



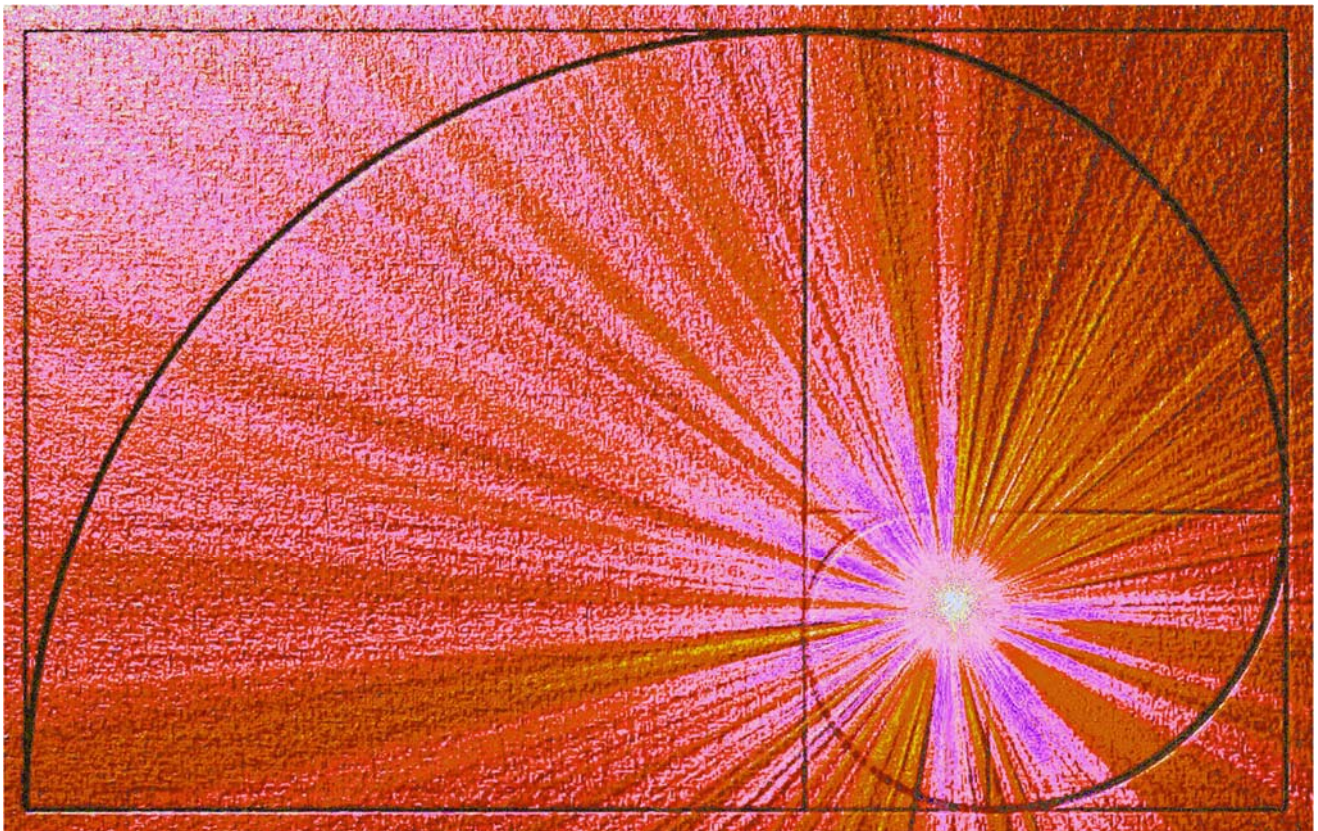
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 7, Issue 3 GR (2025)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



<https://doi.org/10.69685/YBEX8641>

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, Ομότιμος 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 - Contents

Το SELFIE ως εργαλείο αξιολόγησης και αυτοβελτίωσης των σχολείων στην ένταξη των ΤΠΕ: Μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	7
Αντωνίου Ελισάβετ	7
Καραγεώργου Γεωργία.....	7
Μορβατίδου Νικολέτα	7
Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων, της ετοιμότητας και των προκλήσεων για τους εκπαιδευτικούς και οι προεκτάσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη	21
Χατζηπλή Βασιλική	21
Η εμπειρία της μαθητικής κινητικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο του Erasmus+	32
Αμοργίνου Διονυσία.....	32
Σφακιανού Μαρία	32
Τσούτσου Δήμητρα	32
Έρευνα Δράσης για την Κοινωνική Απομόνωση: Η Αξιοποίηση του Κοινωνιογράμματος και του Παιχνιδιού Ρόλων στη Σχολική Τάξη.....	46
Σταυροπούλου Γεωργία	46
Ανάπτυξη δεξιοτήτων Δημιουργικής Γραφής και περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο	56
Δερετζή Ελένη.....	56
Διδακτική της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με συνύπαρξη τύφλωσης και διαταραχής αυτιστικού φάσματος: Εφαρμοσμένη πολυαισθητηριακή μεθοδολογία	70
Γεωργιάδου Τριανταφυλλιά.....	70
Η Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων PISA 2022 στα Ελληνικά Μέσα: Συγκριτική Ανάλυση	81
Ενέ Χριστίνα-Ντιάνα	81
Κεχαγιάς Κωνσταντίνος	81
Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Παράγοντες και Προκλήσεις στην Ελλάδα της Κρίσης.....	95
Στράτος Ευάγγελος.....	95
Αντιλήψεις των μαθητών στην εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών, σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους στη διδασκαλία	105
Συριγωνάκης Εμμανουήλ	105
Η μουσική ταυτότητα των εφήβων και η επιρροή της τραπ μουσικής.....	119
Νάσκου Θωμά	119
Μουσεία χωρίς φραγμούς: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο κοινωνικής ευαισθητοποίησης.....	131
Σίψα Βασιλική.....	131
Το Σχολικό Άγχος στους Μαθητές Λυκείου: Διερεύνηση των Αιτιών, των Συμπτωμάτων και των Στρατηγικών Αντιμετώπισης	141
Δημητρόπουλος Αθανάσιος	141
Εθελοντισμός στον Αθλητισμό, Κοινωνική Συμμετοχή και Τοπική Ανάπτυξη	155
Κάτσινου Κωνσταντίνα	155

Ματσούκα Ουρανία	155
Κώστα Γιώργος	155
Μπεμπέτσος Ευάγγελος.....	155
Μια δεύτερη ευκαιρία... μέσω υπολογιστή: Το στοίχημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ΣΔΕ.....	166
Κατσίγκρη Ευγενία	166
Η ανάδειξη νέων στελεχών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η πιο πρόσφατη εκλογική διαδικασία.....	179
Κουρουτσίδου Μαρία	179
Ράπτης Νικόλαος.....	179
Ηλιάδου Ελισάβετ	179

Το 3^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 γίνε 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 3th 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

Το SELFIE ως εργαλείο αξιολόγησης και αυτοβελτίωσης των σχολείων στην ένταξη των ΤΠΕ: Μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευτικούς

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

<https://doi.org/10.69685/VUHM4836>

Αντωνίου Ελισάβετ

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Προσχολικής Αγωγής ΠΕ60, Δ.Π.Ε. Μαγνησίας
elantonio@sch.gr

Καραγεώργου Γεωργία

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ΠΕ 71, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Τρικάλων
geo.kara@hotmail.gr

Μορβατίδου Νικολέτα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 80 Οικονομίας, Δ.Δ.Ε. Μαγνησίας
morvanikol@gmail.com

Περίληψη

Το SELFIE είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που αξιολογεί τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες σε σχολικές μονάδες. Στόχος του είναι η αποτύπωση του “ψηφιακού εγγραμματισμού” των σχολείων και η παροχή ανατροφοδότησης. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε πολυθέσιο νηπιαγωγείο αστικής περιοχής. Βασίστηκε σε έξι συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τις στάσεις τους απέναντι στο εργαλείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εργαλείο θεωρείται χρήσιμο και εύχρηστο, με την αποτελεσματικότητά του να εξαρτάται από την ψηφιακή κουλτούρα και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών. Η αντίληψη της χρησιμότητάς του διαφοροποιείται ανάλογα με την εμπειρία και τον ρόλο των εκπαιδευτικών από την πλειονότητα των συμμετεχόντων. Θετικά αξιολογείται και η ευχρηστία του, με ορισμένες παρατηρήσεις για τη διάρκεια και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Εντοπίζονται ανησυχίες για την ασφάλεια των δεδομένων και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, ειδικά ως προς την προσαρμογή του εργαλείου στις τοπικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Τονίζεται λοιπόν η ανάγκη ευελιξίας και προσαρμογής του SELFIE ανά σχολική μονάδα και χώρα και προσαρμογής των ερωτήσεων σε γνωστικά αντικείμενα και στο συγκεκριμένο κάθε χώρας. Συμπερασματικά, το SELFIE θεωρείται θετικό βήμα για τη βελτίωση της ψηφιακής εκπαίδευσης, εφόσον συνεχίσει να εξελίσσεται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακός εγγραμματισμός, εργαλείο μέτρησης SELFIE, ΤΠΕ, ψηφιακή κουλτούρα.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει επηρεάσει βαθιά τον τομέα της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, προσφέροντας πιο ποιοτική και διαδραστική μάθηση (Rogers, 2014). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από το 2006, έθεσε ως βασικό στόχο την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε το εργαλείο SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies), με σκοπό την αυτοαξιολόγηση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα σχολεία. Το SELFIE βοηθά στη χαρτογράφηση της παρούσας κατάστασης σε μια σχολική μονάδα, εντοπίζοντας τις ανάγκες, τα δυνατά και τα αδύνατα

σημεία της, με στόχο τον σχεδιασμό δράσεων για την ενίσχυση της ψηφιακής της στρατηγικής (European Commission, 2019). Είναι διαθέσιμο σε σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε περισσότερες από 30 γλώσσες.

Το εργαλείο είναι ανώνυμο, δεν συλλέγει προσωπικά δεδομένα και βασίζεται σε ερωτηματολόγια με πενταβάθμια κλίμακα, τα οποία απαντούν μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παράγουν μία έκθεση αξιολόγησης που μπορεί να αξιοποιηθεί εσωτερικά από τη σχολική μονάδα. Η χρήση του SELFIE συμμορφώνεται με τον κανονισμό 2018/1725 για την προστασία των προσωπικών δεδομένων (European Commission, 2018), ενώ τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς και μη κερδοσκοπικούς σκοπούς. Η ποιότητα των ερωτηματολογίων έχει αξιολογηθεί με διαδικασίες ανάλογες με εκείνες που χρησιμοποιούνται σε μεγάλες εκπαιδευτικές έρευνες, με θετικά αποτελέσματα (Marangunić & Granić, 2015).

Συνολικά, το SELFIE αποτελεί ένα καινοτόμο, ασφαλές και αξιόπιστο εργαλείο για την αποτύπωση και ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας των σχολικών μονάδων. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα, την ευχρηστία και τη συμβολή του εργαλείου στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ενσωμάτωση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν εφαρμόζεται σε κατάλληλα σχεδιασμένο περιβάλλον, προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές/τριες ήδη από την παιδική ηλικία. Η εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή οφείλει να διαμορφώνει πολίτες ικανούς να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Πεντέρη, Χλαπάνη, Μέλλιου, Φιλιππίδη και Μαρινάτου (2021) με την κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τα παιδιά εισάγονται σταδιακά στις ΤΠΕ, παίζουν, εκφράζονται και μαθαίνουν χρησιμοποιώντας κατάλληλα για την ανάπτυξη ψηφιακά εργαλεία και αναγνωρίζουν και εφαρμόζουν τη σωστή χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή. Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν μια σαφή και σωστή κατανόηση της κατάστασης της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων χρήσης των ΤΠΕ μόνο εάν οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για την ανακάλυψη και την επίλυση προβλημάτων, την εύρεση και την επεξεργασία πληροφοριών, τη δημιουργία, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Οι λειτουργίες αυτές των ΤΠΕ, της επικοινωνίας και της συνεργασίας αλληλοσυμπληρώνονται, δημιουργώντας ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον στην εκπαίδευση (Πεντέρη κ.ά., 2021).

Σύμφωνα με το ελληνικό Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (n.d.), η ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας και η αναπροσαρμογή την εκπαιδευτικής διαδικασίας σε νέα ψηφιακή βάση είναι μείζονος σημασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ισότιμη συμμετοχή όλων, να μην αποκλειστεί δηλαδή κανένας μαθητής ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης, κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και προσωπικών δυνατοτήτων. Στόχος είναι η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και η δημιουργία ψηφιακής κουλτούρας μάθησης. Η δημιουργία σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών διδασκαλίας αποτελεί μέρος αυτής της κουλτούρας, καθώς και η συνεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες ψηφιακές δεξιότητες. Η διαδραστική μάθηση, η ψηφιοποίηση του υλικού, η σύγχρονη αλληλεπίδραση με μαθητές/τριες άλλων χωρών είναι μερικές καινοτόμες πρακτικές που η ψηφιακή εποχή επιβάλλει να ενσωματώσουμε στα σχολεία. Η πολιτεία εστιάζει στην ψηφιακή διοίκηση της εκπαίδευσης, μέσω ενός συνόλου ηλεκτρονικών υπηρεσιών που διευκολύνουν τόσο τους/τις διευθυντές/ντριες σχολείων και διοικητικούς υπαλλήλους, όσο και τους ίδιους τους γονείς των μαθητών/τριών. Η αξιολόγηση σχολικών μονάδων, η ηλεκτρονική εγγραφή και η

οργάνωση του μητρώου μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών είναι μερικά παραδείγματα της νέας ψηφιακής στρατηγικής που ακολουθείται.

Στην Ελλάδα, η πολιτεία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας και στην ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως περιοχής ή κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, σε ψηφιακά μέσα και υπηρεσίες. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών διδασκαλίας και η ενίσχυση της ψηφιακής διοίκησης ενισχύουν περαιτέρω αυτήν τη μετάβαση.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το εργαλείο SELFIE, το οποίο αξιοποιείται για την αποτίμηση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα σχολεία, και εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα και την ευχρηστία του. Επιδιώκει να αναδείξει πώς τα αποτελέσματα του SELFIE μπορούν να συμβάλουν στη χάραξη στρατηγικών εκπαιδευτικής ενδυνάμωσης και στον αναστοχασμό των πρακτικών των σχολικών μονάδων. Για την ερμηνεία της αποδοχής του εργαλείου αξιοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας (TAM), βασισμένο στην αντιληπτή χρησιμότητα και την ευκολία χρήσης.

Το Μοντέλο TAM

Το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (TAM) αναπτύχθηκε από τον Fred Davis (1985) και αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση της αποδοχής της τεχνολογίας από τους χρήστες. Το TAM βασίζεται στην υπόθεση ότι δύο βασικές μεταβλητές καθορίζουν την πρόθεση ενός ατόμου να χρησιμοποιήσει μια νέα τεχνολογία: *η αντιληπτή χρησιμότητα και η αντιληπτή ευκολία χρήσης*.

Η *αντιληπτή χρησιμότητα* αναφέρεται στο πόσο χρήσιμη θεωρεί ένα άτομο μια τεχνολογία για τη βελτίωση της απόδοσής του. Όσο περισσότερο πιστεύει κάποιος ότι η τεχνολογία θα του προσφέρει οφέλη, τόσο πιθανότερο είναι να την υιοθετήσει. Η *αντιληπτή ευκολία χρήσης*, από την άλλη, αφορά στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Σύμφωνα με το TAM, η *αντιληπτή ευκολία χρήσης* επηρεάζει άμεσα την *αντιληπτή χρησιμότητα*, καθώς μια εύχρηστη τεχνολογία θεωρείται συχνά και πιο χρήσιμη (Davis, 1985).

Ο Davis (1985) πρότεινε ότι η στάση ενός ατόμου απέναντι στην τεχνολογία επηρεάζει την πρόθεσή του να τη χρησιμοποιήσει, η οποία με τη σειρά της καθορίζει την πραγματική χρήση της. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού ενός συστήματος (όπως η διεπαφή χρήστη, η λειτουργικότητα και η υποστήριξη) επηρεάζουν άμεσα τις δύο βασικές μεταβλητές του TAM.

Εφαρμογές του TAM

Το TAM χρησιμοποιείται συχνά για τη μελέτη της στάσης των χρηστών απέναντι σε μια νέα τεχνολογία. Μέσω ερωτηματολογίων, μπορούμε να αξιολογήσουμε τις αντιλήψεις των χρηστών σχετικά με τη χρησιμότητα και την ευκολία χρήσης ενός συστήματος. Ερωτήσεις όπως «Πόσο χρήσιμη θεωρείτε αυτή την τεχνολογία;» ή «Πόσο εύκολο πιστεύετε ότι θα είναι να τη μάθετε;» βοηθούν στην κατανόηση της αποδοχής της. Με βάση αυτά τα δεδομένα, μπορούμε να εντοπίσουμε εμπόδια στην υιοθέτηση της τεχνολογίας και να αναπτύξουμε στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους (Μακρής, 2014).

Επιπλέον το TAM μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη διευκόλυνση της υιοθέτησης μιας νέας τεχνολογίας. Αν η *αντιληπτή ευκολία χρήσης* αποτελεί βασικό εμπόδιο, το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να εστιάζει στη φιλικότητα της τεχνολογίας και να παρέχει σαφείς οδηγίες. Αντίστοιχα, αν η *αντιληπτή χρησιμότητα* είναι ο καθοριστικός παράγοντας, το πρόγραμμα θα πρέπει να επικεντρώνεται στα οφέλη της τεχνολογίας και να παρέχει συγκεκριμένα παραδείγματα επιτυχημένης εφαρμογής της (Davis, 1989).

Το TAM χρησιμοποιείται επίσης για την παρακολούθηση της χρήσης μιας τεχνολογίας σε βάθος χρόνου. Με τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των χρηστών, μπορούμε να διαπιστώσουμε αν η τεχνολογία παραμένει αποδεκτή ή αν υπάρχουν προβλήματα που

εμποδίζουν τη χρήση της. Για παράδειγμα, αν τα ποσοστά χρήσης μιας νέας εκπαιδευτικής πλατφόρμας μειώνονται, μπορεί να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα για να εντοπιστούν οι λόγοι και να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις (Davis, 1989).

Συνεπώς το TAM προσφέρει ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της αποδοχής των τεχνολογιών από τους χρήστες, παρέχοντας χρήσιμα εργαλεία για την αξιολόγηση στάσεων, τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παρακολούθηση της υιοθέτησης τεχνολογιών. Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, το TAM θα εφαρμοστεί για να εξετάσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο εργαλείο SELFIE και να αναδείξει παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή και τη χρήση του στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των σχολείων.

Το ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα της έρευνάς μας και με το οποίο θα ασχοληθούμε ήταν το εξής: «Πώς αξιολογείται η τρέχουσα μορφή του SELFIE ως προς τους άξονες που επηρεάζουν την πρόθεση χρήσης του με βάση το μοντέλο TAM και ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την αξιολόγηση;»

Η ταυτότητα του δείγματος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα πολυθέσιο νηπιαγωγείο αστικής περιοχής στη Θεσσαλία, με τη συμμετοχή έξι εκπαιδευτικών, όλες γυναίκες. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε διότι οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία με το εργαλείο SELFIE και ήταν πρόθυμες να συμμετάσχουν στη μελέτη. Το δείγμα περιλάμβανε τέσσερις νηπιαγωγούς ΠΕ60, μία νηπιαγωγό ειδικής αγωγής ΠΕ61 που υπηρετούσε ως παράλληλη στήριξη και μία καθηγήτρια αγγλικών ΠΕ06. Ανάμεσα στις συμμετέχουσες ήταν η διευθύντρια και η υποδιευθύντρια του σχολείου, επίσης νηπιαγωγοί, με τη δεύτερη να έχει συνδικαλιστική δράση.

Οι εκπαιδευτικοί διέφεραν ως προς την εμπειρία και τη στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ. Δύο εκπαιδευτικοί ηλικίας 50-59 ετών, με πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες όταν αναγνωρίζουν σαφή οφέλη, έχουν εμπειρία σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και συμμετέχουν σε επαγγελματικά δίκτυα και επιμορφώσεις. Μία εκπαιδευτικός με λιγότερο από ένα χρόνο υπηρεσίας θεωρεί ότι διαθέτει υψηλές ψηφιακές ικανότητες, αλλά δυσκολεύεται να τις ενσωματώσει στη σχολική πρακτική και δεν έχει ακόμα παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα. Άλλη εκπαιδευτικός με πάνω από 15 χρόνια προϋπηρεσίας αποφεύγει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, δεν νιώθει άνεση με τις ΤΠΕ και προτιμά παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Αντίθετα, μια εκπαιδευτικός με 17 χρόνια υπηρεσίας δηλώνει ικανή στη χρήση των ΤΠΕ, αλλά αντιλαμβάνεται ότι η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς και επιθυμεί περαιτέρω εκπαίδευση. Τέλος, μία εκπαιδευτικός με 22 χρόνια προϋπηρεσίας δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα τις ΤΠΕ και δεν επιθυμεί να τις εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το σχολείο διαθέτει καλά οργανωμένους ψηφιακούς πόρους και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεργάζονται για τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και τη δημιουργία σχετικού υλικού. Επιπλέον συνεργάζεται με άλλα σχολεία και οργανισμούς, διαθέτει ψηφιακή στρατηγική και διατηρεί τακτική επικοινωνία με τις οικογένειες και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών.

Η έρευνα ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ. Παρότι το σχολείο διαθέτει ψηφιακή στρατηγική και επαρκείς υποδομές, η αποδοχή και η χρήση των ΤΠΕ εξαρτώνται από τις ατομικές αντιλήψεις και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Ορισμένες εκπαιδευτικοί τις ενσωματώνουν ενεργά στη διδακτική τους πρακτική, ενώ άλλες παραμένουν επιφυλακτικές, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση και στήριξη ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 1. Η ταυτότητα του δείγματος

Ειδικότητα Εκπ/κού	Πλήθος	Προϋπηρεσία Άνω των 20 Ετών	Προϋπηρεσία 10-20 Ετών	Προϋπηρεσία Κάτω των 10 Ετών	Δ/ντρια Υποδ/ντρια	Συνδικαλίστρια	Ψηφιακή Ικανότητα Εκπ/κου
ΠΕ60	4	3	1		2	1	Μεγάλη
ΠΕ61	1			1			Μεγάλη
ΠΕ01	1		1				Μικρή

Σκοπός της έρευνας

Η ταχεία εξέλιξη της παγκοσμιοποίησης και το ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον αναδιαμορφώνουν τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου, καθιστώντας την ψηφιακή εκπαίδευση απαραίτητη. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιδράσεων και του βαθμού ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στο εργαλείο αξιολόγησης και αυτοβελτίωσης SELFIE, μέσω συνεντεύξεων.

Η έρευνα επικεντρώνεται σε βασικούς άξονες όπως η χρησιμότητα του εργαλείου για το σχολείο και τις θεματικές του κατηγορίες, η ευχρηστία του ως προς τη χρήση και την κατανόηση των ερωτήσεων, η επιρροή του στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, καθώς και η εγκυρότητα και η γενικότερη κουλτούρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψηφιακή ικανότητα του σχολείου.

Επιπλέον, διερευνώνται παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, όπως η συχνότητα και η ποιότητα χρήσης της τεχνολογίας, η αυτοπεποίθηση στις ΤΠΕ, η πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους, η τεχνολογική υποδομή, η συνεργασία με άλλους φορείς και η ψηφιακή στρατηγική του σχολείου. Παράλληλα, εξετάζεται η σχέση της χρήσης του εργαλείου με εμπόδια όπως η έλλειψη χρηματοδότησης, ο ανεπαρκής εξοπλισμός, η αργή σύνδεση στο διαδίκτυο, οι περιορισμοί στον χώρο και τον χρόνο, η ελλιπής τεχνική υποστήριξη και η χαμηλή ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Μέσω αυτής της έρευνας επιδιώκεται η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης και η αναγνώριση των παραγόντων που μπορούν να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την αποτελεσματική ενσωμάτωση του SELFIE στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και στη συνέχεια η θεματική ανάλυσή τους για την εξέταση της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι του εργαλείου αξιολόγησης και αναστοχασμού SELFIE. Η μέθοδος των συνεντεύξεων αναδείχθηκε ως ιδανική προσέγγιση για την εμβάθυνση στις απόψεις, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εργαλείο SELFIE, καθώς και για την αξιολόγηση της ευχρηστίας, της χρησιμότητας και της επίδρασής του.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος των συνεντεύξεων, καθώς αυτή παρέχει το πλεονέκτημα της βαθιάς κατανόησης των προσωπικών απόψεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν έξι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να καλυφθεί μια ευρεία γκάμα από απόψεις. Για την διαμόρφωση των ερωτήσεων επιλέχθηκε η χρησιμοποίηση του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας - TAM καθώς αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο, που εξετάζει την υιοθέτηση τεχνολογικών εργαλείων από τους χρήστες. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή του TAM φάνηκε κατάλληλη διότι εστιάζει στη χρησιμότητα και ευκολία χρήσης. Οι εκπαιδευτικοί, ως χρήστες του SELFIE, θα βασίσουν την αποδοχή του εργαλείου στο κατά πόσον το θεωρούν χρήσιμο για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και κατά πόσον το βρίσκουν εύκολο στη χρήση. Επιπλέον το TAM θα μας επιτρέψει να μετρήσουμε την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την πιθανή εξέλιξη του SELFIE

μέσα στο σχολείο, καθώς οι απόψεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα του εργαλείου και την ευκολία χρήσης του επηρεάζουν την πρόθεσή τους να υιοθετήσουν την τεχνολογία.

Τέλος με την εφαρμογή του μοντέλου, επιτρέπεται η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στη συγκεκριμένη κοινότητα εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τα ειδικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν ατομικά, με συνέντευξη, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από τη χρήση του SELFIE, να αξιολογήσουν την ευχρηστία του, να περιγράψουν τη χρησιμότητά του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να αναφέρουν τυχόν επιδράσεις στη διδακτική τους πρακτική. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν τις απογευματινές ώρες, εκτός διδακτικού ωραρίου, ώστε να υπάρχει ησυχία και ηρεμία. 2 έγιναν διαδικτυακά και 4 πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης. Οι συνεντεύξεις αυτές ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, διατυπώθηκαν οι απόψεις τους και βγήκαν ποιοτικά αποτελέσματα άμεσα, εφόσον το δείγμα ήταν μικρό. Ωστόσο χρειάστηκαν κάποιες συμπληρωματικές διευκρινήσεις, μετά την απομαγνητοφώνηση, οι οποίες έγιναν τηλεφωνικά.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν θεματικά, αναδεικνύοντας τα κύρια θέματα και τις τάσεις που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος των συνεντεύξεων αποδείχθηκε αποτελεσματική για την κατανόηση της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι του εργαλείου SELFIE. Οι αναλύσεις αποκάλυψαν πλούσιες πληροφορίες σχετικά με την ευχρηστία, τη χρησιμότητα και την επίδραση του εργαλείου, προσφέροντας ενδιαφέρουσες προοπτικές για περαιτέρω έρευνα και βελτιώσεις στον τομέα της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Επιπλέον δόθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (google form) στις εκπαιδευτικούς για τη συλλογή στοιχείων σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, τη χρήση της τεχνολογίας, τους περιορισμούς σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας, την αυτοπεποίθηση στη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας για την προετοιμασία μαθημάτων με την επεξεργασία ή τη δημιουργία διαφόρων ψηφιακών πόρων (π.χ. προβολή διαφανειών, εικόνες, ήχο ή βίντεο), με σκοπό να διερευνηθεί η ψηφιακή κουλτούρα και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ΤΠΕ κι αν αυτή επηρεάζει την χρήση του εργαλείου SELFIE (Πίνακας 1).

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, προκειμένου να εξεταστεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο εργαλείο SELFIE και να αξιολογηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή του. Μέσω της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων, αναδείχθηκαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με την ευχρηστία, τη χρησιμότητα και την επίδραση του εργαλείου στην εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα, η χρήση του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας (TAM) προσέφερε ένα χρήσιμο πλαίσιο για την ανάλυση της αποδοχής του SELFIE από τους εκπαιδευτικούς.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση και την αποδοχή του εργαλείου SELFIE στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Περιορισμοί της Έρευνας

Στην παρούσα ποιοτική μελέτη υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που είναι σημαντικό να επισημανθούν. Πρώτον, το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό, καθώς πραγματοποιήθηκαν έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, αλλά προσφέρει μια εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και αντιλήψεων συγκεκριμένων συμμετεχόντων.

Επιπλέον, το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό ως προς γεωγραφικά, κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την ερμηνεία των ευρημάτων. Παράλληλα, η εθελοντική συμμετοχή ενδέχεται να έχει οδηγήσει σε αυτοεπιλογή ατόμων με αυξημένο ενδιαφέρον για τις ΤΠΕ και το εργαλείο SELFIE, κάτι που μπορεί να επηρεάζει τη στάση τους θετικά.

Τέλος, παρότι η θεματική ανάλυση επιτρέπει την ανάδειξη μοτίβων και τάσεων, η υποκειμενική φύση της ερμηνείας των δεδομένων αποτελεί εγγενή περιορισμό της μεθόδου.

Αποτελέσματα

Μελετώντας τις απαντήσεις των συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου διεξήχθησαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Για το άξονα “Χρησιμότητα του εργαλείου ως προς το σχολείο”.

- Χρησιμότητα ως προς την όλη διαδικασία αξιολόγησης με το SELFIE για το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως πιστεύουν στη χρησιμότητα του εργαλείου SELFIE, ως προς την αναγνώριση της ψηφιακής ικανότητας του σχολείου η οποία μπορεί να οδηγήσει στη ψηφιακή αναβάθμισή του. Θεωρούν πως “μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο γιατί εντοπίζει τα δυνατά κι αδύνατα σημεία της χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς, οπότε τους βάζει σε μία διαδικασία αυτοκριτικής”. Οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν αμφιβολίες, κάποιοι είχαν ουδέτερη στάση ως προς τη χρησιμότητά του για το σχολείο καθώς αμφέβαλαν γενικότερα για την αποτελεσματικότητα του εργαλείου και ήταν κατηγορηματικοί ότι «δεν μπορούν να μιλούν για ψηφιακά εργαλεία όταν τους λείπουν βασικά υλικά καθημερινής χρήσης από τις τάξεις τους».

- Το εργαλείο ως κίνητρο για το σχολείο να αναπτύξει τις δεξιότητες του πάνω στο ΤΠΕ

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν πως “είχαν μία αρκετά ρεαλιστική εικόνα η οποία όμως ήταν λίγο ασαφής. Το εργαλείο βοήθησε να μουν οι εκπαιδευτικοί σε μία διαδικασία προβληματισμού και να κινητοποιηθούν για τα επόμενα βήματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού”. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν πως κάποιοι εκπαιδευτικοί, ενώ δεν υστερούν στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, αλλά στην ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία, είτε στη φάση του εμπλουτισμού και της εμπέδωσης ενός γνωστικού αντικειμένου, είτε στη φάση της αξιολόγησης. Επιπλέον διαπίστωσαν πως ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καθόλου ψηφιακές δεξιότητες, ήταν πρόθυμοι να επιμορφωθούν. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μετά το SELFIE έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους οπότε είναι εύκολο να κινηθούν προς τη βελτίωση. Επίσης θεώρησαν την αύξηση της χρηματοδότησης ως κίνητρο για να ενισχυθεί η χρήση των ΤΠΕ και όχι το εργαλείο SELFIE. Δήλωσαν επίσης πως το εργαλείο αποτέλεσε κίνητρο για να συζητήσουν με το σχολείο τυχόν επιμορφώσεις. Επιπρόσθετα πως από την ενασχόλησή τους με το εργαλείο δεν δημιουργήθηκε η διάθεση να σκεφτούν στρατηγικές βελτίωσης με βάση τα αποτελέσματα.

- Πεδία άγνωστα μέσα από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ήταν όλα σαφή και κατανοητά.

- Ύπαρξη ρεαλιστικής εικόνας για τις δυνατότητες του σχολείου, πριν τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως “είχαν μία συγκεκριμένη εικόνα η οποία ενισχύθηκε και τεκμηριώθηκε, μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το εργαλείο βοήθησε να γίνει πιο ολοκληρωμένη”. Επίσης εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως νόμιζαν ότι είχαν ρεαλιστική εικόνα αλλά τελικά διαπίστωσαν ότι υπήρχαν και άλλες παράμετροι των ΤΠΕ που δεν γνώριζαν. Ακόμα, εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν είχαν καν εικόνα για το σχολείο, δεν μπορούσαν να εκφράσουν ξεκάθαρη γνώμη και άλλοι πως είχαν παρόμοια εικόνα με τα αυτή των αποτελεσμάτων.

- Η χρήση του SELFIE ως εργαλείο για να αξιολογηθούν και άλλα πεδία

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα και για τους μαθητές/τριες, για τα ενδιαφέροντά τους, τις σχέσεις μεταξύ τους και άλλα πεδία. Επίσης εκπαιδευτικοί έκαναν μία σκέψη ότι ίσως μπορούσε να εφαρμοστεί και σε ζητήματα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορεί να

εφαρμοστεί κάπου αλλού. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν φαντάζονται πως αλλιώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άλλα πεδία.

Για το άξονα “Χρησιμότητα του εργαλείου ως προς τις θεματικές κατηγορίες - άξονες”

- Επάρκεια των ερωτήσεων ως προς τις ενότητες

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι ερωτήσεις καλύπτουν επαρκώς τις ενότητες που διερευνά το SELFIE. Επίσης δήλωσαν πως θα ήταν πιο δημιουργικό εάν το εργαλείο ήταν εστιασμένο σε ερωτήσεις για συγκεκριμένα εργαλεία web 2, όπως τα learning apps, το padlet ή το canvas και πως οι θεματικές κατηγορίες ήταν χρήσιμες και σημαντικές.

- Κάτι επιπλέον να αναφερθεί στο ερωτηματολόγιο SELFIE

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι ερωτήσεις θα έπρεπε «να μην κινούνται σε ένα τόσο αόριστο πεδίο αλλά να γίνουν πιο συγκεκριμένες». Για παράδειγμα στις ερωτήσεις «αν οι εκπαιδευτικοί μας χρησιμοποιούν ψηφιακές μαθησιακές δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών ή να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, δεν κατάλαβα τι εννοεί». Άλλοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι ερωτήσεις ήταν κατάλληλες και δεν θα άλλαζαν κάτι σε αυτές. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε πως το εργαλείο δεν εξετάζει το ενδεχόμενο ενίσχυσης των ΤΠΕ σε μία σχολική μονάδα από την οποία απουσιάζει επαρκής χρηματοδότηση.

Για το άξονα “Ευχρηστία ως προς τη χρήση εργαλείου”.

- Δυσκολία κατά την είσοδο στον διαδικτυακό τόπο του εργαλείου αυτοαξιολόγησης SELFIE

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα. Η πρόσβαση ήταν εύκολη και γρήγορη.

- Ταχύτητα του συστήματος

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν κολλούσε το σύστημα.

- Ευχρηστία και νέες προτάσεις ως προς τη διαδικασία συμπλήρωσης στοιχείων στην έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως το εργαλείο είναι εύχρηστο, σε άτομα που ξέρουν καλά τη χρήση υπολογιστή και παρόμοιων πλατφορμών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί βρήκαν εύχρηστο το εργαλείο σύμφωνα με τις δικές τους ψηφιακές ικανότητες.

- Προσβασιμότητα για κάθε συνάδελφό σας ανεξαρτήτως ικανοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως «οι συνάδελφοι που θα ασχοληθούν με αυτό θα πρέπει να διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο χειρισμού και γνώσης υπολογιστή και μια μικρή εμπειρία στη χρήση αντίστοιχων πλατφορμών». Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν μπορεί να συμπληρωθεί από συναδέλφους που δεν γνωρίζουν ούτε να γράφουν στον υπολογιστή, ενώ άλλοι δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν για την προσβασιμότητα του εργαλείου σε συναδέλφους με αισθητηριακές διαταραχές ή κάποια άλλη δυσκολία.

Για το άξονα “Ευχρηστία του εργαλείου ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων”.

- Κατανόηση των ερωτήσεων

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως «ήταν αρκετά κατανοητές, οι δύο εκ των οποίων πιστεύουν ότι θα μπορούσαν κάποιες να είναι πιο απλουστευμένες και πιο συγκεκριμένες πάνω στο πεδίο που αναφέρονται».

- Εάν το εργαλείο ήταν κουραστικό ή χρονοβόρο

Οι εκπαιδευτικοί δεν το βρήκαν κουραστικό και το συμπλήρωσαν σχετικά γρήγορα. Επίσης δήλωσαν πως δεν ήταν «ιδιαίτερα κουραστικές οι ερωτήσεις, αλλά ίσως θα μπορούσε να έχει και μικρότερη χρονική έκταση» και λιγότερο χρόνο από αυτόν που δαπάνησαν.

Για το άξονα “Ευχρηστία του εργαλείου ως την καταλληλότητα των ερωτήσεων”.

- Εάν καλύπτουν οι έτοιμες απαντήσεις

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τις κάλυψαν πλήρως οι έτοιμες απαντήσεις, όμως δύο θα προτιμούσαν να είναι πιο εστιασμένες και «να υπάρχει και κάποιο πεδίο να γράψουν πιο συγκεκριμένα πράγματα». Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεν ότι οι απαντήσεις τους καλύπτουν, αλλά δεν υπάρχει στο εργαλείο ξεκάθαρη ενότητα για τις φτωχές χρηματοδοτήσεις των σχολείων και τις επιπτώσεις στη χρήση των ΤΠΕ. Απάντησαν ότι θα προτιμούσαν σε κάποιες ερωτήσεις να υπήρχε η επιλογή “άλλο”, ώστε να καταγράψουν την δική τους ξεχωριστή απάντηση.

- Καταλληλότητα των ερωτήσεων ως προς την κατανόηση της ψηφιακής ικανότητας του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ήταν αρκετά κατάλληλες και πως δεν επαρκούν για να καταλάβει πλήρως τις ψηφιακές ικανότητες των συναδέλφων. Άλλοι απάντησαν πως ήταν κατάλληλες και ομαδοποιημένες πολύ καλά. Επίσης απάντησαν πως ήταν κατάλληλες, για να διαπιστωθεί η ψηφιακή ικανότητα του σχολείου.

- Κάποιες αλλαγές ώστε να γίνει πιο εύχρηστο

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα προτιμούσαν να υπήρχαν περισσότερες ερωτήσεις, πιο εστιασμένες και όχι τόσο μακροσκελές κείμενο. Τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν θα άλλαζαν κάτι, τους φάνηκε εύχρηστο.

Για το άξονα “Επιρροή του εργαλείου από άλλους”

- Αν το εργαλείο αυτό είναι δημοφιλές

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν ακούσει για το εργαλείο εκτός τους σχολικού περιβάλλοντος και οι υπόλοιποι πως δεν έχουν ξανακούσει για το εργαλείο.

- Χρησιμότητας του εργαλείου SELFIE σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι «κάποιοι νηπιαγωγοί που ασχολούνται με τα σεμινάρια eTwinning και εφάρμοσαν στο νηπιαγωγείο τους αυτό το εργαλείο, βοηθήθηκαν, αλλά δεν είναι πολύ διαδεδομένο». Άλλοι απάντησαν πως δεν έχουν ακούσει κάτι για το SELFIE.

- Πιθανή πρόσβαση στα αποτελέσματα του SELFIE στο μέλλον

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν τους ενδιαφέρει. Ακόμη, εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι «μπορεί λίγο να τους επηρέαζε». Επίσης έδειξαν να είναι καχύποπτοι ως προς την αξιοποίηση των δεδομένων σε πιθανή δική τους αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αμφιβολίες για το πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον τα αποτελέσματα.

Για το άξονα “Επιρροή του εργαλείου από το εργαλείο”.

- Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για το σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «θα εντόπιζαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία και θα έκαναν έναν πιο συγκεκριμένο προγραμματισμό, ώστε να οργανώσουν καλύτερα τις δράσεις». Επιπλέον δήλωσαν πως αφού εντοπίστηκαν ξεκάθαρα οι αδυναμίες του σχολείου σε επιμόρφωση και εξοπλισμό, είναι εύκολο να βελτιώσουν αρχικά αυτά. Δηλώθηκε ακόμη πως ίσως είναι μία ευκαιρία να διαπιστώσουν μέσω οργανωμένου τρόπου, το υπουργείο και οι δήμοι την έλλειψη χρηματικών πόρων. Υποστήριξαν ότι αυτό δεν τους απασχολεί και είναι καθαρά θέμα της διοίκησης να βρει τρόπους αξιοποίησής του. Δήλωσαν ότι το σχολείο μπορεί να οργανώσει στρατηγικές και να δημιουργήσει νέο όραμα και αποστολή προσανατολισμένο στις ΤΠΕ.

- Παρακίνηση του εργαλείου να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο σχολείο, με ένα διαφορετικό τρόπο δράσης.

Οι εκπαιδευτικός νιώθουν ότι επηρεάστηκαν από το εργαλείο σε προσωπικό επίπεδο και θα ήθελαν να βελτιωθούν, ώστε να επαναλάβουν την αξιολόγηση. Τα διοικητικά στελέχη απάντησαν πως παρακινήθηκαν από το εργαλείο και μελέτησαν τα αποτελέσματα για να προγραμματίσουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από δω και πέρα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν πως επηρεάστηκαν από το εργαλείο ενώ άλλοι θεωρούν ότι οι

αλλαγές έρχονται από κοινή απόφαση των συλλόγων διδασκόντων, άρα κάτι τέτοιο δεν φάνηκε εφικτό.

- Βαθμός έκθεσης απαντώντας στις ερωτήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως «υπάρχει αυτή η αίσθηση ότι μπορεί να εκτεθείς, αλλά το θέμα είναι προσωπικό». Επίσης απάντησαν ότι δεν ένιωσαν να εκτίθενται, ενώ κάποιοι ένιωσαν εκτεθειμένοι σε ζητήματα πιθανής δικής της αξιολόγησης.

Για το άξονα “Επιρροή του εργαλείου σε άλλους”.

- Χρήση του εργαλείου με σκοπό την επιρροή των υφισταμένων

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θα χρησιμοποιούσαν το εργαλείο να επηρεάσουν τους υφιστάμενους. Άλλοι εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να απαντήσουν, καθώς δεν έχουν υφιστάμενους.

- Προτάσεις χρήσης του selfie ως ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο, σε κάποιον συνάδελφό

Οι εκπαιδευτικοί θα πρότειναν το εργαλείο σε κάποιον συνάδελφό του, «εστιάζοντας στα θετικά του σημεία και πως μπορεί κάποιος να ωφεληθεί, ως προς αυτό κι όχι τόσο στις ατέλειες που μπορεί να έχει το εργαλείο». Επίσης υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν τόσο σημαντικό το εργαλείο ώστε να το προτείνουν σε κάποιον συνάδελφό τους.

- Επιρροή των αποτελεσμάτων στην άποψη που έχουν για το σχολείο η κοινότητα εν γένει (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, ΔΠΕ)

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα την κοινότητα γενικότερα, γιατί θα καταγράψουν μία συγκεκριμένη εικόνα του σχολείου, αρκεί βέβαια αυτή η εικόνα να είναι αντικειμενική». Επίσης κάποιοι συμφώνησαν ότι τα αποτελέσματα μπορούν να επηρεάσουν το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου.

Για το άξονα “Εγκυρότητα του εργαλείου”.

- Υπόψη το συγκείμενο της κάθε χώρας, ώστε να βγουν πιο έγκυρα αποτελέσματα, δεδομένου ότι πρόκειται για ευρωπαϊκό εργαλείο,

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αμφιβάλλουν για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο είναι ίδιο για όλες τις χώρες. Θα ήταν πιο αντικειμενικά τα αποτελέσματα αν οι ερωτήσεις του εργαλείου λάμβαναν τη φιλοσοφία και την κουλτούρα της κάθε χώρας ξεχωριστά. Επίσης αμφισβητείται η εγκυρότητα και μόνο για τον λόγο ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η κοινωνικο - οικονομική κατάσταση της χώρας. Κάποιοι δεν διέκριναν κάτι στο εργαλείο που να μην ταιριάζει με την ελληνική πραγματικότητα στη χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία.

- Άνεση ως προς την ειλικρίνεια των απαντήσεων

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τους ενδιαφέρει η ουσία των αποτελεσμάτων και η αντικειμενικότητα, γι’ αυτό απάντησαν με ειλικρίνεια. Επίσης εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν είχαν προβλήματα να απαντήσουν με ειλικρίνεια καθώς δεν νιώθουν ότι μπορεί να κριθούν για τα αποτελέσματα.

- Ύπαρξη προβληματισμών για το πώς θα επηρεάσουν τα αποτελέσματα του εργαλείου τη θέση του ερωτώμενου εκπαιδευτικού στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν έχουν κανέναν προβληματισμό, ούτε ενδιασμό. Γιατί ο στόχος είναι να ενδυναμώσουν το σχολείο. Κάποιοι απάντησαν επίσης αρνητικά, αλλά σε αντίθεση με τις παραπάνω, δεν δείχνουν να τις ενδιαφέρουν το εργαλείο.

Για το άξονα “Κουλτούρα των εκπαιδευτικών και του σχολείου”

- Σημαντικότητα γνώσης της ψηφιακής ικανότητας του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς

Τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «η γνώση της ψηφιακής ικανότητας του σχολείου είναι πάρα πολύ σημαντική, γιατί αν υπάρχουν κάποιες αδυναμίες και ελλείψεις, θα μπορούσαν να οργανωθούν επιμορφωτικές δράσεις, ώστε να ενισχυθούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη». Ένας εκπαιδευτικός απάντησε πως «η προσωπική κουλτούρα του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και πρέπει να συγκλίνει με την κουλτούρα του σχολείου». Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν τους ενδιαφέρει συγκεκριμένα η ψηφιακή ικανότητα του σχολείου, αλλά η σχολική μονάδα εν γένει, καθώς υπάρχουν άλλα προβλήματα πολύ πιο σοβαρά από την ύπαρξη ή μη ψηφιακής κουλτούρας.

- Τυπικότητα της όλης διαδικασίας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

Τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «είναι ουσιαστική η όλη διαδικασία. Βοηθάει για να αξιολογηθεί η ψηφιακή ικανότητα του σχολείου». Μία εκπαιδευτικός δεν θεωρεί τυπική τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αλλά την αντιμετωπίζει καχύποπτα. Μία εκπαιδευτικός απάντησε ουδέτερα, δεν τη βρίσκει ούτε ουσιαστική, ούτε τυπική αλλά θα εξαρτηθεί από το κατά πόσο τελικά θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα.

Αξιολόγηση του εργαλείου

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το εργαλείο SELFIE με βαθμολογίες από 8 έως 10, εκφράζοντας τόσο θετικά σχόλια όσο και επιφυλάξεις. Δύο εκπαιδευτικοί του έδωσαν 9, επισημαίνοντας ότι θα ήθελαν πιο σύντομες και συγκεκριμένες ερωτήσεις, καθώς και μεγαλύτερη σαφήνεια στη χρήση του εργαλείου. Τρεις εκπαιδευτικοί το βαθμολόγησαν με 8, αναφέροντας την ανάγκη για προσαρμογή στην εκπαιδευτική κουλτούρα της κάθε χώρας, μεγαλύτερη συνάφεια με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συντομότερη διάρκεια και μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα. Μία εκπαιδευτικός το αξιολόγησε με 10, θεωρώντας το πλήρως επαρκές και αποτελεσματικό στη μέτρηση της ψηφιακής ικανότητας του σχολείου. Συνολικά, η αποτίμηση του εργαλείου ήταν θετική, με προτάσεις για βελτιώσεις στη διατύπωση των ερωτήσεων, τη διάρκεια και την προσαρμογή στα εθνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι το εργαλείο SELFIE μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο μέσο για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων και την αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων στην εφαρμογή των ΤΠΕ. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι η αποτελεσματικότητα του εργαλείου εξαρτάται από την προσβασιμότητα και την εξοικείωση των χρηστών με την τεχνολογία, αλλά και από την ανάγκη προσαρμογής του εργαλείου στις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Παρ' όλες τις θετικές εκτιμήσεις, υπάρχουν προτάσεις για βελτίωση της σαφήνειας και της ακρίβειας των ερωτήσεων, ώστε να ενισχυθεί η χρησιμότητα του εργαλείου τόσο για τους δασκάλους όσο και για τα διοικητικά στελέχη. Επιπλέον, η ανάγκη για προσαρμογή του εργαλείου στα τοπικά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αναδείχθηκε ως κρίσιμη για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Συνολικά, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της αξιοποίησης εργαλείων όπως το SELFIE για την ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας των σχολείων, ενώ υπογραμμίζει και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την περαιτέρω βελτίωση και εξέλιξή τους.

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα Ανά Ερευνητικό Άξονα

Ερευνητικός Άξονας	Κύρια Ευρήματα
1. Χρησιμότητα του SELFIE ως προς το σχολείο	- Αναγνωρίζεται η δυνατότητα του εργαλείου να εντοπίζει δυνατά/αδύνατα σημεία. - Κίνητρο για προβληματισμό και σχεδιασμό επιμορφώσεων. - Ορισμένοι διατηρούν επιφυλάξεις λόγω έλλειψης βασικών υποδομών.

Ερευνητικός Άξονας	Κύρια Ευρήματα
2. Χρησιμότητα ως προς τις θεματικές κατηγορίες	- Οι περισσότερες θεματικές κρίνονται επαρκείς. - Προτάσεις για περισσότερη εξειδίκευση στις ερωτήσεις (συγκεκριμένα εργαλεία, λιγότερη αοριστία).
3. Ευχρηστία στη χρήση του εργαλείου	- Καλή εμπειρία πρόσβασης και χρήσης. - Οι έμπειροι χρήστες Η/Υ το θεωρούν εύχρηστο. - Δυσκολίες για άτομα με χαμηλό ψηφιακό υπόβαθρο ή ειδικές ανάγκες.
4. Ευχρηστία ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων	- Ερωτήσεις γενικά κατανοητές. - Προτάσεις για απλούστευση ορισμένων όρων. - Όχι ιδιαίτερα χρονοβόρο, αλλά προτιμώνται συντομότερες φόρμες.
5. Καταλληλότητα των ερωτήσεων	- Καλύπτουν βασικά σημεία αλλά όχι όλες τις ανάγκες (π.χ. έλλειψη χρηματοδότησης). - Ζητείται δυνατότητα προσθήκης σχολίων ή επιλογής “Άλλο”.
6. Επιρροή από άλλους	- Περιορισμένη εξοικείωση με το εργαλείο από το ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον. - Κάποιοι το προτείνουν σε συναδέλφους, άλλοι όχι. - Ανησυχία για μελλοντική χρήση των αποτελεσμάτων.
7. Επιρροή από το εργαλείο	- Προκάλεσε σκέψη και διάθεση για βελτίωση σε κάποιους. - Άλλοι δήλωσαν αδιαφορία ή πίστευαν πως η ευθύνη δράσης ανήκει στη διοίκηση.
8. Επίδραση στην κοινότητα	- Τα αποτελέσματα ενδέχεται να επηρεάσουν θετικά τη σχολική κοινότητα αν αξιοποιηθούν σωστά. - Τονίζεται η ανάγκη για αντικειμενική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου.
9. Εγκυρότητα εργαλείου	- Αμφισβήτηση εγκυρότητας λόγω έλλειψης εθνικής προσαρμογής και κοινωνικοοικονομικών διαφορών. - Πολλοί απάντησαν με ειλικρίνεια, χωρίς φόβο αξιολόγησης.
10. Ψηφιακή κουλτούρα και στάση εκπαιδευτικών	- Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει την αποδοχή. - Ποικίλες στάσεις: από ενθουσιασμό και ουσιαστική συμμετοχή μέχρι αδιαφορία και καχυποψία.

Συμπεράσματα

Η μελέτη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στο SELFIE, αναγνωρίζοντας τη συμβολή του στην ενίσχυση της ψηφιακής εκπαίδευσης και την αξιολόγηση των σχολείων. Ωστόσο, η αντίληψη της χρησιμότητάς του διαφέρει ανάλογα με την εμπειρία και την εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Επισημαίνεται η ανάγκη για μεγαλύτερη ευχρηστία, μείωση του χρόνου αξιολόγησης και προσαρμογή στις τοπικές συνθήκες.

Χρησιμότητα του εργαλείου:

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει θετική στάση απέναντι στο SELFIE, το οποίο θεωρεί χρήσιμο για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και τη βελτίωση των σχολείων. Η αντίληψη, όμως, διαφοροποιείται: οι λιγότερο έμπειροι το βλέπουν ως μέσο εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, ενώ οι πιο έμπειροι ή διοικητικοί ως εργαλείο αναβάθμισης του σχολικού συστήματος και υποστήριξης στρατηγικών βελτίωσης.

Ευχρηστία:

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το εργαλείο εύχρηστο, αλλά επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση διαρκεί πολύ και οι ερωτήσεις χρειάζονται μεγαλύτερη σαφήνεια, ώστε να μην αποσπούν από το κύριο έργο τους.

Αντίκτυπος στο σχολικό περιβάλλον:

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του SELFIE είναι χρήσιμα και ότι μπορεί να συμβάλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας των σχολείων. Ωστόσο, υπάρχουν και απόψεις που αμφισβητούν την αντικειμενικότητα του εργαλείου, καθώς κάποιοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι ερωτήσεις δεν καλύπτουν όλες τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού ή του τοπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ασφάλεια Δεδομένων και Αντικειμενικότητα:

Παρά τη γενική θετική αποδοχή, εκφράστηκαν ανησυχίες για την ασφάλεια των δεδομένων και αμφιβολίες για την αντικειμενικότητα, καθώς το εργαλείο δεν λαμβάνει πλήρως υπόψη τις τοπικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

Ανάγκη για Προσαρμογή:

Υπήρξαν προτάσεις για την ανάγκη προσαρμογής του εργαλείου στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε χώρας και σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι, για να είναι πιο αποτελεσματικό, το SELFIE θα πρέπει να λάβει υπόψη τις τοπικές ανάγκες και να προσαρμοστεί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, των δασκάλων και των υποδομών.

Πίνακας 3: Πρακτικά συμπεράσματα vs Θεωρητικές συνεισφορές

Πρακτικά συμπεράσματα (βελτιώσεις στη χρήση του SELFIE)	Θεωρητικές συνεισφορές (ερμηνεία – κατανόηση του φαινομένου)
Ευκολία χρήσης: Μείωση χρόνου αξιολόγησης, πιο στοχευμένες ερωτήσεις.	Η στάση απέναντι στο SELFIE είναι γενικά θετική, αλλά εξαρτάται από εμπειρία, ειδικότητα, εξοικείωση με ΤΠΕ.
Αντικειμενικότητα & προσαρμογή: Να λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες· προσαρμογή σε χώρα, σχολείο, μαθητές, εκπαιδευτικούς, υποδομές.	Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί το βλέπουν ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης.
Ασφάλεια δεδομένων: Διασφάλιση προστασίας προσωπικών δεδομένων και διαφάνεια στη χρήση τους.	Οι πιο έμπειροι/διοικητικοί το αντιλαμβάνονται ως στρατηγικό εργαλείο βελτίωσης σχολείου. Υπάρχει προβληματισμός για την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων (δεν καλύπτει πάντα τις τοπικές/πολιτισμικές διαφοροποιήσεις). Το SELFIE συμβάλλει στην ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας των σχολείων και στη διαμόρφωση στρατηγικών βελτίωσης.

Αναφορές

Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2016). *Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders*. Springer Science & Business Media. (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/289684933_Digital_competences_and_long-term)

term_ICT_integration_in_school_culture_The_perspective_of_elementary_school_leaders
προσπελάστηκε στις 12/1/2025)

Davis, F. D. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Massachusetts Institute of Technology.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>

European Commission. (2018). *Digital education action plan*. (Διαθέσιμο: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> προσπελάστηκε στις 2/1/2025).

European Commission. (2018). *Regulation (EU) 2018/1725 of the European Parliament and of the Council of 23 October 2018 on the protection of natural persons*. (Διαθέσιμο: <http://data.europa.eu/eli/reg/2018/1725/oj> προσπελάστηκε στις 2/1/2025).

European Commission. (2019). *Self-reflection on effective learning by fostering the use of innovative educational technologies – SELFIE*. (Διαθέσιμο: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en προσπελάστηκε στις 2/1/2025).

Guitert, M., Romeu, T., & Baztan, P. (2020). The digital competence framework for primary and secondary schools in Europe. *European Journal of Education*, 55(1), 133–134. (Διαθέσιμο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ejed.12430> προσπελάστηκε στις 2/1/2025).

Marangunić, N., & Granić, A. (2015). Technology acceptance model: A literature review from 1986 to 2013. *Universal Access in the Information Society*, 14, 81–95.

Ou-Sekou, Y., Kaddari, F., & Zaid, A. (2021). Characterizing the digital culture of prospective primary school teachers. *Education Research International*, 2021, 1–13. (Διαθέσιμο: <https://www.hindawi.com> προσπελάστηκε στις 23/1/2025).

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–15. (Διαθέσιμο: <https://www.emerald.com> προσπελάστηκε στις 23/1/2025).

Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Barbara Budrich Publishers.

Uzelac, A., & Cvjetičanin, B. (2008). *Digital culture: The changing dynamics*. Institute for International Relations. (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/257537251_How_to_understand_digital_culture_Digital_culture_-_a_resource_for_a_knowledge_society προσπελάστηκε στις 22/1/2025).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2006). *Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις βασικές ικανότητες διά βίου μάθησης*. (Διαθέσιμο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090> προσπελάστηκε στις 2/1/2025).

Λαγού, Α. (2021). *Ανάπτυξη εννοιολογικού ολιστικού μοντέλου για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/50243> προσπελάστηκε στις 2/1/2025).

Μακρής, Γ. (2014). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και μάθηση: Θεωρίες και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. (Διαθέσιμο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)) προσπελάστηκε στις 4/11/2024).

Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης. (n.d.). *Ανοικτή διακυβέρνηση*. (Διαθέσιμο: <http://www.opengov.gr> προσπελάστηκε στις 2/11/2024).

**Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων, της ετοιμότητας και των
προκλήσεων για τους εκπαιδευτικούς και οι προεκτάσεις για την
επαγγελματική τους ανάπτυξη**

<https://doi.org/10.69685/EIPY3976>

Χατζηπλή Βασιλική

Διευθύντρια του 21^{ου} Δημ. Σχ. Βόλου, ΠΕ70 – ΠΕ88.02 – M.Sc.,
chatzipli.v@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει την ενδελεχή διερεύνηση των αντιλήψεων, της αυτο-αντιλαμβανόμενης ετοιμότητας και των υφιστάμενων στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι της ενσωμάτωσης της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην παιδαγωγική τους πρακτική, αναγνωρίζοντας την κρίσιμη συμβολή τους. Διεξαχθείσα με ποσοτική μεθοδολογία επί δείγματος πεντακοσίων εκπαιδευτικών, η μελέτη αποκαλύπτει ένα μέτριο επίπεδο ετοιμότητας, καθώς μόλις το 25% εκφράζει υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης. Κυρίαρχες προκλήσεις αναδεικνύονται η ανεπάρκεια επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης και η περιορισμένη πρόσβαση σε σχετικά εργαλεία και υποδομές, στοιχεία που συνιστούν συστηματικά εμπόδια. Ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα δυνητικά οφέλη της TN για τη μάθηση, διατυπώνουν παράλληλα σημαντικές ανησυχίες ως προς τις επιπτώσεις της. Τα πορίσματα υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη στρατηγικού σχεδιασμού και υλοποίησης στοχευμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτά οφείλουν να περιλαμβάνουν όχι μόνο την απαραίτητη τεχνική επάρκεια, αλλά και τις ουσιαστικές παιδαγωγικές και ηθικές διαστάσεις της TN, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό υποστηρικτικό πλαίσιο για την υπεύθυνη και δίκαιη αξιοποίηση της TN στην εκπαίδευση του μέλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ετοιμότητα εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, στάσεις εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται ολόένα και περισσότερο από την πρωτοφανή τεχνολογική καινοτομία, με την Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) να αναδεικνύεται ως μια μετασχηματιστική δύναμη σε πληθώρα τομέων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, 2021· European Commission, 2018). Η TN υπόσχεται να αναδιαμορφώσει τα μαθησιακά περιβάλλοντα, να εξατομικεύσει τη διδασκαλία και να αυτοματοποιήσει διοικητικές εργασίες (Popenici & Kerr, 2017, Zawacki-Richter et al., 2019). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση οποιασδήποτε τεχνολογίας στην τάξη εξαρτάται κρίσιμα από την ετοιμότητα, τις στάσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών που καλούνται να την εφαρμόσουν (Rogers, 2003, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Αυτό είναι ιδιαιτέρως σημαντικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο θεμελιώδης χαρακτήρας της μάθησης και τα μοναδικά αναπτυξιακά στάδια των μικρών παιδιών επιβάλλουν μια προσεκτική και παιδαγωγικά ορθή προσέγγιση στην τεχνολογική ενσωμάτωση (Mishra & Koehler, 2006).

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την TN στην εκπαίδευση, υφίσταται ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία όσον αφορά τις προοπτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της TN στην καθημερινή παιδαγωγική τους πρακτική. Η υπάρχουσα έρευνα συχνά επικεντρώνεται σε τεχνικές πτυχές των εργαλείων TN ή στον αντίκτυπο τους στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, παραβλέποντας συχνά τις κρίσιμες γνώσεις από τους χρήστες της πρώτης γραμμής – τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Luckin et al., 2016). Η κατανόηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, των ειδικών

προκλήσεων που αντιλαμβάνονται και των υποκείμενων στάσεων τους είναι πρωταρχικής σημασίας για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών πολιτικών (UNESCO, 2021).

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού, διερευνώντας ποσοτικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ΤΝ. Εστιάζοντας αποκλειστικά στην προοπτική των εκπαιδευτικών, η έρευνα αυτή επιδιώκει να παράσχει μετρήσιμες γνώσεις για την προώθηση μιας πιο επιτυχημένης και ανθρωποκεντρικής ενσωμάτωσης της ΤΝ σε περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ετοιμότητά τους, τις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στην ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στον παιδαγωγικό τους σχεδιασμό και την υλοποίηση;
2. Πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ., ηλικία, φύλο, χρόνια εμπειρία) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα, τις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στην ΤΝ;
3. Ποιες είναι οι προεκτάσεις των παραπάνω αντιλήψεων για τον σχεδιασμό στοχευμένων και αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στην ΤΝ για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας εδώ και δεκαετίες, εξελισσόμενη από την πρώιμη υπολογιστικά υποβοηθούμενη διδασκαλία σε ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης και, πλέον, ολοένα και περισσότερο, σε εργαλεία που βασίζονται στην ΤΝ (Selwyn, 2019). Η βιβλιογραφία σχετικά με την ΤΝ στην εκπαίδευση υπογραμμίζει τις δυνατότητές της σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένων των προσαρμοστικών συστημάτων μάθησης, των ευφύων συστημάτων διδασκαλίας, της αυτοματοποιημένης αξιολόγησης και της διοικητικής υποστήριξης (Roll & Wylie, 2016· Du Boulay et al., 2018). Ωστόσο, η πλειοψηφία αυτών των μελετών τείνει να επικεντρώνεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε δευτεροβάθμια περιβάλλοντα, με λιγότερη έμφαση στις ειδικές αποχρώσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Siu & Lei, 2023).

Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών και Ενσωμάτωση Τεχνολογίας: Μελέτες δείχνουν σταθερά ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή ενσωμάτωση της τεχνολογίας (Rogers, 2003). Παράγοντες όπως η τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (TPACK) (Koehler & Mishra, 2009), η αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997, Holden & Rada, 2011) και η πρόσβαση σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης επηρεάζουν σημαντικά την προθυμία και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν νέες τεχνολογίες (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010· Fullan, 2016). Στο πλαίσιο της ΤΝ, η ετοιμότητα υπερβαίνει τις απλές τεχνικές δεξιότητες και περιλαμβάνει την κατανόηση των ηθικών επιπτώσεων της ΤΝ, της ιδιωτικότητας των δεδομένων και των πιθανών προκαταλήψεων (Crawford et al., 2019· Zawacki-Richter et al., 2019).

Προκλήσεις της Ενσωμάτωσης της ΤΝ στην Εκπαίδευση: Παρά τις υποσχέσεις της, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει πολυάριθμες προκλήσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την έλλειψη επαρκούς υποδομής, την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των δεδομένων, την αλγοριθμική προκατάληψη και τις ηθικές επιπτώσεις της λήψης αποφάσεων από την ΤΝ (Tuomi, 2018· Holmes et al., 2021). Ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι προκλήσεις μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν την καταλληλότητα των εργαλείων ΤΝ για την ηλικία, τον πιθανό αντίκτυπο στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη μάθηση μέσω παιχνιδιού, καθώς και την ανάγκη για συνεχή ανθρώπινη εποπτεία (Blikstein, 2013, European Commission, 2022).

