Το 44% των ατόμων ηλικίας 25 έως 34 ετών είχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2021 σε σύγκριση με το 47% κατά μέσο όρο στις χώρες του OECD. Το ποσοστό των γυναικών μεταξύ των αποφοίτων γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικό Λύκειο) είναι 53% (μέσος όρος του OECD 55%). Οι άνδρες αποτελούν το 63% όλων των αποφοίτων επαγγελματικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ), που είναι πάνω από τον μέσο όρο του OECD (55%). Το ποσοστό των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι 1%, κάτω από τον μέσο όρο του OECD (22%).

Η κατηγορία NEET στην Ελλάδα είναι ένας πρόσφατος και αρκετά άγνωστος όρος για όσους βρίσκονται σε ευάλωτες κοινωνικά θέσεις. Η πλειοψηφία του ελληνικού πληθυσμού δεν έχει ακούσει ποτέ τον όρο NEET, καθώς το φαινόμενο δεν θεωρείται προτεραιότητα από την πολιτική ελίτ της χώρας. Ως εκ τούτου, ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας παραμένουν άγνωστα στην ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, ο πληθυσμός NEET συχνά συγχέεται με τον συνολικό αριθμό των νέων ανέργων, ενώ η (μερικές φορές) βασική υπόθεση ότι οι NEET είναι μια ομοιογενής ομάδα δεν είναι σωστή. Είναι άξιο αναφοράς ότι η ελληνική οικογένεια, φαίνεται ότι λειτουργεί υποστηρικτικά (σε αντίθεση με άλλα οικογενειακά μοντέλα κρατών μελών της ΕΕ) και μειώνει την επίδραση του φαινομένου στη

χώρα μας. Η έλλειψη ενημέρωσης σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο καθιστά πολύ δύσκολο τον υπολογισμό και τη χαρτογράφηση των NEET (Παπαδάκης κ.α., 2011).

Η αύξηση των ενοικίων και η αδυναμία πολλών οικογενειών να αγοράσουν σπίτι για τα παιδιά τους (όπως στο παρελθόν), έχει φέρει τη χώρα μας στο δεύτερο υψηλότερο ποσοστό νέων που ζουν ακόμα στο σπίτι. Συγκεκριμένα, το 2020, το 60% των νέων ηλικίας 25 έως 34 ετών έμενε στο ίδιο σπίτι με τους γονείς τους. Στην Ελλάδα, η οικογένεια έχει ισχυρό υποστηρικτικό ρόλο στη ζωή των παιδιών ακόμα και μετά την ενηλικίωση, ενώ η ανεξαρτησία του νεαρού ενήλικα με τη μετακόμιση από το γονικό σπίτι δεν εκτιμάται τόσο όσο στις βόρειες χώρες και έτσι καθυστερεί (συνήθως μέχρι το γάμο). Επίσης απουσιάζει η κουλτούρα συγκατοίκησης που θα μπορούσε να αποτελέσει διέξοδο για τη στεγαστική αυτονομία των νέων (βλ. ELIAMEP, 2021).

Όσον αφορά τις περιοχές από τις οποίες επιλέχθηκαν οι ερωτηθέντες, η Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας είναι πιο ανεπτυγμένη λόγω του υψηλότερου ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν) της, σε σύγκριση με την Περιφέρεια της Δυτικής Ελλάδας η οποία έχει χαμηλότερο ΑΕΠ. Το ποσοστό των NEET στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας ήταν χαμηλότερο το 2021 (17,6%) σε σύγκριση με αυτό της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (21,4%), και το ποσοστό όσων απειλούνται από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό είναι πολύ υψηλότερο στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας από την Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Το ίδιο ισχύει για όσους εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Το συνολικό ποσοστό, το 2021, στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (1,7%) ήταν πολύ μικρότερο από το ποσοστό στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (6,9%) σύμφωνα με τη Eurostat (2022). Με βάση την ΕΛΣΤΑΤ (Ελληνική Στατιστική Αρχή) (2021), το συνολικό ποσοστό απασχόλησης το 2021 για την Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας ήταν επίσης υψηλότερο σε σύγκριση με την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Ξεκινώντας από την Περιφέρεια της Δυτικής Ελλάδας, οι νέοι άνεργοι, τα άτομα με χαμηλά προσόντα, οι NEET αλλά και οι νέοι που κινδυνεύουν από τη φτώχεια είναι αυτοί που βρίσκονται στην πιο ευάλωτη κοινωνικά θέση. Η περιοχή περιλαμβάνει το δυτικό τμήμα της ηπειρωτικής Ελλάδας και το βορειοδυτικό τμήμα της χερσονήσου της Πελοποννήσου. Πρωτεύουσα της Δυτικής Ελλάδας είναι η Πάτρα, η οποία είναι η τρίτη μεγαλύτερη πόλη της χώρας μας με πληθυσμό περίπου 280.000 κατοίκους. Σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ (2021) η περιοχή έχει συρρικνωθεί κατά 36.447 άτομα μεταξύ 2011 και 2021, σημειώνοντας πληθυσμιακή απώλεια 5,4%. Το 2021, το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της Περιφέρειας ήταν 12.448 ευρώ (πολύ κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ των 32.400 ευρώ). Έχει, ωστόσο, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (13% το 2021) και χαμηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (6,9% το 2021). Η οικονομία της περιοχής βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον πρωτογενή τομέα. Η ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας δεν ήταν ικανοποιητική με το ποσοστό των NEET να βρίσκεται στις 8,3 μονάδες πάνω από τον μέσο όρο της ΕΕ. Τα δεδομένα για την αγορά εργασίας στην περιοχή παρουσιάζουν υστέρηση. Ειδικότερα, το ποσοστό των οικονομικά ενεργών πολιτών ηλικίας 15 έως 74 ετών ανέρχεται στο 58% (2022), όντας ελαφρώς χαμηλότερο από το αντίστοιχο σε εθνικό επίπεδο (59,4%). Όσον αφορά το ποσοστό απασχόλησης, για το 2022, αυτό ανέρχεται σε 44,1% για την ηλικιακή ομάδα 15 έως 74 ετών, παρουσιάζοντας αυξητική τάση την τελευταία πενταετία. Η κλιμάκωση και διατήρηση της ανεργίας σε υψηλά επίπεδα έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα όχι μόνο της Δυτικής Ελλάδας αλλά και ολόκληρης της χώρας, σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη. Η Περιφέρεια κατατάσσεται ένατη (9η) μεταξύ των ελληνικών Περιφερειών, σημειώνοντας υπερδιπλάσιο ποσοστό ανεργίας σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ο ελληνικός μέσος όρος δείχνει ότι οι προοπτικές απασχόλησης των νεαρών ενηλίκων χαμηλής, μέσης και υψηλής μόρφωσης είναι κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ, με τις πιθανότητες (απασχόλησης) για τους λιγότερο μορφωμένους νέους να είναι πολύ χαμηλές στην περιοχή της Δυτικής Ελλάδας συγκεκριμένα (27,4 %) (Eurostat, 2021). Το ποσοστό AROPE (*At Risk Of Poverty or social Exclusion*) είναι ένα από τα υψηλότερα στην ΕΕ (43,1%). Τελευταίο αλλά όχι

λιγότερο σημαντικό, ο δείκτης ένταξης στην αγορά εργασίας των νέων είναι 0,3737 (χαμηλή ένταξη).

Στην πιο ανεπτυγμένη περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας, οι νέοι άνεργοι και όσοι βρίσκονται σε κίνδυνο φτώχειας, ειδικότερα οι NEET, αλλά και οι νέοι με ειδικές ανάγκες και οι νέοι Ρομά (με χαμηλό ποσοστό συμμετοχής έως και 28%) είναι αυτοί που βρίσκονται στην πιο ευάλωτη κοινωνικά θέση. Η περιοχή βρίσκεται στη βόρεια Ελλάδα και είναι η μεγαλύτερη σε έκταση στη χώρα. Είναι η δεύτερη πιο πυκνοκατοικημένη περιοχή στην Ελλάδα, αλλά έχει συρρικνωθεί κατά 90.039 άτομα μεταξύ 2011 και 2021, σημειώνοντας απώλεια πληθυσμού 4,8%. Έχει, ωστόσο, το χαμηλότερο ποσοστό ατόμων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στην Ελλάδα (4,5% το 2021) και το χαμηλότερο ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (1,70% το 2021). Το ποσοστό AROPE είναι πολύ υψηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ (31,5%) και ένα από τα υψηλότερα στην Ελλάδα και την ΕΕ (βλ. Eurostat, 2021). Ο δείκτης ένταξης στην αγορά εργασίας των νέων είναι 0,4381 (χαμηλή ένταξη). Η ανάπτυξη στην Περιφέρεια είναι εμφανής με την Κεντρική Μακεδονία να παρουσιάζει σύγκλιση μεταξύ των νεαρών ενηλίκων χαμηλού και μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (57,1% και 56,1% αντίστοιχα), ωστόσο οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ, ενώ οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι πάνω από τον μέσο όρο της ΕΕ (ΕΛΣΤΑΤ, 2021). Η περιοχή έχει αναπτύξει διάφορες πρωτοβουλίες όλα αυτά τα χρόνια για την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης των νέων ενηλίκων, αλλά και για την ένταξη του πληθυσμού των Ρομά στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Το 2021, το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της Περιφέρειας ήταν 13.670 ευρώ. Στη Θεσσαλονίκη, την πρωτεύουσα της περιφέρειας, η ανεργία το 2022 ήταν 14,3%. Το κατά κεφαλήν ΑΕΠ ήταν 13.091 € το 2020. Επιπλέον, για τις ηλικίες 15 έως 19 ετών, οι NEET αποτελούν πολύ μικρό ποσοστό του συνολικού αριθμού των ατόμων αυτής της ηλικιακής ομάδας (1%), ενώ αντίθετα, το ποσοστό των NEET που είναι εκτός εργατικού δυναμικού είναι σημαντικά μεγαλύτερο, δηλαδή το 6% του συνόλου των ατόμων ηλικίας μεταξύ 15 και 19 ετών ΕΛΣΤΑΤ (2021). Επομένως, σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η διαρροή από την εκπαίδευση για σημαντικό μέρος του πληθυσμού. Δεύτερον, ως αιτία μπορεί να θεωρηθεί και το πολύ υψηλό ποσοστό ανεργίας, το οποίο αποθαρρύνει τους νέους αυτών των ηλικιών από τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας. Για τις ηλικίες 20 έως 24 ετών, το πρόβλημα έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των NEET είναι πλέον εκείνοι που έχουν εισέλθει στο εργατικό δυναμικό, αλλά είναι άνεργοι. Ως εκ τούτου, οι δυσκολίες στην αγορά εργασίας δίνουν τον τόνο σε αυτή την περίπτωση. Υπάρχει ακόμη ένα σημαντικό ποσοστό (7%) ατόμων που δεν συμμετέχουν στο εργατικό δυναμικό. Για τις ηλικίες 25 έως 29 η κατάσταση επιδεινώνεται ως προς τα εξεταζόμενα κριτήρια. Αν και ένα μεγάλο ποσοστό αυτής της ηλικιακής ομάδας συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχει επίσης ένα σημαντικό ποσοστό NEET (29%) εκ των οποίων το μεγαλύτερο μέρος είναι άνεργοι (19%) και το μικρότερο είναι εκτός εργατικού δυναμικού (10%).

Το έργο CLEAR

Το ερευνητικό έργο CLEAR έχει λάβει χρηματοδότηση από το πρόγραμμα χρηματοδότησης έρευνας και καινοτομίας Horizon Europe της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της Συμφωνίας Επιχορήγησης Αρ. 101061155. Πληροφορίες για το συγκεκριμένο έργο είναι διαθέσιμες στον ιστοχώρο <https://clear-horizon.eu/>.

Ερευνητικό πλαίσιο/στόχοι

Η μελέτη αποσκοπεί στην ανάδειξη των περίπλοκων κοινωνιολογικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων οι οποίες συνδέονται με τις εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων ενηλίκων. Οι κύριοι στόχοι της έρευνας είναι η βαθύτερη κατανόηση:

1. του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές πολιτικές και οι εκπαιδευτικές δομές σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο ανοίγουν ή/και περιορίζουν τις ευκαιρίες ζωής των νέων ενηλίκων,

2. του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι νέοι ενήλικοι νοηματοδοτούν και προσεγγίζουν την εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία στην πορεία της ζωής τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Από τις δύο Περιφέρειες (Κεντρική Μακεδονία και Δυτική Ελλάδα) συμμετείχαν 11 γυναίκες, 9 άνδρες και 1 μη δυαδικό άτομο. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 18 άτομα βρίσκονταν σε ευάλωτη/πολυμειονεκτική θέση τη στιγμή της συνέντευξης (π.χ. άνεργοι, ΝΕΕΤ, με σωματική αναπηρία). Επιπλέον, και στις δύο Περιφέρειες συμμετείχαν άτομα από μειονότητες (π.χ. νέοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο, νέοι Ρομά). Στον πίνακα 1 βλέπουμε το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

CLEAR - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΝΕΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2024												
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ					ΣΥΝΕΝΤΕΥΣΙΑΖΟΜΕΝΟΣ/-Η (αναπτυσσόμενα μενού με προκαθορισμένες τιμές)						
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΥΑΛΩΤΗΤΑΣ	ΓΕΝΝΗΘΗΚΕ ΣΤΗ [ΧΩΡΑ]	Η ΜΗΤΕΡΑ ΓΕΝΝΗΘΗΚΕ ΣΤΗ [ΧΩΡΑ]	Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΓΕΝΝΗΘΗΚΕ ΣΤΗ [ΧΩΡΑ]	ΑΛΛΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ
WP5_GR_EL_D_A_1	Ελίνα	4/3/2024	Πάτρα	1h-12m	22	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_D_A_2	Κατερίνα	4/3/2024	Κάτω Αχαΐα	54m	28	Γυναίκα	Κάτω Αχαΐα	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
WP5_GR_EL_D_A_4	Αλίκη	6/3/2024	Πάτρα	1h-03m	23	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_D_A_6	Ελευθερία	7/3/2024	Πάτρα	1h-06m	25	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_D_A_7	Κανέλα	7/3/2024	Πάτρα	56m	27	Γυναίκα	Κάτω Αχαΐα	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
WP5_GR_EL_D_A_9	Αντιγόνη	11/3/2024	Πάτρα	52m	20	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_K_T_2	Ελένη (1)	7/2/2024	Θεσσαλονίκη	1h-17m	24	Γυναίκα	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_K_T_3	Νατάσα	8/2/2024	Θεσσαλονίκη	1h-12m	26	Γυναίκα	Νέα Ευκαρπία	Τρέχουσα	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
WP5_GR_EL_K_T_7	Ζωή	15/2/2024	Βερίσκος	1h-16m	25	Γυναίκα	Βερίσκος	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_K_T_8	Ερατώ	19/2/2024	Θεσσαλονίκη	59m	27	Γυναίκα	Χαλάστρα	Προηγούμενη	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
WP5_GR_EL_K_T_9	Ελένη (2)	26/2/2024	Δενδροπόταμος	44m	21	Γυναίκα	Δενδροπόταμος	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
WP5_GR_EL_D_A_3	Γιάννης	5/3/2024	Πάτρα	42m	20	Άντρας	Πετρωτό	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_D_A_5	Ανδρέας	6/3/2024	Πάτρα	1h-19m	25	Άντρας	Πάτρα	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_D_A_8	Μήτσος	8/3/2024	Πάτρα	49m	29	Άντρας	Πάτρα	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_D_A_10	Κώστας	14/3/2024	Πάτρα	1h-13m	22	Άντρας	Βασιλικό	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_K_T_1	Ραφαήλ	2/2/2024	Λαγκαδάς	1h-28m	24	Άντρας	Λαγκαδάς	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_K_T_4	Στέλιος	12/2/2024	Θεσσαλονίκη	58m	28	Άντρας	Μενεμένη	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_K_T_5	Κρις	12/2/2024	Θεσσαλονίκη	47m	20	Άντρας	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
WP5_GR_EL_K_T_10	Παναγιώτης	28/2/2024	Θεσσαλονίκη	53m	26	Άντρας	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
WP5_GR_EL_K_T_6	Pepsi	14/2/2024	Θεσσαλονίκη	1h-32m	22	μη δυαδικό / άνδρας	Θεσσαλονίκη	Προηγούμενη	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι

Πίνακας 1: Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα

Πηγή: CLEAR, 2025

Πορεία της έρευνας

Η έρευνα αφορούσε άτομα 18 έως 29 ετών. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν πρόσωπο με πρόσωπο, ηχογραφήθηκαν σε ψηφιακό καταγραφικό και η διάρκειά τους ήταν από 42 λεπτά (η συντομότερη) έως 1 ώρα και 32 λεπτά (η μεγαλύτερη). Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα, ενώ όλοι οι συνεντευξιζόμενοι ενημερώθηκαν, πριν τη διεξαγωγή τους, για τη διαδικασία. Για την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Μπονιδής, 2016).

Ηθικά ζητήματα

Οι συνεντευξιζόμενοι, αφού ενημερώθηκαν για το έργο Clear και τον σκοπό της έρευνας, συμπλήρωσαν έντυπο συγκατάθεσης. Αρχικά, τους γνωστοποιήθηκε ότι όλες οι συνεντεύξεις ήταν ανώνυμες ενώ τα πραγματικά τους ονόματα αντικαταστάθηκαν από ψευδώνυμα που επέλεξαν οι ίδιοι (βλ. πίνακα 1). Πριν από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, δόθηκε έγκριση από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η έγκριση χορηγήθηκε αφού πρώτα κατατέθηκε και ελέγχθηκε το πρόγραμμα των συνεντεύξεων, η ενημερωτική επιστολή, η δήλωση απορρήτου και το έντυπο συναίνεσης τα οποία συμμορφώνονται με τις Αρχές Δεοντολογίας και τις κατευθυντήριες γραμμές για την Κοινωνική Έρευνα που περιγράφονται στον Χάρτη Δεοντολογίας για την έρευνα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπως επιτάσσει ο Ν. 4521/18 (άρθρα 21-27).

Πριν από τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες έλαβαν πληροφορίες σχετικά με τα δικαιώματά τους, το ερευνητικό έργο, τη διαδικασία της συνέντευξης και τον χειρισμό των

προσωπικών δεδομένων που ήταν σε συμμόρφωση τόσο με τα ευρωπαϊκά όσο και με τα εθνικά πρότυπα. Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτονομία, την αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων. Η διαδικασία των συνεντεύξεων αντιμετωπίστηκε με τη μέγιστη προσοχή ώστε να διασφαλιστεί ότι δε θα προκαλέσει καμία σωματική ή ψυχολογική βλάβη στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Όλοι ενημερώθηκαν για τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν από τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή χωρίς να χρειάζεται να το αιτιολογήσουν. Τα δεδομένα της έρευνας φυλάσσονται ανώνυμα σε ασφαλή χώρο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και μόνο οι εξουσιοδοτημένοι χρήστες του έργου έχουν πρόσβαση σε αυτά (με κωδικό). Όλα τα άτομα που έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης είναι εγγεγραμμένοι χρήστες.

Αναλύσεις

Οι αναλύσεις των συνεντεύξεων δείχνουν πώς διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές διαδρομές των νέων ενηλίκων. Πρόκειται για μία περίπλοκη διαδικασία στην οποία δομικοί, θεσμικοί, ατομικοί και χωρικοί παράγοντες εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο.

Η ανάλυση των ευρημάτων βασίζεται στις τρεις αλληλένδετες θεωρητικές παραμέτρους του έργου:

1. πορεία ζωής (life course)
2. διαθεματικότητα/διατομεακότητα (intersectionality)
3. χωρική δικαιοσύνη (spatial justice)

Πορεία ζωής

Σε αυτή την ενότητα, χρησιμοποιήθηκε η προοπτική της πορείας ζωής για να ερμηνεύσουμε τους προσωπικούς και υποκειμενικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην επιτυχία ή την αποτυχία στη δια βίου μάθηση. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει ένα λογικό πλαίσιο για την ερμηνεία μας. Έδωσε τη δυνατότητα να αναλύσουμε τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, τα οράματα και τις αντιλήψεις των νεαρών ενηλίκων και στις δύο περιοχές, καθώς και την ικανότητά τους να σχηματίζουν προσωπικές ερμηνείες και να διατηρούν τη συνοχή σε διάφορα στάδια της ζωής τους (παιδική ηλικία, εφηβική ηλικία, πρώιμη ενήλικη ζωή), ιδιαίτερα σε σχέση με την εκπαίδευση και τη μάθηση (διδακτικό προσωπικό, συμμαθητές, πρόγραμμα σπουδών, μαθησιακές ρουτίνες). Επιπλέον, έδωσε τη δυνατότητα να εξετάσουμε τα διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και φυσικά τους πλαίσια (φτώχεια, αναπηρίες, φύλο, σεξουαλική ταυτότητα), συμπεριλαμβανομένων παραγόντων όπως η οικογένεια και οι συνθήκες διαβίωσης (οικογενειακή δομή, εθνοτικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο), καθώς και οι προσδοκίες των γονέων. Με βάση την ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι οι νεαροί ενήλικες που έδωσαν συνέντευξη και στις δύο περιοχές δεν αποδέχονται αδιαπραγμάτευτα τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες τους. Αντίθετα, οι περισσότεροι από αυτούς προσπαθούν να διαμορφώσουν προορατικά τη δική τους πορεία ζωής παίρνοντας συνειδητές αποφάσεις και λαμβάνοντας υπόψη τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από ιστορικά γεγονότα και κοινωνικές συνθήκες (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025).

Η ανάλυση του υλικού αποκάλυψε τρεις αλληλένδετες παραμέτρους που επηρεάζουν την πορεία ζωής των νεαρών ατόμων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Η πρώτη παράμετρος αφορά το *πλαίσιο* μέσα στο οποίο τα άτομα κατασκευάζουν τις επιλογές τους σχετικά με την εκπαίδευση. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά τις διαφορετικές *μεταβάσεις ζωής και εκπαίδευσης* που επηρεάζουν τη ζωή και τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Η τρίτη παράμετρος περιλαμβάνει τη *δυναμική ενεργοποίησης ή απενεργοποίησης* που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι ενήλικες από τις δύο περιοχές διαμορφώνουν τις τροχιές της ζωής τους (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025).

Στον πίνακα 2 βλέπουμε τις εκτιμήσεις των συνεντευξιαζόμενων για τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές και τις εμπειρίες τους στην υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση.

CLEAR - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΝΕΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2024									
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΕΙΑΖΟΜΕΝΟΣ/-Η					ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ			
						Υποχρεωτική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια)		Μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση	
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑΣ	ΘΕΤΙΚΗ/ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΤΙΚΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ / ΚΥΡΙΩΣ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ/ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΤΙΚΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ/ΚΥΡΙΩΣ ΑΡΝΗΤΙΚΗ
WP5_GR_EL_D_A_1	Ελίνα	22	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα		☑	☑	
WP5_GR_EL_D_A_10	Κώστας	22	Άντρας	Βασιλικό	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_D_A_2	Κατερίνα	28	Γυναίκα	Κάτω Αχαΐα	Τρέχουσα		☑		☑
WP5_GR_EL_D_A_3	Γιάννης	20	Άντρας	Πετρωτό	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_D_A_4	Αλίκη	23	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα	☑			☑
WP5_GR_EL_D_A_5	Ανδρέας	25	Άντρας	Πάτρα	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_D_A_6	Ελευθερία	25	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_D_A_7	Κανέλα	27	Γυναίκα	Κάτω Αχαΐα	Τρέχουσα		☑		☑
WP5_GR_EL_D_A_8	Μήτσος	29	Άντρας	Πάτρα	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_D_A_9	Αντιγόνη	20	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_K_T_1	Ραφαήλ	24	Άντρας	Λαγκαδάς	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_K_T_10	Παναγιώτης	26	Άντρας	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα		☑	☑	
WP5_GR_EL_K_T_2	Ελένη (1)	24	Γυναίκα	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_K_T_3	Νατάσα	26	Γυναίκα	Νέα Ευκαρπία	Τρέχουσα	☑		☑	
WP5_GR_EL_K_T_4	Στέλιος	28	Άντρας	Μενεμένη	Τρέχουσα		☑		☑
WP5_GR_EL_K_T_5	Κρις	20	Άντρας	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα	☑			☑
WP5_GR_EL_K_T_6	Pepsi	22	Μη δασικό/ά	Θεσσαλονίκη	Προηγούμενη		☑		☑
WP5_GR_EL_K_T_7	Ζωή	25	Γυναίκα	Βεργίος	Τρέχουσα	☑			☑
WP5_GR_EL_K_T_8	Ερατώ	27	Γυναίκα	Χαλάστρα	Προηγούμενη		☑	☑	
WP5_GR_EL_K_T_9	Ελένη (2)	21	Γυναίκα	Δενδροπόταμος	Τρέχουσα		☑		☑

Πίνακας 2: Εκτίμηση των ερωτηθέντων για τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές και τις εμπειρίες τους στην υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση
Πηγή: CLEAR, 2025

Όσον αφορά το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο οι νέοι ενήλικες λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση, τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική εξάρτηση από τα μέλη της οικογένειας, ιδιαίτερα τους γονείς, και μικρότερη εξάρτηση από τους δασκάλους του σχολείου. Σύμφωνα με τον Παναγιώτη από την Κεντρική Μακεδονία και την Αλίκη από τη Δυτική Ελλάδα, οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της εκπαίδευσής τους, λειτουργώντας ως ισχυρή επιρροή.

Το οικογενειακό/γονικό περιβάλλον φαίνεται να λειτουργεί ως προστατευτικός φραγμός τόσο για τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και για τις αποτυχίες. Επιπλέον, το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων δεν έχει άμεσο αντίκτυπο στις αποφάσεις εκπαίδευσης ή ζωής που λαμβάνουν τα νεαρά άτομα, εύρημα που το συναντάμε και σε σχετικές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο (βλ. Ιωαννίδης, 2023· Koulouris κ.ά., 2014· Kyridis κ.ά., 2011· Fotopoulos & Pandis, 2020,). Η πλειονότητα των νεαρών ατόμων που ρωτήσαμε παρέκκλιναν από τις εκπαιδευτικές, βιοτικές και εργασιακές τροχιές των γονιών τους.

Οι εκπαιδευτικές και προσωπικές μεταβάσεις που βιώνουν οι νέοι ενήλικες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, επηρεάζοντας τελικά τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Η μετάβαση από τον έναν τύπο σχολείου στον άλλο

(ακαδημαϊκό σε επαγγελματικό, ιδιωτικό σε κρατικό) ή από τη μια κατάσταση ζωής στην άλλη (με τον έναν γονέα επειδή ο άλλος πέθανε ή έφυγε, από το να είσαι ελεύθερος κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης στον γάμο και την απόκτηση παιδιών), είναι συχνά κομβικής σημασίας.

Ο Παναγιώτης, ένας Σύρος πρόσφυγας που κατοικεί (επί του παρόντος) στην Κεντρική Μακεδονία, ανέφερε ότι η διαδικασία μετάβασης από ένα ανασφαλές ή επικίνδυνο περιβάλλον, όπως μια κατεστραμμένη από τον πόλεμο πόλη στη Μέση Ανατολή, σε μια ασφαλή χώρα όπως η Ελλάδα είναι και επίπονη και ευχάριστη.

Εξίσου αξιοσημείωτη είναι η αλλαγή της οικογενειακής σύνθεσης μετά από διαζύγιο. Αυτή είναι η κατάσταση της Αντιγόνης από τη Δυτική Ελλάδα που αρνήθηκε να πάει σχολείο μετά τον χωρισμό των γονιών της. Ομοίως, η εμπειρία της απώλειας ενός γονέα, όπως στην περίπτωση του Μήτσου από τη Δυτική Ελλάδα, ή η διατάραξη της εκπαιδευτικής ρουτίνας λόγω Covid, όπως στην περίπτωση της Ελευθερίας και της Αλίκης, επίσης από τη Δυτική Ελλάδα, είχαν αντίκτυπο στην αντίληψη και αξία που δίνεται στην εκπαίδευση. Ο Μήτσος, συγκεκριμένα, επηρεάστηκε από την απώλεια του πατέρα του στην απόφασή του να διακόψει την εκπαίδευσή του και να παρακολουθήσει ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής του. Σύμφωνα με τον Elder (1998) οι πρώιμες μεταβάσεις μπορούν να έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στις μελλοντικές μεταβάσεις, που θα διαρκέσουν για πολλά χρόνια ακόμη και δεκαετίες.

Τέλος, όσον αφορά τη δυναμική των παραγόντων ενεργοποίησης ή απενεργοποίησης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων τονίζει εκείνους που σχετίζονται με το οικογενειακό υπόβαθρο και την εκπαίδευση, όπως η οικογενειακή δομή, οι συνθήκες διαβίωσης, οι γονικές προσδοκίες και η επιρροή/υποστήριξη, καθώς και το εθνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Η δυναμική της ενεργοποίησης ή της απενεργοποίησης, η οποία ποικίλλει ανάλογα με την οπτική γωνία του ερωτώμενου, είναι εξαιρετικά σημαντική για την τρέχουσα σκέψη του σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσής του.

Η Ελίνα από την περιοχή της Δυτικής Ελλάδας και η Ερατώ από την περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας βασίζονταν κυρίως στους γονείς τους για τις σπουδές τους. Δήλωσαν ότι οι γονείς τους έκαναν σημαντικές επενδύσεις στην εκπαίδευσή τους, παρά το φτωχό οικονομικό τους υπόβαθρο. Ωστόσο, αυτό δεν είναι η μοναδική αλήθεια. Για παράδειγμα, ο Ραφαήλ από την Κεντρική Μακεδονία δεν έλαβε κανένα όφελος από τέτοιου είδους «επενδύσεις». Οι γονείς με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες μερικές φορές δεν έχουν τη δυνατότητα να επενδύσουν επαρκώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με αποτέλεσμα έναν αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Becker, 1964).

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με τη δυναμική είναι ο ρόλος του σχολείου ως μαθησιακό περιβάλλον. Αρκετοί ερωτηθέντες, μεταξύ των οποίων ο Ανδρέας και η Ελευθερία από τη Δυτική Ελλάδα, καθώς και ο Παναγιώτης και η Νατάσα από την Κεντρική Μακεδονία, τόνισαν αρκετά το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, τις εκπαιδευτικές τους συνήθειες ή την επίδραση της δομής του προγράμματος σπουδών και των μαθησιακών δυσκολιών στην αντίληψή τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, πολλά άτομα ανέφεραν επίσης το ρόλο του σχολείου του σχολείου ως κοινωνικού περιβάλλοντος στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Αναφέρονται συγκεκριμένα στο διδακτικό προσωπικό, στη στάση των συμμαθητών, στην αλληλοϋποστήριξη, καθώς και στην επιρροή του φύλου και στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας. Το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει τη διαπροσωπική δυναμική και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς επίσης και μεταξύ μαθητών, δασκάλων, λοιπού προσωπικού και διοίκησης του σχολείου (Ames, 1992). Αυτό φαίνεται στις μαρτυρίες συνεντευξιαζόμενων όπως η Κανέλα και η Κατερίνα από τη Δυτική Ελλάδα, που αντιμετώπισαν εκφοβισμό λόγω της σχέσης τους με τον πληθυσμό των Ρομά. Αυτό το γεγονός είχε σημαντικές επιπτώσεις στην αντίληψή τους για την εκπαίδευση και τη μάθηση στο σύνολό τους.

Αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι, μεταξύ των οποίων ο Κώστας και ο Ανδρέας από τη Δυτική Ελλάδα, καθώς και η Persi και η Νατάσα από την Κεντρική Μακεδονία, τονίζουν τη σημασία της σχέσης τους με τους εκπαιδευτές τους. Οι εκπαιδευτικοί τους παρείχαν ισχυρή υποστήριξη, ειδικά σε περιόδους ακαδημαϊκής αποτυχίας ή δυσκολίας εισαγωγής στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, αυτή η σύνδεση ενίσχυσε σημαντικά την αυτοπεποίθηση πολλών ερωτηθέντων, συμπεριλαμβανομένης της Persi από την Κεντρική Μακεδονία, όσον αφορά τη σεξουαλικότητα και την ταυτότητα φύλου τους.

Μια αξιοσημείωτη πτυχή σχετικά με τη δυναμική της ενεργοποίησης ή της απενεργοποίησης της πορείας ζωής των νεαρών ενηλίκων, όπως περιγράφεται από πολυάριθμους συνεντευξιαζόμενους, ιδιαίτερα εκείνους από μεταναστευτικά και εθνοτικά υπόβαθρα, είναι η απόκτηση γνώσεων εκτός των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πλαισίων ή της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες μεταξύ των οποίων ο Ραφαήλ, ο Παναγιώτης, η Ελένη (2) και η Ερατώ από την Κεντρική Μακεδονία, καθώς και η Κανέλα, η Κατερίνα και η Ελευθερία από τη Δυτική Ελλάδα αναφέρουν ρητά τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τα ταλέντα. Τονίζουν επίσης τη σημασία της άτυπης μάθησης στη διαμόρφωση της τροχιάς της ζωής τους. Επιπρόσθετα, τονίζουν την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως ο σχεδιασμός μαθησιακών εργασιών, η χρήση κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, ο έλεγχος της κατανόησης, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση της προόδου με σκοπό την ολοκλήρωση μιας εργασίας.

Ο Ραφαήλ και η Ερατώ από την Κεντρική Μακεδονία τονίζουν ότι ένα σημαντικό μέρος των δεξιοτήτων τους το απέκτησαν μέσω πρακτικής εμπειρίας και προσωπικής κατάρτισης και όχι τυπικής εκπαίδευσης. Ομοίως, οι ερωτηθέντες Ρομά και από τις δύο περιφέρειες τονίζουν τη σημασία της παροχής βοήθειας από δασκάλους και συνομηλίκους εκτός σχολείου, καθώς και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχονται κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών, αντί να βασίζονται αποκλειστικά στη διδασκαλία στην τάξη.

Διατομεακότητα

Η «διατομεακότητα» αναφέρεται στην ιδέα ότι η μειονεκτική θέση των ανθρώπων συνδέεται με πολλαπλές και αλληλένδετες μορφές εξουσίας. Η διατομεακή προσέγγιση διευκολύνει τη σύνδεση διαφόρων αναλυτικών προοπτικών για τη συνολική κατανόηση των φαινομένων που εξετάζονται. Επιτρέπει επίσης την εφαρμογή μιας προσέγγισης που θα λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο, αναγνωρίζοντας ότι οι κατηγορίες ταυτότητας επηρεάζονται πάντα από συγκεκριμένα πλαίσια και διαμορφώνονται από διασταυρούμενες θέσεις ταυτότητας. Η διατομεακή σκέψη υπογραμμίζει ότι η αντιμετώπιση της χαμηλής επίδοσης συνδέεται περίπλοκα και σε διαφορετικό βαθμό με συστήματα ταξικών, έμφυλων, εθνικών και άλλων ανισοτήτων. Αυτή η ενότητα εξετάζει τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι νέοι στις περιοχές της Κεντρικής Μακεδονίας και της Δυτικής Ελλάδας επηρεάζονται από κοινωνικοοικονομικούς, εθνικούς και έμφυλους διαχωρισμούς. Διερευνούμε τις διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνικής ανισότητας που βιώνουν οι νέοι σε ευάλωτες και μειονεκτικές καταστάσεις, καθώς και τις διάφορες μορφές διακρίσεων και αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025).

Από τις αναλύσεις, εντοπίστηκαν δύο επαναλαμβανόμενα ζητήματα που είναι κοινά για την εμπειρία της πλειονότητας των ερωτηθέντων από διασταυρούμενες ανισότητες. Το πρώτο είναι η *φτώχεια*, επομένως η έλλειψη οικονομικών πόρων που θα παρείχαν περισσότερες ευκαιρίες όσον αφορά τις εκπαιδευτικές επιλογές, ιδιαίτερα για εκείνους τους ερωτηθέντες που έχουν ολοκληρώσει το ISCED 3 (International Standard Classification of Education) και το ISCED 4. Το δεύτερο είναι η *ανεργία*, για ορισμένους είναι μακροχρόνια, αλλά για τους περισσότερους είναι σύντομη - όρος και επηρεάζει τους περισσότερους ερωτηθέντες, ακόμη και αυτούς με ISCED 6, αλλά κυρίως αυτούς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και αυτούς με ISCED 4 και κάτω (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025).

Εντοπίστηκαν επίσης διασταυρούμενες ανισότητες σχετικά με το φύλο που ισχύουν ιδιαίτερα στην περίπτωση των ερωτηθέντων Ρομά που είναι όλες γυναίκες. Το φύλο είναι αξιοσημείωτα παρόν μαζί με τις εθνοτικές διαιρέσεις σε πολλές περιπτώσεις.

Στον πίνακα 3 βλέπουμε τις εκτιμήσεις των συνεντευξιαζόμενων για την τρέχουσα κατάσταση τους και το μέλλον τους.