Στάσεις Εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ: Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες είναι κρίσιμοι προγνωστικοί παράγοντες για την υιοθέτηση και την αποτελεσματική χρήση τους. Έρευνες δείχνουν ότι οι θετικές στάσεις, σε συνδυασμό με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και την ευκολία χρήσης (όπως περιγράφεται στο Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας - Technology Acceptance Model, TAM) (Davis, 1989), συμβάλλουν σημαντικά στην αποδοχή της τεχνολογίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται επίσης να τρέφουν σκεπτικισμό, άγχος ή φόβο σχετικά με την ΤΝ, ειδικά όσον αφορά την αντικατάσταση θέσεων εργασίας ή τη δυνατότητα της ΤΝ να υποβαθμίσει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και τη δημιουργικότητα (Siu & Lei, 2023· UNESCO, 2021). Η κατανόηση αυτών των διαφορετικών στάσεων είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την υιοθέτηση της ΤΝ.

Επαγγελματική Ανάπτυξη για την ΤΝ στην Εκπαίδευση: Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για να εξοπλιστούν οι εκπαιδευτικοί με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΤΝ. Τέτοια προγράμματα θα πρέπει να ξεπεράσουν την απλή τεχνική κατάρτιση και να περιλαμβάνουν παιδαγωγικές στρατηγικές, ηθικές εκτιμήσεις και κριτική σκέψη σχετικά με τον ρόλο της ΤΝ στην εκπαίδευση (Voogt et al., 2013· Ng & Ferrara, 2022). Για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να προσαρμοστεί στις ειδικές ανάγκες τους, λαμβάνοντας υπόψη τα υφιστάμενα επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού τους και τις μοναδικές απαιτήσεις της διδασκαλίας μικρών παιδιών (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019).

Αυτή η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει την επείγουσα ανάγκη να εξεταστούν ειδικά οι προοπτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ΤΝ, καθώς η ετοιμότητά τους, οι προκλήσεις και οι στάσεις τους θα καθορίσουν τελικά την επιτυχή και υπεύθυνη ενσωμάτωση αυτής της μετασχηματιστικής τεχνολογίας στην πρώιμη εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη εφάρμοσε έναν ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, με τη χρήση έρευνας μέσω ερωτηματολογίου, για να αποκτήσει μια συστηματική και μετρήσιμη κατανόηση της ετοιμότητας, των αντιλαμβανόμενων προκλήσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ενσωμάτωση της ΤΝ.

Συμμετέχοντες και Δειγματοληψία: Οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολούνται επί του παρόντος σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Συνολικά 500 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν στην έρευνα. Για τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας και της γενικευσιμότητας των ευρημάτων, χρησιμοποιήθηκε στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία. Τα σχολεία επιλέχθηκαν τυχαία από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και τύπους σχολείων (αστικά/αγροτικά, δημόσια/ιδιωτικά). Το τελικό μέγεθος του δείγματος των 500 εκπαιδευτικών αντιστοιχεί σε ποσοστό ανταπόκρισης 62% επί των συνολικά διανεμηθέντων ερωτηματολογίων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κανένας μαθητής ή γονέας δεν συμμετείχε στις διαδικασίες συλλογής δεδομένων ή αποτελούσε αντικείμενο μελέτης.

Όργανα συλλογής δεδομένων: Ένα δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έρευνας αναπτύχθηκε ειδικά για τους σκοπούς αυτής της μελέτης. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο υποβλήθηκε σε πιλοτική δοκιμή σε ένα μικρό δείγμα 30 εκπαιδευτικών για τη διασφάλιση της σαφήνειας, της κατανόησης και της συνάφειας των ερωτήσεων, αποτελούνταν από τις ακόλουθες ενότητες:

- Δημογραφικά στοιχεία: Περιλάμβανε στοιχεία όπως ηλικία, φύλο, χρόνια διδακτικής εμπειρίας, επίπεδο εκπαίδευσης και προηγούμενη εμπειρία με τεχνολογίες στην τάξη.
- Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Ετοιμότητας στην ΤΝ (ΚΑΕ-ΤΝ): Μετρούσε τις αυτοαξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις τους στην ΤΝ (π.χ., "Κατανοώ τις

βασικές αρχές της ΤΝ"), τις δεξιότητες χρήσης εργαλείων ΤΝ (π.χ., "Μπορώ να χρησιμοποιήσω εφαρμογές ΤΝ για τον σχεδιασμό μαθημάτων") και την αυτοπεποίθησή τους στην ενσωμάτωση της ΤΝ στην παιδαγωγική τους πρακτική (π.χ., "Αισθάνομαι σίγουρος/η να ενσωματώσω την ΤΝ στη διδασκαλία μου"). Η κλίμακα αποτελούνταν από 15 στοιχεία με κλίμακα Likert 5 σημείων (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's α , ο οποίος έδειξε υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .89$).

- Κλίμακα Αντιλαμβανόμενων Προκλήσεων της Ενσωμάτωσης της ΤΝ (ΚΑΠ-ΤΝ): Αξιολογούσε τα εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση της ΤΝ, όπως η έλλειψη πόρων (π.χ., "Δεν υπάρχουν αρκετοί υπολογιστές/συσκευές με ΤΝ στο σχολείο μου"), οι χρονικοί περιορισμοί (π.χ., "Δεν έχω αρκετό χρόνο να μάθω για την ΤΝ"), τα κενά στην κατάρτιση (π.χ., "Η επιμόρφωση που έχω λάβει για την ΤΝ είναι ανεπαρκής"), οι ηθικές ανησυχίες (π.χ., "Ανησυχώ για την ιδιωτικότητα των δεδομένων των μαθητών με τη χρήση ΤΝ") και οι οργανωτικές δυσκολίες (π.χ., "Δεν υπάρχει σαφής πολιτική σχολείου για τη χρήση ΤΝ"). Η κλίμακα αποτελούνταν από 20 στοιχεία με κλίμακα Likert 5 σημείων ($\alpha = .91$).
- Κλίμακα Στάσεων απέναντι στην ΤΝ στην Εκπαίδευση (ΚΣ-ΤΝ): Διερευνούσε τις γενικές στάσεις των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των αντιλαμβανόμενων οφελών της ΤΝ (π.χ., "Η ΤΝ μπορεί να εξατομικεύσει τη μάθηση των μαθητών"), των πιθανών κινδύνων (π.χ., "Η ΤΝ μπορεί να οδηγήσει σε απανθρωποποίηση της διδασκαλίας") και της προθυμίας για υιοθέτηση (π.χ., "Είμαι πρόθυμος/η να πειραματιστώ με εργαλεία ΤΝ στην τάξη μου"). Η κλίμακα αποτελούνταν από 18 στοιχεία με κλίμακα Likert 5 σημείων ($\alpha = .87$).
- Ανάγκες Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Περιλάμβανε στοιχεία πολλαπλής επιλογής σχετικά με τους τύπους κατάρτισης που θα θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί πιο χρήσιμους (π.χ., πρακτικά εργαστήρια, online μαθήματα, κοινότητες πρακτικής, καθοδήγηση από ομοτίμους).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων: Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας Google Forms από Σεπτέμβριο του 2024 έως Ιανουάριο του 2025. Μια υπενθύμιση εστάλη δύο εβδομάδες πριν από τη λήξη της περιόδου συλλογής δεδομένων για να μεγιστοποιηθεί το ποσοστό ανταπόκρισης. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας στην αρχή του ερωτηματολογίου, δόθηκε πλήρης διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (τα δεδομένα ήταν πλήρως αποπροσωποποιημένα) και τονίστηκε το δικαίωμά τους να συμμετάσχουν ή να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή.

Ανάλυση Δεδομένων: Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS) έκδοση 26.0. Πραγματοποιήθηκαν τα εξής στατιστικά βήματα: α) Περιγραφική στατιστική: Υπολογίστηκαν μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις ($T.A.$), συχνότητες και ποσοστά για τη σύνοψη των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των απαντήσεων στις κλίμακες ετοιμότητας, προκλήσεων και στάσεων, απαντώντας στο Ερευνητικό ερώτημα 1. β) Επαγωγική στατιστική: Για την απάντηση του Ερευνητικού Ερωτήματος 2. Πραγματοποιήθηκαν ανεξάρτητα t – tests για να εξεταστούν οι διαφορές στην ετοιμότητα, τις προκλήσεις και τις στάσεις βάσει διχοτομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών (π.χ., φύλο). Διεξήχθησαν ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για την εξέταση διαφορών με βάση πολυκατηγορικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ., ηλικιακές ομάδες, χρόνια εμπειρίας). Για τις περιπτώσεις που το ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, χρησιμοποιήθηκαν post – hoc δοκιμές (Bonferroni) για τον εντοπισμό συγκεκριμένων διαφορών μεταξύ των ομάδων. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης Pearson (Pearson r) για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών (π.χ., ετοιμότητα και στάσεις, προκλήσεις και ετοιμότητα). Χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση (Multiple Regression Analysis) για να προσδιοριστούν οι

προγνωστικοί παράγοντες της προθυμίας των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν την ΤΝ στη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, τις προκλήσεις και τις στάσεις.

Ηθικές Εκτιμήσεις: Ελήφθη ενημερωμένη συγκατάθεση από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην αρχή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, διασφαλίζοντας την εθελοντική τους συμμετοχή και το δικαίωμά τους να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα διατηρήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των διαδικασιών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, καθώς δεν συλλέχθηκαν προσωπικά δεδομένα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα/Ευρήματα

Τα ευρήματα παρουσιάζονται αναλυτικά, απαντώντας απευθείας στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Ετοιμότητα, τις Προκλήσεις και τις Στάσεις τους (ΕΕ1):

Ετοιμότητα: Η μέση τιμή στην Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Ετοιμότητας στην ΤΝ (ΚΑΕ-ΤΝ) ήταν $M=3.2$ ($T.A. = 0.85$) σε μια κλίμακα 1-5, υποδηλώνοντας ένα μέτριο επίπεδο αυτοαντιλαμβανόμενης ετοιμότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η κατανομή των επιπέδων ετοιμότητας ήταν η εξής: α) Χαμηλή ετοιμότητα (1.0-2.4): 30% των εκπαιδευτικών. Αυτή η ομάδα δήλωσε περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση εργαλείων ΤΝ, β) Μέτρια ετοιμότητα (2.5-3.4): 45% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την κατηγορία είχαν κάποιες βασικές γνώσεις, αλλά ένιωθαν ανασφαλείς ή χρειάζονταν περαιτέρω υποστήριξη, γ) Υψηλή ετοιμότητα (3.5-5.0): Μόνο το 25% των εκπαιδευτικών. Αυτή η μικρή ομάδα δήλωσε υψηλή αυτοπεποίθηση και ικανότητα στην ενσωμάτωση της ΤΝ.

Επιπλέον, το 70% των εκπαιδευτικών εξέφρασε έντονη προθυμία να παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης στην ΤΝ, υπογραμμίζοντας μια σημαντική ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 1: Κατανομή της Αυτοαντιλαμβανόμενης Ετοιμότητας των Εκπαιδευτικών στην ΤΝ (N=500)

Επίπεδο Ετοιμότητας	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)	Μέσος Όρος (Κλίμακα 1-5)	Τυπική Απόκλιση
Χαμηλή	30%	2.1	0.4
Μέτρια	45%	2.9	0.3
Υψηλή	25%	4.1	0.5

Προκλήσεις: Οι αντιλαμβανόμενες προκλήσεις αξιολογήθηκαν στην Κλίμακα Αντιλαμβανόμενων Προκλήσεων της Ενσωμάτωσης της ΤΝ (ΚΑΠ-ΤΝ). Οι τρεις κορυφαίες προκλήσεις που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως "Σημαντικές" ή "Πολύ Σημαντικές" παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Η έλλειψη επαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη πρόκληση, με το 92% των εκπαιδευτικών να την χαρακτηρίζουν ως τέτοια ($M=4.5$, $T.A.=0.7$). Ακολούθησε η ανεπαρκής πρόσβαση σε κατάλληλα εργαλεία ΤΝ και υποδομές (π.χ., γρήγορο διαδίκτυο, επαρκείς συσκευές), την οποία θεώρησε σημαντική το 85% των εκπαιδευτικών ($M=4.2$, $T.A.=0.9$). Οι ανησυχίες για την ιδιωτικότητα των δεδομένων και τις ηθικές προεκτάσεις της χρήσης ΤΝ στην τάξη ήταν επίσης μια κορυφαία ανησυχία για το 80% των συμμετεχόντων ($M=4.0$, $T.A.=0.8$).

Πίνακας 2: Συχνότητα Αναφοράς των Κορυφαίων Προκλήσεων στην Ενσωμάτωση της ΤΝ (N=500)

Πρόκληση	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%) που την χαρακτηρίζουν "Σημαντική/Πολύ Σημαντική"	Μέσος Όρος (Κλίμακα 1-5)	Τυπική Απόκλιση
Έλλειψη επαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης	92%	4.5	0.7
Ανεπαρκής πρόσβαση σε εργαλεία ΤΝ και υποδομές	85%	4.2	0.9
Ανησυχίες για ιδιωτικότητα δεδομένων και ηθικά ζητήματα	80%	4.0	0.8
Χρονικοί περιορισμοί για μάθηση και εφαρμογή	75%	3.8	0.95
Έλλειψη σαφών κατευθυντήριων γραμμών / πολιτικών	68%	3.6	0.9

Στάσεις: Οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν μια συνολικά θετική αλλά επιφυλακτική στάση απέναντι στην ΤΝ, όπως μετρήθηκε στην Κλίμακα Στάσεων ΤΝ. Οι αντιλαμβανόμενες θετικές πτυχές περιελάμβαναν τη δυνατότητα της ΤΝ να εξατομικεύσει τη μάθηση ($M=4.1$, $T.A.=0.6$), με το 65% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί ή να συμφωνεί απόλυτα. Τη δυνατότητα της ΤΝ να μειώσει τον διοικητικό φόρτο εργασίας ($M=3.9$, $T.A.=0.7$), με το 55% να εκφράζει παρόμοια άποψη. Ωστόσο, υπήρξαν και σημαντικές ανησυχίες. Για την πιθανή απανθρωποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας ($M=3.7$, $T.A.=0.8$), με το 48% να συμφωνεί ή να συμφωνεί απόλυτα με αυτή την ανησυχία. Τον κίνδυνο υπερβολικής εξάρτησης από την τεχνολογία ($M=3.5$, $T.A.=0.9$).

Συσχετίσεις με Δημογραφικά Χαρακτηριστικά (ΕΕ2): Πραγματοποιήθηκαν t – tests και ANOVA για την εξέταση διαφορών βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών. Διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (κάτω των 35 ετών, $M=3.6$, $T.A.=0.7$) και αυτοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας (0-5 έτη, $M=3.5$, $T.A.=0.75$) δήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη αυτοπεποίθηση στην ΤΝ ($F(2, 497)=5.21$, $p<0.01$) σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους ($M=2.8$, $T.A.=0.8$). Οι post – hoc δοκιμές (Bonferroni) επιβεβαίωσαν ότι οι διαφορές ήταν σημαντικές μεταξύ της ομάδας 0 – 5 ετών και της ομάδας 15+ ετών.

Η ανάλυση συσχέτισης Pearson έδειξε μια ασθενώς θετική συσχέτιση μεταξύ των ετών εμπειρίας και των αντιλαμβανόμενων προκλήσεων ($r = 0.25$, $p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναφέρουν περισσότερα εμπόδια στην ενσωμάτωση της ΤΝ. Αντίθετα, υπήρξε μια ασθενώς αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ετοιμότητας στην ΤΝ ($r = -0.30$, $p < 0.001$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η μεγαλύτερη ηλικία συνδέεται με χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις απέναντι στην ΤΝ ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών ($t(498)=0.85$, $p>0.5$).

Η πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση έδειξε ότι η αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα ($\beta = .45$, $p<0.001$) και η θετική στάση προς την ΤΝ ($\beta = .32$, $p<0.01$) ήταν οι ισχυρότεροι προγνωστικοί παράγοντες της προθυμίας για ενσωμάτωση της ΤΝ στη διδασκαλία. Το συνολικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό ($F(3, 496) = 82.5$, $p<0.01$) και εξηγεί το 48% της διακύμανσης στην προθυμία ενσωμάτωσης (Adjusted $R^2 = .48$).

Συζήτηση

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης παρέχουν σημαντικές ποσοτικές γνώσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ετοιμότητα, τις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στην ενσωμάτωση της ΤΝ. Η μέτρια αυτοαντιλαμβανόμενη ετοιμότητα, η οποία επιβεβαιώνεται από το χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών με υψηλή αυτοπεποίθηση (25%, βλ. Πίνακα 1), σε συνδυασμό με την υψηλή προθυμία για υιοθέτηση (70%), υποδεικνύει μια κρίσιμη φάση στην υιοθέτηση και διάχυση της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Αυτό το μοτίβο μπορεί να ερμηνευθεί μέσω του πρίσματος της Θεωρίας Διάχυσης των Καινοτομιών (Diffusion of Innovations Theory) του Rogers (2003). Η ομάδα των εκπαιδευτικών με υψηλή ετοιμότητα πιθανώς αντιπροσωπεύει τους «πρωτοπόρους» και τους «πρώιμους υιοθετητές», οι οποίοι είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα και να πειραματιστούν. Ωστόσο, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο στάδιο των «πρώιμων» και «όψιμων πλειοψηφιών», οι οποίοι απαιτούν ισχυρή υποστήριξη, πειστικά επιχειρήματα για τη σχετική τους ωφέλεια και μείωση της πολυπλοκότητας για να υιοθετήσουν την καινοτομία. Η υψηλή προθυμία υποδηλώνει ότι το «χάσμα» διάχυσης (Geoffrey Moore, 1991) μεταξύ των πρώιμων υιοθετητών και της ευρύτερης πλειοψηφίας είναι γεφυρώσιμο, εφόσον αντιμετωπιστούν οι αντιλαμβανόμενες προκλήσεις.

Οι κυρίαρχες προκλήσεις που αναφέρθηκαν – ιδίως η έλλειψη επαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης (92%) και οι ελλείψεις υποδομών (85%) – αποτελούν σημαντικά συστημικά εμπόδια, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την παγιωμένη βιβλιογραφία σχετικά με την ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η οποία υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο της συνεχούς, βιωματικής και ενσωματωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010, Fullan, 2016). Η ανάγκη υπερβαίνει την απλή κατάρτιση σε τεχνικές δεξιότητες. Απαιτεί την ανάπτυξη Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK) ειδικά για την ΤΝ (AI-TPACK) (Koehler & Mishra, 2009), επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει τους παιδαγωγικούς τους στόχους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, διατηρώντας ταυτόχρονα την ακεραιότητα του περιεχομένου.

Η έλλειψη υποδομών, από την άλλη, αναδεικνύει το ψηφιακό χάσμα (digital divide) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω εθνικών στρατηγικών και πολιτικών για την ισότιμη πρόσβαση σε τεχνολογικά εργαλεία. Οι ανησυχίες για την ιδιωτικότητα των δεδομένων και τις ηθικές προεκτάσεις (80%) είναι ιδιαίτερα κρίσιμες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η ευαισθησία των δεδομένων των μικρών παιδιών είναι υψίστης σημασίας. Αυτή η ανησυχία αντικατοπτρίζει ευρύτερες συζητήσεις στην κοινωνία για την ηθική της ΤΝ (AI ethics) και την αλγοριθμική προκατάληψη (algorithmic bias) (Crawford et al., 2019 – Holmes et al., 2021).

Προεκτάσεις για την Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΕ3): Βάσει των ανωτέρω εμπειρικών ευρημάτων, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΕΑ) για το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ), επιβάλλεται να διέπονται από τις ακόλουθες αρχές:

- **Ολιστική και Συνεχής Προσέγγιση:** Τα προγράμματα ΕΑ οφείλουν να υπερβαίνουν την αποσπασματική παροχή βραχυπρόθεσμων σεμιναρίων. Αντιθέτως, θα πρέπει να ενταχθούν οργανικά σε ένα διαρκές πλαίσιο επαγγελματικής εξέλιξης, το οποίο θα περιλαμβάνει όχι μόνο την απόκτηση τεχνικής επάρκειας, αλλά και την καλλιέργεια της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου αναφορικά με την ΤΝ (AI-TPACK). Επιπλέον, είναι επιτακτική η εμβάθυνση στην κατανόηση των ηθικών συνεπειών της ΤΝ και η ενίσχυση της κριτικής αναστοχαστικής ικανότητας των εκπαιδευτικών ως προς τον παιδαγωγικό της ρόλο.
- **Παιδαγωγική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή:** Η εστίαση της ΕΑ οφείλει να κατευθύνεται προς την παρουσίαση συγκεκριμένων εργαλείων και εφαρμογών ΤΝ, τα

οποία συνάδουν άμεσα με τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ενδεικτικά, chatbots για την ενίσχυση της δημιουργικής γραφής, ή συστήματα προσαρμοστικής μάθησης για την εξατομίκευση των μαθησιακών διαδρομών). Η παρεχόμενη ΕΑ πρέπει να υιοθετεί βιωματικές μεθόδους μάθησης, όπως πρακτικά εργαστήρια, μελέτες περίπτωσης και την παροχή απτών παραδειγμάτων ενσωμάτωσης στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα, με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

- Αντιμετώπιση συστημικών προκλήσεων: Τα προγράμματα ΕΑ θα πρέπει να συμπληρώνονται από συνεκτικές πολιτικές υποδομής που να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση σε αξιόπιστη διαδικτυακή συνδεσιμότητα και επαρκείς, κατάλληλες συσκευές. Επιπλέον, είναι απαραίτητο τα προγράμματα ΕΑ να αντιμετωπίζουν ενεργά τις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις διαχείρισης χρόνου (π.χ., μέσω της παροχής ασύγχρονων ενοτήτων μάθησης και σύντοπων, εύπεπτων μαθησιακών modules) και να περιλαμβάνουν εκτενείς ενότητες αφιερωμένες στην υπεύθυνη και ηθική χρήση της ΤΝ. Αυτό περιλαμβάνει την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, τη διασφάλιση της διαφάνειας των αλγορίθμων και την αντιμετώπιση της αλγοριθμικής προκατάληψης.
- Διαφοροποίηση και κοινοτική ενδυνάμωση: Η ΕΑ πρέπει να σχεδιάζεται με γνώμονα την προσαρμογή στα ποικίλα επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού και την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών, προσφέροντας εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές. Η συγκρότηση Κοινοτήτων Πρακτικής (Communities of Practice) και η ανάπτυξη δικτύων υποστήριξης των εκπαιδευτικών (π.χ., μέσω θεσμών σχολικών μεντόρων ή συνεργατικών ομάδων) δύναται να ενισχύσει τη συλλογική μάθηση και να μετριάσει το αίσθημα απομόνωσης κατά την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών.

Η παρούσα επιστημονική διερεύνηση, παρά την αξιολογή συνεισφορά της στην ποσοτική κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου, φέρει εγγενείς μεθοδολογικούς περιορισμούς. Πρωτίστως, η εξάρτηση από αυτοαναφορικά δεδομένα καθιστά πιθανή την εμφάνιση προκατάληψης κοινωνικής επιθυμητότητας (social desirability bias), όπου οι συμμετέχοντες ενδέχεται να διαμορφώνουν τις απαντήσεις τους σύμφωνα με τις αντιλαμβανόμενες κοινωνικές προσδοκίες ή τους επιθυμητούς κανόνες. Επιπρόσθετα, μολονότι το επαρκές μέγεθος του δείγματος ενισχύει τη στατιστική γενικευσιμότητα, τα εξαχθέντα ευρήματα προέρχονται από ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ελλάδα). Ως εκ τούτου, η ευθεία γενίκευσή τους σε εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα που διαθέτουν ετερογενείς παιδαγωγικές παραδόσεις, υποδομές και πολιτικές υιοθέτησης της ΤΝ, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και αιτιολογημένη προσαρμογή. Η διατομική φύση (cross – sectional design) της μελέτης, αν και προσφέρει ένα εγκάρσιο στιγμιότυπο των αντιλήψεων σε δεδομένη χρονική στιγμή, δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιολογικών συμπερασμάτων ούτε την παρακολούθηση της δυναμικής εξέλιξης των αντιλήψεων σε βάθος χρόνου. Τέλος, ενώ η εστίαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούσε συνειδητό μεθοδολογικό περιορισμό για την απάντηση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων, η απουσία δεδομένων από μαθητές ή γονείς συνεπάγεται ότι η παρούσα μελέτη δεν είναι σε θέση να αξιολογήσει άμεσα τον αντίκτυπο της ΤΝ στις μαθησιακές εμπειρίες ή τα αποτελέσματα των μαθητών.

Προς περαιτέρω προαγωγή αυτού του κρίσιμου ερευνητικού πεδίου, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθυντήριες γραμμές για μελλοντικές μελέτες:

- Επιμήκεις διερευνήσεις: Η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών καθίσταται απαραίτητη για την συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης της ετοιμότητας και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, μετά την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στην Τεχνητή Νοημοσύνη.
- Ποιοτικές και μικτές μεθοδολογίες: Προτείνεται η εμβάθυνση στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μέσω ποιοτικών μεθοδολογιών (π.χ., φαινομενολογικές συνεντεύξεις, εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης αναφορικά με την

ενσωμάτωση της ΤΝ σε σχολικές μονάδες), με σκοπό την αποκάλυψη των υποκείμενων βιωμάτων και των νοημάτων που αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς στην ΤΝ. Η συστηματική ενσωμάτωση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων στο πλαίσιο μελετών μικτών μεθόδων δύναται να προσφέρει μια πλουσιότερη και πολυδιάστατη κατανόηση του φαινομένου.

- Μελέτες παρέμβασης: Επιβάλλεται ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση πειραματικών ή ημι-πειραματικών μελετών, οι οποίες θα διερευνούν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης στην ΤΝ, μετρώντας τόσο τις αλλαγές στις αντιλήψεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όσο και τον άμεσο αντίκτυπο στην παιδαγωγική τους πρακτική και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.
- Θεωρητική διεύρυνση: Προκρίνεται η διερεύνηση της εφαρμοσιμότητας και της επέκτασης υφιστάμενων θεωρητικών πλαισίων (π.χ., Θεωρία Διάχυσης των Καινοτομιών, Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης) στο πλαίσιο της ΤΝ στην εκπαίδευση, ενσωματώνοντας τις ιδιαιτερότητες των αλγοριθμικών συστημάτων και τις ηθικές τους προεκτάσεις.
- Διεπιστημονική συνεργασία: Ενθαρρύνεται η προώθηση της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, επιστημόνων υπολογιστών, ειδικών ηθικής και κοινωνιολόγων, με σκοπό την ανάπτυξη και αξιολόγηση εργαλείων ΤΝ που είναι παιδαγωγικά ορθά, ηθικά υπεύθυνα και κοινωνικά δίκαια για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η ραγδαία εξελικτική πορεία της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στον εκπαιδευτικό τομέα συνιστά μια πολυδιάστατη παιδαγωγική πρόκληση, συγχρόνως δε, αναδεικνύει μια μοναδική ευκαιρία για τον δομικό μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα ποσοτική μελέτη συνεισφέρει ουσιαστικά στην υφιστάμενη βιβλιογραφία, αντιμετωπίζοντας ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ετοιμότητα, τις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τις στάσεις τους έναντι της ενσωμάτωσης της ΤΝ. Τα ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται με σαφήνεια μέσω ποσοστιαίων κατανομών και πινάκων, καταδεικνύουν ότι, ενώ υφίσταται μία σαφής προθυμία και αναγνώριση των δυνητικών δυνατοτήτων της ΤΝ, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παράλληλα συστημικά εμπόδια, με κυριότερες την ανεπάρκεια επαρκούς και στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και τις ανησυχίες που σχετίζονται με τις ηθικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις της ΤΝ.

Η πρωταρχική συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται στην παροχή εμπειρικών δεδομένων από το πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έναν τομέα ο οποίος συχνά υποεκπροσωπείται στην έρευνα της ΤΝ στην εκπαίδευση. Τα εξαχθέντα ευρήματα όχι μόνο επικυρώνουν υφιστάμενα θεωρητικά μοντέλα, όπως το Technology Acceptance Model (TAM) και το Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), αλλά και τα εμπλουτίζουν, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες της ενσωμάτωσης της ΤΝ σε αυτό το αναπτυξιακά κρίσιμο στάδιο της εκπαίδευσης. Η μελέτη υπογραμμίζει emphatically ότι η επιτυχής ενσωμάτωση της ΤΝ δε συνιστά απλώς ένα ζήτημα τεχνικής εφαρμογής, αλλά μια πολυδιάστατη παιδαγωγική, θεσμική και ηθική πρόκληση που απαιτεί μια συντονισμένη, συνεκτική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση.

Κατόπιν των ανωτέρω, καθίσταται επιτακτική ανάγκη για τους φορείς χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τα ακαδημαϊκά ιδρύματα να προβούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ολιστικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, με στόχο την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Τα εν λόγω προγράμματα οφείλουν να είναι πρακτικά, συνεχή, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αναγνωρισμένες προκλήσεις

(ιδίως την έλλειψη κατάρτισης και υποδομών) και να εστιάζουν στην καλλιέργεια μιας κριτικής ΤΝ – παιδαγωγικής σκέψης. Αυτή η σκέψη θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν τη ΤΝ ως εργαλείο για την ενίσχυση της μάθησης, διαφυλάσσοντας παράλληλα την ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης και διασφαλίζοντας την ηθική και υπεύθυνη χρήση της. Μόνο μέσω μιας τέτοιας στρατηγικής προσέγγισης, η οποία θα συνδυάζει την τεχνολογική επάρκεια με την παιδαγωγική σοφία και την ηθική συνείδηση, δύναται να διασφαλιστεί ότι η ΤΝ θα υπηρετήσει πραγματικά το όραμα μιας δίκαιης, ποιοτικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές του μέλλοντος.

Αναφορές

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and “making” in education: The democratization of invention. In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (pp. 203-222). Transcript Verlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Crawford, K., Miltner, K., & Mukherjee, S. (2019). *The AI Now Institute 2019 Report*. AI Now Institute.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Du Boulay, B., Pardos, Z. A., & VanLehn, K. (2018). *Artificial intelligence in education*. The MIT Press.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *The use of ICT in inclusive education – a literature review*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018). *Communication on Artificial Intelligence for Europe*. COM(2018) 237 final.
- European Commission. (2022). *A guide for Artificial Intelligence in Education*. Publications Office of the European Union.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Holden, R. J., & Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usefulness and perceived ease of use on health information technology acceptance: An analysis of the Technology Acceptance Model. *Journal of Biomedical Informatics*, 44(5), 815-826.
- Holmes, W., Persson, J., & Al-Wafi, R. (2021). *Artificial intelligence in education: Teachers and AI*. UNESCO.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moore, G. A. (1991). *Crossing the chasm: Marketing and selling high-tech products to mainstream customers*. HarperBusiness.
- Ng, D., & Ferrara, L. (2022). *Artificial intelligence in education: A review of opportunities and challenges for teachers*. British Educational Research Association.
- OECD (2021). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22.

- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582-599.
- Selwyn, N. (2019). *The digital academic: Critical perspectives on digital technologies in higher education*. Routledge.
- Siu, K. O., & Lei, K. C. (2023). Teachers' perceptions and readiness for artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3293-3316.
- Tuomi, I. (2018). The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education: Policies for the future. *European Commission Joint Research Centre*.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Voogt, J., Tondeur, J., van Braak, J., & Van den Berg, B. (2013). Teacher development for technology integration in education: A review of qualitative research. *Computers & Education*, 65, 43-61.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39

**Η εμπειρία της μαθητικής κινητικότητας στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση: Μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο του
Erasmus+**

<https://doi.org/10.69685/PTUZ3029>

Αμοργίνου Διονυσία

Εκπαιδευτικός ΠΕ06
dionysia_amo@yahoo.gr

Σφακιανού Μαρία

Υπ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ
msfk207@gmail.com

Τσούτσου Δήμητρα

M.Sc. Εκπαιδευτικός ΠΕ70
demetrats@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνά τις εμπειρίες έντεκα μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού που συμμετείχαν σε πρόγραμμα διασχολικής κινητικότητας Erasmus+ KA1, στο πλαίσιο διακρατικής συνεργασίας με σχολείο της Νάπολης. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων (πριν και μετά την υλοποίηση του ταξιδιού) και θεματικής ανάλυσης, καταγράφονται οι αντιλήψεις, τα αντιληπτά οφέλη και οι προκλήσεις των μαθητών, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τη βιωματική τους εμπλοκή. Εξετάζονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής, οι διαπολιτισμικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, καθώς και οι επιδράσεις στην προσωπική τους ωρίμανση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τον ρόλο της άμεσης επαφής με ετερόκλητες πολιτισμικές ομάδες στην αποδόμηση στερεοτύπων, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της ενεργού πολιτεότητας. Συνολικά, το πρόγραμμα Erasmus+ λειτούργησε ως καταλυτικός παράγοντας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, κοινωνικής ενδυνάμωσης και συγκρότησης μιας πιο ανοικτής, συμπεριληπτικής ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+, Κινητικότητα, Πρωτοβάθμια

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από αυξημένη πληθυσμιακή κινητικότητα, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων. Αν και το φαινόμενο αυτό δεν είναι νέο, έχει προσλάβει νέες διαστάσεις εξαιτίας της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών. Η ειρηνική συνύπαρξη, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν προτεραιότητες που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση, προωθώντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και συνύπαρξη.

Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός σε αυτή τη διαδικασία. Οφείλει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, να αναδεικνύει την αξία της πολυπολιτισμικότητας και να αποδομεί στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η σχολική ηλικία, ιδιαίτερα στην εφηβεία, αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο για την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής, σεβασμού και κοινωνικής ενσυναίσθησης απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η ουσιαστική επαφή με άλλους πολιτισμούς ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προσδίδοντας αξία στην πολιτισμική τους κληρονομιά. Παράλληλα, ενισχύει την ισότητα ευκαιριών και συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Η εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα προωθεί τη

διαπολιτισμική ευαισθησία, τον σεβασμό και τη συνεργασία, ενδυναμώνοντας τη συνοχή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το Erasmus+, αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση των αξιών της ανεκτικότητας, της πολιτισμικής κατανόησης και της διακρατικής συνεργασίας. Το πρόγραμμα Erasmus+ αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών κοινοτήτων μέσω της εμπειρικής μάθησης και της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να γίνουν «πολιτισμικά ενήμεροι», να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα, αλλά και να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Έρευνες σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή σε προγράμματα κινητικότητας ενισχύει σημαντικά τις γλωσσικές δεξιότητες, δημιουργεί επαγγελματικές ευκαιρίες, αλλά και ενδυναμώνει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και την αποδόμηση στερεοτύπων (Kavasakalis & Tzima, 2020· Normann, 2021· Jackson, 2009).

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επικεντρώνοντας στην αποτύπωση των εμπειριών έντεκα μαθητών Δημοτικού που συμμετείχαν σε πρόγραμμα Erasmus+ σε συνεργασία με σχολική μονάδα στην Ιταλία. Μέσα από τις προσωπικές τους αφηγήσεις, αναλύονται οι αντιλήψεις, οι στάσεις και τα βιώματα των παιδιών, προκειμένου να αναδειχθούν τα παιδαγωγικά και κοινωνικά οφέλη της κινητικότητας, όπως και οι προκλήσεις που ενδέχεται να προκύψουν. Εξετάζονται, τέλος, οι επιδράσεις της εμπειρίας αυτής στην προσωπική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Θεωρητικό μέρος

Εκπαιδευτική Κινητικότητα και Erasmus+

Η εκπαιδευτική κινητικότητα αποτελεί βασικό άξονα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στοχεύοντας στη διεθνοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. Το πρόγραμμα Erasmus+ (2021–2027), επεκτείνοντας τις επιτυχημένες προγενέστερες περιόδους, στοχεύει στην ευρύτερη συμμετοχή, στον ποιοτικό αντίκτυπο και στη βελτίωση θεμάτων όπως η συμπερίληψη, η οικολογική συνείδηση και η ψηφιακή ετοιμότητα. Παράλληλα, προάγει την ευρωπαϊκή συνείδηση, την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και την ενεργή συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή, με επίκεντρο τις κοινές αξίες και την πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021).

Ειδικότερα, μέσα από εργαλεία όπως το Europass και το Youthpass, το Erasmus+ αναγνωρίζει και πιστοποιεί τη μάθηση που γίνεται εκτός των συμβατικών σχολικών αιθουσών (Ιωσηφίδης, 2008). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η συμμετοχή σε διακρατικές δράσεις κινητικότητας στοχεύει στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, στην αποδόμηση στερεοτύπων και στην ενίσχυση του αισθήματος «ευρωπαϊκής ταυτότητας» ήδη σε νεαρή ηλικία (Γκότοβος, 1983; ΙΚΥ, 2024).

Επιπρόσθετα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή μειονεκτούντων ομάδων μέσω προσαρμοσμένης υποστήριξης, ώστε η κινητικότητα να αποτελεί θεμέλιο λίθο της σύγχρονης παιδείας για όλους τους νέους.

Θεωρίες Βιωματικής Μάθησης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) υπογραμμίζει ότι η ουσιαστική μάθηση προκύπτει μέσω της άμεσης εμπλοκής σε εμπειρίες, του συστηματικού αναστοχασμού και της δημιουργίας νέων εννοιών μέσω πρακτικής εφαρμογής. Όταν εφαρμόζεται στο πλαίσιο της κινητικότητας μαθητών, καθίσταται σαφές πως η γνώση δεν αποκτάται απλώς μέσω της μετάδοσης πληροφοριών, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την προσωπική συμμετοχή και την εφαρμογή στην πράξη, γεγονός που καθιστά τη μάθηση πιο ουσιαστική και συνδεδεμένη με την πραγματική ζωή (Kolb, 1984; Dewey, 1938).

Η διαπολιτισμική ευαισθησία, όπως παρουσιάζεται στα μοντέλα του Bennett (1993) και της Deardorff (2006), μετακινείται από μια εθνοκεντρική στάση – όπου ο δικός μας πολιτισμός αποτελεί το κέντρο αναφοράς – σε μια εθνοσχετική προοπτική που αναγνωρίζει και σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές. Η Deardorff (2006) επισημαίνει ότι αυτή η ευαισθησία ενισχύεται μέσω του αναστοχασμού και της επικοινωνίας σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και η έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» (Bourdieu, 1986) καταδεικνύουν πως η επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς δεν εμπλουτίζει μόνο την αυτοεκτίμηση των μαθητών, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών που θεωρεί τη διαφορετικότητα ως προστιθέμενο πλεονέκτημα (Banks, 2008).

Οφέλη Κινητικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία για το Erasmus+ επικεντρώνεται κυρίως σε γυμνάσια, λύκεια και πανεπιστήμια. Ωστόσο, λιγότερες μελέτες έχουν εξετάσει τις επιπτώσεις της κινητικότητας στη βασική (δημοτική) εκπαίδευση, ειδικά σε παιδιά ηλικίας 10–12 ετών, όπου η εστίαση είναι στις ψυχοαναπτυξιακές και κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις.

Σε αυτήν την κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, η κοινωνική ανάπτυξη και η διαπροσωπική αλληλεπίδραση είναι ουσιώδεις. Η συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+ ενισχύει την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, προάγοντας δεξιότητες όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η επίλυση συγκρούσεων μέσω της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να μειώσει τις προκαταλήψεις. Η ετήσια έκθεση του Erasmus+ για το 2017 (European Commission, 2018) επισημαίνει ότι τέτοιες εμπειρίες προάγουν την ανεκτικότητα και την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών που θεωρεί τη διαφορετικότητα ως προστιθέμενο πλεονέκτημα.

Πρόγραμμα Erasmus KA1 στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Καισαριανής

Σύμφωνα με τον ΙΚΥ, το Erasmus+ αποτελεί το κύριο πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού, με στόχους την προσωπική ανάπτυξη, την ενίσχυση δεξιοτήτων, την απασχολησιμότητα και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το υποπρόγραμμα KA1 χρηματοδοτεί σύντομες μετακινήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών προς σχολεία άλλων χωρών, προωθώντας την ένταξη, την πολυμορφία, την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και την ψηφιακή εκπαίδευση.

Μέσω της συμμετοχής στο Erasmus KA1, το 2ο Δημοτικό Σχολείο Καισαριανής ενισχύει την ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης, προωθώντας αξίες όπως η πολυμορφία, η συμπερίληψη, η ανεκτικότητα και η δημοκρατική συμμετοχή. Το πρόγραμμα συμβάλλει επίσης στην ανάδειξη της ευρωπαϊκής κληρονομιάς, ενώ διευκολύνει τη δημιουργία και ενίσχυση επαγγελματικών δικτύων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Παράλληλα, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού, της ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας καθώς και της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Κατά το σχολικό έτος 2024–2025, η σχολική κοινότητα εστίασε σε ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης, προστασίας του περιβάλλοντος και ανακύκλωσης, υλοποιώντας προγράμματα κομποστοποίησης και ανακύκλωσης (AFIS). Το έργο αυτό στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, των οικογενειών και της τοπικής κοινωνίας, ενισχύοντας την οικολογική συνείδηση και προωθώντας πρακτικές που συμβάλλουν στη βιώσιμη ανάπτυξη της περιφέρειας. Επιπλέον, παρέχονται εξειδικευμένα εκπαιδευτικά εργαλεία στο προσωπικό, ώστε να διαμορφωθούν υπεύθυνοι και ενημερωμένοι πολίτες.

*Περιγραφή Δράσεων: Εξαήμερη Κινητικότητα στη Νάπολη
(31 Μαρτίου – 5 Απριλίου 2025)*

Το πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984) και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bennett, 1993; Deardorff, 2006). Η παρακολούθηση διδασκαλίας στο τοπικό σχολείο και η συμμετοχή κοινών δραστηριοτήτων με Ιταλούς μαθητές δημιούργησαν το «πεδίο» στο οποίο οι μαθητές ανέπτυξαν πρακτικές επικοινωνίας πέραν της μητρικής τους γλώσσας. Μέσω διαπολιτισμικών εργαστηρίων και συνεργατικών παιχνιδιών, ενισχύθηκε ο αναστοχασμός σχετικά με προκαταλήψεις, επιτρέποντας στους μαθητές να συγκρίνουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τη Νάπολη με την εμπειρία από πρώτο χέρι (Banks, 2008).

Οι επισκέψεις σε πολιτιστικά και ιστορικά μνημεία – όπως η Πομπηία, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Νάπολης και η υπόγεια πόλη – ενίσχυσαν τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, παρέχοντας πλούσιο υλικό για συγκριτική πολιτισμική ανάλυση. Μέσα από αυτό το «πεδίο εμπειρίας», αναπτύχθηκαν δεξιότητες ενσυναίσθησης και πολιτισμικής ευαισθησίας (Deardorff, 2006). Παράλληλα, η ενεργή συμμετοχή σε δημιουργικά εργαστήρια (όπως η ζωγραφική και η διαμόρφωση περιβαλλοντικών μηνυμάτων) προώθησε την ομαδικότητα, τον συλλογικό χαρακτήρα και την αίσθηση ευθύνης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη αυτονομίας και αυτοπεποίθησης (Deci & Ryan, 2000; επιρροές από Vygotsky, 1978 και Bandura, 1997).

Συνολικά, η κινητικότητα αποτέλεσε μια μετασχηματιστική εμπειρία (Mezirow, 1991), επιτρέποντας στους μαθητές να αποκτήσουν μια βιωματική κατανόηση των πολιτισμικών πρακτικών, να αναθεωρήσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να ενισχύσουν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ενώ παράλληλα προάγεται η ευρωπαϊκή συνείδηση και η διάθεση για ενεργή συμμετοχή σε μελλοντικές διακρατικές δράσεις (IKY, 2024).

Ερευνητικό μέρος

Στόχος και αναγκαιότητα της έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η αποτύπωση και ανάλυση της επίδρασης που είχε η συμμετοχή μαθητών και μαθητριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus+ KA1. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στα αντιληπτά οφέλη και τις βιωματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, καθώς και στις δυσκολίες ή τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της κινητικότητας. Τα προγράμματα Erasmus+ έχουν καταστεί θεσμοθετημένες και ευρέως αναγνωρισμένες ευρωπαϊκές δράσεις, οι οποίες επηρεάζουν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καλύπτοντας όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Παρότι η επίδραση αυτών των προγραμμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας, περιορισμένες είναι οι μελέτες που εστιάζουν σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μελέτη αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι κρίσιμη, καθώς κατά την παιδική ηλικία διαμορφώνονται στάσεις ζωής, κοινωνικές και ηθικές συμπεριφορές, καθώς και αντιλήψεις σχετικές με την ετερότητα και τη συνύπαρξη. Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης ως μέσου για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της συνεργατικότητας και της ανεκτικότητας, αξίες που βρίσκονται στον πυρήνα της φιλοσοφίας των ευρωπαϊκών διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Σε αντίθεση με έρευνες που επικεντρώνονται στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων ή στην επαγγελματική κινητικότητα, η παρούσα μελέτη εξετάζει την ενίσχυση της κοινωνικο-πολιτισμικής συνείδησης και τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής ευαισθησίας στους μαθητές.

Μεθοδολογία, οργάνωση και υλοποίηση της έρευνας

Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, με έμφαση στην εις βάθος κατανόηση της υποκειμενικής οπτικής των συμμετεχόντων. Όπως επισημαίνει και ο Γκότοβος (1983), σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η αναπαραγωγή μιας αντικειμενικής

πραγματικότητας, αλλά η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους τα υποκείμενα νοηματοδοτούν τον κόσμο τους. Το δείγμα περιλάμβανε έντεκα (11) μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης (6 αγόρια και 5 κορίτσια) του 2ου Δημοτικού Σχολείου Καισαριανής, οι οποίοι συμμετείχαν τον Απρίλιο του 2025 σε δράση κινητικότητας Erasmus+ στη Νάπολη της Ιταλίας. Από τους συνολικά σαράντα έναν (41) μαθητές της Στ' τάξης, είκοσι (20) δήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής. Όλοι πέρασαν από διαδικασία συνέντευξης, βάσει της οποίας επελέγησαν τελικά έντεκα (11) μαθητές. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στη συνέντευξη ήταν οι ίδιοι που πραγματοποίησαν την εκπαιδευτική κινητικότητα στη Νάπολη. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε η άμεση σύνδεση των εμπειριών που καταγράφηκαν με τη βιωματική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα κριτήρια επιλογής περιλάμβαναν το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, με ιδιαίτερη μέριμνα για την ενίσχυση της συμμετοχής μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, τη συμπεριφορά και τη διάθεση συνεργασίας, τη βασική γνώση της αγγλικής γλώσσας, την υπευθυνότητα και την αυτονομία, καθώς και την ισόρροπη κατανομή ως προς το φύλο και την εκπροσώπηση και των δύο τμημάτων της τάξης. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με διαφάνεια (σύσταση τριμελούς επιτροπής) και τη συναίνεση των κηδεμόνων, ύστερα από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με διπλές συνεντεύξεις, πριν και μετά το εκπαιδευτικό ταξίδι (pre-post interviews), ώστε να διερευνηθούν οι μεταβολές στις στάσεις, τις προσδοκίες και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή στηρίχθηκε θεωρητικά στο πλαίσιο της βιωματικής και μετασχηματιστικής μάθησης (Kolb, 1984). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις περιλάμβαναν τρία διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος συλλέχθηκαν βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, η χώρα γέννησης και διαμονής, καθώς και οι ξένες γλώσσες που γνωρίζουν. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν την περίοδο πριν από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus+, εστιάζοντας στα κίνητρα και τις προσδοκίες των μαθητών, στις ταξιδιωτικές τους εμπειρίες, στις προκαταλήψεις ή στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χώρα υποδοχής και τους ανθρώπους της, αλλά και στην αναμενόμενη εμπειρία επικοινωνίας και συνεργασίας με τους αλλοεθνείς μαθητές. Το τρίτο μέρος πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του ταξιδιού και επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της εμπειρίας των μαθητών: τα συναισθήματά τους, οι διαφορές μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας, οι εντυπώσεις τους από τη συνύπαρξη με συνομηλίκους από άλλη χώρα, οι δεξιότητες και οι αξίες που θεωρούν ότι ανέπτυξαν, καθώς και οι μελλοντικές τους προθέσεις σε σχέση με ανάλογες δράσεις. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε προκαθορισμένο πρωτόκολλο με ευέλικτη δομή, που επέτρεψε την προσαρμογή των ερωτήσεων και την εμβάθυνση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, γεγονός που βοήθησε στο να εκφραστούν ελεύθερα και να αποδώσουν έμφαση σε όσα οι ίδιοι θεώρησαν σημαντικά. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με ουδέτερο και κατανοητό τρόπο, ώστε να περιοριστεί ο κίνδυνος κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην ελεύθερη έκφραση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθανθούν άνετα να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους. Πέρα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τηρήθηκε ημερολόγιο παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς και κρατήθηκαν σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων ενίσχυσε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς επέτρεψε τη διασταύρωση των ευρημάτων.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η μετεγγραφή των συνεντεύξεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, διατηρώντας την αυθεντικότητα της έκφρασης. Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία περιλάμβανε την κωδικοποίηση των αποσπασμάτων με εννοιολογικούς κωδικούς, οι οποίοι οργανώθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Η ανάπτυξη θεματικού χάρτη βοήθησε

στη συστηματοποίηση των ευρημάτων, τα οποία παρουσιάζονται με παραθέσεις αποσπασμάτων που υποστηρίζουν τις ερμηνείες. Στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων χρησιμοποιείται το σύμβολο [...] για να δηλωθεί η παράλειψη μέρους του λόγου του συμμετέχοντα, είτε για λόγους συντομίας είτε επειδή το ενδιαμέσο τμήμα δεν κρίθηκε ουσιώδες για την ανάλυση. Η πρακτική αυτή είναι σύμφωνη με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, όπου δίνεται έμφαση στη νοηματική πυκνότητα του λόγου και όχι στην πλήρη απομαγνητοφώνηση, αρκεί να διατηρείται η ακρίβεια του νοήματος των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Έτσι, η ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων αποκάλυψε τέσσερα βασικά θέματα, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Η προσέγγιση εστιάζει στις προσωπικές ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις των παιδιών, όπως εκφράστηκαν αυθεντικά μέσα από τις αφηγήσεις τους.

Πίνακας 1. Ερευνητικό ερώτημα 1

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για την πόλη υποδοχής και ποια είναι τα προβλήματα που πιστεύουν ότι θα αντιμετωπίσουν;

1) Αντιλήψεις για την πόλη υποδοχής και τους κατοίκους	«Πιστεύω ότι η Νάπολη θα είναι βρώμικη και επικίνδυνη, επειδή έτσι μου έχουν πει.» (Ν.) «Η δασκάλα των αγγλικών μου μου είπε ότι έχει απαίσιο φαγητό και ότι εκεί δεν μιλάνε αγγλικά καθόλου.» (Ξ.) «Νομίζω ότι είναι επικίνδυνη. Έχω ακούσει ότι στη Νάπολη έχει πολλά μηχανάκια και ότι πρέπει να προσέχεις πολύ στο δρόμο.» (Ν.) «Ανησυχώ μόνο για το αν θα μου αρέσει το φαγητό τους» (Ε.) «Εγώ πιστεύω ότι η Νάπολη είναι σαν την Αθήνα και θα μοιάζουν [...] η γλώσσα ίσως είναι ένα θέμα αν δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά.» (Χ.) «Αν η Νάπολη είναι όπως η Ρώμη, τότε θα είναι ωραία. Στη Ρώμη είχαν πολύ καλό φαγητό και μιλούσαν λίγο αγγλικά. Ελπίζω να είναι παρόμοια και να τα καταφέρω.» (Ν.) «Οι Ιταλοί πιστεύω ότι είναι σαν εμάς, ευγενικοί και φιλόξενοι.» (Α.) «Ο μπαμπάς μου είναι φαν του Μαραντόνα και ξέρω ότι η Νάπολη έχει γήπεδο που ονομάζεται έτσι και ότι κάνουν σαν τρελοί γι' αυτόν [...] θέλω να το δω από κοντά.» (Κ.) «Εγώ που έψαξα στο google είδα πολύ ωραία μέρη, θέλω να πάμε σε όλα.» (Ξ.) «Ξέρω ότι στην Ιταλία έχουν το καλύτερο φαγητό [...] πιστεύω ότι παντού θα μυρίζει πίτσα.» (Φ.)
2α. Εμπόδια: Γλώσσα επικοινωνίας	«Φοβάμαι μη μείνω πίσω ή χαθώ στην εκδρομή [...] ότι δεν θα με καταλαβαίνουν αν τους ζητήσω οδηγίες.» (Φ.) «Έχω ακούσει ότι οι Ιταλοί δεν ξέρουν αγγλικά και ότι μιλάνε μόνο ιταλικά [...] σίγουρα θα υπάρχει δυσκολία.» (Ι.) «Δεν θα μπορέσω να συνεννοηθώ γιατί δεν ξέρω αγγλικά.» (Α.Μ.) «Φοβάμαι μην ξεχάσω τα αγγλικά μου και δεν μπορώ να μιλήσω [...] ότι μπορεί να μη μου αρέσει το φαγητό και να μην τρώω τίποτα.» (Ε.) «Πιστεύω ότι αν δεν μιλάς την ίδια γλώσσα είναι εμπόδιο για να επικοινωνήσουν δύο άνθρωποι.» (Ν.)

2β. Εμπόδια: Κοινωνικές δεξιότητες/Ανασφάλεια	«Γενικά είμαι ντροπαλή και δεν πλησιάζω εύκολα αγνώστους [...] μερικές φορές γελάω απλά αμήχανα.» (Μ.) «Φοβάμαι λίγο γιατί δεν ξέρω την πόλη και είναι μεγάλη [...] μην χαθώ [...] η γλώσσα δεν με απασχολεί, πιστεύω θα επικοινωνήσω μαζί τους με κάποιον τρόπο.» (Κ.) «Δεν πλησιάζω εύκολα παιδιά που δεν ξέρω και αγχώνομαι λίγο.» (Α.) «Στο σχολείο δεν θέλω να πάω σε κάποια τάξη μόνη μου, γιατί ντρέπομαι πάρα πολύ.» (Ε.)
---	---

Πίνακας 2. Ερευνητικό ερώτημα 2

Ποια πιθανά οφέλη αποκόμισαν και ποια εμπόδια αναγνώρισαν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα;

3α. Επικοινωνιακές δεξιότητες	«Έμαθα να παραγγέλλω και να μιλάω με πωλητές στα αγγλικά, ακόμα κι αν έκανα λάθη, με καταλάβαιναν!» (Ξ.) «Μου άρεσε που στα εστιατόρια παραγγέλναμε μόνοι μας και συνεννοούμασταν με τους σερβιτόρους.» (Ν.) «Μετά το ταξίδι δεν φοβάμαι να κάνω λάθη στα αγγλικά.» (Κ.) «Μάθαμε πολλές λέξεις και στα ιταλικά και τις θυμάμαι ακόμη.» (Α.) «Κατάλαβα ότι είναι πολύ εύκολο να επικοινωνήσεις με κάποιον που δεν μιλάτε την ίδια γλώσσα.» (Μ.) «Πιστεύω ότι βελτιώθηκα στην επικοινωνία και την κοινωνικότητα.» (Φ.) «Όταν κάναμε μάθημα μας ρωτούσαν πώς λέγεται κάτι στα ελληνικά και προσπαθούσαν να το μάθουν.» (Ε.) «Ρωτούσαν πολλά πράγματα για εμάς και εμείς τους ρωτούσαμε γι' αυτούς, για να μάθουμε τι χόμπι έχουν, ποιες ομάδες υποστηρίζουν, ποια τραγούδια τους αρέσουν...» (Χ.) «Τώρα νιώθω πιο χαλαρή όταν μιλάω αγγλικά.» (Ν.)
3β. Κοινωνικές δεξιότητες	«Έκανα φίλους Ιταλούς! Στην αρχή όταν μπήκα στην τάξη ήμουν αγχωμένος, αλλά όλοι ήταν φιλικοί.» (Φ.) «Περάσαμε τέλεια στις τάξεις μαζί με τους Ιταλούς [...] στην αρχή ντρεπόμουν πάρα πολύ γιατί δεν ξέρω αγγλικά, αλλά μας βοήθησαν να μην ντρεπόμαστε και μετά την πρώτη μέρα ξεκίνησα να μιλάω και εγώ.» (Α.Μ.) «Μου άρεσε που γίναμε μία ομάδα με τους συμμαθητές μου σε όλο το ταξίδι, γνωριστήκαμε καλύτερα και θα κάνουμε περισσότερη παρέα όταν γυρίσουμε.» (Ε.) «Με συγκίνησε που στο τέλος οι Ιταλοί μας αποχαιρέτησαν με αγκαλιές, δωράκια και γραμματάκια [...] θα ήθελα να τους ξαναδώ κάποια στιγμή.» (Μ.) «Με κάποιους Ιταλούς έγινα «φίλος» στα social media.» (Χ.) «Πιο πολύ μου άρεσε που παίζαμε ομαδικά παιχνίδια με τους Ιταλούς και τους δασκάλους τους [...] οι δάσκαλοι ήταν πολύ ευγενικοί και μας έκαναν να νιώσουμε ομάδα.» (Ι.) «Μετά τις πρώτες μέρες κυκλοφορούσα πιο άνετα στους δρόμους [...] είχαμε μάθει πως να πηγαίνουμε στο ξενοδοχείο με τα πόδια [...] δεν φοβόμουν μην χαθώ.» (Ξ.) «Ήμασταν όλοι πραγματικά μία αγκαλιά.» (Ν.)

3γ. Γνώσεις για τον
άυλο και υλικό
πολιτισμό

«Μάθαμε πολλά για τον πολιτισμό τους μέσα από πολλές δραστηριότητες και επισκέψεις [...] μου άρεσε πιο πολύ απ'όλα η Πομπηία και τα Μουσεία [...] μου άρεσε που είχαμε ξεναγό και μάθαμε τόσα πολλά.» (Φ.)

«Η επίσκεψη στα μουσεία και στους αρχαιολογικούς χώρους ήταν πολύ πιο ωραία από τις φωτογραφίες που μας είχατε δείξει πριν το ταξίδι [...] έμαθα πάρα πολύ για τους Ιταλούς από τις ξεναγήσεις.» (Ι.)

«Έμαθα πολλά και για τη δική μας χώρα, γιατί μας ρωτούσαν και έπρεπε να εξηγούμε.» (Χ.)

«Περίμενα να είναι πολύ διαφορετικοί από εμάς, να έχουν άλλα έθιμα και συνήθειες, αλλά είναι σαν εμάς.» (Ε.)

«Δεν περίμενα η πόλη να είναι τόσο παλιά, με τόσα πολλά δρομάκια και ρούχα απλωμένα παντού [...] σε κάποια σημεία έμοιαζε με την Αθήνα.» (Ν.)

«Οι εκκλησίες τους είναι τελείως διαφορετικές από τις δικές μας, είναι σαν μουσεία [...] δεν είχα ξαναδεί κάτι τέτοιο.» (Α.Μ.)

«Τα κτίρια ήταν πολύ όμορφα αν και ήταν πολύ παλιά και δεν υπήρχαν τόσες άσχημες πολυκατοικίες όπως στην Αθήνα [...] τα παλάτια ήταν μεγάλα και όμορφα [...] δεν έχουμε τέτοια στην Αθήνα.» (Α.)

«Μάθαμε πολλές ιστορίες και μύθους για την πόλη [...] έχουν ένα κέρατο για γούρι [...] στα μαγαζιά πουλούσαν περίεργα σουβενίρ που είχαν σχέση με την πόλη.» (Μ.)

«Μου άρεσε που κατεβήκαμε κάτω από την πόλη και είδαμε τα πηγάδια και από που έπαιρναν νερό οι κάτοικοι [...] ο ξεναγός μας είπε πολλές ιστορίες και περπατήσαμε σε πολύ μικρά στενά που χωρούσαμε με το ζόρι.» (Κ.)

«Έμαθα πολλά για την ιστορία της πόλης όταν περπατούσαμε με τον ξεναγό και όταν κατεβήκαμε υπόγεια [...] σε πολλά σημεία είχε σημαιάκια με τον Μαραντόνα και μου έκανε εντύπωση γιατί δεν ήξερα ποιος είναι.» (Ν.)

3δ. Γνώσεις για το
ιταλικό
εκπαιδευτικό
σύστημα και τη
λειτουργία του
σχολείου

«Έχουμε τελείως διαφορετικές συνήθειες από τους Ιταλούς μαθητές [...] οι περισσότεροι τρώνε μεσημεριανό στο σχολείο και έχουν κουζίνα που φτιάχνουν φαγητό εκεί και δεν έχουν μαθήματα για το σπίτι όπως εμείς.» (Φ.)

«Στο σχολείο δεν έχουν διαλείμματα, κάθονται μέσα στην τάξη και το προαύλιο τους ήταν πολύ μικρό.» (Α.)

«Μου φάνηκε περίεργο που δεν υπήρχε κυλικείο και τα παιδιά είχαν μαζί τους φαγητό από το σπίτι.» (Α.)

«Μου άρεσε που παίξαμε μαθηματικά παιχνίδια με τους Ιταλούς [...] τελικά τα μαθηματικά τα μιλάνε όλοι!» (Ν.)

«Μου έκανε εντύπωση που στο δημοτικό οι μαθητές φορούσαν στολές [...] ήταν πολύ περίεργες [...] και τα αγόρια φορούσαν κάτι σαν φουστάνι.» (Α.Μ.)

«Κάποια μαθήματα που έχουν αυτοί εμείς δεν τα έχουμε στην Ελλάδα, αλλά μου φάνηκαν πιο εύκολα.» (Χ.)

«Τα βιβλία τους ήταν πολύ ωραία, μεγάλα, με εικόνες και γυαλιστερά (Ι.)

«Μου έκανε εντύπωση που στο σχολείο ασχολούνταν με πολλά και διαφορετικά πράγματα.» (Ν.)

3ε. Θέματα συμπεριφοράς – ενδυνάμωση – αυτοπεποίθηση	«Ένωσα περήφανη όταν χορέψαμε μπροστά σε όλους χασάπικο και που εκπροσώπησα το σχολείο μου σε άλλη χώρα.» (Μ.) «Το ταξίδι με βοήθησε να ξεπεράσω τον φόβο μου για τα αεροπλάνα [...] θέλω να ξανά ταξιδέψω στο εξωτερικό.» (Ν.) «Έμεινα για πρώτη φορά μόνη μου με τις φίλες μου και μου άρεσε πολύ [...] σίγουρα πιστεύω ότι γύρισα πιο ώριμη [...] ζήτησα να πάω κατασκήνωση το καλοκαίρι γιατί νομίζω είμαι έτοιμη» (Α.Μ.) «Μου άρεσε που ταξίδεψα μόνος μου χωρίς τους γονείς μου [...] δεν περίμενα ότι δεν θα μου λείψουν.» (Φ.) «Σίγουρα μετά το ταξίδι νιώθω αυτοπεποίθηση και ότι μπορώ να καταφέρω πολλά μόνη μου.» (Ε.) «Ήμασταν 11 παιδιά που δεν γνωριζόμασταν καλά μόνα μας σε μία ξένη χώρα και ο ένας βοηθούσε τον άλλον.» (Χ.) «Πιστεύω ότι έγινα πιο ανεξάρτητη και ότι το ταξίδι με βοήθησε πολύ σε αυτό.» (Ν.)
4α. Γλωσσικά εμπόδια	«Πολλές φορές οι Ιταλοί μιλούσαν μόνο ιταλικά μεταξύ τους και δεν μπορούσα να καταλάβω [...] πολλές φορές μιλούσαμε με νοήματα ή γελούσαμε απλώς.» (Ι.) «Πολλές φορές δυσκολευόμουν να καταλάβω τι έλεγαν όταν μιλούσαν...» (Χ.) «Όταν προσπαθούσα να εξηγήσω το παιχνίδι που είχαμε ετοιμάσει από την Ελλάδα, κολλούσα στις λέξεις και τελικά το έκανα με παντομίμα!» (Φ.) «Ντρεπόμουν να τους ζητήσω να το ξαναπούν κάτι όταν δεν καταλάβαινα.» (Μ.) «Δεν ήξεραν καθόλου αγγλικά, μου έκανε εντύπωση που δεν ήξεραν βασικές λέξεις.» (Α.)
4β. Κουλτούρα και διαφορετικές συνήθειες	«Στο σχολείο τους δεν είχαν διάλειμμα για φαγητό, όπως εμείς [...] με δυσκόλεψε γιατί πείνασα και δεν μπορούσα να φάω.» (Ν.) «Δεν είδα πάρκα και παιδικές χαρές για να παίζουν τα παιδιά όπως έχουμε εμείς.» (Ε.) «Δεν μου άρεσε που πετούσαν σκουπίδια στους δρόμους και που περνούσαν με κόκκινο τα φανάρια.» (Α.)
4γ. Έλλειψη οικείων προσώπων / προσαρμογή σε καινούριο περιβάλλον	«Το πρώτο βράδυ μου έλειψε λίγο το σπίτι [...] δεν είχα κοιμηθεί ποτέ αλλού χωρίς την οικογένειά μου και ήρθε η κυρία μου στο δωμάτιο μέχρι να κοιμηθώ.» (Μ.) «Στην αρχή δεν ένιωθα άνετα στο δωμάτιο με τα άλλα παιδιά. Δεν είχα ξανακοιμηθεί με φίλους μου και ένιωθα άβολα.» (Κ.) «Το πρώτο βράδυ όταν ξάπλωσα στον κρεβάτι έκανα εμετό από το άγχος μου ή επειδή ήμουν κουρασμένος από το ταξίδι. Την επόμενη μέρα μου ερχόταν πάλι εμετός και πήραμε με την κυρία μου ένα σιρόπι για να μου περάσει.» (Ξ.)
4δ. Άγχος εκπροσώπησης / ευθύνης	«Είχα άγχος όταν παρουσιάσαμε το έργο που είχαμε ετοιμάσει για την βιωσιμότητα μπροστά σε όλους.» (Ν.) «Όταν μας είπαν οι κυρίες ότι θα χορέψουμε μπροστά σε όλους ένιωσα ότι θα λιποθυμήσω από την ντροπή μου [...] ότι θα μπερδέψω τα βήματα.» (Χ.)

Ερμηνεία ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την επίσκεψη στην πόλη υποδοχής ανέδειξε έναν πλούτο εμπειριών, συναισθημάτων, αλλά και σημαντικές αλλαγές στη στάση και την αυτοαντίληψή τους. Μέσα από τα λεγόμενά τους αποτυπώθηκαν οι ανησυχίες, οι προσδοκίες, τα στερεότυπα και οι φόβοι που τους απασχόλησαν αρχικά, αλλά και η εξέλιξη αυτών των στάσεων μέσω της βιωματικής εμπλοκής στο πρόγραμμα.

Αναθεώρηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων

Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των μαθητών σχετικά με την πόλη και τους κατοίκους της Νάπολης παρατηρήθηκε ότι κυρίως βασίστηκαν σε προκαταλήψεις και πληροφορίες τρίτων, ενώ διαψεύστηκαν μέσα από την άμεση εμπειρία και την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Πολλοί μαθητές εισήλθαν στο πρόγραμμα με προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με τη Νάπολη, όπως ότι πρόκειται για μια επικίνδυνη και βρώμικη πόλη, ότι οι κάτοικοί της είναι ψυχροί και μιλούν μόνο ιταλικά ή ότι πρόκειται για μια πόλη όπου κυριαρχεί εγκληματικότητα που μπορεί να καταστήσει την παραμονή τους εκεί ιδιαίτερα επικίνδυνη. Πριν το ταξίδι κάποιοι μαθητές διακατέχονταν από άγχος για ενδεχόμενους κινδύνους τους οποίους εξέφραζαν προς τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, τη φιλοξενία και τη συναναστροφή με συνομηλίκους τους, αλλά και διαβιώνοντας για λίγες μέρες στη συγκεκριμένη πόλη και μη συναισθανόμενοι τον παραμικρό κίνδυνο, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι οι προκαταλήψεις τους διαψεύστηκαν. Η εμπειρία λειτούργησε ως αντισταθμιστικός παράγοντας στην καλλιέργεια πολιτισμικής ενσυναίσθησης και αποδοχής της ετερότητας. Τα παιδιά καλλιέργησαν βιωματικά μια πιο ανοικτή στάση έναντι στη διαφορετικότητα και μπόρεσαν να συναισθανθούν τη σημασία εξάλειψης των προκαταλήψεων και στην προσωπική τους ζωή.

Ενίσχυση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με το εμπόδιο της γλώσσας, το οποίο, ωστόσο, αποδείχθηκε εφελτήριο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο. Χρησιμοποιώντας τα αγγλικά ή και τη νοηματική επικοινωνία, ανέπτυξαν στρατηγικές συνεργασίας και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Ειδικά οι μαθητές που αρχικά ένιωθαν ντροπαλοί ή κοινωνικά ανασφαλείς, ανέφεραν πως κατάφεραν να «ανοίξουν», να κάνουν φίλους και να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους ήταν ιδιαίτερα έκδηλη και πέρα από το προστατευμένο περιβάλλον του σχολείου υποδοχής. Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην κινητικότητα, ακόμα και οι πιο εσωστρεφείς, μπόρεσαν να αλληλοεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη τους στις επικοινωνιακές δεξιότητες τους.

Απόκτηση διαπολιτισμικών γνώσεων και βιωματική κατανόηση του πολιτισμού

Η εμπειρία αυτή ενδυνάμωσε τις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και ανοχής, παρακινώντας τα παιδιά να κατανοήσουν και να σεβαστούν μια διαφορετική κουλτούρα. Η επαφή με τον ιταλικό τρόπο ζωής, τη σχολική κουλτούρα, τη γαστρονομία, τον τρόπο ζωής και τα ιστορικά μνημεία προσέφερε στους μαθητές πολύτιμες γνώσεις για τον υλικό και άυλο πολιτισμό της Ιταλίας. Ιδιαίτερη σημασία είχε η δυνατότητα σύγκρισης με τον δικό τους πολιτισμό, γεγονός που ενίσχυσε τη συνειδητοποίηση της δικής τους πολιτιστικής ταυτότητας. Η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες και η φιλοξενία στη διάρκεια της κινητικότητας έδρασαν ως πυλώνες για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων ενώ παράλληλα ενίσχυσαν το αίσθημα της Ευρωπαϊκής ταυτότητας σε συνάρτηση με τον πολιτισμό της κάθε χώρας που ανήκει στην ευρωπαϊκή ένωση. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι δύο διαφορετικές χώρες μοιράζονται κοινά πολιτιστικά στοιχεία και παρά τις διαφορές τους μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά με αίσθημα αλληλεγγύης και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Καλλιέργεια αυτονομίας και προσωπικής ωρίμανσης

Η απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον και η ανάγκη να διαχειριστούν καταστάσεις μόνοι τους συνέβαλαν στην ενίσχυση της αυτονομίας, της υπευθυνότητας και της αυτοεκτίμησής τους. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην κινητικότητα χρειάστηκε να διαχειριστούν μόνοι τους τις προσωπικές τους ανάγκες, να φροντίσουν τα προσωπικά τους αντικείμενα, να προβλέψουν τον ρουχισμό που θα χρειαζόταν, να παραγγείλουν φαγητό, να συνδιαλλαγούν με αγνώστους σε κάποιο κατάστημα, καλλιεργώντας την αυτονομία τους και επιδεικνύοντας ωριμότητα δυσανάλογη με τη νεαρή τους ηλικία. Κάποιοι από αυτούς αντιμετώπισαν μια μικρή δυσκολία προσαρμογής το πρώτο βράδυ μακριά από την οικογένειά τους, όμως με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε και οι υπόλοιπες μέρες κύλισαν ομαλά. Μαθητές που στο παρελθόν παρουσίαζαν δισταγμό ή εξάρτηση από τους γονείς, δήλωσαν ότι ένιωσαν πιο «μεγάλοι» και ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Ενίσχυση της συνοχής της μαθητικής ομάδας

Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, οι μαθητές ανέπτυξαν μεταξύ τους στενότερους δεσμούς. Η κοινή εμπειρία, η συνύπαρξη, η συνεργασία και η ανάγκη αλληλοϋποστήριξης σε ένα ξένο περιβάλλον ενδυνάμωσαν το ομαδικό πνεύμα και καλλιεργήσαν αισθήματα αλληλεγγύης. Αυτό το δεμένο μαθητικό σύνολο μεταφέρθηκε και στη σχολική καθημερινότητα, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Πολλοί δήλωσαν ότι επέστρεψαν πιο «δεμένοι» με τους συμμαθητές τους, στοιχείο που βελτίωσε αισθητά τη δυναμική της ομάδας και επηρέασε θετικά τις σχέσεις των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους.

Ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και τα ευρωπαϊκά προγράμματα

Η συμμετοχή σε μια τέτοια πρωτοβουλία ενθάρρυνε σημαντικά την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και έδωσε νέα ώθηση στην ευρωπαϊκή ταυτότητα των παιδιών. Οι μαθητές απέκτησαν μια πιο ανοιχτή και θετική αντίληψη για το ευρωπαϊκό πλαίσιο, καθώς βίωσαν δραστηριότητες που ενίσχυσαν την προσωπική και διαπολιτισμική τους ανάπτυξη. Τέλος, η θετική εμπειρία που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα φαίνεται να ενίσχυσε τη διάθεση για συμμετοχή και σε μελλοντικές δράσεις. Οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να ταξιδέψουν ξανά, να συμμετάσχουν σε κατασκηνώσεις ή σε άλλα προγράμματα κινητικότητας, γεγονός που υποδηλώνει την αυξημένη αυτοπεποίθηση και ανοιχτότητα στη γνώση και τη συνεργασία.

Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική και την οικολογική συνείδηση

Εκτός από την πολιτισμική διάσταση, το πρόγραμμα προώθησε και την οικολογική ευαισθητοποίηση, όπως αποδείχθηκε από δράσεις ανακύκλωσης και κομποστοποίησης, που ενεργοποίησαν την οικολογική συνείδηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2024-2025 οι μαθητές του 2ου Δημοτικού Σχολείου Καισαριανής επεξεργάστηκαν θέματα βιώσιμης ανάπτυξης, προώθησης της ανάγκης για ανακύκλωση και προστασίας του περιβάλλοντος. Σκοπός μας ήταν να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές μας σε περιβαλλοντολογικά θέματα, ώστε να υιοθετήσουν την ανακύκλωση ως στάση ζωής, να αντιληφθούν ότι όλοι οφείλουμε να έχουμε έναν κοινό στόχο: να σώσουμε τον πλανήτη που όλοι μας μοιραζόμαστε. Απώτερος στόχος ήταν η υιοθέτηση από τους μαθητές μας αλλά και από τις οικογένειες τους συμπεριφορών και καλών πρακτικών οι οποίες θα συμβάλλουν στη βιώσιμη ανάπτυξη της ευρύτερης περιοχής. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές δημιούργησαν PowerPoint όπου παρουσίασαν τοπικά φυτά και βότανα, δημιούργησαν αφίσσα για την προώθηση της ανακύκλωσης και προχώρησαν σε συγκριτική μελέτη των δύο χωρών-Ιταλίας και Ελλάδας- σε θέματα βιωσιμότητας και μόλυνσης του περιβάλλοντος. Το υλικό αυτό παρουσίασαν οι ίδιοι στους μαθητές της Ιταλίας ενισχύοντας

ταυτόχρονα την αυτοπεποίθηση τους και αποκτώντας ακαδημαϊκές δεξιότητες ασυνήθιστες σε τόσο νεαρή ηλικία.

Εμπόδια και δυσκολίες

Παρόλο που τα αποτελέσματα είναι γενικά θετικά, πιθανά εμπόδια περιλαμβάνουν τις γλωσσικές δυσκολίες, το άγχος προσαρμογής, καθώς και τις προκλήσεις στην οργάνωση και διαχείριση του προγράμματος. Εκτός από τις ατομικές δυσκολίες καταγράφηκαν και οργανωτικοί περιορισμοί. Η εμπειρία έδειξε την ανάγκη κατάλληλης προετοιμασίας και υποστήριξης για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι το άγχος των μαθητών και οι γλωσσικές δυσκολίες είναι προβλήματα εύκολα διαχειρίσιμα. Οι μαθητές αυτής της ηλικίας, ακόμα και αυτοί με κάποια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, έχουν διδαχθεί την αγγλική γλώσσα για τουλάχιστον 5 χρόνια, άρα στην πραγματικότητα μπορούν να επικοινωνήσουν επαρκώς, ακόμα κι αν οι ίδιοι δεν αισθάνονται σίγουροι για τον εαυτό τους. Η επαφή τους με μαθητές ενός ξένου σχολείου και η χρήση της Αγγλικής Γλώσσας ως μοναδικού κώδικα επικοινωνίας τους ενδυνάμωσε, τους βοήθησε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αντληφθούν τη χρησιμότητα της. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, πιστεύεται ότι αυτή η κινητικότητα θα θέσει τις βάσεις για επόμενες κινητικότητες, καθώς η εμπειρία από τη διοργάνωση αυτού του ταξιδιού ήταν πολύτιμη.

Συμπεράσματα και περιορισμοί

Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας αποτελεί ένα πολυδιάστατο εργαλείο που διαμορφώνει και ενδυναμώνει την προσωπικότητα και τις δεξιότητες των μαθητών σε διάφορα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, κοινωνικά, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, μαθαίνουν να λειτουργούν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, και εδραιώνουν την αίσθηση υπευθυνότητας και αλληλεγγύης. Αυτό συμβαίνει διότι έρχονται σε άμεση επαφή με διαφορετικές κουλτούρες, συνηθίζουν να ακούν και να κατανοούν διαφορετικές απόψεις και καλλιεργούν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται πολιτισμικές διαφορές με σεβασμό.

Πολιτισμικά, η εμπειρία κινητικότητας παρέχει στους μαθητές μια ευρύτερη γνώση και εκτίμηση της πολιτισμικής πολυμορφίας της Ευρώπης. Παρατηρούν και βιώνουν σε πρακτικό επίπεδο τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις παραδόσεις και τις αξίες άλλων λαών, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία μιας πιο ανοικτής και ανεκτικής στάσης απέναντι σε διαφορετικές κουλτούρες και εθιμικές πρακτικές. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην καταπολέμηση στερεότυπων και προκαταλήψεων, και προάγει την αίσθηση της ευρωπαϊκής κοινότητας.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η εμπειρία κινητικότητας ενισχύει τις μαθησιακές δεξιότητες, τόσο σε γνωστικό όσο και σε μεταγνωστικό επίπεδο, καθώς οι μαθητές αποκτούν νέους τρόπους μάθησης, αναπτύσσουν κρίση, και αποκτούν γνώσεις που ξεφεύγουν από το τυπικό σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, αναπτύσσουν βιωματικές δεξιότητες και ανακαλύπτουν νέες μεθόδους και εργαλεία μάθησης, που μπορούν να ενσωματωθούν και στον σχολικό τους χώρο.

Περιβαλλοντικά, η εμπειρία κινητικότητας ευαισθητοποιεί τους μαθητές ως προς τα ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος και της βιωσιμότητας, καθώς συχνά περιλαμβάνονται δραστηριότητες που προάγουν την περιβαλλοντική συνείδηση και την αειφόρο ανάπτυξη.

Τελικά, η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα ουσιαστικά συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού πολίτη που χαρακτηρίζεται από την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα και την διαπολιτισμική ευαισθησία. Αυτές οι αξίες αποτελούν το θεμέλιο για την ανάπτυξη υπεύθυνων, δημοκρατικών και ανοικτών πολιτών, έτοιμων να συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης και βιώσιμης ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Οι περιορισμοί της έρευνας συνδέονται κυρίως με τη μεθοδολογία, και συγκεκριμένα με τη χρήση σκόπιμης δειγματοληψίας, γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των

αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα είναι μικρό και μη αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού. Επιπλέον, το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης ενδέχεται να παρουσιάζει περιορισμούς, καθώς οι συμμετέχοντες ίσως δεν απάντησαν με πλήρη ειλικρίνεια ή να απάντησαν με βάση κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Τέλος, οι αντιλήψεις των μαθητών ενδέχεται να έχουν επηρεαστεί από εξωγενείς παράγοντες, όπως η ηλικιακή διαφορά με τους μαθητές άλλων χωρών, γεγονός που μπορεί να έχει επηρεάσει τις απόψεις τους, περιορίζοντας την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων.

Αναφορές

- Almarza, G. G., Martinez, R. D., & Llavador, F. B. (2017). Approaching Erasmus Students' Intercultural Communicative Competence through their socialization patterns. *Journal of English Studies*, 15, 89–106.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Erasmus Student Network. (n.d.). For more inclusive & engaging Erasmus+ mobilities. Retrieved from <https://esn.org>
- European Commission. (2018). **Erasmus+ annual report 2017**. Brussels: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/465575>
- European Commission. (2021). **Erasmus+ Programme Guide 2021–2027**. Brussels: European Union.
- Jackson, J. (2009). Intercultural learning on short-term sojourns. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 197–210). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκότοβος, Θ. (1983). *Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Δωδώνη, ΕΕΦΣ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2021). *Οδηγός του προγράμματος Erasmus+ 2021 – Μέρος Α: Προτεραιότητες του προγράμματος Erasmus+*. Ανακτήθηκε από <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>

ΙΚΥ (Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών). (2024). Erasmus+: Κατευθυντήριες γραμμές για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ανακτήθηκε από <https://www.iky.gr>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Έρευνα Δράσης για την Κοινωνική Απομόνωση: Η Αξιοποίηση του Κοινωνιογράμματος και του Παιχνιδιού Ρόλων στη Σχολική Τάξη

<https://doi.org/10.69685/FGJV7493>

Σταυροπούλου Γεωργία

Εκπαιδευτικός ΠΕ.02, Εντεταλμένη Διδάσκουσα
georginastavropoulou@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις κοινωνικές σχέσεις και τη δυναμική ενός σχολικού τμήματος της Β' Γυμνασίου, εστιάζοντας στην αναγνώριση περιπτώσεων κοινωνικής απομόνωσης μεταξύ των μαθητών και μαθητριών, ειδικά μετά από αναδιάρθρωση του τμήματος. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 19 μαθητές της Β' Γυμνασίου. Χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία: η συμμετοχική παρατήρηση, το κοινωνιόγραμμα και το παιχνίδι ρόλων. Μέσω της ανάλυσης των παρατηρήσεων και των απαντήσεων του κοινωνιογράμματος, εντοπίστηκαν μαθητές και μαθήτριες που βρέθηκαν στο κοινωνικό περιθώριο, κυρίως μεταξύ των νεοεισερχόμενων μελών. Το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιήθηκε ως παρέμβαση για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της κοινωνικής συνοχής. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ύπαρξη ξεκάθαρων κοινωνικών δικτύων, με κεντρικούς μαθητές που λειτουργούν ως άτυποι ηγέτες και μεμονωμένα άτομα που παρουσιάζουν κοινωνική απομόνωση. Η έρευνα καταδεικνύει τη σημασία της συστηματικής παρακολούθησης των κοινωνικών σχέσεων και τη χρησιμότητα του κοινωνιογράμματος και των βιωματικών παρεμβάσεων για την προώθηση ενός θετικού, συμπεριληπτικού κλίματος στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: έρευνα δράσης, κοινωνική απομόνωση, κοινωνιόγραμμα, παιχνίδι ρόλων

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη αποτελεί μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας, ένα δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό σύστημα, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες συνδιαμορφώνουν, διαπραγματεύονται και αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις. Η σχολική τάξη δεν είναι απλώς χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά πεδίο καθημερινών αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν βαθιά τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Βασιλόπουλος & Παπαδάτος, 2019). Οι φίλιες, οι συνεργασίες, οι άτυπες ομάδες και οι σχέσεις αλληλεξάρτησης που διαμορφώνονται μέσα στην τάξη συνθέτουν το κοινωνικό δίκτυο της σχολικής κοινότητας, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, αλλά ενδέχεται και να αναπαράγει αποκλεισμούς και ανισότητες.

Η καλλιέργεια ενός θετικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος αποτελεί κρίσιμο στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται με την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, τη μείωση φαινομένων σχολικής αποτυχίας και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών/τριών (OECD, 2017). Παρόλα αυτά, στις σχολικές τάξεις συχνά αναπτύσσονται φαινόμενα κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης, τα οποία μπορεί να έχουν σοβαρές συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού και στην εκπαιδευτική του πορεία. Η κατανόηση και η διαχείριση αυτών των φαινομένων αποτελούν βασική παιδαγωγική ευθύνη και προϋποθέτουν την ενεργό εμπλοκή του/της εκπαιδευτικού στη δυναμική της τάξης.

Η κοινωνική απομόνωση, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο απορρίπτεται ή αγνοείται από την ομάδα του, δέχεται λίγες ή καθόλου θετικές κοινωνικές επιλογές, βιώνει αποκλεισμό από τις συλλογικές δραστηριότητες και συχνά παραμένει στην περιφέρεια του κοινωνικού δικτύου (Rubin et al., 2009). Η απομόνωση αυτή μπορεί να είναι αποτέλεσμα σύνθετων και πολυπαραγοντικών αιτιών. Ατομικά χαρακτηριστικά όπως η εσωστρέφεια, οι περιορισμένες κοινωνικές

δεξιότητες, η διαφορετικότητα (εθνική, πολιτισμική, γλωσσική, μαθησιακή, σωματική κ.ά.) ή ακόμη και η διαφορετική προσωπικότητα, μπορούν να συμβάλλουν στην απομάκρυνση ενός παιδιού από την ομάδα. Παράλληλα, παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, όπως η κουλτούρα ανταγωνισμού, η έλλειψη συνοχής της τάξης, η ανυπαρξία υποστηρικτικών σχέσεων ή η ανεπαρκής παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, ενδέχεται να ενισχύσουν την απομόνωση (Κουτσογιάννης, 2018).

Η κοινωνική απομόνωση δεν αποτελεί απλώς μια παροδική δυσκολία, αλλά συχνά συνδέεται με σοβαρές ψυχολογικές και συναισθηματικές επιπτώσεις για το άτομο. Μελέτες επισημαίνουν ότι τα παιδιά που βιώνουν κοινωνική απομόνωση εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους, μοναξιάς, χαμηλή αυτοεκτίμηση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ενδέχεται να οδηγηθούν σε σχολική άρνηση, ακόμα και σε παραίτηση από το σχολικό περιβάλλον (Hymel et al., 2010). Επιπλέον, η κοινωνική απομόνωση μπορεί να λειτουργήσει ως προάγγελος σχολικού εκφοβισμού ή να αποτελεί απόρροια του, εφόσον το περιθωριοποιημένο παιδί παραμένει απροστάτευτο μέσα στην ομάδα.

Η έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση είναι κρίσιμης σημασίας. Το κοινωνιόγραμμα, ένα από τα πιο χρήσιμα εργαλεία της κοινωνιομετρικής ανάλυσης, προσφέρει τη δυνατότητα χαρτογράφησης των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη και εντοπισμού των παιδιών που βρίσκονται στο περιθώριο (Moreno, 1953). Μέσω της καταγραφής των κοινωνικών επιλογών των μαθητών/τριών, το κοινωνιόγραμμα επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να διαγνώσει έγκαιρα τις άτυπες υποομάδες, τους φυσικούς ηγέτες, τα δημοφιλή και τα περιθωριοποιημένα άτομα, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σχεδιασμού στοχευμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Leung & Silberling, 2006. Θεοδωρίδης & Παπαϊωάννου, 2020).

Μία από τις πιο αποτελεσματικές βιωματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης είναι η δραματοποίηση ή αλλιώς το παιχνίδι ρόλων. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο που βασίζεται στη βιωματική συμμετοχή και επιτρέπει στους μαθητές/τριες να εξερευνήσουν συναισθήματα, να υποδυθούν κοινωνικούς ρόλους, να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές και να αναστοχαστούν πάνω στη δική τους στάση (Becker & Geer, 1969. Bonwell & Eison, 1991. Παπακωνσταντίνου, 2005). Το παιχνίδι ρόλων προάγει την ενσυναίσθηση, την ενεργή ακρόαση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Ιδιαίτερα στην εφηβεία, όπου η ανάγκη για αποδοχή και ένταξη στην ομάδα είναι εξαιρετικά έντονη, η μέθοδος αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας, στη δημιουργία θετικού κλίματος και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών (Ramalho, 2021. Tsergas, et al., 2021).

Η παρούσα έρευνα δράσης επιχειρεί να συνδυάσει την παρατήρηση, το κοινωνιόγραμμα και τη βιωματική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού ρόλων, με στόχο την αναγνώριση και αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικής απομόνωσης σε σχολικό τμήμα της Β' Γυμνασίου. Η έρευνα εστιάζει όχι μόνο στη χαρτογράφηση των κοινωνικών σχέσεων αλλά και στη δυναμική αλλαγή τους μέσα από στοχευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, επιδιώκοντας τη βελτίωση του κοινωνικού κλίματος και την προώθηση της συμπερίληψης. Το ερευνητικό πλαίσιο εντάσσεται στη φιλοσοφία της έρευνας δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως ερευνητής/τρια της ίδιας του/της της πρακτικής και να επιφέρει άμεσες, ουσιαστικές βελτιώσεις στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον της τάξης του/της (Bonwell & Eison, 1991).

Επομένως, η σημασία της μελέτης δεν περιορίζεται μόνο στην ερευνητική τεκμηρίωση ενός φαινομένου αλλά στοχεύει πρωτίστως στη διαμόρφωση ενός σχολείου πιο δίκαιου, υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού, όπου κάθε μαθητής και μαθήτρια έχει θέση, φωνή και χώρο να αναπτυχθεί.

Σκεπτικό παρούσας έρευνας

Αφορμή της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η μελέτη της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών ενός τμήματος της Β' Γυμνασίου, το οποίο προέκυψε

μετά από αναδιάρθρωση που πραγματοποιήθηκε με το πέρας της Α' τάξης. Η αναδιάρθρωση αυτή οδήγησε στην ένταξη νέων μαθητών και μαθητριών στο τμήμα, δημιουργώντας νέα δεδομένα τόσο σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων όσο και σε επίπεδο συνοχής της μαθητικής ομάδας. Το πρώτο τρίμηνο η καθηγήτρια του εν λόγω τμήματος παρατήρησε ότι, ενώ υπάρχει ένας «πυρήνας» μαθητών/τριών που έχουν διατηρήσει ή αναπτύξει στενές μεταξύ τους σχέσεις, αρκετά από τα νεοενταχθέντα μέλη του τμήματος εμφανίζονται κοινωνικά απομονωμένα. Τα παιδιά αυτά δεν εντάσσονται στις παρέες των συμμαθητών/τριών τους, συχνά δεν συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπως εκδρομές ή άλλες κοινές δράσεις, και φαίνεται να βιώνουν το σχολικό πλαίσιο ως έναν χώρο περιορισμένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η συγκεκριμένη κατάσταση ήταν η αφορμή για την δημιουργία προβληματισμών αναφορικά με τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών, την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα, αλλά και την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Η κοινωνική απομόνωση στην εφηβική ηλικία, όπου οι φιλίες και η κοινωνική αποδοχή διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα αποξένωσης, μείωσης της αυτοεκτίμησης και απομάκρυνσης από τη σχολική διαδικασία, γεγονός που θα έχει τελική επίπτωση στην ψυχική υγεία του ίδιου του μαθητή ή της μαθήτριας.

Σκοπός παρούσας έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός λοιπόν της εν λόγω μελέτης ήταν να διερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες τη σύσταση του τμήματος, τι άποψη έχουν για τη δυναμική της τάξης και αν εντοπίζουν κάποιο συμμαθητή/ριά τους πιο απομονωμένο/η. Ο τελικός στόχος της έρευνας ήταν ο ορθός εντοπισμός των μαθητών και μαθητριών που είναι περισσότερο απομονωμένοι/ες, η ενίσχυση της αυτο-εκτίμησής τους και η καλλιέργεια ενός θετικού, συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος, στο οποίο κάθε μαθητής και μαθήτρια θα νιώθει αποδεκτός/ή, ασφαλής και ενεργό μέλος της κοινότητας της τάξης με ίδια δικαιώματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τον σκοπό της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Ποια δίκτυα προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες;
- 2) Υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες κοινωνικά απομονωμένοι/ες;

Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών σε μία σχολική τάξη υιοθετήθηκε η έρευνα δράσης. Η εν λόγω προσέγγιση προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα μεθοδικό πλαίσιο για τη μελέτη και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσω της παρατήρησης, της ανάλυσης και του αναστοχασμού (Καψάλης & Παπακωνσταντίνου, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, το κοινωνιογράμμα αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την αποτύπωση της κοινωνικής δομής και των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Moreno, 1953). Μέσα από τη συστηματική χρήση του κοινωνιογράμματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει παρεμβάσεις που ενισχύουν τη συνεργασία, τη συνοχή και την αμοιβαία αποδοχή στην τάξη (Θεοδωρίδης & Παπαϊωάννου, 2020). Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο του κοινωνιογράμματος και αναδεικνύει τη σημασία του ως μέσου κατανόησης και βελτίωσης του κοινωνικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.

Δείγμα

Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ένα σχολικό τμήμα Β' Γυμνασίου που αποτελείται από 19 μαθητές και μαθήτριες. Το τμήμα αυτό αποτελείται από 9 αγόρια και 11 κορίτσια ηλικιών 13-14.

Εργαλείο

Προκειμένου να μελετηθούν οι κοινωνικές σχέσεις και η δυναμική της τάξης στο πλαίσιο έρευνας δράσης, αξιοποιήθηκε συνδυαστικά η συμμετοχική παρατήρηση, το κοινωνιόγραμμα και το παιχνίδι ρόλων.

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μία μέθοδο κατά την οποία ο εκπαιδευτικός-ερευνητής παρακολουθεί και καταγράφει με συστηματικό τρόπο τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια ποικίλων δραστηριοτήτων (π.χ. ομαδικές εργασίες, παιχνίδι στο διάλειμμα, συζητήσεις στην τάξη). Το εργαλείο αυτό δίνει τη δυνατότητα άμεσης παρατήρησης των συμπεριφορών, των άτυπων ρόλων και των σχέσεων, καθώς και της γλώσσας του σώματος και των μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Τα δεδομένα καταγράφονται σε δομημένα φύλλα παρατήρησης, επιτρέποντας την αναστοχαστική ανάλυση.

Το κοινωνιόγραμμα είναι εργαλείο κοινωνιομετρικής ανάλυσης που συμπληρώνει τη συμμετοχική παρατήρηση με ποσοτικά και οπτικά δεδομένα. Δημιουργείται με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών σε κοινωνιομετρικές ερωτήσεις, όπως: «Με ποιον συμμαθητή θα ήθελες να συνεργαστείς σε μια εργασία;», «Με ποιον περνάς καλύτερα στο διάλειμμα;». Οι απαντήσεις καταγράφονται και απεικονίζονται γραφικά, ώστε να προκύψει μια χαρτογράφηση των σχέσεων: ποιοι μαθητές συγκεντρώνουν πολλές δηλώσεις προτίμησης (ή θετικές επιλογές), ποιοι βρίσκονται στο περιθώριο, ποιες υποομάδες σχηματίζονται και ποιοι αναδύονται ως άτυποι ηγέτες (Moreno, 1953).

Το παιχνίδι ρόλων ήταν η τελευταία δράση που έγινε και λειτούργησε ως μέσο παρέμβασης. Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό βιωματικό εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία και εν προκειμένω σχεδιάστηκε βάσει των απαντήσεων του κοινωνιογράμματος. Μέσα από την αναπαράσταση καταστάσεων και την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν βαθύτερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η κοινωνική κατανόηση, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων. Το παιχνίδι ρόλων δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες/ουσες να εξερευνήσουν εναλλακτικές συμπεριφορές και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές, σε ένα περιβάλλον ασφαλές και υποστηρικτικό. Είναι ένα εργαλείο που κινητοποιεί τη φαντασία, τη συναισθηματική εμπλοκή και τη μάθηση μέσα από τη δράση, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων και στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων τους.

Ο συνδυασμός των τριών εργαλείων ενισχύει την εγκυρότητα των δεδομένων: η παρατήρηση προσφέρει ποιοτική εμβάθυνση και κατανόηση των συμπεριφορών στο φυσικό πλαίσιο της τάξης, το κοινωνιόγραμμα παρέχει μια αντικειμενική και συστηματική καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων, ενώ το παιχνίδι ρόλων ακολούθησε ως παρεμβατικό εργαλείο για την μείωση της κοινωνικής απομόνωσης. Ο συνδυασμός αυτός επιτρέπει την πιο ολοκληρωμένη καταγραφή και κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας της ομάδας στο σχολικό περιβάλλον.

Διαδικασία

Για τη διαδικασία της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε αρχικά ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων σχετικά με το περιεχόμενο, τους στόχους και τις μεθόδους που θα ακολουθούσε η δράση. Ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους, με απόλυτο σεβασμό στην ιδιωτικότητα και το δικαίωμα ελεύθερης συμμετοχής. Στη φάση της υλοποίησης εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης, κατά την οποία καταγράφηκαν αυθόρμητες συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις και κοινωνικές δυναμικές στο φυσικό περιβάλλον της σχολικής ομάδας. Η μη παρεμβατική στάση του παρατηρητή συνέβαλε στην εξαγωγή ποιοτικών και αυθεντικών δεδομένων. Βάσει των ευρημάτων της παρατήρησης, κατασκευάστηκε κοινωνιόγραμμα, το οποίο απεικόνισε με γραφικό τρόπο τις

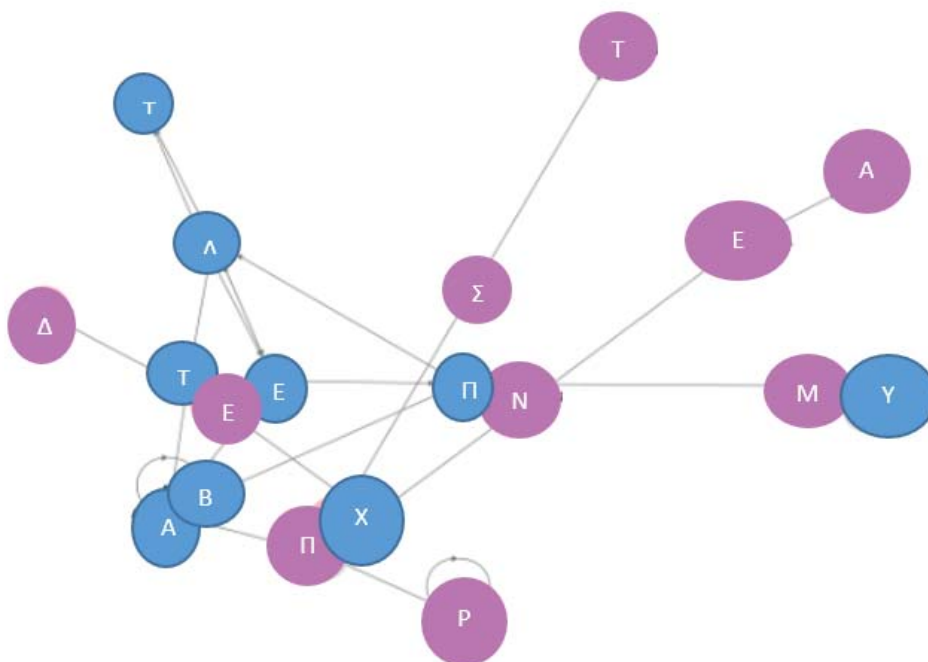
κοινωνικές σχέσεις, τις επιλογές και τα σημεία επιρροής εντός της ομάδας. Το εργαλείο αυτό προσέφερε ουσιαστική κατανόηση της κοινωνικής δομής και του βαθμού αποδοχής κάθε μαθητή/μαθήτριας. Έπειτα, εφαρμόστηκε παιχνίδι ρόλων, κατά το οποίο οι μαθητές/τριες ενσάρκωσαν ρόλους σε υποθετικά σενάρια που σχετίζονταν με ζητήματα όπως η διαφωνία, ο κοινωνικός αποκλεισμός και τα στερεότυπα. Η βιωματική αυτή διαδικασία επέτρεψε στους συμμετέχοντες/ουσες να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές και να επεξεργαστούν τις κοινωνικές έννοιες με ενεργητικό και στοχαστικό τρόπο.

Διαδικασία Ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με συστηματικό τρόπο, μέσω της καταγραφής και κωδικοποίησης των συμπεριφορών και των αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων/ουσών. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην παρακολούθηση των τρόπων επικοινωνίας, της συνεργασίας αλλά και των πιθανών συγκρούσεων, ώστε να αναδειχθούν τα πρότυπα συμπεριφοράς και οι κοινωνικές δυναμικές που αναπτύσσονταν μέσα στην ομάδα. Με την ομαδοποίηση των δεδομένων σε θεματικές ενότητες, εντοπίστηκαν οι κύριες τάσεις και εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα για τη λειτουργία της ομάδας. Παράλληλα, το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο χαρτογράφησης των κοινωνικών σχέσεων και δικτύων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Μέσω της ανάλυσης του κοινωνιογράμματος καταγράφηκαν οι δεσμοί φιλίας, η θέση των μελών στο κοινωνικό δίκτυο, καθώς και οι επιρροές που ασκούσαν ή δέχονταν, γεγονός που βοήθησε στην κατανόηση των ρόλων και της δομής της ομάδας σε πιο βαθύ επίπεδο. Επιπλέον, το παιχνίδι ρόλων αποτέλεσε μια πλούσια πηγή ποιοτικών δεδομένων, καθώς μέσω της δραματικής αναπαράστασης οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράστηκαν ελεύθερα και ανέδειξαν τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους απέναντι σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα ή καταστάσεις. Η ερμηνεία των συμπεριφορών και των αντιδράσεων στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων παρείχε σημαντικές ενδείξεις για τους κοινωνικούς ρόλους που υιοθετούν τα μέλη και τη δυναμική της ομάδας στο σύνολό της.

Αποτελέσματα

Η διερεύνηση των φύλλων παρατήρησης οδήγησε στη δημιουργία των ερωτήσεων του κοινωνιογράμματος. Η ανάλυση των δεδομένων του κοινωνιογράμματος έδειξε ότι μέσα στην τάξη διαμορφώθηκε μια σαφής κοινωνική δομή με έναν κεντρικό πυρήνα μαθητών/τριών που διατηρούσαν ισχυρούς δεσμούς φιλίας και υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης, ενώ παράλληλα εντοπίστηκαν μαθητές/τριες που βρέθηκαν σε κατάσταση κοινωνικής απομόνωσης, κυρίως ανάμεσα στα νεοεισερχόμενα μέλη της ομάδας. Το κοινωνιόγραμμα ανέδειξε τις υποομάδες και τις αλληλεπιδράσεις, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη διακριτών κοινωνικών δικτύων και αποκαλύπτοντας μαθητές/τριες με περιορισμένες επιλογές συνεργασίας και περιορισμένη συμμετοχή στις κοινωνικές δραστηριότητες. Η συμμετοχική παρατήρηση κατέγραψε συμπεριφορές που ενίσχυσαν τα ευρήματα του κοινωνιογράμματος, όπως η αποφυγή κοινωνικών επαφών από κάποιους μαθητές/τριες και η ύπαρξη άτυπων ηγετών που επηρέαζαν τη δυναμική της ομάδας. Το κοινωνιόγραμμα που προέκυψε παρατίθεται παρακάτω (Βλ. Γράφημα 1), όπου οι μωβ κόμβοι αντιστοιχούν σε κορίτσια, ενώ οι γαλάζιοι στα αγόρια.



Γράφημα 1. Κοινωνιόγραμμα με τα δίκτυα των μαθητών και μαθητριών.

Αφού, εντοπίστηκαν μέσω του κοινωνιογράμματος τα δίκτυα των μαθητών και μαθητριών, ακολούθησε το παιχνίδι ρόλων με σκοπό τη μείωση των κοινωνικά απομονωμένων παιδιών. Οι ρόλοι ανατέθηκαν στα παιδιά με βάσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και το κοινωνιόγραμμα. Σκοπός του παιχνιδιού ρόλων ήταν να διασπαστούν οι βασικοί πυρήνες μαθητών και μαθητριών και να ενταχθούν σε ενεργούς ρόλους οι μαθητές και οι μαθήτριες, που σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα ήταν περισσότερο απομονωμένοι/ες. Η δραματοποίηση αυτή λειτούργησε ως αποτελεσματική παρέμβαση, καθώς προκάλεσε την αύξηση της ενσυναίσθησης και τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ παρατηρήθηκε σταδιακή ενσωμάτωση των απομονωμένων μαθητών/τριών στην ομάδα, γεγονός που υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της βιωματικής προσέγγισης στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της συμπερίληψης.

Συζήτηση

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα ζωντανό κοινωνικό σύστημα στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιουργούν, διαπραγματεύονται και αναπροσαρμόζουν συνεχώς τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι πολυεπίπεδες και επηρεάζονται τόσο από ατομικούς παράγοντες (όπως η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση, οι κοινωνικές δεξιότητες) όσο και από ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες (όπως η κουλτούρα της τάξης, η στάση του/της εκπαιδευτικού, οι οικογενειακές συνθήκες) (Hymel et al., 2010). Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία συχνά τείνει να παρουσιάζει αυτές τις σχέσεις με έναν μάλλον στατικό τρόπο, παραβλέποντας τη ρευστότητα και την καθημερινή τους αναδιαμόρφωση υπό την επίδραση και εξωσχολικών παραγόντων.

Η κοινωνική απομόνωση μέσα στην τάξη δεν είναι απλώς ένα φαινόμενο προσωρινής απομάκρυνσης, αλλά δύναται να αποτελεί ένδειξη βαθύτερων κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών, οι οποίες ενδέχεται να συνοδεύουν το άτομο και σε επόμενα σχολικά και κοινωνικά πλαίσια (Κουτσογιάννης, 2018). Ωστόσο, η ερμηνεία της αποκλειστικά ως «πρόβλημα» ενέχει τον κίνδυνο παθολογικοποίησης, καθώς η μοναχικότητα μπορεί, σε

ορισμένες περιπτώσεις, να αποτελεί και προϊόν προσωπικής επιλογής του μαθητή, γεγονός που συχνά παραβλέπεται.

Στην παρούσα έρευνα, η εφαρμογή του κοινωνιογράμματος κατέστη ιδιαίτερα αποκαλυπτική για την απεικόνιση της άτυπης κοινωνικής δομής της τάξης. Επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη μικρών, κλειστών κοινωνικών υποομάδων, εντός των οποίων ορισμένοι μαθητές κατείχαν κεντρικές θέσεις επιρροής (Moreno, 1953), ενώ άλλοι –κυρίως οι νεοεισερχόμενοι μαθητές και μαθήτριες– βρέθηκαν περιθωριοποιημένοι, με ελάχιστες ή καθόλου αμοιβαίες κοινωνικές επιλογές. Αν και το κοινωνιογράμμα αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο εντοπισμού κοινωνικών υποομάδων, δεν παύει να αποτυπώνει μια στατική εικόνα των σχέσεων, παραγνωρίζοντας τη ρευστότητα και τη συνεχή αναδιαπραγμάτευση των κοινωνικών δεσμών. Εξίσου σημαντικό είναι ότι η απλή κατηγοριοποίηση μαθητών ως «περιθωριακών» μπορεί να ενισχύσει, άθελα, το στίγμα, αν δεν συνοδευτεί από ευρύτερη ποιοτική ανάλυση και προσεκτική παιδαγωγική διαχείριση.

Τα αποτελέσματα αυτά επισημαίνουν την ανάγκη για προσεκτική και συστηματική παρακολούθηση της κοινωνικής δυναμικής στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα σε θέση να εντοπίσουν τέτοια φαινόμενα αποκλειστικά μέσω άτυπης παρατήρησης (Θεοδωρίδης & Παπαϊωάννου, 2020). Παράλληλα, απαιτείται και αυτοκριτική στάση απέναντι στον ίδιο τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι η σχολική κουλτούρα ή ακόμη και οι προσωπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις του/της μπορεί να ενισχύουν, άθελα, φαινόμενα απομόνωσης.

Η επιλογή του παιχνιδιού ρόλων ως παρεμβατικό εργαλείο αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική. Μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και της προσωρινής ανάληψης διαφορετικών κοινωνικών ρόλων, οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν βαθύτερα τις συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους στάσεις και συμπεριφορές (Παπακωνσταντίνου, 2005). Ωστόσο, παραμένει ανοιχτό το ζήτημα της διάρκειας των αποτελεσμάτων. Αν και οι βιωματικές δραστηριότητες ενισχύουν άμεσα την ευαισθητοποίηση, δεν παρέχονται στοιχεία για το αν η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών είναι μακροπρόθεσμη, γεγονός που αποτελεί περιορισμό της έρευνας.

Η παρέμβαση αυτή φαίνεται να λειτουργήσει όχι μόνο ως ένας τρόπος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και ως μέσο ενίσχυσης της συλλογικής ταυτότητας της ομάδας και της αίσθησης του «ανήκειν» για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συμβολή της παρούσας έρευνας δράσης έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι δεν περιορίζεται στη διάγνωση ενός προβλήματος, αλλά προτείνει και εφαρμόζει συγκεκριμένες ενδυναμωτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο ενός κυκλικού μοντέλου εκπαιδευτικής αλλαγής. Παρά ταύτα, η παρουσίαση του/της εκπαιδευτικού ως «ενεργού μετασχηματιστή/μετασχηματίστριας» της κοινωνικής πραγματικότητας της τάξης μοιάζει να παραβλέπει τις αντιστάσεις, τις προσωπικές δυσκολίες ή και τους θεσμικούς περιορισμούς που ενδέχεται να εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Η συνεχής ανατροφοδότηση που προκύπτει από την εναλλαγή φάσεων παρατήρησης, σχεδιασμού, δράσης και αναστοχασμού ενδυναμώνει την εκπαιδευτικό ως ενεργή παράγοντα αλλαγής του κοινωνικού κλίματος της τάξης. Παράλληλα, η έρευνα επιβεβαιώνει τη σημασία των μεθόδων της συμμετοχικής παρατήρησης και της ποιοτικής ανάλυσης, καθώς αυτές επιτρέπουν τη σε βάθος κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία συχνά διαφεύγουν της άμεσης αντίληψης. Ειδικότερα, η αξιοποίηση του κοινωνιογράμματος ως διαγνωστικού εργαλείου ενισχύει τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να ανιχνεύει έγκαιρα τις άτυπες κοινωνικές ιεραρχίες, τις ομάδες και τα περιθωριοποιημένα άτομα, ώστε να μπορεί να σχεδιάσει στοχευμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, η αποκλειστική εξάρτηση από τέτοιου τύπου εργαλεία δεν επαρκεί· απαιτείται και μια πιο σύνθετη παιδαγωγική προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη τη δυναμική εξέλιξη των κοινωνικών δεσμών και την επίδραση ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όχι ως θεωρητική αρχή αλλά ως πρακτική που απαιτεί συνεχή και συνειδητή δέσμευση από τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, το ζήτημα της συμπερίληψης δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη βούληση του/της εκπαιδευτικού· προϋποθέτει και συστημική στήριξη, επαρκείς πόρους, επιμόρφωση και θεσμικές παρεμβάσεις. Διαφορετικά, υπάρχει ο κίνδυνος η συμπερίληψη να παραμείνει σε επίπεδο ιδεαλιστικής διακήρυξης, χωρίς ουσιαστικό αντίκτυπο στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, η δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης αποτελούν πράγματι βασικούς άξονες για την αποφυγή κοινωνικών αποκλεισμών και την υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης όλων των μαθητών και μαθητριών. Ωστόσο, η επιτυχία τους δεν είναι δεδομένη· απαιτεί συνεχή αξιολόγηση, αναστοχασμό και στήριξη σε πολλαπλά επίπεδα – ατομικό, παιδαγωγικό και θεσμικό.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα, παρόλο που προσέφερε σημαντικές ενδείξεις για τη σημασία της παρακολούθησης και της ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Πρωταρχικά, το δείγμα της μελέτης ήταν περιορισμένο, καθώς αφορούσε μόνο ένα τμήμα της Β' Γυμνασίου, αποτελούμενο από 19 μαθητές και μαθήτριες. Το γεγονός αυτό περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε ευρύτερους μαθητικούς πληθυσμούς ή σε άλλες ηλικιακές και εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ειδικότερα, η κοινωνική δυναμική, οι μορφές κοινωνικής απομόνωσης και η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ενδέχεται να διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (π.χ. Δημοτικό ή Λύκειο) ή σε σχολεία με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Επιπρόσθετα, η διάρκεια της παρέμβασης ήταν σχετικά σύντομη, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της στην κοινωνική συνοχή και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Η επίδραση των δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι ρόλων, είναι πιθανό να μεταβάλλεται ή να εξασθενεί με την πάροδο του χρόνου, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την παρακολούθηση της ομάδας σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου ώστε να εκτιμηθεί η σταθερότητα των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε σε εργαλεία όπως το κοινωνιογράμμα, τη συμμετοχική παρατήρηση και το παιχνίδι ρόλων, τα οποία βασίζονται κατά κύριο λόγο σε δεδομένα αυτοαναφοράς και στην προσωπική παρατήρηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Τα εργαλεία αυτά, αν και ιδιαίτερα χρήσιμα στην εκπαιδευτική πράξη, ενδέχεται να επηρεάζονται από υποκειμενικές εκτιμήσεις ή από την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών, ειδικά όταν γνωρίζουν ότι βρίσκονται υπό παρατήρηση. Το φαινόμενο αυτό ενδέχεται να περιορίζει την απόλυτη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Για μελλοντική έρευνα, προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος, τόσο σε πλήθος τμημάτων όσο και σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, που να περιλαμβάνουν ποικίλες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών περιβαλλόντων θα μπορούσε να προσφέρει μια πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις και τα φαινόμενα απομόνωσης στις σχολικές ομάδες.

Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία θα είχε η εφαρμογή μακροχρόνιων παρεμβάσεων, ώστε να εξεταστεί η διαχρονική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δράσεων και να αποτυπωθεί εάν οι βελτιώσεις στην κοινωνική συνοχή διατηρούνται ή απαιτούνται επαναλαμβανόμενες παρεμβάσεις. Παράλληλα, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να συνδυαστούν οι ποιοτικές μέθοδοι με τη χρήση ποσοτικών εργαλείων, όπως σταθμισμένα ερωτηματολόγια που μετρούν τη σχολική αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση ή τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών και μαθητριών. Η ένταξη αντικειμενικών ποσοτικών δεδομένων μπορεί να ενισχύσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και να επιτρέψει τη στατιστική

επεξεργασία των ευρημάτων. Επιπλέον, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει τριγωνοποίηση με συλλογή δεδομένων και με άλλους τρόπους, όπως για παράδειγμα ποσοτικά.

Τέλος, αξίζει να εξεταστεί στο μέλλον η εφαρμογή παρεμβάσεων που εμπλέκουν ενεργά και άλλες ομάδες της σχολικής κοινότητας, όπως γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές από διαφορετικά τμήματα. Μια πολυεπίπεδη προσέγγιση θα μπορούσε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και να προάγει συνολικά ένα θετικό και συμπεριληπτικό σχολικό κλίμα.

Πρακτική Εφαρμογή

Στην πρακτική εφαρμογή, η αξιοποίηση εργαλείων όπως το κοινωνιόγραμμα και το παιχνίδι ρόλων δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε αποσπασματικές ή περιστασιακές παρεμβάσεις, αλλά να ενσωματώνεται συστηματικά στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Η τακτική χρήση του κοινωνιογράμματος μπορεί να λειτουργήσει ως διαγνωστικό και υποστηρικτικό εργαλείο που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να παρακολουθεί δυναμικά την εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων, να εντοπίζει έγκαιρα περιπτώσεις απομόνωσης και να προλαμβάνει τη δημιουργία αρνητικών κοινωνικών φαινομένων όπως η περιθωριοποίηση και ο σχολικός εκφοβισμός.

Παράλληλα, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να ενταχθεί σε ποικίλες διδακτικές ενότητες, όχι μόνο ως βιωματική άσκηση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αλλά και ως μέσο για την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ομαδικότητας και την επίλυση συγκρούσεων. Η συστηματική εφαρμογή συνεργατικών και βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αισθάνονται ασφαλείς, αποδεκτοί και ενταγμένοι.

Επιπλέον, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να γίνεται με οργανωμένο και στοχευμένο τρόπο μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα ή μέσω ειδικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που ενισχύουν την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα. Οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, οφείλουν να είναι ευαισθητοποιημένοι και επαρκώς επιμορφωμένοι σε ζητήματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, αναγνώρισης κοινωνικών φαινομένων και διαχείρισης συγκρούσεων. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στην παρατήρηση, στην ερμηνεία των κοινωνικών δυναμικών και στην υλοποίηση παρεμβάσεων είναι καθοριστική για την επιτυχή και βιώσιμη εφαρμογή τέτοιων πρακτικών στην τάξη.

Τέλος, η υποστήριξη από το σχολικό πλαίσιο, τη διεύθυνση και την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της είναι ουσιαστική, καθώς μια ολιστική προσέγγιση που εμπλέκει όλη τη σχολική μονάδα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μακροπρόθεσμη διατήρηση ενός θετικού, συνεργατικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μόνο μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, δηλαδή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και διοίκησης μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική πρόληψη και αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης και να διασφαλιστεί η ψυχοκοινωνική ευημερία όλων των μαθητών και μαθητριών.

Βιβλιογραφία

Ahola, J. A., & Lucas, B. G. (2005). *Participant Observation in Educational Research*. McGill Journal of Education.

Becker, H. S., & Geer, B. (1969). *Participant observation and fieldnotes*. Στο P. Atkinson κ.ά. (Επιμ.), *Handbook of Ethnography* (σσ. 322–335). Sage.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report.

Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, S., & Vaillancourt, T. (2010). Social status among peers: From sociometric popularity to perceived popularity. *Handbook of bullying in schools*, 93-104.

- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). *Using sociograms to identify social status in the classroom. The California School Psychologist*, 11, 57–61.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama* (2nd ed.). New York: Beacon House.
- OECD. (2017). *OECD Reviews of School Resources: Greece 2017*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>
- Ramalho, C. M. R. (2021). *Sociodrama and Role-Play: Theories and Interventions. Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(1), 26–35.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Tsergas, N., Kalouri, O., & Fragkos, S. (2021). Role-Playing as a Method of Teaching Social Sciences to Limit Bias and Discrimination in the School Environment. *Journal of Education & Social Policy*, 8(3), 52–68.
- Βασιλόπουλος, Α., & Παπαδάτος, Ν. (2019). *Σχολική τάξη και κοινωνικές σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοδωρίδης, Χ., & Παπαϊωάννου, Π. (2020). *Κοινωνιόγραμμα και διαχείριση τάξης: Από τη θεωρία στην πράξη*. Πάτρα: Πεδίο.
- Καψάλης, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017). *Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2018). *Σχολικός εκφοβισμός και κοινωνική δυναμική της τάξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Λ. (2005). *Δραματοποίηση στο σχολείο: Το παιχνίδι των ρόλων ως διδακτική μέθοδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων Δημιουργικής Γραφής και περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο

<https://doi.org/10.69685/VOSE4327>

Δερετζή Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Α/θμια Εκπαίδευση Ανατολικής Αττικής
ederetzi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων Δημιουργικής Γραφής και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης σε μαθητές της Στ' Δημοτικού. Ως αφετηρία χρησιμοποιήθηκε το λογοτεχνικό διήγημα του Ηλία Βενέζη «Η Χιονάτη της Πάρνηθας», γύρω από το οποίο δομήθηκαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Τα αποτελέσματα, βασισμένα στην ποιοτική ανάλυση των γραπτών κειμένων (αφηγήσεις και διάλογοι), κατέδειξαν σημαντική βελτίωση στις αφηγηματικές και διαλογικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένης της ευφυούς χρήσης σχημάτων λόγου. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η εκδήλωση μεγάλου ενθουσιασμού και ισχυρής βούλησης εκ μέρους των μαθητών/τριών για συμφιλίωση ανθρώπου-φύσης. Είτε μέσω κριτικής της αρνητικής σχέσης, είτε μέσω προτάσεων για την αποκατάστασή της, τα κείμενα ανέδειξαν μια βαθιά περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Η μελέτη υπογραμμίζει τη δύναμη της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής ως καταλυτών για ολιστική μάθηση και περιβαλλοντική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Λογοτεχνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ανάπτυξη ολιστικών δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν την πλήρη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης αποτελούν θεμελιώδεις στόχους. Παράλληλα, η ολοένα και εντονότερη περιβαλλοντική κρίση καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης από μικρή ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, η Δημιουργική Γραφή και η Λογοτεχνία αναδεικνύονται ως πολύτιμα εργαλεία, ικανά να συμβάλλουν τόσο στην καλλιέργεια των γλωσσικών και αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών όσο και στην ενίσχυση της σχέσης τους με το φυσικό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τη δυναμική αυτής της σύνδεσης. Εξετάζεται το πώς μια στοχευμένη διδακτική παρέμβαση, βασισμένη σε ένα κλασικό λογοτεχνικό κείμενο και ενισχυμένη με βιωματικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλά μαθησιακά οφέλη. Αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η επαφή με τη λογοτεχνία μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το περιβάλλον, αναπτύσσοντας παράλληλα την ικανότητά τους να δημιουργούν πρωτότυπα και ουσιαστικά κείμενα. Η εργασία παρουσιάζει, μέσα από την ανάλυση γραπτών κειμένων μαθητών, τη βελτίωση στις αφηγηματικές και διαλογικές δεξιότητες, καθώς και την εκδήλωση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών και την ισχυρή βούληση για τη συμφιλίωση ανθρώπου-φύσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση

Η δημιουργική γραφή αναγνωρίζεται ευρέως για την ευεργετική της επίδραση στην εκπαίδευση, αποτελώντας μια διαδικασία που υπερβαίνει την απλή παραγωγή κειμένου. Η ευχαρίστηση και η διασκέδαση που προσφέρει, συγγενεύοντας με τις λειτουργίες του παιχνιδιού, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της (Καρακίσιος, 2012). Αυτή η ψυχαγωγική

διάσταση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτογνωσία των μαθητών, μετατρέποντας το γράψιμο σε μια ευχάριστη και μετασχηματιστική εμπειρία (Κωτόπουλος, 2012). Η συσχέτιση της δημιουργικής γραφής με την ψυχική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων έχει τονιστεί από τους ερευνητές (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Τα παιδιά εμπλέκονται στη συγγραφή ιστοριών για να διασκεδάζουν, να προωθούν την καλλιτεχνική τους έκφραση, να διευρύνουν τις λειτουργίες γραφής και τη φαντασία τους, να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους και να επιτύχουν την εκμάθηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής, της αυτονομίας και της τήρησης γραμματικών/συντακτικών κανόνων, τα δημιουργικά κείμενα διακρίνονται και από ειδικότερα χαρακτηριστικά. Ο Γρόσδος (2014) επισημαίνει τη ρευστότητα και ευχέρεια (πλούτος ιδεών, πρωτοτυπία, πολυσημία), την ευελιξία (προσανατολισμός σε νέα, απρόβλεπτα γεγονότα, έμφαση στις συμβολικές λειτουργίες), την πρωτοτυπία (αναμόρφωση της αντίληψης του κόσμου, μοναδικότητα, υποκειμενικότητα, πολλαπλές ερμηνείες), την οργάνωση και πολυπλοκότητα (ταξινόμηση πληροφοριών σε περιεκτικά σχήματα), καθώς και το χιούμορ. Η δημιουργική γραφή ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν τη φαντασία τους, επιτρέποντάς τους να δημιουργήσουν πρωτότυπες αφηγήσεις και να εκφράσουν μοναδικές προοπτικές (Harper, 2015). Παράλληλα, προωθεί την κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές αναλύουν και αξιολογούν το δικό τους έργο και αυτό των συνομηλίκων τους (Clifton, 2022). Μέσω της γραφής αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες, μαθαίνοντας να αρθρώνουν αποτελεσματικά τις σκέψεις τους, ενώ ενισχύεται και η αυτοπεποίθηση, καθώς μοιράζονται τη δουλειά τους και λαμβάνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Alonso Breto, 2008).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η δημιουργική γραφή ευθυγραμμίζεται με τον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος δίνει έμφαση στην ενεργό μάθηση και την κατασκευή της γνώσης μέσω προσωπικών εμπειριών, καθιστώντας τη δημιουργική γραφή μια πρακτική διαδικασία μάθησης. Επιπλέον, ενισχύει τη βιωματική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν μέσω του προβληματισμού πάνω στην πράξη, προωθώντας τη βαθύτερη κατανόηση και διατήρηση της γνώσης (Beghetto, 2021). Η δημιουργική γραφή λειτουργεί ως μια συνεργατική διαδικασία που ενισχύει τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τη γλωσσική έκφραση, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση μέσω αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους και αντανακλαστικών πρακτικών (Poce & Amenduni, 2019). Προωθεί επίσης τη μεταγνώση, την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη της ταυτότητας μέσω μετασχηματιστικών, αντανακλαστικών και βιωματικών θεωριών μάθησης (Howe & Van Wig, 2017).

Ο σκοπός της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση είναι να παρέχει στους μαθητές την αυτονομία παραγωγής οποιουδήποτε είδους κειμένου, κάτι που εκτός από τις γλωσσικές δεξιότητες απαιτεί και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η αυτοδιόρθωση και η αυτοαξιολόγηση (Γρόσδος, 2014). Οι βασικοί στόχοι της είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για πρωτότυπη και εναλλακτική συγγραφή, καθώς και η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντά τους (Τσαρουχάς, 2021).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του 2023 για το γλωσσικό μάθημα θεσμοθετούν την είσοδο της δημιουργικής γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη προσωπικού ύφους, φαντασίας και πρωτοτυπίας στους μαθητές. Ενώ οι στόχοι για τον γραπτό αφηγηματικό λόγο είναι σαφείς, η εφαρμογή στην πράξη φέρνει προκλήσεις (Δερετζή, 2025). Η δημιουργική γραφή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς έναν διαφοροποιημένο ρόλο ως διαμεσολαβητών και εμπνευστών, καλλιεργώντας τη δημιουργική φαντασία, κάτι που παλαιότερα επαφιόταν στην προσωπική βούληση (Κωτόπουλος, 2011). Η αποτελεσματική υλοποίηση των εν λόγω ΠΣ εξαρτάται από την προθυμία τους να μεταμορφώσουν την τάξη σε εργαστήριο δημιουργίας. Η συνεχής επιμόρφωση και τα πρακτικά εργαλεία είναι απαραίτητα, ενώ απαιτείται περαιτέρω έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο για την εδραίωση αυτών των προσεγγίσεων (Δερετζή, 2025).

Η Λογοτεχνία ως εργαλείο μάθησης και η σύνδεσή της με τη Δημιουργική Γραφή

Η ανάγνωση, σε αντίθεση με τις έμφυτες λειτουργίες του εγκεφάλου όπως η όραση και η ομιλία, δεν είναι βιολογικά προκαθορισμένη ικανότητα, αλλά αποτελεί πολιτισμική εφεύρεση που απαιτεί την προσαρμογή υπαρχόντων νευρωνικών δικτύων για τη δημιουργία νέων κυκλωμάτων μάθησης, διευρύνοντας τα όρια της σκέψης και προάγοντας τη διανοητική εξέλιξη (Rigatti et al., 2023). Το λεξιλόγιο έχει θεμελιώδη σημασία για τη γνωστική ανάπτυξη και την κατανόηση των κειμένων, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί τον κύριο δείκτη που καθορίζει την πρόσβαση των μαθητών στην εκπαιδευτική γνώση (Stahl & Nagy, 2007). Η μετάβαση από τη γενική ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα, παρατηρείται έλλειψη φιλαναγνωσίας στους μαθητές, με δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις να κυριαρχούν και την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων να υποχωρεί έναντι άλλων δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο (Κωτόπουλος, 2011).

Η θεωρία της ανταπόκρισης (ή πρόσληψης) του αναγνώστη τοποθετεί τον αναγνώστη ως συν-δημιουργό της έννοιας του κειμένου, μετατοπίζοντας την εστίαση από το ίδιο το κείμενο στην ερμηνεία του αναγνώστη. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Μετατρέπει, έτσι, τα μαθήματα λογοτεχνίας σε διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης (Trisnawati, 2016). Συγκεκριμένα, η εν λόγω θεωρία υποδεικνύει την αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη ως αμοιβαία εξαρτώμενη, με το κείμενο να επηρεάζεται από την κατανόηση και τις αντιλήψεις του αναγνώστη. Ο αναγνώστης διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του νοήματος του κειμένου, φέρνοντας τις προσωπικές του εμπειρίες, προηγούμενες γνώσεις και απόψεις για να το ερμηνεύσει κριτικά. Το κείμενο παρέχει γλωσσικά, εννοιολογικά και αναφορικά ερεθίσματα, και ο αναγνώστης προσδίδει νόημα, επιλέγοντας μια κυρίαρχη στάση. Αυτό σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά του κειμένου δεν θεωρούνται ανεπηρέαστα από την επίδραση του αναγνώστη. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση έχει και μειονεκτήματα, καθώς μπορεί να παραμελήσει τις προθέσεις και το νόημα του συγγραφέα, να εστιάσει υπερβολικά στις υποκειμενικές αντιλήψεις του αναγνώστη και να περιορίσει τις ερμηνείες του κειμένου λόγω της υποκειμενικότητας (Spirovska, 2019).

Η εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών στη διδακτική πράξη επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να συνεργαστούν για να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία ως μια πολυσήμαντη και δυναμική διαδικασία (Γερακίνη, 2016). Η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου, σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, 1978), βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν μια συνεχή, δημιουργική και εποικοδομητική σχέση με το κείμενο. Έτσι, αντιμετωπίζουν την ανάγνωση όχι ως συσσώρευση παγιωμένων απαντήσεων, αλλά ως μια ρευστή διεργασία που περιλαμβάνει προσδοκίες, προβλέψεις, ανατροπές, εκτιμήσεις και συμπεράσματα. Το ζητούμενο δεν είναι η «σωστή» απάντηση, αλλά η καλλιέργεια αυτόνομης και κριτικής σκέψης, βιωματικής επικοινωνίας με το κείμενο και προσωπικής έκφρασης (Γερακίνη, 2016).