Πίνακας 3: Η εκτίμηση των ερωτηθέντων για την τρέχουσα κατάσταση τους και το μέλλον τους, Πηγή: CLEAR

CLEAR - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΝΕΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2024									
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΣ/-Η					ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ			
						ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ	
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑΣ	ΘΕΤΙΚΗ / ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΤΙΚΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ / ΚΥΡΙΩΣ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ / ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΤΙΚΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ / ΚΥΡΙΩΣ ΑΡΝΗΤΙΚΗ
WP5_GR_EL_D_A_1	Ελίνα	22	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_D_A_10	Κώστας	22	Άντρας	Βασιλικό	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_D_A_2	Κατερίνα	28	Γυναίκα	Κάτω Αχαΐα	Τρέχουσα		☒		☒
WP5_GR_EL_D_A_3	Γιάννης	20	Άντρας	Πετρωτό	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_D_A_4	Αλίκη	23	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_D_A_5	Ανδρέας	25	Άντρας	Πάτρα	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_D_A_6	Ελευθερία	25	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_D_A_7	Κανέλα	27	Γυναίκα	Κάτω Αχαΐα	Τρέχουσα		☒		☒
WP5_GR_EL_D_A_8	Μήτσος	29	Άντρας	Πάτρα	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_D_A_9	Αντιγόνη	20	Γυναίκα	Πάτρα	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_K_T_1	Ραφαήλ	24	Άντρας	Λαγκαδάς	Τρέχουσα		☒		☒
WP5_GR_EL_K_T_10	Παναγιώτης	26	Άντρας	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα	☒		☒	
WP5_GR_EL_K_T_2	Ελένη (1)	24	Γυναίκα	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_K_T_3	Νατάσα	26	Γυναίκα	Νέα Ευκαρπία	Τρέχουσα		☒	☒	
WP5_GR_EL_K_T_4	Στέλιος	28	Άντρας	Μενεμένη	Τρέχουσα		☒		☒
WP5_GR_EL_K_T_5	Κρις	20	Άντρας	Θεσσαλονίκη	Τρέχουσα		☒		☒
WP5_GR_EL_K_T_6	Pepsi	22	Μη δυσδικά	Θεσσαλονίκη	Προηγούμενη		☒	☒	
WP5_GR_EL_K_T_7	Ζωή	25	Γυναίκα	Βερτίσκοκ	Τρέχουσα		☒		☒
WP5_GR_EL_K_T_8	Ερατώ	27	Γυναίκα	Χαλάστρα	Προηγούμενη	☒		☒	
WP5_GR_EL_K_T_9	Ελένη (2)	21	Γυναίκα	Δενδροπόταμος	Τρέχουσα		☒		☒

Μαζί με την ευρεία δυσарέσκεια των ερωτηθέντων για την τρέχουσα κατάσταση τους και τις χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον τους, τα παραπάνω δύο ζητήματα διασταυρώνονται επίσης με παράγοντες αναπηρίας που περιλαμβάνουν κακές εκπαιδευτικές επιλογές και εγκατάλειψη εκπαίδευσης, έλλειψη δεξιοτήτων, έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης, και σε ορισμένες περιπτώσεις γονική υπερπροστασία.

Για συνεντευξιαζόμενες όπως η Νατάσα από την Κεντρική Μακεδονία, η φτώχεια συνδυάζεται με το μεταναστευτικό της υπόβαθρο, το φύλο της και την αναπηρία της μετά από ένα τροχαίο ατύχημα που την άφησε παραπληγική. Η Νατάσα αναγκάστηκε να σταματήσει τις πανεπιστημιακές της σπουδές λόγω του ατυχήματος και της αναπηρίας της, κάτι που έχει επηρεάσει τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό της και τους άλλους και φυσικά την ικανότητά της να ολοκληρώσει το πτυχίο της, αν και λαμβάνει μεγάλη υποστήριξη από τους γονείς και το ακαδημαϊκό προσωπικό του Πανεπιστημίου. Σύμφωνα με τον Humphrey (2016)

το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η αναπηρία δημιουργούν πολλαπλά επίπεδα διακρίσεων.

Η κατάσταση είναι πιο δύσκολη για τους ερωτηθέντες με χαμηλότερα επίπεδα επιδόσεων και για εκείνους με εθνοτικό υπόβαθρο. Η φτώχεια, ή αλλιώς η προκατάληψη, που αντιμετωπίζουν όσοι βρίσκονται σε αυτήν την κατάσταση (φτώχεια), φαίνεται να είναι ένα σαφές παράδειγμα διατομεακότητας, καθώς υπερβαίνει τις ανισότητες του εισοδήματος ή του πλούτου και περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα μειονεκτημάτων, όπως η απώλεια αξιοπρέπειας, η αυτονομία και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ο Μήτσος από τη Δυτική Ελλάδα, ο οποίος εγκατέλειψε την υποχρεωτική εκπαίδευση λόγω φτώχειας μετά τον θάνατο του πατέρα του, φοιτά σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Ο Μήτσος εργάζεται υπερωρίες ως τοπικός ταξιτζής και έχει βιώσει κοινωνικές διακρίσεις επειδή είναι φτωχός, ιδιαίτερα από τις τοπικές αρχές, όπως ισχυρίστηκε.

Η Κατερίνα και η Κανέλα, που είναι από την περιοχή της Δυτικής Ελλάδας, καθώς και η Ελένη (2) από την Κεντρική Μακεδονία, εξέφρασαν την αδιαφορία τους για το σχολείο ή την εκπαίδευση λόγω των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, αλλά και λόγω των πατεράδων και των συζύγων τους που διαφώνησαν με την ιδέα της συμμετοχής στο σχολείο. Αποδίδουν επίσης την έλλειψη ενδιαφέροντος στην πρώιμη μητρότητα, η οποία έχει περιορίσει τις ευκαιρίες τους και τις έχει συνδέσει με την τρέχουσα κατάσταση διαβίωσής τους με τους γονείς, τους συζύγους και τα παιδιά τους. Η συνεχής αποθάρρυνση από τους πατεράδες και τους συζύγους τους ήταν ανεπαρκής για να αντισταθμίσει την προσδοκία των μητέρων τους να ολοκληρώσουν το υποχρεωτικό σχολείο.

Η μητρότητα είναι επίσης μια άλλη διάσταση της διατομεακής ανισότητας που σχετίζεται με τη φτώχεια. Αυτή είναι η περίπτωση της Ζωής από την Κεντρική Μακεδονία, μιας άνεργης ανύπαντρης μητέρας που εκπαιδεύεται ως κομμώτρια, αλλά άφησε τη δουλειά της για να μεγαλώσει το παιδί της, αλλά τώρα που θέλει να επιστρέψει στην παλιά της δουλειά δεν μπορεί γιατί ο εργοδότης έχει ήδη προσλάβει άλλη και διστάζει να πάει να ζητήσει πίσω την εργασία της.

Το ζήτημα της φτώχειας, όταν εξετάζεται σε σχέση με πολλαπλούς διασταυρούμενους παράγοντες, είναι κρίσιμο για τη θεμελιώδη κατανόηση της ισότητας και της απουσίας διακρίσεων. Όσον αφορά την ανεργία, η διατομεακότητα είναι εξίσου σημαντική. Όλες οι γυναίκες που ερωτήθηκαν, με εξαίρεση μία, ήταν άνεργες. Ωστόσο, η ίδια αρχή ισχύει για όλους τους άνδρες ερωτηθέντες και κυρίως για όσους έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η περίπτωση του Παναγιώτη, Σύρου μετανάστη από την Κεντρική Μακεδονία, που είναι άνεργος, πτυχιούχος πανεπιστημίου και εξαθλιωμένος είναι χαρακτηριστική.

Σύροι μετανάστες, όπως ο Παναγιώτης, αντιμετωπίζουν επιπλέον προκλήσεις λόγω της φτώχειας τους (πέρα από τη μετανάστευση). Η πραγματική ανησυχία είναι ότι έρχονται αντιμέτωποι και με τα δύο ζητήματα ταυτόχρονα και άρρηκτα. Κατά συνέπεια, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διατομεακά μειονεκτήματα, που περιλαμβάνουν και τις δύο αυτές κατηγορίες, μπορούν να επηρεαστούν εξίσου από τις επιπτώσεις της μετανάστευσης και άλλων δυσμενών συνθηκών, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής προκατάληψης και των διακρίσεων (Kalogeraki, 2022).

Χωρική δικαιοσύνη

Η Χωρική Δικαιοσύνη εστιάζει στη σχέση μεταξύ θέσης και εξουσίας, επιτρέποντάς μας να εξετάσουμε πώς οι πόροι και οι ευκαιρίες κατανέμονται σε διαφορετικούς τομείς και πώς επηρεάζουν την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τον ορισμό της επιτυχίας για τους νέους. Η εκπαίδευση επηρεάζεται από τις αλληλένδετες σχέσεις που διαμορφώνουν τις ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες σε μια συγκεκριμένη θέση. Για να κατανοήσουμε καλύτερα πώς αυτοί οι χώροι επηρεάζουν τη ζωή των νέων, χρησιμοποιούμε μια κριτική προσέγγιση που ονομάζεται χωρική δικαιοσύνη. Αυτή η προσέγγιση μας βοηθά να αποκαλύψουμε πώς οι χώροι αλληλεπιδρούν με τις πορείες που ακολουθούν οι νέοι στη ζωή και πώς μια άδικη κατανομή του πληθυσμού σε διαφορετικές περιοχές μπορεί να οδηγήσει στον στιγματισμό

και την περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων. Ως εκ τούτου, η χωρική δικαιοσύνη μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις πορείες ζωής τους σε σχέση με τους χώρους μέσα στους οποίους συντελείται η μάθηση (π.χ. σχολείο, οικογένεια). Υπογραμμίζει τη σημασία του χώρου ως τη δύναμη που διαμορφώνει την ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς και τη σύνδεση μεταξύ του χώρου και της εξουσίας στην κατανομή των πόρων με κοινωνική αξία και των ευκαιριών αξιοποίησής τους. Σε αυτήν την τελική ενότητα, εξετάζουμε τις ανισότητες που σχετίζονται με τις περιφερειακές και τοπικές ευκαιρίες για νέους σε ευάλωτες και μειονεκτικές συνθήκες. Αναλύουμε τις περιφερειακές δομές και διαδικασίες που δημιουργούν και διαιωνίζουν αυτές τις ανισότητες, καθώς και τον αντίκτυπο των μέτρων περιφερειακής πολιτικής και τις άνισες συνέπειές τους στις τροχιές ζωής των νέων σε ευάλωτες και μειονεκτικές θέσεις (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025). Υπάρχουν τέσσερα βασικά και αλληλένδετα ζητήματα σχετικά με τη χωρική δικαιοσύνη που προφανώς συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των ερωτηθέντων.

Το πρώτο θέμα σχετίζεται με το είδος και την ποιότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Όπως έχουν επιβεβαιώσει πολλοί ερωτηθέντες, το σχολείο δεν προκαλεί το ενδιαφέρον τους για τα διδασκόμενα μαθήματα. Το τεράστιο φάσμα των εκπαιδευτικών αντικειμένων δε βοηθάει. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση πιστεύουν ότι ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος είναι ανεπαρκής για την σε βάθος κατανόησή του.

Το δεύτερο σχετίζεται με την έλλειψη συνάφειας της αγοράς εργασίας με τις αποκτηθείσες δεξιότητες. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες και στις δύο περιφέρειες τονίζουν το γεγονός της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων και την ανάγκη για μια πιο εστιασμένη/στοχευμένη προσέγγιση στη ζήτηση δεξιοτήτων σε τοπικό επίπεδο.

Το τρίτο είναι η έλλειψη τοπικού/περιφερειακού μηχανισμού αγοράς εργασίας για την υποστήριξη της συνάφειας και της αναζήτησης εργασίας. Αυτό το ζήτημα συνδέεται στενά με το προηγούμενο, ωστόσο πολλοί ερωτηθέντες, ιδιαίτερα εκείνοι με ISCED 4 και άνω με ψηφιακές δεξιότητες, ισχυρίστηκαν ότι η ανάγκη για έναν διαδικτυακό μηχανισμό είναι πρωταρχικής σημασίας.

Το τέταρτο ζήτημα αναφέρεται στην ανεπάρκεια και την αναξιοπιστία των δικτύων πληροφόρησης. Αυτό το ζήτημα σχετίζεται με την υπάρχουσα έλλειψη τοπικών υπηρεσιών που θα παρέχουν ενημερωμένη πρόσωπο με πρόσωπο καθοδήγηση σε νέους ενήλικες τόσο για ευκαιρίες εκπαίδευσης όσο και για ευκαιρίες απασχόλησης. Ο ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα είναι πιθανώς κυρίαρχος για τους ερωτηθέντες με χαμηλές επιδόσεις χωρίς ψηφιακές δεξιότητες, ιδιαίτερα για τους συμμετέχοντες Ρομά που προσδοκούν μια πιο προσεκτική εξυπηρέτηση από τις τοπικές αρχές (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025).

Η Αλίκη και ο Ανδρέας από τη Δυτική Ελλάδα θα προτιμούσαν μία τοπικά οργανωμένη υπηρεσία πληροφόρησης που παρέχει στοχευμένες πληροφορίες σχετικά με ευκαιρίες εκπαίδευσης και απασχόλησης στην κοινότητά τους. Ο Ραφαήλ, όπως αναφέρει επίσης, έχει απόλυτη ανάγκη από αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με τις τοπικές ή περιφερειακές ευκαιρίες χρηματοδότησης που είναι διαθέσιμες σε νέους επιχειρηματίες. Η απουσία υπηρεσιών προσανατολισμού για ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης σε τοπικό επίπεδο και μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μικρού κύκλου υπογραμμίζεται περαιτέρω από άλλους ερωτηθέντες, όπως η Ελίνα από τη Δυτική Ελλάδα και ο Παναγιώτης από την Κεντρική Μακεδονία. Φαίνεται ότι η απουσία ενός αξιόπιστου δικτύου πληροφόρησης σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο δεν αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα σε καμία από τις δύο περιφέρειες. Αρκετές μεταρρυθμίσεις έχουν εφαρμοστεί στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως το σύστημα ΕΕΚ (Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης), τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, ο «Μηχανισμός για τη διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας» έχει αναπτυχθεί από την ελληνική κυβέρνηση σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους και με τη βοήθεια του Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (Cedefop, 2020). Δυστυχώς, τουλάχιστον μέχρι τώρα, αυτές οι πρωτοβουλίες δεν μπόρεσαν

να δημιουργήσουν προοπτική για σύνδεση σε πραγματικό χρόνο μεταξύ της αγοράς εργασίας και του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών ΕΕΚ και των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού που παρέχονται στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (συμπεριλαμβανομένης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) (Γούλας κ.ά., 2019).

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων ενηλίκων στις δύο ερευνώμενες Περιφέρειες είναι ζήτημα πολυπαραγοντικό το οποίο δεν περνά αποκλειστικά μέσα από θεσμικές παρεμβάσεις, αλλά περνά και μέσα από συνθετότερες παραμέτρους οι οποίες ορίζονται τόσο από το πλαίσιο (οικογένεια, τοπική κοινωνία, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες) μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται οι νέοι ενήλικοι, όσο και από τις νοηματοδοτήσεις τους σε σχέση με την αποστολή και την λειτουργία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, την δική τους κινητοποίηση για συμμετοχή σε αυτές, και την αυτοαντίληψη των δυνατοτήτων τους (Ζαρίφης & Παπαδημητρίου, 2025).

Αναφορές

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cedefop (2020). *Strengthening skills anticipation and matching in Greece: labour market diagnosis mechanism: a compass for skills policies and growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/941618>.
- Drydakis, N. (2015). The effect of unemployment on self-reported health and mental health in Greece from 2008 to 2013: a longitudinal study before and during the financial crisis. *Soc Sci Med.*, 128, 43–51.
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory, *Child Development*, 69 (1), 1-12.
- ELIAMEP (2021). 2022 Outlook: Special Edition. ELIAMEP | Policy Paper # 91/2021. <https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2021/12/ELIAMEP-2022-Outlook-ENG-Final.pdf>
- EUROSTAT, (2019). <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/c6da8c1e-2f88-4554-9dbb-48c77f394b12?lang=en>
- EUROSTAT, (2020). <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/c6da8c1e-2f88-4554-9dbb-48c77f394b12?lang=en> (accessed: 27.3. 2023; own figure)
- EUROSTAT, (2021). *Data*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/6fe57b49-4fe9-4387-b081-0888fb8e6273?lang=en> (accessed: 27.3. 2023; own figure)
- EUROSTAT, (2022). <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/6fe57b49-4fe9-4387-b081-0888fb8e6273?lang=en> (accessed: 27.3. 2023; own figure)
- Fotopoulos N., & Pandis, P., (2020). Early school leaving by nationality in contemporary Greece: Sociological interpretations of recent data. *Journal of Education & Social Policy*, 7, 81-90.
- Humphrey, M. (2016). The intersectionality of poverty, disability, and gender as a framework to understand violence against women with disabilities: a case study of South Africa. *International Development, Community and Environment (IDCE)*. 36. https://commons.clarku.edu/idce_masters_papers/36.
- Kalogeraki, S. (2022). Attitudes Towards Syrian Refugees During the ‘Refugee Crisis’ in Greece. In: Kousis, M., Chatzidaki, A., Kafetsios, K. (eds) *Challenging Mobilities in and to the EU during*

Times of Crises. IMISCOE Research Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11574-5_5

Koulouris, A., Moniarou-Papaconstantinou, V., & Kyriaki-Manessi, D., (2014). Austerity Measures in Greece and their Impact on Higher Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 518-526.

Kyridis, A., Tsakiridou H., Zagkos, Ch., Koutouzis, M., & Tziamtzi, Ch., (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education* 3 (2): 111-123. OECD (2022). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>

Zarifis, G. K. (2016). *Country Briefing on Adult Education/Adult Skills*. Birmingham: Ecorys

Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ. & Παϊζης, Ν., (2019). *Δεξιότητες, Εκπαίδευση και Απασχόληση: Εκπαιδευτικοί και Εργατικό Δυναμικό*. ΚΠ-01, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, Αθήνα.

ΕΛΣΤΑΤ (Ελληνική Στατιστική Αρχή), (2021). <https://www.statistics.gr/el/statistics/pop>

Ζαρίφης, Γ. & Παπαδημητρίου, Α., (2025). Ποικίλες δεξιότητες για ποικίλες διαδρομές ζωής:

αποτελέσματα της έρευνας για τις μαθησιακές διαδρομές νέων ενηλίκων (18-29) στο Ευρωπαϊκό έργο CLEAR. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: προκλήσεις, διακυβεύματα, πρακτικές: 9ο συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 23-24 Νοεμβρίου 2024: Πρακτικά* (υπό δημοσίευση).

Ιωαννίδης, Α. (2023). *Απασχόληση και ανεργία των νέων στην Ελλάδα: υφιστάμενη κατάσταση και προοπτικές*, Αθήνα: ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ.

Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση Περιεχομένου: διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφυλίδης (επιμ). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σς. 395-415.

Νόμος 4019/ΦΕΚ Α' 216/30.9.2011. *Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις*.

Νόμος 4521/ΦΕΚ Α' 38/02.03.2018. *Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις*.

Παπαδάκης Ν., Χουρδάκη, Μ. & Καμέκη, Α. (2011): Νέες Μορφές Κοινωνικής Ευπάθειας και Προκλήσεις για την Κοινωνική Πολιτική: Οι Neets (Young People Not in Education, Employment or Training). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, Policy briefs, τευχ. 12, σσ 1- 16.

Παπαδημητρίου, Α. (2024). Συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και παράγοντες ενίσχυσης της ελκυστικότητάς της. *Νέος Παιδαγωγός online*, 42, 237-246.

Διερευνώντας την εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στα δημόσια δημοτικά σχολεία

<https://doi.org/10.69685/MIRX6817>

Παπαϊωάννου Μαρία

Δρ, Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ
paraioannou.maria@ac.eap.gr

Φιλιππόγλου Μαρία

Εκπαιδευτικός, ΜΕΔΕπιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ
mariafilippoglou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της διερεύνησης των παραγόντων που καθόρισαν τη συμμετοχική ή απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής τους Μονάδας (ΑΣΜ) την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού (Νόμος 4692/2020) στα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα με δείγμα 12 εκπαιδευτικών αρνητών της διαδικασίας και 8 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία ΑΣΜ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αναδύουν τους παράγοντες που καθόρισαν τη στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εκπαιδευτική αλλαγή, τις πηγές πληροφόρησής τους καθώς και μία ρητορική παρανοήσεων που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα συνδικαλιστικά όργανα σε συνδυασμό με την παντελή απουσία επιστημονικής ενημέρωσης από επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Καθοριστικός για την εισαγωγή της καινοτομίας παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η κατάρτισή του σε τεχνικές σχεδιασμού στρατηγικού προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Λέξεις – κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική αλλαγή, ποιοτική έρευνα

Εισαγωγή

Η ΑΣΜ αποτελεί κυρίαρχη τάση πολιτικών αξιολόγησης σε πολλές χώρες εδώ και τέσσερις δεκαετίες. Πρόκειται για μια μορφή εσωτερικής, διαμορφωτικής αξιολόγησης, ανατροφοδοτικού χαρακτήρα με φορέα την ίδια τη σχολική μονάδα, όπου οι εκπαιδευτικοί ως εσωτερικοί αξιολογητές της παρεμβαίνουν διορθωτικά με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Πετροπούλου κ.α., 2015·Σιδηροπούλου, 2015·MacBeath, 1999). Οι Kyriakides και Campbell (2004) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία αλλαγής της νοοτροπίας και των πολιτικών που εφαρμόζει η σχολική μονάδα με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στα πλαίσια της συνεργασίας, της αποκεντρωμένης διοίκησης, της πολιτικής της οικονομίας, της λογοδοσίας και της βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου.

Η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών (Schildkamp & Visscher, 2009) και αποτελεί μια διαδικασία προβληματισμού για την πρακτική με στόχο τη βελτίωση της μαθητικής, επαγγελματικής και οργανωτικής μάθησης (MacBeath, 2008, στο: Chapman & Sammons, 2013). Τα δεδομένα που εξάγονται από τη συστηματική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχουν μεγάλη σημασία, καθώς παρέχουν επίσημες, σαφείς και αξιόπιστες πληροφορίες για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του σχολείου και κινητοποιούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (O' Brien *et al.*, 2019·Young *et al.*, 2018·Maroto&Cabrales, 2007).

Η εφαρμογή της ΑΣΜ δίνει τη δυνατότητα για μια «από κάτω προς τα πάνω» διαδικασία εντοπισμού δυνατών και αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και προτάσεων αλλαγών (MacBeath, 2006). Κατά την εφαρμογή της εμπλέκει όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (ηγετικά στελέχη, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα κ.ά) και συνδέεται με μοντέλα μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας στα πλαίσια της ανάπτυξης μιας κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας (Κωνσταντίνου, 2017·Charpman & Sammons, 2013·Πασιάς, 2017· Mc Namara *et al.*, 2021·Σιδηροπούλου, 2015). Οι Charpman & Sammons (2013) επισημαίνουν τη σημαντικότητα της ταυτόχρονης ύπαρξης ενός σαφούς πλαισίου αυτοαξιολόγησης και μιας ικανής ηγεσίας, που εμπνέει και καθοδηγεί τους σχολικούς παράγοντες, ως βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας της συγκεκριμένης πολιτικής. Παράλληλα, η βελτίωση είναι προφανής σκοπός της αναπτυξιακής διαδικασίας της ΑΣΜ, αφού η γνώση του τρόπου που μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο, μπορεί να προκύψει μόνο όταν το ίδιο μπορεί να αξιολογεί πού βρίσκεται, ποια δεδομένα πρέπει να βελτιώσει καθώς και ποιοι δείκτες δηλώνουν την επίτευξη των στόχων του (Charpman & Sammons, 2013·MacBeath *et al.*, 2004). Ως εκ τούτου, η σχολική βελτίωση μέσω στοχευμένων, συνεργατικών διαδικασιών μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για την απόκτηση μιας σταδιακής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, που αναπτύσσει τους κατάλληλους μηχανισμούς για την αποκέντρωση του ελέγχου της (Brown *et al.*, 2020·Block *et al.*, 2008) όπως και φέρει μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα, ασκώντας επιρροή στις σκέψεις και τις δράσεις των συμμετεχόντων (Brown *et al.*, 2021).

Εδώ και χρόνια η ΑΣΜ αποτελεί στοχευμένη προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική ατζέντα της ΕΕ. Οι ευρωπαϊκές τεχνικές εκθέσεις διατυπώνουν έναν σαφή προσανατολισμό προς τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, κάτι που εξασφαλίζεται με τη διαρκή αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών της (Meuret & Morlaix, 2003·O' Brien *et al.*, 2019·Young *et al.*, 2018·European Commission, 2020). Η πολιτική της ΑΣΜ εφαρμόζεται εδώ και χρόνια σε γείτονες ευρωπαϊκές χώρες. Παρόλο που το πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, κύρια επιδίωξη της ΑΣΜ συνιστά η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission, 2020· Eurydice, 2021· Brown *et al.*, 2020). Εκπαιδευτικοί από ευρωπαϊκά κράτη που συμμετέχουν σε διαδικασίες ΑΣΜ, όπως είναι η Ιρλανδία και η Ισπανία, επιβεβαιώνουν πως έχουν κατανοήσει το θεωρητικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, τη συμβολή της στη σχολική βελτίωση, τη θέση που πρέπει να έχει στη ζωή ενός υγιούς σχολικού οργανισμού, την αντιλαμβάνονται ως μια στοχαστική και συλλογική πρακτική, μια ευκαιρία για κατανεμημένη ηγεσία, για ανάληψη πρωτοβουλιών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Φυσικά, στη θετική τους στάση συμβάλλει και η υποστήριξη που παρέχεται μέσω κατευθυντήριων γραμμών, εγχειριδίων και σχολικών συμβούλων όπως και επιπλέον ωρών που έχουν παρασχεθεί για τη σχετική διαδικασία σε ορισμένες χώρες (Eurydice, 2021·European Commission, 2020·Brown *et al.*, 2020·O'Brien *et al.*, 2019·Brown *et al.*, 2021·McNamara *et al.*, 2021). Δεν παύει ωστόσο να αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες για τις οποίες – όπως οι ίδιοι αναφέρουν – δεν έχουν καταρτιστεί (τεχνικές συλλογής δεδομένων, σχεδιασμών στοχοθεσίας προγραμματισμού) (McNamara *et al.*, 2021·Brown *et al.*, 2021·O'Brien *et al.*, 2019).

Η κατάρτιση του προσωπικού σε διαδικασίες και τεχνικές ΑΣΜ και στρατηγικού προγραμματισμού σε επίπεδο σχολείου αποτελούν σημαντική πολιτική απόφαση για την επιτυχία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αλλαγής. Κι αυτό γιατί κάθε διαδικασία αυτοαξιολόγησης πραγματώνεται με στόχο το σχεδιασμό προγραμματισμού δράσεων προς βελτίωση των αδυναμιών που εντοπίστηκαν. Έτσι, οι δύο αυτές αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες θεωρούνται ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Σαΐτης, 2008·Μπουραντάς και Παπαλεξανδρή, 2003·Σιδηροπούλου, 2015· Tumlovskaja & Prakapas, 2020).

Το χρονικό του θεσμού της ΑΣΜ στην Ελλάδα

Σε αντίθεση με το διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο, η Ελλάδα δεν έχει καθιερώσει ακόμη πολιτικές ΑΣΜ. Μετά την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών το 1982, έχουν γίνει αρκετές ατελέσφορες προσπάθειες από μέρους της πολιτείας για εδραίωση συστήματος αξιολόγησης (Γκότοβος, 2003· Κασσωτάκης, 2017). Την περίοδο 1997-1999 πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά σε πειραματικό επίπεδο ένα πρόγραμμα του έργου ΣΕΠΠΕ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) ονόματι «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με επικεφαλής τον Ιωσήφ Σολομών. Η προσπάθεια αυτή παρείχε ένα ενδεικτικό, ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, στηριζόμενο σε δείκτες ποιότητας και διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Σολομών, 1999). Ωστόσο, το εγχείρημα δεν κατάφερε να κερδίσει τις εντυπώσεις, ενώ υπήρξαν αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς (Κασσωτάκης, 2017).

Το 2010 με την ψήφιση του νόμου 3848/2010 περί αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού, της διαδικασίας προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, ορίστηκε για πρώτη φορά η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως «ο συνολικός, συστηματικός και μεθοδικός απολογισμός των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα». Ακολούθησε η Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014-Διαδικασίες» με την οποία έγινε υποχρεωτική η αξιολόγηση σε όλα τα σχολεία της χώρας με αρμόδιο φορέα υλοποίησης το ΙΕΠ, στηριζόμενη στο Πιλοτικό-Ερευνητικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε την περίοδο 2010-2012 σε 500 σχολεία όλων των βαθμίδων της χώρας. Αυτή η προσπάθεια εδραίωσης συστήματος αξιολόγησης αποτελεί σύμφωνα με τον Πασιά (2017) «διακριτό συμβάν εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» για την ελληνική πραγματικότητα, ωστόσο οι έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων αλλά και η αλλαγή της κυβέρνησης τον Ιανουάριο του 2015 δεν ευνόησαν την καθιέρωση του θεσμού.

Έρευνες που μελετούν τους λόγους αποτυχίας εφαρμογής πολιτικών ΑΣΜ στην χώρα μας αναφέρονται σε παράγοντες όπως την γενίκευση του φόβου του Επιθεωρητισμού, την έλλειψη εμπιστοσύνης προς το κράτος και τις προθέσεις του, το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την ελλιπή πληροφόρηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αυτοαξιολογητικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα, η ασυνέπεια από μέρους της πολιτείας σχετικά με το θεσμό, η οποία εντάθηκε από τις αλλαγές των κυβερνήσεων, σε συνδυασμό με τις διαχρονικά έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, κατέστησαν για πολλές δεκαετίες τη χώρα μας αμέτοχη σε πολιτικές αυτοαξιολόγησης που διασφαλίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2017· Πασιάς, 2017· Κασσωτάκης, 2017).

Η πρόσφατη αναθέσμιση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα έγινε αρχικά με το νόμο 4692/2020 και την ΥΑ 6603/ΓΔ4/2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», ενώ ακολούθησε ο νέος νόμος 4823/2021 και η ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021, που ισχύουν ως σήμερα και καθορίζουν τις λειτουργίες, τους άξονες και τους δείκτες ποιότητας της ΑΣΜ, με φορέα υλοποίησης το ΙΕΠ. Στο νέο αυτό θεσμικό πλαίσιο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης με την διττή ιδιότητα του επιστημονικού καθοδηγητή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων Συλλογικού προγραμματισμού και του τελικού εξωτερικού αξιολογητή του έργου της σχολικής μονάδας. Τον Σεπτέμβριο του 2021 οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να προβούν σε αποτίμηση της σχολικής τους μονάδας και στη συνέχεια στην ολοκλήρωση των σταδίων προγραμματισμού που προβλέπονται (Συλλογικός Προγραμματισμός, Υλοποίηση Σχεδίων

Δράσης, Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης). Η «απάντηση» της ΔΟΕ ήταν η κήρυξη απεργίας-αποχής από κάθε διαδικασία που προβλέπεται από τους σχετικούς νόμους, ενώ παράλληλα διαμόρφωσε ενιαία κείμενα για κάθε φάση της διαδικασίας ώστε να αναρτηθούν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ από τα σχολεία που δεν επιθυμούν να μπουν στη διαδικασία ως αντίσταση στην κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων διαδικασίες με σκοπό «την αντίσταση στις προσπάθειες κατηγοριοποίησης των σχολείων» (ΔΟΕ, 2021). Το Υπουργείο Παιδείας απέστειλε ενημερωτικό έγγραφο πως η ανάρτηση πανομοιότυπων κειμένων καθιστά τη διαδικασία άκυρη για την σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά, η ΔΟΕ ανακοίνωσε σε πανηγυρικό τόνο πως περισσότεροι από 3.762 Σύλλογοι Διδασκόντων κατέθεσαν τα ενιαία κείμενα που πρότεινε, χωρίς τελικά να επιβληθούν οι κυρώσεις που είχε εξαγγείλει το Υπουργείο Παιδείας (ESOS, 2022). Έτσι, διχάστηκαν για άλλη μία φορά οι σύλλογοι εκπαιδευτικών, με άλλους να τηρούν και εφαρμόζουν τη διαδικασία - όπως περιγράφεται θεσμικά - κι άλλους να αρνούνται τη συμμετοχή αναρτώντας το δοτό ενιαίο κείμενο της ΔΟΕ. Ποιοι είναι λοιπόν οι λόγοι των δύο τόσο αντιφατικών στάσεων στο θεσμό; Ποιοι παράγοντες ωθούν κάποιους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται και να εφαρμόζουν την καινοτομία και ποιοι είναι αυτοί που καθιστούν άλλους αρνητές της αλλαγής; Το άρθρο σκοπό έχει να απαντήσει στο βασικό ερώτημα: ποιοι λόγοι καθόρισαν την συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΑΣΜ την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού.

Μεθοδολογία της έρευνας

Τα υποκείμενα

Συνολικά 20 εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας Εκπαίδευσης (16 γυναίκες και 4 άνδρες) μόνιμοι και αναπληρωτές συμμετείχαν στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχτηκαν με τεχνική σκόπιμης δειγματοληψίας από 17 σχολεία των νομών Αττικής και Κρήτης. Βασικό κριτήριο για την επιλογή τους είναι η συμμετοχή προσώπων που εκδήλωσαν αρνητική και θετική στάση στις διαδικασίες της ΑΣΜ με συμμετοχή ή μη σε απεργία/αποχή κατά το πρώτο έτος εφαρμογής της, την Άνοιξη του 2021. Στο δείγμα εκπαιδευτικών μία σημαντική πλειοψηφία (65%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης και θεματική ανάλυση των δεδομένων

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης θεμελιώθηκε στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Διαμορφώνει ένα πλαίσιο ερωτήσεων στις οποίες όμως το κεντρικό πρόσωπο είναι ο ερωτώμενος και όχι ο συνεντευκτή. Πρόκειται για συνεντεύξεις “πληροφορητών” ή αλλιώς “μη κατευθυντήριες συνεντεύξεις” όπως τις χαρακτηρίζει ο Robson (2007:321) καθώς το πρωτεύον ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις απόψεις του ερωτώμενου για μία συγκεκριμένη κατάσταση ή γενικό πλαίσιο, όπως αυτό της ΑΣΜ. Αξιολογήθηκε ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων καθώς μελετά σε βάθος χρόνο (από την Άνοιξη του 2020 έως τον Σεπτέμβριο του 2021) προσωπικές απόψεις, εξετάζει προσωπικές αφηγήσεις για γεγονότα και επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα (Robson, 2007:322).

Οι απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικό αρχείο word και χρησιμοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση λόγου. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η οποία επιζητά την προσαρμογή των δεδομένων σε προκαθορισμένες κατηγορίες, εδώ ακολουθείτε μία μέθοδος ερμηνευτικής των δεδομένων (interpretation of data) και ανάδυσης των κωδικών (emergent codes) και των κατηγοριών του λόγου. Από αυτήν την άποψη οι μεθοδολογικές στρατηγικές κωδικοποίησης και ανάλυσης συνάδουν με αυτές της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) (Charmaz, 2000: 515). Η κωδικοποίηση θεμελιώνεται στους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Ως κωδικός λαμβάνεται μία αυτοτελής νοηματικά δήλωση, η οποία περιορίζεται αποκλειστικά σε μία πληροφορία, ιδέα ή δράση των εκπαιδευτικών. Οι κωδικοί οργανώνονται σε θεματικές κατηγορίες (families) και

υπερκατηγορίες (superfamilies). Αξιοποιήθηκε η διαδικασία ελέγχου του περιεχομένου του κάθε κωδικού και της κατηγοριοποίησής του σε αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες από τις δύο ερευνήτριες. Διαδικασία που χρησιμοποιείται για την επαλήθευση της εγκυρότητας των ποιοτικών προσεγγίσεων (Robson, 2007· Morse et al., 2002). Η τελική διαμόρφωση των κωδικών προέκυψε μετά τη συμφωνία και των δύο ερευνητών μέσω μίας κυκλικής πορείας ελέγχου και επαναπροσδιορισμού με στόχο την όσο πιο πιστή απόδοση των νοημάτων. Με τον τρόπο αυτό, όλος ο λόγος των υποκειμένων υπόκειται σε ερμηνευτική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαμόρφωσε 3 υπερομάδες στις οποίες οργανώνεται η επιχειρηματολογία και η στάση των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση. Οι υπερομάδες παρουσιάζονται στην συνέχεια σε 3 διαφορετικούς πίνακες, οι οποίοι ενσωματώνουν την ποσοτική αποτίμηση των κωδικών ανάλυσης λόγου και της ομαδοποίησής τους σε συγκεκριμένες ομάδες και κωδικούς ανάλυσης λόγου.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την οργάνωση των κωδικών που αφορούν στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ή διαφωνούν με το θεσμό της ΑΣΜ.