Η λογοτεχνική ανάγνωση μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως παιχνίδι, όπου η φαντασία μεταστοιχειώνει την πραγματικότητα, αίροντας τους χωροχρονικούς περιορισμούς και επιτρέποντας την καταβύθιση στο μυθολογικό σύμπαν του κειμένου. Όπως στο παιχνίδι, έτσι και στη λογοτεχνία, οι λέξεις απελευθερώνονται από τις συμβατικές τους χρήσεις, προσφέροντας αισθητική απόλαυση και απελευθερώνοντας τη συνείδηση (Κωτόπουλος, 2011).

Μάλιστα, μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς οι δύο πρακτικές μετασχηματίζονται όταν έρχονται σε επαφή. Ο αναγνώστης επιτρέπει στις εμπειρίες του να εισβάλουν στο κείμενο και, μέσω της δημιουργικής γραφής, μπορεί να ακολουθήσει τα δικά του μονοπάτια στη συγγραφή (Τσάτσου-Νικολούλη, 2021). Όταν μια λογοτεχνική ανάγνωση ακολουθείται από μια πράξη

δημιουργικής γραφής, η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως πράξη επικοινωνίας. Αυτή η πλευρά της λογοτεχνίας, ειδικά όταν απευθύνεται σε παιδιά, αφορά τη λογοτεχνία που δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά. Το εγχείρημα να αποτελέσει το λογοτεχνικό κείμενο ερέθισμα λογοτεχνικής γραφής για τους μαθητές δεν τους μετατρέπει μόνο σε μικρούς λογοτέχνες, αλλά ταυτόχρονα τους μπει σε μια διαδικασία που σταδιακά τους καθιστά ωριμότερους και επαρκέστερους αναγνώστες (Κωτόπουλος, 2011).

Επιπλέον, η δημιουργική γραφή αναγνωρίζεται ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, οι οποίες αποτελούν και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Η συγγραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος μπορεί να θεωρηθεί ως η πύλη μέσω της οποίας το άτομο εισέρχεται στον κόσμο και κατακτά τη γνώση μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης και συνεργασίας (Τσάτσου-Νικολούλη, 2021). Τέλος, η λογοτεχνία ενισχύει σημαντικά την εκμάθηση γλωσσών, παρέχοντας πλούσια γλωσσική συμβολή και διεγείροντας διάφορες γλωσσικές δεξιότητες, γεγονός που την καθιστά πολύτιμη πηγή, ιδίως στα πλαίσια της Διδασκαλίας Αγγλικής Γλώσσας (ELT). Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να καλύψουν διαφορετικά στυλ μάθησης, προωθώντας μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση στην κατάκτηση των γλωσσών (Rahayu, 2009).

Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Η συμβολή της δημιουργικής γραφής και της λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών είναι πολύπλευρη και καθοριστική. Η λογοτεχνία προωθεί την οικολογική συνείδηση και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση διερευνώντας τη σχέση της ανθρωπότητας με το περιβάλλον, τονίζοντας τη διασύνδεση της ζωής και δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της βιοποικιλότητας και τη βιωσιμότητα (Anggraini & Ariyana, 2024; Kaur, 2024). Μέσα από αφηγήσεις που απεικονίζουν την περιβαλλοντική υποβάθμιση και τις συνέπειές της, τα κείμενα ενθαρρύνουν τους αναγνώστες να προβληματιστούν σχετικά με τη σχέση τους με τη φύση, καλλιεργώντας μια αίσθηση του επείγοντος για την οικολογική διατήρηση (Buell et al., 2011).

Η δημιουργική γραφή εμπλέκει περαιτέρω τους μαθητές στην ανάπτυξη αυτής της συνείδησης. Δραστηριότητες όπως η ποίηση και η αφήγηση επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν ενεργά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους για περιβαλλοντικά ζητήματα, αναπτύσσοντας παράλληλα αφηγηματικές δεξιότητες και εμβαθύνοντας την προσωπική τους σύνδεση με τη φύση (Anggraini & Ariyana, 2024; Buell et al., 2011; Gomes et al., 2024). Αυτή η ενεργός δέσμευση μετατρέπει την παθητική μάθηση σε ενεργό περιβαλλοντική δραστηριοποίηση, προωθώντας υπεύθυνες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον (Buell et al., 2011). Επιπλέον, προγράμματα που συνδυάζουν τη λογοτεχνία με άλλους τομείς, όπως η επιστήμη και η τέχνη, ενισχύουν τον περιβαλλοντικό αλφαριθμητισμό των μαθητών, διεγείροντας την κριτική σκέψη, τη δημόσια συζήτηση και τις προσωπικές συνδέσεις με τη φύση, προάγοντας τελικά την υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη σε περιβαλλοντικά θέματα (Gomes et al., 2024; Soetaert et al., 1996).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συνδυαστική χρήση της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής ανοίγει τον δρόμο για την καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης και την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην προστασία του περιβάλλοντος.

Μεθοδολογία της Διδακτικής Παρέμβασης

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος η επίδραση της προσχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης. Η παρέμβαση αυτή, η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μεθοδικά σε τάξη της Στ' Δημοτικού, είχε ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής των μαθητών (φαντασία, πρωτοτυπία, γλωσσική ευχέρεια, οργανωτική ικανότητα), την εμβάθυνση στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της ενεργητικής και βιωματικής τους εμπλοκής, καθώς και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Η μεθοδολογία της παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένης της συλλογής και

επεξεργασίας των δεδομένων, δομήθηκε με βάση τις αρχές του κονστρουκτιβισμού και της θεωρίας αναγνωστικής ανταπόκρισης, αναγνωρίζοντας τη λογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή ως αλληλένδετα εργαλεία για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της προσωπικής έκφρασης και της οικολογικής ευαισθητοποίησης, όπως αναλύθηκε διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο.

Συμμετέχοντες

Στη διδακτική παρέμβαση συμμετείχαν 24 μαθητές/μαθήτριες, ηλικίας 11-12 ετών, από ένα τμήμα της Στ' Δημοτικού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη τάξη διέθετε σημαντική προηγούμενη εμπειρία σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής, καθώς υπήρξε συστηματική εξάσκηση από την Ε' Δημοτικού. Αυτή η εξοικείωση περιλάμβανε τη γνώση δομικών μοντέλων για τη συγγραφή διηγήματος, την ικανότητα εφαρμογής κειμενοκεντρικής προσέγγισης, την αναζήτηση και αναγνώριση των ιδιαίτερων υφολογικών και εκφραστικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου και του συγγραφέα τους, την ανάλυση των αφηγηματικών τεχνικών, καθώς και τη βασική κατανόηση του ρόλου των σχημάτων λόγου στην απόδοση νοήματος και ύφους.

Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή και η ποικιλία των σχημάτων λόγου στο δικό τους γραπτό έρχονταν περαιτέρω εξάσκησης, γι' αυτό και αποτέλεσαν στόχο της παρέμβασης. Επιπλέον, οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης και της αυτοαξιολόγησης των γραπτών τους.

Παράλληλα, ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές κλήθηκαν να ασχοληθούν με τη δημιουργία διηγήματος με σαφή περιβαλλοντική θεματική (περιβαλλοντική γραφή), καθώς η προηγούμενη εμπειρία τους σε περιβαλλοντικά θέματα περιοριζόταν στη συγγραφή άρθρων. Επίσης, η μιμητική προσέγγιση του ύφους συγκεκριμένου συγγραφέα αποτέλεσε μια νέα και απαιτητική πρόκληση για αυτούς. Αυτές οι νέες προκλήσεις προσέδωσαν στην παρέμβαση έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα και συνέβαλε καθοριστικά στην απρόσκοπτη ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις των διαδοχικών δραστηριοτήτων.

Επιλογή Λογοτεχνικού Κειμένου

Ως κεντρικό κείμενο για τη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκε το διήγημα «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» του Ηλία Βενέζη, από το Ανθολόγιο της Ε' και Στ' Δημοτικού (στο Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά., 2021). Η επιλογή αυτή αιτιολογήθηκε από μια σειρά παραγόντων που εξασφάλιζαν τη συνάφεια και την πολλαπλή αξιοποίησή του στο πλαίσιο της παρέμβασης.

Αρχικά το κείμενο παρουσιάζει διδακτική συνάφεια, καθώς εντάσσεται οργανικά στην προβλεπόμενη διδακτική ύλη του μαθήματος της Γλώσσας/Λογοτεχνίας, εξασφαλίζοντας τη συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, προσφέρει σημαντική διεπιστημονική δυνατότητα, ιδίως στην περιβαλλοντική του διάσταση. Όπως υπογραμμίζεται και στο σχολικό εγχειρίδιο, το διήγημα αναδεικνύει εμφατικά τη στενή σχέση ανθρώπου και φύσης, καθώς και την επιτακτική ανάγκη συμφιλίωσης με το φυσικό περιβάλλον (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά., 2021). Αυτό το θεματικό στοιχείο αξιοποιήθηκε συνδυαστικά με ένα παράλληλο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που υλοποιούνταν στην τάξη, με έμφαση στους Βιώσιμους Στόχους Ανάπτυξης, ενισχύοντας έτσι τη διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης.

Τέλος, το έργο διαθέτει αξιολογήσιμη λογοτεχνική αξία και αφηγηματικές τεχνικές. Το κείμενο του Βενέζη προσφέρει πλούσιο υλικό για την ανάλυση ποικίλων εκφραστικών μέσων (όπως εικόνες, παρομοιώσεις, αντιθέσεις) και αφηγηματικών τεχνικών. Αυτά τα στοιχεία αποτέλεσαν ιδανικό πρότυπο για τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής, παρέχοντας στους μαθητές σαφή παραδείγματα προς μίμηση και αξιοποίηση.

Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση δομήθηκε σε διαδοχικές φάσεις, με στόχο τη συστηματική καθοδήγηση των μαθητών και την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.

Αρχική προσέγγιση και επεξεργασία του κειμένου (Διδακτική ώρα: 1)

Η διδακτική διαδικασία ξεκίνησε με την ατομική ανάγνωση του διηγήματος «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» από τους μαθητές/μαθήτριες. Ακολούθησε μεγάλωφωνη ανάγνωση από μαθητές, γεγονός που διευκόλυνε την ακουστική επαφή με το κείμενο και την ανάδειξη του ρυθμού, του ύφους και της συναισθηματικής φόρτισης του συγγραφέα.

Στη συνέχεια, αναπτύχθηκε εκτενής συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, εστιάζοντας σε βασικούς άξονες. Αρχικά, διερευνήθηκε η πρόσληψη της κεντρικής θεματικής του κειμένου, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αυτό αναδεικνύει —μέσα από τις βιωματικές ερμηνείες των μαθητών/τριών— τη στενή σχέση ανθρώπου και φύσης και την αναγκαιότητα συμφιλώσης. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των εκφραστικών μέσων και αφηγηματικών τεχνικών που αξιοποιεί ο συγγραφέας για τη μετάδοση του μηνύματος και τη διαμόρφωση του ιδιαίτερου ύφους του, όπως εικόνες, παρομοιώσεις και αντιθέσεις.

Τέλος, έγινε προσδιορισμός του ύφους του συγγραφέα με αναγνώριση και συζήτηση χαρακτηριστικών όπως η ποιητικότητα, η παραστατικότητα και η συναισθηματική φόρτιση. Η εν λόγω συζήτηση λειτούργησε ως κρίσιμη προετοιμασία για τις επόμενες ασκήσεις δημιουργικής γραφής, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να αναπαράγουν στοιχεία του συγγραφικού προτύπου. Σε όλη αυτή τη φάση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και τον κριτικό διάλογο.

Άσκηση Δημιουργικής Γραφής 1: «Διασκευή Διηγήματος» (Διδακτική ώρα: 1)

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής επεξεργασίας του κειμένου, δόθηκε στους μαθητές η εκκώφηση της πρώτης άσκησης δημιουργικής γραφής. Πριν την έναρξη της συγγραφής, πραγματοποιήθηκε λεπτομερής επεξήγηση των ζητούμενων, ώστε να διασφαλιστεί η πλήρης κατανόηση των απαιτήσεων της άσκησης.

Το βασικό ζητούμενο ήταν: «Αλλάζω το διήγημα του Βενέζη από το σημείο που υποδεικνύεται, διατηρώντας απαραίτητα το ύφος, τη γλώσσα και τα εκφραστικά μέσα του συγγραφέα (όπως εικόνες, παρομοιώσεις, αντιθέσεις), καθώς και τον θεματικό άξονα που αφορά στη διερεύνηση της σχέσης ανθρώπου και φύσης και την ανάγκη αναστοχασμού πάνω στη συμφιλώσή τους». Το ακριβές σημείο συνέχειας που υποδείχθηκε για τη συνέχιση της αφήγησης ήταν η φράση: «Και τα μάτια σου γιατί είναι έτσι; Γιατί κλαίν' τα μάτια σου;» (όπως παρουσιάζεται στο Ανθολόγιο, Κατσίκη-Γκιβαλου κ.ά., 2021).

Η άσκηση αυτή σχεδιάστηκε με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους. Σκοπός ήταν η εμβάθυνση στην κατανόηση του κειμένου και των μηνυμάτων του, η εξάσκηση στην αναπαραγωγή του συγγραφικού ύφους και των εκφραστικών μέσων του συγγραφέα, καθώς και η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών, διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνοχή με το πρωτότυπο κείμενο. Επιπλέον, ένας κεντρικός στόχος ήταν η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών μέσω της ενεργού πρόσληψης της θεματικής του διηγήματος και της προώθησης του αναστοχασμού σχετικά με τη σχέση ανθρώπου-φύσης.

Διόρθωση και Ανατροφοδότηση

Τα γραπτά των μαθητών διορθώθηκαν με περιγραφική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή δεν εστίασε τόσο σε τυπικά γλωσσικά λάθη (ορθογραφία, γραμματική) αλλά κυρίως στην επίτευξη των ειδικών παιδαγωγικών στόχων της άσκησης (π.χ., διατήρηση ύφους, χρήση εκφραστικών μέσων, ποιότητα της ανάπτυξης της αφήγησης). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην τάξη, παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να παρουσιάσουν αποσπάσματα από τα γραπτά τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να λάβουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές τους. Αυτή η διαδικασία λειτούργησε ενισχυτικά στην αυτοαξιολόγηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Άσκηση Δημιουργικής Γραφής 2: «Διαλογική Αφήγηση» (Διδακτική ώρα: 1)

Μετά την ανατροφοδότηση της πρώτης άσκησης, δόθηκε η εκφώνηση της δεύτερης άσκησης δημιουργικής γραφής. Η συγκεκριμένη άσκηση κρίθηκε απαραίτητη, καθώς είχε παρατηρηθεί στα προηγούμενα γραπτά των μαθητών ότι συχνά οι διάλογοι είτε στερούνταν ρεαλισμού, είτε δεν ήταν ουσιαστικοί, καθώς περιορίζονταν σε τυπικούς χαιρετισμούς χωρίς να εστιάζουν άμεσα στην εξέλιξη της ιστορίας, είτε στερούνταν λειτουργικού σκοπού εντός της αφήγησης.

Το βασικό ζητούμενο ήταν οι μαθητές να συνεχίσουν την ιστορία από το ίδιο ακριβώς σημείο που είχε υποδειχθεί στην πρώτη άσκηση με τη βασική διαφορά ότι αυτή τη φορά η αφήγηση θα εκτυλισσόταν αποκλειστικά μέσω του διαλόγου και των σχολίων του αφηγητή (δηλαδή «Γιατί δακρύζουν τα μάτια σου;», ρώτησε η Χιονάτη το ελάφι»). Για την καλύτερη κατανόηση της δομής και των απαιτήσεων, η αρχή του διαλόγου διαμορφώθηκε συλλογικά στην τάξη, λειτουργώντας ως κοινό σημείο εκκίνησης. Πριν τη συγγραφή, η εκφώνηση επεξηγήθηκε αναλυτικά και, για την καλύτερη κατανόηση και έμπνευση των μαθητών, δημιουργήθηκαν επιπλέον αντιπροσωπευτικά παραδείγματα διαλόγων και σχολίων αφηγητή μέσα στην τάξη, τονίζοντας τρόπους εμπλουτισμού της αφήγησης.

Επιπλέον, για να ενισχυθεί η εκφραστικότητα των μαθητών, δόθηκε στον πίνακα μια αναλυτική λίστα με ρήματα ομιλίας (π.χ., αναφώνησε, ψιθύρισε, αποκρίθηκε, ρώτησε, διαμαρτυρήθηκε, πρότεινε, υποσχέθηκε, σκέφτηκε, μουρμούρισε) και εκφράσεις κίνησης ή συναισθηματικής κατάστασης που συνοδεύουν τον λόγο (π.χ., είπε κουνώντας το κεφάλι, χαμογέλασε δυνατά χοροπηδώντας, είπε με τρεμάμενη φωνή, αποκρίθηκε με ένα νεύμα, απάντησε χαμηλώνοντας το βλέμμα, αναστέναξε βαριά και είπε). Τα παραπάνω ρήματα και εκφράσεις προέκυψαν από καταιγισμό ιδεών και εκμαιοεύτηκαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Η άσκηση αυτή αποσκοπούσε σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους. Επιδιώχθηκε η εξάσκηση στη δημιουργία ουσιαστικών, περιγραφικών και ζωντανών ρεαλιστικών διαλόγων. Παράλληλα, στόχος ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν τα σχόλια του αφηγητή για να εμπλουτίζουν τον διάλογο, να περιγράφουν συναισθήματα, κινήσεις και το περιβάλλον, χωρίς να καταφεύγουν σε εκτενείς αφηγηματικές παραγράφους. Τέλος, η άσκηση αποσκοπούσε στην εμβάθυνση στην κατανόηση των χαρακτήρων μέσω των λεγομένων τους και των αντιδράσεών τους.

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής, η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε πρωτίστως μέσω της δημοσιοποίησης στην ολομέλεια και της ομόθυμης ανατροφοδότησης, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως συντονιστής. Στη συνέχεια, δόθηκε εξατομικευμένη περιγραφική αξιολόγηση, εστιάζοντας στα δυνατά σημεία και παρέχοντας σαφείς κατευθύνσεις βελτίωσης.

Δραστηριότητα επέκτασης: Εικαστική έκφραση της συμφιλίωσης (Διδακτικές ώρες: 1-2)

Ως δραστηριότητα επέκτασης και συμπλήρωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν εικαστικά έργα (κολάζ/συνθέσεις) χρησιμοποιώντας φυσικά υλικά που είχαν συλλέξει από το περιβάλλον (όπως αποξηραμένα φύλλα, κλαδιά, πέτρες, βελανίδια, φτερά και άμμος). Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της σύνδεσης με τη φύση, αναδεικνύοντας τη σημασία της προστασίας και της αρμονικής συνύπαρξης. Επιδιώκεται η έκφραση του κεντρικού μηνύματος του διηγήματος του Βενέζη —της ανάγκης συμφιλίωσης ανθρώπου και φύσης— μέσα από μια διαφορετική μορφή τέχνης. Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καλαισθησίας των μαθητών μέσω της ελεύθερης σύνθεσης και της αξιοποίησης μη συμβατικών υλικών, ενώ παράλληλα επιτεύχθηκε η σύνδεση της λογοτεχνίας με τις εικαστικές τέχνες, προωθώντας τη διεπιστημονική μάθηση.

Η διαδικασία περιλάμβανε την προηγούμενη συλλογή υλικών από τους μαθητές με σεβασμό στο περιβάλλον. Ακολούθησε συζήτηση για τη φύση ως πηγή έμπνευσης και την απόδοση μηνυμάτων μέσω εικαστικών συνθέσεων. Δόθηκε πλήρης ελευθερία στους

μαθητές να αποτυπώσουν την προσωπική τους κατανόηση του περιβαλλοντικού μηνύματος. Τα ολοκληρωμένα έργα παρουσιάστηκαν στην τάξη, με κάθε μαθητή να εξηγεί τις επιλογές του και το μήνυμα που θέλησε να μεταδώσει.

Αυτή η δραστηριότητα προσέφερε μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, επιτρέποντας στους μαθητές να επεξεργαστούν το περιβαλλοντικό μήνυμα τόσο μέσω του λόγου όσο και μέσω της εικαστικής έκφρασης, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και την κριτική τους σκέψη. Αν και η εικαστική αυτή δραστηριότητα προσέφερε πολύτιμες ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και έκφραση, τα αποτελέσματά της δεν αναλύονται ποσοτικά ή ποιοτικά στην παρούσα εργασία, καθώς ο βασικός σκοπός της επικεντρώνεται στην ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών.

Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων

Για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, συλλέχθηκαν συνολικά 24 γραπτά κείμενα από τους μαθητές/μαθήτριες για καθεμία από τις δύο ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Τα δεδομένα αυτά αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό για την ποιοτική ανάλυση. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης των γραπτών κειμένων, μιας ευέλικτης και ευρέως χρησιμοποιούμενης μεθόδου στην ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2006). Η μέθοδος αυτή επέτρεψε την αναγνώριση, ανάλυση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων (θεμάτων) εντός των δεδομένων. Η διαδικασία περιέλαβε την εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω πολλαπλών αναγνώσεων για μια συνολική εικόνα και την αρχική αναγνώριση πιθανών θεμάτων. Ακολούθησε η παραγωγή αρχικών κωδικών με την επισήμανση ενδιαφερόντων χαρακτηριστικών ή τμημάτων του κειμένου που σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αναζήτηση και καταγραφή των εκφραστικών μέσων και σχημάτων λόγου (π.χ., υπερβολή, μεταφορά, παρομοίωση, χρήση δυναμικών ρημάτων και περιγραφικών επιρρημάτων), της ποιότητας και λειτουργικότητας των διαλόγων (π.χ., ζωντάνια, περιεκτικότητα, αποτελεσματικότητα στη μετάδοση μηνύματος), της διερεύνησης της θεματικής του περιβάλλοντος και της σχέσης ανθρώπου-φύσης, καθώς και των αναστοχασμών των μαθητών σχετικά με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Επίσης, εξετάστηκε η μετάδοση γνώσεων (συμπεριλαμβανομένων επιστημονικών εννοιών) και η αιτιολόγηση περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω των διαλόγων, οι προτάσεις για λύσεις σε περιβαλλοντικά ζητήματα, οι παρεμβολές του αφηγητή και ο ρόλος τους στην αφήγηση, καθώς και η δημιουργικότητα και πρωτοτυπία των μαθητών στις αφηγήσεις και τους διαλόγους τους.

Στη συνέχεια, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερα θέματα, συγκεκριμένα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής, αλλαγή στην αναγνωστική πρόσληψη και ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Τα θέματα αυτά επανεξετάστηκαν κριτικά για τη συνοχή και την εσωτερική τους συνάφεια, διασφαλίζοντας ότι αντικατόπτριζαν με ακρίβεια το περιεχόμενο των γραπτών και προσδιορίστηκαν με σαφείς και περιγραφικές ονομασίες. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η ερμηνεία των αποσπασμάτων, αντλώντας συμπεράσματα από την πολυσήμαντη πρόσληψη του αρχικού κειμένου, την ανατροφοδότηση που δόθηκε στους μαθητές και τις συζητήσεις σχετικά με τα κίνητρα και τις προθέσεις των ίδιων των μαθητών-συγγραφέων. Μέσω αυτής της συστηματικής ποιοτικής ανάλυσης, επιτεύχθηκε η εις βάθος κατανόηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της παρέμβασης και η κριτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής και της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Αποτελέσματα και Παρατηρήσεις

Η εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης αποδείχθηκε εξαιρετικά επιτυχημένη, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά και σύμφωνα με τις αρχικές προσδοκίες. Τα γραπτά των μαθητών, τα οποία αποτέλεσαν το κύριο πεδίο αξιολόγησης της παρέμβασης μέσω θεματικής και ποιοτικής ανάλυσης, φανέρωσαν όχι μόνο

την ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής, αλλά και την εμβάθυνση στην κατανόηση του περιβαλλοντικού μηνύματος του λογοτεχνικού κειμένου.

Παραδείγματα από την Πρώτη Άσκηση Δημιουργικής Γραφής

Τα αποσπάσματα από την πρώτη άσκηση δημιουργικής γραφής, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να αλλάξουν το διήγημα του Βενέζη διατηρώντας το ύφος και το μήνυμα, καταδεικνύουν την ποικιλία και το βάθος της σκέψης τους, καθώς και την ικανότητά τους να ενσωματώνουν το περιβαλλοντικό μήνυμα με δημιουργικούς τρόπους. Ορισμένα γραπτά ανέδειξαν με ειρωνικό τρόπο την ανεπάρκεια της ανθρώπινης αντίληψης απέναντι στην καταστροφή του περιβάλλοντος, εστιάζοντας στην υλική ζημιά αντί στην οικολογική. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: «Από τότε κλαίμε [ενν. τα ελάφια] για τα καμένα δέντρα. Οι άνθρωποι όμως μόνο για το κτίριο [που επίσης κάηκε] νοιάζονται». Παρόμοια, η δραματική ειρωνεία χρησιμοποιείται για να τονίσει την ανθρώπινη απροσεξία: «Μια μέρα τελείωσαν το γιγάντιο κτίριο που έμοιαζε με πέτρινο μπρόκολο. Χάρηκαν τόσο πολύ που δεν πρόσεξαν ότι το διπλανό ηφαίστειο έβγαζε καπνούς και ήταν έτοιμο να εκραγεί». Το τελευταίο παράδειγμα, ειδικότερα, αναδεικνύει μια κριτική στάση των μαθητών απέναντι στην επιφανειακή σχέση του ανθρώπου με τη φύση: ενώ ενδιαφέρονται για την αισθητική μίμηση της φύσης σε κατασκευές (π.χ., «πέτρινο μπρόκολο»), παραμελούν την ουσιαστική της προστασία. Αυτά τα παραδείγματα καταδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν την ειρωνεία ως εργαλείο κριτικής απέναντι στις ανθρωπογενείς επιπτώσεις στο περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, τα περισσότερα γραπτά εστίασαν στη δυνατότητα συμφιλίωσης μεταξύ ανθρώπου και φύσης, μεταδίδοντας ένα μήνυμα ελπίδας και αισιοδοξίας. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: «Τότε προς έκπληξή του είδε τα μάτια των ανθρώπων να φωτίζονται και ένωσε ένα ωραίο τρυφερό συναίσθημα προς το μέρος του. Πλησίασε κι άλλο τους ανθρώπους και ένωσε το γλυκό άγγιγμα και χάδι τους. Από εκείνη τη στιγμή και μετά κατάλαβε πως είναι εφικτό να συμφιλιωθεί και να συνυπάρξει ο άνθρωπος με τη φύση.» Σε ένα άλλο απόσπασμα, το ελάφι αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του ανθρώπου, υποδεικνύοντας πρακτικές λύσεις: «Μπορείς να πεις σε όλους τους φίλους σου να προσέχετε [τη φύση] και να πετάτε τα σκουπίδια σας στους κάδους, είπε η Χιονάτη στο παιδάκι». Επιπλέον, σε πολλές από τις ιστορίες των μαθητών, η αφήγηση οδηγείται σε ένα τέλος που αποκαθιστά την υπάρχουσα περιβαλλοντική ανισορροπία, δίνοντας στον αναγνώστη την εντύπωση ότι αυτή η συμφιλίωση και η αποκατάσταση της σχέσης ανθρώπου-φύσης θα συμβεί με βεβαιότητα. Παράδειγμα αποτελεί η φράση: «Φοβερή ιδέα, ελάφι! πήγαινε στο δάσος και μη φοβάσαι πια». Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν την κατανόηση του κεντρικού ηθικού διδάγματος του Βενέζη και την προσπάθεια των μαθητών να το ενσωματώσουν στις δικές τους αφηγήσεις, προβάλλοντας μια θετική προοπτική για τη σχέση ανθρώπου-φύσης χρησιμοποιώντας διαφορετικά παραδείγματα από τον συγγραφέα.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε επιτυχής εφαρμογή ποικίλων εκφραστικών μέσων και σχημάτων λόγου. Η προσωποποίηση προσέδωσε βάθος στους χαρακτήρες και το περιβάλλον, όπως φαίνεται στο απόσπασμα: «Το ελάφι τότε έσκυψε το κεφάλι του, έκλεισε τα μάτια και βυθίστηκε στις σκέψεις του». Ειδικότερα, στην πρόταση «Παιδί μου, σαν μεγαλώσεις να προσέχεις πολύ τον κόσμο των ανθρώπων», η προσωποποίηση του ελαφιού αναδεικνύει όχι μόνο την έγνοια και την ανησυχία της φύσης για τις ανθρώπινες ενέργειες, αλλά και μια βαθύτερη προειδοποίηση. Μέσω αυτής της συμβουλής, το ελάφι μεταφέρει τη σοφία της βιωματικής εμπειρίας του περιβάλλοντος, υπογραμμίζοντας την πολυπλοκότητα και τη δυαδικότητα της ανθρώπινης φύσης και την ανάγκη για προσοχή και σύνεση απέναντι στις πράξεις και τις προθέσεις των ανθρώπων.

Σε ένα άλλο γραπτό, η αποτύπωση του φόβου και της καταστροφής έγινε με ζωντανές εικόνες και έντονη συναισθηματική φόρτιση, όπου η ένταση ήταν κλιμακούμενη, δημιουργώντας προοικονομία για τις επερχόμενες καταστροφικές συνέπειες. Αυτό αντικατοπτρίζει τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων: «Το χιόνι έπεφτε στα δέντρα [...]

έναν άνθρωπο ήρθε σιγά σιγά [...] τα δέντρα ήταν όλα κομμένα [...] η καρδιά μου έκανε τικ τακ και ράγισε [...] με έλουσε κρύος ιδρώτας [...] τα ελάφια κρύφτηκαν να μη χτυπήσουν [...] ήρθε πλημμύρα [...] δεν είχαμε γωνιά να κρατηθούμε [...] πέθαναν πολλοί άνθρωποι και ζώα [...]». Το απόσπασμα αυτό κλείνει δραματικά με τη ρητορική ερώτηση «Κατάλαβες τώρα γιατί κλαίω;», που ενισχύει τη συναισθηματική φόρτιση και προκαλεί την ενσυναίσθηση του αναγνώστη, αφήνοντάς τον με ένα ισχυρό μήνυμα και βαθιά συνειδητοποίηση των βιωμάτων του αφηγητή.

Πέραν αυτών, χρησιμοποιήθηκαν αποτελεσματικά και άλλα σχήματα λόγου. Οι μεταφορές εμπλούτισαν την αφηγηματική έκφραση, όπως στις φράσεις «θα γέμιζε το μυαλό με καινούριες εικόνες», υποδηλώνοντας πλούσια φαντασία ή νέες γνώσεις, «με έλουσε κρύος ιδρώτας», αποδίδοντας την έντονη αίσθηση φόβου, και η «καρδιά μου... ράγισε» εκφράζοντας βαθύ πόνο ή/και θλίψη. Η χρήση επαναλήψεων για έμφαση, όπως στην φράση «είδα κάτι που είχε δυο πόδια, μα μονάχα δύο», τόνισε ότι επρόκειτο για άνθρωπο με μοναδικό τρόπο και δημιούργησε ρυθμό, ενώ οι περιφράσεις συνέβαλαν στην εκφραστική ποικιλία των κειμένων. Η υπερβολή χρησιμοποιήθηκε για να τονίσει την αμείλικτη στάση των ανθρώπων προς τη φύση, όπως στη φράση «δεν έχουν έλεος», μεγεθύνοντας την έλλειψη ορίων ή αναστολών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί η χρήση λεξιπλασίας από τους μαθητές, όπως στην έκφραση «μια μέρα καθώς ανεμελιάζαμε», προσδίδοντας πρωτοτυπία και φρεσκάδα στο ύφος του κειμένου.

Σε όλα τα γραπτά, ήταν σαφής η συνειδητοποίηση των μαθητών για τις άμεσες επιπτώσεις των ανθρώπινων πράξεων στην καθημερινότητα και την επιβίωση των πλασμάτων της φύσης. Αυτό φάνηκε μέσα από εκφράσεις όπως: «Προσπάθησα να διώξω τα περιεργα πλάσματα με τα δυο πόδια που τα κατέστρεφαν όλα» και «...μας μειώνουν το οξυγόνο κόβοντας τα δέντρα και καίγοντάς τα». Η συνειδητοποίηση της ανθρώπινης ευθύνης εκφράστηκε ακόμη και με ενσυναίσθηση, όπως στο «Στεναχωριέμαι για τους ανθρώπους». Τέλος, η απεικόνιση των αρνητικών ανθρωπογενών ενεργειών ήταν συχνή και συγκεκριμένη, όπως στο «Οι άνθρωποι κόβουν τα δέντρα, πετάνε σκουπίδια στους δρόμους, σκοτώνουν τα ζώα, τρώνε τα ζώα, καταστρέφουν το περιβάλλον».

Παραδείγματα από τη Δεύτερη Άσκηση Δημιουργικής Γραφής

Η δεύτερη άσκηση δημιουργικής γραφής, η οποία εστίαζε στη σύνθεση της ιστορίας αποκλειστικά μέσω διαλόγων και σχολίων αφηγητή, απέδειξε αξιοσημείωτη βελτίωση στην ποιότητα των παραγόμενων κειμένων. Οι μαθητές κατόρθωσαν να δημιουργήσουν διαλόγους που ήταν σημαντικά πιο ζωντανοί, περιεκτικοί και αποτελεσματικοί στη μετάδοση του μηνύματος και του ηθικού διδάγματος της ιστορίας. Η προηγούμενη αδυναμία στους διαλόγους, που είχε οδηγήσει στον σχεδιασμό αυτής της άσκησης, υπερκεράστηκε σε μεγάλο βαθμό.

Οι μαθητές έδειξαν την ικανότητα να συμπυκνώνουν το περιβαλλοντικό μήνυμα σε σύντομους αλλά ισχυρούς διαλόγους, προσδίδοντας παράλληλα συναισθηματική διάσταση. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: «-Μην ανησυχείς, είπε με θαυμασμό η Χιονάτη! -Δεν ανησυχώ, ξέρω ότι θα αλλάξεις τη σκέψη των ανθρώπων, αναφώνησε και χάθηκε στο δάσος!», το οποίο αναδεικνύει την αισιοδοξία και την εμπιστοσύνη στη δυνατότητα αλλαγής της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σε άλλη περίπτωση, η λύπη και η απογοήτευση αποτυπώνονται με σαφήνεια: «-Κι εσύ γιατί πονάς;, αναρωτήθηκε η Χιονάτη. -Επειδή οι άνθρωποι δεν έχουν καταλάβει πως καταστρέφοντας το δάσος βλάπτουν και τον εαυτό τους, της είπε λυπημένος».

Σε αρκετά γραπτά, οι διάλογοι λειτούργησαν ως μέσο μετάδοσης γνώσεων και αιτιολόγησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ακόμη και με αναφορά σε επιστημονικές έννοιες. Χαρακτηριστικά, ένα απόσπασμα περιλαμβάνει: «Βλέπετε ήταν μικρή και δε γνώριζε. [...] Ο άνθρωπος είναι φτιαγμένος για να ζει μέσα στη φύση. Όταν λοιπόν βάζει φωτιά στα δέντρα και καίγονται τα δάση, τότε μειώνεται και το οξυγόνο που χρειάζεται ακόμη κι ο ίδιος». Ένα άλλο παράδειγμα εστιάζει στην αιτία της ρύπανσης: «Το καυσάεριο

είναι αυτός ο μαύρος αφρός που βγάζει αυτό το πράγμα με τα καθίσματα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να μετακινούνται;», απόρησε εκείνο [το ελάφι].

Η έμφαση στη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ήταν εμφανής, με τους μαθητές να προτείνουν συγκεκριμένες ενέργειες. Για παράδειγμα: «Λοιπόν μικρή, μπορείς να πεις στους φίλους σου να κάνουνε ανακύκλωση και να τους εξηγήσεις όπως εγώ, είπε με χαμόγελο». Επιπλέον, οι διάλογοι διεύρυναν την κατανόηση των φυσικών διεργασιών: «Επίσης, αν κοπούν τα δέντρα, στις μεγάλες μπόρες δε θα έχουμε τίποτα να κρατάει το νερό, αποκρίθηκε το ελάφι. -Αυτό δεν το ήξερα, νόμιζα ότι το νερό από τη βροχή το κρατάνε τα φράγματα που έχουν χτίσει οι άνθρωποι, απάντησε ενθουσιασμένη».

Πέραν της λειτουργικότητας και του περιεχομένου τους, οι διάλογοι ανέδειξαν και την ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν ποικίλα σχήματα λόγου και υφολογικές επιλογές, προσδίδοντας ζωντάνια και εκφραστικότητα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα περιλαμβάνουν την υπερβολή «χαμόγελο μέχρι τα αυτιά» για συναισθηματική έμφαση, την μεταφορική «μαύρος αφρός» και περιφραστική έκφραση «αυτό το πράγμα με τα καθίσματα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να μετακινούνται», η οποία αναδεικνύει την πρωτοτυπία στην παρατήρηση του κόσμου από την οπτική γωνία των ζώων. Η παρεμβολή του αφηγητή με σχόλια όπως «Βλέπετε ήταν μικρή και δε γνώριζε» αποτελεί μια άμεση προσφώνηση προς τον αναγνώστη, δημιουργώντας μια πιο οικεία και καθοδηγητική σχέση. Η χρήση δυναμικών ρημάτων («αναφώνησε», «ξεφύσησε») και περιγραφικών επιρρημάτων («λυπημένος», «με τρομαγμένη φωνή», «όλο νόημα») συνέβαλε καθοριστικά στην απόδοση των συναισθημάτων των χαρακτήρων και στη διαμόρφωση ενός ζωντανού και παραστατικού ύφους. Τέλος, η αναφορά στους κάστορες ως «κατασκευαστές φραγμάτων» προσέθεσε ένα στοιχείο φαντασίας και παιγνιώδους διάθεσης, αναδεικνύοντας την δημιουργικότητα των μαθητών και την ικανότητά τους να συνδέουν τη γνώση με ευφάνταστους τρόπους.

Ταυτόχρονα, υπήρχαν και γραπτά που χρειάζονταν ακόμη βελτίωση και για αυτά δόθηκε εξατομικευμένη περιγραφική ανατροφοδότηση. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση στον διάλογο έπειτα από την ανατροφοδότηση της πρώτης άσκησης, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η συστηματική εξάσκηση στη δημιουργική γραφή επιφέρει σημαντική βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η δεύτερη άσκηση επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ανάπτυξη ποιοτικών διαλόγων, οι οποίοι όχι μόνο εξυπηρετούσαν την αφηγηματική εξέλιξη, αλλά ταυτόχρονα μετέδιδαν με σαφήνεια το περιβαλλοντικό μήνυμα και προωθούσαν την κριτική σκέψη και την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η χρήση των σχημάτων λόγου και οι υφολογικές επιλογές ενίσχυσαν σημαντικά την εκφραστική δύναμη των γραπτών και αύξησαν το αναγνωστικό τους ενδιαφέρον.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση, εστιάζοντας στη δημιουργική γραφή με αφετηρία το διήγημα «Η Χιονάτη της Πάρνηθας», κατέδειξε την εξαιρετική αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης και της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στην ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν όχι μόνο εντυπωσιακά, αλλά και βαθύτατα, καθώς οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά προχώρησαν σε δημιουργική παραγωγή και κριτική σκέψη.

Ένα από τα πλέον αξιοσημείωτα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των γραπτών είναι ο μεγάλος ενθουσιασμός και η ισχυρή βούληση των μαθητών για συμφιλίωση του ανθρώπου με τη φύση. Αυτό εκφράστηκε με διάφορους τρόπους στα κείμενά τους: είτε καυτηρίασαν την κακή σχέση που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος με το περιβάλλον, αναδεικνύοντας τις αρνητικές συνέπειες των πράξεών του είτε πρότειναν ενεργά τρόπους αποκατάστασης και επαναφοράς αυτής της σχέσης σε αρμονία. Μέσα από τις συζητήσεις που ακολούθησαν τις ασκήσεις, έγινε εμφανές ότι αυτή η επιθυμία για περιβαλλοντική συμφιλίωση ήταν γνήσια και βαθιά ριζωμένη στις σκέψεις τους.

Η ποιοτική ανάλυση των γραπτών αποκάλυψε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες δημιουργικής γραφής. Στην πρώτη άσκηση, οι περισσότεροι μαθητές επέδειξαν αξιοσημείωτη ικανότητα στην αναπαραγωγή του ύφους και των εκφραστικών μέσων του συγγραφέα, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν πρωτότυπες αφηγήσεις που ενσωμάτωναν το περιβαλλοντικό μήνυμα. Η χρήση ειρωνείας, προσωποποιήσεων, παρομοιώσεων και μεταφορών έδειξε μια εμβάθυνση στην εκφραστική τους δυνατότητα.

Η δεύτερη άσκηση, η οποία επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη σύνθεση του κειμένου μέσω της δημιουργίας διαλόγων, οδήγησε σε εντυπωσιακή βελτίωση της διαλογικής γραφής. Οι διάλογοι των μαθητών έγιναν πιο ζωντανοί, περιεκτικοί και λειτουργικοί, ικανοί να μεταφέρουν σύνθετα μηνύματα και να προωθούν την πλοκή. Η ενσωμάτωση υπερβολών, περιφράσεων, μεταφορών, καθώς και η ποικιλία στα ρήματα και τα επιρρήματα, προσέδωσαν στους διαλόγους αυθεντικότητα και εκφραστική δύναμη. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τον διάλογο ως μέσο μετάδοσης επιστημονικών γνώσεων και προτάσεων για την περιβαλλοντική προστασία, ακόμα και με δημιουργικές, φανταστικές παρεμβάσεις.

Η παρέμβαση επέτυχε όχι μόνο την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Η ενεργή συμμετοχή τους στη δημιουργική διαδικασία, σε συνδυασμό με την ελευθερία στην έκφραση και την ανατροφοδότηση, φαίνεται να αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Συζήτηση

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση επιβεβαιώνει την ευεργετική επίδραση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση. Η παρατηρούμενη σημαντική βελτίωση στις αφηγηματικές και διαλογικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, καθώς και η ικανότητά τους να αξιοποιούν σχήματα λόγου, συνάδουν με τα ευρήματα που υποστηρίζουν την επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Mata & Gavrilut, 2025), καθώς και με μελέτες που τονίζουν τη θετική επίδραση της εφαρμογής της ΔΓ μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας (Θεοχαροπούλου & Σπαντιδάκης, 2023). Ταυτόχρονα, η ρευστότητα, ευχέρεια και πρωτοτυπία των παραγόμενων κειμένων ενισχύουν τις θέσεις του Γρόσδου (2013) περί ποιότητας στα δημιουργικά κείμενα, ενώ η ελευθερία στην έκφραση ενισχύει τα επιχειρήματα των Harper (2015) και Clifton (2022) για την προώθηση της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων μέσω της δημιουργικής γραφής.

Ειδικότερα, η επιλογή του διηγήματος «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» του Ηλία Βενέζη λειτούργησε ως ιδανικό ερέθισμα, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Κωτόπουλου (2011) ότι η λογοτεχνία μπορεί να μυήσει τους μαθητές σε μια διαδικασία που τους καθιστά ωριμότερους και επαρκέστερους αναγνώστες. Η εφαρμογή της θεωρίας αναγνώστη-απόκρισης, όπως περιγράφεται από την Trisnawati (2016) και την Spirovska (2019), φάνηκε καθοριστική. Οι μαθητές, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του νοήματος του κειμένου και ενσωματώνοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, απέδειξαν ότι η ανάγνωση δεν είναι μια παθητική συσσώρευση πληροφοριών, αλλά μια ρευστή και δημιουργική διεργασία (Γερακίνη, 2016).

Η ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της μελέτης. Η ισχυρή βούληση των μαθητών για συμφιλίωση ανθρώπου-φύσης, όπως εκφράστηκε τόσο μέσω της κριτικής της αρνητικής σχέσης όσο και μέσω προτάσεων για την αποκατάστασή της, ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις απόψεις των Anggraini και Ariyana (2024) και Kaur (2024) για τον ρόλο της λογοτεχνίας στην προώθηση της οικολογικής συνείδησης. Η ενεργός δέσμευση των μαθητών μέσω της δημιουργικής γραφής, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τις ανησυχίες και τις λύσεις τους για περιβαλλοντικά ζητήματα, επιβεβαιώνει τη θέση των Buell et al. (2011) και Gomes et al. (2024) ότι η δημιουργική γραφή μετατρέπει την παθητική μάθηση σε ενεργό περιβαλλοντική

δραστηριοποίηση. Η προσθήκη της εικαστικής δραστηριότητας, αν και δεν αναλύθηκε ποιοτικά-ποσοτικά, λειτούργησε συμπληρωματικά ενισχύοντας τη διεπιστημονική προσέγγιση της περιβαλλοντικής αγωγής (Gomes et al., 2024; Soetaert et al., 1996).

Τέλος, η επιτυχία της παρέμβασης υπογραμμίζει την ανάγκη για διαφοροποιημένο ρόλο των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών και εμπνευστών, όπως επισημαίνει ο Κωτόπουλος (2011). Η συνεχής επιμόρφωση και η παροχή πρακτικών εργαλείων στους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική υλοποίηση των νέων ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα και τη μετατροπή της τάξης σε εργαστήριο δημιουργίας (Δερετζή, 2025), όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ολοκληρωμένες δεξιότητες και να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες.

Αναφορές

Alonso Breto, M. I. (2008). Hacia una teoría de la escritura: Requisitos para la praxis de la escritura creativa y apuntes sobre su didáctica. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 35(36), 105-121.

Anggraini, N., & Ariyana, A. (2024). Planning literature education in schools based on literary ecology. *BAHASTRA*, 44(2), 353-369. <https://doi.org/10.26555/bs.v44i2.1052>

Beghetto, R. A. (2021). *Creative Learning in Education* (pp. 473–491). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_19

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Buell, L., Heise, U. K., & Thornber, K. (2011). Literature and environment. *Annual review of environment and resources*, 36(1), 417-440. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-ENVIRON-111109-144855>

Clifton, G. (2022). Critical-creative literacy and creative writing pedagogy. *University of Toronto Quarterly*, 91(1), 51-66. <https://doi.org/10.3138/utq.91.1.04>

Gomes, T. C. O., Pinto, M. G. S., da Silva, K. C., da Fonseca Dantas, D. D. P., Costa, G. E. S., de Medeiros, E. R., Ramos, M. L. R., Saraiva, W. S., Alencar, S., Amancio, I. L. N., & Ramos, R. R. (2024). Literatura na educação ambiental: promovendo a conscientização ecológica na escola. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(11), e6399.

Harper, G. (Ed.). (2015). *Creative writing and education*. Multilingual Matters.

Howe, L., & Wig, A. V. (2017). Metacognition via creative writing: dynamic theories of learning support habits of the mind in 21st century classrooms. *Journal of poetry therapy*, 30(3), 139-152.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.

Kaur, K. (2024). The Role of Literature in Shaping Environmental Consciousness: A Study of Rachel Carson's *Silent Spring*. *New Literaria*, 5(1), 60-65. <https://doi.org/10.48189/nl.2024.v05i1.008>

Mata, L., & Gavrilut, M. L. (2025). The need to develop creative writing skills in the contemporary school. In *Innovative educational approaches to creative writing skills* (pp. 7–20). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-7074-1_2

Poce, A., & Amenduni, F. (2019, July). Creative writing and critical thinking enhancement at higher education. In *HEAD'19. 5th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 459-467). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9221>

Rahayu, M. (2009). Literature in language teaching. *LINGUA: Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*, 4(1). <https://doi.org/10.18860/LING.V4I1.591>

Rigatti, P. C., Cui, X., Pugh, K., Mota, M. B., & Buchweitz, A. (2023). Brain foundations for learning to read. In L. Verhoeven, S. Nag, C. Perfetti, & K. Pugh (Eds.), *Global variation in literacy development* (pp. 265–291). Cambridge University Press.

- Soetaert, R., Top, L., & Eeckhout, B. (1996). Art and literature in environmental education: Two research projects. *Environmental Education Research*, 2(1), 63-73.
- Spirovska, E. (2019). Reader-response theory and approach: Application, values and significance for students in literature courses. *Seeu Review*, 14(1), 20-35.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2007). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Trisnawati, R. K. (2016). Implementing Reader-Response Theory: An Alternative Way of Teaching Literature Research Report on the Reading of Booker T Washington's Up from Slavery. *Journal of English and Education*, 3(1), 1-14.
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2021). Η δημιουργική γραφή και η διαπολιτισμική λογοτεχνία σε πρόγραμμα ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση του προγράμματος υπό την οπτική των δασκάλων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 71, 138-157. <https://doi.org/10.26266/jpevol71pp138-157>
- Γερακίνη, Α. (2016). Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2016.613>
- Γρόσδος, Σ., ΠΕ, Σ. Σ., Γλώσσας, Μ. Δ., & Λογοτεχνίας, Δ. Π. (2014). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. *Μία διδακτική πρόταση. Στο Κωτόπουλος ΗΤ, Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή*, 4-6.
- Δερετζή, Ε. (2025). Ενισχύοντας τη μάθηση και τη δημιουργικότητα: Η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 5(2), 58-69.
- Θεοχαροπούλου, Γ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2023). Η Καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Education Sciences*, 2023(4), 69–86.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2023). *Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Ανακτήθηκε στις 3/2/2025 από: <https://shorturl.at/mevkY>
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.542>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοτάριου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (2021). *Με λογισμό και μ' όνειρο: Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). “Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής”, στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.). Τα ετεροθαλή, 21-36. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>
- Μουταφίδου, Α., & Μπράτισης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στο Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Α., Νάνου, Β. & Σουλιώτη, Δ. (επιμ.) *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 4-6.
- Τσαρουχάς Ν. Θ. (2021). Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 137–145. <https://doi.org/10.12681/edusc.3378>

**Διδακτική της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με συνύπαρξη τύφλωσης
και διαταραχής αυτιστικού φάσματος: Εφαρμοσμένη
πολυαισθητηριακή μεθοδολογία**

<https://doi.org/10.69685/BEXM9106>

Γεωργιάδου Τριανταφυλλιά

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06) , MA, MSc, Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
filitsageo@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με συνυπάρχουσα τύφλωση και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος απαιτεί εξειδικευμένες, πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις λόγω των μοναδικών γνωστικών, αισθητηριακών και κοινωνικών προκλήσεων. Η παρούσα έρευνα, διεξαχθείσα το σχολικό έτος 2024–2025, αξιολογεί την αποτελεσματικότητα μιας πολυαισθητηριακής μεθοδολογίας, βασισμένης στις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης, των Δύο Παραγόντων του Herzberg, της Οικουμενικής Σχεδίασης για τη Μάθηση, της Οικολογικής Θεωρίας Συστημάτων και της Κοινωνικοπολιτισμικής Θεωρίας του Vygotsky, σε δείγμα 22 μαθητών Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Τυφλών. Μέσω μικτής μεθοδολογίας, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που ενισχύουν τη γλωσσική μάθηση, την αυτονομία και την εκπαιδευτική εμπλοκή. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η χρήση απτικών και ακουστικών εργαλείων, η διεπιστημονική συνεργασία, οι προβλέψιμες ρουτίνες, η γονεϊκή εμπλοκή, οι αισθητηριακές προσαρμογές και η κοινωνική αλληλεπίδραση βελτιώνουν τη γλωσσική πρόοδο και την κοινωνική ένταξη. Προτείνονται μέτρα όπως η ενίσχυση της τεχνολογικής προσβασιμότητας, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη προσαρμοσμένου υλικού και η υιοθέτηση πολιτικών για την ειδική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: τύφλωση, ΔΑΦ, αγγλική γλώσσα, πολυαισθητηριακή διδασκαλία

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με συνυπάρχουσα τύφλωση και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί ένα σύνθετο εκπαιδευτικό πεδίο λόγω των συνδυασμένων γνωστικών, αισθητηριακών και κοινωνικών αναγκών (Tadic et al., 2010). Η τύφλωση περιορίζει την πρόσβαση σε οπτικές πληροφορίες, ενώ η ΔΑΦ επηρεάζει την επεξεργασία γλωσσικών και κοινωνικών ερεθισμάτων, απαιτώντας εξατομικευμένες προσεγγίσεις που αξιοποιούν εναλλακτικούς αισθητηριακούς διαύλους (Chen & Downing, 2006). Η παρούσα μελέτη, διεξαχθείσα το σχολικό έτος 2024–2025, εστιάζει στην ανάπτυξη και αξιολόγηση μιας πολυαισθητηριακής μεθοδολογίας που ενσωματώνει τεχνολογίες προσβασιμότητας, διεπιστημονική συνεργασία, προβλέψιμες ρουτίνες, γονεϊκή εμπλοκή και κοινωνικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της γλωσσικής μάθησης και της εκπαιδευτικής εμπλοκής.

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας πολυαισθητηριακών στρατηγικών στη διδασκαλία της Αγγλικής.
2. Η ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτονομία και την εμπλοκή, με βάση τις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης, του Herzberg, της UDL, της Οικολογικής Θεωρίας και της Κοινωνικοπολιτισμικής Θεωρίας.
3. Η διαμόρφωση προτάσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την ανάπτυξη πολιτικών για την ειδική αγωγή.

Η μελέτη βασίζεται σε πρωτογενή δεδομένα από Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών, συλλεγμένα μέσω μικτής μεθοδολογίας, και ενσωματώνει θεωρητικά πλαίσια που συνδέουν την εκπαιδευτική εμπλοκή με την ψυχολογική ευημερία και την αποτελεσματικότητα της

διδασκαλίας (Deci & Ryan, 2017; Alshmemri et al., 2017; CAST, 2018; Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978).

Θεωρητικό πλαίσιο

Θεωρία της αυτοδιάθεσης (SDT)

Η Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (SDT) υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών – αυτονομία, ικανότητα και συνδεσιμότητα – είναι κρίσιμη για την εσωτερική παρακίνηση και τη μαθησιακή επιτυχία (Deci & Ryan, 2017). Στην εκπαίδευση μαθητών με τύφλωση και ΔΑΦ, η αυτονομία προάγεται μέσω εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (IEPs), όπως η επιλογή δραστηριοτήτων ή η χρήση συσκευών Braille. Η ικανότητα ενισχύεται μέσω σταδιακής εκμάθησης με απτικά και ακουστικά εργαλεία, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση (Miles & Riggio, 1999). Η συνδεσιμότητα υποστηρίζεται μέσω θετικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και διεπιστημονικές ομάδες, μειώνοντας το άγχος (Kalyva, 2010).

Εφαρμογή της SDT στην ειδική αγωγή

Η SDT εφαρμόζεται μέσω δραστηριοτήτων όπως η χρήση ομιλούντων υπολογιστών για ανεξάρτητη μάθηση, η εκμάθηση λεξιλογίου με απτικά αντικείμενα (π.χ. υφασμάτινο παιχνίδι για τη λέξη “dog”) και ομαδικές δραστηριότητες όπως το τραγούδι “Head, Shoulders, Knees, and Toes” για κοινωνική αλληλεπίδραση (Ryan & Deci, 2020). Στην Ελλάδα, η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους καθιστά την εφαρμογή της SDT κρίσιμη για την αυτονομία (Αντωνίου, 2021).

Θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg

Η Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg διακρίνει μεταξύ παραγόντων παρακίνησης (motivators), όπως η αναγνώριση, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αίσθηση επίτευξης, και παραγόντων υγιεινής (hygiene factors), όπως οι συνθήκες εργασίας, η διοικητική υποστήριξη και η διαθεσιμότητα τεχνολογικών μέσων (Alshmemri et al., 2017). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι motivators μπορεί να περιλαμβάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση που προέρχεται από την πρόοδο και επιτυχία των μαθητών, ενώ οι hygiene factors σχετίζονται με την πρόσβαση σε εξοπλισμό, το ωράριο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Wolffe & Kelly, 2011).

Εφαρμογή της θεωρίας του Herzberg

Η παροχή συσκευών Braille και η ανατροφοδότηση ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, ενώ η έλλειψη αυτών οδηγεί σε απογοήτευση. Για παράδειγμα, η χρήση ηχογραφημένων διαλόγων ενισχύει την πρόοδο, ενώ η έλλειψη προσβάσιμων υλικών περιορίζει την αποτελεσματικότητα (Herzberg et al., 2010).

Οικουμενική Σχεδίαση για τη Μάθηση (UDL)

Η Οικουμενική Σχεδίαση για τη Μάθηση (UDL) προωθεί την ευελιξία στη διδασκαλία μέσω πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, έκφρασης και εμπλοκής (CAST, 2018). Στην εκπαίδευση μαθητών με τύφλωση και ΔΑΦ, η UDL υποστηρίζει την πολυαισθητηριακή διδασκαλία, π.χ. με λεξιλόγιο σε Braille, ηχητικά αρχεία και φυσικά αντικείμενα (Rose & Meyer, 2002).

Εφαρμογή της UDL

Η UDL εφαρμόζεται μέσω απτικών χαρτών για προθέσεις (π.χ. “on,” “under”), ηχητικών παιχνιδιών για φωνολογία και κινητικών δραστηριοτήτων (π.χ. χειρονομίες για ρήματα). Αυτές οι μέθοδοι προσαρμόζονται σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα και αισθητηριακές ανάγκες (Meyer et al., 2014).

Οικολογική Θεωρία Συστημάτων

Η Οικολογική Θεωρία Συστημάτων του Bronfenbrenner (1979) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη επηρεάζεται από αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου και των συστημάτων του περιβάλλοντος. Το μικροσύστημα (οικογένεια, σχολείο) ενισχύει τη μάθηση μέσω γονεϊκής εμπλοκής, ενώ το μακροσύστημα (πολιτικές, χρηματοδότηση) επηρεάζει την πρόσβαση σε πόρους (Odom et al., 2004).

Εφαρμογή της Οικολογικής Θεωρίας

Η θεωρία εφαρμόζεται μέσω συνεργασίας με γονείς για την ενίσχυση δεξιοτήτων στο σπίτι και υπεράσπισης πολιτικών για τεχνολογίες προσβασιμότητας. Για παράδειγμα, η εκπαίδευση γονέων στη χρήση απτικών υλικών ενισχύει τη μάθηση (Kalyva, 2010).

Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Vygotsky

Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Vygotsky (1978) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της καθοδηγούμενης μάθησης στη ζώνη εγγύς ανάπτυξης (ZPD). Στην ειδική αγωγή, η ZPD υποστηρίζει την εκμάθηση μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, όπως ομαδικά παιχνίδια ή καθοδηγούμενη αφήγηση (Kozulin, 2003).

Εφαρμογή της Κοινωνικοπολιτισμικής Θεωρίας

Η θεωρία εφαρμόζεται μέσω δραστηριοτήτων όπως η καθοδηγούμενη επανάληψη διαλόγων (π.χ. “at the market”) με την υποστήριξη εκπαιδευτικών ή συνομηλίκων, ενισχύοντας τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη (Daniels, 2001).

Σύνθεση των θεωριών

Η SDT, η θεωρία του Herzberg, η UDL, η Οικολογική Θεωρία και η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία προσφέρουν μια ολιστική προσέγγιση. Η SDT εστιάζει στην ψυχολογική υποστήριξη, ο Herzberg στην ισορροπία κινήτρων, η UDL στην ευελιξία, η Οικολογική Θεωρία στο περιβαλλοντικό πλαίσιο και η θεωρία του Vygotsky στην κοινωνική μάθηση. Η πολυαισθητηριακή μεθοδολογία ενσωματώνει αυτές τις αρχές, π.χ. μέσω της διδασκαλίας της λέξης “apple” με ένα πραγματικό μήλο, ηχογράφιση και ομαδική αφήγηση (McLinden & McCall, 2002).

Επιπρόσθετες θεωρητικές προσεγγίσεις

Η πολυαισθητηριακή μάθηση ενεργοποιεί πολλαπλούς αισθητηριακούς διαύλους (Fleming & Mills, 1992). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2001) προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες, ενώ η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) υποστηρίζει τη μίμηση ομαδικών δραστηριοτήτων (Κουτσούρης, 2023).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε ειδικό δημοτικό σχολείο τυφλών το σχολικό έτος 2024–2025 σε 22 μαθητές (ηλικίες 7–12 ετών) με συνυπάρχουσα τύφλωση και ΔΑΦ. Το δείγμα περιλάμβανε 17 αγόρια (77.3%) και 5 κορίτσια (22.7%), με μέση ηλικία 9.3 έτη (SD = 1.7). Οι μαθητές επιλέχθηκαν με βάση τη διάγνωση, το επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων και το αισθητηριακό προφίλ. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με γραπτή συγκατάθεση γονέων, σύμφωνα με τον GDPR. Συμμετείχαν επίσης 12 εκπαιδευτικοί και 15 γονείς.

Άξονες έρευνας

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τέσσερις άξονες:

1. Πολυαισθητηριακά εργαλεία: Αποτελεσματικότητα απτικών (π.χ. αντικείμενα, Braille) και ακουστικών μέσων (π.χ. ηχογραφήσεις, τραγούδια).
2. Αυτονομία μαθητή: Επίδραση εξατομικευμένων δραστηριοτήτων στην αυτονομία.

3. Διεπιστημονική συνεργασία: Ρόλος της ομάδας (εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, ειδικός κινητικότητα).

4. Εκπαιδευτική εμπλοκή: Επίπεδο συμμετοχής, κινήτρων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Εργαλείο

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω:

1. Ερωτηματολόγιο: Περιλάμβανε 38 ερωτήσεις κλίμακας Likert (1 = καθόλου αποτελεσματικό, 5 = πολύ αποτελεσματικό), συμπληρωμένο από 12 εκπαιδευτικούς και 15 γονείς. Η αξιοπιστία του εργαλείου αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α , ο οποίος ήταν 0.93, υποδεικνύοντας εξαιρετική εσωτερική συνοχή. Πιλοτική δοκιμή σε 6 εκπαιδευτικούς και 9 γονείς εξασφάλισε εγκυρότητα. Οι ερωτήσεις κάλυψαν την αποτελεσματικότητα εργαλείων (π.χ. "Πόσο βοήθησε η χρήση απτικών αντικειμένων στη διδασκαλία λεξιλογίου;"), την αυτονομία, τη συνεργασία και την εμπλοκή.

2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις: Διεξήχθησαν 16 συνεντεύξεις (30–60 λεπτά) με εκπαιδευτικούς και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, εστιάζοντας σε προκλήσεις, στρατηγικές και αντιλήψεις.

3. Παρατηρήσεις μαθητών: Καταγράφηκαν δεδομένα από 25 μαθήματα (Σεπτέμβριος–Δεκέμβριος 2024), με τυποποιημένα φύλλα παρατήρησης που κατέγραψαν τη συχνότητα συμμετοχής, τη διάρκεια εστίασης και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Ανάπτυξη και επικύρωση εργαλείων

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Chen & Downing, 2006) και προσαρμόστηκε στο ελληνικό πλαίσιο. Η πιλοτική δοκιμή εξασφάλισε σαφήνεια και συνάφεια. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε ανοιχτές ερωτήσεις, ενώ τα φύλλα παρατήρησης περιλάμβαναν μετρήσιμους δείκτες (π.χ. "αριθμός λεκτικών αλληλεπιδράσεων").

Σχεδιασμός της πολυαισθητηριακής παρέμβασης

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε επαναληπτικά, με βάση ανατροφοδότηση από πιλοτικές δοκιμές και συνεργασία με ειδικούς. Περιλάμβανε δραστηριότητες όπως multisensory storytelling (π.χ. αφήγηση ιστοριών με απτικά αντικείμενα) και interactive audio dialogues (π.χ. "ordering food").

Ρόλος της υποστηρικτικής τεχνολογίας

Η χρήση ομιλούντων λογισμικών (π.χ. JAWS) και συσκευών Braille υποστήριξε τη συλλογή δεδομένων, π.χ. μέσω καταγραφής των απαντήσεων των μαθητών σε ψηφιακές πλατφόρμες (Παπαγεωργίου, 2022).

Ενσωμάτωση ανατροφοδότησης ενδιαφερομένων

Η ανατροφοδότηση από γονείς και εκπαιδευτικούς ενσωματώθηκε για τη βελτίωση των δραστηριοτήτων, π.χ. προσαρμογή της έντασης ήχου για μαθητές με υπερευαισθησία (Lindgren & Doobay, 2011).

Τριγωνοποίηση δεδομένων

Η τριγωνοποίηση εξασφάλισε εγκυρότητα, συνδυάζοντας ποσοτικά δεδομένα από ερωτηματολόγια, ποιοτικές πληροφορίες από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις, και συγκρίνοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών (Creswell & Plano Clark, 2017).

Ηθικά ζητήματα

Η έρευνα συμμορφώθηκε με τον GDPR, εξασφαλίζοντας ανωνυμία, εμπιστευτικότητα και εθελοντική συμμετοχή. Οι γονείς ενημερώθηκαν για τη χρήση δεδομένων, και οι μαθητές παρακολούθηθηκαν με σεβασμό στους ανάγκες τους.

Η ανάλυση περιλάμβανε ποσοτική ανάλυση με SPSS (έκδοση 26) για ερωτηματολόγια (t-tests, ANOVA, συσχετίσεις) και θεματική κωδικοποίηση για συνεντεύξεις και παρατηρήσεις (Braun & Clarke, 2006).