Πίνακας 1. Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ΑΣΜ.

Υπερομάδα	Ομάδες	Κωδικοί ανάλυσης των δηλώσεων
Βαθμός συμμετοχής στην ΑΣΜ (110)	Λόγοι συμμετοχής (44)	Βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου(14) Νομική κάλυψη/ Φόβος για ύπαρξη κυρώσεων (9) Συμμετοχή στις κρίσεις – επαγγελματική ανέλιξη (7) Πίεση από διευθυντή (5) Πολιτική ιδεολογία (4) Αναγκαιότητα αξιολόγησης όπως σε όλους τους κλάδους (3) Προϋπηρεσία σε ιδιωτικά σχολεία (2)
	Λόγοι μη συμμετοχής (66)	Κατηγοριοποίηση σχολείων (21) Άστοχη η αυτοαξιολόγηση άνευ στοιχειωδών υλικοτεχνικών υποδομών (13) Ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών (8) Γραφειοκρατική – επιφανειακή διαδικασία (5) Δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία (4) Τιμωρητικός χαρακτήρας αυτοαξιολόγησης (4) Αύξηση φόρτου εργασίας (3) Αντίδραση στην πίεση του υπουργείου (3) Αυτοαξιολόγηση ως προάγγελος αξιολόγησης εκπαιδευτικών (3) Φόβος για αλλαγή και καινοτομία (2)

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, οι κωδικοί ανάλυσης του λόγου οργανώνονται σε 2 ομάδες: τους λόγους που κάποιοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην ΑΣΜ με συχνότητα αναφορών 44 και τους λόγους όσων αντιστάθηκαν στον νέο θεσμό (συχνότητα αναφοράς 66). Οι δύο αυτές ομάδες διαμορφώνουν την υπερομάδα «Συμμετοχικότητα στην εφαρμογή του θεσμού της ΑΣΜ» η οποία συνολικά συγκεντρώνει 110 αναφορές στο λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Στις αναφορές σχετικά με την ομάδα των λόγων συμμετοχής στην ΑΣΜ, οι κωδικοί που δείχνουν πως η διαδικασία της ΑΣΜ γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία που συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, συγκεντρώνει μόλις 14 αναφορές. Όλοι οι άλλοι κωδικοί που περιγράφουν τους λόγους συμμετοχής δε σχετίζονται με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και την αποτελεσματικότητά του αλλά με προσωπικούς λόγους όπως συμμετοχή σε κρίσεις επαγγελματικής ανέλιξης(7 αναφορές), πιέσεις από το ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον (διευθυντή, 5 αναφορές) και συναισθήματα φόβου («φόβος κυρώσεων» 9 αναφορές).

Στις αναφορές σχετικά με την ομάδα των λόγων μη συμμετοχής στην ΑΣΜ, οι κωδικοί που αναδύονται διαμορφώνουν μία ομάδα «ρητορικής παρανοήσεων» που σχετίζεται σημαντικά με την αρνητική στάση στην ΑΣΜ, η οποία συγκεντρώνει 33 από τις 66 αναφορές στο λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από τους 20 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 12 δεν υποστηρίζουν το θεσμό της αυτοαξιολόγησης και είναι κατηγορηματικά αντίθετοι. Πρόκειται για αντιλήψεις που συνδέουν την ΑΣΜ με:

- Α) «Κατηγοριοποίηση σχολείων» (21 αναφορές)
- Β) «Άστοχη η αυτοαξιολόγηση άνευ στοιχειωδών υλικοτεχνικών υποδομών» (13 αναφορές)
- Γ) «Γραφειοκρατική – επιφανειακή διαδικασία» (5 αναφορές)
- Δ) «Τιμωρητικός χαρακτήρας αυτοαξιολόγησης» (4 αναφορές)
- Ε) «Θεσμό που προαναγγέλλει την αξιολόγησης εκπαιδευτικών» (3 αναφορές)

Την χαρακτηρίζουμε ως «ρητορική παρανοήσεων», καθώς στο θεσμικό πλαίσιο αναφοράς στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ΑΣΜ, δεν αναφέρεται η δημοσιοποίηση των ποσοτικών βαθμολογιών από τους ΣΕΕ στην ιστοσελίδα των σχολείων, η διαδικασία δεν επιφέρει καμία υπηρεσιακή ποινή ή αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς, απομακρύνοντας έτσι την προοπτική εφαρμογής ενός «τιμωρητικού θεσμού». Επιπρόσθετα, το όλο εγχείρημα πραγματοποιείται από το ίδιο το προσωπικό του σχολείου με έμφαση στην ανατροφοδοτική δυναμική της.

Μεταξύ των κωδικών που αναφέρονται στους λόγους αρνητικής στάσης στην αυτοαξιολόγηση, σημαντικό είναι το πλήθος των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στην «Ελλιπή ενημέρωση» (8 αναφορές), την αναγνώριση του «φόβου της καινοτομίας» (2 αναφορές) καθώς και της «αύξησης του φόρτου εργασίας» τους (3 αναφορές). Αξίζει να αναφερθεί πως παρατηρώντας τα δεδομένα του πίνακα 1, διαφαίνεται η διαμόρφωση μίας επιφυλακτικής στάσης τόσο μέσα από την ανάλυση των κωδικών μη συμμετοχής στη διαδικασία όσο και αυτών που οδήγησαν τελικά κάποιους να την εφαρμόσουν.

Στη συνέχεια, ο πίνακας 2 παρουσιάζει την ανάλυση του λόγου των υποκειμένων και την ομαδοποίηση των κωδικών που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν το περιεχόμενο και τις συνέπειες της ΑΣΜ: τι ακριβώς καταλαβαίνουν από το νέο θεσμό, πως τον νοηματοδοτούν. Ο άξονας αυτός, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την ερμηνεία της τελικής απόφασής τους για συμμετοχή ή μη στη διαδικασία.

Πίνακας 2: Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν την κατανόηση του περιεχομένου και τις συνέπειες της ΑΣΜ.

Υπερομάδα	Ομάδες	Κωδικοί ανάλυσης των δηλώσεων
Αντιλήψεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (159)	Κατανόηση περιεχομένου αυτοαξιολόγησης (94)	Αναγκαιότητα ύπαρξης διαδικασίας αυτοαξιολόγησης (48) Προβληματισμοί για τον πλαίσιο διεξαγωγής της (28) Προβληματισμοί για τον χρόνο εισαγωγής της (6) Εντοπισμός δυνατών και αδύναμων σημείων σχολείου (12)
	Συνέπειες αυτοαξιολόγησης (65)	Δεν συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (19) Συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (17) Πρώθηση ιδιωτικών συμφερόντων/ χρηματοδοτήσεις σχολείων (9) Άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων (8) Κίνητρο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών (4) Ανανέωση τρόπων/ μέσων διδασκαλίας (3) Ποσοτική αντιμετώπιση παιδαγωγικών θεμάτων (3) Συγχωνεύσεις τμημάτων-σχολείων / απώλεια θέσεων εργασίας (2)

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί στις περιγραφές τους εξέφρασαν σε υψηλή συχνότητα (159 φορές) τις αντιλήψεις του για τον θεσμό της ΑΣΜ. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτές διαμόρφωσαν 2 ομάδες: αναφορές σε ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της ΑΣΜ (94 αναφορές) και άλλες που σχετίζονται με τις πιθανές συνέπειές της (65 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναζητούν την αναγκαιότητα ύπαρξης της διαδικασίας (48 αναφορές) προβληματίζονται για το πλαίσιο διεξαγωγής της (28 αναφορές) ακόμη και για το συγκεκριμένο χρόνο εισαγωγής της στα σχολεία (6 αναφορές). Τέλος τηναντιλαμβάνονται ως έναν μηχανισμό απογραφής των δυνατών και αδύναμων σημείων ενός σχολείου (12 αναφορές).

Παρόλο που η έρευνα διαδραματίζεται το πρώτο έτος εφαρμογής του θεσμού και ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν έχει εμπειρία των συνεπειών της ΑΣΜ, οι εκπαιδευτικοί στις περιγραφές τους αναφέρονται με υψηλή συχνότητα στις συνέπειές της (65 αναφορές). Παρουσιάζεται αυτό το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών με αντικρουόμενες θέσεις για το αν συμβάλλει ο θεσμός στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (19 αναφορές) ή όχι (17 αναφορές). Όπως και στις αναλύσεις της προηγούμενης υπερομάδας (πίνακας 1), διαφαίνονται αντιλήψεις που συνδέουν την ΑΣΜ με προώθηση ιδιωτικών συμφερόντων και τις χρηματοδοτήσεις των σχολείων (9 αναφορές), με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων αν και στόχο έχει τη βελτίωσή τους (8 αναφορές) και τις συγχωνεύσεις τμημάτων και σχολείων (2 αναφορές). Περιορισμένες κρίνονται οι αναφορές που αναδεικνύουν την πεποίθηση πως η ΑΣΜ θα αποτελέσει κίνητρο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών (4 αναφορές) και θα συμβάλει στην ανανέωση του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας» (3 αναφορές). Έτσι, οι θετικές αντιλήψεις και συνέπειες του θεσμού της ΑΣΜ συμπυκνώνονται σε 3 από τους 8 κωδικούς ανάλυσης.

Τέλος, ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις πηγές από τις οποίες ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τις συνέπειες της ΑΣΜ. Είναι σημαντικό να αναλυθούν οι πηγές πληροφόρησης, γιατί μπορούν να φωτίσουν την ερμηνευτική των αντιλήψεων και στάσεων που διαμορφώνονται και της ρητορικής των παρανοήσεων που αναφάνεται.

Πίνακας 3. Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για την ΑΣΜ

Υπερομάδα	Ομάδα	Κωδικοί ανάλυσης των δηλώσεων
Πηγές πληροφόρησης (118)	Συνάδελφοι και διευθυντής σχολικής μονάδας (49)	Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων από το διευθυντή (33) Άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους (16)
	Συνδικαλιστικά όργανα (31)	Ανακοινώσεις της ΔΟΕ (21) Επικοινωνία με συνδικαλιστικά όργανα (10)
	Μέσα μαζικής ενημέρωσης (18)	Εκπαιδευτικές ιστοσελίδες (11) Ιστοσελίδα ΙΕΠ (4) Συζητήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (3)
	Νομοθεσία (νόμος 4823/2021 και εγκύκλιος 108906/ΓΔ4/2021) (20)	Μελετήθηκε από όλους (9) Δεν μελετήθηκε από όλους (11)

Ο πίνακας 3 προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τους παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών στην ΑΣΜ: πώς και από ποιους ενημερώθηκαν για το νέο θεσμό. Όπως προκύπτει από το είδος και τη συχνότητα των κωδικών ανάλυσης, οι απόψεις τους έχουν διαμορφωθεί με τη συμβολή διαφόρων πηγών ενημέρωσης. Η υπερομάδα «Πηγές ενημέρωσης» εμφανίζει 118 αναφορές, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, που στην ουσία αποτελούν 4 διαφορετικές πηγές πληροφόρησης:

1. ενδοσχολικά από «συνάδελφους και το διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας», κωδικός που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές (49),

2. τα «Συνδικαλιστικά όργανα» (31 αναφορές), τα οποία από το πλήθος των αναφορών φαίνεται πως διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών
3. τη «Νομοθεσία- εγκύκλιο» που περιγράφουν το θεσμό της ΑΣΜ (20 αναφορές) και στην τελευταία θέση
4. τα «Μέσα μαζικής ενημέρωσης» (18 αναφορές).

Μελετώντας το είδος των κωδικών σε κάθε ομάδα φαίνεται πως η ομάδα «Συνάδελφοι και διευθυντής σχολικής μονάδας» εμφανίζει τους κωδικούς: «Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων από το διευθυντή» με 33 αναφορές και «Άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους» με 16 αναφορές. Η ομάδα «Συνδικαλιστικά όργανα» περιλαμβάνει τους κωδικούς: «Ανακοινώσεις της ΔΟΕ» με 21 αναφορές και «Επικοινωνία με συνδικαλιστικά όργανα» με 10 αναφορές. Αντίστοιχα, τα «Μέσα μαζικής ενημέρωσης» αφορούν «Εκπαιδευτικές ιστοσελίδες» (11 αναφορές), την «Ιστοσελίδα του ΙΕΠ» (4 αναφορές) και «Συζητήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης» (3 αναφορές). Η ομάδα «Νομοθεσία (νόμος 4823/2021 και εγκύκλιος 108906/ΓΔ4/2021)» με 20 αναφορές περιλαμβάνει τους κωδικούς «Μελετήθηκε από όλους» (με μόλις 9 αναφορές) και «Δεν μελετήθηκε από όλους» (με 11 αναφορές). Διαπιστώνεται από την ανάλυση και τις συχνότητες του πίνακα 3 πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται με μεγάλη συχνότητα από τους επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας (Εγκύκλιοι και νομοθεσία Υπουργείου και ΙΕΠ). Αντίθετα, ο κωδικός που συγκεντρώνει τη υψηλότερη συχνότητα είναι η ενημέρωση από τον/την διευθυντή/τρια στο σύλλογο διδασκόντων. Αυτό καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο της διεύθυνσης στην επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών και διαμόρφωση θετικής στάσης στους εκπαιδευτικούς. Διαφαίνεται μία κουλτούρα ενημέρωσης με βάση την ερμηνευτική του νόμου από το διευθυντή του σχολείου και όχι τόσο της ατομικής μελέτης και ανάλυσης του θεσμικού εγγράφου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (μόλις 9 άτομα είχαν μελετήσει το νόμο).

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η ερμηνευτική προσέγγιση της στάσης των εκπαιδευτικών στην πρώτη φάση εφαρμογής του θεσμού της ΑΣΜ. Από την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται μία ισχυρή αντίσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος στη νεοεισερχόμενη αυτή εκπαιδευτική αλλαγή, ακόμη και όσων τελικά ενεπλάκησαν στη διαδικασία. Στην πλειοψηφία οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην αρνητική-επιφυλακτική στάση φαίνεται πως δεν προκύπτουν από μελέτη έγκυρων πηγών και επιστημονικής βιβλιογραφίας ούτε από παραδείγματα εφαρμογής της σε άλλα συστήματα εκπαίδευσης με παράδοση στο θεσμό της ΑΣΜ. Τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενημερώθηκαν για τους μηχανισμούς και τις πολιτικές αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζουν εδώ και δεκαετίες άλλα κράτη, όπως και για τις συνέπειες της στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Brownetal, 2021·Brownetal, 2020·Chapman&Sammons, 2013· Cobbinah&Eshun, 2021· Faddaretal, 2021·McNamaraetal., 2021·O'Brienetal., 2019·Tumlovskaja&Prakapas, 2020). Ταυτόχρονα, η ΑΣΜ συνδυάστηκε όπως ήταν αναμενόμενο με το σχεδιασμό προγραμματικών δράσεων για την παρέμβαση και επίλυση των κακών κείμενων σε ένα σχολείο. Αυτές οι δύο συμπληρωματικές πολιτικές αποτελούν τις δύο όψεις του στρατηγικού προγραμματισμού, μίας διαδικασίας που απαιτεί σχεδιασμό ενεργειών για την επίτευξη στόχων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Rothaermel, 2017). Η απουσία συστηματικής κατάρτισης των διευθυντών στο σχεδιασμό προγραμματικών δράσεων και της ενημέρωσης για τα χαρακτηριστικά, τα είδη και τις συνέπειες της ΑΣΧ, συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη αβάσιμων επιχειρημάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, τα οποία κατέληξαν σε μία επαναλαμβανόμενη ρητορική παρανοήσεων σχετικά με το ρόλο της ΑΣΜ και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει στα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους τους μαθητές/τριες. Η ελλιπής ενημέρωση για το θεσμό διαμορφώνει επιφυλακτική στάση που

καταλήγει στην άρνηση της ενεργούς συμμετοχής. Το επιχείρημα αυτό εμφανίζεται συχνά στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ως ένας από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ΑΣΜ, ενώ συνδέεται με την ανάγκη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εξοικειωθούν αρχικά με την έννοια και έπειτα με τις πρακτικές (στοχοθεσία, σχεδιασμός δράσεων) που απαιτούνται για την υλοποίηση μιας αποδοτικής αυτοαξιολόγησης (Ευθυμίου, 2021· Κύρου, 2022· McNamara et al, 2021· O'Brien et al, 2019· Brown et al· 2021, Cobbinah & Eshun, 2021).

Από την ανάλυση των πηγών πληροφόρησης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση επιχειρημάτων ακυρωτικής στάσης και παρανοήσεων, μίας αντιεπιστημονικής ρητορικής συνεπειών, οι οποίες θεμελιώνονται σε ένα τρίπτυχο επιχειρημάτων: την επικείμενη κατηγοριοποίηση των σχολείων και προώθηση ιδιωτικών συμφερόντων, τον τιμωρητικό χαρακτήρα της ΑΣΜ για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και την αντιμετώπισή της ως έναν επιπρόσθετο έργο γραφειοκρατικού φόρτου στις πλάτες των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για επιχειρήματα που απαντώνται αποκλειστικά και μόνο σε μελέτες του πεδίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν τις συναντά κανείς ως αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό, τις ονομάζουμε ρητορική παρανοήσεων η οποία στέκει στον αντίποδα της συμβολής της ΑΣΜ στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής κουλτούρας βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και ενδυνάμωσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Στο παζλ της ερμηνευτικής του λόγου είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ακόμη και όσοι πιστεύουν στην αξία της ΑΣΜ και την επίδρασή της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δεν μπορούν να περιγράψουν με σαφήνεια τις συνέπειές της προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως η εφαρμογή του μέτρου έγινε στην χώρα μας απουσία μίας κουλτούρα αυτοαξιολόγησης, η οποία θα εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες μάθησης, δράσης και ανατροφοδότησης (Chapman & Sammons, 2013· European Commission, 2020· Eurydice, 2021· McNamara et al, 2021· Brown et al, 2021· Faddar et al, 2021· Vanhoof & VanPetegem, 2011). Προκύπτει, επομένως, το συμπέρασμα πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ΑΣΜ δεν προεξοφλεί την κατανόηση της σημασίας της στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με κίνδυνο να καταλήξει μια στείρα γραφειοκρατική διαδικασία, μια τυπική συλλογή δεδομένων άνευ ουσίας (Vanhoof & VanPetegem, 2011).

Συνοψίζοντας θεωρούμε πως η επιτυχία εφαρμογής του θεσμού και η ανατροφοδοτική της αξία επικεντρώνεται στο τρόπο εισαγωγής της στα σχολεία από το επιτελείο του Υπουργείου Παιδείας. Αν και οι δείκτες αυτοαξιολόγησης αναδεικνύουν ένα επιστημονικά σχεδιασμένο έργο από τις επιστημονικές ομάδες του ΙΕΠ, ο σχεδιασμός εισαγωγής της απουσιάζει παντελώς από τους πολιτικές αποφάσεις του Υπουργείου. Τέλος, κρίνεται σημαντική και αναγκαία η κατάρτιση των διευθυντών των σχολικών μονάδων για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν τα χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα της αλλαγής, να παρωθήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και να εισάγουν στα σχολεία τους δοκιμασμένες διαδικασίες σχεδιασμού προγραμματικών δράσεων και αξιολόγησής τους.

Αναφορές

Block, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395.

Brown, M., Gardezi, S., Blanco, L. del C., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., and Kechri, Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2-2, 100063.

Brown, M., McNamara, G., Cinkir, S., Fadar, J., Figueiredo, M., Vanhoof, J., Rocha, J. (2020). Exploring parent and student engagement in school self-evaluation in four European countries. *European Educational Research Journal*, Open, 2-2, 100063.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>

Charmaz K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In Denzin N., Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509–535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cobbinah J.E. & Eshun E.S., (2021). School Self-Evaluation and the Nature of Support System Basic Schools in Ghana. *SAGE Open*, 11(2).

European Commission (2020). Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers. Brussels. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a08583f0-c18f-11ea-b3a4-01aa75ed71a1>

ESOS (2022). "Πανηγυρίζει" η ΔΟΕ: Πάνω από 3.762 σχολεία κατέθεσαν "φασόν" κείμενα αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arhra/79986/panigyrizi-i-doe-pano-apo-3762-sholeia-katethesan-fason-keimena-axiologisis>

Eurydice, (2021). Quality Assurance in early childhood and school education. Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

Faddar, J., Vanhoof, J., Brown, M., Figueiredo, M., Cinkir, S., O'Hara, J., & McNamara, G. (2021). Drivers for student and parent voice in school self-evaluation activities. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101067.

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.

MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J. (2006) *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship*. London: Routledge

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen, L. (2004). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. Routledge. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=QhVvsBSX1Vkc&oi=fnd&pg=PR7&ots=YQ-E-tpvF3&sig=uR6VloOSeUEnRnYUXnzHQnfJXgE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Maroto Fabian J.L. & CablesGranda A. (2007). *Guía de autoevaluación y mejora*. Ανακτήθηκε από

McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerrett, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines, *SAGE Open*, 11 (4). Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 53-71

Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 53-71.

Morse, J. M., Barret, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-19.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2019). Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 1–13.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg

Rothaermel, F., T.(2017). *Strategic Management*, 3rd edition, McGraw-Hill Education, New York, US.

Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009) Factors influencing the utilization of the school self evaluation instrument. *Studies of Educational Evaluation* 3, 150-159.

Tumlovskaja, J., Prakapas, R., (2020). Factors Determining the Success in Self-Evaluation of General Education School: The Case of Lithuania, *Pedagogy*, Vol. 137(1), 105–116.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200–212.

Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133–158.

Γκότοβος, Α., (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ). (2021). Αποφάσεις Δ.Σ. – Δελτία Τύπου.

Ευθυμίου, Ε. (2021). Η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της νήσου Καλύμνου, (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία) Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52428>

Κασσωτάκης, Μ., (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, (τεύχ.1-2), Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.43-75, Αθήνα, Ανακτήθηκε από https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf

Κύρου, Α. (2022), *Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (2010-2014 & 2021). Συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Κωνσταντίνου, Χ., (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, τευχ.1-2, Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.126-135, Αθήνα, Ανακτήθηκε από https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf

Μπουραντάς, Δ., Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου.

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, (τεύχ.1-2), Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.236-264, Αθήνα, Ανακτήθηκε από https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών, Αθήνα: Κάλλιπος. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/sygxrones-morfes-ekpaideytikis-axiologisis-me-axiopoisi-ekpaideytikwn-texnologiw/>

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης*, Καβάλα: Σαΐτα Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/oi-leitourgies-tis-ekpaideytikis-dioikisis/>

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (τομ.1) Μέρος Α', Τμήμα Αξιολόγησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf

Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολείων για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης

<https://doi.org/10.69685/CWAT9243>

Ζάντζος Ιωάννης

Εκπαιδευτικός, Διευθυντής Γυμνασίου, Δρ. ΕΚΠΑ στη διδακτική των μαθηματικών
izantzios@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αξιολογητών των εκπαιδευτικών. Μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων με οκτώ διευθυντές σχολείων, διερευνήθηκε η πολυδιάστατη φύση της ποιότητας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, με ορισμένους να την ταυτίζουν με τις μαθησιακές επιδόσεις και άλλους να δίνουν έμφαση στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών, στο σχολικό κλίμα και στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών. Παράλληλα, εντοπίστηκε έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου ορισμού της ποιότητας, γεγονός που επηρεάζει την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης. Οι διευθυντές υπογράμμισαν τη σημασία της ισορροπίας μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων, εκφράζοντας παράλληλα επιφυλάξεις για το κατά πόσο τα υφιστάμενα εργαλεία αξιολόγησης αποτυπώνουν την πραγματική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ποιότητα Εκπαίδευσης, Αντιλήψεις Διευθυντών, Κριτήρια ποιότητας

Η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ζητούμενο για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρά την κεντρική θέση της έννοιας αυτής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή άποψη που να προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Τριλιανός, 2012) και ούτε σαφή θέση σχετικά με την ποιότητα στα ελληνικά επίσημα έγγραφα (Papadosifou et al, 2019). Αντιθέτως, χαρακτηρίζεται από πολυδιάστατο και δυναμικό χαρακτήρα, καθώς επηρεάζεται από ποικίλους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η δυσκολία στον καθορισμό της έγκειται στο γεγονός ότι η ποιότητα σχετίζεται ταυτόχρονα με την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που προάγουν τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Παρόμοια προσέγγιση ακολουθούν οι Fenstermacher και Richardson (2005), οι οποίοι τονίζουν ότι η ποιοτική διδασκαλία δεν μπορεί να προσδιοριστεί αποκλειστικά μέσω τυποποιημένων δεικτών, αλλά αναγνωρίζεται μέσα από τη διδακτική αλληλεπίδραση και την επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρούν ότι η ποιοτική διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο γνωστικά στοιχεία αλλά και αξίες, συναισθήματα και παιδαγωγικές σχέσεις.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν ενιαίο και αδιαμφισβήτητο όρο, αλλά μια έννοια που διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικές θεωρητικές και επιστημολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007), υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση:

- Η τεχνοκρατική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε μετρήσιμες διαστάσεις της ποιότητας, όπως οι μαθησιακές επιδόσεις, η χρήση ποσοτικών δεικτών και η συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στη διασφάλιση της ποιότητας μέσα από τη μέτρηση και την ανάλυση δεδομένων, με στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων.

- Η ανθρωπιστική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Δίνει έμφαση στις διαδικασίες μάθησης, στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, καθώς και στην καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμμετοχής στη δημοκρατική διαδικασία.

Με βάση τα παραπάνω, η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που επηρεάζεται από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Από τη μία πλευρά, η τεχνοκρατική θεώρηση εστιάζει στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, χρησιμοποιώντας ποσοτικά δεδομένα για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από την άλλη, η ανθρωπιστική προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης μαθητών και εκπαιδευτικών, προτάσσοντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αξιών και δημοκρατικών στάσεων. Συνεπώς, η εκπαιδευτική ποιότητα δεν μπορεί να οριστεί μονοδιάστατα, αλλά προκύπτει από τη σύνθεση αυτών των διαφορετικών οπτικών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τη συνολική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράγοντες που Διαμορφώνουν την Ποιότητα της Εκπαίδευσης

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι μια στατική έννοια, αλλά επηρεάζεται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και την εμπειρία των μαθητών. Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα περιλαμβάνουν δομικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, οι οποίες διαμορφώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία και επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με την UNESCO (2013), η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται μέσω πέντε βασικών παραμέτρων, οι οποίες διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις διαδικασίες μάθησης: Το πλαίσιο (π.χ. εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, πολιτισμικές συνθήκες), τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. προηγούμενη εκπαίδευση, κοινωνικοοικονομική κατάσταση), οι εισροές (π.χ. εκπαιδευτικοί πόροι, υποδομές, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), η διαδικασία διδασκαλίας (π.χ. παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγηση), τα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. σχολικές επιδόσεις, ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων). Αυτές οι παράμετροι αναδεικνύουν ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μιας πολυπαραγοντικής διαδικασίας, στην οποία αλληλεπιδρούν πολλαπλοί εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί συντελεστές.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Η Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023) υπογραμμίζει ότι η σχολική ποιότητα δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από παράγοντες όπως: Η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των μαθητών και των οικογενειών τους, οι πολιτισμικές αξίες που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στη μάθηση, η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων και οι υποδομές των σχολικών μονάδων και η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έκθεση τονίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη αυτούς τους παράγοντες, ώστε να εξασφαλίζεται μια πιο ολιστική και ισότιμη προσέγγιση στη σχολική ποιότητα. Η ίδια έκθεση επισημαίνει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως:

- Η διδασκαλία: Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών.
- Η παρώθηση από το μαθησιακό περιβάλλον: Το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση διαμορφώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας τη δέσμευσή τους και το ενδιαφέρον τους.
- Η προσπάθεια των μαθητών: Οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας, με τη δική τους προσπάθεια να αποτελεί βασικό στοιχείο της επιτυχίας τους.

- Οι κτηριακές υποδομές και ο εξοπλισμός: Οι κατάλληλες σχολικές εγκαταστάσεις και η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά μέσα, όπως η τεχνολογία και ο ψηφιακός εξοπλισμός, συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας.
- Η συνολική στήριξη της σχολικής μονάδας ως "οργανισμού μάθησης": Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να λειτουργούν ως δυναμικά περιβάλλοντα που ευνοούν τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, προάγοντας τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Σύμφωνα με τους Fenstermacher και Richardson (2005), Darling-Hammond (2013) και Mezirow (2007), ένα ποιοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως: Η παιδαγωγική διδασκαλία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την αυτονομία και τη δημιουργικότητα και η σχολική κουλτούρα, που διαμορφώνεται από τις αξίες, τις στάσεις και τις αλληλεπιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αναγνώριση αυτών των παραμέτρων είναι κρίσιμη για την κατανόηση των αντιλήψεων των διευθυντών και του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζουν τις πολιτικές αξιολόγησης, ώστε να ενισχύσουν την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Στη Σύνοδο της Λισαβόνας (2000), η ποιότητα στην εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως καταλύτης για την ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την προώθηση της δια βίου μάθησης και της σχολικής επιτυχίας. Στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώθηκαν 16 δείκτες ποιότητας, οι οποίοι λειτουργούν ως εργαλεία παρακολούθησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτοί οι δείκτες κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις θεματικούς άξονες: Επιδόσεις μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα, Σχολική επιτυχία και μετάβαση, Παρακολούθηση Σχολικής Εκπαίδευσης και Πόροι και δομές της Εκπαίδευσης. Με βάση αυτές τις παραμέτρους, η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τη διαδικασία που οδηγεί σε αυτά. Περιλαμβάνει τη διαμόρφωση περιβαλλόντων που καλλιεργούν δεξιότητες όπως ο γραμματισμός, η αριθμητική, η κριτική σκέψη και η διαχείριση της διαφορετικότητας. Εν κατακλείδι, η ποιότητα δεν είναι στατική αλλά αποτελεί ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο που απαιτεί προσαρμοστικότητα, καινοτομία και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Η έννοια της ποιότητας στο νόμο 4823/2021

Ο Νόμος 4823/2021 δεν παρέχει έναν άμεσο και σαφή ορισμό της «ποιότητας στην εκπαίδευση», αλλά προσεγγίζει την έννοια μέσω της στοχοθεσίας του και αντιλαμβάνεται την ποιότητα στην εκπαίδευση ως ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης, που βασίζεται στην αξιολόγηση, την εποπτεία, την αυτονομία και τη λογοδοσία. Ενισχύοντας τους θεσμούς υποστήριξης και παρακολούθησης, ο νόμος αποσκοπεί στη δημιουργία ενός πιο αποδοτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο συγκεκριμένος νόμος εισάγει καινοτόμες δομές και διαδικασίες που ενισχύουν τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η πιο χαρακτηριστική αλλαγή είναι η θεσμοθέτηση του ρόλου των Εποπτών Ποιότητας, οι οποίοι, σύμφωνα με το Άρθρο 38, έχουν την αρμοδιότητα να παρακολουθούν και να υποστηρίζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Μέσω της καθοδήγησής τους, διασφαλίζεται η εφαρμογή προτύπων ποιότητας και παρέχεται ανατροφοδότηση που στοχεύει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν και ο νόμος δεν παρέχει έναν μονοδιάστατο ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση, ορίζει τη βελτίωσή της ως έναν συνδυασμό θεσμικών παρεμβάσεων, αξιολόγησης και εκπαιδευτικής αυτονομίας, με σκοπό την αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το Άρθρο 2, η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, τη συστηματική αξιολόγηση των στελεχών και των εκπαιδευτικών, και την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποδοθεί μεγαλύτερη ευθύνη στις διευθύνσεις των σχολείων.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος μιας έρευνας για τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αξιολογητών των εκπαιδευτικών, η οποία διεξήχθη κατά το διάστημα Οκτώβριος και Νοέμβριος του 2024.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο τους ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών. Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στους διευθυντές αφορούσε τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί το θέμα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προερχόμενους από διάφορες σχολικές μονάδες μιας πόλης της Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες διαθέτουν εμπειρία στη σχολική διοίκηση και έχουν ενεργή συμμετοχή στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών με βάση τον νέο νόμο 4823/2021. Η επιλογή τους βασίστηκε στη δυνατότητά τους να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της διαδικασίας και γενικότερα της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας ώστε να συμπεριληφθούν διευθυντές που διαθέτουν άμεση γνώση και εμπειρία στην αξιολόγηση. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει τη συγκέντρωση πλούσιων και ουσιαστικών δεδομένων από άτομα που διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Η εστίαση σε διευθυντές διαφορετικών σχολείων προσφέρει μια πολυδιάστατη ανάλυση του θέματος. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες επιλέχθηκαν για την ευελιξία τους στην εμβάθυνση των απόψεων των συμμετεχόντων. Πριν από την οριστική διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του οδηγού ερωτήσεων με ένα διευθυντή που δεν συμμετείχε στο κύριο δείγμα. Η πιλοτική φάση συνέβαλε στην αποσαφήνιση ορισμένων διατυπώσεων και στην καλύτερη προσαρμογή των ερωτήσεων στις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν μικρές δυσκολίες σχετικές με τη διαθεσιμότητα χρόνου των διευθυντών, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με ευελιξία στον προγραμματισμό των συνεντεύξεων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Σαραφίδου, 2011, Τσιώλης, 2018), ακολουθώντας τα εξής βήματα: Μεταγραφή Συνεντεύξεων, Ανάγνωση και Εξοικείωση με τα Δεδομένα, Κωδικοποίηση – Απόδοση κωδικών σε σημαντικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων, Ανάπτυξη Θεμάτων.

Η διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τους σκοπούς της έρευνας και παρείχαν τη συγκατάθεσή τους. Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία τους, ενώ δόθηκε έμφαση στη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους και της εθελοντικής συμμετοχής.

Η παρούσα έρευνα, αν και προσφέρει σημαντικά ευρήματα, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Το μέγεθος του δείγματος ήταν περιορισμένο, καθώς συμμετείχαν μόνο οκτώ διευθυντές σχολικών μονάδων από μία γεωγραφική περιοχή της Θεσσαλίας, γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, οι απόψεις που καταγράφηκαν αφορούν συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο και ενδέχεται να επηρεάζονται από τις τότε συνθήκες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αποτελέσματα

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση αποδεικνύεται μια πολυδιάστατη και συχνά διφορούμενη έννοια, η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα ενιαίο και κοινά αποδεκτό ορισμό. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα προσέγγισαν την ποιότητα μέσα από διαφορετικές οπτικές, αναδεικνύοντας τόσο τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και οργανωτικές της διαστάσεις όσο και τις προκλήσεις που προκύπτουν στη μέτρηση και αξιολόγησή της.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ποιότητα δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με τις μαθησιακές επιδόσεις ή την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, αλλά περιλαμβάνει

ευρύτερους παράγοντες, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη διαμόρφωσης ενός σαφέστερου πλαισίου για την αξιολόγηση της ποιότητας, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά κριτήρια.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας, αποτυπώνοντας τις διαφορετικές αντιλήψεις των διευθυντών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις παραμέτρους που τη συνθέτουν, καθώς και τις προκλήσεις που προκύπτουν στην προσπάθεια ορισμού και αξιολόγησής της.

Η ποιότητα ως διαφορούμενη έννοια

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο διαρκούς συζήτησης και προβληματισμού, καθώς δεν υπάρχει ένας ενιαίος και κοινά αποδεκτός ορισμός της. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν αυτήν ακριβώς την πολυπλοκότητα, επισημαίνοντας ότι η ποιότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε μετρήσιμα κριτήρια ή σε έναν τυποποιημένο δείκτη αξιολόγησης. Η συζήτηση γύρω από την ποιότητα αποκαλύπτει τη διττή της φύση: αφενός, αποτελεί έναν κεντρικό στόχο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, αφετέρου, η ασάφειά της καθιστά δύσκολη τη μέτρηση και την εφαρμογή κοινών πολιτικών.

Ο Διευθυντής 1 αποτυπώνει αυτόν τον προβληματισμό, τονίζοντας την ανάγκη ύπαρξης ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού της ποιότητας.