Αποτελέσματα

Ποσοτική ανάλυση

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 1-5:

Πίνακας 1. Μέσοι όροι αποτελεσματικότητας πολυαισθητηριακής μεθοδολογίας

Άξονας	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Πολυαισθητηριακά εργαλεία	4.5	0.5
Αυτονομία μαθητή	4.0	0.7
Διεπιστημονική συνεργασία	4.3	0.6
Εκπαιδευτική εμπλοκή	4.2	0.6

Πίνακας 2. Συγκριτική ανάλυση εμπλοκής ανά γνωστικό επίπεδο

Ομάδα	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Υψηλό γνωστικό επίπεδο	4.6	0.4
Χαμηλό γνωστικό επίπεδο	4.0	0.7

Πίνακας 3. Συσχέτιση μεταξύ αξόνων έρευνας

Ζεύγος μεταβλητών	Pearson's r	Τιμή
Πολυαισθητηριακά εργαλεία - Αυτονομία μαθητή	0.58	<0.05
Διεπιστημονική συνεργασία - Εμπλοκή	0.62	<0.01

Πίνακας 4. Εμπλοκή ανά φύλο

Φύλο	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Αγόρια (n=17)	4.2	0.6
Κορίτσια (n=5)	4.3	0.5

Πίνακας 5. Ποσοστά διατήρησης λεξιλογίου

Ομάδα	Μέσο ποσοστό (%)	Τυπική απόκλιση (SD)
Υψηλό γνωστικό επίπεδο (n=9)	85.2	6.3
Χαμηλό γνωστικό επίπεδο (n=13)	78.6	8.1

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, τα πολυαισθητηριακά εργαλεία αξιολογήθηκαν ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά (M = 4.5, SD = 0.5), ακολουθούμενα από τη διεπιστημονική συνεργασία (M = 4.3, SD = 0.6), την εκπαιδευτική εμπλοκή (M = 4.2, SD = 0.6) και την

αυτονομία του μαθητή ($M = 4.0$, $SD = 0.7$). Η χαμηλότερη βαθμολογία της αυτονομίας αποδίδεται πιθανόν σε περιορισμούς σε τεχνολογικούς πόρους.

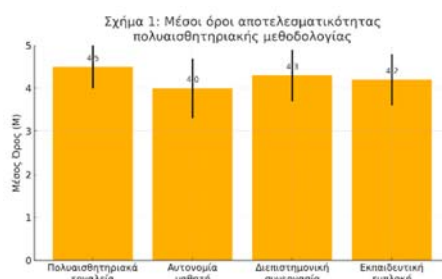
Η συγκριτική ανάλυση ανά γνωστικό επίπεδο (Πίνακας 2) κατέδειξε ότι οι μαθητές με υψηλό γνωστικό επίπεδο παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη εμπλοκή ($M = 4.6$, $SD = 0.4$), σε σύγκριση με τους μαθητές χαμηλού επιπέδου ($M = 4.0$, $SD = 0.7$). Η ανάλυση ANOVA επιβεβαίωσε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 3, η συσχέτιση Pearson έδειξε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ:

- πολυαισθητηριακών εργαλείων και αυτονομίας μαθητή ($r = 0.58$, $p < 0.05$),
- και διεπιστημονικής συνεργασίας και εκπαιδευτικής εμπλοκής ($r = 0.62$, $p < 0.01$).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφορές στην εμπλοκή με βάση το φύλο, καθώς τόσο τα αγόρια ($n = 17$, $M = 4.2$, $SD = 0.6$) όσο και τα κορίτσια ($n = 5$, $M = 4.3$, $SD = 0.5$) παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα.

Τέλος, στον Πίνακα 5 αποτυπώνεται ότι οι μαθητές με υψηλό γνωστικό επίπεδο πέτυχαν υψηλότερα ποσοστά διατήρησης λεξιλογίου ($M = 85.2\%$, $SD = 6.3$) σε σχέση με τους μαθητές χαμηλότερου επιπέδου ($M = 78.6\%$, $SD = 8.1$).



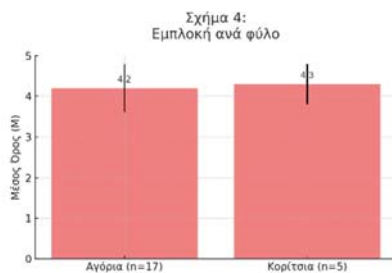
Σχήμα 1: Μέσοι όροι αποτελεσματικότητας πολυαισθητηριακής μεθοδολογίας



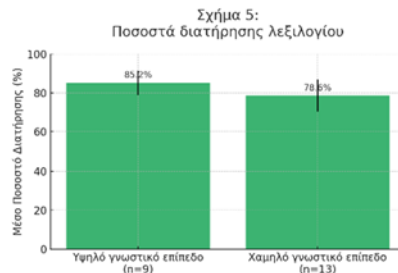
Σχήμα 2: Συγκριτική ανάλυση εμπλοκής ανά γνωστικό επίπεδο



Σχήμα 3: Συσχέτιση μεταξύ αξόνων έρευνας



Σχήμα 4: Εμπλοκή ανά φύλο



Σχήμα 5: Ποσοστά διατήρησης λεξιλογίου

Ποιοτική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση ανέδειξε εννέα θέματα:

1. Απτική και ακουστική ενίσχυση: Η χρήση αντικειμένων (π.χ. υφασμάτινα ζώα), Braille και ηχογραφήσεων ενίσχυσε τη γλωσσική κατανόηση.
2. Προβλέψιμες ρουτίνες: Μείωσαν το άγχος και αύξησαν την εμπλοκή.
3. Διεπιστημονική υποστήριξη: Η συνεργασία με ειδικούς βελτίωσε την ολιστική ανάπτυξη.
4. Τεχνολογικοί περιορισμοί: Η έλλειψη συσκευών Braille περιόρισε την αυτονομία.
5. Κοινωνική αλληλεπίδραση: Δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων (π.χ. "at the shop") ενίσχυσαν τις κοινωνικές δεξιότητες.
6. Ατομικές διαφορές: Οι μαθητές με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο ανταποκρίθηκαν καλύτερα σε σύνθετες δραστηριότητες.
7. Γονεϊκή εμπλοκή: Η συμμετοχή γονέων βελτίωσε τη γενίκευση δεξιοτήτων.
8. Αισθητηριακές προσαρμογές: Ρυθμιζόμενα ακουστικά μείωσαν την υπερευαίσθησία.
9. Συναισθηματική ρύθμιση: Στρατηγικές όπως η σταδιακή εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων μείωσαν το στρες.

Συγκριτική ανάλυση

Οι μαθητές με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο ($n=9$) παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στη χρήση απτικών εργαλείων ($M = 4.7$, $SD = 0.4$) σε σχέση με αυτούς με χαμηλότερο επίπεδο ($n=13$, $M = 4.3$, $SD = 0.6$, $p < 0.05$). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη διεπιστημονική συνεργασία ($M = 4.5$, $SD = 0.5$) σε σχέση με τους γονείς ($M = 4.1$, $SD = 0.7$, $p < 0.05$). Η ανισότητα φύλου δεν επηρέασε τα αποτελέσματα ($p > 0.05$).

Ανάλυση και συζήτηση

Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πολυαισθητηριακή μεθοδολογία ενισχύει τη γλωσσική πρόοδο και την εμπλοκή, σύμφωνα με την SDT (Deci & Ryan, 2017). Η υψηλή βαθμολογία των πολυαισθητηριακών εργαλείων ($M = 4.5$) αντικατοπτρίζει την αποτελεσματικότητα της απτικής και ακουστικής ενίσχυσης (Chen & Downing, 2006). Η διεπιστημονική συνεργασία ($M = 4.3$) λειτουργεί ως motivator, ενισχύοντας τη συνδεσιμότητα (Alshmemri et al., 2017). Η χαμηλότερη βαθμολογία στην αυτονομία ($M = 4.0$)

υποδεικνύει ότι η έλλειψη τεχνολογικών πόρων αποτελεί hygiene factor (Wolffe & Kelly, 2011). Η γονεϊκή εμπλοκή και οι αισθητηριακές προσαρμογές ενίσχυσαν τη μάθηση (Kalyva, 2010). Η UDL, η Οικολογική Θεωρία και η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία υποστηρίζουν την ευελιξία, το περιβαλλοντικό πλαίσιο και την κοινωνική μάθηση, αντίστοιχα (CAST, 2018; Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978).

Σύγκριση με διεθνείς μελέτες

Τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Chen και Downing (2006) για την απτική επικοινωνία. Σε αντίθεση με μελέτες σε τυπικούς μαθητές (Richards & Rodgers, 2014), η εξατομίκευση είναι κρίσιμη. Σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Ιαπωνία και η Σουηδία, η πρόσβαση σε τεχνολογίες είναι πιο ανεπτυγμένη (American Foundation for the Blind, 2023; McLinden & McCall, 2002; Odom et al., 2004; Björk, 2019; Nakano & Tanaka, 2022), ενώ στην Ελλάδα οι περιορισμοί εντείνουν τις προκλήσεις (Αντωνίου, 2021).

Επιπτώσεις στην ειδική αγωγή

Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για επένδυση σε τεχνολογίες και επιμόρφωση. Η διεπιστημονική συνεργασία και η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύουν την αυτονομία και την κοινωνική ένταξη (Kalyva, 2010).

Ρόλος των υποστηρικτικών τεχνολογιών

Οι τεχνολογίες, όπως το JAWS και οι συσκευές Braille, ενισχύουν την αυτονομία. Η έλλειψη τέτοιων πόρων στην Ελλάδα απαιτεί επείγουσα αντιμετώπιση (Παπαγεωργίου, 2022).

Πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση σε πολυαισθητηριακές τεχνικές και UDL είναι κρίσιμη. Πλαίσια όπως το Teacher Professional Development Model (Desimone, 2009) μπορούν να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης.

Μακροπρόθεσμες επιπτώσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση

Η πολυαισθητηριακή μεθοδολογία μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για την ενταξιακή εκπαίδευση, προάγοντας την ισότιμη πρόσβαση και την κοινωνική ένταξη (Florian, 2019).

Στρατηγικές προσαρμογής του προγράμματος σπουδών

Η προσαρμογή του προγράμματος περιλαμβάνει τη δημιουργία multisensory units (π.χ. διδασκαλία λεξιλογίου μέσω ιστοριών με απτικά αντικείμενα) και την ενσωμάτωση τεχνολογιών (Στασινός, 2023).

Προτάσεις

1. Χρηματοδότηση για τεχνολογίες προσβασιμότητας.
2. Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα σε UDL και πολυαισθητηριακές τεχνικές.
3. Πλατφόρμες συνεργασίας μεταξύ σχολείων και ειδικών.
4. Εκπαίδευση γονέων για υποστήριξη δεξιοτήτων.
5. Ανάπτυξη υλικού: Εγχειρίδια σε Braille και ηχογραφημένα μαθήματα.

Πρακτικές εφαρμογές

- Απτικά εργαλεία: Χρήση υφασμάτων ζώων για λεξιλόγιο.
- Ακουστικά μέσα: Ηχογραφημένοι διάλογοι με ρυθμιζόμενη ένταση.
- Ομαδικές δραστηριότητες: Παιχνίδια ρόλων (π.χ. “at the shop”), multisensory storytelling.

Προκλήσεις και περιορισμοί

Η έλλειψη τεχνολογιών και επιμόρφωσης αποτελεί εμπόδιο. Η ακουστική υπερευαίσθησία δυσχεραίνει τη χρήση ακουστικών εργαλείων (Lindgren & Doobay, 2011). Το μικρό δείγμα (n=22) περιορίζει τη γενίκευση, αν και η ποικιλία ενισχύει την εγκυρότητα.

Συμπεράσματα

Η πολυαισθητηριακή μεθοδολογία, υποστηριζόμενη από διεπιστημονική συνεργασία, τεχνολογίες προσβασιμότητας, γονεϊκή εμπλοκή, αισθητηριακές προσαρμογές και κοινωνικές δραστηριότητες, ενισχύει τη γλωσσική μάθηση και την εμπλοκή. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία των προβλέψιμων ρουτινών, της UDL, της Οικολογικής Θεωρίας και της Κοινωνικοπολιτισμικής Θεωρίας (CAST, 2018; Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978).

Προτείνονται:

1. Ενίσχυση της πρόσβασης σε τεχνολογίες προσβασιμότητας.
2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε πολυαισθητηριακές στρατηγικές και UDL.
3. Ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας.
4. Ενσωμάτωση προβλέψιμων ρουτινών.
5. Συνεργασία με γονείς για γενίκευση δεξιοτήτων.
6. Ανάπτυξη προσαρμοσμένου υλικού.

Μελλοντική έρευνα

- Μακροχρόνια επίδραση της πολυαισθητηριακής μεθοδολογίας.
- Σύγκριση με μαθητές με μία αναπηρία.
- Ρόλος της τεχνολογίας στην αυτονομία.
- Επίδραση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.
- Επίδραση της ανισότητας φύλου.

Αναφορές

Aitken, S., Buultjens, M., Clark, C., Eyre, J. T., & Pease, L. (2000). Teaching children who are deafblind: Contact, communication and learning. London: David Fulton Publishers.

Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12–16.

American Foundation for the Blind. (2023). Teaching English language learners who are visually impaired. Retrieved October 25, 2024, from <https://www.afb.org>

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

Björk, E. (2019). Inclusive education in Sweden: Policy, practice, and challenges. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 10–18.

Bozic, N., & Carter, A. (2002). Facilitating inclusive education: Some implications for psychological practice. *Educational and Child Psychology*, 19(2), 95–113.

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

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved October 25, 2024, from <http://udlguidelines.cast.org>

Chen, D., & Downing, J. E. (2006). Bonding through touch: The role of tactile communication for students who are blind and have autism. *TEACHING Exceptional Children*, 38(4), 52–57.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Daniels, H. (2001). Vygotsky and pedagogy. London: Routledge.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

- Downing, J. E., & MacFarland, S. Z. C. (2010). Education and students with severe disabilities: Strategies for supporting communication and socialization. *TEACHING Exceptional Children*, 42(6), 42–48.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137–155.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691–704.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., & Broer, S. M. (2001). Respect, appreciation, and acknowledgment of paraprofessionals who support students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 485–498.
- Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures: My life with autism*. New York: Vintage.
- Heasley, E. (2011). *Learning for all: Differentiated instruction for visually impaired students*. Watertown: Perkins School for the Blind.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (2010). *The motivation to work*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Kalyva, E. (2010). Collaboration between parents and professionals in special education: The role of communication. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(6).
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). *Foundations of education: Volume I: History and theory of teaching children and youths with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind.
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Singh, N. N. (2007). *Assistive technology: Interventions for individuals with severe/profound and multiple disabilities*. New York: Springer.
- Lindgren, S., & Doobay, A. (2011). *Evidence-based interventions for autism spectrum disorders*. The University of Iowa Children's Hospital.
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). *Learning through touch: Supporting children with visual impairments and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Nakano, T., & Tanaka, K. (2022). Assistive technologies for inclusive education in Japan. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 45–53.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17–49.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 42–51.
- Tadic, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696–705.
- Tissot, C., & Evans, R. (2003). Visual teaching strategies for pupils with autism. *Autism*, 7(2), 201–217.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3–12.

Wolbers, K. A. (2008). Using balanced and interactive writing instruction to improve literacy outcomes in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 255–277.

Wolffe, K., & Kelly, S. M. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(6), 340–349.

Αντωνίου, Φ. (2021). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γρηγοριάδου, Μ. (2020). Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδόπουλος, Κ. (2022). Εκπαίδευση μαθητών με οπτική αναπηρία: Προκλήσεις και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χατζηδημητρίου, Ε. (2023). Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Πατάκης

Η Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων PISA 2022 στα Ελληνικά Μέσα: Συγκριτική Ανάλυση

<https://doi.org/10.69685/BGTZ1253>

Ενέ Χριστίνα-Ντιάνα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Δ.Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
christinaene@hotmail.com

Κεχαγιάς Κωνσταντίνος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης
kkecha@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο Ελληνικός διαδικτυακός τύπος παρουσιάζει και διαπραγματεύεται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης PISA 2022. Επιδιώκει να απαντήσει στα ερωτήματα: (α) Πώς παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτά; (β) Ποια θέματα, αφηγήσεις και πλαίσια κυριαρχούν στην κάλυψη; και (γ) Ποιες ομοιότητες/διαφορές υπάρχουν συγκριτικά με αντίστοιχες διεθνείς πρακτικές; Εφαρμόστηκε μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε 177 δημοσιεύματα από τον Μάιο του 2023 έως τον Ιούλιο του 2024. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η κάλυψη υπακούει στις αρχές της «Λογικής των Μέσων», με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την έμφαση στις εθνικές κατατάξεις, την υιοθέτηση αρνητικής πλαισίωσης, και τη γεγονο-κεντρική προσέγγιση. Στον διάλογο συμμετέχουν σχεδόν αποκλειστικά επαγγελματίες των ΜΜΕ. Αναδεικνύεται η σχεδόν παντελής απουσία κριτικής στάσης απέναντι στην ίδια την PISA. Σε αντίθεση με τις διεθνείς τάσεις, η σύνδεση των αποτελεσμάτων με την οικονομική ανταγωνιστικότητα της χώρας είναι σχεδόν απύσχη.

Λέξεις κλειδιά: PISA, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Ανάλυση Περιεχομένου, Εκπαιδευτική Πολιτική, Διαδικτυακός Τύπος

Εισαγωγή

Ο κεντρικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική καταγραφή και η κριτική ανάλυση του δημόσιου διαλόγου που αναπτύσσεται γύρω από την αξιολόγηση PISA (Programme for International Student Assessment) στα Ελληνικά γραπτά διαδικτυακά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ). Το ερευνητικό ενδιαφέρον πηγάζει από την αναγνώριση του καίριου ρόλου που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ ως διαμεσολαβητές της πληροφορίας και διαμορφωτές της κοινής γνώμης. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα ΜΜΕ αναπαριστούν τις επιδόσεις των μαθητών είναι θεμελιώδους σημασίας, καθώς μπορεί να επηρεάσει τις πολιτικές συζητήσεις και να κατευθύνει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Η διεθνής ακαδημαϊκή έρευνα καταδεικνύει ότι η επιρροή της PISA δεν πηγάζει άμεσα από τα αποτελέσματά της, αλλά κατασκευάζεται ενεργά από τα ΜΜΕ, τα οποία λειτουργούν ως φίλτρα που επιλέγουν, ερμηνεύουν και πλαισιώνουν τις πληροφορίες. Η κάλυψη σε διεθνές επίπεδο χαρακτηρίζεται από την πρωτοκαθεδρία των εθνικών κατατάξεων, τις οποίες τα ΜΜΕ παρουσιάζουν ως αθλητικό ανταγωνισμό με «νικητές» και «ηττημένους». Συχνά, οι χαμηλές επιδόσεις πλαισιώνονται με όρους κρίσης, σοκ και εθνικής παρακμής, ενώ συνδέονται με την οικονομική ανταγωνιστικότητα του έθνους. Παράλληλα, οι μεθοδολογικοί περιορισμοί και οι κριτικές προσεγγίσεις της PISA σπάνια λαμβάνουν προσοχή, ενώ η υποδοχή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων διαμορφώνεται από τα εθνικά πλαίσια και τις τοπικές ανησυχίες.

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα, εστιάζοντας στον κυρίαρχο πλέον διαδικτυακό τύπο, αναλύοντας τα πιο πρόσφατα δεδομένα

της PISA 2022 και παρέχοντας μια επικαιροποιημένη συγκριτική οπτική της κάλυψης σε σχέση με τις διεθνείς πρακτικές.

Η εργασία δομείται ως εξής: Αρχικά, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η αξιολόγηση PISA, τα χαρακτηριστικά της, η ακαδημαϊκή κριτική που έχει δεχθεί και η επίδρασή της στην εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, που βασίζεται στη Θεωρία της Λογικής των Μέσων, και περιγράφεται η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου που ακολουθήθηκε. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αναλυτικά ευρήματα της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη σύγκριση των ευρημάτων με τις διεθνείς πρακτικές και τα συμπεράσματα της μελέτης.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Το ερευνητικό ενδιαφέρον εδράζεται στην αναγνώριση του καίριου ρόλου των MME ως διαμεσολαβητών της πληροφορίας και διαμορφωτών της κοινής γνώμης. Η κατανόηση αυτών των διαδικασιών είναι θεμελιώδους σημασίας, καθώς η αναπαράσταση των επιδόσεων στα MME μπορεί να επηρεάσει τις πολιτικές συζητήσεις και να κατευθύνει τις μεταρρυθμίσεις. Προς αυτή την κατεύθυνση, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της PISA 2022 τα Ελληνικά Μέσα Ενημέρωσης;
- Ποια θέματα, αφηγήσεις (narratives) και πλαίσια ερμηνείας (frames) συνδέονται κατά κύριο λόγο με τα αποτελέσματα της PISA στην κάλυψη των Ελληνικών MME;
- Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζονται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της PISA από τα Ελληνικά MME συγκριτικά με αντίστοιχες πρακτικές σε διεθνές επίπεδο;

Η αξιολόγηση PISA

Η παρούσα ενότητα αποσκοπεί στην παρουσίαση της διεθνούς αξιολόγησης PISA, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της μελέτης. Η ενότητα αναπτύσσεται σε τέσσερα μέρη. Αρχικά, παρουσιάζονται τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του προγράμματος, όπως ο πληθυσμός-στόχος, η φιλοσοφία και η μεθοδολογία του. Στη συνέχεια, εξετάζεται η κριτική που της ασκείται, με έμφαση σε μεθοδολογικούς και ερμηνευτικούς περιορισμούς και αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την εξέταση της σχέσης μεταξύ των επιδόσεων στην PISA και της οικονομικής ανάπτυξης.

Χαρακτηριστικά

Η PISA (Programme for International Student Assessment) είναι μια διεθνής αξιολόγηση μεγάλης κλίμακας του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια από το 2000 (OECD, χ.χ.). Τα βασικά της χαρακτηριστικά της είναι:

Πληθυσμός & Φιλοσοφία: Αξιολογεί την ικανότητα 15χρονων μαθητών/τριών να εφαρμόζουν γνώσεις τους σε σενάρια «πραγματικού κόσμου». Στον κύκλο του 2022 συμμετείχαν περίπου 690.000 μαθητές από 81 χώρες.

Γνωστικά Πεδία: Επικεντρώνεται σε τρία βασικά πεδία, την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, ενώ συχνά προσθέτει επιπλέον τομείς, όπως η Δημιουργική Σκέψη το 2022.

Βαθμολόγηση: Χρησιμοποιεί στατιστικά μοντέλα Item Response Theory (IRT) (Baker, 2001) και κλίμακα που επιτρέπει τη διαχρονική σύγκριση των επιδόσεων (Okubo, 2021).

Κοινωνικοοικονομικό Πλαίσιο: Συλλέγει δεδομένα για το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών μέσω ερωτηματολογίων, με σκοπό την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και επιδόσεων.

Κριτική

Παρά την εξέχουσα θέση της στη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων, η PISA έχει δεχθεί σημαντική κριτική, κυρίως ως προς τη μεθοδολογία, τα ερμηνευτικά πλαίσια και τις επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική πολιτική.

Μεθοδολογικοί Περιορισμοί: Αρκετοί μελετητές έχουν αμφισβητήσει τις μεθοδολογικές βάσεις της PISA. Οι Kreiner και Christensen (2014) εντόπισαν πιθανές παραβιάσεις των στατιστικών μοντέλων. Οι πολύπλοκες διαδικασίες δειγματοληψίας και οι στατιστικές προσαρμογές ενδέχεται να εισάγουν μεροληψίες που δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς στην αναφορά των αποτελεσμάτων (Goldstein, 2017).

Πολιτισμική Εγκυρότητα και Μεροληψία: Η διαπολιτισμική εγκυρότητα των αξιολογήσεων PISA έχει επίσης αμφισβητηθεί. Ζητήματα μετάφρασης και πολιτισμικές διαφορές στην ερμηνεία των ερωτήσεων μπορεί να εισάγουν αποκλίσεις από την παραδοχή της ισοδυναμίας των θεμάτων (Feniger & Lefstein, 2014; Zhao, 2020).

Περιοριστικός Ορισμός της Εκπαιδευτικής Ποιότητας: Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι το πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής ποιότητας που υιοθετεί η PISA είναι περιοριστικό λόγω της εστίασης σε μετρήσιμα γνωστικά αποτελέσματα τριών γνωστικών πεδίων (Sjoberg, 2015).

Ανεπαρκής Συνεκτίμηση Τοπικών Παραγόντων: Μια επιπλέον κριτική αφορά τον τρόπο με τον οποίο η PISA συσχετίζεται με τοπικούς παράγοντες. Ενώ συλλέγονται δημογραφικά δεδομένα, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων συχνά δε λαμβάνει επαρκώς υπόψη τα πολύπλοκα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία συμβαίνει η μάθηση (Auld & Morris, 2016).

Επίδραση στην Εκπαιδευτική Πολιτική

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η PISA επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική μέσω μηχανισμών «ήπιας διακυβέρνησης» (soft governance) (Grek, 2009). Οι κυβερνήσεις και οι φορείς χάραξης πολιτικής αξιοποιούν τα αποτελέσματα με διάφορους τρόπους:

Συγκριτική Αξιολόγηση: Τα δεδομένα και οι κατατάξεις της PISA δημιουργούν ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον που ωθεί σε μεταρρυθμίσεις (Grek, 2009).

Διαμόρφωση Ατζέντας: Οι χαμηλές επιδόσεις μπορούν να τοποθετήσουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ψηλά στην πολιτική ατζέντα (Carvalho, 2012; Carvalho & Costa, 2015; Jude & Teltemann, 2021).

Νομιμοποίηση Πολιτικής: Τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται συχνά για τη νομιμοποίηση ήδη ειλημμένων πολιτικών αποφάσεων (Baird κ.ά., 2016; Cantley, 2019; Carvalho & Costa, 2015; Fischman κ.ά., 2019).

Δανεισμός Πολιτικής: Οι χώρες συχνά ενθαρρύνονται να «δανειστούν» πρακτικές από συστήματα με υψηλές επιδόσεις, τις λεγόμενες «κοινωνίες αναφοράς» (reference societies) (Breakspear, 2012; Feniger & Lefstein, 2014).

PISA και Οικονομική Ανάπτυξη

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα του ΟΟΣΑ σχετικά με τη σημασία της PISA είναι η σύνδεση των επιδόσεων με τη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη (Hanushek & Woessmann, 2010). Η θεωρία του «κεφαλαίου γνώσης» υποστηρίζει ότι οι γνωστικές δεξιότητες που μετρά η PISA αποτελούν εθνικό περιουσιακό στοιχείο που οδηγεί σε οικονομική ανάπτυξη.

Ωστόσο, η σχέση αυτή αμφισβητείται. Αν και κάποιες μελέτες υποστηρίζουν ότι βελτίωση των επιδόσεων συνδέεται με σημαντική αύξηση του ΑΕΠ (Hanushek & Woessmann, 2011), η κριτική σε αυτή τη σύνδεση είναι έντονη:

Αντιφατικά Ευρήματα: Μελέτες δε βρήκαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βελτίωσης των επιδόσεων PISA και της αύξησης του κατά κεφαλήν ΑΕΠ (Szécsi & Szunomár, 2024; Feniger & Atia, 2018; Sarid κ.ά., 2016).

Μεθοδολογικές Προκλήσεις: Η σχέση μπορεί να είναι αντίστροφη (πλουσιότερες χώρες επενδύουν περισσότερο στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα καλύτερα αποτελέσματα), ενώ συχνά παραλείπονται άλλοι σημαντικοί παράγοντες, όπως η ποιότητα των θεσμών και η

πολιτική σταθερότητα (Blass κ.ά., 2023; Komatsu & Rappleye, 2021; Szécsi & Szunomár, 2024).

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει μια σύνθετη και ανομοιογενή σχέση, υποστηρίζοντας ότι οι γνωστικές δεξιότητες από μόνες τους ενδέχεται να μην επαρκούν για την πρόκληση οικονομικής ανάπτυξης.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Θεωρία Λογικής των Μέσων

Η Θεωρία της Λογικής των Μέσων (Media Logic), αναλύει το πώς οι συμβάσεις των μέσων ενημέρωσης διαμορφώνουν την παρουσίαση της πληροφορίας και επηρεάζουν την αντίληψη του κοινού. Η προσαρμογή των κοινωνικών θεσμών σε αυτές τις ανάγκες ονομάζεται διαμεσολάβηση (mediatisation) (Altheide & Snow, 1979).

Οι βασικοί μηχανισμοί είναι:

Καθορισμός της Ατζέντας (Agenda Setting): Αναφέρεται στην επιρροή των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης μέσω της έμφασης σε κάποια θέματα και αποσιώπηση κάποιων άλλων (McCombs & Shaw, 1972; Iyengar & Kinder, 2010).

Πλαισίωση (Framing): Η επιλογή και ανάδειξη ορισμένων πτυχών των γεγονότων για την προώθηση μιας συγκεκριμένης ερμηνείας, όπως το πλαίσιο της «κρίσης» (Barnett, 2002; Entman, 1993; Iyengar, 1994; Scheufele & Tewksbury, 2007; Ursell, 2001).

Ειδησεογραφική Αξία (Newsworthiness): Η ανάδειξη των γεγονότων σε ειδήσεις γίνεται βάσει κριτηρίων όπως οι «κακές ειδήσεις» ή η εμπλοκή της ελίτ (Galtung & Ruge, 1965). Τα αποτελέσματα της PISA πληρούν αρκετά από αυτά τα κριτήρια (S. C. Grey, 2020, σελ. 82–111).

Τίτλοι (Headlines): Λειτουργούν ως κρίσιμος παράγοντας προσέλκυσης της προσοχής του κοινού και πύλη εισόδου στο περιεχόμενο, καθώς συχνά είναι το μόνο τμήμα μιας ειδήσεως που διαβάζεται (Dor, 2003; Thøgersmarten & Bell, 1994; Chyi & McCombs, 2004).

Κύρος (Standing/Voice): Η νομιμότητα και η εξουσία που τα ΜΜΕ προσδίδουν σε συγκεκριμένα άτομα ή θεσμούς, ενισχύοντας τη φωνή τους στον δημόσιο διάλογο (Gitlin, 2003; Tuchman, 1978).

Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μια ερευνητική τεχνική που κωδικοποιεί συστηματικά μεγάλο όγκο κειμένων σε κατηγορίες περιεχομένου, βάσει ρητών κανόνων (Krippendorff, 2018; Schreier, 2012). Χρησιμοποιείται για την ανάλυση της παρουσίας, του νοήματος και των σχέσεων συγκεκριμένων λέξεων ή θεμάτων και επιτρέπει στους ερευνητές να ερμηνεύουν πληροφορίες με δομημένο τρόπο.

Η μέθοδος περιλαμβάνει δύο βασικές προσεγγίσεις:

Ποσοτική ανάλυση: Εστιάζει στην καταμέτρηση και τη συχνότητα εννοιών για τον εντοπισμό τάσεων σε μεγάλα σύνολα δεδομένων.

Ποιοτική ανάλυση: Εστιάζει στην ερμηνεία του νοήματος και των υποκείμενων θεμάτων στα δεδομένα μέσω της κωδικοποίησης σε κατηγορίες.

Τα πλεονεκτήματά της μεθόδου περιλαμβάνουν τη συστηματικότητα και τη δυνατότητα ανάλυσης μεγάλου όγκου δεδομένων. Στους περιορισμούς συγκαταλέγονται η πιθανή υποκειμενικότητα της κωδικοποίησης και η απώλεια του επικοινωνιακού πλαισίου στις ποσοτικές αναλύσεις.

Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Η ακαδημαϊκή έρευνα υποδεικνύει ότι η επιρροή της PISA δεν πηγάζει άμεσα από τα αποτελέσματά της, αλλά κατασκευάζεται ενεργά από τα ΜΜΕ. Τα μέσα λειτουργούν ως φίλτρα που ερμηνεύουν, επιλέγουν και πλαισιώνουν τις πληροφορίες, διαμορφώνοντας έτσι τον τελικό αντίκτυπο της έρευνας (S. Grey & Morris, 2018; Saraisky, 2016a).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτής της κάλυψης είναι:

Η Πρωτοκαθεδρία των Κατατάξεων και των Συγκρίσεων: Πολλές μελέτες δείχνουν ότι τα ΜΜΕ δίνουν έμφαση στις εθνικές κατατάξεις της PISA, παρουσιάζοντάς τες ως αθλητικό ανταγωνισμό με «νικητές» και «ηττημένους». Αυτή η πλαισίωση ενισχύεται από τη σύγκριση με συγκεκριμένες «κοινωνίες αναφοράς», που προβάλλονται ως πρότυπα εκπαιδευτικής επιτυχίας (Baroutsis & Lingard, 2017; Figazzolo, 2009; Jang, 2023; Sjøberg & Jenkins, 2022).

Αφηγήσεις Κρίσης, Σοκ και Παρακμής: Τα ΜΜΕ συχνά πλαισιώνουν τις χαμηλές επιδόσεις της PISA με όρους κρίσης και εθνικής παρακμής, προκαλώντας το φαινόμενο του «σοκ PISA» (Baroutsis & Lingard, 2018; Sjøberg & Jenkins, 2022; Takayama, 2008; Waldow, 2009).

Σύνδεση της PISA με την Οικονομική Ανταγωνιστικότητα και την Πολιτική: Τα αποτελέσματα της PISA πλαισιώνονται συχνά από τα ΜΜΕ ως κρίσιμοι δείκτες της τρέχουσας και μελλοντικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας ενός έθνους. Οι χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζονται ως απειλή για το οικονομικό μέλλον και συνοδεύονται από ρητές ή σιωπηρές εκκλήσεις για πολιτική δράση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Campbell, 2021; Sjøberg, 2015; Figazzolo, 2009; Jang, 2023).

Περιορισμένη Κάλυψη Αποχρώσεων και Κριτικής: Η εστίαση των ΜΜΕ στις κατατάξεις και τις αφηγήσεις κρίσης οδηγεί στην παράβλεψη σημαντικών πτυχών της PISA. Μεθοδολογικοί περιορισμοί σπάνια συζητούνται, ενώ κρίσιμα δεδομένα σχετικά με την ισότητα και την ευημερία των μαθητών λαμβάνουν ελάχιστη προσοχή (S. Grey & Morris, 2018; Jang, 2023; Sjøberg, 2015).

Επιρροή των Εθνικών Πλαισίων: Η υποδοχή, η ερμηνεία και η αναπαράσταση της PISA στα ΜΜΕ διαμορφώνονται από τα εθνικά πλαίσια. Τα αποτελέσματα φιλτράρονται μέσω υφιστάμενων πολιτικών συζητήσεων, πολιτισμικών αξιών και της δομής του εθνικού συστήματος ΜΜΕ. Επομένως, η PISA συχνά λειτουργεί ως «οθόνη προβολής» πάνω στην οποία προβάλλονται τοπικές ανησυχίες και ατζέντες (Jang, 2023; Saraisky, 2016b; Takayama, 2008).

Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η κάλυψη της PISA από τον διεθνή τύπο χαρακτηρίζεται από υπεραπλούστευση, εντυπωσιασμό και έλλειψη κριτικής στάσης, συμβάλλοντας σε προβληματικούς τρόπους χρήσης των αποτελεσμάτων στις δημόσιες και πολιτικές συζητήσεις.

Η προηγούμενη έρευνα για την Ελλάδα είναι περιορισμένη. Μελέτη των Tsakiris και Nikita (2017) που αφορά την κάλυψη από τα έντυπα ΜΜΕ την περίοδο 2000-2011, διαπίστωσε ότι υπήρχαν σχεδόν αποκλειστικά αρνητικοί τίτλοι και εστίαση στη παρουσίαση των επιδόσεων καθώς, επίσης, ότι τα άρθρα ήταν γραμμένα σχεδόν αποκλειστικά από δημοσιογράφους. Ως κύριοι παράγοντες για τις χαμηλές επιδόσεις αναφέρονταν η απουσία κριτικής σκέψης των μαθητών και οι διδακτικές πρακτικές.

Επιδόσεις της Ελλάδας στην PISA 2022

Η επίδοση της Ελλάδας στην PISA παρουσιάζει σταθερά πτωτική πορεία, ιδιαίτερα μετά το 2009. Το χάσμα μεταξύ της χώρας και του μέσου όρου του ΟΟΣΑ διευρύνεται και στα τρία εξεταζόμενα πεδία (OECD, 2023). Οι επιδόσεις στον κύκλο του 2022 είναι:

Βασικά Γνωστικά Πεδία: Η χώρα κατέλαβε τη 41η-44η θέση, με τις επιδόσεις να υπολείπονται σημαντικά του μέσου όρου του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα είχε ένα από τα υψηλότερα ποσοστά μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (47% στα Μαθηματικά έναντι 31% του Μ.Ο. ΟΟΣΑ) και εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό μαθητών με υψηλές επιδόσεις (1-2% έναντι 7-9% του Μ.Ο. ΟΟΣΑ).

Δημιουργική Σκέψη: Η επίδοση της Ελλάδας ήταν, επίσης, σημαντικά χαμηλότερη από τον μέσο όρο το ΟΟΣΑ, 27 έναντι 33 μονάδων, με μόλις το 9% των μαθητών να πετυχαίνει κορυφαίες επιδόσεις, ποσοστό που αντιστοιχεί στο ένα τρίτο του μέσου όρου του ΟΟΣΑ (27%).

Κοινωνικοοικονομική Επίδραση: Παρά τη σαφή συσχέτιση επίδοσης και κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, το χάσμα μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων

μαθητών ήταν μικρότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (76 έναντι 93 μονάδων). Αξιοσημείωτο είναι ότι το 12% των μαθητών από μειονεκτικό περιβάλλον πέτυχε κορυφαίες επιδόσεις, ποσοστό υψηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (10%).

Μεθοδολογία

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων υιοθετήθηκε μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση που συνδύασε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Συλλέχθηκε ένα σώμα (corpus) 177 δημοσιευμάτων από τον ελληνικό διαδικτυακό τύπο, που κάλυπταν την περίοδο από τις 10 Μαΐου 2023 έως τις 7 Ιουλίου 2024. Η συλλογή έγινε μέσω της μηχανής αναζήτησης Google και των ενσωματωμένων μηχανών αναζήτησης 80 ειδησεογραφικών ιστοσελίδων

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων υιοθετήθηκε μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση που συνδύασε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου με ποιοτική θεματική ανάλυση περιεχομένου. Συλλέχθηκε ένα σώμα (corpus) 177 δημοσιευμάτων από τον ελληνικό διαδικτυακό τύπο, που κάλυπταν την περίοδο από τις 10 Μαΐου 2023 έως τις 7 Ιουλίου 2024. Η συλλογή έγινε μέσω της μηχανής αναζήτησης Google και των ενσωματωμένων μηχανών αναζήτησης 80 ειδησεογραφικών ιστοσελίδων (Δημοφιλείς ελληνικές ιστοσελίδες | greek-sites.gr, χ.χ.). Για την ανάλυση των 177 δημοσιευμάτων, αναπτύχθηκε ένα λεπτομερές, σύστημα κωδικοποίησης, το οποίο βασίστηκε σε προηγούμενες προσεγγίσεις (Saraisky, 2016a, 2016b; Jang, 2023; Santos κ.ά., 2022; Baroutsis & Lingard, 2022; Tsakiris & Nikita, 2017) και προσαρμόστηκε στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού διαδικτυακού τύπου. Η ποιοτική ανάλυση εστίασε στον εντοπισμό και την ερμηνεία των κυρίαρχων θεματικών αξόνων, πλαισίων (frames) και αφηγήσεων (narratives) στα δημοσιεύματα. Δε χρησιμοποιήθηκε εξειδικευμένο λογισμικό, πέρα από spreadsheet.

Κωδικοποίηση Περιεχομένου

Υιοθετήθηκε ιεραρχική λογική, όπου οι κατηγορίες ανωτέρου επιπέδου αναλύονται σε περισσότερες, όχι υποχρεωτικά αμοιβαία αποκλειόμενες, υποκατηγορίες. Οι ανώτερου επιπέδου κατηγορίες είναι οι εξής:

Πρόελευση δημοσιεύματος: Περιλαμβάνει στοιχεία όπως το μέσο δημοσίευσης και την ημερομηνία.

Στοιχεία συγγραφέα: Καταγράφει αν το άρθρο είναι ανυπόγραφο ή επώνυμο, καθώς και το επάγγελμα του συγγραφέα, επιτρέποντας την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη συμμετοχή κοινωνικών ομάδων στον δημόσιο διάλογο.

Στοιχεία περιεχομένου: Εντάσσει το άρθρο σε γενικές κατηγορίες, όπως παρουσίαση αποτελεσμάτων ή έκφραση γνώμης.

Δημοσιεύματα αναφοράς: Καταγράφει εάν το δημοσίευμα στηρίζεται ή αναπαράγει κάποιο άλλο, αναδεικνύοντας τα κείμενα-κλειδιά που διαμόρφωσαν τη δημόσια συζήτηση.

Υπαρξη και είδος δεδομένων: Καταγράφει τη χρήση γραφημάτων, πινάκων ή αριθμητικών αναφορών, ως ένδειξη προσπάθειας τεκμηρίωσης.

Αιτιολόγηση/Συνέπειες/Προτάσεις βελτίωσης: Μια σύνθετη κατηγορία που καταγράφει τις απόψεις σχετικά με τις αιτίες των αποτελεσμάτων, τις αναμενόμενες συνέπειες και τις προτάσεις που κατατίθενται.

Τόνος τίτλου: Κατηγοριοποιεί τον τίτλο ως αρνητικό, θετικό ή ουδέτερο.

Οικονομική διάσταση: Διερευνά αν γίνεται σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη.

Κοινωνίες αναφοράς και ανταγωνίστριες: Καταγράφει την αναφορά άλλων χωρών ως πρότυπα προς μίμηση ή ως πιθανούς ανταγωνιστές.

Ομιλητές (Speakers): Αναλύει την αναφορά σε συγκεκριμένα δημόσια πρόσωπα, η οποία προσδίδει κύρος στο άρθρο και ενισχύει τη φωνή των προσώπων αυτών.

Διασφάλιση Αξιοπιστίας

Για να διασφαλισθεί η αξιοπιστία της μελέτης, ένα μέρος που αποτελούνταν από 30 τυχαία επιλεγμένα δημοσιεύματα εξετάστηκε και κωδικοποιήθηκε ανεξάρτητα από δεύτερο ερευνητή. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των βασικών ερευνητών σε ποσοστό 92%.

Χαρακτηριστικά των δημοσιευμάτων

Η ανάλυση ανέδειξε τα ακόλουθα βασικά ευρήματα για κάθε βασική κατηγορία:

Προέλευση και Χρονική Κατανομή: Η ανάλυση της προέλευσης των 177 δημοσιευμάτων έδειξε ότι σχετική αρθρογραφία υπήρξε σε 80 διαφορετικά διαδικτυακά μέσα. Ωστόσο, η κάλυψη ήταν άνισα κατανεμημένη, με τη συστηματική ενασχόληση να συγκεντρώνεται σε λίγα μέσα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή Αρθρογραφίας στα Διαδικτυακά Μέσα

Κατηγορία Μέσων	Αριθμός	Παρατηρήσεις
Σύνολο Μέσων με Αρθρογραφία για PISA	80	
Μέσα με ≥ 4 Άρθρα	13	Υποδηλώνει συστηματική κάλυψη
Υψηλής Επισκεψιμότητας Μέσα ΧΩΡΙΣ Άρθρα	13	Εγείρει ερωτήματα για κριτήρια επιλογής

Συγγραφείς: Η ανάλυση της ταυτότητας των συγγραφέων των 177 δημοσιευμάτων αποκάλυψε ότι ο δημόσιος διάλογος για την PISA, όπως αποτυπώνεται στα υπό εξέταση μέσα, διαμορφώνεται σχεδόν αποκλειστικά από επαγγελματίες των ΜΜΕ. Ο Πίνακας 2 συνοψίζει την κατανομή των άρθρων ανάλογα με την ιδιότητα του συγγραφέα.

Πίνακας 2: Κατανομή Άρθρων ανά Ιδιότητα Συγγραφέα

Επάγγελμα/Ιδιότητα Συγγραφέα	Αριθμός Άρθρων	Ποσοστό (%)
Ομάδα Σύνταξης (Ανυπόγραφα)	100	56,5
Δημοσιογράφος	65	36,7
Ακαδημαϊκός/Ερευνητής	3	1,7
Εκπαιδευτικός	3	1,7
Πολιτικό Πρόσωπο	2	1,1
Γραφείο Διασύνδεσης Πανεπιστημίου	1	0,6
Συνδικαλιστής (προσωπική άποψη)	1	0,6
Πολιτικό Κόμμα	1	0,6
Εκπαιδευτική Συνδικαλιστική οργάνωση (επίσημη θέση)	1	0,6
Σύνολο	177	100

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η συντριπτική πλειοψηφία των άρθρων (πάνω από 93%) προέρχεται είτε από τις συντακτικές ομάδες των μέσων (ουσιαστικά ανυπόγραφα) είτε από επαγγελματίες δημοσιογράφους. Αντίθετα, η συμμετοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως συγγραφείς είναι ελάχιστη (1,7% για κάθε ομάδα). Αξιοσημείωτη είναι επίσης η απουσία άρθρων που να υπογράφονται από τις κεντρικές συνδικαλιστικές ομοσπονδίες της εκπαίδευσης (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ).

Είδος Άρθρου: Τα άρθρα που παρουσίαζαν αποτελέσματα (κύριων πεδίων ή δημιουργικής σκέψης) και τα άρθρα που εξέφραζαν άποψη ήταν σχεδόν ισάριθμα (54,8% αντίστοιχα), με σημαντική επικάλυψη μεταξύ των δύο κατηγοριών.

Δημοσιεύματα Αναφοράς: Η ανάλυση έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των άρθρων, 71 από τα 177 (40,1%), σχολιάζει ή/και αναπαράγει άρθρα ή κείμενα τα οποία αναδείχθηκαν σε

κομβικά για τη δημόσια συζήτηση. Αυτά τα κείμενα, τα οποία ονομάζουμε «δημοσιεύματα αναφοράς», φαίνεται να έθεσαν την ατζέντα (agenda setting) της συζήτησης για την PISA, λειτουργώντας ως πολλαπλασιαστές συγκεκριμένων μηνυμάτων. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα κυριότερα δημοσιεύματα αναφοράς και την απήχυσή τους, μετρούμενη από τον αριθμό των άρθρων που αναφέρθηκαν σε αυτά.

Πίνακας 3: Κυριότερα Δημοσιεύματα Αναφοράς και Απήχυσή τους

Δημοσίευμα Αναφοράς	Αριθμός Αναφορών	Ποσοστό (%)
Ανακοίνωση ΙΕΠ (Δημιουργική Σκέψη)	17	9,6
Δημοσίευμα Γ. Πανάρετου (πρώην Υφυπ. Παιδείας)	12	6,8
Άρθρο Χ. Σοφianoπούλου (πρώην συντονίστρια PISA)	11	6,2
9ο Οικονομικό Φόρουμ Δελφών	10	5,6
Δελτίο Τύπου Συνδέσμου Ιδιωτικών Σχολείων	9	5,1
Άρθρο/Συνέντευξη Α. Schleicher (ΟΟΣΑ)	9	5,1
Σύνολο Άρθρων που βασίζονται σε Αναφορές	71	40,1

Δεδομένα και Τεκμηρίωση: Το 30,5% των άρθρων περιείχε αριθμητικά δεδομένα πέρα από τη βασική αναφορά στην κατάταξη ή τη βαθμολογία. Το 85,2% αυτών των δεδομένων προερχόταν από επίσημες δημοσιεύσεις της PISA.

Κριτική Στάση απέναντι στην PISA: Η συντριπτική πλειοψηφία των άρθρων (84,7%) δεν συζητά την εγκυρότητα της PISA, αλλά την αποδέχεται σιωπηρά. Μόλις το 3,4% εξέφρασε κριτική στάση, εστιάζοντας κυρίως στον προσανατολισμό της αξιολόγησης στην αγορά.

Τόνος Τίτλων: Σχεδόν οι μισοί τίτλοι (46,3%) είχαν αρνητικό τόνο, ενώ το 53,6% ταξινομήθηκε ως ουδέτερο. Δεν καταγράφηκε κανένας τίτλος με αμιγώς θετικό τόνο.

Κοινωνίες Αναφοράς και Ανταγωνισμού: Η χρήση «κοινωνιών αναφοράς» (χωρών-προτύπων) ήταν περιορισμένη (μόλις στο 6,8% των άρθρων). Επίσης, περιορισμένη (6,8%) ήταν η αναφορά σε «ανταγωνίστριες κοινωνίες», με την Τουρκία να κυριαρχεί σε αυτή την κατηγορία.

Οικονομική Διάσταση: Η ρητή σύνδεση των αποτελεσμάτων της PISA με την οικονομική ανταγωνιστικότητα της χώρας ήταν σχεδόν απύσχα, καθώς εμφανίστηκε μόνο στο 1,7% των άρθρων.

Ομιλητές (Speakers): Το 26% των άρθρων περιλάμβανε αναφορές σε συγκεκριμένους ομιλητές. Οι φωνές που προβλήθηκαν ανήκαν κυρίως σε θεσμικούς παράγοντες του ΟΟΣΑ, πρώην ή νυν κυβερνητικούς αξιωματούχους, χωρίς προβολή εκπαιδευτικών ή ακαδημαϊκών.

Αιτιολόγηση Χαμηλών Επιδόσεων

Η πλειοψηφία των δημοσιευμάτων (64,4%) επιχείρησε να αποδώσει τις χαμηλές επιδόσεις της Ελλάδας στην PISA σε διάφορες αιτίες. Η ανάλυση έδειξε ότι οι αιτίες αυτές κατανέμονται σε πολλαπλά επίπεδα, από το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος έως τους μαθητές και εξωγενείς παράγοντες. Οι συχνότερα αναφερόμενες αιτίες ανά επίπεδο παρουσιάζονται στους Πίνακες 4-8.

Πίνακας 4: Αιτίες σε Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος

Αιτία στο Επίπεδο του Εκπαιδευτικού Συστήματος	Αριθμός Δημοσιευμάτων	Ποσοστό (%)
Προγράμματα σπουδών	48	27,1
Ανεπαρκής χρηματοδότηση	27	15,2
Πανελλαδικές εξετάσεις	22	12,4
Ανάγκη βελτίωσης διαφοροποιημένης υποστήριξης (equity)	19	10,7
Αυτονομία Σχολείων (διδασκόμενη ύλη)	18	10,2

Αυτονομία Σχολείων (πρόσληψη εκπαιδευτικών)	11	6,2
Παραπαιδεία	3	1,7
Πολυνομία	3	1,7
Μεγάλος αριθμός αναπληρωτών εκπαιδευτικών	3	1,7
Δομή Διοίκησης	1	0,6

Πίνακας 5: Αιτίες σε Επίπεδο Σχολείου

Αιτία στο Επίπεδο Σχολείου	Αριθμός Δημοσιευμάτων	Ποσοστό (%)
Ανεπαρκείς υποδομές	21	11,9
Ανάγκη ψηφιακών τεχνολογιών στις αίθουσες	17	9,6
Ανεπαρκής αριθμός εκπαιδευτικών	12	6,8
Έλλειψη εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων	12	6,8
Συμμετοχή γονέων	10	5,6
Ανεπαρκής χρήση ψηφιακών τεχνολογιών	9	5,1
Αξιολόγηση σχολείου	6	3,4
Μέγεθος σχολείων	1	0,6
Απουσία διοικητικού προσωπικού	1	0,6

Πίνακας 6: Αιτίες σε Επίπεδο Εκπαιδευτικών

Αιτία στο Επίπεδο Εκπαιδευτικών	Αριθμός Δημοσιευμάτων	Ποσοστό (%)
Ανάγκη κατάρτισης/υποστήριξης	45	25,4
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	20	11,3
Βελτίωση κινήτρων/μισθού	10	5,6
Ελκυστικότητα επαγγέλματος	8	4,5
Αυτονομία (διδασκτέα ύλη, υλικό)	8	4,5
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	5	2,8
Κακές συνθήκες εργασίας	2	1,1
Υποδομές στο σχολείο (π.χ. γραφείο)	1	0,6
Γνώση PISA / Παρακίνηση μαθητών για το τεστ	1	0,6

Πίνακας 7: Αιτίες σε Επίπεδο Μαθητών

Αιτία στο Επίπεδο Μαθητών	Αριθμός Δημοσιευμάτων	Ποσοστό (%)
Κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες	27	15,2
Υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς	22	12,4
Μειωμένο ενδιαφέρον	19	10,7
Κινητά τηλέφωνα	10	5,6
Πειθαρχικό πλαίσιο	4	2,3
Ελάχιστη προσπάθεια στο τεστ PISA	4	2,3
Κοινωνικά δίκτυα	3	1,7
Χαμηλό αίσθημα «ανήκειν» στο Σχολείο	2	1,1
Χαμηλή ικανοποίηση από τη ζωή	2	1,1
Αυτονομία μαθητών	1	0,6
Μεγάλος αριθμός μαθητών στις αίθουσες	1	0,6
Internet	1	0,6

Πίνακας 8: Άλλοι Παράγοντες

Άλλοι Παράγοντες	Αριθμός Δημοσιευμάτων	Ποσοστό (%)
------------------	-----------------------	-------------

Πανδημία COVID-19	45	25,4
Πολιτική Ευθύνη	15	8,5
Διαφωνία Κομμάτων – Απουσία κοινής πολιτικής	4	2,3

Επίδραση της PISA στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ένα από τα πιο εντυπωσιακά ευρήματα της έρευνας είναι η σχεδόν ολοκληρωτική απουσία συζήτησης σχετικά με πιθανές αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η ίδια η συμμετοχή στην PISA ή η έμφαση στα αποτελέσματά της στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο 6 άρθρα (3,4%), τα οποία εξέφραζαν γενικότερη κριτική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, περιείχαν σχετικές αναφορές. Οι αρνητικές επιπτώσεις που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9: Αναφερόμενες Πιθανές Αρνητικές Επιπτώσεις της PISA

Πιθανή Αρνητική Επίπτωση	Αριθμός Δημοσιευμάτων	Ποσοστό (%)
Ανταγωνισμός/διάκριση μεταξύ Σχολείων	3	1,7
Επιδείνωση εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών	2	1,1
Υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης	1	0,6
Μείωση μόνιμων & αύξηση αναπληρωτών εκπαιδευτικών	1	0,6
Επιδείνωση συνθηκών για μαθητές από αδύναμα Κοινωνικό-οικονομικά στρώματα	1	0,6

Προτάσεις Βελτίωσης

Η συζήτηση για προτάσεις βελτίωσης των επιδόσεων της Ελλάδας στην PISA, όπως καταγράφηκε στα αναλυθέντα δημοσιεύματα, εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην αναπαραγωγή των παρεμβάσεων που ανακοινώθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) τον Ιούνιο του 2024, με αφορμή τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της Δημιουργικής Σκέψης. Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις και τη συχνότητα με την οποία αναφέρθηκαν στα δημοσιεύματα.

Πίνακας 10: Προτεινόμενες Παρεμβάσεις (Βάσει Ανακοίνωσης ΙΕΠ) και Συχνότητα Αναφορές

Προτεινόμενη Παρέμβαση	Αριθμός Δημοσιευμάτων	Ποσοστό (%)
Βάση δεδομένων θεμάτων εξετάσεων παρόμοιων με της PISA	23	13,0
Βελτίωση ψηφιακών υποδομών	21	11,9
Προσαρμογές στα προγράμματα σπουδών	21	11,9
Υποστήριξη εκπαιδευτικών (Οδηγοί και καταρτίσεις)	20	11,3
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολείου	19	10,7

Σύγκριση με τα Διεθνή ΜΜΕ

Η σύγκριση των χαρακτηριστικών της κάλυψης από Ελληνικό τύπο σε σχέση με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία αναδεικνύει ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφορές:

Ομοιότητες

Κυριαρχία της Λογικής των Μέσων: Η κάλυψη στην Ελλάδα, όπως και διεθνώς, διαμορφώνεται από την έμφαση στις κατατάξεις, την αρνητικότητα και την απλοποίηση.

Αφηγήσεις Κρίσης: Η πλαισίωση των αποτελεσμάτων με όρους κρίσης ή αποτυχίας είναι κοινό μοτίβο.

Περιορισμένη Κριτική στην PISA: Τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, τα ΜΜΕ σπάνια αμφισβητούν τη μεθοδολογία ή την εγκυρότητα της PISA.

Διαφορές/Ιδιαιτερότητες

Περιορισμένη Σύνδεση PISA-Οικονομίας: Σε αντίθεση με τη διεθνή τάση, η ρητή σύνδεση των αποτελεσμάτων της PISA με την οικονομική ανταγωνιστικότητα είναι σχεδόν απύσχα στην Ελληνική κάλυψη (1,7%).

Σποραδική Χρήση "Κοινωνιών Αναφοράς": Η πρακτική του "δανεισμού πολιτικής" από χώρες-πρότυπα είναι πολύ σπάνια (6,8%).

Ανάδυση "Ανταγωνιστριών Κοινωνιών": Μια ιδιαιτερότητα της Ελληνικής κάλυψης, αν και περιορισμένη, είναι η πλαισίωση του ανταγωνισμού με την Τουρκία.

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των 177 δημοσιευμάτων ανέδειξε συγκεκριμένα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά σχετικά με την κάλυψη της PISA 2022 από τον ελληνικό διαδικτυακό τύπο.

Ποσοτικά Ευρήματα

Προέλευση: Αρθρογραφία εντοπίστηκε σε 80 διαφορετικά μέσα, αλλά μόλις 13 εξ αυτών δημοσίευσαν 4 ή περισσότερα άρθρα. 13 μεγάλα ειδησεογραφικά sites δεν είχαν καμία δημοσίευση.

Χρονική Κατανομή: Το 76,8% των δημοσιευμάτων συγκεντρώθηκε σε τέσσερις σύντομες χρονικές περιόδους, αμέσως μετά από ανακοινώσεις αποτελεσμάτων ή σχετικά συνέδρια.

Είδος Άρθρου: Η παρουσίαση αποτελεσμάτων και η έκφραση άποψης εμφανίστηκαν εξίσου συχνά (54,8% έκαστη), με σημαντική επικάλυψη μεταξύ τους.

Δημοσιεύματα Αναφοράς: Το 40,1% των άρθρων (71 άρθρα) βασίστηκε σε 6 κύρια δημοσιεύματα αναφοράς (ΙΕΠ, Πανάρετος, Σοφianoπούλου, Φόρουμ Δελφών, Σύνδεσμος Ιδιωτικών Σχολείων, Schleicher).

Κριτική στην PISA: Το 84,7% των άρθρων δεν αμφισβήτησε την εγκυρότητα της PISA. Μόνο το 3,4% εξέφρασε κριτική, εστιάζοντας στον προσανατολισμό στην αγορά.

Τόνος Τίτλων: Οι τίτλοι ήταν είτε ουδέτεροι (53,6%) είτε αρνητικοί (46,3%). Δεν υπήρξαν θετικοί τίτλοι.

Κοινωνίες Αναφοράς/Ανταγωνισμού: Η αναφοράς σε κοινωνίες αναφοράς (6,8%) και ανταγωνίστριες κοινωνίες (6,8%) (κυρίως η Τουρκία) ήταν σπάνια.

Οικονομική Διάσταση: Η ρητή σύνδεση PISA-οικονομίας ήταν σχεδόν απύσχα (1,7%).

Ομιλητές: Το 26% των άρθρων περιλάμβανε ομιλητές, κυρίως θεσμικούς παράγοντες του ΟΟΣΑ ή κυβερνητικούς αξιωματούχους.

Αιτιολόγηση: Οι συχνότερα αναφερόμενες αιτίες για τις χαμηλές επιδόσεις ήταν: Προγράμματα σπουδών (27,1%), Ανάγκη κατάρτισης/υποστήριξης εκπαιδευτικών (25,4%), Πανδημία COVID-19 (25,4%), Κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες (15,2%) και Ανεπαρκής χρηματοδότηση (15,2%).

Πιθανές Αρνητικές Επιπτώσεις PISA: Συζητήθηκαν ελάχιστα (μόνο σε 6 άρθρα - 3,4%).

Ποιοτικά Ευρήματα και Ερμηνείες

Κυριαρχία "Λογικής των Μέσων": Η κάλυψη χαρακτηρίζεται από γενο-κεντρική προσέγγιση, έμφαση στις κατατάξεις, την αρνητικότητα και την απλοποίηση.

Περιορισμένη Πολυφωνία: Ο διάλογος μονοπωλείται από επαγγελματίες των ΜΜΕ και θεσμικές φωνές, με περιθωριοποίηση της ακαδημαϊκής/εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πλαισίωση (Framing): Κυριαρχεί η αρνητική πλαισίωση ("κρίση", "αποτυχία"). Η σύγκριση γίνεται κυρίως με τον μέσο όρο ΟΟΣΑ ή την Τουρκία, παρά με χώρες-πρότυπα. Η οικονομική διάσταση είναι υποβαθμισμένη.

Κατακερματισμένη Αιτιολόγηση: Προβάλλεται ένα ευρύ αλλά αποσπασματικό φάσμα αιτιών για τις χαμηλές επιδόσεις, χωρίς συνεκτική αφήγηση και επαρκή δικαιολόγηση των απόψεων/προτάσεων.

Επιφανειακές Προτάσεις: Οι προτάσεις εστιάζουν στην αναπαραγωγή επίσημων εξαγγελιών, χωρίς βαθύτερη ανάλυση. Οι προτάσεις βελτίωσης αφορούσαν κυρίως την αναπαραγωγή των παρεμβάσεων που ανακοίνωσε το ΙΕΠ.

Αναφορές

- Altheide, D. L., & Snow, R. P. (1979). *Media Logic*. SAGE Publications.
- Auld, E., & Morris, P. (2016). PISA, policy and persuasion: Translating complex conditions into education 'best practice'. *Comparative Education*, 52(2), 202–229. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1143278>
- Baird, J.-A., Johnson, S., Hopfenbeck, T. N., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G., & Yu, G. (2016). On the supranational spell of PISA in policy. *Educational Research*, 58(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165410>
- Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED458219>
- Barnett, S. (2002). Dumbing Down or Reaching Out: Is it Tabloidisation wot done it? *The Political Quarterly*, 69, 75–90. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.00193>
- Baroutsis, A., & Lingard, B. (2017). Counting and comparing school performance: An analysis of media coverage of PISA in Australia, 2000–2014. *Journal of Education Policy*, 32(4), 432–449. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1252856>
- Baroutsis, A., & Lingard, B. (2018). Headlines and hashtags herald new 'damaging effects': Media and Australia's declining PISA performance. Στο *Education Research and the Media* (σελ. 27–46). Routledge.
- Baroutsis, A., & Lingard, B. (2022). A methodological approach to the analysis of PISA microblogs: Social media during the release of the PISA 2015 results. *Journal of Education Policy*, 37(6), 904–924. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1937706>
- Blass, N., Debowy, M., & Weinreb, A. (2023). International exam scores and economic growth. *Taub Center for Social Policy Studies in Israel*. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2023/03/International-measures-2023-ENG.pdf>
- Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5k9fdqffr28-en>
- Campbell, J. A. (2021). The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy. *Education sciences*, 11(1), 10. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/1/10>
- Cantley, I. (2019). PISA and policy-borrowing: A philosophical perspective on their interplay in mathematics education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(12), 1200–1215. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1523005>
- Carvalho, L. M. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172–188. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.2.172>
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 638–646. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871449>
- Chyi, H. I., & McCombs, M. (2004). Media Salience and the Process of Framing: Coverage of the Columbine School Shootings. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 81(1), 22–35. <https://doi.org/10.1177/107769900408100103>
- Dor, D. (2003). On newspaper headlines as relevance optimizers. *Journal of pragmatics*, 35(5), 695–721. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216602001340>
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of communication*, 43(4), 51–58.
- Feniger, Y., & Atia, M. (2018). Rethinking cause and effect: Analyzing economic growth and PISA scores over a period of 15 years. Στο *World Yearbook of Education 2019*. Routledge.
- Feniger, Y., & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845–855. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.892156>

- Figazzolo, L. (2009). *Impact of PISA 2006 on the Education Policy Debate Education International*.
- Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J., & Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34(4), 470–499. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460493>
- Galtung, J., & Ruge, M. H. (1965). The Structure of Foreign News: The Presentation of the Congo, Cuba and Cyprus Crises in Four Norwegian Newspapers. *Journal of Peace Research*, 2(1), 64–90. <https://doi.org/10.1177/002234336500200104>
- Gitlin, T. (2003). *The whole world is watching: Mass media in the making and unmaking of the new left*. Univ of California Press.
- Goldstein, H. (2017). Measurement and evaluation issues with PISA. Στο *The PISA effect on global educational governance* (σελ. 49–58). Routledge.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grey, S. C. (2020). *PISA, the media and the governance of education policy in England and Sweden* [PhD Thesis, UCL (University College London)]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10090263/>
- Grey, S., & Morris, P. (2018). PISA: Multiple ‘truths’ and mediated global governance. *Comparative Education*, 54(2), 109–131. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1425243>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED511123>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 89–200. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780444534293000028>
- Iyengar, S. (1994). *Is anyone responsible?: How television frames political issues*. University of Chicago Press.
- Iyengar, S., & Kinder, D. R. (2010). *News that matters: Television and American opinion*. University of Chicago Press.
- Jang, S. (2023). Politics of PISA in educational agenda-setting: An analysis of the media coverage of PISA 2000-2018 in South Korea. *Oxford Review of Education*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2259794>
- Jude, N., & Teltemann, J. (2021). International Large-Scale Assessments–(How) Do They Influence Educational Policies and Practices? *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research*, 155.
- Komatsu, H., & Rappleye, J. (2021). Rearticulating PISA. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 245–258. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878014>
- Kreiner, S., & Christensen, K. B. (2014). Analyses of Model Fit and Robustness. A New Look at the PISA Scaling Model Underlying Ranking of Countries According to Reading Literacy. *Psychometrika*, 79(2), 210–231. <https://doi.org/10.1007/s11336-013-9347-z>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public opinion quarterly*, 36(2), 176–187. <https://academic.oup.com/poq/article-abstract/36/2/176/1853310>
- OECD. (2023, Δεκέμβριος 4). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Greece*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/greece_fce807f8.html
- OECD. (χ.χ.). *PISA: Programme for International Student Assessment*. OECD. Ανακτήθηκε 25 Αύγουστος 2024, από <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

Okubo, T. (2021). *PISA-Based Test for Schools: International Linking Study 2020*. OECD Publishing.