Δ1: Τί εννοούμε σαν ποιότητα; Πώς βλέπει ο καθένας την ποιότητα; Είναι κάτι μετρήσιμο; Τι νομίζω εγώ σαν ποιότητα, και τι εννοείς εσύ, είναι τελείως διαφορετικά. Τι εννοεί τελικά το υπουργείο ως ποιότητα της εκπαίδευσης; εννοεί αποτελέσματα; εννοεί να βγάζουμε χρήσιμους πολίτες, τι ακριβώς εννοώ με ποιότητα της εκπαίδευσης; Πρώτα πρέπει να συμφωνήσουμε σε αυτό και μετά να δούμε πώς αυτό μπορούμε μέχρι ένα βαθμό να το ποσοτικοποιήσουμε, για να μπορούμε να το μετρήσουμε

Ο Διευθυντής 1, στο παραπάνω απόσπασμα, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και την υποκειμενικότητα της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι αυτή μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά από διάφορους εμπλεκόμενους, όπως οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και το υπουργείο. Η έλλειψη ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού της ποιότητας δυσχεραίνει την εφαρμογή της αξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης. Επιπλέον, ο Διευθυντής αναγνωρίζει τη δυσκολία ποσοτικοποίησης της ποιότητας, ιδιαίτερα όταν αυτή περιλαμβάνει αφηρημένες πτυχές, όπως η δημιουργία χρήσιμων πολιτών ή η επίτευξη παιδαγωγικών στόχων. Υπογραμμίζει την ανάγκη να υπάρξει πρώτα συμφωνία για το τι συνιστά ποιοτική εκπαίδευση, πριν επιχειρηθεί οποιαδήποτε διαδικασία μέτρησης ή αξιολόγησης. Η σχέση της έννοιας αυτής με την αξιολόγηση είναι κρίσιμη, καθώς η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει θετικά την ποιότητα μόνο εάν βασίζεται σε έναν κοινό, σαφή και συμφωνημένο ορισμό της.

Ο ίδιος διευθυντής συνέχισε, λέγοντας:

Δ1: δεν μπόρεσαν σοφοί να πούνε για την ποιότητα, θα μπορέσουμε να πούμε εμείς;

Ο Διευθυντής 1, μέσα από το παραπάνω απόσπασμα, εκφράζει τη δυσκολία που υπάρχει στον καθορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι ακόμα και σοφοί δεν κατάφεραν να συμφωνήσουν σε έναν απόλυτο ορισμό.

Ο Διευθυντής 2, από την άλλη, επισημαίνει ότι η ποιότητα δεν περιορίζεται σε μετρήσιμα κριτήρια, όπως οι διαγωνισμοί τύπου PISA, σημειώνοντας:

Δ2: δεν την αντιλαμβάνομαι απόλυτα με μετρήσιμο τρόπο, δηλαδή εγώ, με την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι καλό, γιατί σε διαγωνισμούς τύπου PISA δεν παίρνει καλές θέσεις. Διαφωνώ, είναι ένα κριτήριο, κάπου πάσχει

Ο Διευθυντής 2, στο παραπάνω απόσπασμα, αναδεικνύει την περιορισμένη δυνατότητα αποτύπωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω αποκλειστικά μετρήσιμων κριτηρίων, όπως οι διαγωνισμοί τύπου PISA. Εκφράζει τη διαφωνία του με την άποψη ότι η χαμηλή απόδοση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στους διαγωνισμούς αυτούς αποτελεί

απόδειξη χαμηλής ποιότητας, επισημαίνοντας ότι, αν και οι διαγωνισμοί αποτελούν ένα κριτήριο, δεν καλύπτουν την πολυπλοκότητα της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η έλλειψη συμφωνίας για το τι συνιστά ποιότητα και πώς αυτή μπορεί να μετρηθεί φανερώνει τη διφορούμενη φύση της έννοιας και τη δυσκολία εξεύρεσης ενός κοινού πλαισίου για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της.

Ο Διευθυντής 4 προσεγγίζει την ποιότητα ως ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει την επίτευξη μαθησιακών στόχων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια ολοκληρωμένων πολιτών. Τονίζει την ανάγκη ύπαρξης εργαλείων μέτρησης για να καταστεί η έννοια πιο αντικειμενική, σημειώνοντας:

Δ4: Άλλοι τη θεωρούν ως την ικανοποίηση των προσδοκιών μαθητών και γονέων, άλλοι πιο νεοφιλελεύθεροι τη λένε επίτευξη των στόχων, των μαθησιακών και των επιδόσεων. Άλλοι τη θεωρούν ως ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, κάτι το οποίο δεν ανιχνεύεται εύκολα. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές να βγουν ολοκληρωμένοι πολίτες και όχι μόνο επιστήμονες στην κοινωνία. Εγώ θα έλεγα ένας συνδυασμός όλων αυτών είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Διευθυντής 4, μέσα από το απόσπασμά του, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη διφορούμενη φύση της ποιότητας στην εκπαίδευση, περιγράφοντας τις διαφορετικές αντιλήψεις που υπάρχουν γύρω από αυτήν. Η διφορούμενη φύση της ποιότητας προκύπτει από τη διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και από τη δυσκολία σύνθεσης αυτών των προσεγγίσεων σε ένα ενιαίο, καθολικά αποδεκτό πλαίσιο. Η ποιότητα, σύμφωνα με τον διευθυντή, μπορεί να ερμηνευθεί ως ικανοποίηση των προσδοκιών μαθητών και γονέων, ως επίτευξη μαθησιακών στόχων και επιδόσεων ή ως ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες συχνά είναι δύσκολα ανιχνεύσιμες.

Ένας άλλος διευθυντής αναφέρει:

Δ7: Η αλήθεια είναι ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να το κάνω τόσο συγκεκριμένο τι είναι η ποιότητα στην εκπαίδευση, ποιότητα στην εκπαίδευση. Εγώ θα πω πέρα από την υλικοτεχνική υποδομή, τη βγάζω, πρέπει να υπάρχει. Πρέπει να υπάρχει. Εγώ θα πω να δω χαρούμενα παιδιά στο σχολείο. Πρέπει να εισπράττουν από το σχολείο. Και αυτό δεν είναι μόνο γνώσεις. Οι ποιότητες στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο στην γνώση, είναι στις δεξιότητες που θα αποκτήσουν τα παιδιά, είναι στις σχέσεις μεταξύ τους, πώς θα γίνουν κοινωνικά

Ο Διευθυντής 7, στο συγκεκριμένο απόσπασμα, δεν αναφέρεται απλώς στην έννοια της ποιότητας ως ενιαίο και απόλυτο χαρακτηριστικό, αλλά στις ποιότητες που συνθέτουν την εκπαίδευση, αναδεικνύοντας την πολυδιάστατη φύση της. Η χρήση του όρου ποιότητες υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αξιολογηθεί μονοδιάστατα, αλλά αποτελείται από διάφορες παραμέτρους που αλληλοσυμπληρώνονται. Ο Διευθυντής, μέσα από το απόσπασμά του, αναδεικνύει τη δυσκολία καθορισμού ενός συγκεκριμένου και απόλυτου ορισμού της ποιότητας στην εκπαίδευση, γεγονός που αντανακλά τη διφορούμενη φύση της έννοιας. Παρότι αναγνωρίζει τη σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής, εστιάζει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές είναι χαρούμενοι και αισθάνονται ότι λαμβάνουν ουσιαστικά οφέλη από την εκπαίδευσή τους. Η ποιότητα, όπως την αντιλαμβάνεται, δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Κριτήρια που συνθέτουν την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης

Οι διευθυντές αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές της έννοιας της ποιότητας, ανάλογα με την εμπειρία, τις προτεραιότητες και τις αντιλήψεις τους. Αν και οι απόψεις τους δεν ταυτίζονται, προκύπτουν ορισμένα βασικά στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών είναι η πρόοδος των μαθητών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η διασφάλιση ίσων ευκαιριών και η διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών.

Ο Διευθυντής 1 εστιάζει στη μαθησιακή και παιδαγωγική πρόοδο των μαθητών, σημειώνοντας:

Δ1: Στο να μπορέσω να φτάσω τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αφετηρία τους, όχι στο ίδιο επίπεδο, αλλά να μπορέσουν να πάνε ένα βήμα μπροστά. Από διαφορετική αφετηρία ξεκινάνε όλα μα όλα τα παιδιά, ένα βήμα να κάνουνε , θεωρώ ότι έχω πετύχει, κάτι ένα βήμα, ναι, ένα βήμα πιο μπροστά. παιδαγωγικά, μαθησιακά συμπεριφορά.Αναπόσπαστο κομμάτι (είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού). Ο εκπαιδευτικός, όλη η σχολική ζωή, οικογένεια και όλα όλα αποτελούν.

Αυτό προσθέτει μια ανθρώπινη και παιδαγωγική διάσταση στην ποιότητα, εστιάζοντας τόσο στη μαθησιακή όσο και στη συμπεριφορική εξέλιξη των μαθητών. Η απάντηση του διευθυντή εστιάζει στην ποιότητα της εκπαίδευσης ως την ικανότητα να βοηθήσει κάθε παιδί να προοδεύσει, ανεξάρτητα από την αφετηρία του. Η ποιότητα δεν περιορίζεται στην επίτευξη ενός ενιαίου επιπέδου, αλλά αφορά τη συνεχή πρόοδο, τόσο παιδαγωγική όσο και μαθησιακή, καθώς και τη βελτίωση των συμπεριφορών. Επιπλέον, ο διευθυντής τονίζει ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής ποιότητας, αναγνωρίζοντας τη συμβολή όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας.

Δ2: αν μπορούσαμε να βγάλουμε πιο ολοκληρωμένος ανθρώπους στην κοινωνία, οι οποίοι να μπορούν να σταθούν τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά,αυτό θα είναι το μεγαλύτερο επίτευγμα, αν δηλαδή εμείς βελτιώνουμε την ποιότητα των ανθρώπων που βγάζουμε έξω τόσο από πλευράς χαρακτήρα σχέσεων όσο και γνώσεων. Αυτή θα ήταν η καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης. Καταλαβαίνω ότι δεν είναι εύκολα μετρήσιμο αυτό το πράγμα..... Αυτά για να φτάσουμε στους καλύτερους ανθρώπους, στους καλύτερους πολίτες της κοινωνίας του αύριο, εννοείται ότι εμείς θα πρέπει να γίνουμε καλύτεροι.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως την αντιλαμβάνεται ο διευθυντής, έχει δύο κύριες διαστάσεις: την καλλιέργεια ολοκληρωμένων ανθρώπων, ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ζωής, και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενεργητικών και εμπνευσμένων μαθημάτων που κινητοποιούν τους μαθητές, καθώς και στη λειτουργία του διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη που εμπνέει μαθητές και εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν

Ο Διευθυντής 3 προσθέτει μια άλλη διάσταση, περιγράφοντας την ποιότητα ως την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους, με παράλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλων εργαλείων και υποδομών. Επίσης, τονίζει τη σημασία της καινοτομίας και της συμμετοχής σε δράσεις, συνδέοντας την ποιότητα τόσο με τη μαθησιακή όσο και με την εκπαιδευτική εμπειρία.

Δ3: Η ποιότητα της εκπαίδευσης για μένα είναι να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση. οι Εκπαιδευτικοί να έχουν κι αυτοί τα εργαλεία που απαιτούνται για να μπορούν να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό έργο. Και να υπάρχει κάποια καινοτομία μέσα από δράσεις..... η ποιότητα είναι για όλους στην εκπαίδευση

Ο Διευθυντής 4 προσεγγίζει την ποιότητα ως ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει την επίτευξη μαθησιακών στόχων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια ολοκληρωμένων πολιτών. Τονίζει την ανάγκη ύπαρξης εργαλείων μέτρησης για να καταστεί η έννοια πιο αντικειμενική, σημειώνοντας:

Παρομοίως, ο Διευθυντής 5 συνδέει την ποιότητα με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου, περιλαμβάνοντας την κουλτούρα, τις εκδηλώσεις και την ανάπτυξη ανθρωπιστικών αξιών. Αναφέρει:

Δ5: Η ποιότητα είναι ευρύτερο χαρακτηριστικό της παρεχόμενης παιδείας που έχει να κάνει σε σχέση με το κατά πόσο μπορεί να εμψυχήσει τους μαθητές όλο το σύνολο των ανθρωπιστικών αξιών, το οποίο αυτό το σύνολο των ανθρωπιστικών αξιών μπορεί τελικά να αποτυπωθεί με πολλούς παράγοντες. Είναι όλη η λειτουργία του σχολείου, όλη η κουλτούρα, Όλες οι εκδηλώσεις είναι, δεν είναι μόνο η αξιολογική διαδικασία. Ενδεχόμενα η αξιολογική διαδικασία είναι ένα κομμάτι της όλης υπόθεσης. Η ποιότητα δηλαδή είναι τελικά το να διαμορφώσουμε πολίτες με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Ο Διευθυντής 5 προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης ως μια πολυδιάστατη έννοια που ξεπερνά τη στενή σύνδεση με την αξιολόγηση. Η ποιότητα, κατά την άποψή του, συνδέεται με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου και τη συνολική κουλτούρα που καλλιεργείται. Την περιγράφει ως την ικανότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας να εμφυσήσει στους μαθητές ανθρωπιστικές αξίες, να ενισχύσει τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό τους και να διαμορφώσει πολίτες υπεύθυνους, ώριμους και συνειδητοποιημένους.

Αυτό το απόσπασμα υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη σύνθετη φύση της ποιότητας και να προάγει μια συνολική εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Ο Διευθυντής 6 επικεντρώνεται στο μαθησιακό αποτέλεσμα, εκφράζοντας ανησυχία για τις πολλές δράσεις που αποσπούν την προσοχή από τη διδασκαλία.

Δ6: Πρέπει βασικά να δώσει βαρύτητα στα μαθήματα. Δεν μπορεί να στέλνουμε παιδιά στις πανελλαδικές και φυσική ή χημεία να είναι μια ώρα. Έχουμε πολλές δράσεις στο σχολείο, που εγώ τις ονομάζω αποδράσεις στα σχολεία, μόνο μάθημα δεν κάνουμε.

Το απόσπασμα υπογραμμίζει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στις δράσεις ή τις εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά προϋποθέτει την ενίσχυση του μαθησιακού περιεχομένου στα βασικά γνωστικά αντικείμενα. Αυτό υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση, για να βελτιώσει την ποιότητα, πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ισορροπία ανάμεσα στη διδασκαλία και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο διευθυντής δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία ως θεμελιώδες κριτήριο για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Ο Διευθυντής 6 ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα από το κριτήριο της ενίσχυσης της βασικής διδασκαλίας στα κύρια γνωστικά αντικείμενα, όπως η φυσική και η χημεία, και τη μείωση της εξάρτησης από εξωτερικούς φορείς μάθησης, όπως τα φροντιστήρια. Κατά την άποψή του, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την παροχή επαρκούς χρόνου και έμφασης στη διδασκαλία εντός του σχολείου. Ουσιαστικά, ο διευθυντής υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ποιότητα πρέπει να βασίζεται στη σωστή διαχείριση χρόνου και περιεχομένου, καθιστώντας τη διδασκαλία τον ακρογωνιαίο λίθο του σχολείου. Η σύνδεση με τον κωδικό γίνεται μέσα από τη θεώρηση της διδασκαλίας ως βασικού κριτηρίου για τη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος ο Διευθυντής 8 συνδέει την ποιότητα της εκπαίδευσης με την κουλτούρα και τη διαχείριση των σχέσεων εντός του σχολείου.

Δ8: Κουλτούρα καταρχήν, κουλτούρα πάντα και πρόσεχε και κάθε σχολείο πρέπει να έχει τη δική του κουλτούρα. Η ποιότητα επίσης, η ποιότητα που έχεις, για μένα είναι και αυστηρότητα, δηλαδή ο σεβασμός είναι η ποιότητα, σεβασμός, και μεταξύ τους συναδέλφων και μεταξύ των καθηγητών προς τους μαθητές και αντιστρόφως

Ο Διευθυντής 8 εστιάζει στη σημασία της σχολικής κουλτούρας ως βασικού στοιχείου για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι κάθε σχολείο πρέπει να αναπτύσσει τη δική του μοναδική κουλτούρα, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του. Αναδεικνύει, επίσης, την έννοια του σεβασμού ως κεντρικό στοιχείο της ποιότητας, τόσο στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων όσο και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα, τονίζει τη σημασία της αυστηρότητας, η οποία συνδέεται με την ανάγκη για πειθαρχία και ξεκάθαρους κανόνες που διασφαλίζουν ένα κλίμα σεβασμού και αλληλοκατανόησης.

Η σχολική κουλτούρα, ο σεβασμός και η αυστηρότητα αποτελούν, σύμφωνα με τον διευθυντή, κρίσιμα κριτήρια που συνθέτουν την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η ποιότητα δεν περιορίζεται μόνο σε ακαδημαϊκά κριτήρια, αλλά επεκτείνεται και σε ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις, όπως η καλλιέργεια υγιών σχέσεων και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της αξιολόγησης, η οποία, αν σχεδιαστεί με τρόπο που να λαμβάνει

υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορεί να ενισχύσει τη συνολική ποιότητα και λειτουργία του σχολείου.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πολυδιάστατο και διφορούμενο χαρακτήρα. Οι Fenstermacher και Richardson (2005) υπογράμμισαν ότι η ποιοτική διδασκαλία δεν μπορεί να οριστεί αποκλειστικά μέσω τυποποιημένων δεικτών, κάτι που αναδεικνύεται και από τις απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη. Παρόμοια, ο Ματθαίου (2007) τόνισε ότι οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες της ποιότητας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι η ποιότητα συνδέεται όχι μόνο με τις μαθησιακές επιδόσεις, αλλά και με ευρύτερες παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η σχολική κουλτούρα και η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη θέση της UNESCO (2013) ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνίσταται τόσο στη διαδικασία όσο και στα αποτελέσματα της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων.

Παράλληλα, η επιφυλακτικότητα των διευθυντών ως προς την ικανότητα των υφιστάμενων εργαλείων αξιολόγησης να αποτυπώσουν την πραγματική ποιότητα της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει και τις ανησυχίες που έχουν εκφραστεί στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ., Darling-Hammond, 2013), σχετικά με το κατά πόσο οι ποσοτικοί δείκτες μπορούν να αποδώσουν τη σύνθετη πραγματικότητα της σχολικής ζωής.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για μια περισσότερο πολυδιάστατη και ισορροπημένη προσέγγιση στην έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία θα συνδυάζει την ανάγκη για αξιολόγηση με την προώθηση ενός ουσιαστικού, ανθρωποκεντρικού σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την πολυδιάστατη φύση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την απουσία ενός ενιαίου και κοινά αποδεκτού ορισμού της έννοιας, καθώς οι αντιλήψεις των διευθυντών διαφοροποιούνται μεταξύ μιας τεχνοκρατικής και μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης. Από τη μία πλευρά, ορισμένοι διευθυντές εστιάζουν στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας έμφαση στις μαθησιακές επιδόσεις, στην αξιολόγηση και στην ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Από την άλλη, πολλοί διευθυντές υπογραμμίζουν τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων, της σχολικής κουλτούρας και της διαμόρφωσης ολοκληρωμένων πολιτών ως βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ποιότητας. Τα παραπάνω αντικατοπτρίζουν με λίγα λόγια το ερώτημα που έχει τεθεί πολλές φορές: «τι στο καλό είναι τέλος πάντων αυτή η ποιότητα;»

Η διάσταση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων δημιουργεί προκλήσεις τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην εφαρμογή πολιτικών βελτίωσης της ποιότητας. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με το αν η υπάρχουσα διαδικασία αξιολόγησης (βάσει του Νόμου 4823/2021) μπορεί να αποτυπώσει με ακρίβεια την πολυδιάστατη φύση της ποιότητας, καθώς επικεντρώνεται κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι η ανάγκη ανάπτυξης ενός πιο ολοκληρωμένου πλαισίου για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις μαθησιακές επιδόσεις όσο και παράγοντες όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η σχολική

κουλτούρα, η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και η συνολική λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης.

Επιπλέον, η μελέτη ανέδειξε ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική ποιότητα όχι μόνο ως αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που επηρεάζεται από θεσμικές και κοινωνικές παραμέτρους. Η διαθεσιμότητα πόρων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας, ενώ η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο βελτίωσης μόνο εφόσον λαμβάνει υπόψη αυτές τις παραμέτρους.

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική ποιότητα δεν μπορεί να προσεγγιστεί μονοδιάστατα. Για να είναι αποτελεσματικές οι πολιτικές βελτίωσής της, απαιτείται μια ισορροπημένη και πολυδιάστατη προσέγγιση που να αναγνωρίζει τόσο την ανάγκη για δομημένη αξιολόγηση όσο και τη σημασία της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να διαχειριστούν αυτή τη σύνθετη πραγματικότητα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας ποιότητας που συνδυάζει τη λογοδοσία με την παιδαγωγική υποστήριξη και τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε θεωρητικό επίπεδο, προτείνεται η αναθεώρηση των εργαλείων αξιολόγησης ώστε να λαμβάνουν υπόψη την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη σχολική κουλτούρα και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σε πρακτικό επίπεδο, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η προώθηση της σχολικής αυτονομίας, με στόχο τη διαμόρφωση περιβαλλόντων που ενισχύουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη για τη βελτίωση των πολιτικών αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για πολυδιάστατα κριτήρια και στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Παράλληλα, αναδεικνύουν πεδία που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, όπως η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, η σύνδεση της εκπαιδευτικής ποιότητας με τις πρακτικές ηγεσίας των διευθυντών, καθώς και η ανάλυση της επίδρασης θεσμικών μεταρρυθμίσεων στην ποιότητα των σχολικών μονάδων. Η εμβάθυνση σε διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικοοικονομικά συμφραζόμενα θα μπορούσε επίσης να προσφέρει περαιτέρω χρήσιμες διαστάσεις στην κατανόηση του φαινομένου.

Αναφορές

Darling-Hammond, L. (2013). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.

Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(10), 1867-1904.

Mezirow, J. (2007). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.

Papadosifou, M., Andreadakis, N., Gkarnara, R. S., & Kodakos, A. (2019). *Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. International Conference of Organization and Management of Educational Units, Thessaloniki, Greece. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/337732697>

UNESCO. (2013). *Education for All global monitoring report: Teaching and learning – Achieving quality for all*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>

Α.Δ.Π.Π.Δ.Ε. (2023). *Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. <https://adippde.gr/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). Σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα: Συμπεράσματα της Προεδρίας.

Ματθαίου, Α. (2007). *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021

Σαραφίδου, Α. (2011). *Θεωρία και πρακτική της αξιολόγησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τριλιανός, Α. (2012). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (τόμ. Β). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τσιώλης, Γ. (2018). *Ποιοτική έρευνα: Μεθοδολογία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

**Οι συγκρούσεις μαθητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον:
Συστηματική ανασκόπηση αιτιών, επιπτώσεων και ρόλου του
σχολείου στην αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης**

<https://doi.org/10.69685/IHQO2418>

Νίκου Ε. Ελένη

Φιλολόγος/Διευθύντρια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
elnien@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον, με έμφαση στην κυβερνοπαρενόχληση. Μέσω μιας συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, αναλύονται οι αιτίες που οδηγούν σ' αυτές τις συγκρούσεις, οι επιπτώσεις που έχουν στους/στις μαθητές/τριες, καθώς και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Η μελέτη εξετάζει ατομικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και τεχνολογικούς παράγοντες που συμβάλλουν στις συγκρούσεις, καθώς και τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, την ακαδημαϊκή επίδοση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών. Επιπλέον, αναλύονται οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν από το σχολείο για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Αρχικά, από την αναζήτηση προέκυψαν 74 έρευνες, επιλέχθηκαν οι 16. Από την επεξεργασία των ερευνών αναδείχθηκε η πολυπλοκότητα του φαινομένου και η ανάγκη ολιστικής προσέγγισης.

Λέξεις-Κλειδιά: κυβερνοπαρενόχληση, αίτια, επιπτώσεις, ρόλος σχολείου, συγκρούσεις

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών έχει μεταμορφώσει το κοινωνικό τους περιβάλλον, δημιουργώντας νέες μορφές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Kunwar et al., 2024; Suraseth & Koraneekij, 2024). Ωστόσο, παράλληλα με τα οφέλη, έχουν ανακύψει και νέες προκλήσεις, όπως οι συγκρούσεις στο ψηφιακό περιβάλλον, με πιο διαδεδομένη μορφή την κυβερνοπαρενόχληση. Οι συγκρούσεις αυτές, αν και εκδηλώνονται διαδικτυακά, έχουν πραγματικές επιπτώσεις στην ψυχολογική ευημερία, την κοινωνική ζωή και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση συγκρούσεων στο ψηφιακό περιβάλλον είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης.

Η μελέτη αυτή εστιάζει στους πολυδιάστατους παράγοντες που πυροδοτούν τις συγκρούσεις και τις επιπτώσεις τους, καθώς και στο ρόλο του σχολείου.

Η εργασία στοχεύει στην κατανόηση του φαινομένου και στην παροχή πληροφοριών για την ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και υποστήριξης.

Σκοπός και στόχοι της παρούσας μελέτης

Ο κύριος σκοπός της συστηματικής ανασκόπησης είναι η διερεύνηση των αιτιών και των επιπτώσεων της κυβερνοπαρενόχλησης, καθώς και του ρόλου που μπορεί να αναλάβει το σχολείο στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Η εργασία στοχεύει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας του φαινομένου των συγκρούσεων μαθητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον. Επιπλέον, επιδιώκει να παράσχει χρήσιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης, καθώς και για την υποστήριξη των μαθητών/τριών. Με βάση το σκοπό και τους στόχους της ανασκόπησης, μπορούν να διατυπωθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση κυβερνοπαρενόχλησης μεταξύ μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις της κυβερνοπαρενόχλησης στην ψυχική υγεία, την ακαδημαϊκή επίδοση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης και ποιες στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά;

Η μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης

Η συστηματική ανασκόπηση αποτελεί μια αυστηρή και διαφανή μεθοδολογική προσέγγιση για τη σύνθεση της διαθέσιμης ερευνητικής γνώσης σ' ένα συγκεκριμένο ερώτημα ή θέμα (Petticrew & Roberts, 2006). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, ακολουθεί μια προκαθορισμένη και αυστηρή διαδικασία για την ελαχιστοποίηση της μεροληψίας και την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων. Η μεθοδολογία αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ολοκληρωμένη και αντικειμενική σύνθεση των υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων (Turk, 2021).

Τα κύρια στάδια περιλαμβάνουν:

- 1 **Διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος**
- 2 Καθορισμός κριτηρίων εισαγωγής και αποκλεισμού μιας μελέτης
- 3 Αναζήτηση βιβλιογραφίας
- 4 Αξιολόγηση και επιλογή των μελετών
- 5 Καταγραφή των δεδομένων (αναφέρεται μόνο στη μετα-ανάλυση)
- 6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων
- 7 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Αναζήτηση βιβλιογραφίας και κριτήρια επιλογής

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία συστηματική ανασκόπηση που στοχεύει στη διερεύνηση των αιτιών και των επιπτώσεων της κυβερνοπαρενόχλησης, καθώς και του ρόλου του σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από Φεβρουάριο έως Απρίλιο 2024, για άρθρα από το 2024 και μετά, στην αγγλική γλώσσα, με κριτήριο τη βαθμίδα φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντοπίστηκαν 74 έρευνες, εκ των οποίων μόνο 16 πληρούσαν τα κριτήρια.

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων όπως ERIC, Scispace, PubMed, ScienceDirect και SAGE Journals, με συγκεκριμένους συνδυασμούς λέξεων-κλειδίων: «Cyberbullying AND secondary school students», «Online conflicts AND adolescent students», «School role AND cyberbullying prevention».

Τα κριτήρια επιλογής περιλάμβαναν:

Πίνακας 2: Κριτήρια εισαγωγής ερευνών στην ανασκόπηση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ
Τύπος δημοσίευσης	Ερευνητικά άρθρα
Έτος	2024 & 2025
Περιεχόμενο	Αίτια και επιπτώσεις κυβερνοπαρενόχλησης, καθώς και ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση του φαινομένου
Μεθοδολογικός σχεδιασμός	Ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας
Πλαίσιο/Υπόβαθρο έρευνας	Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πληθυσμός- Στόχος	Μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου
Γεωγραφική κατανομή	Παγκόσμια

Δείγμα
Προσβασιμότητα
Γλώσσα συγγραφής

Σαφής αναφορά
Ελεύθερη πρόσβαση
Αγγλικά

Κριτήρια αποκλεισμού και δυσκολίες

Από την ανασκόπηση αποκλείστηκαν μελέτες που είχαν δημοσιευτεί πριν το 2024 ή που αφορούσαν μαθητές άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης εκτός της δευτεροβάθμιας. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία της έρευνας, παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην πρόσβαση σε ορισμένες βάσεις δεδομένων και ιστοσελίδες, γεγονός που περιορίσε τη δυνατότητα απόκτησης κάποιων άρθρων ή των πλήρων κειμένων τους. Αυτοί οι περιορισμοί οδήγησαν στην τελική επιλογή ενός περιορισμένου αριθμού άρθρων για την ανασκόπηση, μόλις 16 στον αριθμό.

Πίνακας 2: Πίνακας έγκυρων βιβλιογραφικών αναφορών

Ερευνητές	Είδος Έρευνας	Χώρα Έρευνας	Δείγμα Έρευνας	Αριθμός Συμ/χόντων	Ηλικία Μαθητών/τριών
Afroze et al.	Ποσοτική	Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	450	13-20
Chamizo-Nieto et al.	Ποσοτική	Ισπανία (Μάλαγα)	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	2525	12-18
Chen, Q.	Ποσοτική	Κίνα (Qingdao, Wuhan)	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	1716	13-18
Chen & Wu	Ποσοτική	Κίνα (Qingdao, Wuhan)	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	1716	13-18
Dadras & Takashi	Ποσοτική	Αργεντινή	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	56.783	14-15
Kunwar et al.	Ποσοτική	Νεπάλ	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	450	16-19
Ma et al.	Ποσοτική	Κίνα (Yixing)	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	12.770	12-17
Madsen et al.	Ποσοτική	Δανία	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	5382	11-15
Martínez-Monteagudo et al.	Ποσοτική	Ισπανία	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	1.185	12-18
Mérida-López et al.	Ποσοτική	Ισπανία (Μάλαγα)	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	1866	12-18
Ragusa et al.	Ποσοτική	Ιταλία	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	502	14-19
Suraseth & Koraneekij	Ποσοτική	Ταϊλάνδη	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	2430	12-18

van der Wal et al.	Ποιοτική	Ολλανδία	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	55	14-17
Wang et al.	Ποσοτική	Κίνα	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	1184	16-19
Winstone et al.	Ποσοτική	Αγγλία	Μαθητές Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης	1195	13-14
Ying & Han	Ποσοτική	Κίνα (Jiangsu)	Μαθητές Δ/βάθμιας εκπαίδευσης	891	13-18

Βασικά ευρήματα των ερευνών ανασκόπησης

Προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών στις υπό εξέταση έρευνες

Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι κυρίως μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 12-19 ετών, με το συνολικό δείγμα να ξεπερνά τους 85.000. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται σε εφήβους 12-19 ετών. Οι έρευνες διεξήχθησαν σε διάφορες χώρες, όπως Ταϊλάνδη, Νεπάλ, Ιταλία, Αργεντινή, Κίνα, Ισπανία, Ολλανδία, Δανία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και Αγγλία. Οι περισσότερες έρευνες είναι ποσοτικές, με διάφορες μεθοδολογίες, όπως διαχρονικές μελέτες (longitudinal) (Winstone, Jamal & Mars, 2024), ανάλυση λανθάνουσας κλάσης (LCA) (Martínez-Monteagudo et al., 2024), συσχετιστικές (Ying & Han, 2024), ανάλυση μονοπατιών (path analysis) (Chen & Wu, 2024) και διατομεακές (Ragusa et al., 2024; Afroze et al., 2024) ενώ υπάρχουν και ποιοτικές έρευνες (van der Wal, Valkenburg & van Driel, 2024).

Παράγοντες συγκρούσεων μαθητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον

Η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στις συγκρούσεις στο ψηφιακό περιβάλλον είναι απαραίτητη. Οι παράγοντες κατηγοριοποιούνται σε ατομικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και τεχνολογικούς.

Οι ατομικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ψηφιακές συγκρούσεις, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε ως παρευρισκόμενοι (Ragusa et al., 2024; Wang et al., 2024). Το φύλο αποτελεί σημαντικό ατομικό χαρακτηριστικό, με έρευνες να υποδεικνύουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη τάση να εμπλέκονται ως θύτες, ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να βιώσουν τον ρόλο του θύματος ή του παρευρισκόμενου σε διαδικτυακές συγκρούσεις (Afroze et al., 2024; Chen & Wu, 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Suraseth & Konaneekij, 2024).

Επιπρόσθετα, ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η αδυναμία αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης, η μειωμένη ψυχολογική ανθεκτικότητα, η δυσκολία στη ρύθμιση των συναισθημάτων, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η προσωπικότητα, ιδίως χαρακτηριστικά όπως η χαμηλή προσήνεια και η συναισθηματική αστάθεια, μπορούν επίσης να αυξήσουν την ευαλωτότητα των μαθητών/τριών στις διαδικτυακές συγκρούσεις (Chen & Wu, 2024; Ragusa et al., 2024; van der Wal, Valkenburg & van Driel, 2024). Ακόμη, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση έχει συσχετιστεί με αυξημένη εμπλοκή σε συγκρούσεις, πιθανώς λόγω της αίσθησης ματαίωσης και της ανάγκης για επιβεβαίωση σε άλλους τομείς (Afroze et al., 2024).

Πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικές καταστάσεις και διαταραχές μπορούν να αυξήσουν σημαντικά την πιθανότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις στον ψηφιακό χώρο (Ying & Han, 2024). Παιδικές ψυχιατρικές συννοσηρότητες, ο δύσκολος χαρακτήρας, η αντιδραστική διαταραχή και η κατάθλιψη, η διαταραχή χρήσης ουσιών έχουν συνδεθεί με αυξημένο κίνδυνο (Afroze et al., 2024; Ying & Han, 2024). Η χαμηλή

αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα ματαιώσης και έλλειψης σεβασμού προς τους αναπτυξιακούς στόχους των άλλων μαθητών/τριών, αυξάνοντας την πιθανότητα συγκρούσεων (Ying & Han, 2024). Τέλος, το αίσθημα παραμέλησης από τους γονείς μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην αναζήτηση προσοχής και αναγνώρισης μέσω διαδικτυακών συγκρούσεων.

Το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/τριών, τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό, αποτελεί ένα ακόμη κρίσιμο σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν την εμπλοκή τους σε διαδικτυακές συγκρούσεις (Chen, 2024). Το χαμηλό κοινωνικό στάτους, η κοινωνική απόρριψη στο σχολικό περιβάλλον, οι κακές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες, η διαμόρφωση υποομάδων (cliques) έχουν συσχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο να γίνουν οι μαθητές/τριες θύτες διαδικτυακών συγκρούσεων (Afroze et al., 2024; Mérida-López et al., 2024; Winstone, Jamal & Mars, 2024). Η αρνητική πίεση από τους συνομηλίκους μπορεί να ενθαρρύνει την εμπλοκή σε διαδικτυακές συγκρούσεις, ιδιαίτερα όταν υπάρχει ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Afroze et al., 2024). Οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους στο ψηφιακό περιβάλλον αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής των μαθητών/τριών και μπορούν να ενισχύσουν ή να μετριάσουν την τάση προς συγκρούσεις. Το δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, χαρακτηριζόμενο από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό, η κακή γονική στοργή και συνδεσιμότητα, η κακή γονική ικανότητα και επίβλεψη, καθώς και η ασυνεπής ή τιμωρητική γονική συμπεριφορά αυξάνει την ευαλωτότητα των μαθητών/τριών σε διαδικτυακές συγκρούσεις (Afroze et al., 2024; Chen, 2024; Ma et al., 2024).

Οι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την τεχνολογία και το διαδίκτυο αποτελούν κινητήρια δύναμη για τις συγκρούσεις στον ψηφιακό χώρο (Dadras & Takashi, 2024). Η αυξημένη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ιδιαίτερα για ψυχαγωγικούς σκοπούς και όχι για εκπαιδευτικούς, η συχνή χρήση του διαδικτύου, η δημοτικότητα συγκεκριμένων πλατφορμών εκθέτει τους μαθητές/τριες σε αυξημένο κίνδυνο (Afroze et al., 2024; Dadras & Takashi, 2024; Mérida-López et al., 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Ragusa et al., 2024).

Η δυνατότητα ανωνυμίας που προσφέρει το διαδίκτυο αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς αποθρασύνει τους δράστες και μειώνει την αίσθηση λογοδοσίας και επίγνωσης των συνεπειών των πράξεών τους (Winstone, Jamal & Mars, 2024). Η απουσία άμεσης ανατροφοδότησης στην συμπεριφορά των δραστών, καθώς και το γεγονός ότι δεν βλέπουν τα πρόσωπα των θυμάτων, αποδυναμώνουν την ενσυναίσθηση και ενισχύουν την επιθετικότητα (Afroze et al., 2024). Το δυνητικά απεριόριστο κοινό και η δυνατότητα συνεχούς παρενόχλησης χωρίς χρονικούς ή χωρικούς περιορισμούς επιτείνουν την ένταση και τις επιπτώσεις των συγκρούσεων (Winstone, Jamal & Mars, 2024).

Ο εθισμός στο διαδίκτυο, η υψηλή διείδυση του διαδικτύου και η έκθεση στο διαδίκτυο και τα παιχνίδια σε μικρή ηλικία (<15 ετών) αποτελούν επιπλέον παράγοντες κινδύνου (Chen & Wu, 2024; Kunwar et al., 2024). Ο υπερβολικός χρόνος οθόνης (>10 ώρες/ημέρα), το διαταραγμένο διαδικτυακό παιχνίδι, η προτίμηση σε παιχνίδια με υψηλό δείκτη εμπύθισης και επιθετικότητας, η διαφορετική ευαισθησία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την προσωπικότητα και τις κοινωνικές επιρροές έχουν επίσης συνδεθεί με αυξημένη εμπλοκή σε διαδικτυακές συγκρούσεις (Chamizo et al., 2024; Surabeth & Koraneekij, 2024; van der Wal, Valkenburg & van Driel, 2024). Τέλος, η δυνατότητα ελέγχου της αυτοπαρουσίασης και της αποκάλυψης μέσω της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, καθώς και η ενίσχυση των ανισοτήτων μέσω των ομάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποτελούν επιπλέον παραμέτρους που επηρεάζουν τις διαδικτυακές συγκρούσεις (Chen & Wu, 2024).

Επιπτώσεις συγκρούσεων μαθητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον

Οι συγκρούσεις στο ψηφιακό περιβάλλον έχουν βαθιές επιπτώσεις στη ζωή των μαθητών/τριών, επηρεάζοντας την ψυχική και σωματική υγεία, την ακαδημαϊκή πορεία και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι μαθητές/τριες που υφίστανται συγκρούσεις στο ψηφιακό περιβάλλον συχνά βιώνουν μια σειρά εσωτερικευμένων προβλημάτων, τα οποία αφορούν τον εσωτερικό τους κόσμο και την ψυχική τους ευημερία (Ying & Ha, 2024). Ο αυτοκτονικός ιδεασμός αποτελεί μια από τις πιο σοβαρές συνέπειες, υπογραμμίζοντας τον βαθύ ψυχικό πόνο που μπορεί να προκαλέσουν οι διαδικτυακές συγκρούσεις (Chen, 2024; Ragusa et al., 2024). Η κατάθλιψη, το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία μπορεί να διαβρωθεί σημαντικά από την αρνητική διαδικτυακή εμπειρία, ο φόβος, η αίσθηση μοναξιάς είναι συναισθήματα που συχνά συνοδεύουν την εμπειρία της διαδικτυακής σύγκρουσης, μειώνοντας σημαντικά τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών/τριών προκαλώντας μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα και ψυχολογική ανθεκτικότητα (Afroze et al., 2024; 2, Chen & Wu, 2024; Dadras & Takashi, 2024; Kunwar et al., 2024; Ma et al., 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Mérida-López et al., 2024; Ragusa et al., 2024; Surabeth & Koraneekij, 2024; Ying & Han, 2024).

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μπορεί να εκδηλώσουν σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκεφάλους, μυοσκελετικούς πόνους, διαταραχές ύπνου, απώλεια όρεξης και κοιλιακό άλγος ως σωματοποίηση της ψυχικής δυσφορίας που βιώνουν (Chen, 2024; 7, Martínez-Monteagudo et al., 2024; Ying & Han, 2024).

Εκτός από τα εσωτερικευμένα προβλήματα, οι συγκρούσεις στο ψηφιακό περιβάλλον μπορούν να οδηγήσουν και σε εξωτερικευμένες συμπεριφορές, οι οποίες εκδηλώνονται προς το εξωτερικό περιβάλλον και συχνά είναι προβληματικές για το κοινωνικό σύνολο (Ying & Han, 2024). Ο αυτοτραυματισμός (Afroze et al., 2024; Chamizo et al., 2024), η επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά και η κατάχρηση ουσιών συνδέονται επίσης με την εμπειρία της κυβερνοπαρενόχλησης, πιθανώς ως τρόποι αντιμετώπισης του στρες και της ψυχικής δυσφορίας (Chamizo et al., 2024; Ying & Han, 2024). Επιπρόσθετα, η επιθετικότητα, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η διαταραχή της κοινωνικής ένταξης μπορεί να ενταθούν υπογραμμίζοντας τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και απομάκρυνσης των μαθητών/τριών από το κοινωνικό σύνολο ως αποτέλεσμα των ψηφιακών συγκρούσεων (Chamizo et al., 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Surabeth & Koraneekij, 2024; Winstone, Jamal & Mars, 2024; Ying & Han, 2024). Η απομόνωση από φίλους και οικογένεια και η προτίμηση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας έναντι της δια ζώσης μπορεί να οδηγήσει σε απομάκρυνση από τις ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις (Martínez-Monteagudo et al., 2024; Mérida-López et al., 2024; Wang et al., 2024; Ying & Han, 2024).

Οι επιπτώσεις των συγκρούσεων στο ψηφιακό περιβάλλον δεν περιορίζονται στην ψυχική και κοινωνική σφαίρα, αλλά επεκτείνονται και στην ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών/τριών (Afroze et al., 2024). Η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση αποτελεί μια συχνή συνέπεια, καθώς το άγχος, η κατάθλιψη και η μειωμένη αυτοσυγκέντρωση που προκαλούνται από τις διαδικτυακές συγκρούσεις δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Afroze et al., 2024; Kunwar et al., 2024; Ma et al., 2024; Ragusa et al., 2024; Surabeth & Koraneekij, 2024). Οι δυσκολίες μάθησης μπορεί να ενταθούν, οδηγώντας σε ακαδημαϊκή υστέρηση και χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις (Afroze et al., 2024).

Συνολικά, η σχολική ευτυχία και η ικανοποίηση από τη σχολική ζωή μειώνονται σημαντικά για τους μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε ψηφιακές συγκρούσεις, δημιουργώντας έναν αρνητικό κύκλο που επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Kunwar et al., 2024; Ma et al., 2024, Ragusa et al., 2024).

Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης

Το σχολείο, ως βασικός πυλώνας κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, κατέχει κεντρικό ρόλο στην πρόληψη, την παρέμβαση και την υποστήριξη σε περιστατικά κυβερνοπαρενόχλησης. Ο ρόλος αυτός δεν περιορίζεται στην επιβολή κανόνων και κυρώσεων, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στην εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, στην

ενίσχυση θετικών σχέσεων και δεξιοτήτων, και στην αποτελεσματική συνεργασία με οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα.

Η θεμελίωση ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης (Dadras & Takashi, 2024). Η δημιουργία ισχυρών και θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και οικογενειών είναι πρωταρχικής σημασίας για την ενίσχυση της αίσθησης ασφάλειας και εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα (Ragusa et al., 2024).

Η ενίσχυση της σχολικής συνδεδετικότητας, δηλαδή του αισθήματος του/της μαθητή/τριας ότι συνδέεται και ενσωματώνεται στη σχολική κοινότητα, η βελτίωση των σχολικών κοινωνικών δικτύων μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την ενσυναίσθηση, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση ενός πιο ανθεκτικού και υποστηρικτικού κοινωνικού ιστού δημιουργώντας ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ασφάλειας, αποθαρρύνοντας τις επιθετικές συμπεριφορές και ενισχύοντας την προθυμία για αναφορά περιστατικών (Dadras & Takashi, 2024; Ragusa et al., 2024).

Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση αποτελούν θεμελιώδεις ρόλους του σχολείου στην αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης (Kunwar et al., 2024). Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την κυβερνοπαρενόχληση στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και της ψηφιακής παιδείας, διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές/τριες αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την ασφάλη και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου (Chen, 2024; Kunwar et al., 2024, Martínez-Monteagudo et al., 2024). Η τυποποίηση της εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου και τους κινδύνους για την υγεία, καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, διασφαλίζουν μια συστηματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση για την κυβερνοπαρενόχληση (Wang et al., 2024).

Η εκπαίδευση των εφήβων και των γονέων σχετικά με τους κινδύνους της κυβερνοπαρενόχλησης, τις μορφές που μπορεί να λάβει, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης, είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της ενημερότητας και της ετοιμότητας της σχολικής κοινότητας (Chen, 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Mérida-López et al., 2024; Ragusa et al., 2024; Wang et al., 2024; Winstone, Jamal & Mars, 2024).

Επιπλέον, η προώθηση της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών συμπεριφορών, μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να συμπεριφέρονται με τρόπο κοινωνικά υπεύθυνο και ηθικό (Chen, 2024; Wang et al., 2024).

Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης περιλαμβάνει και την ενεργητική πρόληψη και παρέμβαση, με στόχο την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση περιστατικών, καθώς και τη μείωση του κινδύνου εμφάνισής τους (Martínez-Monteagudo et al., 2024). Ο περιοδικός έλεγχος για την κυβερνοπαρενόχληση, μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων ή άλλων μεθόδων, μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη αναγνώριση του προβλήματος και στην εκτίμηση της έκτασής του στη σχολική κοινότητα (Kunwar et al., 2024, 14). Η ενίσχυση των πολιτικών και κανονισμών κατά του εκφοβισμού, με σαφείς οδηγίες για την κυβερνοπαρενόχληση, διασφαλίζει ένα σαφές πλαίσιο αντιμετώπισης και αποθαρρύνει τις επιθετικές συμπεριφορές (Kunwar et al., 2024, Martínez-Monteagudo et al., 2024).

Η παρακολούθηση της τεχνολογίας, με την επιτήρηση της χρήσης των σχολικών υπολογιστών και δικτύων, μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη και την έγκαιρη αναγνώριση περιστατικών (Martínez-Monteagudo et al., 2024). Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που

προάγουν θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και ενθαρρύνουν την κοινωνική ενσωμάτωση, καθώς και η ανάπτυξη διαδικτυακών εφαρμογών κοινωνιομετρίας, μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση του κοινωνικού ιστού και στην έγκαιρη αναγνώριση μαθητών/τριών που διατρέχουν κίνδυνο (Wang et al., 2024).

Η χρήση της κοινωνιομετρίας για την ανάλυση και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών που διατρέχουν κίνδυνο, η ανάπτυξη στρατηγικών για την ενίσχυση της αυτοκυριαρχίας των μαθητών/τριών, η παρακολούθηση των αλλαγών στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, η παροχή υποστήριξης, η δημιουργία πολιτικών για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των προληπτικών παρεμβάσεων και να διασφαλίσουν την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών (Chen, 2024; 14, Wang et al., 2024). Τέλος, οι προληπτικές δραστηριότητες για την αποφυγή ή τη μείωση των συναισθηματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα θύματα και τα θύματα-θύτες, καθώς και η παροχή πόρων για την πρόληψη της κυβερνοπαρενόχλησης πριν συμβεί, και ο σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης προσαρμοσμένων για διαφορετικά επίπεδα τάξεων, ολοκληρώνουν το φάσμα των προληπτικών και παρεμβατικών δράσεων του σχολείου (Kunwar et al., 2024).

Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης περιλαμβάνει και την παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες, καθώς και σε παρευρισκόμενους μαθητές/τριες (Kunwar et al., 2024). Η παροχή συμβουλών και καθοδήγησης στους μαθητές/τριες, καθώς και η παροχή εξειδικευμένων συμβουλευτικών υπηρεσιών, βοηθούν στην αντιμετώπιση των ψυχολογικών επιπτώσεων της κυβερνοπαρενόχλησης και στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών (Dadras & Takashi, 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Wang et al., 2024).

Η ενίσχυση της κοινωνικής υποστήριξης των θυμάτων και των θυτών, καθώς και η παροχή υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργούν ένα δίκτυο ασφάλειας και φροντίδας γύρω από τους μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε περιστατικά κυβερνοπαρενόχλησης (Chen & Wu, 2024; Wang et al., 2024). Τέλος, η παροχή βοήθειας μέσω άμεσης φροντίδας και συνεπών απαντήσεων (Martínez-Monteagudo et al., 2024), η δημιουργία συστημάτων υποστήριξης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης, καθώς και η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να αναζητούν βοήθεια, διασφαλίζουν ότι οι μαθητές/τριες γνωρίζουν πού να απευθυνθούν και ότι υπάρχουν δομές υποστήριξης διαθέσιμες (Chen & Wu, 2024; Kunwar et al., 2024).

Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης περιλαμβάνει και την ενεργό ενίσχυση θετικών σχέσεων και δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες, προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα και την κοινωνική αρμονία (Mérida-López et al., 2024). Η ενθάρρυνση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, μεταξύ των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού και η οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης μέσω προγραμμάτων ανθεκτικότητας δημιουργούν ένα θετικό κλίμα και ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών/τριών να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις (Dadras & Takashi, 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Mérida-López et al., 2024; Ragusa et al., 2024).

Η προώθηση της διαφορετικότητας των στόχων ανάπτυξης των μαθητών/τριών, καθώς και η ενίσχυση της προκοινωνικής τάσης των μαθητών/τριών, ενθαρρύνουν την αλληλεγγύη και την κοινωνική ευαισθησία. Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης, βελτιώνουν την ικανότητα όλων των εμπλεκόμενων να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων (Dadras & Takashi, 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Mérida-López et al., 2024; Ragusa et al., 2024). Τέλος, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των μαθητών/τριών στην ανάπτυξη επαγγελματικής διαδικτυακής ταυτότητας τους βοηθά να διαμορφώσουν μια θετική και υπεύθυνη ψηφιακή παρουσία.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης απαιτεί στενή συνεργασία και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας. Η επικοινωνία με τους κηδεμόνες σχετικά με τις ευθύνες τους στην παρακολούθηση της χρήσης των ΤΠΕ, καθώς και η εμπλοκή των γονέων μέσω εργαστηρίων για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης, ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή της οικογένειας στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου (Martínez-Monteagudo et al., 2024). Η δημιουργία συνεργασιών μεταξύ σχολείων, γονέων και κοινοτικών οργανώσεων διασφαλίζει μια συντονισμένη και ολιστική προσέγγιση, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τους πόρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Afroze et al., 2024).

Η ενθάρρυνση ανοικτής επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση των παιδιών να ενημερώνουν τους γονείς ή τις αρχές σε περίπτωση κυβερνοπαρενόχλησης, δημιουργούν ένα δίκτυο υποστήριξης και διασφαλίζουν την έγκαιρη αναφορά και αντιμετώπιση των περιστατικών (Chen, 2024; Martínez-Monteagudo et al., 2024; Mérida-López et al., 2024).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την πολυπλοκότητα του φαινομένου της κυβερνοπαρενόχλησης και των ψηφιακών συγκρούσεων μεταξύ μαθητών/τριών, παρουσιάζοντας μια πολυδιάστατη ανάλυση των αιτίων, των επιπτώσεων και του ρόλου του σχολείου στην πρόληψη και την αντιμετώπισή τους. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι συγκρούσεις στο ψηφιακό περιβάλλον δεν απορρέουν απ' έναν μεμονωμένο παράγοντα, αλλά αποτελούν το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατομικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών συνιστωσών. Το φύλο, η αυτοεκτίμηση, η προσωπικότητα, το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, καθώς και η χρήση του διαδικτύου διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο ψηφιακό πεδίο, επηρεάζοντας την εμπλοκή τους σε φαινόμενα διαδικτυακής παρενόχλησης.

Οι επιπτώσεις αυτών των συγκρούσεων είναι πολυδιάστατες και επηρεάζουν σημαντικά την ψυχική υγεία, την κοινωνική ζωή και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/τριών. Τα υψηλά επίπεδα άγχους, η κατάθλιψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση συχνά συνοδεύονται από ψυχοσωματικά συμπτώματα, κοινωνική απομόνωση και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, η μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και η έλλειψη κινήτρου για μάθηση υπογραμμίζουν την αρνητική επίδραση που έχει η κυβερνοπαρενόχληση στην εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών/τριών.

Ο ρόλος του σχολείου αναδεικνύεται ως κρίσιμος τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πολιτικών παρέμβασης και υποστηρικτικών μηχανισμών, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στη μείωση των περιστατικών κυβερνοπαρενόχλησης και στην ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής ευημερίας των μαθητών/τριών. Η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου, ενώ η ενίσχυση των θετικών σχέσεων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες.

Η ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση καθίσταται σαφής, καθώς η αντιμετώπιση της κυβερνοπαρενόχλησης απαιτεί τη συνεργασία μαθητών/τριών, γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας. Η προώθηση στρατηγικών που ενσωματώνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, συμβουλευτική υποστήριξη και προληπτικά μέτρα αποτελεί βασικό άξονα δράσης. Παράλληλα, η συστηματική έρευνα και η αξιολόγηση των υφιστάμενων πρακτικών θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης.

Συνολικά, η κυβερνοπαρενόχληση αποτελεί μια σύνθετη πρόκληση που απαιτεί συνεχή προσπάθεια, έρευνα και εκπαιδευτική παρέμβαση. Η δημιουργία ενός ασφαλέστερου ψηφιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές/τριες δεν μπορεί να επιτευχθεί μεμονωμένα,

αλλά μέσω συλλογικής δράσης, ευαισθητοποίησης και ενεργής συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Αναφορές

Afroze, T., Kittur, R. M., Quadri, S. S. M., Fathima, S., Jacob, D. M., & Mohammad, B. H. S. (2024). Knowledge, attitude and psychological impact of cyberbullying among adolescents: A cross-sectional study. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(9), 3843–3849. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_164_24

Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Gómez-Hombrados, J., & Rey, L. (2024). Preventing cyberbullying in victims: What role do cognitive coping strategies play in boys and girls? *Children and Youth Services Review*, 163, 107751. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107751>

Chen, Q. (2024). Reactions of adolescent cyber bystanders toward different victims of cyberbullying: The role of parental rearing behaviors. *BMC Psychology*, 12, 377. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01879-3>

Chen, Q., & Wu, Q. (2024). The roles of teacher and parental support on adolescent cyber-bystander behaviors: A path analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1374071. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1374071>

Dadras, O., & Takashi, N. (2024). Traditional, cyberbullying, and suicidal behaviors in Argentinian adolescents: The protective role of school, parental, and peer connectedness. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1351629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351629>

Kunwar, S., Sharma, S., Marasini, S., Joshi, A., Adhikari, A., Ranjit, A., Byanju Shrestha, I., Shrestha, A., Shrestha, A. K., & Karmacharya, B. M. (2024). Cyberbullying and cyber-victimisation among higher secondary school adolescents in an urban city of Nepal: A cross-sectional study. *BMJ Open*, 14(3), e081016. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-081016>

Ma, J., Su, L., Li, M., Sheng, J., Liu, F., Zhang, X., & Yang, Y. (2024). Analysis of prevalence and related factors of cyberbullying–victimization among adolescents. *Children*, 11(10), 1193. <https://doi.org/10.3390/children11101193>

Madsen, K. R., Damsgaard, M. T., Petersen, K., Qualter, P., & Holstein, B. E. (2024). Bullying at school, cyberbullying, and loneliness: National representative study of adolescents in Denmark. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 414. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040414>

Martínez-Monteaagudo, M. C., Martínez-Monteaagudo, Á., Estévez, E., & Delgado, B. (2024). Cyberbullying profiles: Differences in anxiety, depression, and stress in a sample of Spanish students. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241251608>

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Gómez-Hombrados, J., & Extremera, N. (2024). Teacher emotionally intelligent behaviors and its role in the link between cybervictimization and suicide risk factors in adolescents. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 30(1). <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.500157>

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>

Ragusa, A., Núñez-Rodríguez, S., Vaz, P., Silva, J., Caliciotti, V., González-Bernal, J. J., López-Rivero, A. J., Petrillo, E., Gatto, M., & Obregón-Cuesta, A. I. (2024). Impact of cyberbullying on academic performance and psychosocial well-being of Italian students. *Children*, 11(8), 943. <https://doi.org/10.3390/children11080943>

Suraseth, C., & Koraneekij, P. (2024). Cyberbullying among secondary school students: Analyzing prediction and relationship with background, social status, and ICT use. *Heliyon*, 10(9), e30775. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30775>

Turk, N. (2021). Methodology of systematic reviews. *Zdrav Vestn*, 90(7–8), 432–442. <https://doi.org/10.6016/ZdravVestn.3138>

van der Wal, A., Valkenburg, P. M., & van Driel, I. I. (2024). In their own words: How adolescents use social media and how it affects them. *Social Media + Society*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/20563051241248591>

Wang, J., Zhang, H., Tian, D., An, Y., Wang, Y., & Zheng, Y. (2024). Examining the mediating effect of real and cyber self-control on cyberbullying and health risk behaviors among secondary vocational students in China: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 24(1), 2926. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20386-z>

Winstone, L., Jamal, S., & Mars, B. (2024). Cyberbullying perpetration and victimization as risk factors for self-harm: Results from a longitudinal cohort study of 13-14-year-olds in England. *Journal of Adolescent Health*, 75(2), 298–304. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.04.004>

Ying, H., & Han, Y. (2024). How childhood psychological abuse affects adolescent cyberbullying: The chain mediating role of self-efficacy and psychological resilience. *PLOS ONE*, 19(9), e0309959. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309959>.

Διερεύνηση των απόψεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο

<https://doi.org/10.69685/AUMV4978>

Παπασπύρου Γεωργία

PhD, Πανεπιστήμιο Πατρών
gpapaspi@upatras.gr

Καρατράντου Ανθή

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
akarat@upatras.gr

Περίληψη

Η σπουδαιότητα του διδακτικού σχεδιασμού επισημαίνεται εδώ και πολλές δεκαετίες, καθώς η επιτυχημένη διδασκαλία είναι μία γνωστικά απαιτητική δραστηριότητα, που βασίζεται στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών καθώς και τις απόψεις τους αναφορικά με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι μαθητές για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Προς αυτό τον σκοπό, δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς, κατά το σχολικό έτος 2023-2024 σε δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η συμμετοχή σε επιμορφώσεις έχει βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάζουν το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, παράλληλα όμως καταδεικνύουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν περαιτέρω. Καθώς ο σύγχρονος σχολικός λόγος αναδιαμορφώνεται συνέχεια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών που προκρίνουν την αυθεντική γλωσσική διδασκαλία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: Σχεδιασμός Νεοελληνικής γλώσσας, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Η εκάστοτε κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία (μακροσυγκείμενο) αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία δομούνται οι αποφάσεις που αφορούν τον γλωσσικό σχεδιασμό (language planning). Καθώς η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και φορέα της κοινωνικής συμπεριφοράς, οι εκάστοτε γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, αντικατοπτρίζουν τις πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές επιτάσεις των κοινωνικών ομάδων που επηρεάζουν λίγο ή πολύ τη νοηματοδότηση και τη χρήση της (Cooper et al., 2019; Hornberger & McKay, 2010).

Με βάση τα παραπάνω, ο όρος γλωσσική πολιτική (language policy) αξιοποιείται διαχρονικά για να υπονοήσει τον σκοπό και τον τρόπο χρήσης της γλώσσας που αναδεικνύει τις πολιτικές, τις στάσεις και τις αποφάσεις των κοινωνικών ομάδων, ατόμων και φορέων της κεντρικής εξουσίας και παίρνει μορφή μέσα από συντεταγμένες ρυθμίσεις και νόμους (Τοκατλίδου, 2003). Από την άλλη πλευρά, οι επίσημες πολιτικές αποφάσεις και κανόνες, μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τους χρήστες της γλώσσας που προτάσσουν στην καθημερινή τους επικοινωνία ιδιώματα, διαλέκτους, γλωσσικές ταυτότητες κ.ά. (Κουτσογιάννης, 2017; Παπαρίζος, 2004). Στην ίδια κατεύθυνση, οι σύγχρονες, παγκόσμιες ανάγκες αναδεικνύουν την ανάγκη της συμπερίληψης και της διαμόρφωσης συνθηκών αυθεντικής μάθησης που νοούνται ως απαραίτητες προϋποθέσεις που προσδίδουν κριτική διάσταση στον γλωσσικό σχεδιασμό (Fettes, 1997; McEntee-Atalianis & Tonkin, 2023). Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί δρουν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των επίσημων πολιτικών

ρύθμισης της μητρικής γλώσσας και των μαθητών, μέσα από γλωσσοσχεδιαστικές πρακτικές που αποσκοπούν στον σεβασμό των γλωσσικών ποικιλιών, στην εύρεση λύσεων στο επικοινωνιακό συγκείμενο της σχολικής τάξης και στον συνεχή επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας (Cooper et al., 2019; Labrie, 1993; Σπανός & Μιχάλης, 2012).

Καθώς το κύριο βάρος για τον σχεδιασμό του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας (εφεξής ΝΓ), για την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών (εφεξής ΠΣ) και την αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων, πέφτει στους ώμους των εκπαιδευτικών, ο ρόλος της επιμόρφωσης παραμένει κρίσιμος. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη ερευνών που επικεντρώνουν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν το μάθημα της ΝΓ, σκοπό της παρούσας μελέτης, αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα που άπτονται της προετοιμασίας του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και οι απόψεις που διαμορφώνουν σχετικά με το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σημειωτική πλαίσιωση του διδακτικού σχεδιασμού για το μάθημα της μητρικής γλώσσας.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία στροφή σχετικά με το τι αποτελεί το επίκεντρο του σχεδιασμού του γλωσσικού μαθήματος, καθώς οι μορφές της γλωσσικής πολιτικής που είναι επικεντρωμένες σε κείμενα (νομοί για τη γλώσσα, υπερκείμενα, ηλεκτρονικά κείμενα κ.α..) καθιστούν το πεδίο της έρευνας περισσότερο ευρύ για τα γλωσσικά θέματα (Liddicoat, 2020; Liddicoat et al., 2020). Η έννοια του γλωσσικού σχεδιασμού, στο πλαίσιο κειμένων με ρητές κοινωνικές δηλώσεις για τη θέση και τη χρήση της γλώσσας αλλά και η αναγνώριση του σχεδιασμού σε κείμενα με συγκαλυμμένα μηνύματα, αποτελούν θέματα προς μελέτη για τους ερευνητές. Για αυτό τον λόγο, η γλωσσική πολιτική και ο σχεδιασμός ως λόγοι (Bianco, 2005), περικλείουν ιδεολογίες, πεποιθήσεις και στάσεις, ενώ ως πρακτικές αποκαλύπτουν τις σιωπηρές κατανοήσεις και τις απόψεις για τη γλώσσα, την αξία της και τη χρήση της (Bonacina-Pugh, 2020).

Η παραπάνω οπτική, εστιάζει στην ατομική φύση της γλώσσας και αποκαλύπτει τον βαθμό στον οποίο τα άτομα, ως φορείς ενεργούς δράσης (agency), στο πλαίσιο των κοινωνικών τους συναναστροφών, δημιουργούν και κατασκευάζουν αποφάσεις σχετικά με τη χρήση της (Kress, 2003, 2009). Η συγκεκριμένη αντίληψη που επικεντρώνει στην προσωπική ταυτότητα, αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μορφοποιούν και αναπτύσσουν εαυτό, χρησιμοποιώντας τους πολλούς και διαφορετικούς λόγους του κοινωνικού και σχολικού συγκείμενου ως πόρους που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (Jewitt & Kress, 2010; Van Leeuwen, 2024). Αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση των ποικίλων πόρων εξωσχολικών και σχολικών, βοηθάει στον σχεδιασμό του μαθήματος της γλώσσας, έτσι ώστε να διαμορφώνονται μέσα στη σχολική τάξη κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες και ευκαιρίες που προάγουν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Kress & Selander, 2012).

Υπό αυτή την έννοια, η συμπερίληψη πολυτροπικών κειμένων καθώς και η ενσωμάτωση του κοινωνικού υπόβαθρου των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μπορούν να διευρύνουν σημαντικά το επίσημο ΠΣ και να αναπλαισιώσουν το γλωσσικό μάθημα με κεντρικό άξονα τον πρωταγωνιστικό ρόλο των μαθητών, μέσα από την κατάθεση των εμπειριών και αξιών τους, που νοούνται ως μαθησιακοί πόροι (Adami et al., 2022). Οι λόγοι των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα κειμενικά είδη, οι γλωσσοπαιδαγωγικές πρακτικές που απομακρύνονται από τη γραμμική προσέγγιση του ΠΣ, μπορούν να λειτουργούν ως πόροι που μετασηματίζουν το γλωσσοδιδακτικό περιεχόμενο και τη στοχοθεσία, προάγοντας ευκαιρίες απόκτησης νοήματος για τους μαθητές (Book & Tandberg, 2024). Επιπλέον, τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η κατάθεση των εμπειριών της καθημερινής ζωής αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που συνδράμουν στον τρόπο

με τον οποίο οι μαθητές καλλιεργούν το ενδιαφέρον για τη μάθηση και τη γνώση (Kress, 2019).

Οι παραπάνω πτυχές διαφαίνονται ήδη στα ΠΣ για τη ΝΓ από το 2003 όπου προτάσσονται γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις που προάγουν την επικοινωνιακή διάσταση και τη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνική κατάσταση, τη χρήση αυθεντικών κειμένων, την ειδολογική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος και την παιδαγωγική των γραμματισμών. Αντίστοιχα στο νέο ΠΣ για τη ΝΓ στο δημοτικό σχολείο (ΙΕΠ, 2023), ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διδασκτικής πράξης ως άτομο με εμπειρία και γνώση, που συνεργάζεται και διαπραγματεύεται συνεχώς τόσο με τις επίσημες κατευθύνσεις, όσο και με το συγκείμενο της σχολικής τάξης ώστε να καλλιεργείται το ενδιαφέρον του για τη γλώσσα και να αναπτύσσεται η κειμενική ικανότητα και η γλωσσική επίγνωση (Παπασπύρου, 2024). Όλα αυτά προϋποθέτουν την ουσιαστική γνώση των ΠΣ και των καινοτομικών πτυχών τους προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν και να εφαρμόζουν αντίστοιχα τις κατάλληλες γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές και επιλογές. Καθώς λοιπόν η εφαρμογή των ΠΣ εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση αποτελεί απαραίτητη συνθήκη που μπορεί να οδηγήσει στον επιτυχή διδακτικό σχεδιασμό (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως παράμετρος του εκπαιδευτικού/διδασκτικού σχεδιασμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς και η συνολική του προσωπικότητα και συμπεριφορά επιδρούν άμεσα στους μαθητές του και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί προσεγγίζουν το σχολείο (Παπαναούμ, 2010). Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος απαιτεί δεξιότητες που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και διαμορφώνουν συνθήκες αυθεντικού λόγου που αντανakλούν τον πραγματικό κόσμο και απαντούν στις ανάγκες των μαθητών. Για τους λόγους αυτούς, η επιμόρφωση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, στοχεύοντας από τη μία πλευρά, στην κάλυψη των άμεσων και έμμεσων αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και από την άλλη, στον συνεχή εμπλουτισμό των παιδαγωγικών γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων (Φούζας, 2017).

Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση αποτελεί το εργαλείο που βελτιώνει τις προσφερόμενες γνώσεις της αρχικής εκπαίδευσης με στόχο ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί τις νέες παιδαγωγικές θεωρήσεις και μελέτες και να ειδικεύεται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του σε θέματα πρακτικών, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων (McNiff & Whitehead, 2002). Υπό αυτή την έννοια, η επιμορφωτική διαδικασία θεμελιώνεται σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας προτάσσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διενεργείται συνεχώς ξεκινώντας από τον προσανατολισμό στο επάγγελμα έως το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Ο δεύτερος άξονας, επικεντρώνει στην εξειδίκευση των στόχων και του περιεχομένου ανάλογα με τις ανάγκες που πρέπει να απαντηθούν. Οι εξειδικεύσεις αυτές μπορεί να αφορούν είτε την εκ των άνω εισαγωγή καινοτομιών προκειμένου να καλυφθούν ενδεχόμενες ελλείψεις (όπως η εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων), είτε την από κάτω προς τα επάνω εισαγωγή και υποστήριξη καινοτομιών προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται και να μεταβάλλουν νοητικές και διδασκτικές δεξιότητες, στάσεις και πρακτικές (Παπαναούμ, 2010).

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά την πανδημία της COVID-19, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ή οι υβριδικές μορφές επιμόρφωσης αξιοποιούνται ευρέως, ενώ σύμφωνα με μελέτες προτιμώνται (Κελενίδου et al., 2017; Μπαμπαλή, 2023), καθώς προσφέρουν ευκαιρίες ευέλικτης μάθησης, ποικιλία θεματικών περιεχομένων ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και εξοικονομούν χρόνο και χρήμα λόγω των μειωμένων μετακινήσεων.

Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενδυναμώνονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, ιδιαίτερα δε όταν αυτές αντιστοιχούν σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα και συνάδουν με τα περιεχόμενα και τη στοχοθεσία των ΠΣ καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για πειραματισμούς (Κούλης & Μπαγάκης,

2022). Για αυτό τον λόγο, η επιμόρφωση αποτελεί σημαντική παράμετρο προσωπικής ενδυνάμωσης καθώς μπορεί να καθοδηγεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στο πως να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους, σε εναρμόνιση με τα νέα ερευνητικά δεδομένα και πρακτικές, να ενισχύουν την κριτική σκέψη και τον επαγγελματικό αναστοχασμό και να εφαρμόζουν με θεωρητική ευρύτητα και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τις καινοτομίες μέσα στη σχολική τάξη (Hixson et al., 2012).

Τα τελευταία χρόνια, τις βασικές κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν την υλοποίηση των ΠΣ, έχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ειδικότερα, στην πρόσφατη Πράξη «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» που εντάσσεται στο πλαίσιο κατάρτισης των εκπαιδευτικών για το νέο ΠΣ (ΙΕΠ, 2023), η επιμόρφωση έχει ως απώτερο σκοπό την αποτελεσματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου με πυρήνα την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη φιλοσοφία, τη μεθοδολογία, τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και την εξάσκηση του διδακτικού σχεδιασμού.

Ερευνητική Προσέγγιση/Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με:

1. τους λόγους που μπορεί να οδηγούν τους μαθητές στην αποδυνάμωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα της ΝΓ,
2. τις επιμορφωτικές ανάγκες, εμπειρίες και τις απόψεις που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος της ΝΓ.

Μεθοδολογία

Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης (Bryman, 2017a). Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο, δομήθηκε με βάση τις αρχές της κοινωνικής σημειωτικής και πιο συγκεκριμένα εστίασε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και αξιοποιούν το διδακτικό περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, ως μαθησιακό πόρο που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο παραπάνω πλαίσιο, η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, επιθυμούν να επιλέγουν τους μαθησιακούς πόρους που διαθέτουν, όπως το ΠΣ, το σχολικό βιβλίο και την καθημερινή ζωή μέσα κι έξω από το σχολείο, έτσι ώστε να προετοιμάζουν καλύτερα το γλωσσικό μάθημα.

Η διερεύνηση της σπουδαιότητας που ενέχουν οι νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι διδακτικές γνώσεις, η μεθοδολογία και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη βελτίωση του σχεδιασμού του γλωσσικού μαθήματος, ως πόροι που βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και με ενδιαφέρον στο μάθημα της ΝΓ, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ευκαιριών μαθησιακών εμπειριών (Van Leeuwen, 2024) αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα μελέτη.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και στη συνέχεια να απαντήσουν σε 6 (έξι) ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε 1 ερώτηση τετραβάθμιας κλίμακας Likert, σε 2 ερωτήσεις ιεράρχησης, σε 1 ερώτηση διχοτομικού τύπου και σε 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Εγκυρότητα της έρευνας

Προκειμένου να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα, η αποτελεσματικότητα και η αντικειμενικότητα της παρούσας έρευνας, τριμελής επιτροπή ειδικών (ένας ειδικός σε θέματα μεθοδολογίας έρευνας, ένας ειδικός σε θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ένας ειδικός σε θέματα διδασκαλίας της γλώσσας) αξιολόγησε το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) και μέσω των παρατηρήσεων και σχολίων τους, πραγματοποιήθηκαν οι αναγκαίες τροποποιήσεις και βελτιώσεις. Πριν από τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή με 2 εκπαιδευτικούς και διόρθωση του εργαλείου με επαναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων που δεν ήταν κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων με την αξιοποίηση του ελέγχου Friedman για την κατάταξη των επιλογών στις ερωτήσεις ιεράρχησης (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ -Λογισμικό SPSS 21). Τέλος, για τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση και διαμορφώθηκαν θεωρητικές κατηγορίες και πορίσματα, βάσει των περιεχομένων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Bryman, 2017b).

Δείγμα και περίοδος διεξαγωγής έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 144 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τον νομό Αχαΐας, ενώ ακολουθήθηκε η τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας (random sampling) σύμφωνα με την οποία κάθε υποκείμενο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα επιλογής (Bryman, 2017b; Cohen et al., 2008). Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2023-2024.