Santos, Í., Carvalho, L. M., & Portugal e Melo, B. (2022). The media's role in shaping the public opinion on education: A thematic and frame analysis of externalisation to world situations in the Portuguese media. *Research in Comparative and International Education*, 17(1), 29–50. <https://doi.org/10.1177/17454999211057753>

Saraisky, N. G. (2016a). Analyzing Public Discourse: Using Media Content Analysis to Understand the Policy Process. *Current Issues in Comparative Education*, 18(1), 26–41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095584>

Saraisky, N. G. (2016b). Using Media Content Analysis to Understand Education Policy Context. *Current Issues in Comparative Education*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.52214/cice.v18i1.11526>

Sarid, A., Eckstein, Z., & Tamir, Y. (Yael). (2016). *Do Cognitive Skills Impact Growth or Levels of GDP Per Capita?* (SSRN Scholarly Paper No. 2820080). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2820080>

Scheufele, D. A., & Tewksbury, D. (2007). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of communication*, 57(1), 9–20. <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/57/1/9/4102632>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4913035&publisher=FZ7200>

Sjøberg, S. (2015). OECD, Pisa, and Globalization: The influence of the international assessment regime. Στο *Education Policy Perils*. Routledge.

Sjøberg, S., & Jenkins, E. (2022). PISA: A political project and a research agenda. *Studies in Science Education*, 58(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1824473>

Szécsi, D., & Szunomár, Á. (2024). PISA score as an inappropriate measure for growth? Empirical evidence from East Asia. *Society and Economy*, 46(3), 305–321. <https://doi.org/10.1556/204.2024.00004>

Takayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate. *Comparative Education*, 44(4), 387–407. <https://doi.org/10.1080/03050060802481413>

Thogmartin, C., & Bell, A. (1994). The Language of News Media. *Language*, 70(3), 596. <https://doi.org/10.2307/416501>

Tsakiris, D., & Nikita, D. P. (2017). PISA in the Greek daily press: The social significations and the relationship between the Greek society and the global education policy field. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(2), Article 2. <http://ejupunescochair.lis.upatras.gr/index.php/ejupUNESCOchair/article/view/2815>

Tuchman, G. (1978). *Making news: A study in the construction of reality*. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:735008>

Ursell, G. D. M. (2001). Dumbing down or shaping up?: New technologies, new media, new journalism. *Journalism*, 2(2), 175–196. <https://doi.org/10.1177/146488490100200204>

Waldow, F. (2009). What PISA Did and Did Not Do: Germany after the 'PISA-shock'. *European Educational Research Journal*, 8(3), 476–483. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.3.476>

Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245–266. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09367>

Δημοφιλείς ελληνικές ιστοσελίδες | greek-sites.gr. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 8 Ιούνιος 2024, από <https://www.greek-sites.gr/popular>

Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Παράγοντες και Προκλήσεις στην Ελλάδα της Κρίσης

<https://doi.org/10.69685/PCGR4368>

Στράτος Ευάγγελος

Ψυχολόγος (ΕΕΠ–ΠΕ23), Δάσκαλος (ΠΕ70), MSc, MSc
vagelis_7@hotmail.com

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ευημερία της σχολικής κοινότητας. Η παρούσα μελέτη διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παρατεταμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης στην Ελλάδα (2008-σήμερα). Μέσα από μικτή μεθοδολογία, που συνδυάζει ποσοτική και ποιοτική ανάλυση, εξετάστηκαν οι απόψεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Αττική, με τη χρήση ερωτηματολογίου βασισμένου στις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης (Self-Determination Theory, SDT), των Δύο Παραγόντων του Herzberg και της Job Demands-Resources (JD-R). Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύουν την ικανοποίηση, ενώ η γραφειοκρατία, οι ελλείψεις πόρων και οι κοινωνικές πιέσεις αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Προτείνονται μέτρα όπως η ενίσχυση της αυτονομίας, η ψηφιοποίηση διοικητικών διαδικασιών, η παροχή κινήτρων, η υποστήριξη της ψυχικής υγείας και η προώθηση συνεργασιών για τη βελτίωση της ικανοποίησης και της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, κρίση, αυτοδιάθεση, ηγεσία, πόροι, ψηφιοποίηση, ψυχική υγεία

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζοντας την ποιότητα της διδασκαλίας, την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και την ευημερία της σχολικής κοινότητας (Hargreaves, 2000). Στην Ελλάδα, η παρατεταμένη οικονομική και κοινωνική κρίση (2008-σήμερα) έχει επιφέρει σημαντικές προκλήσεις, όπως μειώσεις μισθών, περιορισμένους πόρους, αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις και κοινωνικές ανισότητες, που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογία και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Saiti, 2015). Σύμφωνα με την OECD (2023), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες σε σύγκριση με συναδέλφους τους σε άλλες χώρες της ΕΕ, λόγω της παρατεταμένης κρίσης και των περιορισμένων πόρων. Η κρίση έχει επίσης οδηγήσει σε αυξημένη μετανάστευση εκπαιδευτικών και μειωμένη ελκυστικότητα του επαγγέλματος, με το 25% των εκπαιδευτικών να αναφέρουν πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα εντός πέντε ετών (European Commission, 2022). Σε διεθνές επίπεδο, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Ingersoll & Smith, 2020).

Η παρούσα μελέτη διερευνά τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, εστιάζοντας σε τέσσερις βασικούς άξονες: συνθήκες εργασίας, ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη και αναγνώριση. Μέσα από πρωτογενή έρευνα, διεξαχθείσα το σχολικό έτος 2024-2025, η μελέτη εξετάζει πώς οι συνθήκες της κρίσης επηρεάζουν την ικανοποίηση και προτείνει πρακτικές λύσεις για τη βελτίωσή της. Η έρευνα βασίζεται στις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης (SDT), των Δύο Παραγόντων του Herzberg και της Job Demands-Resources (JD-R), παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο. Οι στόχοι της μελέτης είναι:

1. Η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

2. Η αξιολόγηση του αντίκτυπου της κρίσης σε αυτούς τους παράγοντες.
3. Η διαμόρφωση προτάσεων για την ενίσχυση της ικανοποίησης και της ποιότητας της εκπαίδευσης.
4. Η συμβολή στη διεθνή βιβλιογραφία με δεδομένα από το ελληνικό πλαίσιο, που παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις λόγω της κρίσης.

Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (SDT)

Η Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (Self-Determination Theory – SDT), όπως αναπτύχθηκε από τους Deci και Ryan (2017), υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών – αυτονομία, ικανότητα και συνδεσιμότητα – είναι απαραίτητη για την εσωτερική παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Η αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης τους, όπως ο σχεδιασμός μαθημάτων με δημιουργικότητα ή η επιλογή διδακτικών μεθόδων. Για παράδειγμα, η δυνατότητα προσαρμογής του μαθήματος στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και σκοπού (Ryan & Deci, 2020). Η ικανότητα σχετίζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την επαγγελματική επάρκεια. Η συνδεσιμότητα αφορά τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και τη διοίκηση, που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον. Έρευνες δείχνουν ότι η ικανοποίηση αυτών των αναγκών μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση και ενισχύει την ψυχική υγεία, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και ικανοποίησης (Klassen & Chiu, 2010). Στο ελληνικό πλαίσιο, η αυτονομία περιορίζεται συχνά από γραφειοκρατικές διαδικασίες, ενώ η συνδεσιμότητα επηρεάζεται από την πίεση της κρίσης, καθιστώντας την εφαρμογή της SDT ιδιαίτερα σημαντική. Πρόσφατες μελέτες υποδεικνύουν ότι η έλλειψη αυτονομίας μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Επιπλέον, η SDT έχει χρησιμοποιηθεί για την εξήγηση της σχέσης μεταξύ της υποστηρικτικής ηγεσίας και της ικανοποίησης, με έμφαση στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης μέσω της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Eyal & Roth, 2011).

Θεωρία Δύο Παραγόντων του Herzberg

Η Θεωρία Δύο Παραγόντων του Herzberg (Alshmemri et al., 2017) διακρίνει μεταξύ παραγόντων ικανοποίησης (motivators) και παραγόντων υγιεινής (hygiene factors). Οι motivators περιλαμβάνουν την αναγνώριση, τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, την αίσθηση σκοπού και την αυτονομία, που οδηγούν σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Για παράδειγμα, η δημόσια επιβράβευση ενός εκπαιδευτικού για καινοτόμες διδακτικές μεθόδους ή η δυνατότητα συμμετοχής σε διεθνή επιμορφωτικά προγράμματα ενισχύουν την αίσθηση ολοκλήρωσης. Οι hygiene factors, όπως οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός και οι πολιτικές του οργανισμού, αποτρέπουν τη δυσαρέσκεια όταν είναι επαρκείς, αλλά η απουσία τους προκαλεί απογοήτευση. Στην εκπαίδευση, η έλλειψη σύγχρονων τεχνολογικών μέσων ή η υπερβολική γραφειοκρατία μειώνουν την ικανοποίηση, ακόμα κι αν οι motivators είναι παρόντες (Bogler & Nir, 2012). Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η έλλειψη επαρκών hygiene factors μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα απογοήτευσης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με περιορισμένους πόρους (Collie et al., 2019). Η θεωρία του Herzberg προσφέρει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας, ενώ πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η αναγνώριση μέσω μη χρηματικών κινήτρων (π.χ. επαίνων) μπορεί να αντισταθμίσει την έλλειψη οικονομικών πόρων (Dicke et al., 2020).

Θεωρία Job Demands-Resources (JD-R)

Η Θεωρία Job Demands-Resources (JD-R) (Bakker & Demerouti, 2017) εστιάζει στην ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας (π.χ. φόρτος εργασίας, γραφειοκρατία,

συναισθηματική πίεση) και των διαθέσιμων πόρων (π.χ. υποστήριξη από τη διοίκηση, πρόσβαση σε τεχνολογία, επιμόρφωση). Όταν οι πόροι είναι επαρκείς, μειώνεται η επαγγελματική εξουθένωση και ενισχύεται η ικανοποίηση. Στην εκπαίδευση, οι υψηλές απαιτήσεις, όπως η διαχείριση μαθητών με κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, μπορούν να αντισταθμιστούν με πόρους όπως η υποστηρικτική ηγεσία και η παροχή επιμορφωτικών ευκαιριών. Η θεωρία JD-R είναι ιδιαίτερα σχετική στο ελληνικό πλαίσιο, όπου η κρίση έχει αυξήσει τις απαιτήσεις και περιορίσει τους πόρους, επηρεάζοντας την ευημερία των εκπαιδευτικών (Antonίου et al., 2013). Πρόσφατες μελέτες υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση των πόρων, όπως η πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία και η υποστήριξη από τη διοίκηση, μπορεί να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις των υψηλών απαιτήσεων (Tschannen-Moran & Hoy, 2021). Επιπλέον, η JD-R έχει χρησιμοποιηθεί για την εξήγηση της σχέσης μεταξύ της ψηφιοποίησης και της μείωσης του εργασιακού φόρτου (Hakanen et al., 2019).

Εφαρμογή των Θεωριών στο Ελληνικό Πλαίσιο

Οι τρεις θεωρίες (SDT, Herzberg, JD-R) προσφέρουν συμπληρωματικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στο πλαίσιο της ελληνικής κρίσης. Η SDT υπογραμμίζει τη σημασία της αυτονομίας και της συνδεσιμότητας, που περιορίζονται από την υπερβολική γραφειοκρατία και την έλλειψη υποστήριξης. Η θεωρία του Herzberg τονίζει την ανάγκη για αναγνώριση και ευκαιρίες εξέλιξης, που είναι περιορισμένες λόγω περικοπών στην εκπαίδευση. Η θεωρία JD-R εστιάζει στην ανάγκη για ισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πόρων, υποδεικνύοντας ότι η ενίσχυση των πόρων (π.χ. τεχνολογία, επιμόρφωση) μπορεί να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και η ψηφιοποίηση μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικοί πόροι για την ενίσχυση της ικανοποίησης, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης (Fernet et al., 2020; Simbula et al., 2020).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε 150 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 10 δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Το δείγμα περιλάμβανε 90 γυναίκες (60%) και 60 άντρες (40%), με μέση ηλικία 42 έτη ($SD = 7.2$) και μέση επαγγελματική εμπειρία 15 έτη ($SD = 6.1$). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία, εξασφαλίζοντας αντιπροσωπευτικότητα ως προς το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των σχολείων. Τα σχολεία επιλέχθηκαν από αστικές (50%), ημιαστικές (30%) και προαστιακές (20%) περιοχές της Αττικής, ώστε να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα συνθηκών. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και εθελοντική, με τους συμμετέχοντες να ενημερώνονται για τον σκοπό της έρευνας και τη διαχείριση των δεδομένων σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του GDPR. Επιπρόσθετα, ελήφθη έγκριση από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές για τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίζοντας τη δεοντολογία και τη νομιμότητα της διαδικασίας. Για την ενίσχυση της αντιπροσωπευτικότητας, ελήφθη υπόψη η ποικιλομορφία των σχολείων ως προς το μέγεθος (αριθμός μαθητών) και τη διαθεσιμότητα πόρων (π.χ. τεχνολογικός εξοπλισμός).

Άξονες Έρευνας

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση:

1. **Συνθήκες εργασίας:** Εξετάστηκαν η ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής (π.χ. διαθεσιμότητα τεχνολογικών μέσων), ο φόρτος εργασίας, η διαθεσιμότητα πόρων και η γραφειοκρατία.
2. **Ηγεσία:** Αναλύθηκε η υποστηρικτικότητα της διοίκησης, η ανοιχτή επικοινωνία, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η διαχείριση συγκρούσεων.

3. **Επαγγελματική ανάπτυξη:** Εξετάστηκαν οι ευκαιρίες επιμόρφωσης, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, με έμφαση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων.
4. **Αναγνώριση:** Εστιάστηκε στην επιβράβευση, την εκτίμηση από τη διοίκηση και την αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων μη χρηματικών κινήτρων.

Εργαλείο

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου, σχεδιασμένου με βάση τις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης, του Herzberg και JD-R. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 30 ερωτήσεις κλίμακας Likert (1 = καθόλου ικανοποιημένος, 5 = απόλυτα ικανοποιημένος), κατανεμημένες ισομερώς στους τέσσερις άξονες (7-8 ερωτήσεις ανά άξονα), και 5 ανοιχτές ερωτήσεις για ποιοτική ανάλυση. Οι ανοιχτές ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για βελτίωση. Η αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε με Cronbach's $\alpha = 0.89$, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνέπεια. Η εγκυρότητα του περιεχομένου εξασφαλίστηκε μέσω πιλοτικής δοκιμής σε 20 εκπαιδευτικούς, με μικρές προσαρμογές στη διατύπωση για μεγαλύτερη σαφήνεια. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Google Forms), εξασφαλίζοντας ανωνυμία και ευκολία πρόσβασης. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις για τη χρήση τεχνολογίας στην τάξη και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ψηφιοποίηση, αντικατοπτρίζοντας τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες (Tondeur et al., 2017). Η πιλοτική δοκιμή περιλάμβανε ανάλυση των απαντήσεων για την εξασφάλιση της καταλληλότητας του εργαλείου, με έμφαση στην ευαισθησία των ερωτήσεων ως προς τις συνθήκες της κρίσης.

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε τρία στάδια:

1. **Σχεδιασμός και πιλοτική δοκιμή:** Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και δοκιμάστηκε σε 20 εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της κατανοησιμότητας και της αξιοπιστίας του. Οι προσαρμογές περιλάμβαναν απλοποίηση της γλώσσας και προσθήκη ερωτήσεων για την ψηφιοποίηση.
2. **Συλλογή δεδομένων:** Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία, με χρονικό διάστημα συμπλήρωσης δύο μηνών (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2024). Οι συμμετέχοντες έλαβαν υπενθυμίσεις μέσω email για την αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισης (ποσοστό ανταπόκρισης: 85%).
3. **Ανάλυση δεδομένων:** Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS (έκδοση 26) για υπολογισμό μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων, t-tests, ANOVA και συσχετίσεων Pearson για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των αξόνων. Οι ποιοτικές απαντήσεις αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, χρησιμοποιώντας κωδικοποίηση για την ανάδειξη βασικών θεμάτων (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση περιλάμβανε δύο κύκλους κωδικοποίησης για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

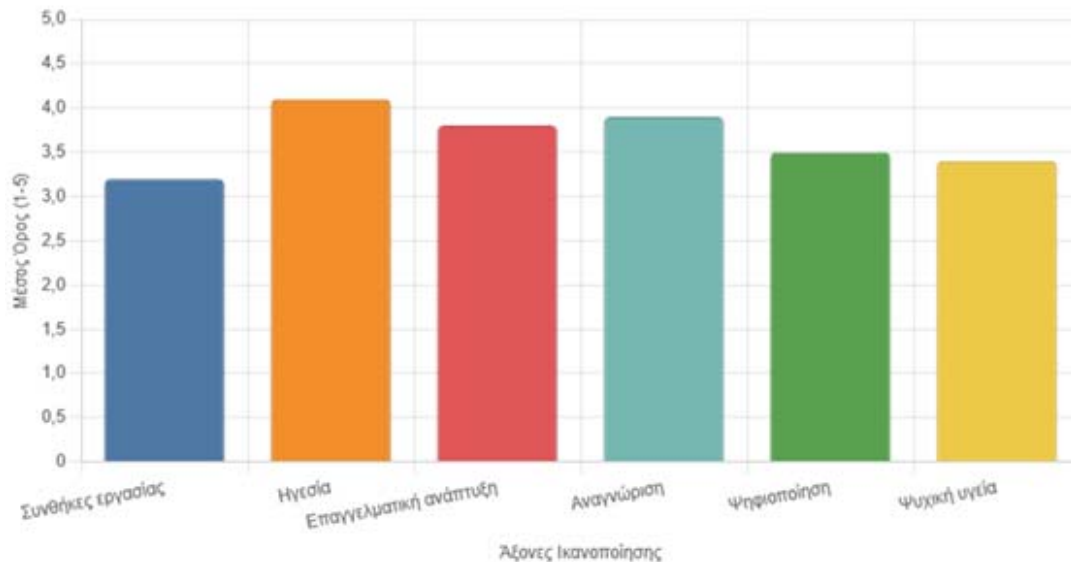
Αποτελέσματα

Ποσοτική Ανάλυση

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, με μέσους όρους (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για κάθε άξονα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης ανά άξονα

Άξονας	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Συνθήκες εργασίας	3.2	0.9
Ηγεσία	4.1	0.7
Επαγγελματική ανάπτυξη	3.8	0.8
Αναγνώριση	3.9	0.7



Σχήμα 1. Μέσοι όροι επαγγελματικής ικανοποίησης ανά άξονα

Η ηγεσία ($M = 4.1$, $SD = 0.7$) και η αναγνώριση ($M = 3.9$, $SD = 0.7$) εμφάνισαν τους υψηλότερους μέσους όρους, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την υποστηρικτική διοίκηση και την επιβράβευση της προσφοράς τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη ($M = 3.8$, $SD = 0.8$) βαθμολογήθηκε επίσης θετικά, αν και οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης λόγω της κρίσης επηρέασαν ορισμένες απαντήσεις. Οι συνθήκες εργασίας ($M = 3.2$, $SD = 0.9$) έλαβαν τη χαμηλότερη βαθμολογία, κυρίως λόγω ελλείψεων σε υλικοτεχνικές υποδομές και υψηλού φόρτου εργασίας. Στατιστική ανάλυση με t-test έδειξε σημαντική διαφορά μεταξύ της ηγεσίας και των συνθηκών εργασίας ($p < 0.01$), ενώ η ANOVA αποκάλυψε διαφορές μεταξύ περιοχών (αστικές vs προαστιακές, $p < 0.05$), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί σε αστικές περιοχές ανέφεραν μεγαλύτερη δυσανεμία λόγω υψηλότερων απαιτήσεων.

Πίνακας 2. Ικανοποίηση από συνθήκες εργασίας ανά περιοχή

Περιοχές	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Αστικές	3.0	0.9
Προαστιακές	3.5	0.8

Επιπλέον, ανάλυση κατά φύλο έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ελαφρώς υψηλότερη ικανοποίηση από την ηγεσία ($M = 4.2$, $SD = 0.6$) σε σχέση με τους άντρες ($M = 4.0$, $SD = 0.8$), αν και η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p = 0.07$).

Πίνακας 3. Σύγκριση ικανοποίησης από την ηγεσία ανά φύλο

Φύλο	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Γυναίκες	4.2	0.6
Άντρες	4.0	0.8

Συσχετίσεις Pearson έδειξαν μέτρια θετική σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r = 0.45$, $p < 0.01$), υποδεικνύοντας ότι η υποστηρικτική ηγεσία συνδέεται με την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης.

Ποιοτική Ανάλυση

Η θεματική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων ανέδειξε πέντε κύρια θέματα:

1. **Γραφειοκρατία:** Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο υπερβολικός φόρτος γραφειοκρατικών καθηκόντων (π.χ. συμπλήρωση φορμών, αναφορές) μειώνει τον χρόνο για δημιουργική διδασκαλία, προκαλώντας απογοήτευση και αίσθηση αναποτελεσματικότητας. «Κάθε εβδομάδα αφιερώνω ώρες σε έγγραφα και αναφορές· στο τέλος νιώθω ότι μου μένει λιγότερος χρόνος για τους μαθητές μου». «Οι φόρμες και οι αναφορές με κάνουν να αισθάνομαι περισσότερο υπάλληλος γραφείου παρά εκπαιδευτικός».
2. **Επιμόρφωση:** Η πρόσβαση σε επιμορφωτικά προγράμματα θεωρήθηκε κρίσιμη για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. «Χρειάζομαι περισσότερα σεμινάρια για τη συστηματική χρήση ψηφιακών εργαλείων· συχνά νιώθω ότι οι μαθητές ξέρουν περισσότερα από μένα σε αυτό το κομμάτι». «Όταν συμμετέχω σε επιμορφώσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αισθάνομαι ότι μπορώ πραγματικά να βοηθήσω τους μαθητές μου».
3. **Συνεργασία:** Η υποστήριξη από συναδέλφους και τη διοίκηση ενίσχυσε το αίσθημα κοινότητας και συνδεσιμότητας, βελτιώνοντας την ικανοποίηση. Όταν υπάρχει πραγματική συνεργασία στην ομάδα, όλα γίνονται πιο εύκολα· νιώθω ότι δεν είμαι μόνος/η στη δουλειά μου. «Η ανοιχτή επικοινωνία με τον διευθυντή με κάνει να νιώθω ότι με σέβονται και ακούγεται η γνώμη μου».
4. **Κοινωνικές προκλήσεις:** Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την αυξημένη πίεση από την υποστήριξη μαθητών με κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες. «Έχω μαθητές που έρχονται νηστικοί στο σχολείο αυτό με επηρεάζει πολύ ψυχολογικά». «Η φτώχεια και τα οικογενειακά προβλήματα των παιδιών με φορτίζουν και εμένα είναι δύσκολο να τα αφήσεις έξω από την τάξη».
5. **Ψηφιοποίηση:** Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη για ψηφιακά εργαλεία και κατάλληλη εκπαίδευση στη χρήση τους. «Με τα ψηφιακά εργαλεία μπορώ να μειώσω τη γραφειοκρατία και να επικεντρωθώ στη διδασκαλία». «Η τηλεεκπαίδευση με δυσκόλεψε στην αρχή, αλλά τώρα νιώθω πιο σίγουρος/η και θέλω να εκπαιδευτώ περισσότερο σε αυτόν τον τομέα».

Συγκριτική Ανάλυση κατά Εμπειρία και Περιοχή

Πρόσθετη ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη εμπειρίας ($n = 40$) ανέφεραν χαμηλότερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας ($M = 2.9$, $SD = 0.8$) σε σύγκριση με τους νεότερους ($n = 110$, $M = 3.4$, $SD = 0.9$), πιθανώς λόγω μεγαλύτερης ευαισθησίας σε γραφειοκρατικές διαδικασίες και περιορισμούς πόρων.

Πίνακας 4. Σύγκριση ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας ανά εμπειρία

Ετη Εμπειρίας	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Κάτω των 20 ετών ($n = 40$)	2.9	0.8
20 ετών και άνω ($n = 110$)	3.4	0.9

Αντίθετα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ($M = 4.0$, $SD = 0.7$), πιθανώς λόγω μεγαλύτερης εξοικείωσης με την τεχνολογία και τη διάθεση για μάθηση. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < 0.05$). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε αστικές περιοχές ανέφεραν χαμηλότερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας ($M = 3.0$, $SD = 0.9$) σε σύγκριση με αυτούς σε

προαστιακές περιοχές ($M = 3.5$, $SD = 0.8$), πιθανώς λόγω υψηλότερων κοινωνικών απαιτήσεων και περιορισμένων πόρων ($p < 0.05$).

Ανάλυση και Συζήτηση

Ερμηνεία των Ευρημάτων

Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και η αναγνώριση αποτελούν τους ισχυρότερους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, ευθυγραμμισμένα με τη Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 2017). Η υψηλή βαθμολογία της ηγεσίας ($M = 4.1$) υπογραμμίζει τη σημασία της ανοιχτής επικοινωνίας και της συμμετοχικής διοίκησης, που ενισχύουν την αυτονομία και τη συνδεσιμότητα των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση ($M = 3.9$) ευθυγραμμίζεται με τη Θεωρία του Herzberg, καθώς η επιβράβευση αποτελεί ισχυρό *motivator*, ενισχύοντας την αίσθηση αξίας και ολοκλήρωσης (Alshmemri et al., 2017). Αντίθετα, οι χαμηλοί μέσοι όροι στις συνθήκες εργασίας ($M = 3.2$) αντικατοπτρίζουν τις προκλήσεις της κρίσης, όπως οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και η υπερβολική γραφειοκρατία, που λειτουργούν ως *hygiene factors* και προκαλούν δυσαρέσκεια. Η ποιοτική ανάλυση ενισχύει αυτά τα ευρήματα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μείωση της γραφειοκρατίας και ενίσχυση της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, όπως η συμπλήρωση αναφορών και φορμών, μειώνουν τον χρόνο για δημιουργική διδασκαλία, επιβεβαιώνοντας τη Θεωρία JD-R (Bakker & Demerouti, 2017). Η έλλειψη πόρων, όπως η περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογία και εκπαιδευτικά υλικά, εντείνει την επαγγελματική εξουθένωση, ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσης (Antonioni et al., 2013). Η ψηφιοποίηση αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας για τη μείωση της γραφειοκρατίας και την ενίσχυση της διδασκαλίας, ευθυγραμμισμένη με πρόσφατες μελέτες που υπογραμμίζουν τη σημασία της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Tondeur et al., 2017; Hakanen et al., 2019).

Σύγκριση με Διεθνείς Μελέτες

Σε σύγκριση με διεθνείς μελέτες, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με την έρευνα των Bogler και Nir (2012), που υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχικής ηγεσίας και της αναγνώρισης ως καθολικών παραγόντων ικανοποίησης. Ωστόσο, το ελληνικό πλαίσιο παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις λόγω της παρατεταμένης κρίσης. Για παράδειγμα, η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) στην Κύπρο ανέδειξε παρόμοιες προκλήσεις, όπως η έλλειψη πόρων και η γραφειοκρατία, αλλά η ελληνική κρίση έχει εντείνει αυτά τα προβλήματα, προσθέτοντας κοινωνικές πιέσεις, όπως η υποστήριξη μαθητών με οικονομικές δυσκολίες (OECD, 2023). Πρόσφατες διεθνείς μελέτες υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της αυτονομίας μέσω ψηφιακών εργαλείων και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης μπορούν να βελτιώσουν την ικανοποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Collie et al., 2019). Επιπρόσθετα, έρευνες σε χώρες με οικονομικές κρίσεις, όπως η Πορτογαλία και η Ισπανία, δείχνουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και η οργανωσιακή υποστήριξη είναι κρίσιμες για τη μείωση της εξουθένωσης (Flores & Ferreira, 2020). Η σύγκριση με διεθνείς μελέτες υποδεικνύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από παγκόσμιους παράγοντες, αλλά οι τοπικές συνθήκες, όπως η κρίση, απαιτούν προσαρμοσμένες λύσεις.

Επιπτώσεις της Κρίσης

Η παρατεταμένη οικονομική και κοινωνική κρίση στην Ελλάδα έχει επιδεινώσει τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, με μειώσεις μισθών, περιορισμένους πόρους και αυξημένες απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν όχι μόνο τις διδακτικές τους υποχρεώσεις αλλά και τις κοινωνικές προκλήσεις των μαθητών, όπως η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Paparadouroulou & Gounias, 2015). Αυτές οι συνθήκες ενισχύουν την επαγγελματική εξουθένωση, μειώνοντας την ικανοποίηση και την αίσθηση επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η ψηφιοποίηση διοικητικών

διαδικασιών και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης μπορούν να μετριάσουν αυτές τις προκλήσεις (Fernet et al., 2020; Simbula et al., 2020). Επιπλέον, η κρίση έχει οδηγήσει σε αυξημένη συναισθηματική πίεση, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν μαθητές με ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες, γεγονός που απαιτεί ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Brackett et al., 2019).

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ευημερία της σχολικής κοινότητας. Η παρούσα έρευνα, διεξαχθείσα το 2024-2025, υποδεικνύει ότι η υποστηρικτική ηγεσία, η αναγνώριση και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύουν σημαντικά την ικανοποίηση, ενώ η γραφειοκρατία, οι ελλείψεις πόρων και οι κοινωνικές πιέσεις αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 2017), του Herzberg (Alshmemri et al., 2017) και JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση του θέματος.

Για τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, προτείνονται τα εξής μέτρα:

Ενίσχυση της αυτονομίας: Ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων μέσω συμμετοχικής διοίκησης και ευελιξίας στον σχεδιασμό μαθημάτων. Για παράδειγμα, η δυνατότητα επιλογής διδακτικών μεθόδων με βάση τις ανάγκες των μαθητών μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση ελέγχου.

Παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων: Τακτική διοργάνωση σεμιναρίων και εργαστηρίων με έμφαση στην τεχνολογία, τη διαχείριση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και τη συναισθηματική υποστήριξη μαθητών. Η πρόσβαση σε διαδικτυακά προγράμματα μπορεί να μειώσει τα εμπόδια πρόσβασης.

Μείωση γραφειοκρατίας: Ψηφιοποίηση διοικητικών διαδικασιών, όπως η ηλεκτρονική υποβολή αναφορών, για την απελευθέρωση χρόνου για διδασκαλία.

Εισαγωγή προγραμμάτων επιβράβευσης: Δημιουργία συστημάτων αναγνώρισης, όπως επαίνους, βραβεία και δημόσια αναγνώριση, για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Βελτίωση συνθηκών εργασίας: Επένδυση σε υλικοτεχνικές υποδομές, όπως εξοπλισμένες αίθουσες και πρόσβαση σε τεχνολογία, για τη μείωση της απογοήτευσης.

Υποστήριξη ψυχικής υγείας: Παροχή προγραμμάτων συμβουλευτικής και υποστήριξης για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και των κοινωνικών πιέσεων.

Ενίσχυση συνεργασίας: Προώθηση της ομαδικής εργασίας μέσω τακτικών συναντήσεων, κοινών έργων και δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης.

Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης: Ενσωμάτωση προγραμμάτων εκπαίδευσης στη συναισθηματική νοημοσύνη για την υποστήριξη μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες.

Η συμβολή της μελέτης έγκειται στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής κρίσης, προσφέροντας πρακτικές προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μελλοντική έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί σε:

1. Συγκριτική ανάλυση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την κατανόηση διαφοροποιήσεων στην ικανοποίηση.
2. Διερεύνηση των μακροχρόνιων επιπτώσεων της κρίσης στην ευημερία των εκπαιδευτικών.
3. Εξέταση της επίδρασης της ψηφιοποίησης και της τεχνολογίας στην επαγγελματική ικανοποίηση.
4. Ανάλυση της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και σχολικής απόδοσης των μαθητών.
5. Διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της κρίσης.
6. Εξέταση της επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης στην παρακράτηση εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Αναφορές

- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12–16. <https://doi.org/10.7537/marslsj140517.03>
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2013). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 28(3), 284–305. <https://doi.org/10.1108/02683941311321163>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287–306. <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' perceived autonomy support and job satisfaction: A cross-cultural study. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102876. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102876>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2020). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(4), 259–271. <https://doi.org/10.1037/ocp0000170>
- European Commission. (2022). *Education and training monitor 2022: Greece*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b0b7f7f-4f6b-11ed-92ed-01aa75ed71a1>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2020). Transformational leadership and teachers' job satisfaction: A longitudinal study. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 123–139. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0073>
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2020). Teachers' job satisfaction and well-being in times of crisis: The case of Portugal. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 561–578. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758650>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2019). Burnout and work engagement among teachers: The role of digital resources. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103314. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.008>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2020). The impact of teacher job satisfaction on student achievement. *Educational Researcher*, 49(6), 398–407. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2018.htm>

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2023.htm>

Papadopoulou, M., & Gouvias, D. (2015). Educational policy and social inequality in times of crisis in Greece. *Education Inquiry*, 6(1), 23–42. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25629>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214529747>

Simbula, S., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2020). Teachers' well-being and the role of digital resources in education. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(4), 567–579. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1745133>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Teacher stress and burnout: The role of autonomy and support. *Teaching and Teacher Education*, 74, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.009>

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2021). Teacher efficacy: Its meaning and measure in the context of digital transformation. *Review of Educational Research*, 91(4), 567–598. <https://doi.org/10.3102/0034654321989356>

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357–374. <https://doi.org/10.1108/09578230410534676>

Αντιλήψεις των μαθητών στην εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών, σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους στη διδασκαλία

<https://doi.org/10.69685/ZZTK1203>

Συριγωνάκης Εμμανουήλ

Εκπαιδευτικός ΠΕ03 Β/θμιας Εκπ/σης, ΥΠΑΙΘ
sirigon.m@gmail.com

Περίληψη

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές. Διαπιστώνουμε καθημερινά ότι αυτό σχετίζεται με τον αυξανόμενο ρυθμό ανάπτυξης της τεχνολογίας. Ως συνέπεια αυτού του ρυθμού, είναι η αλλαγή στον τρόπο που ο άνθρωπος σκέπτεται και λειτουργεί. Η διεισδυτικότητα του διαδικτύου δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Ο στόχος της ερευνητικής προσπάθειας που επιχειρήθηκε, περιστρέφεται γύρω από την καταγραφή των απόψεων των μαθητών σε θέματα διαδικτύου και συγκεκριμένα αν θεωρούν ότι το διαδίκτυο και οι ψηφιακές τεχνολογίες ως εργαλείο μάθησης, πρέπει να χρησιμοποιούνται συχνότερα στη μαθησιακή διαδικασία και έμμεσα έτσι τίθεται και ένας προβληματισμός για τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Στη παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στο σχολείο μας, γύρω από την επίδραση στον τομέα της διδασκαλίας των ψηφιακών τεχνολογιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2022 -2023 σε Λύκειο του νομού Ηρακλείου.

Λέξεις κλειδιά: Διαδίκτυο, διδασκαλία, παραδοσιακοί τρόποι, βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, ψηφιακές τεχνολογίες

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται εμφανής η μεγάλη επιρροή που ασκούν οι ψηφιακές Τεχνολογίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Από τη μια οι υπολογιστές και από την άλλη το διαδίκτυο δεν αφήνουν ανεπηρέαστο τον τομέα της παιδείας. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές στα μέσα διδασκαλίας και στη μαθησιακή διαδικασία (Σάμι, 2024). Η επιτυχία της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση των εκπαιδευτικών, από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, από την εξοικείωση των μαθητών και από άλλους παράγοντες. Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική αποσκοπεί στη καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Henriksen et al., 2016). Η ερευνητική προσπάθεια των μαθητών έγκειται στο βαθμό που επηρεάζει η χρήση της τεχνολογίας την απόκτηση και την αφομοίωση της γνώσης καθώς και στη σύγκριση της με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος επίδρασε καταλυτικά στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν η επιθυμία των μαθητών να κάνουν πράξη τη γνώση που είχαν αποκομίσει από το μάθημα της Στατιστικής. Έτσι αποφάσισαν να ακολουθήσουν τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας θεωρώντας ότι θα έχουν πολλαπλά οφέλη και το μάθημα θα αποκτούσε άλλο ενδιαφέρον. Η συλλογή λεπτομερών στατιστικών πληροφοριών αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές, όπως επίσης και η δημιουργία ερωτηματολογίων καθώς και η ακολουθία των σταδίων διεξαγωγής μιας έρευνας. Οι περιορισμοί που προκύπτουν στην εκμάθηση του μαθήματος της Στατιστικής, δημιουργούν προβληματισμό και αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας πλεονεκτούν, γιατί έχουν τη δυνατότητα να μετατρέπουν το γνωστικό αντικείμενο σε κάτι πιο ζωντανό και ενδιαφέρον, που μπορεί με αυτό το τρόπο να γίνει άμεσα κατανοητό. Εξάλλου, το κριτήριο επιλογής αυτού του είδους της δραστηριότητας είναι η διεύρυνση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών (Moon, 2004). Η βιωματική μάθηση θεωρείται ότι προσφέρει ένα

διαφορετικό τρόπο μάθησης όπου ένα άτομο αντιμετωπίζει με φυσικό τρόπο το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται και μπορεί να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Itin, στο Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Επίδραση διαδικτύου στην εκπαίδευση

Το διαδίκτυο θεωρείται ο καλύτερος σύμμαχος, το πιο χρήσιμο εργαλείο, το οποίο με μεγάλη ταχύτητα προσφέρει πλήθος πληροφοριών και παράλληλα δημιουργεί τις προϋποθέσεις νέων παραγωγικών τρόπων διδασκαλίας στους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών (Honeyman & Miller, 2021). Αυτό διαπιστώνεται από τα μεγάλα ποσά που επενδύονται κυρίως από τις ανεπτυγμένες χώρες, για τη σύνδεση με το διαδίκτυο και για τον εξοπλισμό των σχολείων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές καθώς και από τα πολυάριθμα προγράμματα που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια, με απώτερο στόχο την καλύτερη αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη σχολική τάξη (UNESCO, 2018).

Το διαδίκτυο έχει φέρει την επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, παρέχοντας στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μια τεράστια ποικιλία πόρων και ευκαιριών. Αποτέλεσμα αυτής της τεχνολογικής άνθισης είναι η επικράτηση των επιτευγμάτων της πληροφορίας και της επικοινωνίας (π.χ., ηλεκτρονικός υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο) σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας αλλάζοντας ριζικά τον τρόπο ζωής (Taleb, 2024). Από τις υπάρχουσες έρευνες ως προς τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών έχει διαπιστωθεί βελτιωτική τάση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα, όπως η λήψη αποφάσεων, ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης κ.α. (Hong, 2016).

Μια άλλη καινοτομία που προσφέρει το διαδίκτυο είναι ότι καταργεί το μονοπώλιο του δασκάλου στο τομέα της γνώσης και υποκαθιστά πολλές φορές το βιβλίο ως πηγή μάθησης. Ο ένας στους τέσσερις χρήστες του διαδικτύου είναι μαθητής ή εκπαιδευτικός, ο οποίος εκτός των άλλων αναζητεί ιδέες για το αναλυτικό πρόγραμμα, εργαλεία έρευνας, βιβλιογραφία και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Murgia et al., 2021; Selwyn, 2011). Η εκπαιδευτική τεχνολογία προσφέρει νέες και σημαντικές δυνατότητες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα από τα σημαντικά οφέλη της πρόσβασης στο διαδίκτυο στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα πρόσβασης σε μια πληθώρα πληροφοριών. Οι μαθητές μπορούν να βρουν πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα μπορεί να φανταστεί κανείς με εύκολο και γρήγορο τρόπο. Το γεγονός αυτό από τη μια εμπλουτίζει τις γνώσεις τους και από την άλλη ενθαρρύνει παράλληλα την ανεξάρτητη μάθηση (Dziuban et al., 2020).

Η εξάρτηση πλέον από τα βιβλία έχει μειωθεί και το διαδίκτυο επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνούν πέρα από τα όρια των αιθουσών, ανοίγοντας ένα κόσμο γνώσεων μπροστά τους (Lai & Chen, 2019; Johnson, et al., 2018). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνετε για τα πλεονεκτήματα που του προσφέρονται και να επιλέγει πως θα τα χρησιμοποιήσει. Επιπλέον η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία παρέχει ίσες ευκαιρίες χωρίς να υπάρχουν κοινωνικές διακρίσεις. Όλοι έχουν ελεύθερη πρόσβαση και καθίσταται εφικτή η απρόσκοπτη επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ μαθητών που μπορεί να ζουν σε διαφορετικές περιοχές ή ακόμη και σε απομακρυσμένα γεωγραφικά σημεία (Pang, 2018). Ο μαθητής νιώθει απελευθερωμένος και επιφυλακτικότητα και άλλα αρνητικά συναισθήματα δεν αποτελούν εμπόδιο στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (Klimova & Klimova, 2021). Η δημιουργία εικονικών κοινοτήτων μέσω του διαδικτύου και της ψηφιακής τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα την αποδόμηση των υφιστάμενων πολιτιστικών και κοινωνικών ορίων. Αυτή η εξέλιξη αίρει τους φραγμούς που συχνά τίθενται από τα παραδοσιακά μέσα, επιτρέποντας μια πιο απρόσκοπτη επικοινωνία. (Papacharissi, 2009).

Ο δρόμος του μέλλοντος είναι η κοινωνία των πληροφοριών. Η ζωή μας έχει κυριευθεί από τη ψηφιακή τεχνολογία και το ίντερνετ, από μικρό δίκτυο επικοινωνίας σύντομα έγινε κτήμα της ανθρωπότητας δημιουργώντας μια νέα κουλτούρα (Ιορδανίδου, 2013). Η εξέλιξη δεν θα σταματήσει, ενώ οι επιστήμονες υπόσχονται ότι μέσω της τεχνητής νοημοσύνης θα

αναπτυχθούν συστήματα με τα οποία ο χρήστης θα έχει απευθείας διάλογο (Roll & Wylie, 2023). Η πρόσβαση στο διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν στη συλλογική μάθηση. Οι online πλατφόρμες δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν ιδέες. Αυτό δίνει την αίσθηση κοινότητας και ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, δεξιότητες που είναι προαπαιτούμενες στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Tang, 2023). Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ωφεληθούν από την εμπειρία των εκπαιδευτών και επαγγελματιών από όλο τον κόσμο.

Η συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι διπλή. Από τη μια, διευκολύνουν τη διαβίβαση της πληροφορίας, αλλά από την άλλη, προάγουν την ανάπτυξη σύγχρονων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας. Μέσα από αυτές τις νέες προσεγγίσεις, τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές δεν είναι απλά στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αναλαμβάνουν ενεργό και πρωταγωνιστικό ρόλο, συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους, οδηγούμενοι έτσι σε σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα.

Το διαδίκτυο έχει μεταμορφώσει ριζικά την εκπαίδευση, προσφέροντας πρωτοφανείς ευκαιρίες για πρόσβαση στη γνώση και ευέλικτη μάθηση. Η χρήση ψηφιακών πόρων, όπως διαδικτυακά μαθήματα και πλατφόρμες συνεργασίας, έχει ενισχύσει την αυτονομία των μαθητών και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τον 21ο αιώνα (Kerres, 2018). Ωστόσο, αναδεικνύονται και προκλήσεις όπως η διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση και η ανάγκη για κριτική σκέψη στην αξιολόγηση πληροφοριών (Zhao et al., 2021).

Αρνητικοί παράγοντες στην εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή που εμποδίζει το μαθητή να αφομοιώσει αποτελεσματικά τις γνώσεις που διδάσκεται. Εκτός από τους πόρους, πολλές μελέτες έχουν αναδείξει θεσμικούς και διοικητικούς παράγοντες που ενισχύουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να μην χρησιμοποιούν υπολογιστές στις τάξεις τους (Al-Ruz & Khasawneh, 2011; Strayer, 2012).

Άλλοι παράγοντες για τους οποίους δεν έχει αξιοποιηθεί έως σήμερα η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να θεωρηθούν:

- η εφαρμογή παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, η οποία αδυνατεί να εκμεταλλευτεί τα οφέλη των νέων μέσων (Panagiotopoulos, 2021).
- η έλλειψη κατάλληλων λογισμικών που να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα επιτεύγματα, στις ανάγκες των μαθητών και του αναλυτικού προγράμματος (Papagiannopoulos, 2023).
- η έλλειψη υποστήριξης εκπαιδευτικών και ο υποβαθμισμένος ρόλος που έχουν στην αναγνώριση του έργου τους, που συμβαδίζει με τον περιορισμό της σπουδαιότητας των βασικών λειτουργιών της εκπαίδευσης (Biddulph & White, 2023).
- η έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η απουσία συνεχούς επιμόρφωσης (Hanna, 2022).
- το πνεύμα των εξετάσεων που οδηγεί στην στείρα αποστήθιση και όχι στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Duarte et al., 2021; Mavrommatis & Petropoulou, 2020).

Θέση του εκπαιδευτικού

Μέχρι σήμερα κυριαρχούσε η δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ο δάσκαλος ήταν ο γνώστης σε όλα τα θέματα και οι μαθητές απλά παρακολουθούσαν. Με την είσοδο των ψηφιακών τεχνολογιών καταργείται το μονοπώλιο του δασκάλου και το βιβλίο αμφισβητείται ως μοναδική πηγή γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πλέον ο ρόλος του συντονιστή, ο οποίος καθοδηγεί και οργανώνει, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση (Chirwa & Mubita, 2021).

Βέβαια τα παραδοσιακά διδακτικά μέσα είναι αναμφισβήτητο ότι υστερούν σε σχέση με τα σύγχρονα εποπτικά μέσα. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη αξιοποίηση των νέων μέσων

στη διδασκαλία, είναι πάρα πολλά. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Ο διδακτικός σχεδιασμός που έχουν οι εκπαιδευτικοί με παλιές αντιλήψεις για το ρόλο του στην εκπαίδευση, έρχεται η στιγμή που πρέπει να αναθεωρεί. Η ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία είναι πλέον μια εκπαιδευτική πρακτική (Hanna, 2022). Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να κρίνει την αξία των νέων πηγών μάθησης και σταδιακά να δομήσει τη νέα γνώση (Selinger, 2001). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για την αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ενός συνεχώς εξελισσόμενου πεδίου τόσο σε ερευνητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο (Σοφός κ.ά., 2015). Οι νέες στρατηγικές διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δεδομένες και πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες σε δεξιότητες τόσο τεχνολογικές όσο και επικοινωνιακού χαρακτήρα. Τα νέα μέσα είναι ικανά, με την κατάλληλη χρήση από πλευράς εκπαιδευτικών να οδηγήσουν προς ένα περισσότερο μαθητοκεντρικό, ενεργητικό, διδακτικό μοντέλο, με έμφαση στις διερευνητικές, αυτόνομες, βιωματικές, συνεργατικές, στρατηγικές (Hanna, 2022). Δίνεται η δυνατότητα να υπάρχει πρόσβαση σε πλούσιο και ενημερωμένο περιεχόμενο. Το διαδίκτυο και οι ψηφιακές βιβλιοθήκες παρέχουν άμεση πρόσβαση σε ατελείωτο εκπαιδευτικό υλικό, όπως βίντεο, προσομοιώσεις, εικονικές περιηγήσεις, άρθρα και επιστημονικές δημοσιεύσεις (UNESCO, 2020).

Μέθοδος της Έρευνας

Αναγκαιότητα σκοπός και επιμέρους στόχοι - Δείγμα

Κατά το πρώτο στάδιο της διαδικασίας, παρουσιάστηκε στους μαθητές το υπό διερεύνηση θέμα και μέσω συστηματικής συζήτησης και ανταλλαγής ιδεών, καθορίστηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- να διερευνηθεί ο βαθμός ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς στο Λύκειο
- να καταγραφεί η έκταση χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών από τους μαθητές σε τομείς που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και την υποστήριξη στα μαθήματα τους
- να καταγραφεί η εικόνα που έχουν οι μαθητές σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων
- να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών για τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών

Το δείγμα που έλαβε μέρος στη ερευνητική διαδικασία αποτελείτο από 460 μαθητές που παρευρίσκονταν την ημέρα της διανομής των ερωτηματολογίων στο σχολείο, από το σύνολο των 496 που ήταν το μαθητικό δυναμικό του σχολείου.

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε αναγκαία, καθώς αποτυπώνει με σαφήνεια την υφιστάμενη κατάσταση σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη σχολική καθημερινότητα. Η καταγραφή του βαθμού αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές και η σύγκριση παραδοσιακών και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλει στην κατανόηση των πραγματικών αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα ο σχεδιασμός πραγματικής έρευνας με την συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια, ενίσχυσε τη σύνδεση της Στατιστικής με την καθημερινή σχολική εμπειρία, καλλιεργώντας στους μαθητές δεξιότητες ενεργούς συμμετοχής, κριτική σκέψης και αυτενέργειας.

Μεθοδολογία – Σχεδιασμός

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Η ποσοτική έρευνα στηρίζεται σε στατιστικές τεχνικές για τη συλλογή και την ανάλυση στοιχείων, με στόχο να ελεγχθούν οι υποθέσεις και να εξαχθούν πιο γενικά συμπεράσματα. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η προσέγγιση είναι ότι διευκολύνει τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων, προσφέρει αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, ενώ παράλληλα συνδέεται άμεσα με τη στατιστική

επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η επιλογή αυτή σχετίζεται με τις έννοιες του μαθήματος που διδάχθηκαν κατά τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο.

Για τη συλλογή των δεδομένων με βάση τους στόχους της έρευνας, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις διερευνούν μεταβλητές που σχετίζονται με: τη χρήση διαδικτύου για μελέτη, τη συχνότητα άντλησης πληροφοριών, την αντίληψη αλλαγής εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αναγκαιότητα αλλαγής μεθόδων διδασκαλίας, το βαθμό ένταξης ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκσυγχρονισμό υποδομών. Η διαδικασία της έρευνας διήρκεσε περίπου 4 μήνες, με έναρξη το τέλος Νοεμβρίου, όπου οι μαθητές πλέον είχαν διδαχτεί ένα μεγάλο μέρος των εννοιών που έπρεπε να εφαρμόσουν στη πράξη.

Οι δυσκολίες που συναντήσαμε στην αρχή είχαν σχέση με τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Αλλάξαμε πολλές φορές τις ερωτήσεις μέχρι να καταλήξουμε ποιες ήταν οι καταλληλότερες, μέσω των οποίων μπορούσαμε να αντλήσουμε τις πληροφορίες που επιθυμούσαμε. Υπήρξε πολύωρη συζήτηση με τους μαθητές γύρω από το στόχο κάθε ερώτησης. Επίσης η σειρά με την οποία τοποθετήθηκαν οι ερωτήσεις τέθηκε ως γόνιμο θέμα συζήτησης, ώστε να κατευθύνουμε το συμμετέχοντα κατάλληλα να απαντήσει αυτό που πραγματικά θεωρούσε ότι ανταποκρίνεται στις απόψεις του. Το επόμενο βήμα συζήτησης ήταν γύρω από την κλίμακα Lickert που θα συνόδευε κάθε ερώτηση.

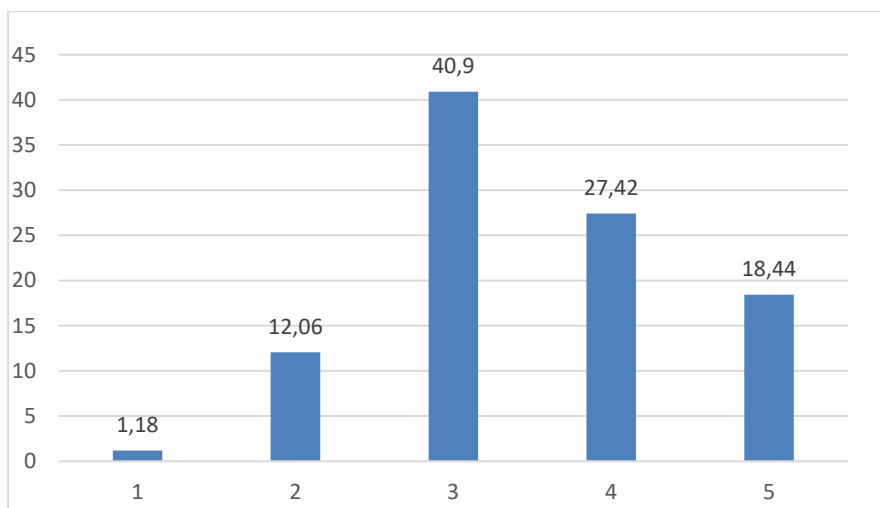
Πριν την εκπόνηση του ερωτηματολογίου, είχαν παρουσιαστεί παρόμοια ερωτηματολόγια με σκοπό να γνωρίσουν το τρόπο κατασκευής του. Περιορισμοί που προέκυψαν στη διεξαγωγή της έρευνας, είχαν σχέση με την απουσία κάποιων μαθητών τις ημέρες της διανομής των ερωτηματολογίων καθώς και την απροθυμία κάποιων άλλων να συμμετέχουν στη διαδικασία συμπλήρωσης.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε σε όλο το σχολείο μέσα Ιανουαρίου. Συγκεντρώθηκαν τελικά 423 ερωτηματολόγια από τους μαθητές του σχολείου. Προς τα τέλη του Ιανουαρίου θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει επανέλεγχος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές, ώστε να αποφευχθούν τυχόν λάθη και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Αρχές Φεβρουαρίου προέκυψαν συγκεντρωτικά αποτελέσματα για κάθε ερώτημα. Την διαδικασία εξαγωγής των αποτελεσμάτων, ανέλαβαν οι μαθητές οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες των δυο ατόμων και κλήθηκαν να σχεδιάσουν και τα αντίστοιχα ραβδογράμματα, ώστε να έχουν μια καλύτερη εικόνα για κάθε ερώτημα. Όλα μαζί τα ραβδογράμματα συμπεριλήφθηκαν στην ίδια σελίδα με τα αποτελέσματα και κοινοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Για την καλύτερη ενημέρωση της σχολικής κοινότητας, τα αποτελέσματα δημοσιοποιήθηκαν στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές και οι γονείς/κηδεμόνες έχουν πρόσβαση στις σχετικές πληροφορίες, γεγονός που ενίσχυσε την επικοινωνία και διαφάνεια. Στη συνέχεια οι μαθητές υλοποίησαν τη δέσμευση που είχαν αναλάβει και δημοσίευσαν τα συμπεράσματα της έρευνας μέσω συγγραφής άρθρου στην τοπική εφημερίδα.

Αποτελέσματα έρευνας

Πίνακας 1 (Ερώτημα: Χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο ως μέσο άντλησης πληροφοριών για το αντικείμενο του διαβάσματος ή της εργασίας που πρέπει να κάνετε ;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	7	1,65%
Λίγο	81	19,14%
Αρκετά	188	44,44%
Πολύ	107	25,29%
Πάρα Πολύ	40	9,48%
Σύνολο	423	100.0%

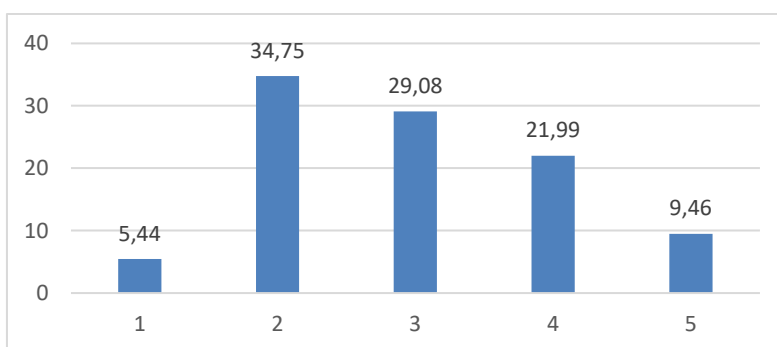


Σχήμα 1. Απαντήσεις 1^{ου} Ερωτήματος

Η πλειονότητα των μαθητών και συγκεκριμένα περισσότερο από το 86% αυτών χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ως μέσο άντλησης πληροφοριών. Οι ψηφιακές τεχνολογίες φέρνουν επανάσταση στην εκπαίδευση, προσφέροντας πληθώρα δωρεάν ή χαμηλού κόστους εκπαιδευτικών πόρων (ιστοσελίδες, βίντεο, ψηφιακές βιβλιοθήκες). Αυτό καθιστά την πληροφορία εύκολα προσβάσιμη. Για τις νέες γενιές, που μεγαλώνουν με το διαδίκτυο, η χρήση ψηφιακών εργαλείων για σχολικές ανάγκες είναι πλέον μια φυσική και οικεία διαδικασία (Anwar et al., 2024).

Πίνακας 2 (Ερώτημα: Πόσο συχνά αναζητάτε επιπρόσθετες πληροφορίες από εξωσχολικές πηγές εκτός του σχολικού βιβλίου ;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	23	5,44%
Λίγο	147	34,75%
Αρκετά	123	29,98%
Πολύ	93	21,99%
Πάρα Πολύ	17	4,02%
Σύνολο	423	100.0%



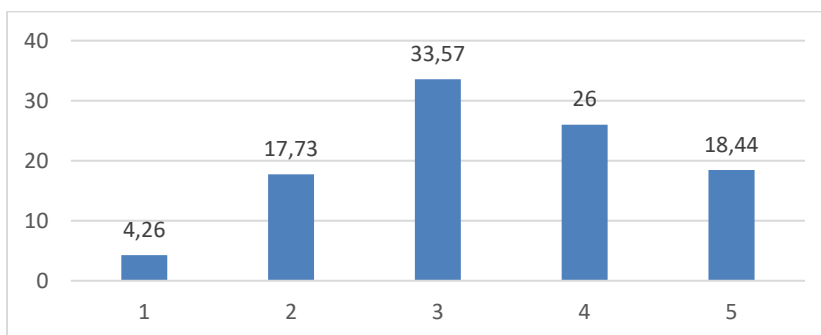
Σχήμα 2. Απαντήσεις 2^{ου} Ερωτήματος

Τα ποσοστά από το Σχήμα 2 αποδεικνύουν ότι τα σχολικά βιβλία δεν καλύπτουν όλες τις ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου. Τα σχολικά βιβλία, με το περιορισμένο τους περιεχόμενο, συχνά υστερούν σε βάθος και επικαιρότητα. Το διαδίκτυο

δίνει τη λύση, επιτρέποντας στους μαθητές να προσαρμόζουν τη μάθηση στις ατομικές τους ανάγκες και ρυθμούς, εξερευνώντας πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν. Η εκτεταμένη ψηφιακή χρήση από τους μαθητές καθιστά επιτακτική την αναθεώρηση και τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλίων, ώστε να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και να υποστηρίζουν ολοκληρωμένα τη μάθηση (Petko et al., 2023).

Πίνακας 3 (Ερώτημα: Πιστεύετε πως η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών έχει αλλάξει την εκπαιδευτική διαδικασία ;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	18	4,25%
Λίγο	75	17,73%
Αρκετά	142	33,56%
Πολύ	110	26%
Πάρα Πολύ	78	18,43%
Σύνολο	423	100.0%

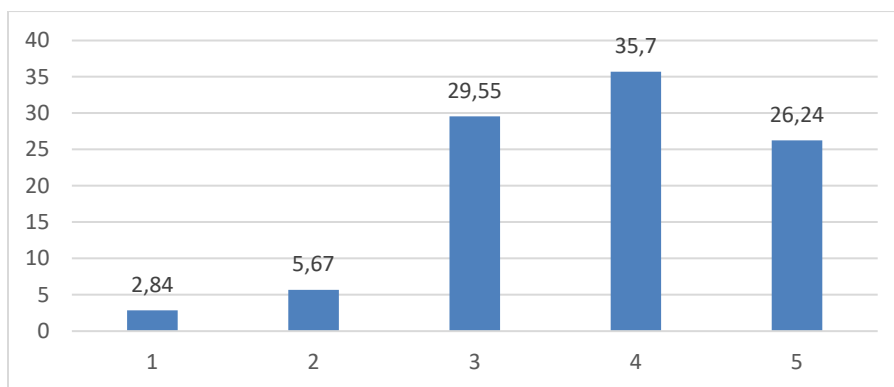


Σχήμα 3. Απαντήσεις 3^{ου} Ερωτήματος

Αρκετοί μαθητές σε ποσοστό που πλησιάζει το 77% πιστεύουν πως η χρήση τεχνολογικών καινοτομιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει αυξηθεί αρκετά σε σχέση με το παρελθόν, κάνοντας εμφανή την προτίμησή τους για συνδυασμό των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μέσων και των νέων τεχνολογιών. Η ενσωμάτωση τεχνολογικών καινοτομιών προσφέρει νέες δυνατότητες στη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως η χρήση διαδραστικών πινάκων, ψηφιακών βιβλίων, εκπαιδευτικών εφαρμογών και διαδικτυακών πλατφορμών. Αυτό ενισχύει τη διδακτική διαδικασία και καθιστά το μάθημα πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον. Οι μαθητές προτιμούν ένα συνδυασμό παραδοσιακών και σύγχρονων μέσων, αναγνωρίζοντας την αξία και των δύο. Η παραδοσιακή διδασκαλία προσφέρει δομή και σταθερότητα, ενώ οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν ευελιξία και καινοτομία (Kandukoori & Wajid, 2024).

Πίνακας 4 (Ερώτημα: Θεωρείτε αναγκαίο ότι πρέπει να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας λόγω της γενικευμένης χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	12	2,83%
Λίγο	24	5,67%
Αρκετά	125	29,55%
Πολύ	151	35,69%
Πάρα Πολύ	111	26,24%
Σύνολο	423	100.0%

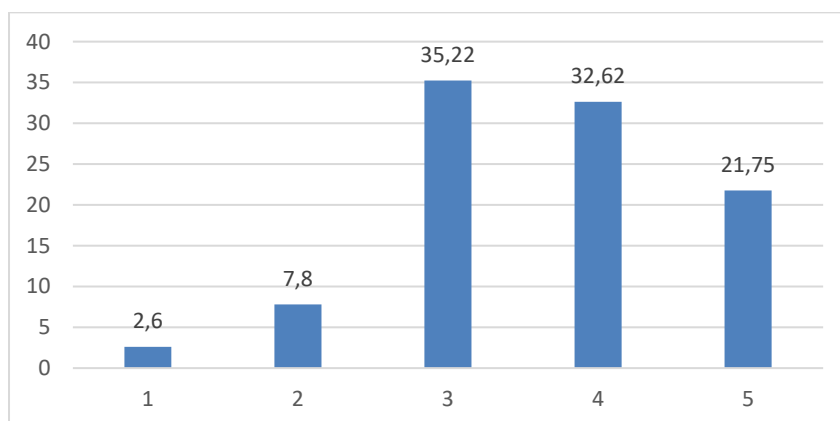


Σχήμα 4. Απαντήσεις 4^{ου} Ερωτήματος

Από τις παραπάνω απαντήσεις συμπεραίνουμε ότι είναι απολύτως αναγκαίο να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας λόγω της γενικευμένης χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών. Η απλή ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων δεν αρκεί. Χρειάζεται μια ριζική μεταστροφή στην παιδαγωγική προσέγγιση, με έμφαση στην ενεργό μάθηση, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη και την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως συντονιστές και καθοδηγητές, αξιοποιώντας την τεχνολογία για να δημιουργήσουν ένα πιο διαδραστικό, εξατομικευμένο και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (La Fleur & Dlamini, 2022).