Περιορισμοί της έρευνας

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας κεντρικό περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι ελήφθη δείγμα μόνο από τον νομό Αχαΐας, Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας*Δημογραφικά Χαρακτηριστικά*

Το σύνολο των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, είχε τόπο εργασίας/κατοικίας Δήμους της ΠΕ Αχαΐας. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για $16,4 \pm 8,27$ έτη σε σχολείο. Από τους 144 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 36 ήταν άνδρες και οι 108 γυναίκες. Η κατανομή των ηλικιών, παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ηλικία εκπαιδευτικών

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
20-29 ετών	18	12,5
30-39 ετών	45	31,25
40-49 ετών	36	25,0
50-59 ετών	45	31,25
Σύνολο	144	100,00

Η κατανομή των εκπαιδευτικών ανά τάξη διδασκαλίας το σχολικό έτος (2023-2024) παρατίθεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κατανομή των εκπαιδευτικών ανά τάξη διδασκαλίας

Τάξη	Συχνότητα
1 ^η Δημοτικού	15
2 ^η Δημοτικού	18

3 ^η Δημοτικού	21
4 ^η Δημοτικού	21
5 ^η Δημοτικού	27
6 ^η Δημοτικού	42
Σύνολο	144

Στον πίνακα 3 αναλύεται η κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Πίνακας 3. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό τους επίπεδο

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Συχνότητα
Απόφοιτος ΤΕΙ	-
Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	15
Απόφοιτος ΑΕΙ	75
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master)	45
Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	9
Σύνολο	144

Στον πίνακα 4 αποτυπώνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης ΤΠΕ.

Πίνακας 4. Γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή (πριν την παρακολούθηση του Προγράμματος Επιμόρφωσης)

Επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ελάχιστα	3	2,08
Λίγο	6	4,16
Μέτρια	57	39,6
Πολύ	36	25,0
Πάρα πολύ	42	29,16
Σύνολο	144	100,00

Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

Στον πίνακα 5 αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για το μάθημα της ΝΓ.

Πίνακας 5: Πιστεύετε ότι οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας;

Πιστεύετε ότι οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	0	0,00
Λίγο	6	4,2
Μέτρια	51	35,4
Πολύ	78	54,2
Πάντα	9	6,2
Σύνολο	144	100,00

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα του πίνακα 7, η πλειοψηφία (N=87 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 60,4%) των εκπαιδευτικών πιστεύει πως οι μαθητές δείχνουν πολύ ή πάντα ενδιαφέρον για το μάθημα της ΝΓ.

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου: Μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους για το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών αναφορικά με το μάθημα της ΝΓ, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησε, πιστεύει ότι ο σημαντικότερος λόγος που αποδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, είναι η απομάκρυνσή του από την καθημερινή ζωή και η απουσία πρακτικής εφαρμογής (N=30). Λιγότεροι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τα ενδεχόμενα κενά γνώσης από προηγούμενες τάξεις (N=9) και τέλος ακολουθούν ο τρόπος διδασκαλίας (N=6) και οι πολλές γραπτές εργασίες που καθιστούν το μάθημα κουραστικό και μονότονο (N=6).

Στον πίνακα 6 αποτυπώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν τις πτυχές του μαθήματος της ΝΓ για τις οποίες πιστεύουν ότι έχουν βοηθηθεί περισσότερο στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις.

Πίνακας 6: Σε ποια πτυχή του μαθήματος της ΝΓ πιστεύετε ότι οι επιμορφώσεις σας έχουν βοηθήσει περισσότερο (ερώτηση ιεράρχησης);

A/A	Ιεραρχήστε σε κλίμακα από 1 έως 8, δίνοντας το 8 ως πιο σημαντικό και το 1 ως λιγότερο σημαντικό	A/θμια	B/θμια
1	Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας	3,69	2,73
2	Γνώσεις για τη βελτίωση του σχεδιασμού του μαθήματος της Γλώσσας	5,09	5,36
3	Νέες παιδαγωγικές γνώσεις που με βοηθούν να κατανοώ καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών μου	5,39	4,27
4	Νέες διδακτικές προσεγγίσεις που με βοηθούν να σχεδιάζω το μάθημα πέρα από το ΑΠ και τα επίσημα βιβλία	5,69	4,91
5	Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για την παραγωγή προφορικού ή/και γραπτού λόγου	4,80	4,91
6	Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα	4,13	3,73
7	Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για το λεξιλόγιο	3,57	4,36
8	Αξιοποίηση ΤΠΕ στο μάθημα	3,65	5,73
Έλεγχος Friedman		$\chi^2(7) = 22,9$ $p < 0,01$	$\chi^2(7) = 12,5$ $p > 0,05$

Ο έλεγχος Friedman έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ιεράρχηση των πτυχών του μαθήματος της ΝΓ που τους έχουν βοηθήσει περισσότερο. Οι Νέες διδακτικές προσεγγίσεις που βοηθούν να σχεδιάζουν το μάθημα πέρα από το ΑΠ και τα επίσημα βιβλία και οι Νέες παιδαγωγικές γνώσεις που βοηθούν να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών αναδεικνύονται πρώτα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η πτυχή των γνώσεων για τη βελτίωση του σχεδιασμού του μαθήματος της Γλώσσας και τέλος η Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για την παραγωγή προφορικού ή/και γραπτού λόγου.

Στον πίνακα 7 αποτυπώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν τις πτυχές του μαθήματος της ΝΓ στις οποίες επιθυμούν να επιμορφωθούν.

Πίνακας 7: Σε ποιες πτυχές από τις παρακάτω θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε; (ερώτηση ιεράρχησης)

A/A	Ιεραρχήστε σε κλίμακα από 1 έως 8, δίνοντας το 8 ως πιο σημαντικό και το 1 ως λιγότερο σημαντικό	A/θμια	B/θμια
1	Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας	4,83	3,33
2	Γνώσεις για τη βελτίωση του σχεδιασμού του μαθήματος της Γλώσσας	5,11	5,00
3	Νέες παιδαγωγικές γνώσεις που με βοηθούν να κατανοώ καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών μου	5,56	5,97
4	Νέες διδακτικές προσεγγίσεις που με βοηθούν να σχεδιάζω το μάθημα πέρα από το ΑΠ και τα επίσημα βιβλία	5,83	4,00
5	Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για την παραγωγή προφορικού ή/και γραπτού λόγου	4,44	5,00
6	Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα	3,44	4,00
7	Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για το λεξιλόγιο	2,78	5,00
8	Αξιοποίηση ΤΠΕ στο μάθημα	4,00	3,67
Έλεγχος Friedman		$\chi^2(7) = 23,2$ $p < ,01$	$\chi^2(7) = 12,5$ $p > ,05$

Ο έλεγχος Friedman έδειξε ότι οι Νέες διδακτικές προσεγγίσεις που βοηθούν να σχεδιάζουν το μάθημα πέρα από το ΑΠ και τα επίσημα βιβλία και οι Νέες παιδαγωγικές γνώσεις που βοηθούν να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών αναδεικνύονται πρώτα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η πτυχή των γνώσεων για τη βελτίωση του σχεδιασμού του μαθήματος της ΝΓ και τέλος η Βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων για την παραγωγή προφορικού ή/και γραπτού λόγου.

Πίνακας 8. Έχετε παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα επιμόρφωσης/σεις σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού και διεξαγωγής της διδασκαλίας του μαθήματος της ΝΓ (σεμινάρια, συνέδρια, workshops, κλπ);

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	60	41,7
Όχι	84	58,3
Σύνολο	144	100,00

Η πλειοψηφία, δηλαδή 84 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 58,3% δηλώνει πως δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα επιμόρφωσης/σεις σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού και διεξαγωγής της διδασκαλίας του μαθήματος της ΝΓ (σεμινάρια, συνέδρια, workshops, κλπ).

Πίνακας 9: Πέρα από τις επιμορφώσεις που έχετε παρακολουθήσει, ποιες πτυχές του μαθήματος της ΝΓ θα θέλατε να βελτιώσετε με την συμμετοχή σας σε άλλες επιμορφώσεις (ερώτηση ανοιχτού τύπου);

α/α	Πέρα από τις επιμορφώσεις που έχετε παρακολουθήσει, ποιες πτυχές του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας θα θέλατε να βελτιώσετε με την συμμετοχή σας σε άλλες επιμορφώσεις;	Αριθμός απαντήσεων
1	Το σχεδιασμό ασκήσεων και παρατηρήσεων πάνω στα κείμενα.	60
2	Την αξιολόγηση των μαθητών	96
3	Τον γενικότερο σχεδιασμό του μαθήματος	45

4	Το να κατανοώ τις ανάγκες των μαθητών μου και να σχεδιάζω το μάθημα πέρα από το επίσημο ΑΠ και τα βιβλία	108
5	Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις για το γλωσσικό μάθημα και νέες διδακτικές προσεγγίσεις	30
6	Τον τρόπο αξιοποίησης καλών πρακτικών και παραδειγμάτων	66
7	Την αξιοποίηση παιδαγωγικών παιχνιδιών προσαρμοσμένων στο γνωστικό αντικείμενο	114
8	Το πως θα κινήσω το ενδιαφέρον των μαθητών	129

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι επιθυμεί την επιμόρφωση που θα τους βοηθήσει στο να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα, στον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσουν παιδαγωγικά παιχνίδια που είναι προσαρμοσμένα στα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και τους τρόπους που θα τους βοηθούν να κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών τους έτσι ώστε να σχεδιάζουν το μάθημα της ΝΓ πολυδιάστατα, πέρα από τις επιτάσεις του ΠΣ και των σχολικών βιβλίων. Μεγάλη σημασία δίνεται επίσης στη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις που καλλιεργούν τις αξιολογικές δεξιότητες των μαθητών, την αξιοποίηση καλών πρακτικών και παραδειγμάτων, τον σχεδιασμό ασκήσεων και παρατηρήσεων πάνω σε κείμενα, τον γενικότερο σχεδιασμό του μαθήματος και την ενημέρωση πάνω σε θέματα νέων διδακτικών παραδειγμάτων και προσεγγίσεων για το γλωσσικό μάθημα.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους που μπορεί να οδηγούν τους μαθητές στην αποδυνάμωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα της ΝΓ;

Από τα ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,4%) θεωρούν ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται πολύ για το μάθημα της ΝΓ, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (35,4%) πιστεύει ότι οι μαθητές δείχνουν μέτριο ενδιαφέρον. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν πως το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της ΝΓ οφείλεται στο γεγονός ότι τους φαίνεται βαρετό, ξένο προς την καθημερινότητά τους, χωρίς πρακτική εφαρμογή. Το παραπάνω εύρημα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε γλωσσοδιδασκτικές παισιώσεις όπου οι ταυτότητες και οι λόγοι τους αξιοποιούνται σε συνδυασμό με τις κατευθύνσεις του ΠΣ και των σχολικών βιβλίων. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την αναμόρφωση του σχεδιασμού και της διδακτικής του μαθήματος της ΝΓ, επικεντρώνοντας σε μία περισσότερο υβριδοποιημένη μορφή μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να αποκτούν ενδιαφέρον και να επιλέγουν τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα που τους βοηθούν να γίνονται δημιουργοί και συμμετοχοί περιβαλλόντων αυθεντικής μάθησης (Boria et al., 2020; Sjöström & Eilks, 2020).

Οι απόψεις αυτές ευθυγραμμίζονται με σχετικές μελέτες (Μήτση, 2019; Μαλέτσκος, 2015; Παυλίδου, 2017) στο Ελληνικό δημοτικό σχολείο και αναδεικνύουν την ανάγκη για αλλαγή του σχεδιαστικού ρόλου των εκπαιδευτικών προς τη δόμηση γλωσσοδιδασκτικών πλαίσίων που ευνοούν την αυθεντική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ως φορέων δράσης και ευθύνης (Biesta, 2013; Biesta, 2015). Ερευνητικά, διαπιστώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να μεταβούν από το δασκαλοκεντρικό πρότυπο σε γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές που ενσωματώνουν τη σύνδεση του μαθήματος τόσο με την καθημερινή ζωή, όσο και με κείμενα με τα οποία οι μαθητές συνδιαλέγονται έξω από το τη σχολική τάξη (Allen & Kendeou, 2024; Κουτσογιάννης et al., 2015). Αυτό προκύπτει επίσης και από τις απαντήσεις

των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναδεικνύουν τα γνωστικά κενά, τον τρόπο διδασκαλίας και την απαίτηση για γραπτές εργασίες ως λόγους που μπορούν να μειώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, σε χαμηλότερο όμως βαθμό.

Ερευνητικό ερώτημα 2: ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες, εμπειρίες και απόψεις που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος της ΝΓ;

Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν βοηθηθεί μέσω σχετικών επιμορφώσεων στο να ενισχύσουν τις γνώσεις τους για τη βελτίωση του σχεδιασμού του γλωσσικού μαθήματος, να αποκομίσουν νέες παιδαγωγικές γνώσεις που βοηθούν στο να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών και να γνωρίσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις που βοηθούν στον σχεδιασμό του μαθήματος πέρα από το ΠΣ και τα επίσημα σχολικά βιβλία. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση στις παραπάνω πτυχές του μαθήματος της ΝΓ. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναδεικνύουν την επιθυμία να επιμορφωθούν για το πως θα μπορούν να κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών τους, να τους κινητοποιούν, να αξιοποιούν παιδαγωγικά παιχνίδια προσαρμοσμένα στο γνωστικό αντικείμενο και να αξιολογούν. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα συνάδουν και με άλλες μελέτες που καταδεικνύουν τη στροφή των εκπαιδευτικών σε νέες ταυτότητες και λόγους που μετασχηματίζουν τον γλωσσικό σχεδιασμό και τον τοποθετούν πιο κοντά στην κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών (Κουτσογιάννης et al., 2015).

Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να απομακρυνθούν από επιμορφώσεις που προτάσσουν τη μονοδιάστατη κατάρτιση σε θέματα γραμμικών διεκπεραιώσεων του ΠΣ και κείμενων από τα σχολικά βιβλία, αναδεικνύοντας την ανάγκη για επιμόρφωση σε διδακτικές τακτικές και παιδαγωγικές γνώσεις που προσιδιάζουν περισσότερο στις ανάγκες και την καθημερινότητα των μαθητών. Στα ίδια πορίσματα για το Γυμνάσιο και το Δημοτικό κατευθύνονται επίσης και άλλες έρευνες (Παυλίδου, 2017; Κέκια, 2016 που καταδεικνύουν ότι οι ισχύουσες γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές τείνουν να προσεγγίζουν τους λόγους και τις ταυτότητες των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους επιμόρφωσης που θα τους βοηθήσουν στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σχεδιασμού του γλωσσικού μαθήματος (Πετμεζά & Σπαντιδάκης, 2021) αφού δεν νιώθουν επαρκώς εξοικειωμένοι στο να προκρίνουν πρακτικές που ενισχύουν τον βαθμό μεταδοτικότητας του μαθήματος.

Τα παραπάνω δεδομένα καταδεικνύουν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις που τους βοηθούν να εφευρίσκουν τρόπους και παιδαγωγικές πλαισιώσεις που περιλαμβάνουν τη διαμεσολάβηση των ταυτοτήτων και λόγων των μαθητών με το γλωσσοεκπαιδευτικό περιεχόμενο και στόχους. Οι εμπειρίες των μαθητών και η ικανότητά τους να συνδέουν το γλωσσικό μάθημα με τις ατομικές ταυτότητες και ενδιαφέροντα είναι απαραίτητοι όροι για τη διαμόρφωση μετασχηματιστικής μάθησης (Book & Tandberg, 2024), στοιχείο που διαφαίνεται ως σημαντικό διακύβευμα από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τις καλές πρακτικές και τον σχεδιασμό ασκήσεων και παρατηρήσεων πάνω στα κείμενα. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα, καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν δημιουργικές γλωσσοδιδασκτικές πλαισιώσεις και εναλλακτικές σχεδιαστικές αποφάσεις (Hordern et al., 2021; Papaspyrou & Karatrantou, 2024). Η κατάθεση των επαγγελματικών εμπειριών και απόψεων στη χάραξη καινοτομιών και δράσεων αλλά και η συμμετοχή της σχολικής τάξης ως μαθησιακών και κοινωνικών πόρων, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που προάγουν τις επιμορφωτικές δράσεις αλλά και τα οράματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Μανωλοπούλου, 2015; Παπαδοπούλου, 2019).

Ενδιαφέρον ερευνητικό δεδομένο που προκύπτει είναι και αυτό της ανάγκης επιμόρφωσης πάνω σε θέματα που άπτονται της αξιολόγησης των μαθητών. Έτσι, ενώ το ΠΣ

και το σχολικό βιβλίο αναφέρουν ρητά τις πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας που μπορούν να εφαρμοσθούν κατά τη διάρκεια και το τέλος του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την ανάγκη, η αξιολόγηση να διενεργείται με άλλο τρόπο, προφανώς λιγότερο φερεγγυωτικό και τυποποιημένο, που να επιτρέπει την διεύρυνση του παιδαγωγικού ρόλου της διδακτικής πράξης (Κωνσταντίνου, 2020). Η ανάγκη αυτή, συνάδει με τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα και δείχνει την τάση, οι εκπαιδευτικοί να απομακρύνονται από τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά πρότυπα, ενδυναμώνοντας παράλληλα τους ρόλους και τις ταυτότητές τους με τρόπο πιο δημιουργικό και ευέλικτο που εκτείνεται πέρα από τα συμβατικά όρια του ΠΣ και του σχολικού βιβλίου (Χλαπουτάκη, 2016).

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης, δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα/τα επιμόρφωσης σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού και διεξαγωγής της διδασκαλίας του μαθήματος της ΝΓ (σεμινάρια, συνέδρια, workshops, κλπ). Η ανάγκη για επιμόρφωση στο γλωσσικό μάθημα επιβεβαιώνεται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα άλλων μελετών, καθώς φαίνεται να ισχύει η παραδοχή ότι η θεωρία απέχει σημαντικά από την πράξη (Wang et al., 2008; Σακελλαρίου & Μήτση, 2018; Σακελλαρίου et al., 2022). Σε αυτό το πνεύμα, κρίνεται αναγκαίος ο συνεχής και δυναμικός επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και του σημασιολογικού περιεχομένου των επιμορφωτικών δράσεων (Βεργίδης, 2012), με γνώμονα τις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις.

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα καταγράφηκαν οι απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχεδιασμό του μαθήματος της ΝΓ, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη ζητημάτων και προτάσεων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε επιμορφωτικές δράσεις που επικεντρώνουν στον γλωσσικό σχεδιασμό. Από την ανάλυση των ευρημάτων, συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτάσσουν σχεδιαστικές πρωτοβουλίες λαμβάνοντας υπόψη τους τον εμπλουτισμό της γλωσσοδιδασκτικής πράξης μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την αξιοποίηση πολυτροπικών διδακτικών μεθόδων. Η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από την αποκλειστική χρήση του ΠΣ και του σχολικού βιβλίου, καταδεικνύει την επιθυμία να εμπλέκονται με ποικίλους μαθησιακούς πόρους, συνδέοντας τις ανάγκες των μαθητών τους με τον γλωσσικό σχεδιασμό και με τη διδακτική πράξη (Adami et al., 2022; Kress, 2019; Van Leeuwen, 2024). Η ενασχόληση με ζητήματα του πραγματικού κόσμου, η αξιοποίηση των γραμματισμών που δημιουργούν ευκαιρίες νοήματος, ενεργούς συμμετοχής και ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτενέργειας των μαθητών (Kalantzis et al., 2019), αποτελούν ζητήματα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί συνδιαλέγονται. Συνεπώς, ο επαναπροσδιορισμός των διδακτικών ταυτοτήτων και των λόγων τους, αποτελεί όχι απλά ζητούμενο, αλλά επιμορφωτική ανάγκη, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέρχονται με επάρκεια στις νέες σχεδιαστικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος.

Οι παραπάνω επιτάσεις, προκρίνουν δημιουργικές γλωσσοδιδασκτικές πλαισιώσεις, από εκπαιδευτικούς με όραμα, που παραμένουν ευπροσάρμοστοι στους λόγους και τις γλωσσικές ταυτότητες των μαθητών. Ο ρόλος και οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στον διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική και τον διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος της ΝΓ, καθώς η εμπειρία και η βιωματική αμεσότητά τους, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση δημοκρατικών, αξιόπιστων και συνθετικών μορφών εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Αναφορές

- Adami, E., Diamantopoulou, S., & Lim, F. V. (2022). Design in Gunther Kress's Social Semiotics. *London Review of Education*, 20(1), 41.
- Allen, L. K., & Kendeou, P. (2024). ED-AI Lit: An Interdisciplinary Framework for AI Literacy in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 11(1), 3-10.

- Bianco, J. L. (2005). Multiliteracies and multilingualism. In *Multiliteracies* (pp. 89-102). Routledge.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in philosophy and education*, 32, 449-461.
- Biesta, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. Routledge.
- Bonacina-Pugh, F. (2020). Legitimizing multilingual practices in the classroom: The role of the 'practiced language policy'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 434-448.
- Book, P., & Tandberg, C. (2024). Identity texts in science for multilingual students: discovering resources with social semiotics. *International Journal of Science Education*, 1-20.
- Boria, M., Carreres, Á., Noriega-Sánchez, M., & Tomalin, M. (2020). *Translation and multimodality. Beyond Words*. New.
- Bryman, A. (2017a). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge.
- Bryman, A. (2017b). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. In: *Μεταίχιμο*.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. Russell Sage Foundation.
- Fettes, M. (1997). Language planning and education. *Encyclopedia of language and education: Language policy and political issues in education*, 13-22.
- Hixson, N. K., Ravitz, J., & Whisman, A. (2012). *Extended Professional Development in Project-Based Learning: Impacts on 21st Century Skills Teaching and Student Achievement*. West Virginia Department of Education.
- Hordern, J., Muller, J., & Deng, Z. (2021). Towards powerful educational knowledge? Addressing the challenges facing educational foundations, curriculum theory and Didaktik. In (Vol. 53, pp. 143-152): Taylor & Francis.
- Hornberger, N. H., & McKay, S. L. (2010). *Sociolinguistics and language education* (Vol. 18). Multilingual Matters Bristol.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2010). Multimodality, literacy and school English. In *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 342-352). Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, N., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί-Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Εκδ. Κριτική.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. routledge.
- Kress, G. (2019). Transposing meaning: translation in a multimodal semiotic landscape. In *Translation and multimodality* (pp. 24-48). Routledge.
- Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The internet and higher education*, 15(4), 265-268.
- Labrie, N. (1993). *La construction linguistique de la Communauté européenne* (Vol. 1). Honoré Champion.
- Liddicoat, A. J. (2020). Ideology in language policy and educational practice: An afterword.
- Liddicoat, A. J., Taylor-Leach, K., Kamwangamalu, N., Bryant, P., & Ng, P. (2020). A tribute to Robert (Bob) Boris Kaplan (1929-2020): A distinguished scholar and supportive colleague. In: Taylor & Francis.
- McEntee-Atalianis, L. J., & Tonkin, H. (2023). *Language and sustainable development* (Vol. 32). Springer.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). Action research in organisations. In *Action Research in Organisations* (pp. 237-240). Routledge.

Papaspyrou, G., & Karatrantou, A. (2024). L1 Lesson planning: Investigating the experiences, practices, and perspectives of Greek teachers. *European Journal of Social Sciences Studies*, 10(1).

Sjöström, J., & Eilks, I. (2020). The Bildung theory—From von Humboldt to Klafki and beyond. *Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory*, 55-67.

Van Leeuwen, T. (2024). Determination and agency in the work of Gunther Kress. *Text & Talk*, 44(4), 527-545.

Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.

Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.

ΙΕΠ. (2023). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Νέα Προγράμματα Σπουδών. Retrieved 29/10/2023 from <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

Κέκια, Μ. Δ. (2016). Πρακτικές παραγωγής και αναθεώρησης γραπτών μαθητικών κειμένων ως κοινωνικοπολιτισμικής διαδικασίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2A), 168-184.

Κούλης, Α. Κ., & Μπαγάκης, Γ. (2022). Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 64-82.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση. *Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τρανταφυλλίδη*.

Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β., & Παυλίδου, Μ. (2015). Ανάλυση σχολικού λόγου: Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο. Τόμος Α'. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Διαθέσιμο: <http://www.greeklanguage.gr/node/994> [5/4/2017].

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2020). Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 66.

Μαλέτσκος, Α. (2015). Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Μανωλοπούλου, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών του 2011 για τη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γραμματισμός (Doctoral dissertation).

Μήτση, Α. (2019). Η συμβολή της γραμματικής στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Μπαμπαλή, Ε. (2023). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης-μια εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των ιδίων. (Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση (Πρώην Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης)

Παπαδοπούλου, Μ. Κ. (2019). Ανασχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση στην Ελλάδα. (Doctoral dissertation Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Παπαναούμ, Ζ. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

- Παπαρίζος, Χ. (2004). Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασπύρου, Γ. (2024). Αξιοποίηση διδακτικού σχεδιαστικού μοντέλου για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας).
- Παυλίδου, Μ. Θ. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση και σχολικός λόγος στις ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές. (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας. Τομέας Γλωσσολογίας).
- Πετμεζά, Μ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2021). Πρακτικές, Απόψεις και Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Παραγωγής Κειμένων. *Education Sciences*, 2021(3), 171-193.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μήτση, Π. (2018). Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση και την πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- Σακελλαρίου, Μ., Μήτση, Π., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2022). Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μια ερευνητική προσέγγιση. Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος. In: Αθήνα: Κριτική.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα Vol*, 34, 411-421.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Φούζας, Γ. (2017). Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012): η περίπτωση των περιφερειακών ΑΕΙ και το παράδειγμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Χλαπουτάκη, Ε. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού. (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).

Εμπλοκή των Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους (δημοτικού σχολείου)

<https://doi.org/10.69685/TFJY1640>

Κολοκύθα Ασπασία Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, M.Ed., M.A.
aspasiakolokytha0@gmail.com

Περίληψη

Η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, με τις μητέρες να αναδεικνύονται οι πιο δραστήριοι φορείς υποστήριξης, εντός και εκτός σχολείου. Στην ελληνική πραγματικότητα, δύο κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την ενασχόληση των μητέρων με την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι το οικονομικό και το μορφωτικό τους επίπεδο. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εξετάσει πώς διαφοροποιούνται αυτοί οι παράγοντες μεταξύ μητέρων που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους και εκείνων που δεν συμμετέχουν. Το δείγμα περιλαμβάνει 22 μητέρες, που διαχωρίζονται ισότιμα σε δύο ομάδες: εμπλεκόμενες και μη. Η ανάλυση βασίζεται στη συσχέτιση Pearson και το συντελεστή Spearman, με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Τα ευρήματα καταδεικνύουν θετική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής και των επιπέδων οικονομικής και μορφωτικής κατάστασης. Μητέρες με υψηλότερη εκπαίδευση και εισόδημα παρέχουν στα παιδιά τους μεγαλύτερη υποστήριξη στη μελέτη. Αντίθετα, μητέρες με χαμηλότερα οικονομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν, λόγω έλλειψης χρόνου ή γνώσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, μορφωτικό επίπεδο, οικονομικό επίπεδο, δημοτική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την εκπαιδευτική πρόοδο και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, με τις μητέρες να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή (Jackson et al., 2017). Η εμπλοκή τους επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, με κυριότερους το μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο. Μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό υπόβαθρο τείνουν να συμμετέχουν ενεργότερα στις σχολικές δραστηριότητες και να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το οικονομικό επίπεδο επηρεάζει τις δυνατότητές τους να παρέχουν πρόσθετους πόρους και εμπειρίες στα παιδιά τους (Kule Ashirafu, & Turyamureeba, 2024). Είναι γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή, στη σχολική εκπαίδευση, έχει διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με τον πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, αλλά διαχρονικά παραμένει μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι προσπάθειες για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχουν απασχολήσει εκπαιδευτικούς και νομοθέτες, καθώς θεωρούνται κρίσιμες για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Εντούτοις, η έρευνα των Chen, & Williams (2020), επισήμανε ότι οι διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορούν να δημιουργήσουν εντάσεις και να περιορίσουν τη συνεργασία.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στον νομό Καρδίτσας, διερευνώντας τη σχέση μεταξύ του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των μητέρων και της εμπλοκής τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους σε επίπεδο δημοτικού σχολείου. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει πώς οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαμορφώνουν τη συμμετοχή των μητέρων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσφέρει στοιχεία που θα συμβάλουν στη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Επιπλέον, η μελέτη εξετάζει τα εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μητέρες με χαμηλότερο οικονομικό και μορφωτικό

επίπεδο, προκειμένου να προταθούν παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν τη συμμετοχή τους. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα επιδιώκει να ενισχύσει την κατανόηση της δυναμικής σχολείου - οικογένειας στον νομό Καρδίτσας και να υποστηρίξει την ισότιμη συμμετοχή όλων των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Το πρόβλημα

Διατύπωση προβλήματος

Η μητρική φροντίδα συνεχίζει, μέχρι και σήμερα, να διαδραματίζει καίριο ρόλο στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους σε σύγκριση με τους πατέρες (Al-deen, 2019· Kule Ashirafu, & Turyamureeba, 2024). Ωστόσο, παρά την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου τους, υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό εμπλοκής τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, οι οποίες επηρεάζονται από κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Auerbach & Collier, 2021).

Η μελέτη του Al-deen (2019) υποστηρίζει ότι οι μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν τη δυνατότητα να βοηθούν τα παιδιά τους στην προετοιμασία των μαθημάτων τους, σε αντίθεση με εκείνες που έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Αντίστοιχα, οι μητέρες με ανώτερη οικονομική κατάσταση παρέχουν περισσότερες εξωσχολικές ευκαιρίες και εμπειρίες στα παιδιά τους, ενώ εκείνες με χαμηλότερο οικονομικό επίπεδο συχνά αδυνατούν να το πράξουν, λόγω περιορισμένων πόρων ή χρόνου (Brown, & Smith, 2022). Σημαντική είναι και η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης της μητέρας, η οποία επηρεάζει τη στάση της απέναντι στην εκπαίδευση και την πρόθεσή της να συμμετέχει ή όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών της (Xiong et al., 2023). Οι δύο βασικότεροι παράγοντες που κάνουν τις μητέρες να εμπλέκονται στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους (δημοτικού σχολείου) είναι το οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο της κάθε μητέρας (Στύλα & Μηχαλοπούλου, 2016). Ο τρίτος παράγοντας είναι η κοινωνική προέλευση, της μητέρας, η οποία επηρεάζει το σχηματισμό της άποψής της για τη σημασία της μόρφωσης και επομένως την παρακινεί να ασχοληθεί ή όχι με την εκπαίδευση των παιδιών της, στο σχολείο και στο σπίτι (Panda, 2015).

Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα έρευνας

Η προηγούμενη έρευνα, των Xiong et al. (2023), έχει καταδείξει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και εμπλοκής των μητέρων στη σχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, τα ευρήματα για τη σχέση του οικονομικού επιπέδου με την εμπλοκή παραμένουν αντιφατικά. Κάποιες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενες μητέρες με υψηλό εισόδημα εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες όπως εκπαιδευτικές εκδρομές, ενώ άλλες δείχνουν ότι το χαμηλό εισόδημα αποτελεί εμπόδιο λόγω αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων (Kule Ashirafu, & Turyamureeba, 2024). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης αυτού του ζητήματος. Ακόμη, δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στον νομό της Καρδίτσας, οπότε η εν λόγω μελέτη είναι αναγκαία.

Η συμμετοχή των μητέρων στη σχολική εκπαίδευση ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Jackson et al., 2017). Η έρευνα συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και υπογραμμίζει τη μακροπρόθεσμη επίδραση της εκπαίδευσης των μητέρων στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Xiong et al., 2023).

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Xiong et al., 2023· Cetin & Taskin, 2016), οι μητέρες επενδύουν περισσότερο χρόνο στη φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών συγκριτικά με τους πατέρες, με την εμπλοκή τους να ενισχύει τη σχολική επιτυχία, όταν είναι ισορροπημένη. Το

οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο καθορίζουν σημαντικά το βαθμό συμμετοχής τους (Chen & Williams, 2020). Παρότι η έννοια της μητρικής εμπλοκής διαφοροποιείται πολιτισμικά και κοινωνικά, η συμμετοχή των μητέρων διατηρεί διαχρονικά μια σταθερή και ενισχυμένη παρουσία στο σχολικό πλαίσιο, κυρίως λόγω του ρόλου τους στην καθημερινή φροντίδα και τη συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια, πλήθος ερευνών αναδεικνύει ότι η ποιότητα και η συχνότητα της εμπλοκής των μητέρων σχετίζεται στενά με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο (Yu, 2023). Οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να εμπλέκονται πιο ενεργά σε γνωστικού τύπου δραστηριότητες, όπως η επίβλεψη της σχολικής μελέτης, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και η προώθηση της φιλαναγνωσίας. Επιπλέον, διαθέτουν καλύτερη κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος και των προσδοκιών του σχολείου, γεγονός που ενισχύει τη συνεργασία τους με το διδακτικό προσωπικό. Αντίθετα, μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό ή οικονομικό επίπεδο συχνά αισθάνονται ανασφάλεια ή αδυναμία να παρέμβουν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους να περιορίζεται σε ρόλους επίβλεψης ή τυπικής παρουσίας. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης, καθώς και η ανεπαρκής πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, οδηγούν ορισμένες φορές σε αποστασιοποίηση από το σχολείο ή σε αμηχανία κατά την επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς (Schmidt et al., 2022).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στη μελέτη αυτή, η μεταβλητή «εμπλοκή-μη εμπλοκή» ορίζεται ως η ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρεάζει τους δύο βασικούς παράγοντες, δηλαδή το οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων. Η εμπλοκή συνδέεται με υψηλότερο εισόδημα και εκπαίδευση, ενώ η μη εμπλοκή σχετίζεται με περιορισμένους πόρους και χρόνο (Augustine & Negraia, 2018· Cetin & Taskin, 2016). Οι μορφωμένες μητέρες συμμετέχουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών, παρέχοντας κίνητρα και στήριξη (Xiong et al., 2023). Αντίθετα, οι μητέρες που είναι απρόθυμες να εμπλακούν, και γενικότερα δεν εμπλέκονται στη σχολική εκπαίδευση αυτών, έχουν χαμηλό οικονομικό επίπεδο (Cetin & Taskin, 2016). Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, η εμπλοκή των μητέρων, στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (δημοτικού σχολείου), καταλήγει σε υψηλότερο επίπεδο μόρφωσής τους, ενώ η μη εμπλοκή σε χαμηλότερο (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006). Οι μορφωμένες μητέρες ενθαρρύνουν περισσότερο κοινωνικά και ακαδημαϊκά τα παιδιά τους ενώ είναι πιο ευαίσθητες και ανταποκρίνονται με ευκολία στις μαθησιακές τους ανάγκες (Zhang, 2012).

Ο Παράγοντας Οικονομικό Επίπεδο

Το οικονομικό επίπεδο των μητέρων επηρεάζει άμεσα την ικανότητά τους να εμπλέκονται στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι μητέρες με επαρκές εισόδημα έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως φροντιστήρια, ταξίδια ή πρόσβαση σε εκπαιδευτικά μέσα. Όπως αναφέρει η έρευνα των Tramonte, & Willms (2010), αυτές οι μητέρες μπορούν να παρακινήσουν τη σχολική εργασία και να παρέχουν ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα στα παιδιά τους, καθώς έχουν την οικονομική δυνατότητα να τους προσφέρουν μία πληθώρα βιβλίων και να δημιουργήσουν μία τεράστια βιβλιοθήκη, στην οποία αυτά θα έχουν πρόσβαση. Επιπλέον, η οικονομική ανεξαρτησία τους ενισχύει τη συνεργασία με το σχολείο και την υποστήριξη των παιδιών τους (Zhang et al., 2023). Αντίθετα, οι μητέρες με χαμηλό εισόδημα συχνά αδυνατούν να παρέχουν σταθερή υποστήριξη λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων ή της έλλειψης πρόσβασης σε πόρους. Πολλές φορές το χαμηλό οικονομικό επίπεδο κάνει τις μητέρες να μην έχουν καθόλου όρεξη να μιλήσουν στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα αυτά να μην έχουν γλωσσικές εμπειρίες, ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση και το σχολείο. Αυτές οι μητέρες δεν έχουν το χρόνο να προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού τους. Τέλος, η απώλεια της εργασίας που συνήθιζε να κάνει μία μητέρα, δημιουργεί

ψυχική δυστυχία στην ίδια και στο παιδί της, και παρακωλύει τη σχολική του επίδοση (Schochet et al., 2020).