Πίνακας 5 (Ερώτημα: Σε τι βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να ενταχθεί η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διαδικασία του μαθήματος;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μηδενικό	11	2,6%
Ελάχιστο	33	7,8%
Μεγάλο	149	35,22%
Πολύ Μεγάλο	138	32,62%
Πάρα Πολύ Μεγάλο	92	21,74%
Σύνολο	423	100.0%

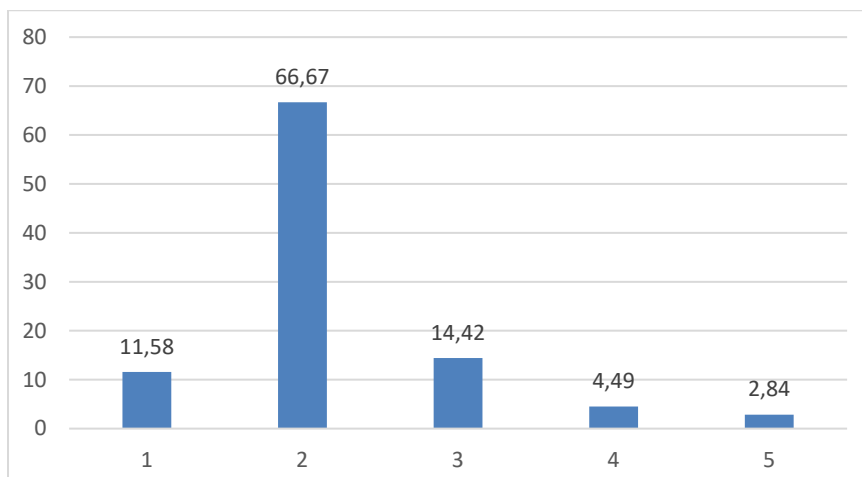


Σχήμα 5. Απαντήσεις 5^{ου} Ερωτήματος

Εν κατακλείδι, η έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών σε ποσοστό πάνω από 88% πιστεύει ότι, πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 6 (Ερώτημα: Με ποια συχνότητα χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες τις ψηφιακές τεχνολογίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ποτέ	49	11,58%
Μερικές Φορές	282	66,66%
Αρκετά Συχνά	61	14,42%
Πολύ Συχνά	19	3,3%
Πάντα	12	2,82%
Σύνολο	423	100.0%

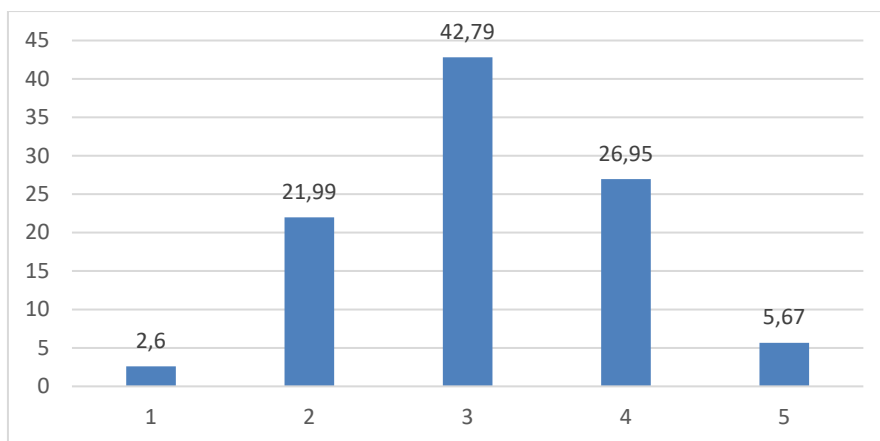


Σχήμα 6. Απαντήσεις 6^{ου} Ερωτήματος

Διαπιστώθηκε από τις παραπάνω απαντήσεις ότι η χρήση των μέσων τεχνολογίας στα πλαίσια του σχολείου γίνεται περιστασιακά, παρ' όλο που οι μαθητές επιθυμούν τη συστηματική χρήση τους (Hattie, 2009).

Πίνακας 7 (Ερώτημα: Κατά τη γνώμη σας πόσο συχνά θα έπρεπε οι διδάσκοντες να κάνουν χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή των μαθημάτων;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	11	2,6%
Λίγο	93	21,98%
Αρκετά	181	42,78%
Πολύ	144	26,95%
Πάρα Πολύ	24	5,67%
Σύνολο	423	100.0%

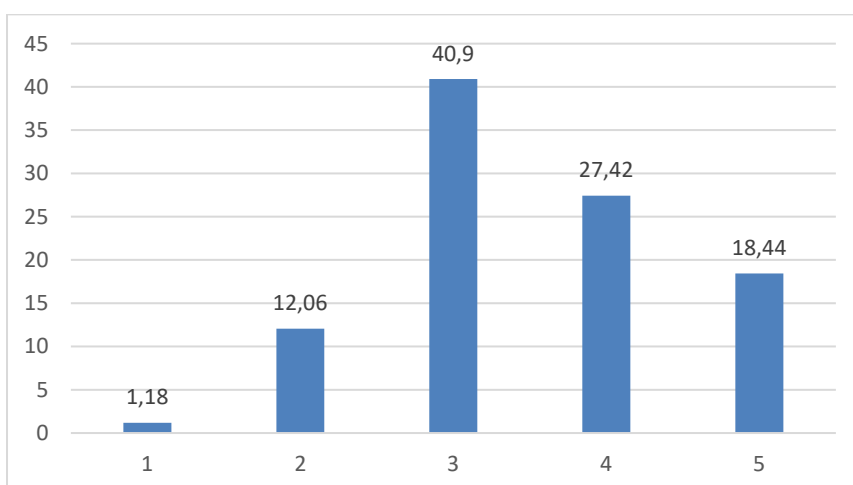


Σχήμα 7. Απαντήσεις 7^{ου} Ερωτήματος

Οι απαντήσεις των μαθητών ενισχύουν την άποψη ότι η επιμόρφωση των διδασκόντων σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες είναι απαραίτητη, ώστε αυτές να αξιοποιούνται δημιουργικά ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι διδάσκοντες πρέπει να είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και εκπαιδευτικών πλατφορμών, ώστε να μπορούν να ενσωματώνουν δημιουργικά την τεχνολογία στα μαθήματά τους και να εμπλουτίζουν τη διδακτική τους πρακτική. Με την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαραίτητες υποδομές, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, προσφέροντας πιο διαδραστικά, εξατομικευμένα και αποτελεσματικά μαθήματα. Αυτό μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών.

Πίνακας 8 (Ερώτημα: Πόσο πρέπει να εκσυγχρονιστούν οι υποδομές των σχολείων;)

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	5	1,18%
Λίγο	51	12,05%
Αρκετά	173	40,89%
Πολύ	116	27,42%
Πάρα Πολύ	78	18,43%
Σύνολο	423	100.0%



Σχήμα 8. Απαντήσεις 8^{ου} Ερωτήματος

Οι μαθητές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 86% θεωρούν, απαραίτητο τον εκσυγχρονισμό των σχολικών υποδομών. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι οι υπάρχουσες σχολικές υποδομές δεν επαρκούν για να υποστηρίξουν τη σύγχρονη εκπαίδευση. Ο εκσυγχρονισμός των σχολικών υποδομών, όπως η αναβάθμιση των εργαστηρίων πληροφορικής, η εγκατάσταση διαδραστικών πινάκων και η παροχή γρήγορου και αξιόπιστου διαδικτύου, είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία

Συμπεράσματα

Σε κάθε χώρα το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης. Αποσκοπεί να εντάξει με διάφορους τρόπους τους νέους στην κοινωνία. Ένας από τους τρόπους που μπορεί να το πετύχει είναι μέσω της μετάδοσης γνώσεων που έχουν συσσωρευτεί από γενιά σε γενιά, αλλά και αυτών που αποτελούν σύγχρονες κατακτήσεις της επιστήμης, της τέχνης και του πολιτισμού. Στόχος είναι να εφοδιάσει τους νέους με το ελάχιστο γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να τους καταστήσει ικανούς να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές τους ανάγκες. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων υλοποιείται κυρίως μέσω των εκπαιδευτικών μονάδων.

Στη παρούσα εργασία οι μαθητές έθεσαν υπό διερεύνηση συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν κατόπιν προβληματισμού ως προς το τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων στη παροχή γνώσεων. Αν και θεώρησαν απαραίτητο τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, κάποιες φορές, θεωρούν ότι πρέπει έμμεσα να μπει στη διαδικασία μάθησης περισσότερες φορές η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Προτείνουν έμμεσα την αλλαγή των σχολικών βιβλίων, ώστε να είναι πλήρης η γνώση που λαμβάνουν από αυτά και να μην απαιτείται προσφυγή στο διαδίκτυο. Επίσης προτείνουν την πλήρη κάλυψη των σχολικών μονάδων σε θέματα υποδομών από τεχνολογικής πλευράς. Προτείνουν επίσης σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν περισσότερο τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φυσικά, δεν προτείνεται η πλήρης απαξίωση και υποβάθμιση των παραδοσιακών μέσων - καθώς αυτά είναι αναντικατάστατα σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές περιστάσεις - αλλά ούτε η αποκλειστική χρήση τους. Με τον συνδυασμό σύγχρονων και παραδοσιακών μεθόδων, η μάθηση θα γίνει πιο ενδιαφέρουσα και οι μαθητές θα εμπεδώνουν αποτελεσματικότερα τις νέες γνώσεις.

Ο συνδυασμός παραδοσιακών και σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων μπορεί να προσφέρει μια ισορροπημένη προσέγγιση στη διδασκαλία. Οι παραδοσιακές μέθοδοι, όπως οι διαλέξεις και τα βιβλία, παρέχουν μια σταθερή βάση και προσφέρουν τη δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης και μελέτης. Από την άλλη, οι σύγχρονες μέθοδοι, όπως η χρήση διαδραστικών εργαλείων και η ηλεκτρονική μάθηση, μπορούν να κάνουν τη μάθηση πιο δυναμική και διαδραστική (Bates, 2015). Οι παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας προάγουν θεμελιώδεις εκπαιδευτικές αξίες, όπως η ικανότητα αναλυτικής σκέψης και η δεξιότητα κριτικής αξιολόγησης, οι οποίες είναι κρίσιμες για την κατανόηση σύνθετων εννοιών. Παράλληλα, η ενσωμάτωση σύγχρονων μεθόδων μπορεί να ενισχύσει αυτές τις αξίες, προσφέροντας ένα πιο ολοκληρωμένο και δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον (Collins & Halverson, 2018).

Η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών θα είναι αποτελεσματικότερη, αν οι γνώσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι επαρκείς, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Κρίνεται απαραίτητο η πολιτεία να προχωρήσει σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες θα καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ικανότερους να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες.

Κάνοντας τον απολογισμό της εργασίας οι μαθητές, δήλωσαν ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία, δεν περιορίστηκαν στην απομνημόνευση ορισμών, αλλά απέκτησαν πρακτική εμπειρία στη συλλογή, οργάνωση και ανάλυση δεδομένων. Κατάλαβαν πώς η Στατιστική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την εξαγωγή συμπερασμάτων από πραγματικές καταστάσεις.

Κρίνεται απαραίτητη λόγω της ραγδαίας εξέλιξης των ψηφιακών τεχνολογιών, η επανάληψη της ίδιας έρευνας στα επόμενα έτη, με τα ίδια ερωτήματα, καθώς επιτρέπει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τις παλαιότερες έρευνες και την περαιτέρω κατανόηση του μαθήματος.

Αναφορές

Al-Ruz, J. A., & Khasawneh, S. (2011). Jordanian pre-service teachers' and technology integration: A human resource development approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 77 - 87.

Anwar, CR, Febriati, F., Mawarni, S., & Akhmad, MA (2024). Ενίσχυση της προσβασιμότητας στη μάθηση μέσω ψηφιακών βιβλιοθηκών: Μελέτη σχετικά με τον προσανατολισμό των χρηστών, τους πόρους και τις παιδαγωγικές πτυχές. *Jurnal Edutech Undiksha*, 12(2), 245–255.

Bates, A. W. (2015). "Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning". Open Textbook.

Biddulph, F., & White, J. (2023). *Creative thinking in a digital world: Fostering innovation through technology-enhanced learning*. Teaching and Teacher Education, 125, 104037.

Chirwa, C. & Mubita, K. (2021). Preparedness of teachers and learners in the integration of information communication technologies in the teaching and learning of geography in selected schools of Petauke District of Eastern Province in Zambia. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(3), 456-464.

Collins, A., & Halverson, R. (2018). "Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America". Teachers College Press.

Duarte, A. M., Mota, J. & Santos, J. (2021). *Challenges in the integration of technology in education: A systematic review of literature*. Journal of Educational Technology & Society, 24(2), 154-169.

Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2020). *Blended learning: The new normal and emerging technologies*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(1), 1-13.

Hanna, E. (2022). *Digital teaching and learning: a guide for educators*. Routledge.

Hattie, J. (2009). "Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement". Routledge.

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). *Creativity and Technology in the Classroom: Pedagogical Foundations for Creative Learning*. In The Cambridge Handbook of Creativity (pp. 535-555). Cambridge University Press.

Honeyman, E., & Miller, J. (2021). *The impact of COVID-19 on students' perceptions of online learning: A technology acceptance model perspective*. International Journal of Educational Research Open, 2, 100062.

Hong, J. E. (2016). Social studies teachers' views of ICT integration. *Review of Internal Geographical Education Online*, 6(1), 32-48. Διαθέσιμο: <https://rigeo.org/wp-content/uploads/2021/05/RIGEO-V6-N1-1.pdf> , προσπελάστηκε στις 10/01/2024)

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Kandukoori, A., & Wajid, F. (2024). Συγκριτική Ανάλυση Ψηφιακών Εργαλείων και Παραδοσιακών Μεθόδων Διδασκαλίας στην Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα. (Διαθέσιμο: https://arxiv.org/abs/2408.06689?utm_source=chatgpt.com, προσπελάστηκε στις 20/01/2024)

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. De Gruyter Oldenbourg.

Klimova, A., & Klimova, B. (2021). *Digital tools for fostering creativity in education: A systematic review*. Education Sciences, 11(10), 614.

La Fleur, J., & Dlamini, R. (2022). *Προς παιδαγωγικές με επίκεντρο τον μαθητή: Τεχνολογία/Προς παιδαγωγικές με επίκεντρο τον μαθητή: Τεχνολογική διδασκαλία και μάθηση στην τάξη του 21ου αιώνα. Εφημερίδα της Εκπαίδευσης. (Διαθέσιμο: DOI: 10.17159/2520-9868/i88a01, προσπελάστηκε στις 22/01/2024)

Lai, J. W., & Chen, J. C. (2019). *A Study of the Impact of Digital Technology on Student Learning Outcomes and Attitudes. Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 125-138.

Mavrommatis, A. & Petropoulou, P. (2020). *The impact of standardized testing on innovative teaching practices. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 395-412.

Moon, J. A. (2004). "A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice". Routledge.

Murgia, E., Landoni, M., Huibers, T., & Pera, MS (2021). Όλοι μαζί τώρα: Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητικοί εταίροι στο σχεδιασμό τεχνολογίας αναζήτησης για την τάξη. Διαθεσιμο: <https://arxiv.org/abs/2105.03708>, προσπελάστηκε στις 30/01/2024

Panagiotopoulos, G. (2021). *New pedagogical approaches in the digital age: promoting active and collaborative learning*. Springer.

Pang, A. (2018). "The Digital Divide and its Effects on Learning Outcomes." *Journal of Education and Technology*, 5(2), 45-60.

Papacharissi, Zizi. (2009). *The Virtual Geographies of Social Networks: A Comparative Analysis of Facebook, MySpace, and Orkut*. In A. K. A. N. D. E. Papacharissi (Ed.), *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 735-766.

Papagiannopoulos, K. (2023). *Obstacles to technological integration in Greek schools: A quantitative study*. *International Journal of Educational Development*, 98, 102734.

Petko, D., Schmid, U., & Rodrigues, R. (2023). Εξέταση της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας στα σχολεία με μια σχολική προσέγγιση για εξατομικευμένη μάθηση. Έρευνα και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, 71, 367-390. (Διαθέσιμο: https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-022-10167-z?utm_source=chatgpt.com, προσπελάστηκε στις 30/1/2024)

Roll, I., & Wylie, R. (2023). *Artificial intelligence in education: The future is now*. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, 123456.

Selinger, M. (2001). The role of the teacher: Teacherless classrooms? In Leask, M. (eds), *Issues in Teaching using ICT*. New York: Routledge Falmer.

Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, α innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171-193.

Taleb, B. (2024). *From information access to knowledge co-creation: The evolution of digital learning environments*. *Journal of Learning & Technology*, 23(2), 45-60.

Tang, J. (2023). *Exploring the role of social media in facilitating collaborative learning in higher education*. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), 1-15.

UNESCO (2018). *ICT in Education: A Global Perspective*. UNESCO Publishing.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2020). *Education in a post-COVID-19 world: Nine ideas for public action*. UNESCO.

Zhao, Y., Sun, S., & Li, S. (2021). Exploring the Digital Divide in Online ducation during the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Chinese University Students. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7233-7253.

Ιορδανίδου, Σ. (2013). Εκπαιδευτικά Σενάρια και Κοινωνική Δικτύωση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τομ. 7. Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. (Διαθέσιμο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/551>, προσπελάστηκε στις 21/01/2024)

Σάμι Μ. Αλσέχρι. (2024). *Ο αντίκτυπος της ψηφιακής εκπαίδευσης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα*. Στο: *Κοινωνικά μέσα - Ευκαιρίες και κίνδυνοι* (επιμ. Shafizan Mohamed), IntechOpen.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Κάλλιπος. (Διαθέσιμο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/183?locale=el> , προσπελάστηκε στις 10/01/2024)

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος

Η μουσική ταυτότητα των εφήβων και η επιρροή της τραπ μουσικής

<https://doi.org/10.69685/NZIT3816>

Νάσκου Θωμά

Εκπαιδευτικός- Φιλολόγος ΠΕ02, συγγραφέας σχολικών βοηθημάτων
Naskouth@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα ποσοτική έρευνα εξετάζει τη μουσική ταυτότητα των εφήβων μαθητών/τριών Λυκείου και τον ρόλο της στην καθημερινότητά τους, με έμφαση στην επίδραση του μουσικού είδους τραπ. Στόχος της μελέτης είναι η καταγραφή των μουσικών προτιμήσεων, η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας και η διερεύνηση των στάσεων των εφήβων απέναντι στους στίχους και τα πολιτισμικά μηνύματα της τραπ. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε δείγμα 120 μαθητών/τριών. Η ανάλυση των απαντήσεων βασίστηκε σε περιγραφική στατιστική. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μουσική αποτελεί βασικό μέσο συναισθηματικής έκφρασης και κοινωνικής ταύτισης για τους εφήβους, ενώ το είδος τραπ, παρά την αμφισβήτηση που συχνά προκαλεί το περιεχόμενό του, προσελκύει έντονο ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των νέων απέναντι στα πρότυπα και τις αξίες που προβάλλονται μέσω της σύγχρονης μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: Έφηβοι μαθητές, μουσική ταυτότητα, τραπ μουσική

Εισαγωγή

Η μουσική αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο στην καθημερινότητα των εφήβων, επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχική τους υγεία και υποστηρίζοντας την ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Laiho, 2004; Παπαπαναγιώτου, 2006). Αποτελεί εργαλείο αυτοέκφρασης και συναισθηματικής διαχείρισης (Juslin & Västfjäll, 2008; Harrer & Harrer, 2019), ενώ παράλληλα δρα ως δίαυλος κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας (MacDonald & Saarti, 2020). Η διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των εφήβων, σύμφωνα με την Parlampa (2023), επηρεάζεται από ποικίλες προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες και λειτουργεί ως μέσο αυτοέκφρασης και ενδυνάμωσης της ψυχοσυναισθηματικής τους ισορροπίας. Παράλληλα, η μελέτη του Skiadas (2020) υπογραμμίζει ότι οι έφηβοι διαμορφώνουν πολλαπλές ταυτότητες μέσα από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και αφηγήσεις, γεγονός που συνδέεται στενά με τις μουσικές τους προτιμήσεις και εμπειρίες. Οι μουσικές προτιμήσεις στην εφηβεία δε συμβάλλουν μόνο στη συγκρότηση της μουσικής ταυτότητας (Regelski & Gates, 2009), αλλά και στη διαμόρφωση της ευρύτερης προσωπικής ταυτότητας, ιδιαίτερα μέσω της σύνδεσης με ομάδες συνομηλίκων με κοινά ενδιαφέροντα (Fuld et al., 2009; Καραγιώργου, 2018).

Η μουσική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από ένα πλέγμα επιρροών, όπως η οικογένεια (Raananen, 2022), οι γονεϊκές στάσεις (Simpkins, 2019) και η επιθυμία κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους (Σαλτάρη, 2016; Tarrant et al., 2002). Οι έφηβοι αποτελούν την πληθυσμιακή ομάδα με τη μεγαλύτερη έκθεση στη μουσική σε εβδομαδιαία βάση (Lamont & Hargreaves, 2019), ενώ η ατομική ακρόασή τους παρέχει τη δυνατότητα να πειραματιστούν με διαφορετικές εκδοχές της ταυτότητάς τους (Larson, 1995). Η επίδραση αυτή ενισχύεται περαιτέρω από την παρουσία της μουσικής βιομηχανίας και των κοινωνικών δικτύων, τα οποία εκθέτουν τους νέους σε ποικιλία μουσικών ειδών (Deci & Ryan, 2000).

Η μουσική μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η συναισθηματική ρύθμιση, η αυτογνωσία και η γνωστική λειτουργία, επηρεάζοντας θετικά τη μνήμη και τη συγκέντρωση (Παπαπαναγιώτου, 2006; Campbell et al., 2007; Schlaug et al., 2005). Οι στίχοι

και οι μελωδίες με τις οποίες ταυτίζονται οι νέοι, συχνά αντανakλούν τα εσωτερικά τους διλήμματα και τον συναισθηματικό τους κόσμο (Lonsdale & North, 2021).

Ωστόσο, η μουσική μπορεί να επιφέρει και αρνητικές επιρροές, ιδίως όταν περιέχει θεματολογία σχετική με τη βία, τον σεξισμό ή την παραβατικότητα (Κουφονίκου, 2024). Το μουσικό είδος της τραπ, ένα υποείδος της hip-hop, έχει αποκτήσει ιδιαίτερη απήχηση στο εφηβικό κοινό (Θεοδωρόπουλος, 2022), με στίχους που συχνά εξυμνούν τον υλισμό, την παρανομία και τον εύκολο πλουτισμό (Gold et al., 2011; Conti, 2020; Osmanovic & Kazic-Cakar, 2021). Η διπλωματική εργασία της Ανοϊζίμη (2022) αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η ελληνική trap μουσική συμβάλλει στη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των εφήβων μέσω του στίχου, της μουσικής και της εικόνας, υπογραμμίζοντας την πολυτροπική φύση του μέσου. Η θεματολογία του μουσικού αυτού είδους περιλαμβάνει συχνά τη νομιμοποίηση της βίας, της χρήσης ουσιών και της αναπαραγωγής στερεοτύπων για τις γυναίκες (Stickle, 2021; Weitzer & Kubrin, 2009; Holmes, 2016; Miles, 2020). Το λεξιλόγιο είναι συνήθως προκλητικό και υβριστικό ενώ οι αναπαραστάσεις ενισχύουν μερικές φορές παγιωμένα έμφυλα στερεότυπα (Hall et al., 2011). Όπως επισημαίνει η Σκορδούλη (2022), το είδος τραπ παρουσιάζει συχνά την παρανομία ως εργαλείο επιβίωσης και κοινωνικής ανέλιξης. Παράλληλα, η συνεχής προβολή αλκοόλ και ψυχοτρόπων ουσιών συμβάλλει στην εξοικείωση των εφήβων με τέτοια πρότυπα (Coleman, 2019).

Παρά την εκτενή διερεύνηση της μουσικής ως παράγοντα διαμόρφωσης της ταυτότητας των νέων, η σχέση των Ελλήνων εφήβων με τη μουσική τραπ δεν έχει μελετηθεί επαρκώς με επιστημονικά εργαλεία. Ιδιαίτερα απουσιάζουν ποσοτικά δεδομένα που να αποτυπώνουν τη στάση των μαθητών/τριών Λυκείου απέναντι στα πολιτισμικά πρότυπα και τις γλωσσικές επιρροές του συγκεκριμένου μουσικού είδους. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην κάλυψη αυτού του κενού, προκειμένου να ενισχυθεί τόσο η παιδαγωγική κατανόηση της τραπ κουλτούρας, όσο και η ανάπτυξη κριτικής μουσικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο.

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της μουσικής στην καθημερινή ζωή των εφήβων, την καταγραφή των μουσικών τους προτιμήσεων και την ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας, με ιδιαίτερη έμφαση στη στάση τους απέναντι στο σύγχρονο μουσικό είδος της τραπ. Η έρευνα εστιάζει στις υποκειμενικές αξιολογήσεις των μαθητών/τριών Λυκείου αναφορικά με τη θεματολογία, το λεξιλόγιο και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της τραπ μουσικής, καθώς και στην αντίληψή τους για πιθανές επιρροές στη γλωσσική έκφραση, στις στάσεις και στη συμπεριφορά τους. Τα ευρήματα της μελέτης ενδέχεται να συμβάλλουν στην κατανόηση των πολιτισμικών προτύπων που διαμορφώνουν τις νεανικές ταυτότητες και να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση της κριτικής μουσικής παιδείας και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω σκοπό, η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα εξής κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο ρόλος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των εφήβων και με ποιους τρόπους συμβάλλει στη συναισθηματική τους έκφραση και ταυτότητα;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στη τραπ μουσική ως προς τη θεματολογία, το λεξιλόγιο και τις κοινωνικές αξίες που αυτή προβάλλει;
3. Διαπιστώνονται θετικές ή και αρνητικές επιρροές της τραπ μουσικής στη γλωσσική συμπεριφορά, στις στάσεις και στις κοινωνικές σχέσεις των νέων;

Μεθοδολογία-δείγμα

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποσοτική, περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις μουσικές προτιμήσεις των εφήβων και την επίδραση της τραπ μουσικής στη ζωή τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 120 μαθητές και μαθήτριες Λυκείου, ηλικίας 15–18 ετών, επιλεγμένοι με δειγματοληψία ευκολίας, καθώς συμμετείχαν όσοι ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι να λάβουν μέρος στη μελέτη. Η κατανομή του δείγματος

ήταν 66,7% κορίτσια και 33,3% αγόρια. Λόγω της μεθόδου επιλογής του δείγματος, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια βάσει ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για τις νεανικές μουσικές προτιμήσεις, τη μουσική ταυτότητα και την επίδραση της τραπ μουσικής (Laiho, 2004; Weitzer & Kubrin, 2009; Παπαπαναγιώτου, 2006). Οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε πέντε θεματικούς άξονες: μουσικές προτιμήσεις, συναισθηματική σύνδεση με τη μουσική, επιρροές από ψηφιακά μέσα, στάσεις απέναντι στην τραπ μουσική και αντίληψη γλωσσικών ή κοινωνικών επιδράσεων της τραπ μουσικής.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ενισχύθηκε μέσω προσεκτικής διατύπωσης των ερωτήσεων, προσαρμοσμένων στο γλωσσικό επίπεδο των συμμετεχόντων, καθώς και με διατήρηση θεματικής συνοχής. Για την επικύρωση της αξιοπιστίας του εργαλείου προτείνεται η χρήση δεικτών αξιοπιστίας, όπως το Cronbach's Alpha, και η διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης, ενώ συνιστάται η πιλοτική εφαρμογή του σε περιορισμένο δείγμα πριν την κύρια έρευνα.

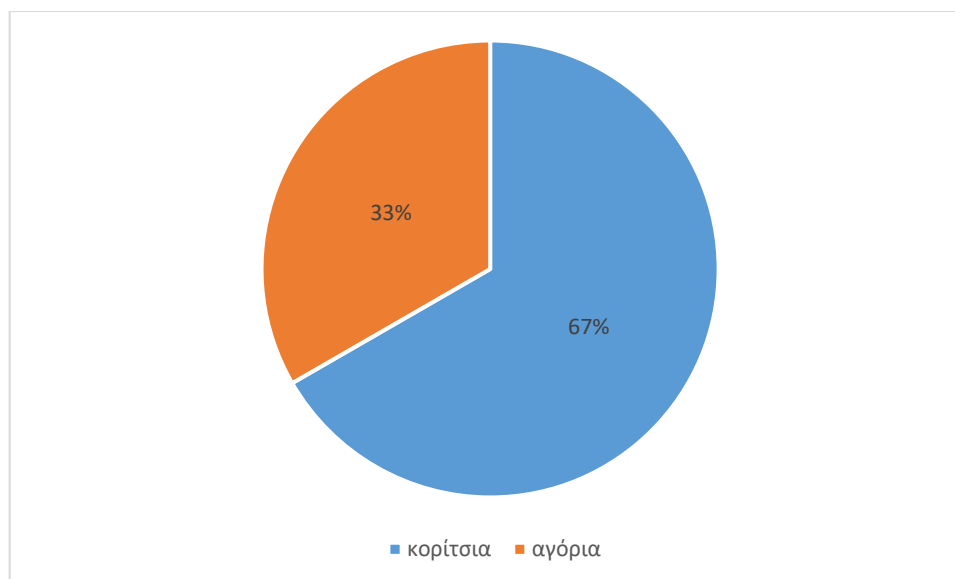
Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε ατομικά και ανώνυμα, εξ αποστάσεως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με εκτιμώμενη διάρκεια 10–15 λεπτών, μειώνοντας την επίδραση κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων και ενισχύοντας την εγκυρότητα των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού Microsoft Excel, μέσω περιγραφικής στατιστικής επεξεργασίας (ποσοστά, απόλυτες συχνότητες και γραφήματα), η οποία αποτελεί βασικό εργαλείο ποσοτικών ερευνών για τη σύνοψη και την παρουσίαση δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η χρήση περιγραφικής στατιστικής δικαιολογείται βάσει της βιβλιογραφίας για ποσοτικές προσεγγίσεις, καθώς επιτρέπει την αποτελεσματική σύνοψη και παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος (Field, 2013; Pallant, 2020). Η στατιστική ανάλυση δεν κατέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ φύλων, γεγονός που υποδηλώνει ομοιογένεια στις καταγραφόμενες στάσεις.

Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Πρωτίστως, η χρήση δειγματοληψίας ευκολίας και η γεωγραφική συγκέντρωση των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένη περιοχή περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Επιπλέον, η αυτοαναφορική φύση του ερωτηματολογίου ενδέχεται να έχει επηρεαστεί από την τάση των συμμετεχόντων να παρέχουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Επίσης, δεν συμμετείχαν στην έρευνα μαθητές/τριες από Μουσικά Σχολεία, γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει την πληρότητα της αποτύπωσης διαφοροποιήσεων στη μουσική παιδεία. Τέλος, αν και η περιγραφική στατιστική προσφέρει σαφή εικόνα των βασικών τάσεων στο δείγμα, δεν επιτρέπει τη διερεύνηση πιο σύνθετων σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, γεγονός που συνιστά περιορισμό στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 120 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων 80 κορίτσια (67%) και 40 αγόρια (33%) (Σχήμα 1). Αναλυτικά, τα ευρήματα της έρευνας, ανά θεματικό άξονα και ερευνητικό ερώτημα, έχουν ως εξής:



Σχήμα 1. Κατανομή των μαθητών/τριών κατά φύλο.

Ο Πίνακας 1. παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας οργανωμένα σε τέσσερις θεματικούς άξονες, με βάση τις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Μουσικές προτιμήσεις και εκπαίδευση: Το 88% των συμμετεχόντων (106) δήλωσε ότι έχει λάβει κάποια μορφή μουσικής εκπαίδευσης, όπως εκμάθηση μουσικού οργάνου ή συμμετοχή σε χορωδία, ενώ μόλις το 12% (14) δεν έχει σχετική εμπειρία.

Συναισθηματική σύνδεση με τη μουσική: Στην ερώτηση αν η μουσική βοηθά στην έκφραση συναισθημάτων, το 79% των συμμετεχόντων (95) απάντησε «Όχι», ενώ μόνο το 21% (25) απάντησε «Ναι».

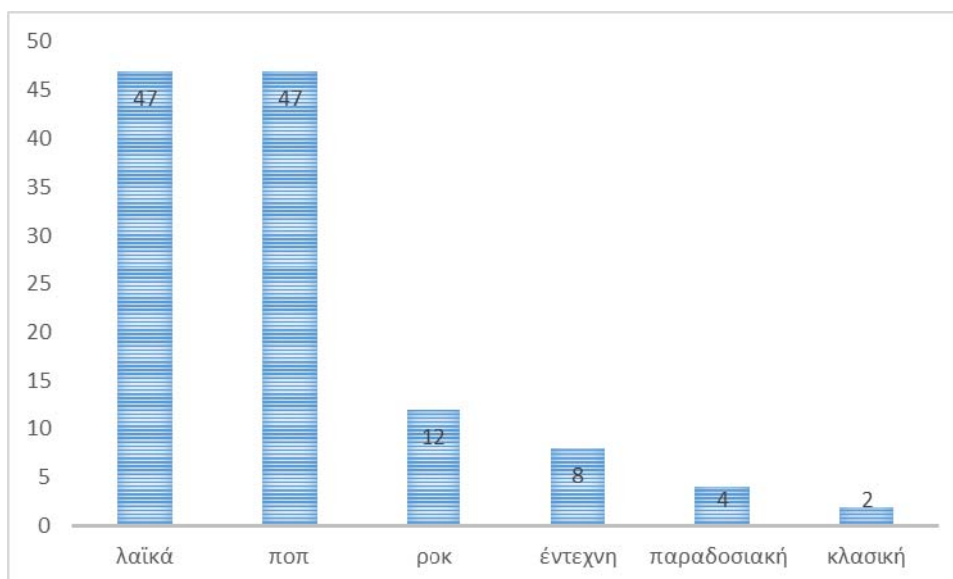
Επιρροές από ψηφιακά μέσα: Το 85% των συμμετεχόντων (102) απάντησε «Όχι» στην ερώτηση σχετικά με το αν ενημερώνονται για νέα μουσικά ακούσματα μέσω ψηφιακών μέσων, ενώ μόνο το 15% (18) απάντησε «Ναι».

Στάσεις απέναντι στην τραπ μουσική: Το 54% των συμμετεχόντων (65) δήλωσε ότι του αρέσουν οι στίχοι της τραπ μουσικής, ενώ το 46% (55) εξέφρασε αρνητική στάση.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανά θεματικό άξονα

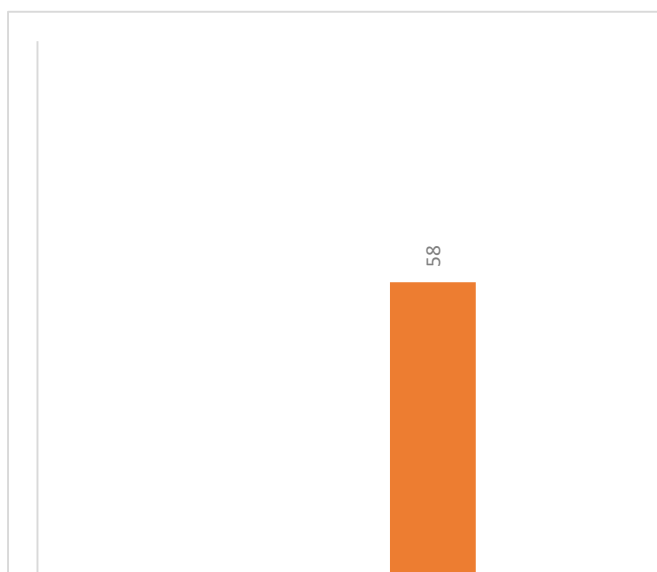
Θεματικός άξονας	Ερώτηση	Όχι	Ναι
Μουσικές προτιμήσεις και εκπαίδευση	Έχετε μουσική εκπαίδευση (π.χ. όργανο, χορωδία);	88% (106)	12% (14)
Συναισθηματική σύνδεση με τη μουσική	Η μουσική βοηθάει στην έκφραση των συναισθημάτων σας;	21% (25)	79% (95)
Επιρροές από ψηφιακά μέσα	Ενημερώνεστε για νέα μουσικά ακούσματα μέσω των ψηφιακών μέσων;	15% (18)	85% (102)
Στάσεις απέναντι στην τραπ μουσική	Σας αρέσουν οι στίχοι της τραπ μουσικής;	54% (65)	46% (55)

Όταν ρωτήθηκαν για τις μουσικές προτιμήσεις τους, 47 μαθητές/τριες (39%) δήλωσαν ότι προτιμούν τα λαϊκά τραγούδια ενώ το ίδιο ποσοστό ανέφερε προτίμηση στην ποπ μουσική. Επιπλέον, 12 μαθητές/τριες (10%) ακούνε ροκ, 8 (7%) έντεχνη, 4 (3%) παραδοσιακή και 2 (2%) κλασική μουσική (Σχήμα 2).



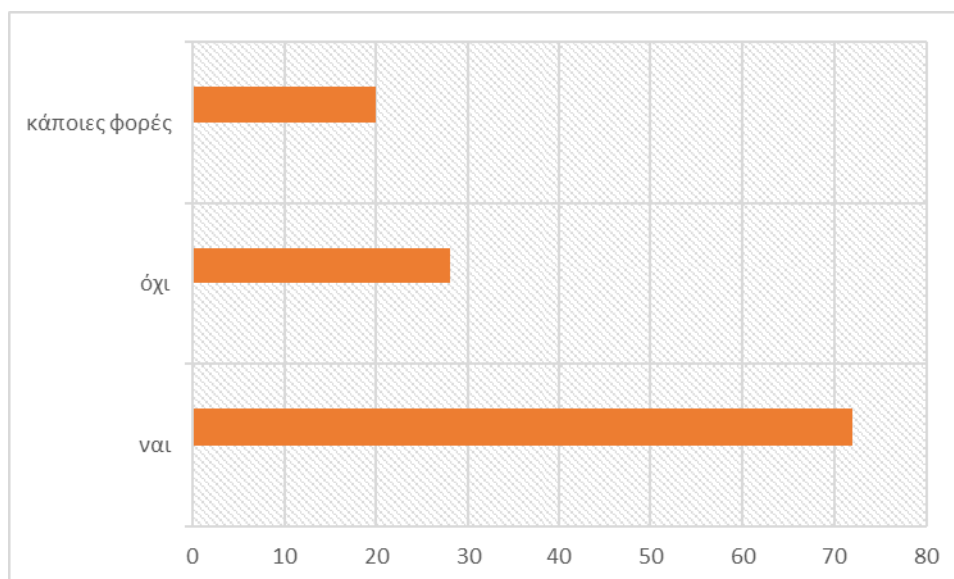
Σχήμα 2. Μουσικές προτιμήσεις των μαθητών/τριών ανά είδος μουσικής

Όσον αφορά τη διάρκεια ακρόασης μουσικής σε καθημερινή βάση, 58 άτομα (48,3%) ακούν μουσική πάνω από δύο ώρες ημερησίως, 12 (10%) περίπου δύο ώρες, 28 (23,3%) περίπου μία ώρα, ενώ 22 άτομα (18,3%) δήλωσαν ότι δεν ακούν καθόλου μουσική (Σχήμα 3).



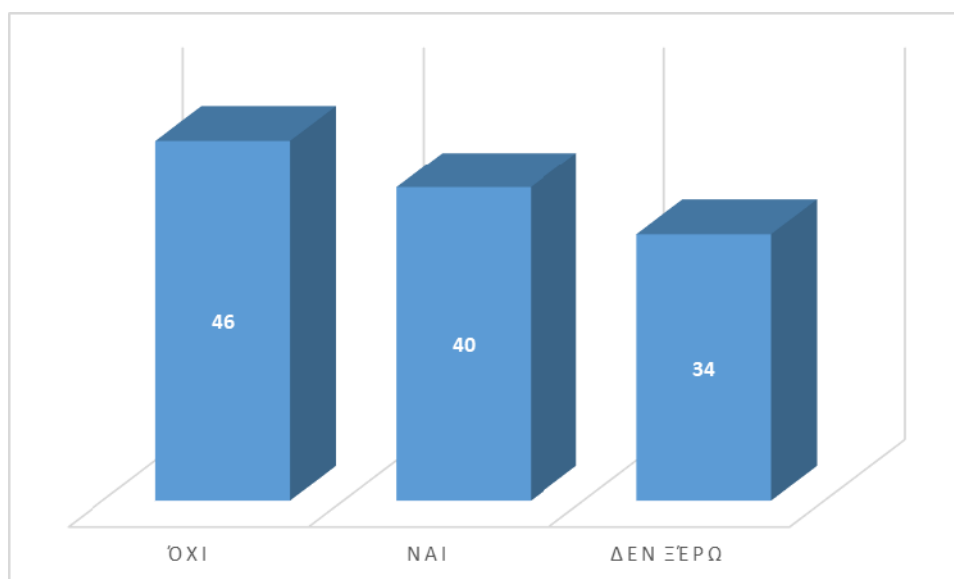
Σχήμα 3. Καθημερινή διάρκεια ακρόασης μουσικής από τους συμμετέχοντες

Όταν ρωτήθηκαν για τις μουσικές τους προτιμήσεις μέσα στη φιλική τους ομάδα, 72 μαθητές/τριες (60%) ανέφεραν ότι ακούν το ίδιο είδος μουσικής με τους φίλους τους, 28 (23%) δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει περιστασιακά, ενώ 20 (17%) απάντησαν ότι δεν έχουν κοινά μουσικά ενδιαφέροντα με τους φίλους τους (Σχήμα 4).



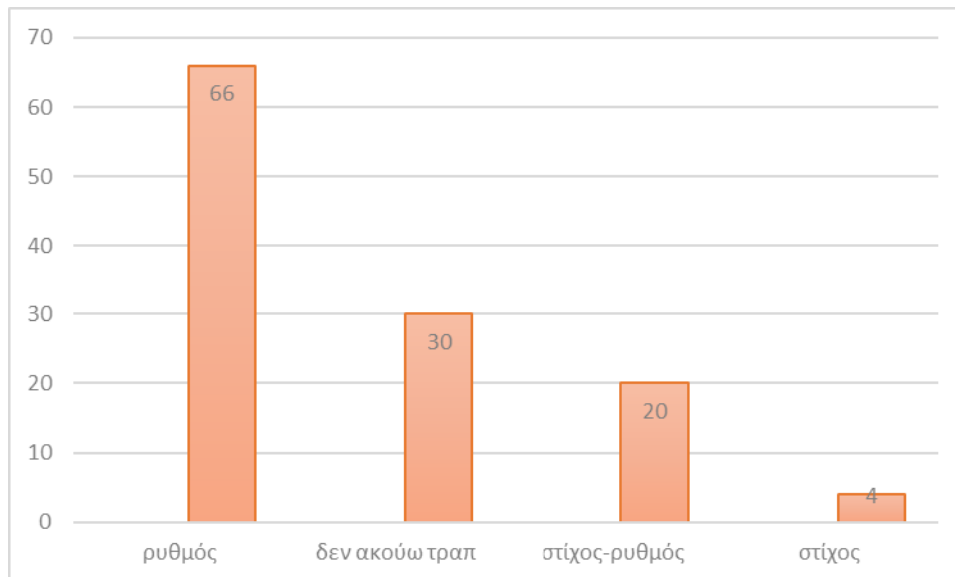
Σχήμα 4. Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις μουσικές προτιμήσεις μεταξύ φίλων

Στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο οι σίχοι της τραπ μουσικής ενδέχεται να προάγουν στάσεις φιλικές προς τη χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ, 46 μαθητές (38%) απάντησαν αρνητικά, 40 (33,3%) απάντησαν θετικά, ενώ 34 (28,3%) δήλωσαν ότι δεν είναι σε θέση να εκφράσουν σαφή γνώμη (Σχήμα 5).



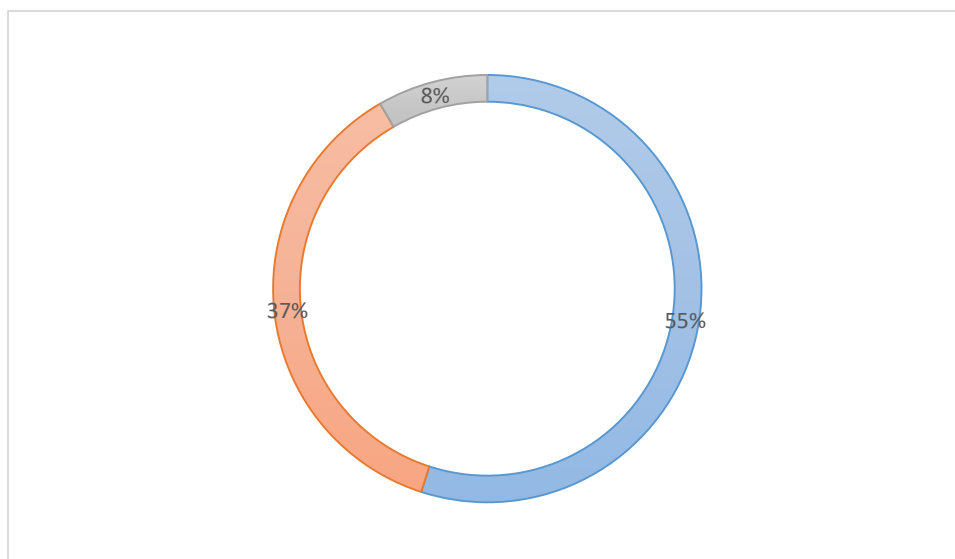
Σχήμα 5. Αντιλήψεις μαθητών/τριών για την επίδραση των τραπ στίχων σε στάσεις απέναντι σε ουσίες και αλκοόλ

Σε ερώτηση για τα χαρακτηριστικά της τραπ μουσικής που προτιμούν, 66 μαθητές (55%) απάντησαν ότι τους αρέσει ο ρυθμός, 30 μαθητές (25%) δήλωσαν ότι δεν ακούν τραπ, 20 μαθητές (17%) ότι προτιμούν και τον ρυθμό και τους στίχους, ενώ 4 μαθητές (3%) ανέφεραν ότι ενδιαφέρονται μόνο για τους στίχους (Σχήμα 6).



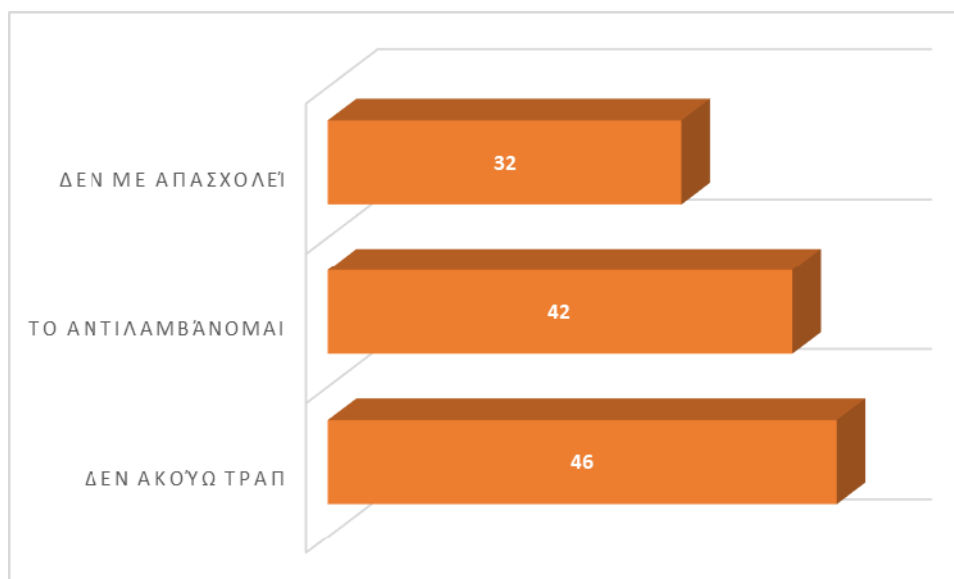
Σχήμα 6. Ποια χαρακτηριστικά της τραπ μουσικής προτιμούν οι μαθητές/τριες

Όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές/τριες για τις γλωσσικές επιρροές της τραπ μουσικής, 66 (55%) απάντησαν ότι δεν επηρεάζονται καθόλου, 44 (37%) ότι επηρεάζονται περιστασιακά, ενώ 10 μαθητές (8%) δήλωσαν ότι υιοθετούν παρόμοιο λεξιλόγιο στην καθημερινότητά τους. Παρότι ένα μικρό ποσοστό (8%) αναγνωρίζει γλωσσική επίδραση, η πλειονότητα των μαθητών/τριών φαίνεται να διατηρεί κριτική απόσταση από τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες του είδους (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Αντιλαμβανόμενη γλωσσική επιρροή των στίχων της τραπ μουσικής στο λεξιλόγιο των μαθητών/τριών

Από τους 74 μαθητές/τριες που ακούν τραπ μουσική, οι 42 (35%) δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται τα αρνητικά μηνύματα στους στίχους, αλλά εξακολουθούν να την ακούν, 32 μαθητές (27%) απάντησαν ότι δε δίνουν σημασία στο περιεχόμενο, ενώ 46 μαθητές τριες (38%) δήλωσαν ότι δεν ακούν καθόλου τραπ μουσική (Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Επίγνωση των αρνητικών μηνυμάτων στους στίχους της τραπ μουσικής

Συζήτηση

Στο πρώτο Ερευνητικό ερώτημα: «Ποιος είναι ο ρόλος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των εφήβων και με ποιους τρόπους συμβάλλει στη συναισθηματική τους έκφραση και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους;», τα ευρήματα αναδεικνύουν τη στενή και συστηματική σχέση των εφήβων με τη μουσική, επιβεβαιώνοντας τον πολυδιάστατο ρόλο της στη διαμόρφωση τόσο της καθημερινότητάς τους όσο και της προσωπικής τους ταυτότητας (Laiho, 2004· Regelski & Gates, 2009). Η μουσική λειτουργεί ως μέσο συναισθηματικής έκφρασης, ιδίως σε περιόδους αρνητικής ψυχολογικής διάθεσης, σε συμφωνία με τη μελέτη του Nuttall (2008), όπου επισημαίνεται ο ρόλος της μουσικής ως μηχανισμού χαλάρωσης και βελτίωσης διάθεσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αφιερώνει περισσότερες από δύο ώρες ημερησίως στην ακρόαση μουσικής, εύρημα πτο οποίο συμφωνεί με τους North et al. (2000). Αναδεικνύεται επίσης η σημασία της ομάδας συνομηλίκων, καθώς οι έφηβοι υιοθετούν μουσικές προτιμήσεις που συμβαδίζουν με εκείνες του φιλικού τους κύκλου (Παπαπαναγιώτου, 2006). Η μουσική παιδεία εμφανίζεται περιορισμένη, στοιχείο που διαφοροποιεί τις μουσικές ταυτότητες μαθητών Γενικών και Μουσικών Λυκείων, όπως επιβεβαιώνεται και από τους Mullensiefen et al. (2022).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στη τραπ μουσική ως προς τη θεματολογία, το λεξιλόγιο και τις κοινωνικές αξίες που αυτή προβάλλει;», η τραπ μουσική αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα δημοφιλές είδος στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ελκυστικό κυρίως τον ρυθμό, ωστόσο αρκετοί αναγνωρίζουν την παρουσία σεξιστικού, υλιστικού και βίαιου περιεχομένου στους στίχους (Hall et al., 2011· Stickle, 2021· Θεοδωρόπουλος, 2022). Παρά τις επιφυλάξεις αυτές, οι έφηβοι εξακολουθούν να την ακούνε, γεγονός που αναδεικνύει το δίπολο «μουσική αισθητική – στιχουργικό περιεχόμενο» στη μουσική κατανάλωση (Lonsdale & North, 2021· Holmes, 2016). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει μια διττή προσέγγιση: οι έφηβοι ασκούν κριτική στη θεματολογία, αλλά εξακολουθούν να προτιμούν το είδος λόγω της αισθητικής του διάστασης και της κοινωνικής ταύτισης που συνεπάγεται.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Διαπιστώνονται θετικές ή και αρνητικές επιρροές της τραπ μουσικής στη γλωσσική συμπεριφορά, στις στάσεις και στις κοινωνικές σχέσεις των νέων;», η έρευνα δείχνει ότι η τραπ επηρεάζει περιορισμένα τη γλωσσική έκφραση: μόνο μικρό ποσοστό μαθητών υιοθετεί συστηματικά λεξιλόγιο από στίχους, ενώ ένα μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει περιστασιακή χρήση. Ωστόσο, το φαινόμενο δεν είναι αμελητέο, καθώς μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της γλωσσικής έκφρασης όταν δεν ενισχύεται από παράλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Από κοινωνικής πλευράς, η ταύτιση με τα μουσικά

γούστα των συνομηλίκων (60%) επιβεβαιώνει τον ρόλο της μουσικής ως εργαλείου κοινωνικής ένταξης. Επιπλέον, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι πλατφόρμες όπως το YouTube και το Spotify αναδεικνύονται ως οι σημαντικότεροι δίαυλοι διάδοσης μουσικών προτιμήσεων (Κοκκίδου κ.ά., 2016). Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την ανάγκη καλλιέργειας κριτικής στάσης απέναντι σε πολιτισμικά προϊόντα που εμπεριέχουν αντικρουόμενα μηνύματα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με προηγούμενες ελληνικές μελέτες (Καραγιώργου, 2018) οι οποίες επισημαίνουν τον ρόλο της μουσικής στην κοινωνική ταύτιση των νέων και την έκφραση συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ποιοτικές μελέτες έχουν αναδείξει την trap μουσική ως εργαλείο μουσικού γραμματισμού και κριτικής σκέψης, αλλά και ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών σε θέματα σεξισμού και κοινωνικών στερεοτύπων (Καρούμπαλη, 2024; Βασιλόπουλος, 2023). Παράλληλα, διεθνείς μελέτες (Nuttall, 2008; Lonsdale & North, 2021) επιβεβαιώνουν ότι η μουσική λειτουργεί ως μηχανισμός ρύθμισης διάθεσης και ταυτότητας, ενώ η trap μουσική αναδεικνύει το δίπολο αισθητικής και περιεχομένου, όπως παρατηρείται σε αντίστοιχες μελέτες για hip-hop κουλτούρες.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τον ρόλο της μουσικής στην καθημερινή ζωή των εφήβων, τις στάσεις τους απέναντι στην trap μουσική και τις πιθανές επιρροές της στη γλωσσική συμπεριφορά, στις στάσεις και στις κοινωνικές σχέσεις των νέων. Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου αναδεικνύουν ότι οι έφηβοι διατηρούν στενή σχέση με τη μουσική, την οποία αξιοποιούν κυρίως για ψυχαγωγία και συναισθηματική αποφόρτιση. Το 81,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ακούει μουσική καθημερινά, με το 48,3% να αφιερώνει πάνω από δύο ώρες ημερησίως. Η ακρόαση μουσικής αποτελεί βασική καθημερινή συνήθεια, ενώ η ενασχόληση με τη μουσική παιδεία παραμένει περιορισμένη, καθώς μόνο το 12% έχει λάβει σχετική εκπαίδευση, όπως η εκμάθηση μουσικού οργάνου. Οι περισσότεροι έφηβοι ακούνε παρόμοια μουσική με τους φίλους τους, με το 60% να δηλώνει ότι οι μουσικές τους προτιμήσεις ταυτίζονται με εκείνες της φιλικής τους ομάδας, γεγονός που καταδεικνύει τον ρόλο της μουσικής στην κοινωνική ένταξη και στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας.

Η trap μουσική αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα δημοφιλές είδος, κυρίως λόγω του ρυθμού και της αισθητικής της. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες εκφράζουν προβληματισμό για το περιεχόμενό της: το 54% δήλωσε ότι δεν του αρέσουν οι στίχοι της, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη σεξιστικού, υλιστικού και βίαιου λόγου, ενώ το 46% βρήκε το περιεχόμενο ενδιαφέρον. Παρότι εκφράζονται επιφυλάξεις, το 35% των μαθητών που ακούν trap δηλώνει ότι, ενώ αντιλαμβάνεται τα αρνητικά μηνύματα, συνεχίζει να την ακούει, και το 27% ότι δεν δίνει σημασία στο περιεχόμενο. Αυτή η αμφίθυμη στάση υπογραμμίζει την ανάγκη καλλιέργειας κριτικής ικανότητας απέναντι σε πολιτισμικά προϊόντα. Η πλειοψηφία των εφήβων (79%) θεωρεί ότι η μουσική τους βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Ωστόσο, μόνο το 8% υιοθετεί γλωσσικά στοιχεία από τους στίχους στην καθημερινότητά του, ενώ το 37% επηρεάζεται περιστασιακά. Παράλληλα, η πλειοψηφία των μαθητών (85%) ενημερώνεται για νέα μουσικά ακούσματα μέσω ψηφιακών μέσων, όπως το YouTube και το Spotify, επιβεβαιώνοντας τον σημαντικό ρόλο των ψηφιακών μέσων στη διαμόρφωση μουσικών τάσεων.

Συνολικά, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της μουσικής στη ζωή των εφήβων και αναδεικνύουν την ανάγκη καλλιέργειας στοχαστικής και κριτικής στάσης απέναντι στα πολιτισμικά πρότυπα. Η μουσική προσφέρει ψυχαγωγία, κοινωνική ταύτιση και δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, χωρίς να υιοθετούνται άκριτα οι αρνητικές αξίες που μερικές φορές περιέχονται στους στίχους.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη περιορίστηκε σε μαθητικό πληθυσμό συγκεκριμένης περιοχής, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος με συμμετοχή μαθητών και μαθητριών από περισσότερα Λύκεια, ώστε να διαμορφωθεί ένα πιο αντιπροσωπευτικό σύνολο. Η ένταξη μαθητών/τριών από Μουσικά Σχολεία θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για τη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας και τις πιθανές διαφοροποιήσεις στις στάσεις απέναντι στην τραπ μουσική, ανάλογα με το επίπεδο μουσικής παιδείας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση συσχετίσεων ανάμεσα στην ακρόαση τραπ μουσικής και σε ψυχοκοινωνικές παραμέτρους, όπως η αυτοεκτίμηση, η αντίληψη φύλου, η εικόνα σώματος, καθώς και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών ή αλκοόλ. Η ενσωμάτωση ποιοτικών μεθόδων, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, θα μπορούσε να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση των πολιτισμικών νοημάτων της τραπ μουσικής και των εσωτερικών συγκρούσεων που αυτή ενδέχεται να προκαλεί στους/στις εφήβους.

Επιπλέον, προτείνεται η στατιστική επικύρωση του ερευνητικού εργαλείου μέσω δεικτών αξιοπιστίας και παραγοντικής ανάλυσης, καθώς και η πιλοτική εφαρμογή του σε περιορισμένο δείγμα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο μπορεί να αναδείξει ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στις στάσεις, στις επιρροές και στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών και μαθητριών. Τέλος, η συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων σε μελλοντικές έρευνες θα ενισχύσει την ερευνητική πληρότητα και θα συμβάλει σε εις βάθος κατανόηση της μουσικής εμπειρίας των εφήβων στο σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον. Επιπλέον, στις μελλοντικές έρευνες προτείνεται η αξιοποίηση διαφορετικών μορφών στατιστικής ανάλυσης σε μεγαλύτερα δείγματα, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και η δυνατότητα γενίκευσής τους.

Αναφορές

Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220–236. <http://www.jstor.org/stable/4543122>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Επιμ. Α. Μπαμπινιώτης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman, S. (2019). *The miseducation of hip-hop: A descriptive analysis of substance usage, abuse, and drug sales in popular rap music* [Doctoral dissertation, Chicago State University].

Conti, U. (2020). Urban youth in transformation: Considerations for a sociology of trap subculture. *Italian Sociological Review*, 10(2), 257–270. <https://doi.org/10.13136/isr.v10i2.339>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: SAGE Publications.

Fuld, G. L., Mulligan, D. A., Altmann, T. R., Brown, A., Christakis, D., Clarke-Pearson, K., & Steiner, G. L. (2009). Policy statement: Impact of music, music lyrics, and music videos on children and youth. *Pediatrics*, 124(5), 1488–1494. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-2145>

Gold, C., Saarikallio, S. H., & McFerran, K. (2011). Music therapy. In B. B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1826–1834). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_203

Hall, P. C., West, J. H., & Hill, S. (2011). Sexualization in lyrics of popular music from 1959 to 2009: Implications for sexuality educators. *Sexuality & Culture*, 16(2), 103–117. <https://doi.org/10.1007/s12119-011-9103-4>

- Harrer, S., & Harrer, M. R. (2019). The role of music for adolescents in their identity development. *Journal of Youth Studies*, 22(6), 823–839.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–575. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/08098130409478097>
- Lamont, A., & Hargreaves, D. J. (2019). Musical preference and social identity in adolescence. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 109–118). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.003.0010>
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 535–550.
- Lonsdale, A., & North, A. C. (2021). Can you feel the mood in the room? A study of the emotional qualities of music in social contexts. *Psychology of Music*, 49(2), 212–227.
- MacDonald, E., & Saarti, J. (2020). *Drugs and popular music: Shake your nerves and rattle your brain*. Publications of the University of Eastern Finland, General Series, 31.
- Miles, C. (2020). Black rural feminist trap: Stylized and gendered performativity in trap music. *Journal of Hip Hop Studies*, 7(1), 44–70. <https://scholarscompass.vcu.edu/jhhs/vol7/iss1/6>
- Müllensiefen, D., Elvers, P., & Frieler, K. (2022). Musical development during adolescence: Perceptual skills, cognitive resources, and musical training. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1518(1), 264–281. <https://doi.org/10.1111/nyas.14911>
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- Nuttall, P. (2008). Thank you for the music? The role and significance of music for adolescents. *Young Consumers*, 9(2), 104–111. <https://doi.org/10.1108/17473610810879675>
- Osmanovic, I., & Kazic-Cakar, E. (2021). Music as factor in etiology of crime: Can it make us accept the unacceptable? *Journal of Criminology and Criminal Law*, 59(3), 7–22.
- Paananen, P. (2022). Musical backgrounds and musical identity development in pre-service music education and primary education students: A narrative study. *Music Education Research*, 24(1), 111–123. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2017421>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Parlampa, A. M. (2023). *Η διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των εφήβων* [Διπλωματική εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο]. DSpace UOM. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/29474/5/ParlampaArtemisMariaMsc2023.pdf>
- Regelski, T. A., & Gates, J. T. (Eds.). (2009). *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Vol. 7). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9>
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219–230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Simpkins, R. (2019). *Musical choices in Year 9 music: An instrumental case study of student choice and identity* (Version 1) [Doctoral dissertation, University of Leicester]. <https://hdl.handle.net/2381/45481>
- Skiadas, G. (2020). *Πολλαπλές ταυτότητες σε περιβάλλοντα συνομιλιακών αφηγήσεων μεταξύ εφήβων* [Άρθρο]. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/340023495_Pollaples_tautotetes_se_periballont_a_synomiliakon

Stickle, B. (2021). A high note: Drug misuse in popular rap music. *Substance Use and Misuse*, 56(10), 1448–1456. <https://doi.org/10.1080/10826084.2021.1936046>

Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28(2), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0305735600282005>

Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 134–150). Oxford University Press.

Weitzer, R., & Kubrin, C. E. (2009). Misogyny in rap music. *Men and Masculinities*, 12(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1097184X08327696>

Ανοϊξίμη, Μ. (2022). *Κατασκευή ταυτότητων στην ελληνική trap μουσική* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο Θέσεων ΕΑΠ. <https://apothesis.eap.gr/archive/download/31c14265-aded-4a8e-bd61-aa852e93c717.pdf>

Βασιλόπουλος, Θ. (2023). Αξιοποιώντας την trap μουσική στη διδακτική πράξη: Μια κριτική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές/τριες Λυκείου [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο Θέσεων ΕΑΠ. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/186446>

Θεοδωρόπουλος, Χ. (2022). Τραπ μουσική: Μια αντανάκλαση της κοινωνίας ή ένα «επικίνδυνο» είδος μουσικής; Ανακτήθηκε από https://www.neakriti.gr/aporseis/1669168_trap-moysiki-mia-antanaklasi-tis-koinonias-i-ena-epikindyno-eidos-moysikis.

Καραγιώργου, Ε. (2018). *Η μουσική ταυτότητα των εφήβων: Διαμόρφωση και επιρροές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Καρούμπαλη, Ε. (2024). *Η μουσική trap ως εργαλείο μουσικού γραμματισμού και ευαισθητοποίησης για θέματα σεξισμού, κοινωνιολέκτων και όχι μόνο στο μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα του τραγουδιού Mama*. Academia.edu. <https://www.academia.edu/121140495>

Κοκκίδου, Μ., Ασλάνογλου, Δ., Μανανά, Μ., Πάτκου, Α., Χρυσάφη, Β., & Χρυσάφη, Ε. (2016). Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές τους ταυτότητες: ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σσ. 230-239). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Κουφονίκου, Μ. (2024). Τραπ μουσική: πόσο επηρεάζει τους νέους; Ανακτήθηκε τον Απρίλιο 2025, από <https://maxmag.gr/politismos/trap-moysiki-poso-epireazei-toys-neoys/>.

Παπαναστασίου, Θ., & Παπαναστασίου, Σ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών. Στο Κ. Τσούγκρας (Επιμ.), *Μουσικοπαιδαγωγικά: Τεύχος 3* (σσ. 5-30). Ε.Ε.Μ.Ε.