Ο Παράγοντας Μορφωτικό Επίπεδο

Οι μορφωμένες μητέρες συμμετέχουν πιο ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες, παρέχουν υποστήριξη στη μελέτη των παιδιών τους και προάγουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης (Augustine & Negraia, 2018). Διαθέτουν καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος και αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με το σχολείο. Οι συγκεκριμένες μητέρες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι του ρόλου τους να διατηρούν τακτική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και να συζητούν μαζί τους για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Νιώθουν σιγουριά και αυτοπεποίθηση όταν πρόκειται να εκφράσουν τις ανησυχίες ή τους προβληματισμούς τους σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους (Hornby & Lafaele, 2011). Η μόρφωση της μητέρας φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινή της συμμετοχή στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού, προσφέροντας σημαντική ακαδημαϊκή υποστήριξη μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ρουτίνας. Πέρα όμως από τις βασικές απαιτήσεις του σχολείου, εκείνες ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία του παιδιού τους, ενθαρρύνοντάς το να ασχοληθεί με επιπλέον μελέτη και ανάγνωση, η οποία ξεπερνά τα όρια του αναλυτικού προγράμματος της τάξης του, συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια μιας πιο ουσιαστικής και σφαιρικής εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Panda, 2015).

Από την άλλη, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην υποστήριξη των παιδιών τους, περιοριζόμενες σε πιο παθητικούς ρόλους. Πιο συγκεκριμένα, εκείνες αντιμετωπίζουν συστηματικές δυσκολίες στην ενεργό υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών τους, κυρίως λόγω περιορισμένων γνωστικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Η απουσία επαρκούς εκπαιδευτικού υπόβαθρου και εγγραμματισμού τις καθιστά αδύναμες να παρέμβουν ουσιαστικά στη σχολική προετοιμασία των τέκνων τους, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε έναν επιφανειακό ρόλο εποπτείας της μελέτης στο σπίτι. Ο ρόλος τους, επομένως, προσλαμβάνει χαρακτήρα παθητικής παρακολούθησης και όχι ουσιαστικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (Utami, 2022). Η εκπαιδευτική τους αδυναμία συνοδεύεται συχνά από ψυχοκοινωνικά εμπόδια που παρεμποδίζουν τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με το σχολικό πλαίσιο και τους/τις εκπαιδευτικούς. Συναισθήματα ανεπάρκειας, ντροπής ή φόβου κοινωνικής αποδοκιμασίας ενισχύουν την αποστασιοποίησή τους από το σχολείο, οδηγώντας συχνά σε εθελούσια αποφυγή συμμετοχής σε σχολικές συναντήσεις ή δραστηριότητες που απαιτούν διάδραση με το προσωπικό της σχολικής μονάδας (Shi et al., 2024). Επιπλέον, οι μητέρες αυτές εμφανίζουν περιορισμένη γνώση αναφορικά με το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, γεγονός που επιτείνει την αίσθηση αποκλεισμού και ενισχύει την εξάρτησή τους από άλλα μέλη της οικογένειας (π.χ. σύζυγος, κοντινοί συγγενείς), στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών (Τουρτούρας, 2012).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της διαφοροποίησης του οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου μεταξύ Ελληνίδων μητέρων που συμμετέχουν ενεργά στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (δημοτικού σχολείου) και εκείνων που δεν συμμετέχουν, του νομού Καρδίτσας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι δύο: «Πώς διαφοροποιείται το οικονομικό επίπεδο μεταξύ των μητέρων που εμπλέκονται ενεργά στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (δημοτικού σχολείου) και εκείνων που δεν εμπλέκονται, του νομού Καρδίτσας;» και «Πώς

διαφοροποιείται το μορφωτικό επίπεδο μεταξύ αυτών των δύο κατηγοριών μητέρων, του νομού Καρδίτσας;».

Διαδικασία Εκτέλεσης Έρευνας

Η έρευνα ακολούθησε ποσοτική συσχετιστική μεθοδολογία (Bryman, 2017), με συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων από 22 μητέρες μαθητών δημοτικού στην Καρδίτσα. Χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία, με ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων σε μητέρες γνωστές της ερευνήτριας. Το δείγμα ισομερώς περιλάμβανε 11 μητέρες που εμπλέκονταν ενεργά στη σχολική εκπαίδευση και 11 που δεν εμπλέκονταν. Εξασφαλίστηκε ανωνυμία, εθελοντική συμμετοχή και συμμόρφωση με δεοντολογικούς κανόνες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Πληθυσμός και Δείγμα

Ο πληθυσμός περιλάμβανε όλες τις Ελληνίδες μητέρες που είχαν παιδιά σε οποιοδήποτε δημοτικό σχολείο του νομού Καρδίτσας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Το δείγμα αποτελούνταν από 22 μητέρες, επιλεγμένες με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Η συμμετοχή διασφαλίστηκε μέσω επικοινωνίας με τις μητέρες που πληρούσαν τα κριτήρια εμπλοκής ή μη εμπλοκής.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο εργαλείο των Bakker, Denessen, & Brus-Laeven (2007), με προσαρμογές που περιλάμβαναν ερωτήσεις για δημογραφικά στοιχεία και πρακτικές εμπλοκής. Αποτελούνταν από 23 ερωτήσεις, χωρισμένο σε τρία μέρη: (Α) δημογραφικά χαρακτηριστικά, (Β) πληροφορίες για το παιδί και (Γ) 14 ερωτήσεις Likert για την εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση. Η εγκυρότητα ελέγχθηκε μέσω πιλοτικής εφαρμογής σε 10 μητέρες, με βελτιώσεις για μεγαλύτερη κατανόηση.

Στατιστικές Τεχνικές

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 19. Οι μεταβλητές ήταν διατακτικής κλίμακας, επομένως χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Pearson Correlation r με συντελεστή συσχέτισης Spearman ρ . Το επίπεδο σημαντικότητας καθορίστηκε στο $\alpha=0,05$. Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση των συχνοτήτων και της κατανομής των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Εισαγωγή

Για την επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, αξιοποιήθηκαν δύο στατιστικές τεχνικές συσχέτισης: ο συντελεστής συσχέτισης Pearson Correlation (r), ο οποίος εφαρμόζεται σε μεταβλητές που πληρούν τις προϋποθέσεις κανονικότητας, και ο μη παραμετρικός συντελεστής Spearman (ρ), κατάλληλος για τη διερεύνηση σχέσεων σε περιπτώσεις που δεν τηρούνται οι απαιτήσεις για παραμετρικές δοκιμές. Σκοπός της ανάλυσης ήταν να διερευνηθεί η ύπαρξη και η φύση της σχέσης μεταξύ δύο βασικών κοινωνικοοικονομικών παραμέτρων: του εισοδήματος και του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων και του βαθμού ενεργού συμμετοχής τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Η μελέτη επικεντρώθηκε στη συστηματική διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν πρότυπα που συνδέουν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο με την εκπαιδευτική εμπλοκή των μητέρων.

Συχνότητες Οικονομικού και Μορφωτικού Επιπέδου

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι περίπου το 27,3% των μητέρων διαθέτει μηνιαίο εισόδημα στην κλίμακα των 100 έως 500 ευρώ, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 13,6% δηλώνει εισόδημα άνω των 2.000 ευρώ. Σε επίπεδο

εκπαίδευσης, το 27,3% των μητέρων είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου, ενώ το 13,6% έχει ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή το Γυμνάσιο. Τα δεδομένα υποδεικνύουν μια σαφή τάση όπου οι μητέρες με υψηλότερο οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιδεικνύουν αυξημένο βαθμό συμμετοχής και ενεργής εμπλοκής στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Αυτή η συσχέτιση ενισχύει την υπόθεση ότι η κοινωνικοοικονομική και μορφωτική κατάσταση της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα και την ένταση της γονεϊκής συμμετοχής στη σχολική ζωή.

Πίνακας 1.1 Συχνότητες οικονομικού επιπέδου μητέρων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
100-500	6	27,3	27,3	27,3
500-1000	3	13,6	13,6	40,9
1000-1500	6	27,3	27,3	68,2
1500-2000	4	18,2	18,2	86,4
2000 και πάνω	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

Πίνακας 1.2 Συχνότητες μορφωτικού επιπέδου μητέρων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού	5	22,7	22,7	22,7
Πτυχιούχα Α.Ε.Ι	6	27,3	27,3	50,0
Πτυχιούχα Ανώτερης Σχολής	3	13,6	13,6	63,6
Απόφοιτη Λυκείου	5	22,7	22,7	86,4
Απόφοιτη Γυμνασίου	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

Διαφοροποίηση Οικονομικού Επιπέδου

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε μια στατιστικά σημαντική και θετική σχέση ανάμεσα στο οικονομικό επίπεδο των μητέρων και το βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους ($p < 0,001$, $r = 0,685$). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως οι μητέρες με υψηλότερα εισοδήματα συμμετέχουν πιο ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες, όπως εκπαιδευτικές εκδρομές και γονεϊκές συναντήσεις, καθώς και στην παροχή υποστήριξης στο σπίτι. Η οικονομική ευχέρεια τους επιτρέπει να διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους και χρόνο, διευκολύνοντας έτσι τη συνεχή και ουσιαστική τους εμπλοκή. Αντίθετα, οι μητέρες με περιορισμένα οικονομικά μέσα συχνά περιορίζονται από τις απαιτήσεις της εργασίας τους και την έλλειψη κατάλληλων υποδομών, γεγονός που εμποδίζει την ενεργή συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των παιδιών τους. Αυτή η διαφοροποίηση υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο που παίζει το οικονομικό υπόβαθρο στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και, κατ' επέκταση, στην προαγωγή της σχολικής επιτυχίας και της ομαλής κοινωνικής εξέλιξης των μαθητών.

Πίνακας 1.3 Αποτελέσματα διαφοροποίησης οικονομικού επιπέδου ανάλογα με την εμπλοκή-μη εμπλοκή

Συσχετίσεις			Οικονομική κατάσταση	Μ.Ο Εμπλοκής και μη Εμπλοκής
Spearman's rho	Οικονομική κατάσταση	Συντελεστής Συσχέτισης	1,000	,685**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	22	22
	Μ.Ο Εμπλοκής και μη Εμπλοκής	Συντελεστής Συσχέτισης	,685**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	22	22

** . Η Συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,01 (2-tailed).

Διαφοροποίηση Μορφωτικού Επιπέδου

Το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων εμφανίζει ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους ($p < 0,001$, $r = 0,862$). Συγκεκριμένα, οι μητέρες που κατέχουν μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους σπουδών επιδεικνύουν υψηλότερη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και δείχνουν μεγαλύτερη πρωτοβουλία στην παροχή εκπαιδευτικών ερεθισμάτων και υποστήριξης εντός του οικιακού περιβάλλοντος. Αυτή η αυξημένη εμπλοκή αντανακλά την καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν περιορισμένη συμμετοχή και δέσμευση, γεγονός που σχετίζεται συχνά με την έλλειψη απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης για να υποστηρίξουν ενεργά τα παιδιά τους.

Πίνακας 1.4 Αποτελέσματα διαφοροποίησης μορφωτικού επιπέδου ανάλογα με την εμπλοκή-μη εμπλοκή

Συσχετίσεις			Οικονομική κατάσταση	Μ.Ο Εμπλοκής και μη Εμπλοκής
Spearman's rho	Οικονομική κατάσταση	Συντελεστής Συσχέτισης	1,000	,862**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	22	22
	Μ.Ο Εμπλοκής και μη Εμπλοκής	Συντελεστής Συσχέτισης	,862**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	22	22

** . Η Συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0,01 (2-tailed).

Συμπεράσματα και Περιορισμοί

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημασία του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των μητέρων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο συμμετέχουν ενεργά, παρέχοντας μεγαλύτερη υποστήριξη και ευκαιρίες μάθησης. Αντίθετα, οι μητέρες με περιορισμένους πόρους αντιμετωπίζουν πολλαπλά εμπόδια, γεγονός που σχετίζεται με τα συμπεράσματα

των Auerbach & Collier (2021). Επιπλέον, πρόσφατες διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν την ανάγκη σχεδιασμού στρατηγικών που μειώνουν τις ανισότητες. Οι Chen & Williams (2020) προτείνουν κοινοτικά δίκτυα υποστήριξης και προγράμματα ενίσχυσης δεξιοτήτων γονέων, ενώ οι Smith & Brown (2021) τονίζουν την πολιτισμική ευαισθησία στις σχετικές παρεμβάσεις. Παράλληλα, οι Xiong et al. (2023) αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών εργαλείων επικοινωνίας, διευκολύνοντας τη συμμετοχή γονέων με περιορισμένο χρόνο. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη υιοθέτησης πολιτικών που ενισχύουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, ιδιαίτερα για τις μητέρες από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για γονείς, η δημιουργία κοινοτικών πόρων και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων αποτελούν βασικές στρατηγικές. Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών, προσαρμοσμένων στις τοπικές ανάγκες, μπορεί να προάγει την ισότητα στην εκπαίδευση και να δημιουργήσει ευκαιρίες για όλα τα παιδιά (Chen, & Williams, 2020). Ταυτόχρονα, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ύψιστης σημασίας καθώς καλούνται να διαθέτουν αυξημένη επίγνωση και κατανόηση των ιδιαίτερων κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον όλων των μαθητών και μαθητριών τους. Η ουσιαστική γνώση αυτών των παραμέτρων επιτρέπει την ανάπτυξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό ή μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς του (Prasetyo et al., 2023). Συνολικά, η έρευνα συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και στην προώθηση πολιτικών που μειώνουν τα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους ουσιώδεις περιορισμούς που επηρεάζουν τόσο την ερμηνεία όσο και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Ο περιορισμένος διαθέσιμος οικονομικός προϋπολογισμός οδήγησε σε δειγματοληψία μικρού μεγέθους, συγκεκριμένα 22 μητέρων από την περιοχή της Καρδίτσας, γεγονός που περιορίζει τη στατιστική ισχύ και την επεκτασιμότητα των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Ακόμη, η επιλογή δείγματος με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, βασισμένη σε προσωπικές γνωριμίες και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχουσών, εγκυμονεί τον κίνδυνο συστηματικής μεροληψίας επιλογής. Αυτό πιθανόν να έχει οδηγήσει σε μια μη αντιπροσωπευτική δειγματοληψία, όπου οι συμμετέχουσες διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά ή επίπεδα ενδιαφέροντος, με συνέπεια την επηρεασμένη εγκυρότητα των ευρημάτων. Τέλος, η μη τυχαία φύση της δειγματοληψίας περιορίζει την ικανότητα εξαγωγής γενικεύσιμων και αιτιολογικών συμπερασμάτων σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των μελετώμενων μεταβλητών. Για την υπέρβαση αυτών των περιορισμών, συνιστάται η διεξαγωγή μελλοντικών μελετών με ευρύτερα και τυχαία επιλεγμένα δείγματα, ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Αναφορές

Al-deen, T. J. (2019). *Motherhood, Education and Migration. Delving into Migrant Mothers' Involvement in Children's Education*. Singapore: Palgrave Macmillan.

Auerbach, S., & Collier, M. (2021). The role of mothers' socioeconomic and educational status in children's elementary school success. *Journal of Educational Studies*, 68(2), 123-145. <https://10.54097/ehss.v8i.4461>

Augustine, J. M., & Negraia, D. V. (2018). Can Increased Educational Attainment Among Lower-Educates Mothers Reduce Inequalities in Children's Skill Development? *Demography*, 55, 59-82. <https://10.1007/s13524-017-0637-4>

Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192. <https://doi.org/10.1080/03055690601068345>

- Brown, L., & Smith, J. (2022). Socioeconomic factors and maternal involvement in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 89-102.
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. (Π. Σακελλαρίου, μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Cetin, S. K., & Taskin, P. (2016). Parental Involvement in Education in Terms of Their Socio-Economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 105-122. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>
- Chen, Y., & Williams, R. (2020). Maternal education and its impact on children's academic outcomes in primary schools. *Educational Psychology Review*, 32(3), 453-470. <https://10.13140/RG.2.2.34532.14725>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Jackson, M. I., Kiernan, K., & McLanahan, S. (2017). Maternal Education, Changing Family Circumstances, and Children's Skill Development in the United States and UK. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 59–84. <https://doi.org/10.1177/0002716217729471>
- Kule Ashirafu, M., & Turyamureeba, S. (2024). The Impact of Parental Involvement on Children's Literacy Development in Early Education. *ResearchGate*, 3(3). https://www.researchgate.net/publication/381489564_The_Impact_of_Parental_Involvement_on_Children
- Panda, G. (2015). Maternal Involvement in Everyday Schooling: A Micro Study. *Indian Journal of Gender Studies*, 22(2), 19- 242.
- Prasetyo, Y. B., Permatasari, P., & Susanti, H. D. (2023). The effect of mothers' nutritional education and knowledge on children's nutritional status: a systematic review. *International Journal of Child Care and Education Policy/International Journal of Child Care and Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00114-7>
- Schmidt, E., Décieux, F., Zartler, U., & Schnor, C. (2022). What makes a good mother? Two decades of research reflecting social norms of motherhood. *Journal of Family Theory & Review*, 15(1), 57–77. <https://doi.org/10.1111/jftr.12488>
- Schochet, O. N., Johnson, A. D., & Ryan, R. M. (2020). The relationship between increases in low-income mothers' education and children's early outcomes: Variation by developmental stage and domain. *Children and Youth Services Review*, 109, 104705. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104705>
- Shi, Z., Qu, Y., & Wang, Q. (2024). Homework for learning and fun: Quality of mothers' homework involvement and longitudinal implications for children's academic and emotional functioning. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102257. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102257>
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on educational outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213.
- Utami, A. Y. (2022). The Role of Parental Involvement in Student Academic Outcomes. *Journal of Education Review Provision*, 2(1), 17–21. <https://doi.org/10.55885/jerp.v2i1.156>
- Xiong, Z., Her, M., & Yunizar, C. (2023). Parental Involvement with Children's Schooling: Exploring the Experiences of Hmong Parents in Charter Schools. *School Community Journal*, 33(1). <https://www.adi.org/journal/2023ss/XiongEtAlISS23.pdf>
- Yu, S. (2023). The influence of mothers' educational level on children's comprehensive quality. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 8, 1264–1272. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4461>
- Zhang, M., Hu, Y., & Hu, Y. (2023). The Influences of Socioeconomic Status on Parental Educational Expectations: Mediating and Moderating Effects. *Sustainability*, 15(16), 12308. <https://doi.org/10.3390/su151612308>

Zhang, X. (2012). The Effects of Parental Education and Family Income on Mother–Child Relationships, Father–Child Relationships, and Family Environments in the People's Republic of China. *Family Process*, 51(4), 483-497.

Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2006). Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (3η έκδοση). Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία Λτδ.

Στύλα, Δ., & Μηχαλοπούλου, Κ. (2016). Η εμπλοκή των σύγχρονων Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 117-132.

Τουρτούρας, Δ. (2012). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση (2η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καινοτόμες Διδακτικές Προσεγγίσεις με Επαυξημένη Πραγματικότητα για Μαθητές με Δυσλεξία

<https://doi.org/10.69685/NHBR4850>

Σιούλας Παναγιώτης Βλάσιος

Εκπ. Πληροφορικής, Υπ. Διδ. Παν. Θεσσαλίας, Τμ. Πληροφορικής με Εφαρμογές στη Βιοϊατρική
psioulas@uth.gr

Τεγούση Ναυσικά

Εκπ. Πληροφορικής, Υπ. Διδ. Παν. Θεσσαλίας, Τμ. Πληροφορικής με Εφαρμογές στη Βιοϊατρική
nategousi@uth.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας (AR) ως υποστηρικτικού εργαλείου για μαθητές με δυσλεξία. Μέσα από θεματική ανασκόπηση 22 εμπειρικών μελετών που δημοσιεύτηκαν την περίοδο 2014–2024, διερευνάται η συμβολή των παρεμβάσεων AR στην ανάπτυξη του γραμματισμού, την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση ανέδειξε τρεις βασικές στρατηγικές: διαδραστική οπτική μάθηση, φωνολογική υποστήριξη μέσω φωνής, και παιχνιδοποίηση με στόχο την κινητοποίηση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η AR μπορεί να ενισχύσει τη ροή ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση και τη φωνολογική επίγνωση, όταν σχεδιάζεται στη βάση παιδαγωγικών θεωριών όπως η Διπλή Κωδικοποίηση και η Πολυαισθητηριακή Μάθηση. Παρά τη σημαντική της δυναμική, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις στον σχεδιασμό, στην έλλειψη μακροπρόθεσμων μελετών και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Η παρούσα ανασκόπηση συνθέτει τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και αναδεικνύει την ανάγκη για ευέλικτες, προσβάσιμες και παιδαγωγικά τεκμηριωμένες εφαρμογές AR, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία.

Λέξεις-κλειδιά: επαυξημένη πραγματικότητα, δυσλεξία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκπαιδευτική τεχνολογία, παρέμβαση στην ανάγνωση, πολυαισθητηριακή μάθηση

Εισαγωγή

Η δυσλεξία αποτελεί μία από τις συχνότερες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες νευροβιολογικής προέλευσης, με εκτιμώμενη επίπτωση που κυμαίνεται μεταξύ 5 και 10 τοις εκατό στον μαθητικό πληθυσμό διεθνώς (Peterson & Pennington, 2015). Στο ελληνικό πλαίσιο, περίπου το 4 με 6 τοις εκατό των μαθητών παρουσιάζει διαγνωσμένες ενδείξεις δυσλεξίας, με το ποσοστό να εκτιμάται ότι είναι υψηλότερο στις απομακρυσμένες περιοχές λόγω περιορισμένης πρόσβασης σε εξειδικευμένες αξιολογήσεις (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2020). Τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας περιλαμβάνουν σταθερές δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφική απόδοση και στην αποκωδικοποίηση, παρά την ύπαρξη φυσιολογικής νοημοσύνης και επαρκούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Vellutino et al., 2004). Οι γλωσσικές δυσχέρειες που συνοδεύουν τη δυσλεξία σχετίζονται άμεσα με ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία, οδηγώντας συχνά σε μειωμένη κατανόηση, σχολική απογοήτευση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Lyon et al., 2003; Snowling & Hulme, 2012).

Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί στην κατανόηση του φαινομένου, η υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στην Ελλάδα εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις. Η απουσία στοχευμένων παρεμβάσεων, η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανεπάρκεια ψηφιακών εργαλείων που να ανταποκρίνονται στις γνωστικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αποτελούν κρίσιμους ανασταλτικούς παράγοντες (Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2011). Το σχολικό περιβάλλον συχνά δεν παρέχει τις συνθήκες που απαιτούνται για τη

διαμόρφωση ενός πλαισίου ισότιμης συμμετοχής, γεγονός που εντείνει το άγχος και την αποστασιοποίηση των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία (Alexander-Passe, 2006).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης τεχνολογικής και παιδαγωγικής αναζήτησης, η επαυξημένη πραγματικότητα έχει αναδειχθεί ως μία καινοτόμος εκπαιδευτική προσέγγιση με σημαντική δυναμική στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η ενσωμάτωση ψηφιακού περιεχομένου στο φυσικό περιβάλλον, μέσω ήχου, εικόνας και τρισδιάστατων μοντέλων, προσφέρει ευκαιρίες για ενεργητική εμπλοκή, πολυαισθητηριακή επεξεργασία και νοηματική ενίσχυση της μάθησης (Bacca et al., 2014; Garzón & Acevedo, 2019). Οι παρεμβάσεις με χρήση AR έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε τομείς όπως η φωνολογική επίγνωση, η ευχέρεια ανάγνωσης και η αναγνωστική κατανόηση, ενώ παράλληλα ενισχύουν τη γνωστική αυτονομία και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (D'Agostini et al., 2020; Schneider et al., 2023).

Ο σχεδιασμός τέτοιων εφαρμογών βασίζεται σε ισχυρά θεωρητικά πλαίσια, όπως η Διπλή Κωδικοποίηση (Paivio, 1986), η Πολυαισθητηριακή Μάθηση (Shams & Seitz, 2008) και ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (CAST, 2018), τα οποία υποστηρίζουν την αξιοποίηση πολλαπλών διαύλων πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας. Ωστόσο, η υπάρχουσα βιβλιογραφία παραμένει διάσπαρτη και σε μεγάλο βαθμό θεωρητικά αποσπασματική. Ειδικά στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της AR στη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία είναι περιορισμένη.

Η αναγκαιότητα για συστηματική σύνθεση της υπάρχουσας εμπειρικής γνώσης είναι προφανής, προκειμένου να ενισχυθεί η επιστημονική βάση πάνω στην οποία μπορούν να στηριχθούν παιδαγωγικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, συνθέτοντας τις πιο πρόσφατες εμπειρικές μελέτες που εστιάζουν στη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας για την ενίσχυση της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης μαθητών με δυσλεξία. Μέσω θεματικής ανάλυσης, καταγράφονται οι βασικές στρατηγικές παρέμβασης και αναδεικνύονται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί αυτής της τεχνολογίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας στην υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία βασίζεται σε μία σειρά από εδραιωμένες θεωρητικές προσεγγίσεις της γνωστικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επιστήμης. Οι θεωρίες αυτές προσφέρουν το υπόβαθρο για τον σχεδιασμό εφαρμογών που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας τη μάθηση με τρόπους προσαρμοσμένους στα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού προφίλ.

Η πολυαισθητηριακή μάθηση υποστηρίζει ότι η ενεργοποίηση πολλαπλών αισθητηριακών διαύλων διευκολύνει την επεξεργασία και συγκράτηση των πληροφοριών. Η ταυτόχρονη εμπλοκή της όρασης, της ακοής και της αφής ενισχύει τη μνήμη εργασίας και μειώνει την εξάρτηση από το λεκτικό κανάλι, το οποίο αποτελεί συχνό σημείο αδυναμίας για τους μαθητές με δυσλεξία (Shams & Seitz, 2008). Η AR παρέχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με ψηφιακά ερεθίσματα, όπως κινούμενα κείμενα, ηχητικές ενδείξεις και απτικές διεπαφές, δημιουργώντας συνθήκες μάθησης που υποστηρίζουν τη φωνολογική ενσυναίσθηση και τη σημασιολογική σύνδεση (Ramus et al., 2003; Bottge et al., 2014).

Η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης προσφέρει μία σημαντική βάση για την ανάπτυξη πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης. Ο συνδυασμός λεκτικής και οπτικοχωρικής πληροφορίας επιτρέπει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση δύο συστημάτων επεξεργασίας, διευκολύνοντας τη βαθύτερη κατανόηση και ενίσχυση της ανάκλησης. Οι εφαρμογές AR που συνδυάζουν λέξεις με εικόνες ή τρισδιάστατα μοντέλα δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν την κατανόηση του κειμένου, ιδίως σε περιπτώσεις όπου η λεκτική επεξεργασία είναι ανεπαρκής (Paivio, 1986; Mayer, 2017; Moreno & Mayer, 2007).

Η θεωρία του Γνωστικού Φορτίου επισημαίνει τη σημασία του εργονομικού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική τεχνολογία, ιδιαίτερα όταν αυτή απευθύνεται σε μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες. Η αποτελεσματικότητα της AR δεν εξαρτάται μόνο από τη διαδραστικότητα ή την πολυαισθητηριακή της φύση, αλλά και από τον βαθμό στον οποίο το περιβάλλον μάθησης είναι δομημένο ώστε να μην υπερβαίνει τα όρια της μνήμης εργασίας (Sweller, 1994). Εφαρμογές με ελλιπή καθοδήγηση ή υπερβολικά ερεθίσματα ενδέχεται να προκαλέσουν γνωστική υπερφόρτωση και να μειώσουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Wu et al., 2013).

Το πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση προτάσσει την ανάγκη για διαφοροποιημένα και προσαρμόσιμα μαθησιακά περιβάλλοντα που καλύπτουν το ευρύ φάσμα των μαθητικών αναγκών. Η AR συνάδει με τις αρχές του UDL, προσφέροντας δυνατότητες τροποποίησης της μορφής του περιεχομένου, ενσωμάτωσης φωνής, εικόνας και κίνησης, καθώς και διαδρομές μάθησης που σέβονται τον ρυθμό και το προφίλ κάθε μαθητή (CAST, 2018; Al-Azawei et al., 2016). Η προσαρμοστικότητα αυτή ενισχύει τη μαθησιακή αυτονομία και ενδυναμώνει τη συμμετοχή των μαθητών με δυσλεξία.

Η εννοιολογικά εντοπισμένη μάθηση και οι εποικοδομητικές προσεγγίσεις τονίζουν ότι η γνώση αποκτάται ουσιαστικά όταν εντάσσεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα και κοινωνικές συνθήκες. Η αλληλεπίδραση με πολυμεσικό και αφηγηματικό περιεχόμενο, στο πλαίσιο ιστοριών ή δραστηριοτήτων με νόημα για τον μαθητή, επιτρέπει την οικοδόμηση νέας γνώσης μέσω της εμπειρίας και της ενεργητικής εμπλοκής (Vygotsky, 1978; Dunleavy & Dede, 2014). Η AR παρέχει ακριβώς αυτές τις δυνατότητες, επιτρέποντας τη μεταφορά αφηρημένων εννοιών σε απτά και νοηματικά φορτισμένα περιβάλλοντα, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανόηση, τη συμμετοχή και την προσωπική σύνδεση του μαθητή με το μαθησιακό αντικείμενο.

Συνολικά, η θεωρητική θεμελίωση της επαυξημένης πραγματικότητας στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία αποδεικνύει τη δυνατότητα αυτής της τεχνολογίας να ενισχύσει τη μάθηση όχι απλώς μέσω τεχνικής καινοτομίας, αλλά κυρίως μέσω της παιδαγωγικής της εστίασης.

Πολυαισθητηριακή Μάθηση (Multisensory Learning)

Η θεωρία της πολυαισθητηριακής μάθησης υποστηρίζει ότι η παράλληλη ενεργοποίηση αισθητηριακών διαύλων ενισχύει τη συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών, ιδίως όταν συνδυάζονται οπτικά, ακουστικά και απτικά ερεθίσματα. Η προσέγγιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία για μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι συχνά εμφανίζουν δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία και στη σύνδεση προφορικού με γραπτό λόγο. Μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας, η παρουσίαση κινούμενων κειμένων, οπτικών σημάτων, ηχητικών ενδείξεων και αφής επιτρέπει την ενεργοποίηση πολλαπλών γνωστικών οδών, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της μνήμης εργασίας και της αναγνωστικής ευχέρειας (Shams & Seitz, 2008; Ramus et al., 2003; Bottge et al., 2014).

Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης (Dual Coding Theory)

Η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης επικεντρώνεται στη λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ του λεκτικού και του οπτικοχωρικού συστήματος επεξεργασίας της πληροφορίας. Για τους μαθητές με δυσλεξία, η προσθήκη οπτικών ή τρισδιάστατων στοιχείων σε κείμενα μπορεί να ενισχύσει τη σημασιολογική επεξεργασία και να μειώσει την εξάρτηση από καθαρά λεκτική κατανόηση. Η επαυξημένη πραγματικότητα, ενσωματώνοντας εικόνες, κινούμενα γραφικά και αντικείμενα σε ψηφιακό περιβάλλον, λειτουργεί ενισχυτικά προς αυτήν την κατεύθυνση και συνδέεται με βελτιωμένη κατανόηση και αναπαράσταση του γλωσσικού περιεχομένου (Paivio, 1986; Mayer, 2017; Moreno & Mayer, 2007).

Θεωρία Γνωστικού Φορτίου (Cognitive Load Theory)

Η θεωρία του γνωστικού φορτίου επισημαίνει τους περιορισμούς της μνήμης εργασίας και τη σημασία του σωστού παιδαγωγικού σχεδιασμού. Ειδικά σε περιβάλλοντα επαυξημένης πραγματικότητας, η υπερφόρτωση ερεθισμάτων χωρίς σαφή στόχευση μπορεί

να οδηγήσει σε γνωστική κόπωση, μειώνοντας την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Ο κατάλληλος ρυθμός παρουσίασης πληροφοριών και η εργονομική οργάνωση του περιεχομένου είναι απαραίτητα στοιχεία για την αποφυγή υπερβολικής επιβάρυνσης, ιδίως όταν απευθύνονται σε μαθητές με δυσλεξία (Sweller, 1994; Wu et al., 2013).

Εποικοδομητισμός

Ο εποικοδομητισμός υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από τον μαθητή μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και την πειραματική μάθηση. Η επαυξημένη πραγματικότητα προσφέρει ευκαιρίες αυθεντικής διερεύνησης, εικονικής ανακάλυψης και δοκιμής υποθέσεων μέσα από πλούσια, παραστατικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία προσδίδει έμφαση στη δυναμική της αλληλεπίδρασης με άλλους και στη σημασία της καθοδήγησης εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Οι εφαρμογές AR μπορούν να λειτουργήσουν ως δομημένα γνωστικά μέσα που υποστηρίζουν την πρόοδο του μαθητή, παρέχοντας εξατομικευμένη βοήθεια, αυξανόμενο επίπεδο δυσκολίας και προσαρμοσμένες παρεμβάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες του (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978; Bower et al., 2014; Chang et al., 2021).

Εννοιολογικά Εντοπισμένη Μάθηση

Η θεωρία της εννοιολογικά εντοπισμένης μάθησης επισημαίνει τη σημασία της απόκτησης γνώσης μέσα σε συμφραζόμενα που αντικατοπτρίζουν την πραγματική ζωή. Για τους μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι δυσκολεύονται στην αφηρημένη επεξεργασία του γλωσσικού περιεχομένου, η ενσωμάτωση της μάθησης σε αυθεντικά περιβάλλοντα μέσω AR ενισχύει την κατανόηση και την ανάκληση, καθιστώντας την πληροφορία πιο προσβάσιμη και συναισθηματικά σημαντική (Brown et al., 1989; Dunleavy & Dede, 2014).

Θεωρία Μάθησης μέσω Πολυμέσων

Η θεωρία της μάθησης μέσω πολυμέσων τονίζει τη σημασία της παρουσίασης της πληροφορίας μέσω διαφορετικών καναλιών, ιδίως όταν πρόκειται για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που αξιοποιούν οπτικά και ακουστικά στοιχεία ταυτόχρονα. Οι εφαρμογές AR, προσφέροντας πολυτροπικά ερεθίσματα όπως ήχος, εικόνα και αλληλεπίδραση, διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μονόδρομη, κειμενοκεντρική διδασκαλία (Mayer, 2005; Bacca et al., 2014).

Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Το πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση επιδιώκει την ανάπτυξη ευέλικτων περιβαλλόντων που επιτρέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ενισχύουν την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση. Η AR εναρμονίζεται με τις αρχές του UDL, καθώς επιτρέπει την παρουσίαση του περιεχομένου με πολλαπλούς τρόπους και την προσαρμογή της μαθησιακής εμπειρίας σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, η εφαρμογή τέτοιων τεχνολογιών μπορεί να ενδυναμώσει τη συμμετοχή και την αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και δημιουργώντας συνθήκες ενεργής εμπλοκής και νοηματοδοτημένης μάθησης (CAST, 2018; Al-Azawei et al., 2016; Quintero et al., 2019; Schneider et al., 2023).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της θεματικής ανασκόπησης, με στόχο την εστιασμένη και ενδεδειγμένη διερεύνηση της εμπειρικής βιβλιογραφίας που αφορά τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία. Η επιλογή αυτού του τύπου ανασκόπησης κρίνεται κατάλληλη καθώς επιτρέπει την εντοπισμένη σύνθεση ερευνητικών ευρημάτων εντός ενός αναδυόμενου και ετερογενούς πεδίου, όπου η ποικιλία μεθοδολογιών και εφαρμογών καθιστά την ποσοτική μετα-ανάλυση ακατάλληλη (Gough et al., 2017; Thomas & Harden, 2008). Η θεματική ανασκόπηση ενδείκνυται όταν ο σκοπός είναι η ανάδειξη κυρίαρχων παιδαγωγικών τάσεων, σχεδιαστικών στρατηγικών και

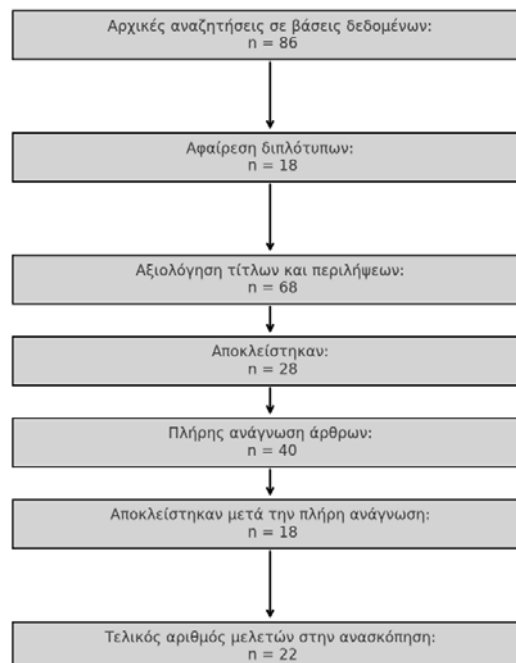
κοινών μοτίβων εφαρμογής, με έμφαση στη θεωρητική τεκμηρίωση και τη μεταφορά των ευρημάτων σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα.

Η αναζήτηση των μελετών πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου έως Φεβρουαρίου 2025, ακολουθώντας προκαθορισμένο πρωτόκολλο. Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι Scopus, Web of Science, ERIC, SpringerLink και Google Scholar. Η στρατηγική αναζήτησης βασίστηκε σε συνδυασμό λέξεων κλειδιών μέσω λογικών τελεστών: “augmented reality” OR “AR” AND “dyslexia” OR “specific learning disabilities” AND “education” OR “reading” OR “literacy”. Εφαρμόστηκαν φίλτρα που περιορίσαν τα αποτελέσματα σε πρωτογενείς εμπειρικές μελέτες, δημοσιευμένες την περίοδο 2014–2024, διαθέσιμες στην αγγλική γλώσσα και προσβάσιμες πλήρως σε ψηφιακή μορφή.

Τα κριτήρια ένταξης διαμορφώθηκαν βάσει τεσσάρων βασικών αρχών. Οι μελέτες έπρεπε να αφορούν αποκλειστικά ή επικουρικά μαθητές με δυσλεξία ή συναφές προφίλ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Έπρεπε να παρουσιάζουν σαφή εμπειρική τεκμηρίωση, είτε με ποσοτικά, είτε με ποιοτικά, είτε με συνδυαστικές μεθόδους. Επίσης, έπρεπε να εφαρμόζονται σε μαθησιακά περιβάλλοντα, τυπικά ή άτυπα, όπως σχολικές τάξεις, εργαστήρια ή ψηφιακές πλατφόρμες. Τέλος, έπρεπε να εστιάζουν σε γνωστικές, γλωσσικές ή κινητρικές μεταβλητές που σχετίζονται με τη χρήση της AR.

Αποκλείστηκαν μελέτες θεωρητικού χαρακτήρα, ανασκοπήσεις χωρίς πρωτογενή ανάλυση, άρθρα που εστιάζουν σε άλλες μορφές αναπηρίας όπως αυτισμός ή τύφλωση, καθώς και εφαρμογές που δεν περιλάμβαναν τεχνολογίες επαυξημένης πραγματικότητας.

Η αρχική αναζήτηση ανέδειξε 86 εγγραφές. Μετά τον έλεγχο διπλών καταχωρήσεων, απομακρύνθηκαν 18 μελέτες. Ακολούθησε αξιολόγηση τίτλου και περίληψης, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό 28 ακόμα μελετών που δεν πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης. Στην τελική φάση, εξετάστηκαν πλήρως 40 άρθρα, από τα οποία 22 κρίθηκαν κατάλληλα για ενσωμάτωση στην ανάλυση. Η διαδικασία επιλογής παρουσιάζεται στο ακόλουθο διάγραμμα ροής (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Διάγραμμα ροής της διαδικασίας επιλογής μελετών σύμφωνα με τις αρχές PRISMA. Αρχικά ανακτήθηκαν 86 εγγραφές από πέντε επιστημονικές βάσεις δεδομένων. Μετά την αφαίρεση διπλοτύπων και τον έλεγχο τίτλου, περίληψης και πλήρους κειμένου, 22 μελέτες πληρούσαν

Οι 22 μελέτες κατανεμήθηκαν ως προς τον τύπο μεθοδολογίας σε εννέα ποσοτικές, έξι ποιοτικές και επτά μεικτές. Η πλειονότητα των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ λιγότερες εφαρμόστηκαν στη δευτεροβάθμια ή σε εξατομικευμένα εξωσχολικά περιβάλλοντα. Η γεωγραφική κατανομή των μελετών καλύπτει ευρωπαϊκές (Ελλάδα, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο), ασιατικές (Ινδία, Μαλαισία, Ταϊβάν) και αμερικανικές χώρες (ΗΠΑ, Κολομβία), στοιχείο που προσδίδει διαπολιτισμική εγκυρότητα στη σύνθεση των ευρημάτων (Ahmad et al., 2021; Schneider et al., 2023; Garzón & Acevedo, 2019).

Κάθε μελέτη κωδικοποιήθηκε με βάση την προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο εφαρμογής, τον τύπο παρέμβασης (οπτικοποίηση, φωνολογική υποστήριξη, παιχνιδοποίηση), τη μεθοδολογική προσέγγιση και το μέγεθος του δείγματος. Η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε την επαγωγική θεματική σύνθεση, όπως ορίζεται από τους Thomas και Harden (2008), με χρήση ανοιχτής κωδικοποίησης, εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και συγκριτική θεματική ερμηνεία (Braun & Clarke, 2006). Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας, η διαδικασία επανεξετάστηκε από ανεξάρτητο αξιολογητή, ο οποίος επαλήθευσε την κατανομή των θεμάτων και τη συνοχή της κωδικοποίησης.

Από την ανάλυση αναδείχθηκαν τρεις κυρίαρχες θεματικές κατηγορίες που διατρέχουν το σύνολο των μελετών. Η πρώτη αφορά την ενίσχυση της οπτικής μάθησης μέσα από διαδραστικό και πολυαισθητηριακό περιεχόμενο. Η δεύτερη αφορά την αξιοποίηση φωνητικής και φωνολογικής υποστήριξης στο πλαίσιο της αναγνωστικής ενίσχυσης. Η τρίτη αναφέρεται στην παιχνιδοποίηση της μαθησιακής εμπειρίας, ως στρατηγική κινητοποίησης και διατήρησης της εμπλοκής. Οι θεματικές αυτές οργανώνουν τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

Πίνακας 3. Βασικά χαρακτηριστικά των 22 μελετών που περιλαμβάνονται στη θεματική ανασκόπηση. Για κάθε μελέτη καταγράφονται οι συγγραφείς, η χώρα υλοποίησης, το εκπαιδευτικό επίπεδο, ο τύπος παρέμβασης με επαυξημένη πραγματικότητα, η μεθοδολογική προσέγγιση και τα κύρια ερευνητικά ευρήματα

Συγγραφέας(εις) και Έτος	Χώρα	Εκπαιδευτικό Επίπεδο	Τύπος Παρέμβασης	Μεθοδολογία	Κύρια Ευρήματα
Ahmad et al. (2021)	Μαλαισία	Πρωτοβάθμια	Παιχνιδοποίηση (DyslexiAR)	Ποσοτική	Αυξημένη συμμετοχή και επίδοση
D'Agostini et al. (2020)	Ιταλία	Πρωτοβάθμια	Φωνολογική υποστήριξη	Μεικτή	Βελτίωση στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία
Deliyannis et al. (2018)	Ελλάδα	Πρωτοβάθμια	Πολυαισθητηριακή ή οπτικοποίηση	Ποιοτική	Ενίσχυση νοηματικής επεξεργασίας
Garzón & Acevedo (2019)	Κολομβία	Ποικίλες	Μετα-ανάλυση οπτικοποίησης	Μετα-ανάλυση	Βελτίωση κατανόησης και ανάκλησης
Shanthi et al. (2023)	Ινδία	Πρωτοβάθμια	Φωνολογική υποστήριξη μέσω παιχνιδιού	Ποσοτική	Αυξημένη φωνολογική επίγνωση
Schneider et al. (2023)	ΗΠΑ	Δευτεροβάθμια	Gamified reading tool (LexiPal)	Ποσοτική	Βελτίωση ταχύτητας ανάγνωσης και κινήτρων
Jamshidifarsani (2021)	Γαλλία	Δευτεροβάθμια	Εξατομικευμένη παιχνιδοποίηση με AI	Πειραματική	Προσαρμογή στα μαθησιακά προφίλ
Wu et al. (2013)	Ταϊβάν	Πρωτοβάθμια	AR περιβάλλον με κινούμενα οπτικά	Πειραματική	Κίνδυνος γνωστικής υπερφόρτωσης
Moreno & Mayer (2007)	ΗΠΑ	Εργ. περιβάλλον	Πολυτροπικά περιβάλλοντα	Πειραματική	Βελτίωση κατανόησης με συνδυασμό

					οπτικοακουστικής πληροφορίας
Frolli et al. (2022)	Ιταλία	Ειδική αγωγή	Εμβυθιστικά περιβάλλοντα με VR/AR	Ποιοτική	Αύξηση συμμετοχής και αυτοεκτίμησης
Quintero et al. (2019)	Κολομβία	Πρωτοβάθμια	AR με παιδαγωγική προσαρμογή	Μεικτή	Βελτίωση εμπλοκής και παρακίνησης
Jaramillo-Alcázar et al. (2021)	Ισημερινός	Πρωτοβάθμια	Διαδραστική φωνολογική υποστήριξη	Μεικτή	Βελτίωση ακουστικής διάκρισης
June et al. (2023)	Μαλαισία	Πρωτοβάθμια	Gamified reading app (DysPrex)	Ποσοτική	Αύξηση παρακίνησης και ακρίβειας
Lazo-Amado & Andrade-Arenas (2023)	Περου	Πρωτοβάθμια	AR με χρήση κινητού	Ποσοτική	Αυξημένη αναγνωστική ακρίβεια
Yu (2020)	Κίνα	Δευτεροβάθμια	AR παιχνίδια λέξεων	Πειραματική	Ενίσχυση λεξιλογίου και φωνολογίας
Dechsling et al. (2021)	Νορβηγία	Δευτεροβάθμια	AR με κοινωνικά σενάρια	Ποιοτική	Ενίσχυση συναισθηματικής εμπλοκής
Radu (2014)	ΗΠΑ	Ποικίλες	Συστηματική επισκόπηση AR	Ανασκόπηση	Χαμηλή ετοιμότητα εκπαιδευτικών
Aborokbah (2021)	Γκάνα	Δευτεροβάθμια	AR με δυνατότητες προσβασιμότητας	Μεικτή	Βελτίωση στάσης απέναντι στην ανάγνωση
Hall et al. (2023)	ΗΠΑ	Πρωτοβάθμια	Πολυετής αναγνωστική παρέμβαση με AR	Μακροχρόνια	Διατηρησιμότητα αναγνωστικών δεξιοτήτων
Bower et al. (2014)	Αυστραλία	Πρωτοβάθμια	AR για κατασκευή εννοιών	Ποιοτική	Βελτίωση εννοιολογικής κατανόησης
Mayer (2017)	ΗΠΑ	Εργ. περιβάλλον	AR με γνωστικό έλεγχο ερεθισμάτων	Πειραματική	Μείωση γνωστικού φορτίου
Kaimara et al. (2020)	Ελλάδα	Πρωτοβάθμια	AR με λέξεις-εικόνες	Ποσοτική	Ενίσχυση αναγνωστικής αποκωδικοποίησης

Ευρήματα

Η θεματική σύνθεση των 22 εμπειρικών μελετών που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση ανέδειξε τρεις βασικούς άξονες παρέμβασης της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία. Οι άξονες αυτοί αφορούν την αξιοποίηση της διαδραστικής οπτικής μάθησης, την ενίσχυση της φωνολογικής επεξεργασίας μέσω ακουστικών ερεθισμάτων και την παιχνιδοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Κάθε άξονας συνδέεται με συγκεκριμένα γνωστικά μοντέλα και παιδαγωγικές στρατηγικές, όπως αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, και αποτυπώνεται με σαφήνεια στις επιμέρους ερευνητικές εφαρμογές.

Διαδραστική οπτική μάθηση

Η διαδραστική οπτική μάθηση μέσω επαυξημένης πραγματικότητας αναδείχθηκε ως η πλέον συστηματικά τεκμηριωμένη παρέμβαση στις μελέτες που εξετάστηκαν, προτείνοντας έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, ιδιαίτερα κατάλληλο για μαθητές με δυσλεξία. Βασιζόμενη σε θεωρίες όπως η Διπλή Κωδικοποίηση (Paivio, 1986) και η Πολυαισθητηριακή Μάθηση (Shams & Seitz, 2008), η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί οπτικά,

απτικά και ακουστικά ερεθίσματα ταυτόχρονα, ώστε να ενισχύσει τη συγκράτηση και κατανόηση των πληροφοριών μέσω πολλαπλών γνωστικών διαύλων.

Οι εφαρμογές AR που βασίζονται στην οπτικοποίηση σχεδιάστηκαν για να παρέχουν ζωντανή, άμεση αναπαράσταση εννοιών, λέξεων και αφηρημένων γλωσσικών δομών. Οι μαθητές εκτίθενται σε δυναμικά, τρισδιάστατα γραφικά που συνδέονται με το περιβάλλον ή με έντυπο υλικό, ενεργοποιώντας τις οπτικοχωρικές δεξιότητες που παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανέπαφες στους μαθητές με δυσλεξία (Snowling & Hulme, 2012). Αυτή η μετατόπιση της προσοχής από την καθαρά λεκτική επεξεργασία σε μια πιο ολιστική, αισθητηριακά πλούσια προσέγγιση επιτρέπει την αξιοποίηση των ισχυρών σημείων των μαθητών, ελαχιστοποιώντας το γνωστικό φορτίο (Sweller, 1994) και τη συναισθηματική πίεση που συνδέεται με τη συμβατική ανάγνωση.

Η μελέτη των Deliyannis et al. (2018), που διεξήχθη στην Ελλάδα, παρουσίασε μια εφαρμογή AR όπου οι μαθητές παρακολουθούσαν λέξεις να μετατρέπονται σε κινούμενα αντικείμενα σχετιζόμενα με το περιεχόμενο, π.χ. η λέξη «ήλιος» να εμφανίζεται μαζί με ένα τρισδιάστατο κινούμενο γραφικό του ήλιου. Οι μαθητές έδειξαν υψηλότερη απόδοση στη λεξιλογική κατανόηση και στη σύνθεση ιστοριών. Οι Garzón και Acevedo (2019), σε μετα-ανάλυση 32 μελετών, σημείωσαν ότι η οπτικοποίηση μέσω AR ενισχύει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση, την ανάκληση πληροφοριών και τη διατήρηση νέων λέξεων σε βάθος χρόνου.

Η δυνατότητα παραμετροποίησης των ερεθισμάτων (π.χ. επιλογή γραμματοσειράς, μεγέθους, χρωμάτων, ταχύτητας εμφάνισης) αποδείχθηκε κρίσιμη για την εξατομίκευση της μάθησης και τη μείωση των αισθητηριακών υπερφορτώσεων. Οι Ahmad et al. (2021) ενσωμάτωσαν στο DyslexiAR δυναμική προσαρμογή της παρουσίασης ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή. Επιπλέον, η δυνατότητα σύνδεσης της λέξης με πραγματικό αντικείμενο ή δράση ενίσχυσε τη σημασιολογική επεξεργασία (Mayer, 2017), προσδίδοντας νόημα στο κείμενο μέσω βιωματικής αναπαράστασης.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι εφαρμογές AR ενσωμάτωσαν λειτουργίες εστίασης ή μεγέθυνσης συγκεκριμένων λέξεων, δίνοντας στους μαθητές τον έλεγχο της ροής της πληροφορίας. Η εστιασμένη προσοχή μειώνει τις πιθανότητες διάσπασης και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (Al-Azawei et al., 2016). Παράλληλα, η ενσωμάτωση κινούμενων σχεδίων και χρωματικής σήμανσης ευνόησε τη σημασιολογική συσχέτιση και την κωδικοποίηση νέων όρων.

Σε ό,τι αφορά τη συναισθηματική διάσταση, η διαδραστική οπτική μάθηση φάνηκε να μειώνει τα επίπεδα άγχους που σχετίζονται με την ανάγνωση, να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και να καθιστά τη διδασκαλία περισσότερο ελκυστική (Alexander-Passe, 2006). Οι μαθητές ένιωσαν ότι «καταλαβαίνουν» το περιεχόμενο χωρίς να χρειάζεται να διαβάσουν με τον παραδοσιακό τρόπο, γεγονός που μείωσε την αίσθηση αποτυχίας και αύξησε τη συμμετοχή.

Τέλος, σημαντικό εύρημα που καταγράφεται σε αρκετές μελέτες είναι ότι η AR δεν αντικαθιστά τη διδασκαλία αλλά τη συμπληρώνει, λειτουργώντας ως εργαλείο ενίσχυσης της οπτικολεκτικής σύνδεσης. Η επαυξημένη πραγματικότητα προσφέρει ένα πλαίσιο όπου η εικόνα και το κείμενο συνυπάρχουν λειτουργικά, υποστηρίζοντας έτσι τους μαθητές με δυσλεξία να προσπελάσουν τη γνώση με τρόπο συμβατό με τις γνωστικές τους ιδιαιτερότητες.

Φωνηλογική υποστήριξη και ηχητική ανάδραση

Η δυσλεξία σχετίζεται στενά με ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία, γεγονός που καθιστά κρίσιμη τη συστηματική ενίσχυση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, διάκρισης φωνημάτων και ακουστικής μνήμης (Ramus et al., 2003· Snowling & Hulme, 2012). Οι εφαρμογές AR με ενσωματωμένη ηχητική ανατροφοδότηση προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ακούν λέξεις, να προφέρουν φωνήματα και να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση, υποστηρίζοντας έτσι την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης σε πραγματικό χρόνο.

Η τεχνολογία επιτρέπει τον συγχρονισμό εικόνας και ήχου, δημιουργώντας συνθήκες πολυαισθητηριακής εμπύθισης. Σε αρκετές εφαρμογές, οι μαθητές καλούνται να ακούσουν έναν ήχο ή λέξη, να τον επαναλάβουν, και να συγκρίνουν την εκφορά τους με το πρότυπο, αξιοποιώντας τεχνολογίες φωνητικής αναγνώρισης. Η αλληλεπίδραση αυτή ενισχύει τόσο την επίγνωση φωνημάτων όσο και την αυτορρύθμιση του μαθητή (Moreno & Mayer, 2007· D'Agostini et al., 2020).

Η μελέτη των D'Agostini et al. (2020), που εφάρμοσε ένα διαδραστικό εργαλείο AR για μαθητές με δυσλεξία στην Ιταλία, απέδειξε ότι η φωνητική καθοδήγηση και η ηχογράφηση της φωνής του μαθητή μπορούν να ενισχύσουν την ακρίβεια στην ανάγνωση λέξεων και την ορθογραφική απόδοση. Η παρέμβαση περιλάμβανε ασκήσεις σύνδεσης ήχου και εικόνας, καθώς και δραστηριότητες προοδευτικής δυσκολίας με έλεγχο κατανόησης μέσω ερωτήσεων κατανόησης. Οι μαθητές παρουσίασαν βελτίωση στη φωνολογική διάκριση και στην εμπιστοσύνη προς τις αναγνωστικές τους ικανότητες.

Επιπλέον, η μελέτη των Shanthi et al. (2023) στην Ινδία αξιοποίησε ένα παιχνίδι AR που ενσωμάτων ακουστικά σήματα και οπτικοποίηση λέξεων για την ενίσχυση της φωνημικής ευαισθησίας σε νεαρούς μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση στην ικανότητα διάκρισης φωνημάτων, ενώ το στοιχείο της ηχητικής ανατροφοδότησης ενίσχυσε τη διατήρηση των μαθησιακών στόχων. Η χρήση της φωνής ως εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης λειτουργεί επίσης και ψυχολογικά, καθώς δημιουργεί μια πιο προσωπική σχέση του μαθητή με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο παρουσίασης των φωνολογικών ασκήσεων. Η υπέρθεση ηχητικών οδηγιών επάνω σε οπτικοποιημένα στοιχεία μειώνει τη μεταγνωστική επιβάρυνση και διευκολύνει την εστίαση στο ζητούμενο. Η χρήση ρυθμιζόμενων επιπέδων δυσκολίας, επαναληπτικών ακουστικών δοκιμασιών και αυτοματοποιημένης επανάληψης καθιστά την AR ένα εργαλείο με ισχυρές δυνατότητες εξατομίκευσης της φωνημικής εκπαίδευσης, που δύσκολα επιτυγχάνεται με παραδοσιακά μέσα.

Η ηχητική υποστήριξη, όταν σχεδιάζεται σωστά, δεν λειτουργεί απλώς ως συνοδευτικό στοιχείο αλλά ως βασικό συστατικό της παιδαγωγικής εμπειρίας, μετατρέποντας την ανάγνωση από μονόπλευρη δραστηριότητα σε διαλογική διαδικασία, όπου ο μαθητής ακούει, μιλά, επαναξιολογεί και εξελίσσεται.

Παιχνιδοποίηση και κινητοποίηση του μαθητή

Η παιχνιδοποίηση (gamification) αποτελεί στρατηγική που αποσκοπεί στην αύξηση της κινητοποίησης και της εμπλοκής του μαθητή, αξιοποιώντας μηχανισμούς από τον κόσμο των παιχνιδιών, όπως βαθμολογίες, ανταμοιβές, προκλήσεις και αφηγηματικά σενάρια. Η χρήση αυτών των στοιχείων στην εκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία, μέσω AR, αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην υπέρβαση εμποδίων που σχετίζονται με την απώλεια ενδιαφέροντος, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τη μαθησιακή αποθάρρυνση (Alexander-Passe, 2006· Frolli et al., 2022).

Οι μαθητές με δυσλεξία βιώνουν συχνά την εκπαίδευση ως αποτυχημένη εμπειρία, γεγονός που ενισχύει την ανασφάλεια και μειώνει την επιμονή τους απέναντι σε γνωστικές προκλήσεις. Η παιχνιδοποιημένη μάθηση, ειδικά όταν συνδυάζεται με AR, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο η επιτυχία είναι σταδιακά προσβάσιμη και συνδέεται με θετικά συναισθήματα.

Η εφαρμογή DyslexiAR των Ahmad et al. (2021), περιλάμβανε σενάρια αποστολών, προκλήσεις και επιβράβευση με εικονικά έπαθλα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ενισχυτικής μάθησης. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε ασκήσεις σύνθεσης λέξεων, αντιστοιχίσεων και ανάγνωσης μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, ενώ τα στοιχεία προόδου λειτουργούσαν ως εξωγενείς ενισχυτές παρακίνησης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν σημαντική αύξηση της εστίασης, της συνέπειας στις εργασίες και της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.

Εξίσου σημαντικό είναι το εύρημα των Schneider et al. (2023), οι οποίοι μελέτησαν την εφαρμογή LexiPal, μια πλατφόρμα που συνδυάζει ανάγνωση με παιχνίδι ρόλων και καταστάσεις αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές ανέπτυξαν αυτορρύθμιση, εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και αυξημένη επιμονή σε δύσκολες εργασίες, επιβεβαιώνοντας την επίδραση της AR στο συναισθηματικό και μεταγνωστικό πεδίο της μάθησης.

Η παιχνιδοποίηση φαίνεται επίσης να μειώνει την αποσπασιμότητα, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου οι μαθητές εργάζονται μόνοι. Το στοιχείο της πρόκλησης δημιουργεί προσδοκία και εγρήγορση, ενισχύοντας τη συγκέντρωση. Η ύπαρξη ξεκάθαρων στόχων, άμεσης ανατροφοδότησης και προοδευτικής δυσκολίας συμβάλλει στη δημιουργία μιας εμπειρίας «ροής» (flow), η οποία είναι θεμελιώδης για τη βιωματική μάθηση.

Η AR ενισχύει την παιχνιδοποίηση όχι μόνο λόγω του τεχνολογικού χαρακτήρα της, αλλά κυρίως επειδή επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαμορφώνουν το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών τους ενεργειών. Οι ψηφιακές αφηγήσεις, οι εικονικοί χαρακτήρες και οι διαδραστικές αποστολές δεν αποτελούν απλώς μέσα εντυπωσιασμού, αλλά σχεδιαστικά εργαλεία που δομούν ένα παιδαγωγικά ουσιώδες περιβάλλον μάθησης.

Σύνοψη ευρημάτων

Η συνολική αποτίμηση των ερευνών υποδηλώνει ότι η επαυξημένη πραγματικότητα αποτελεί ένα υποσχόμενο εργαλείο διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας για μαθητές με δυσλεξία. Οι τρεις θεματικοί άξονες που αναδείχθηκαν – οπτικοποίηση, φωνητική υποστήριξη, παιχνιδοποίηση – αποτελούν διακριτά αλλά συνδυαστικά εφαρμόσιμα πεδία παρέμβασης. Η αποτελεσματικότητα των εφαρμογών AR εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παιδαγωγική τους ενσωμάτωση, τον τεχνικό σχεδιασμό και την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Παρά τις θετικές ενδείξεις, απαιτούνται μακροχρόνιες και πειραματικά ελεγχόμενες μελέτες, ώστε να αξιολογηθεί η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων και η γενικευσιμότητα των παρεμβάσεων σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (Garzón & Acevedo, 2019; Schneider et al., 2023).

Συζήτηση

Η θεματική σύνθεση των 22 εμπειρικών μελετών επιβεβαιώνει την πολυδιάστατη δυναμική της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία. Παρά την ετερογένεια στα ερευνητικά σχέδια και τα εφαρμοσμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, προκύπτει ένα σύνολο συνεκτικών ευρημάτων που τεκμηριώνουν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική αποτελεσματικότητα των AR παρεμβάσεων, υποδεικνύοντας ότι η αξιοποίησή τους δεν περιορίζεται στην τεχνολογική καινοτομία αλλά δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στη διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική μάθηση.

Ένα από τα πλέον καθοριστικά συμπεράσματα αφορά την εγγενή συμβατότητα της AR με τις αρχές της πολυσυναισθητηριακής μάθησης. Ο συνδυασμός οπτικών, ακουστικών και απτικών ερεθισμάτων επιτρέπει την παράκαμψη των δυσκολιών στη φωνολογική επεξεργασία, δημιουργώντας εναλλακτικές οδούς κατανόησης της πληροφορίας. Η παρατήρηση ότι η AR ευνοεί την ενεργοποίηση τόσο του λεκτικού όσο και του μη λεκτικού συστήματος, όπως προβλέπει η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης, εδραιώνει τη σημασία της για την υποστήριξη μαθητών με περιορισμένη πρόσβαση στο γραπτό λόγο (Paivio, 1986· Moreno & Mayer, 2007). Εξίσου σημαντική είναι η ενίσχυση της αντιληπτικής ακρίβειας και της εργασιακής μνήμης, ιδίως όταν η παρουσίαση των πληροφοριών είναι ελεγχόμενη και σταδιακή, στοιχείο που συσχετίζεται με τις αρχές της θεωρίας Γνωστικού Φορτίου (Sweller, 1994).

Ο δεύτερος πυλώνας αφορά τη φωνητική και ηχητική υποστήριξη, η οποία αποδεικνύεται κρίσιμη για την ενίσχυση της φωνολογικής ευαισθησίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης. Η ενσωμάτωση προφορικών οδηγιών, η δυνατότητα επανάληψης φωνημάτων και η αξιοποίηση ηχητικής ανατροφοδότησης προσφέρουν στους μαθητές

εξατομικευμένη στήριξη, αυξάνοντας την προσβασιμότητα της μαθησιακής εμπειρίας. Το πλαίσιο του Universal Design for Learning, το οποίο δίνει έμφαση στην παροχή εναλλακτικών διαύλων προσέγγισης και έκφρασης της γνώσης, αναγνωρίζει τέτοιες πρακτικές ως βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (CAST, 2018· Al-Azawei et al., 2016).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η παιχνιδοποίηση ως παράγοντας κινητοποίησης και συναισθηματικής ενίσχυσης. Οι μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι συχνά φέρουν εμπειρίες αποτυχίας και αρνητικής στάσης απέναντι στη μάθηση, φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά σε μαθησιακά περιβάλλοντα που ενσωματώνουν μηχανισμούς πρόκλησης, ανταμοιβών και αφηγηματικής συνέχειας. Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης, μέσω διαδραστικών αποστολών και εικονικών χαρακτήρων, αυξάνει την επιμονή των μαθητών σε γνωστικά απαιτητικά έργα και ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο (Schneider et al., 2023· Ahmad et al., 2021). Η συνθήκη αυτή ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία του "flow" και της εμπλοκής, στοιχεία απαραίτητα για τη μακροπρόθεσμη μαθησιακή δέσμευση.

Ωστόσο, τα ευρήματα της ανασκόπησης αναδεικνύουν και σημαντικά όρια στην εφαρμογή της AR. Η υπερφόρτωση της μνήμης εργασίας λόγω πληθώρας ερεθισμάτων, όταν απουσιάζει παιδαγωγική καθοδήγηση, αποτελεί επαναλαμβανόμενο προβληματισμό στη βιβλιογραφία (Wu et al., 2013). Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός ρόλος στον σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην προσαρμογή της ροής των πληροφοριών είναι καθοριστικός, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Ένας επιπλέον περιορισμός έγκειται στη βραχύβια διάρκεια των παρεμβάσεων που αναφέρονται στις περισσότερες μελέτες. Η απουσία διαχρονικής παρακολούθησης των αποτελεσμάτων περιορίζει την ικανότητά μας να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη διατηρησιμότητα των μαθησιακών ωφελειών. Παράλληλα, επισημαίνεται η έλλειψη ποιοτικών ερευνών που να εστιάζουν στις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών, στους μηχανισμούς εμπλοκής και στους κοινωνικο-συναισθηματικούς μετασχηματισμούς που ενδεχομένως προκαλεί η χρήση της AR (Hall et al., 2023· Frolli et al., 2022).

Τέλος, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η επιτυχής ενσωμάτωση της επαυξημένης πραγματικότητας στην ειδική αγωγή εξαρτάται από την παιδαγωγική επάρκεια και την τεχνολογική επάρκεια του διδακτικού προσωπικού. Η ανεπάρκεια επιμόρφωσης και η αίσθηση τεχνολογικού αποκλεισμού λειτουργούν ανασταλτικά, ιδίως σε υποδομές που δεν υποστηρίζουν την υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών (Radu, 2014· Quintero et al., 2019). Απαιτείται λοιπόν η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω δομημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης, με έμφαση στην παιδαγωγική αξιοποίηση και όχι απλώς στη χειριστική χρήση της τεχνολογίας.

Η AR, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη τεχνολογική παρέμβαση, αλλά ως δυναμικό στοιχείο που λειτουργεί εντός σύνθετων μαθησιακών, πολιτισμικών και συναισθηματικών πλαισίων. Η συνδυαστική αξιοποίηση θεωρητικών προσεγγίσεων, παιδαγωγικής τεκμηρίωσης και τεχνολογικής καινοτομίας αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη εφαρμογών που μπορούν να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία.

Συμπεράσματα και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα θεματική ανασκόπηση ανέδειξε τη δυναμική της επαυξημένης πραγματικότητας ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία, ενισχύοντας τη γλωσσική επάρκεια, τη γνωστική ανάπτυξη και τη συναισθηματική εμπλοκή. Οι εφαρμογές AR αξιοποιούν πολυτροπικά ερεθίσματα και επιτρέπουν την εξατομίκευση της εμπειρίας μάθησης, προσφέροντας ευκαιρίες για πρόσβαση στη γνώση σύμφωνα με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η δυνατότητα ενσωμάτωσης οπτικών, ηχητικών και αλληλεπιδραστικών στοιχείων δημιουργεί ένα ευέλικτο μαθησιακό πλαίσιο, ικανό να ανταποκριθεί σε ποικίλες μαθησιακές ανάγκες.

Οι αναλυθείσες μελέτες καταδεικνύουν θετικές επιδράσεις της AR στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της αποκωδικοποίησης, αλλά και στην ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτοαντίληψης των μαθητών. Οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν τόσο σε επίσημα σχολικά περιβάλλοντα όσο και σε εξειδικευμένα προγράμματα, επιβεβαιώνοντας την εκπαιδευτική ευελιξία της τεχνολογίας. Παρ' όλα αυτά, καταγράφηκαν σημαντικοί περιορισμοί που καθιστούν αναγκαία την προσεκτική ερμηνεία των ευρημάτων και τη στοχευμένη διεύρυνση της ερευνητικής ατζέντας.

Καταρχάς, οι περισσότερες μελέτες χαρακτηρίζονται από βραχύβια διάρκεια και απουσία μακροχρόνιας παρακολούθησης, περιορίζοντας τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για τη διατηρησιμότητα των οφελών. Η εστίαση σε μικρά και ομοιογενή δείγματα, συχνά από τεχνολογικά εξοπλισμένα σχολεία σε αστικά κέντρα, μειώνει την εξωτερική εγκυρότητα και καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της AR σε λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η προσβασιμότητα, η εργονομία και η απλότητα των εφαρμογών δεν αποτελούν αντικείμενο συστηματικής αξιολόγησης, παρά τη σημασία αυτών των παραμέτρων για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η υιοθέτηση πολυεπίπεδων και μεθοδολογικά εμπλουτισμένων ερευνητικών σχεδίων. Απαραίτητη είναι η διεξαγωγή μακροχρόνιων πειραματικών μελετών με ετερογενή δείγματα, ώστε να διαπιστωθεί η διατηρησιμότητα των επιδράσεων και να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ανάλυση μαθητικών έργων, μπορεί να φωτίσει τις συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της εμπειρίας μάθησης με AR.

Κομβικής σημασίας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση της AR, ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση, η τεχνολογική επάρκεια και η ικανότητα σχεδιασμού διαφοροποιημένων μαθησιακών εμπειριών. Η δημιουργία επιμορφωτικών πλαισίων που ενσωματώνουν τόσο θεωρητικό υπόβαθρο όσο και πρακτική εφαρμογή, μπορεί να συμβάλει στη συστηματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη.

Τέλος, προτείνεται η υιοθέτηση διεπιστημονικών μοντέλων σχεδιασμού, στα οποία θα συμμετέχουν ερευνητές, εκπαιδευτικοί, προγραμματιστές και γονείς, με στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων που είναι παιδαγωγικά τεκμηριωμένα, τεχνικά λειτουργικά και κοινωνικά ευαίσθητα. Η ενσωμάτωση τεχνητής νοημοσύνης σε περιβάλλοντα AR μπορεί να οδηγήσει σε έξυπνα, προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, τα οποία ανιχνεύουν και ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Η επαυξημένη πραγματικότητα, όταν αξιοποιείται με θεωρητική τεκμηρίωση και παιδαγωγική ευαισθησία, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη γεφύρωση των ανισοτήτων και στην οικοδόμηση ενός πιο προσβάσιμου, εξατομικευμένου και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για μαθητές με δυσλεξία. Η επένδυση σε τέτοιες προσεγγίσεις δεν αποτελεί μόνο τεχνολογική καινοτομία, αλλά και εκπαιδευτική και κοινωνική αναγκαιότητα.

Αναφορές

Aborokbah, M. M. (2021). An augmented reality based application for dyslexic children's learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(9), 4–17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.17873>

Ahmad, W. F. W., Tarmizi, R. A., & Alwi, A. S. (2021). DyslexiAR: An augmented reality game for learning spelling and basic arithmetic for dyslexic children. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5301–5323. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10564-w>

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256–275. <https://doi.org/10.1002/dys.318>
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149.
- Bottge, B. A., Ma, X., Gassaway, L., Butler, M., & Toland, M. D. (2014). Detecting and correcting fractions computation errors for students with math disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 80–91. <https://doi.org/10.1177/0731948713507267>
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education – cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chang, Y. S., Kang, Y. S., & Kwon, S. (2021). The development of augmented reality learning content for children with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 61–75. <https://doi.org/10.1177/0162643420945601>
- D’Agostini, L., Bortoluzzi, M., & Marini, A. (2020). Using augmented reality in children with dyslexia to improve decoding skills. *Frontiers in Psychology*, 11, 1234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01234>
- Deliyannis, I., Papadopoulos, P. M., & Mavrommati, I. (2018). Augmented reality and multisensory learning for dyslexic children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 18, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.06.002>
- Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. In M. Spector et al. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 735–745). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_59
- Frolli, A., Bosco, A., Di Carmine, F., Cavallaro, A., Lombardi, A., & Ricci, M. C. (2022). Virtual reality and augmented reality for the rehabilitation of learning disorders in children and adolescents: A systematic review. *Applied Sciences*, 12(3), 1149. <https://doi.org/10.3390/app12031149>
- Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of augmented reality on students’ learning gains. *Educational Research Review*, 27, 244–260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). Sage.
- Hall, T., Dillon, P., & Davis, N. (2023). Educational technology in inclusive classrooms: Long-term evidence and implications. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 56–73. <https://doi.org/10.1111/bjet.13225>
- Jamshidifarsani, H. (2021). Artificial intelligence-based augmented reality for adaptive learning in dyslexia. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1298–1311. <https://doi.org/10.1111/jcal.12556>
- Jaramillo-Alcázar, A., Luján-Mora, S., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Accessibility evaluation of augmented reality mobile educational applications. *Applied Sciences*, 11(4), 1504. <https://doi.org/10.3390/app11041504>
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403–423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>

- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309–326. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Paudel, P., & Acharya, S. (2024). Digital technology in rural schools: Bridging or widening the gap? *Education and Information Technologies*, 29(2), 1437–1456. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11968-w>
- Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion: A systematic review on the last decade. *Frontiers in Psychology*, 10, 1835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835>
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: A meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1533–1543. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y>
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841–865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- Schneider, C., Crombie, D., & McCluskey, A. (2023). Gamified reading interventions for adolescents with dyslexia: An experimental study. *Computers & Education*, 193, 104675. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104675>
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Shanthi, A., Kumar, R., & Devi, S. (2023). Game-based phonological training with augmented reality for primary school children with dyslexia. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3567–3588. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11418-8>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593–607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>