Σαλτάρη, Ρ. (2016). Η συμβολή των τυπικών και άτυπων εμπειριών στη μουσική ταυτότητα των εφήβων. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, σσ. 419–428). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Σκορδούλη, Μ. (2022). *Κατασκευή ταυτότητων στην ελληνική trap μουσική: Μια κοινωνιολογική μελέτη* [Μεταπτυχιακή εργασία Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Μουσεία χωρίς φραγμούς: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο κοινωνικής ευαισθητοποίησης

<https://doi.org/10.69685/GUNP2096>

Σίψα Βασιλική

Φιλολόγος MA, MSc, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
sipsa.vasiliki@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μια καινοτόμο διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στη ΣΑΕΚ (Σχολή Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης) Αμαλιάδας, στο πλαίσιο του μαθήματος Μουσειολογίας, με εκπαιδευόμενους της ειδικότητας «Φύλακες Μουσείων και Αρχαιολογικών Χώρων». Η δράση εντάχθηκε στη θεματική ενότητα «Ο κοινωνικός ρόλος του νέου μουσείου» και βασίστηκε στη βιωματική προσέγγιση του σχεδιασμού ενός προσβάσιμου μουσείου για άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ). Στόχος της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της δημιουργικότητας και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευομένων μέσω συμμετοχικής και μετασχηματιστικής μάθησης. Παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης, η μεθοδολογική της προσέγγιση, καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της. Αναδεικνύεται η επίδραση της δράσης στην κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων, στην ενίσχυση της συνεργατικής εργασίας και στην αναδιαμόρφωση του επαγγελματικού ρόλου των συμμετεχόντων. Τέλος, προτείνονται δυνατότητες διάχυσης και αξιοποίησης της δράσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, της πολιτιστικής παιδαγωγικής και της τοπικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: μουσειακή εκπαίδευση, συμπερίληψη, εκπαίδευση ενηλίκων.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλεί τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα όρια της παραδοσιακής μετάδοσης γνώσης και να σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες που εστιάζουν στη βιωματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, ιδίως όταν πρόκειται για ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα, όπως η αναπηρία και η συμπερίληψη (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων προσφέρει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη δράσεων με κοινωνικό και πολιτιστικό προσανατολισμό, που προάγουν τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία και την ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαφορετικότητα (Sandell, 2007, σ. 12).

Η μουσειακή εκπαίδευση, ως πεδίο που συνδέει τη γνώση με την πολιτιστική κληρονομιά, αποτελεί ένα διαθεματικό και δυναμικό εργαλείο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών (Hooper-Greenhill, 2007, σ. 25). Ο σχεδιασμός μουσείου από εκπαιδευόμενους, ακόμη και σε συμβολικό επίπεδο, μπορεί να λειτουργήσει ως πλατφόρμα ενεργού μάθησης, δημιουργικής έκφρασης και κοινωνικού διαλόγου (Brookfield, 2015, σ. 50). Ειδικά όταν το εγχείρημα επικεντρώνεται σε ομάδες που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην προσβασιμότητα και τη συμμετοχή όπως τα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), το παιδαγωγικό του αποτύπωμα γίνεται ακόμη πιο ισχυρό.

Τα Μουσεία της σύγχρονης εποχής δεν αποτελούν πλέον ουδέτερους χώρους προβολής αντικειμένων, αλλά ενεργούς φορείς κοινωνικής διαπραγμάτευσης και παιδείας. Ειδικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων η σύνδεση της μουσειολογίας με κοινωνικά ζητήματα μπορεί να προσφέρει γόνιμο έδαφος για τη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης και κοινωνικής ευαισθησίας (Falk & Dierking, 2012, σ.25-40; Hein, 2005).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Σχολής Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ), με αντικείμενο τη σχεδίαση ενός μουσείου φιλικού προς τα ΑμεΑ. Η δράση εντάχθηκε στο μάθημα της μουσειολογίας και

αντικατέστησε την καθιερωμένη εκπαιδευτική επίσκεψη με ένα τρίωρο εργαστήριο συμμετοχικού σχεδιασμού. Οι καταρτιζόμενοι αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική της εργασίας σε ομάδες, ερεύνησαν, πρότειναν και ανέπτυξαν σχέδια για έναν εκθεσιακό χώρο που θα εξασφάλιζε καθολική προσβασιμότητα και ενεργή εμπλοκή των επισκεπτών.

Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η βιωματική προσέγγιση και η μεθοδολογία της μάθησης μέσω σχεδίου (project-based learning) μπορούν να συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων και στην ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της μάθησης. Επίσης, αναδεικνύεται η δυνατότητα της μουσειακής εκπαίδευσης να αποτελέσει πεδίο καινοτόμων πρακτικών που προάγουν τη συμπερίληψη και τον καθολικό σχεδιασμό, ενώ παράλληλα εμπλέκουν ενεργά τους καταρτιζόμενους στη δημιουργία νοήματος με βάση τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μουσειακή εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός

Το μουσείο του 21ου αιώνα δεν περιορίζεται στη φύλαξη και έκθεση αντικειμένων· εξελίσσεται σε δυναμικό πεδίο κοινωνικής μάθησης, συμμετοχικότητας και ενδυνάμωσης. Η θεωρητική προσέγγιση της «νέας μουσειολογίας» (Vergo, 1989, σ.3-5) επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του μουσείου ως κοινωνικού θεσμού, μετατρέποντάς το σε χώρο διαλόγου, πολυφωνίας και δημοκρατικής έκφρασης (Black, 2005, σ. 45; Hooper-Greenhill, 2007, σ.15-20).

Η μουσειακή εμπειρία, όπως περιγράφεται στο πλαίσιο των Falk και Dierking (2012, σ.25-40), ερμηνεύεται ως ένα διαδραστικό και πολυδιάστατο σύστημα, όπου το προσωπικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του επισκέπτη επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, η μουσειακή εκπαίδευση προωθεί βιωματικές, διαθεματικές και διαλογικές προσεγγίσεις που ευνοούν τη δημιουργία νοήματος και ενισχύουν την κοινωνική ενσυναίσθηση (Hein, 1998, σ.150-160; Sandell, 2007, σ.12).

Τα «κοινωνικά μουσεία» καλούνται να αναδείξουν αφηγήσεις περιθωριοποιημένων ομάδων, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και να συμβάλουν ενεργά στον κοινωνικό μετασχηματισμό, λειτουργώντας ως καταλύτες αλλαγής (Sandell, 2003). Μια τέτοια προσέγγιση ενσωματώνει αρχές του συμμετοχικού σχεδιασμού (Simon, 2010) και δίνει χώρο σε φωνές που συχνά απουσιάζουν από τον επίσημο πολιτιστικό λόγο.

- Η εκπαίδευση ενηλίκων και η κοινωνική ευαισθητοποίηση

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συνιστά πεδίο κοινωνικής παρέμβασης, ενδυνάμωσης και μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 2000, σ. 5-25· Brookfield, 2015, σ. 40-60· Παπαδοπούλου, 2021). Η θεωρία του Mezirow (2000, σ.5-25) υποστηρίζει ότι οι ενήλικες μαθαίνουν ουσιαστικά όταν αναστοχάζονται τις υπάρχουσες παραδοχές τους και αναπτύσσουν νέες, πιο περιεκτικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τον κόσμο. Αυτή η διαδικασία είναι καθοριστική για την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και πολιτεϊότητας.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, που βασίζεται στη σύνδεση μάθησης και εμπειρίας, προάγει την ενεργό συμμετοχή και ενισχύει την κριτική σκέψη (Brookfield, 2013, σ.40-60; Κουλαουζίδης, 2010, σ.55-70). Η προσέγγιση Project-Based Learning (PBL), εμπνευσμένη από τη φιλοσοφία του Dewey (1938, σ.25-30) και το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kolb (1984, σ.20-38), ενισχύει την πρακτική εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικά ή προσομοιωμένα περιβάλλοντα, προάγοντας τη συνεργατικότητα και τον κοινωνικό στοχασμό (Blumenfeld et al., 1991; Thomas, 2000).

Ειδικότερα στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης όπως η κατάρτιση φυλάκων μουσείων, η μάθηση μέσω σχεδίου ευνοεί όχι μόνο την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά και την εμβάθυνση σε κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, προσδίδοντας νόημα στον επαγγελματικό ρόλο (Καψάλης, 2021).

Συμπερίληψη, καθολικός σχεδιασμός και ΑμεΑ

Η έννοια της συμπερίληψης συνδέεται άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατική εκπαίδευση. Δεν αναφέρεται απλώς στην εξάλειψη φραγμών, αλλά προϋποθέτει την αποδοχή της ετερογένειας ως πλεονέκτημα (Ainscow & Miles, 2008; UNESCO, 2020). Στον τομέα της μουσειακής εκπαίδευσης, η συμπερίληψη επιβάλλει τη δημιουργία προσβάσιμων, πολυαισθητηριακών εμπειριών, αλλά και τη συνδιαμόρφωση περιεχομένου από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία (Kearney et al., 2019).

Η αρχή του καθολικού σχεδιασμού επεκτείνεται πλέον από τον χώρο της αρχιτεκτονικής στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό, με στόχο τη δημιουργία περιβαλλόντων που εξυπηρετούν εξ αρχής τις ανάγκες όλων, χωρίς την ανάγκη πρόσθετων προσαρμογών (Mace, 1998,σ.2). Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (Universal Design for Learning – UDL προτείνει ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, ποικιλία τρόπων εμπλοκής και πολλαπλά μέσα εκπροσώπησης της γνώσης (CAST, 2018; Rose & Meyer 2002).

Η μουσειακή εμπειρία ατόμων με αναπηρία αναδεικνύει την ανάγκη για μετατόπιση από την αντίληψη της «προσβασιμότητας» ως τεχνικής λύσης, προς μια ολιστική θεώρηση της συμμετοχής και της ενδυνάμωσης. Το «εκπαιδευτικό μουσείο», ακόμα και ως φανταστική ή συμβολική κατασκευή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, λειτουργεί ως πεδίο ανάπτυξης ενσυναίσθησης, συνείδηση των κοινωνικών ανισοτήτων και ανάληψης συλλογικής δράσης (Κουλούρης, 2019).

Επιπλέον, η ανάγκη για δημιουργία φιλικών προς τα παιδιά με αναπηρία μουσειακών περιβαλλόντων έχει αναδειχθεί σε διεθνές επίπεδο (UNESCO, 2020). Η έρευνα των Kearney et al., (2019) εντοπίζει σημαντικά εμπόδια, αλλά και παράγοντες ενδυνάμωση για την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στους πολιτιστικούς χώρους, τονίζοντας τη σημασία της διαρκούς συνεργασίας με τις οικογένειες και τις κοινότητες.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία προτείνει συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση πολιτιστικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς, επισημαίνοντας πως η προσβασιμότητα δεν περιορίζεται στην κτιριακή υποδομή αλλά επεκτείνεται και στο περιεχόμενο, τη γλώσσα και την εμπειρία του χρήστη (ΕΣΑμεΑ, 2023).

Μεθοδολογία

Πλαίσιο της παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε το χειμερινό εξάμηνο του 2024 στη ΣΑΕΚ Αμαλιάδας, στο πλαίσιο του μαθήματος “Μουσειολογία”, στο τμήμα “Φύλακες Μουσείων και Αρχαιολογικών Χώρων”. Η θεματική ενότητα στην οποία εντάχθηκε ήταν “Ο κοινωνικός ρόλος του νέου μουσείου”. Οι συμμετέχοντες ήταν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, ηλικίας 20 έως 55 ετών, με ετερόκλητο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, που κυμαινόταν από απολυτήριο λυκείου έως πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αρκετοί δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία σε μουσειακά ή καλλιτεχνικά περιβάλλοντα. Η ετερογένεια αυτή συνιστά χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά και να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία (Brookfield, 2013, σσ. 40–60).

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με στόχο την κοινωνική ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, την ενίσχυση της συμπερίληψης και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, μέσα από τον σχεδιασμό ενός προσβάσιμου μουσείου για ΑμεΑ. Η παρέμβαση συνδύασε στοιχεία βιωματικής, συνεργατικής και οπτικοποιημένης μάθησης.

Δομή της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα οργανώθηκε σε ένα τρίωρο εκπαιδευτικό εργαστήριο, το οποίο ακολουθούσε σαφή δομή και βασίστηκε σε αρχές της ενεργητικής μάθησης.

Αρχικά, αξιοποιήθηκε η εκπαιδευτική τεχνική του καταγίσιμου ιδεών, κατά την οποία καταγράφηκαν στον πίνακα κοινωνικά ζητήματα που οι εκπαιδευόμενοι θεωρούσαν

σημαντικά. Μέσα από ανοιχτό διάλογο και ψηφοφορία, επελέγη η θεματική της δημιουργίας ενός μουσείου προσβάσιμου σε άτομα με αναπηρία. Η επιλογή αυτή συνδέθηκε με την προσωπική εμπειρία πολλών συμμετεχόντων και την επιθυμία να συνεισφέρουν σε έναν κόσμο χωρίς αποκλεισμούς.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ο σχεδιασμός της αποστολής και των αξιών του μουσείου. Οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν την εκπαιδευτική τεχνική της εργασίας σε ομάδες για να ορίσουν τους βασικούς στόχους του μουσειακού θεσμού που θα οραματίζονταν. Στην πλειοψηφία των ομάδων, αναδείχθηκε ως βασική αποστολή η προώθηση της συμπερίληψης, της ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα των ΑμεΑ, αλλά και της ενεργού συμμετοχής όλων στην πολιτισμική εμπειρία.

Ακολούθως, οι ομάδες ασχολήθηκαν με τον σχεδιασμό των εκθεμάτων. Η φάση αυτή περιλάμβανε προτάσεις για πολυαισθητηριακές εμπειρίες, προσβασιμότητα σε άτομα με οπτική ή ακουστική αναπηρία, καθώς και χώρους ενσυναίσθησης, στους οποίους οι επισκέπτες θα μπορούσαν να βιώσουν εμπειρίες αποκλεισμού ή διαφορετικότητας. Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν προτάσεις για διαδραστικές εγκαταστάσεις, προσθήκη QR-codes με ακουστικές πληροφορίες, χρήση αφής, καθώς και εκθέματα δημιουργημένα από άτομα με αναπηρία.

Το επόμενο βήμα ήταν η οπτικοποίηση των ιδεών μέσα από καλλιτεχνικά μέσα. Οι ομάδες επέλεξαν να αποτυπώσουν το όραμά τους σε μορφή κολάζ, αφίσας ή σχεδίου μουσειακής κάτοψης. Τα έργα δημιουργήθηκαν συλλογικά, με έντονη συμβολική και οπτική επικοινωνία των βασικών μηνυμάτων. Στο στάδιο αυτό καλλιεργήθηκε ιδιαίτερα το αίσθημα της συνεργασίας και του δημιουργικού διαλόγου.

Το τελικό στάδιο της παρέμβασης περιλάμβανε παρουσίαση των έργων και ανοιχτή αναστοχαστική συζήτηση. Κάθε ομάδα με τη συμμετοχή όλων των μελών παρουσίασε το όραμα του μουσείου της, εξηγώντας πώς τα εκθέματα και η δομή του προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση και καταπολεμούν τις διακρίσεις. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να υποβάλουν ερωτήσεις, να προσθέσουν προτάσεις και να ενισχύσουν την ιδέα της διαθεματικής προσέγγισης στο μουσειακό περιβάλλον.

Διδακτική προσέγγιση

Η διδακτική προσέγγιση εδράζεται στη βιωματική μάθηση (Dewey, 1938, σ.25), η οποία θεωρεί την εμπειρία κεντρικό άξονα της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ενήλικες μαθαίνουν ουσιαστικά όταν συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης. Παράλληλα, υιοθετήθηκαν αρχές κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 1970, σελ.12), καθώς οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να στοχαστούν πάνω σε κοινωνικές ανισότητες και να αναλάβουν ρόλο μετασχηματιστικής δράσης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνεργατική μάθηση, μέσα από τη διαμόρφωση μικρών ομάδων με ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ήταν υποστηρικτικός και εμψυχωτικός, διευκολύνοντας τη διαδικασία χωρίς να την κατευθύνει. Το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίστηκε από αμοιβαιότητα, σεβασμό και δημιουργικότητα.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, παρατηρήθηκαν δυναμικές εντός των ομάδων που ανέδειξαν την ανάγκη διαχείρισης διαφορετικών απόψεων και επιπέδων ετοιμότητας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, συμμετέχοντες που αρχικά υιοθετούσαν παθητικό ρόλο ή εξέφραζαν αμφιβολία για τη σημασία του θέματος, ενεργοποιήθηκαν σταδιακά μέσα από τις αφηγηματικές και δημιουργικές διαστάσεις της εργασίας.

Οι καλλιτεχνικές επιλογές (κολάζ, σχεδίαση χώρων, χρήση συμβόλων) λειτούργησαν ως εργαλείο ένταξης ακόμα και για άτομα που δεν είχαν μεγάλη εξοικείωση με τον λόγο ή τη θεωρητική ανάλυση. Η ορατότητα των ιδεών στο χαρτί παρήγαγε συναίσθημα υπερηφάνειας και ευθύνης, ενώ ενίσχυσε τη μεταξύ τους ενσυναίσθηση.

Σε αναστοχαστικό κύκλο που έγινε στο τέλος της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες συζήτησαν πώς μπορούν να μεταφέρουν τη λογική του καθολικού σχεδιασμού και της

συμπερίληψης στην καθημερινότητά τους ως εργαζόμενοι σε μουσεία. Προτάθηκαν πρακτικές ιδέες, όπως η δημιουργία χαιρετισμού στην ελληνική νοηματική, η καθιέρωση "σιωπηλών ωρών" για επισκέπτες με υπερευαίσθησία στον θόρυβο και η πρόβλεψη για «απτικές» ξεναγήσεις. Αυτές οι προτάσεις ενσωματώθηκαν σε μια πρόχειρη "διακήρυξη προσβασιμότητας", την οποία συνέταξαν και παρουσίασαν από κοινού.

Σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας ήταν η βαθμιαία μετακίνηση της εστίασης από την αναπηρία ως "πρόβλημα", προς μια πιο ολιστική προσέγγιση που ενσωματώνει τη διαφορετικότητα ως φυσικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας. Η αλλαγή στο λεξιλόγιο των συμμετεχόντων – από όρους όπως «ειδικές ανάγκες» σε εκφράσεις όπως «πολλαπλοί τρόποι πρόσβασης» – δείχνει τη δυναμική της μετασχηματιστικής μάθησης όταν βασίζεται σε αυθεντικές εμπειρίες.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Η εφαρμογή της παραπάνω εκπαιδευτικής παρέμβασης ανέδειξε πολλαπλές μαθησιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι συμμετέχοντες όχι μόνο εμπάθουν στη θεματική της συμπερίληψης μέσω της θεωρίας και της πράξης, αλλά ανέπτυξαν ενεργό λόγο και προβληματισμό για τον ρόλο τους ως μελλοντικοί επαγγελματίες φύλακες μουσείων.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα στις εξής θεματικές ενότητες:

1. Επίγνωση κοινωνικών ζητημάτων και μετασχηματισμός στάσεων
2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και δημιουργικότητας.
3. Ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων.

Επίγνωση κοινωνικών ζητημάτων και μετασχηματισμός στάσεων

Η συμμετοχή στη δραστηριότητα φαίνεται να ενίσχυσε σημαντικά την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων απέναντι στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή και στην πολιτιστική συμμετοχή (ΕΣΑμεΑ, 2023· Kearney et al., 2019). Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση του σχεδιασμού ενός προσβάσιμου μουσείου, οι συμμετέχοντες μετατοπίστηκαν από μια αφηρημένη κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας προς μια πιο εμπειριστατωμένη και προσωπική ανάγνωση.

Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν, κατά τη φάση της ανατροφοδότησης, συναισθήματα ενσυναίσθησης και προβληματισμού. Πολλοί ανέφεραν ότι δεν είχαν ποτέ πριν σκεφτεί πόσο καθημερινές πρακτικές – όπως η θέση μιας πινακίδας ή η σκάλα στην είσοδο – μπορούν να αποτελούν φραγμό για την πρόσβαση. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τη θέση του Mezirow (2000, σ.5-25) για τη μετασχηματιστική μάθηση, κατά την οποία μια εμπειρία οδηγεί σε επαναξιολόγηση βαθύτερων αντιλήψεων.

Αντίστοιχα, η Κοντογιώργη (2018) επισημαίνει ότι οι μουσειακές δράσεις που βασίζονται στη βιωματική εμπλοκή ενισχύουν την ενσυναίσθηση και την κοινωνική κατανόηση, μετατρέποντας το μουσείο από χώρο παθητικής παρατήρησης σε πεδίο προσωπικού και συλλογικού στοχασμού.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και δημιουργικότητας

Κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας, διαχείρισης διαφορετικών απόψεων και συν-δημιουργίας. Το έργο απαιτούσε διαρκή διαπραγμάτευση μεταξύ των μελών, καθώς οι ιδέες για τη λειτουργία του μουσείου, τα εκθέματα και τα μηνύματα έπρεπε να συγκεραστούν σε ένα συνεκτικό σύνολο.

Η επιλογή μορφών οπτικής αποτύπωσης (κολάζ, αφίσα, κάτοψη) ενίσχυσε τη δημιουργική διάσταση της μάθησης, επιτρέποντας την ενεργοποίηση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Επιπλέον, η αίσθηση συλλογικής ευθύνης για το αποτέλεσμα καλλιέργησε το αίσθημα της υπευθυνότητας και ενίσχυσε τη δέσμευση των συμμετεχόντων. Το γεγονός ότι τα έργα εκτέθηκαν στην αίθουσα προσέδωσε επιπλέον νόημα στη δράση και συνέβαλε στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης.

Ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα ήταν η ενίσχυση της αντίληψης των συμμετεχόντων για τον επαγγελματικό τους ρόλο. Κατά την παρουσίαση των έργων, πολλοί αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο οι φύλακες μουσείων μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγής, όχι μόνο εξασφαλίζοντας την τεχνική ασφάλεια των χώρων, αλλά και μεταφέροντας τα κοινωνικά μηνύματα του εκάστοτε μουσείου.

Οι φράσεις που δημιούργησαν οι συμμετέχοντες για τους «φύλακες του μέλλοντος» υπογράμμιζαν τον ρόλο τους ως διαμεσολαβητών ανάμεσα στο κοινό και την εμπειρία του μουσείου: «Εδώ μιλάμε για ισότητα, όχι μόνο για αντικείμενα», ή «Το μουσείο μας είναι για όλους, αρκεί να το ανοίξουμε σωστά».

Η εμπειρία αυτή ενίσχυσε την εσωτερική κινητοποίηση των εκπαιδευομένων, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της εμπλοκής σε αυθεντικά σενάρια που συνδέουν τη μάθηση με την επαγγελματική πράξη.

Αναλυτική περιγραφή των εκθεμάτων και του σχεδιασμού χώρων

Κατά τον σχεδιασμό του προσβάσιμου μουσείου, οι ομάδες πρότειναν συγκεκριμένες αίθουσες με θεματικό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό, οι οποίες ενίσχυαν τη βιωματική προσέγγιση και τον κοινωνικό προβληματισμό.

Αίθουσα Κοινωνικής Ιστορίας. Η συγκεκριμένη αίθουσα περιλάμβανε μια χρονογραμμή με σημαντικά ιστορικά γεγονότα που αφορούσαν στην εξέλιξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Οι συμμετέχοντες σχεδίασαν εκθέματα όπως φωτογραφίες και ηχογραφημένες μαρτυρίες ανθρώπων με αναπηρία, καθώς και αντικείμενα τεχνολογικής υποστήριξης, όπως παλαιά και σύγχρονα βοηθήματα. Ο στόχος ήταν να συνδεθεί η προσωπική ιστορία με το συλλογικό αγώνα για ορατότητα και ισότητα.

Χώρος Συμπερίληψης: Σε αυτόν τον χώρο, οι επισκέπτες καλούνταν να βιώσουν προσομοιώσεις καθημερινών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία. Περιλάμβανε μια διαδρομή με αναπηρικό αμαξίδιο μέσα από έναν "λαβύρινθο εμποδίων", καθώς και χώρους με μειωμένο φωτισμό ή ήχο για την κατανόηση της απώλειας αισθήσεων. Σε καθρέφτες υπήρχαν ερωτήματα όπως «Πώς θα άλλαζες τον κόσμο αν δεν μπορούσες να δεις;». Η πρόταση πλαισιώθηκε με έργα τέχνης από δημιουργούς με αναπηρία, αναδεικνύοντας τη δύναμη της έκφρασης και της συμμετοχής στον πολιτισμό.

Γωνιά Ευαισθητοποίησης: Η γωνιά αυτή επικεντρωνόταν στην έννοια της ενεργούς φροντίδας και της συλλογικής ευθύνης. Εκεί ενσωματώθηκαν αφίσες και πολυμέσα που παρουσίαζαν καμπάνιες υπέρ της συμπερίληψης, βίντεο-συνεντεύξεις από άτομα με αναπηρία και ένα διαδραστικό πάνελ, στο οποίο οι επισκέπτες καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Τι μπορώ να κάνω για να υποστηρίξω τη συμπερίληψη;». Οι απαντήσεις θα προβάλλονταν σε πραγματικό χρόνο δημιουργώντας ένα "σύννεφο λέξεων" στο μουσείο.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν ποικιλία μέσων (κείμενο, εικόνα, ήχο, αφή), προσεγγίζοντας το μουσειακό περιεχόμενο με παιδαγωγικό και κοινωνικό βάθος. Η εστίαση στην ενεργό συμμετοχή των επισκεπτών και στη δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος αντικατοπτρίζει τις βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού, αλλά και την πρόθεση για μια εναλλακτική, συμμετοχική πολιτιστική εμπειρία (Burgstahler, 2015, σσ. 20–25· Simon, 2010, σ. 55).

Προκλήσεις και Μαθήματα από την Υλοποίηση της Παρέμβασης

Παρά τη θετική ανταπόκριση και τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης, κατά τη διαδικασία υλοποίησης αναδείχθηκαν και ορισμένες προκλήσεις, οι οποίες αποτελούν πολύτιμο της ο μάθησης για μελλοντικές παρεμβάσεις.

Αρχικά, ένα από τα βασικά εμπόδια αφορούσε στην ετερόκλητη σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευομένων. Η διαφοροποίηση σε επίπεδο ηλικίας, μορφωτικού υπόβαθρου και εμπειρίας απαιτούσε ευελιξία στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, καθώς και διαρκή υποστήριξη εκ μέρους του εκπαιδευτή. Σε ορισμένες περιπτώσεις, καταγράφηκε δυσκολία

στην κατανόηση εννοιών όπως η «συμπερίληψη» ή ο «καθολικός σχεδιασμός» γεγονός που υπογράμμισε την ανάγκη για σαφή παραδείγματα και οπτικά μέσα υποστήριξης της μάθησης.

Επιπλέον, η χρονική διάρκεια του εργαστηρίου (τρίωρο) αποδείχθηκε περιοριστική για την πλήρη ανάπτυξη των ιδεών. Πολλές ομάδες εξέφρασαν την ανάγκη για επιπλέον χρόνο είτε για περαιτέρω εμβάθυνση στη θεματολογία είτε για τη βελτίωση της οπτικοποίησης των προτάσεών τους. Αυτό το στοιχείο ανέδειξε τη σημασία της χρονικής επάρκειας της φάσης προετοιμασίας, ιδιαίτερα σε δράσεις με δημιουργικό και συνεργατικό χαρακτήρα.

Τέλος, διαπιστώθηκε η ανάγκη για υποστήριξη των συμμετεχόντων στον τομέα της αυτοπεποίθησης. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν αμφιβολίες για την αξία της δικής τους συμβολής, ιδιαίτερα όταν δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία σε καλλιτεχνικές ή θεωρητικές προσεγγίσεις. Η ενίσχυση της φωνής κάθε συμμετέχοντα και η αναγνώριση της μοναδικότητάς του αποδείχθηκαν κρίσιμες για την επιτυχία της παρέμβασης.

Ωστόσο, ακριβώς αυτές οι δυσκολίες αποτέλεσαν γόνιμο έδαφος για τον μετασχηματισμό των στάσεων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την εμπειρία της συλλογικότητας στην πράξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν υπήρξε γραμμική, αλλά εξελίχθηκε μέσα από διαρκείς διαπραγματεύσεις, προσαρμογές και αναστοχασμούς – χαρακτηριστικά που συνιστούν θεμέλια της εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield, 2015, σσ. 55–60· Mezirow, 2000, σσ. 5–25)

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στη ΣΑΕΚ Αμαλιάδας επιβεβαίωσε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό πεδίο για την καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθητοποίησης, ιδίως όταν συνδυάζεται με βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές. Η επιλογή του σχεδιασμού ενός προσβάσιμου μουσείου για άτομα με αναπηρία λειτούργησε ως αφορμή για βαθύτερο στοχασμό όσον αφορά ζητήματα αποκλεισμού, ισότητας και δικαιωμάτων, τα οποία συχνά παραμένουν αφηρημένα σε θεωρητικό επίπεδο. Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφει και ο Sandell (2007), ο οποίος αναδεικνύει τη συμβολή των μουσείων ως χώρων κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού – από τον εντοπισμό του κοινωνικού προβλήματος έως την εικαστική απεικόνιση της πρότασης – ενίσχυσε τη μαθησιακή εμπειρία και ενεργοποίησε πολλαπλά επίπεδα σκέψης: γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό. Αντίστοιχα, οι Kearney et al. (2019) επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε πολιτιστικές δράσεις οδηγεί σε πιο ουσιαστική κοινωνική αποδοχή. Επιπλέον, αναδείχθηκε ο ρόλος της μουσειακού χώρου όχι μόνο ως θεματοφύλακα της πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και ως αφετηρία κοινωνικού μετασχηματισμού, όπως έχει περιγράψει και η Hooper-Greenhill (2007).

Η μετασχηματιστική διάσταση της μάθησης ήταν εμφανής στην αλλαγή στάσεων και στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες επανεξέτασαν τον ρόλο τους ως μελλοντικοί επαγγελματίες στον χώρο της μουσειακής φύλαξης. Η δραστηριότητα ανέδειξε ότι οι φύλακες δεν είναι απλώς τεχνικοί της ασφάλειας, αλλά και φορείς συμπερίληψης, διαμεσολάβησης της εμπειρίας και πρεσβευτές ενός πολιτισμού ανοιχτού σε όλους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τον Καψάλη (2021), ο οποίος τονίζει ότι η βιωματική κατάρτιση ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα και προσδίδει κοινωνικό νόημα στον επαγγελματικό ρόλο.

Με βάση την εμπειρία αυτή, προτείνεται η συστηματική ένταξη αντίστοιχων δραστηριοτήτων στον σχεδιασμό των μαθημάτων μουσειολογίας ή πολιτιστικής διαχείρισης στην επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων. Όπως υποστηρίζει η UNESCO (2020), οι δράσεις που προωθούν την ένταξη και την προσβασιμότητα λειτουργούν πολλαπλασιαστικά της κοινωνικής συνοχής, ενώ σύμφωνα με τους Kearney et al. (2019) η αυθεντική εμπλοκή των συμμετεχόντων ενισχύει την αίσθηση ισότητας και δικαιοσύνης.

Επιπλέον, η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την πολιτιστική παραγωγή μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους αυθεντικές ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων,

ενδυνάμωσης και διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τον Simon (2010), που τονίζει τη σημασία της συμμετοχικής δημιουργίας, και από τον Sandell (2007), ο οποίος συνδυάζει την εκπαιδευτική εμπειρία με τη δημοκρατική συμμετοχή. Τέτοιες δράσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα ανάμεσα στην εκπαίδευση και την τοπική κοινωνία, προωθώντας τον διάλογο, της συνεργασία και την κοινωνική συνοχή.

Όπως τονίζει και η Παπαδοπούλου (2021), η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να συμβάλλει ενεργά στην κοινωνική αλλαγή, προσφέροντας ερεθίσματα για προσωπική μεταμόρφωση, συλλογική δράση και δημοκρατική συμμετοχή. Μέσα από δράσεις όπως η παρούσα, αναδεικνύεται η δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η εμπειρία της παρέμβασης υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της δημιουργίας ενός μαθησιακού πλαισίου όπου οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι νιώθουν ασφαλείς να εκφραστούν, να πειραματιστούν και να στοχαστούν. Αυτό συμφωνεί με τον Brookfield (2015) και τους Kolb & Kolb (2017), οι οποίοι επισημαίνουν τη σημασία της εμπειρικής μάθησης και του στοχασμού για τη μετασχηματιστική ανάπτυξη. Οι συνθήκες διαλόγου, εμπιστοσύνης και συνεργασίας που καλλιεργήθηκαν αποτέλεσαν θεμέλιο για τη μετασχηματιστική εμπειρία, ενισχύοντας την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Ακόμη, αναδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, ιδιαίτερα σε ζητήματα συμπερίληψης, καθολικού σχεδιασμού και πολιτισμικής διαμεσολάβησης. Η UNESCO (2020), ο Burgstahler (2015) και η Hooper-Greentree (2007) υπογραμμίζουν τη σημασία της συστηματικής εκπαίδευσης της εκπαίδευσης σε τέτοια θέματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν είναι απλώς διδακτικός αλλά και εμπνευστικός, όπως αποδεικνύουν ο Brookfield (2015) και ο Κουλαουζίδης (2010), διαμορφώνοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύεται η συλλογική μάθηση και η κοινωνική δράση.

Τέλος, είναι σημαντικό να δοθεί χώρος στην τεκμηρίωση και αξιολόγηση τέτοιων παρεμβάσεων, ώστε να αναγνωριστεί η συμβολή τους στη διεύρυνση της εκπαιδευτικής πρακτικής και στην προώθηση ενός πιο συμπεριληπτικού, ανθρώπινου και κοινωνικά δίκαιου πολιτισμού μάθησης. Αυτό συμφωνεί με τις θέσεις της UNESCO (2020) και των Ainscow & Miles (2008), που συνδέουν της ένταξη με την εκπαιδευτική και κοινωνική καινοτομία.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα, αξίζει να εξεταστεί πώς η συγκεκριμένη πρωτοβουλία μπορεί να αξιοποιηθεί και να διαχυθεί σε ευρύτερα πεδία της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η διδακτική δράση που περιγράφηκε δεν αποτελεί απλώς ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό παράδειγμα, αλλά ένα πρότυπο πρακτικής που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω ανάπτυξη, επαναχρησιμοποίηση και διάδοση. Η φύση της δραστηριότητας, που ενσωματώνει στοιχεία κοινωνικής ευαισθητοποίησης, συμπερίληψης και δημιουργικότητας, προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησης.

Μια πρώτη δυνατότητα σχετίζεται με την παρουσίαση του έργου των εκπαιδευομένων σε ημερίδες διάχυσης καλών πρακτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης ή σε θεματικές εκδηλώσεις για την προσβασιμότητα και τα δικαιώματα των ΑμεΑ. Όπως τονίζει ο Mezirow (2000), η αναστοχαστική μάθηση αποκτά νόημα όταν διαχέεται στο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η Παπαδοπούλου (2021) επισημαίνει ότι η διάχυση καλών πρακτικών ενισχύει τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων ως καταλύτη κοινωνικής αλλαγής.

Σε τοπικό επίπεδο, η συνεργασία με πολιτιστικούς φορείς – όπως μουσεία, δημοτικές βιβλιοθήκες ή πολιτιστικά κέντρα – μπορεί να αποτελέσει μοχλό για την περαιτέρω ανάδειξη του πρότζεκτ. Η δημιουργία περιοδικών εκθέσεων και η φιλοξενία των εικαστικών έργων των εκπαιδευομένων ως πολιτιστικών τεκμηρίων συμμετοχικής μάθησης, επιβεβαιώνει τις θέσεις του Simon (2010) για τη συμμετοχική διάσταση των μουσείων και του McCall & Gray (2014) για τον ρόλο των μουσείων στην κοινότητα.

Σε θεσμικό επίπεδο, η καταγραφή και διάχυση της πρακτικής μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συμμετοχής σε εθνικά ή ευρωπαϊκά δίκτυα εκπαιδευτικής καινοτομίας. Αυτό

συμφωνεί με τις θέσεις της UNESCO (2020) και των Ainscows & Miles (2008), που τονίζουν τη σημασία της συστηματικής της καταγραφής και διάχυσης καλών πρακτικών ως μέσο για θεσμική ενδυνάμωση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τέλος, η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω σε πιο συστηματικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως σενάρια διδασκαλίας, οδηγούς εφαρμογής ή ψηφιακά εργαλεία. Με αυτόν τον τρόπο, η τοπική και περιορισμένη δράση μετατρέπεται σε πηγή έμπνευσης και πολλαπλασιαστικής επίδρασης στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της πολιτιστικής παιδαγωγικής, όπως υποστηρίζουν και οι Falk & Dierking (2012).

Αναφορές

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? Prospects, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025

Black, G. (2005). The engaging museum: Developing museums for visitor involvement. London: Routledge.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26(3–4), 369–398.

Brookfield, S. D. (2015). The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burgstahler, S. (2015). Universal design in higher education: From principles to practice (2nd ed.). Harvard Education Press. CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025 Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2012). The museum experience revisited. London: Routledge.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Hein, G. E. (1998). Learning in the museum. London: Routledge.

Hein, G. E. (2005). The role of museums in society: Education and social action. Curator: The Museum Journal, 48(4), 357–363. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2005.tb00167.x>. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025 Hooper-Greenhill, E. (2007). Museums and education: Purpose, pedagogy, performance. London: Routledge.

Kearney, A., Kane, R., & Woods, A. (2019). Inclusive museums for children with disabilities: Barriers and enablers to access. International Journal of Inclusive Education, 23(1), 1–15. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. ELtheory, 1(1), 7–44.

Mace, R. (1998). Universal design in housing. NC State University, The Center for Universal Design.

McCall, V., & Gray, C. (2014). Museums and the ‘new museology’: Theory, practice and organisational change. Museum Management and Curatorship, 29(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/09647775.2013.869852>. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025

Mezirow, J. (2000). Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.

Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. Museum and Society, 1(1), 45–62. <https://doi.org/10.29311/mas.v1i1.8>. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025 Sandell, R. (2007). Museums, prejudice and the reframing of difference. London: Routledge.

Simon, N. (2010). The participatory museum. Museum 2.0. <https://participatorymuseum.org/read/>. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025 Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.

https://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report. Paris: UNESCO Publishing. Retrieved May 30, 2023, from <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>. Προσπελάστηκε Ιούλιος 2025

Vergo, P. (Ed.). (1989). The new museology. Reaktion Books.

ΕΣΑμεΑ (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία). (2023). Οδηγός προσβασιμότητας για την πολιτιστική συμμετοχή των ΑμεΑ. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Καψάλης, Α. (2021). Η μάθηση μέσω σχεδίου στην επαγγελματική εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση, 9(1), 20–31.

Κοντογιώργη, Α. (2018). Ο κοινωνικός ρόλος των μουσείων και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσω της μουσειακής εκπαίδευσης. Στο Ν. Παπανδρέου (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου Μουσειολογίας (σσ. 45–53). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Μουσειολογίας.

Κουλαουζίδης, Λ. (2010). Η εμπειρία ως πεδίο μάθησης: Θεμελιώδεις έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Κουλούρης, Θ. (2019). Εκπαιδευτικά μουσεία: Συμμετοχή, συνδημιουργία και ενδυνάμωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση, 3(2), 55–68.

Παπαδοπούλου, Μ. (2021). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση, 8(1), 34–42.

Το Σχολικό Άγχος στους Μαθητές Λυκείου: Διερεύνηση των Αιτιών, των Συμπτωμάτων και των Στρατηγικών Αντιμετώπισης

<https://doi.org/10.69685/LRSF4156>

Δημητρόπουλος Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής
dimitropoulos.at@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε 78 μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου στη Θάσο και έδειξε ότι το σχολικό άγχος είναι ένα διαδεδομένο πρόβλημα. Ειδικότερα, τα κορίτσια εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους και περισσότερα σωματικά συμπτώματα σε σύγκριση με τα αγόρια. Οι κύριες αιτίες άγχους είναι ο φόβος της αποτυχίας, οι εξετάσεις και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων. Αν και οι μαθητές αφιερώνουν 1-2 ώρες ημερησίως στο διάβασμα, το άγχος επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους. Ωστόσο, η σχολική υποστήριξη για τη διαχείριση του άγχους είναι ανεπαρκής, με τους μαθητές να βασίζονται σε φίλους και χόμπι. Οι προτάσεις τους περιλαμβάνουν τη μείωση της ύλης, την ενίσχυση της ψυχολογικής υποστήριξης και τη δημιουργία ενός λιγότερο πιεστικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό Άγχος, Έφηβοι, Θάσος, Ψυχολογική Υποστήριξη, Εξετάσεις

Εισαγωγή

Το άγχος αναγνωρίζεται ως ένα διαδεδομένο φαινόμενο της σύγχρονης κοινωνίας, επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχική και σωματική υγεία όλων των ηλικιακών ομάδων. Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί η αύξηση των επιπέδων άγχους στον εφηβικό πληθυσμό, καθώς η εφηβεία χαρακτηρίζεται από σημαντικές βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές. Το άγχος αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης στην Ψυχολογία και την Ψυχιατρική από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα (Endler & Kocovski, 2001). Παρά τους πολλούς ορισμούς, κυριαρχεί η άποψη ότι πρόκειται για μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που συνοδεύεται από αισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία (Lazarus, 2000). Το άγχος περιγράφεται επίσης ως ένας παγκόσμιος μηχανισμός προειδοποίησης για καταστάσεις αβεβαιότητας και κινδύνου (Freeman et al., 1990, όπ. αναφ. στο Μητρούση et al., 2013). Ωστόσο, γίνεται δυσλειτουργικό όταν είναι υπερβολικά έντονο, παρατεταμένο ή εμφανίζεται χωρίς σαφή λόγο. Οι εκδηλώσεις του περιλαμβάνουν βιοχημικές, ψυχοφυσιολογικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές ως αντίδραση σε κίνδυνο (Lazarus & Folkman, 1984· Smith et al., 2014). Η ελληνική βιβλιογραφία συμφωνεί ότι το άγχος είναι η ψυχολογική ένταση που βιώνεται κατά την αντιμετώπιση αρνητικών ή απαιτητικών καταστάσεων (Μπεζεβέγκης, 2001· Χατζηχρήστου, 2011β).

Ειδικότερα, το σχολικό άγχος ορίζεται ως ένα σύνολο γνωστικών, ψυχοφυσιολογικών και κινητικών αντιδράσεων σε απειλητικές ή ασαφείς σχολικές καταστάσεις (González et al., 2020). Τέτοιες στρεσογόνες καταστάσεις περιλαμβάνουν ακαδημαϊκές αξιολογήσεις, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τον φόβο της αποτυχίας και την πιθανότητα τιμωρίας (González et al., 2020). Συνδέεται άμεσα με την αγωνία της αποτυχίας και την έκθεση σε αρνητική κοινωνική αξιολόγηση (Fernández-Sogorb et al., 2021). Οι εκδηλώσεις του σχολικού άγχους ποικίλλουν. Γνωστικά εκφράζεται με αρνητικές σκέψεις και ανησυχίες για την απόδοση και την αποδοχή (González et al., 2020), οδηγώντας σε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Σωματικά περιλαμβάνει πονοκεφάλους, ταχυκαρδία και γαστρεντερικές διαταραχές λόγω ενεργοποίησης του συμπαθητικού νευρικού συστήματος (Eisenberg et al., 2007· Fernández-Sogorb et al., 2022). Συμπεριφορικά, οδηγεί σε αποφυγή σχολικών δραστηριοτήτων, ακόμα και σε σχολική άρνηση (Fernández-Sogorb et al., 2021). Συναισθηματικά, εκδηλώνεται με

ευερεθιστότητα, θλίψη και ξεσπάσματα κλάματος, επιβαρύνοντας την ψυχική υγεία του μαθητή.

Το σχολικό περιβάλλον είναι κεντρικής σημασίας, καθώς οι αλληλεπιδράσεις εντός του, επηρεάζουν σημαντικά την ψυχολογία και τη συμπεριφορά των μαθητών (Rende & Plomin, 1992). Η έμφαση στις επιδόσεις, οι προσδοκίες γονέων/κοινωνίας και ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος αποτελούν βασικές πηγές άγχους (Elias, 1989· Κωνσταντοπούλου et al., 2015). Επιπλέον, οι σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και ο κοινωνικός ρόλος του μαθητή, είναι καθοριστικοί παράγοντες πρόκλησης άγχους. Η απόρριψη ή η αδυναμία επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση και σχολική άρνηση (D' Aurora & Fimian, 1998· Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2015). Η πολυπλοκότητα του σχολικού άγχους, που πηγάζει από εξωτερικούς και ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, έχει διερευνηθεί εκτενώς σε πληθώρα μελετών (π.χ., Bogels et al., 2001· Korobili et al., 2010· Rende & Plomin, 1992· Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2015).

Παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία, παραμένουν κενά στην κατανόηση του σχολικού άγχους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, καθώς οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν σε αστικές περιοχές. Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, διερευνώντας το σχολικό άγχος σε ένα απομακρυσμένο σχολείο της Θάσου. Η εστίαση σε μαθητές που χαρακτηρίζονται ως μέτριοι σε επιδόσεις και με αυξημένα επίπεδα άγχους προσφέρει μια πολύτιμη οπτική στις ανάγκες αυτής της ομάδας. Η διερεύνηση των αιτιών, συμπτωμάτων και στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους, μέσα από τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών, αναμένεται να συμβάλει στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του φαινομένου σε αυτό το πλαίσιο και στην ανάδειξη προτάσεων για την αποτελεσματικότερη υποστήριξή τους.

Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Ο γενικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του σχολικού άγχους σε μαθητές Λυκείου ενός απομακρυσμένου σχολείου της Θάσου, εστιάζοντας στις αιτίες πρόκλησης, τις μορφές εκδήλωσης και τις στρατηγικές αντιμετώπισής του. Μέσα από την κατανόηση των αντιλήψεων των ίδιων των μαθητών, η έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων του φαινομένου σε ένα τέτοιο περιβάλλον και στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί στόχοι της μελέτης είναι οι εξής:

1. Να διερευνηθούν οι κυριότερες αιτίες που προκαλούν σχολικό άγχος στους μαθητές Λυκείου.
2. Να περιγραφούν οι διαφορετικές μορφές εκδήλωσης του σχολικού άγχους (γνωστικές, συναισθηματικές, σωματικές, συμπεριφορικές) στους μαθητές.
3. Να καταγραφούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν βιώνουν σχολικό άγχος.
4. Να εξεταστεί ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ., υποστήριξη από εκπαιδευτικούς/συμμαθητές) στην εκδήλωση και αντιμετώπιση του άγχους.
5. Να συλλεχθούν οι προτάσεις των μαθητών για τη βελτίωση της κατάστασης και τη μείωση του σχολικού άγχους.

Μεθοδολογία Έρευνας - Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά 78 μαθητές Λυκείου από ένα απομακρυσμένο σχολείο της Θάσου, οι οποίοι φοιτούσαν στις τάξεις Β' και Γ' Λυκείου. Αναλυτικότερα, από τη Β' Λυκείου συμμετείχαν 44 μαθητές (24 αγόρια, 20 κορίτσια), ενώ από την Γ' Λυκείου συμμετείχαν 34 μαθητές (9 αγόρια, 25 κορίτσια). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν περίπου από 16 έως 18 έτη, αντίστοιχα με τις ηλικίες των μαθητών Β' και Γ' Λυκείου. Η επιλογή των μαθητών έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, συμπεριλαμβάνοντας όλους τους μαθητές των συγκεκριμένων τάξεων που παρείχαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα.

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας, βασιζόμενο σε συναφή βιβλιογραφία σχετικά με το σχολικό άγχος. Το ερωτηματολόγιο όπως φαίνεται και στον πίνακα 1, αποτελούνταν από τέσσερις κύριες ενότητες. Α. Γενικές Πληροφορίες: Περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, όπως η τάξη και το φύλο του μαθητή. Β. Άγχος και Σχολική Ζωή: Αυτή η ενότητα διερευνούσε το επίπεδο του άγχους των μαθητών σε σχέση με τις σχολικές τους υποχρεώσεις μέσω μιας κλίμακας Likert 5 σημείων (π.χ., από 1 = "πολύ χαμηλό" έως 5 = "πολύ υψηλό") στην ερώτηση "Πώς αξιολογείς το επίπεδο του άγχους σου σε σχέση με τις σχολικές σου υποχρεώσεις;". Επιπλέον, κάλυπτε τις κύριες αιτίες του άγχους (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων), τον χρόνο που αφιερώνουν στο διάβασμα ("Πόσες ώρες αφιερώνεις την ημέρα στο διάβασμα;"), την παρεχόμενη σχολική υποστήριξη για τη διαχείριση του άγχους ("Το σχολείο σου παρέχει υποστήριξη για τη διαχείριση του άγχους σου;") και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση του άγχους (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων). Επίσης, περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη των μαθητών για τον ρόλο των διαλειμμάτων και του ύπνου στη μείωση του άγχους ("Πιστεύεις ότι τα διαλείμματα και ο ύπνος βοηθούν στη μείωση του άγχους;"). Γ. Επιδράσεις του Άγχους: Αυτή η ενότητα επικεντρωνόταν στις επιπτώσεις του άγχους. Συγκεκριμένα, διερευνούσε την εμφάνιση σωματικών συμπτωμάτων λόγω άγχους ("Έχεις νιώσει σωματικά συμπτώματα λόγω άγχους (π.χ. αυπνία, πονοκέφαλο);") και την επίδραση του άγχους στην απόδοση των μαθητών στο σχολείο ("Το άγχος επηρεάζει την απόδοση σου στο σχολείο;"). Δ. Προτάσεις Βελτίωσης: Η τελευταία ενότητα έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους και να υποβάλουν προτάσεις για τη μείωση του άγχους στο σχολικό περιβάλλον ("Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση του άγχους των μαθητών;"). Περιλάμβανε επίσης μια ανοικτού τύπου ερώτηση για οποιαδήποτε επιπλέον σχόλια σχετικά με το άγχος και τη σχολική ζωή ("Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις σχετικά με το άγχος και τη σχολική ζωή; (Δώστε μια σύντομη απάντηση)"). Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ώστε να είναι εύκολο στην κατανόηση και στη συμπλήρωση, με εκτιμώμενο χρόνο ολοκλήρωσης περίπου 10' λεπτά.

Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο, η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διασφαλίστηκε μέσω της σαφήνειας των ερωτήσεων, οι οποίες βασίστηκαν σε παλαιότερες, αντίστοιχες μελέτες της βιβλιογραφίας. Η αξιοπιστία του εργαλείου δεν αξιολογήθηκε μέσω στατιστικών δεικτών (π.χ., Cronbach's Alpha) λόγω των περιορισμών της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων εξασφαλίζει ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα κατάλληλο εργαλείο για την αποτύπωση των αντιλήψεων του δείγματος.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Ιανουάριο του 2025, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2024-2025. Πριν την έναρξη της συλλογής των δεδομένων, εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από τον Διευθυντή του σχολείου και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, διασφαλίζοντας την εύρυθμη διεξαγωγή της διαδικασίας. Δεδομένου του πλαισίου της εργασίας, δεν απαιτήθηκε έγκριση από Επιτροπή Ηθικής. Για τη διασφάλιση της δεοντολογίας και της προστασίας των συμμετεχόντων, οι μαθητές και οι γονείς/κηδεμόνες τους ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία συμμετοχής. Συγκεκριμένα, οι γονείς/κηδεμόνες είχαν ήδη υπογράψει έντυπο γενικής συγκατάθεσης για τη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές έρευνες στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική, και τονίστηκε ότι οι απαντήσεις θα ήταν ανώνυμες. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από τον ερευνητή προσωπικά εντός των αιθουσών διδασκαλίας, κατόπιν συνεννόησης και συγκατάθεσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού της τάξης. Πριν τη συμπλήρωση, δόθηκαν σαφείς οδηγίες και διευκρινίσεις σε τυχόν απορίες των μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν σε ειδικό, κλειστό κουτί, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την ακεραιότητα των δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι. Τα ποσοτικά δεδομένα, που προέκυψαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (π.χ., πολλαπλής επιλογής, κλίμακα Likert), κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν σε υπολογιστικό φύλλο του Microsoft Excel. Η ανάλυση περιλάμβανε τη χρήση περιγραφικής στατιστικής, όπως ο υπολογισμός συχνοτήτων, ποσοστών και μέσων όρων, και την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων μέσω γραφημάτων για την ευκολότερη κατανόηση των τάσεων και των προτύπων.

Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες αφορούσαν τις προτάσεις βελτίωσης και τα επιπλέον σχόλια των μαθητών, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Αυτή η ποιοτική προσέγγιση επέτρεψε την αναγνώριση, κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση επαναλαμβανόμενων θεμάτων, ιδεών και μοτίβων στις απαντήσεις των μαθητών, προσφέροντας μια εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεών τους.

Πίνακας 1: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Κλίμακα Μέτρησης	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation)
Επίπεδο Άγχους	1. Πώς αξιολογείς το επίπεδο του άγχους σου;	1: Πολύ χαμηλό - 5: Πολύ υψηλό	2.91	1.18
Ώρες Διαβάσματος	2. Πόσες ώρες αφιερώνεις την ημέρα στο διάβασμα;	1: 1-2 - 5: Πάνω από 6 ώρες	1.61	0.91
Σχολική Υποστήριξη	3. Το σχολείο σου παρέχει υποστήριξη για τη διαχείριση του άγχους σου;	1: Ναι, αρκετή- 3: Όχι, καθόλου	2.48	0.58
	4. Πιστεύεις ότι τα διαλείμματα και ο ύπνος βοηθούν στη μείωση του άγχους;	1: Ναι-3: Εν μέρει	1.70	0.92
		1: Πολύ-3: Καθόλου	2.03	0.70
Επίδραση στην Απόδοση	1. Έχεις νιώσει σωματικά συμπτώματα λόγω άγχους;	1: Ναι-Όχι	0.68	0.47
	2. Το άγχος επηρεάζει την απόδοσή σου στο σχολείο;	1: Ναι, πολύ-3: Όχι, καθόλου	2.03	0.70

Αποτελέσματα της έρευνας

Α. Γενικές Πληροφορίες

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα βασικά ευρήματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των 78 μαθητών Λυκείου στο ερωτηματολόγιο.

Συγκεκριμένα, το σύνολο των μαθητών της Β' και Γ' τάξης Λυκείου ήταν 81. Οι συμμετέχοντες μαθητές συνολικά στην έρευνα ήταν 78. Οι συμμετέχοντες μαθητές της Β' τάξης ήταν 44 από τους οποίους, 24 αγόρια και 20 κορίτσια. Οι συμμετέχοντες μαθητές της Γ' τάξης ήταν 34 από τους οποίους, 9 αγόρια και 25 κορίτσια, πίνακας 2. Τα αποτελέσματα δομούνται ανά θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου, με έμφαση στις διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των τάξεων (Β' και Γ' Λυκείου) και των φύλων (αγόρια και κορίτσια).

Πίνακας 2: Δημογραφικά Στοιχεία του Δείγματος

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Σύνολο Δείγματος		78	100
	Φύλο		
	Αγόρια	33	42,3
	Κορίτσια	45	57,7
	Σύνολο	78	100
Τάξη			
	Β' Λυκείου	44	56,4
	Γ' Λυκείου	34	43,6
	Σύνολο	78	100
Τάξη & Φύλο	Αγόρια Β' Λυκείου	24	30,8
	Κορίτσια Β' Λυκείου	20	25,6
	Αγόρια Γ' Λυκείου	9	11,5
	Κορίτσια Γ' Λυκείου	25	32,1
	Σύνολο	78	100

Β. Άγχος και Σχολική Ζωή

Επίπεδο Άγχους

Αρχικά, διερευνήθηκε το αντιληπτό επίπεδο άγχους των μαθητών σε σχέση με τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Τα αποτελέσματα (βλέπε Πίνακα 3) έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (39.74%) ανέφερε μέτριο επίπεδο άγχους. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι το 29.49% ανέφερε υψηλό έως πολύ υψηλό άγχος (19.23% και 10.26% αντίστοιχα), υποδεικνύοντας ότι το πρόβλημα είναι εκτεταμένο.

Πίνακας 3: Επίπεδο άγχους

Κατηγορία Άγχους	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Πολύ χαμηλό	12	15.38%
Χαμηλό	12	15.38%
Μέτριο	31	39.74%
Υψηλό	15	19.23%
Πολύ υψηλό	8	10.26%
Υψηλό + Πολύ Υψηλό	23	29.49%



Σχήμα 1. Άγχος και σχολική ζωή

Για τη σύγκριση των επιπέδων άγχους μεταξύ των φύλων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Η ανάλυση έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p < .001$), με τα κορίτσια να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τα αγόρια.

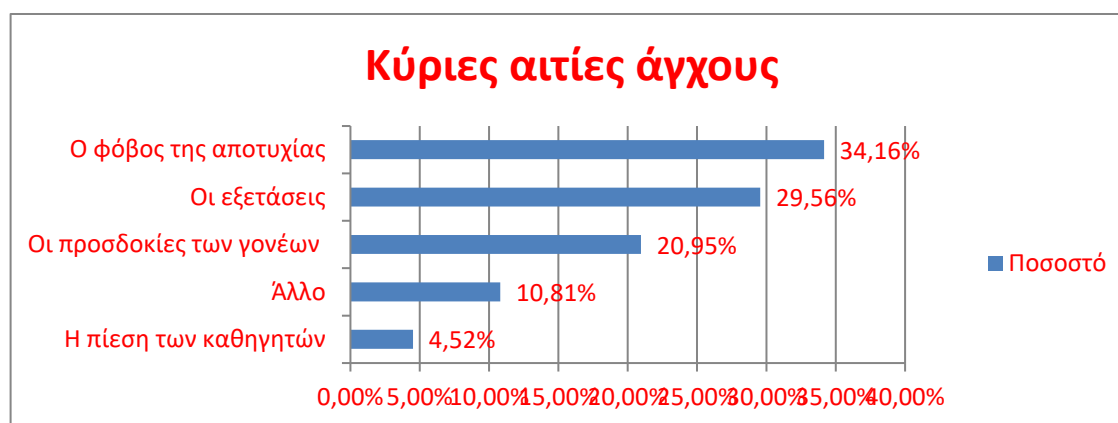
Κύριες Αιτίες Άγχους

Σε σχέση με τις κύριες αιτίες του σχολικού άγχους, οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Για το σύνολο του δείγματος ($N=78$): Οι κυριότερες αιτίες που αναφέρθηκαν ήταν ο φόβος της αποτυχίας (34,16%) και οι εξετάσεις (29,56%). Ακολουθούσαν οι προσδοκίες των γονέων (20,95%), η πίεση των καθηγητών (4,52%), και η κατηγορία "Άλλο" (10,81%).

Πίνακας 4: Κύριες Αιτίες Άγχους

Κυριότερες Αιτίες Άγχους	Ποσοστό (%)
Φόβος της αποτυχίας	34.16%
Εξετάσεις	29.56%
Προσδοκίες των γονέων	20.95%
Άλλο	10.81%
Πίεση των καθηγητών	4.52%



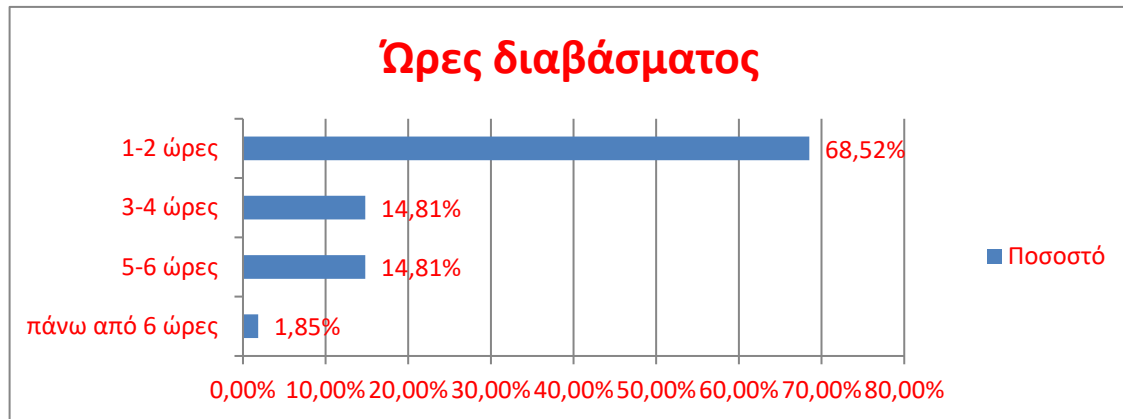
Σχήμα 2. Κύριες αιτίες άγχους

Ώρες Διαβάσματος

Σχετικά με τον ημερήσιο χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές στο διάβασμα, τα αποτελέσματα (Βλέπε Πίνακα 5) δείχνουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών (68.52%) αφιερώνει 1-2 ώρες ημερησίως. Ένα μικρότερο ποσοστό (14.81%) αφιερώνει 3-4 ώρες, ενώ ένα εξίσου μικρό ποσοστό (1.85%) αφιερώνει πάνω από έξι ώρες.

Πίνακας 5: Ώρες Διαβάσματος

Ώρες Διαβάσματος	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
1-2 ώρες	53	68.52%
3-4 ώρες	11.5	14.81%
5-6 ώρες	11.5	14.81%
Πάνω από 6 ώρες	1.5	1.85%



Σχήμα 3. Ώρες διαβάσματος

Για τη σύγκριση των ωρών διαβάσματος μεταξύ των φύλων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Η ανάλυση έδειξε μια **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των δύο ομάδων ($p=.002$), με τα κορίτσια να αναφέρουν περισσότερες ώρες διαβάσματος σε σχέση με τα αγόρια.

Σχολική Υποστήριξη για τη Διαχείριση του Άγχους

Αναφορικά με το αν το σχολείο παρέχει υποστήριξη για τη διαχείριση του άγχους, τα ευρήματα έδειξαν (Βλέπε Πίνακα 6) ότι η πλειοψηφία των μαθητών αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει είτε μικρή είτε καθόλου υποστήριξη (46.15% και 43.59% αντίστοιχα).

Πίνακας 6: Σχολική Υποστήριξη για τη Διαχείριση του Άγχους

Κατηγορία Υποστήριξης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι λίγη	36	46.15%
Όχι	34	43.59%
Ναι αρκετή	8	10.26%



Σχήμα 4. Σχολική υποστήριξη

Για τη σύγκριση της αντίληψης των μαθητών για τη σχολική υποστήριξη μεταξύ των φύλων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p=.891$), υποδηλώνοντας ότι αγόρια και κορίτσια έχουν παρόμοια αντίληψη για την υποστήριξη που παρέχεται από το σχολείο.

Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Άγχους

Στην ερώτηση για το πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το άγχος τους (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών απαντήσεων), τα ευρήματα ήταν τα εξής:

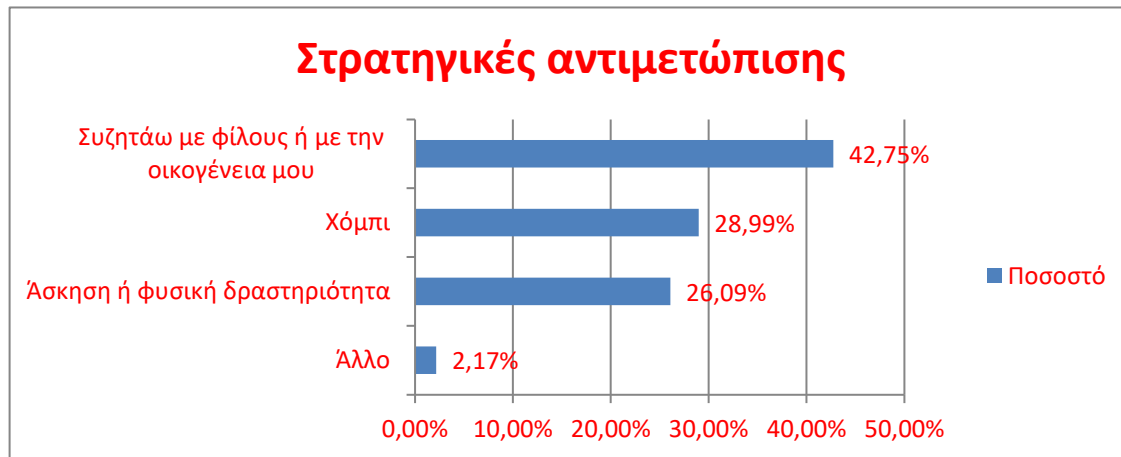
Για το σύνολο του δείγματος ($N=78$):

- Η συζήτηση με φίλους ή οικογένεια ήταν η πιο συχνή στρατηγική 42,75%.

- Ακολουθούσαν τα χόμπι 28,99% και η άσκηση ή φυσική δραστηριότητα 26,09%.
- Η κατηγορία "Άλλο" αναφέρθηκε σε ένα ποσοστό 2,17%.

Πίνακας 7: Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Άγχους

Στρατηγική Αντιμετώπισης	Ποσοστό (%)
Συζήτηση με φίλους ή οικογένεια	42.75%
Χόμπι	28.99%
Άσκηση ή φυσική δραστηριότητα	26.09%
Άλλο	2,17%



Σχήμα 5. Στρατηγικές αντιμετώπισης

Συμβολή Διαλειμμάτων και Ύπνου στη Μείωση του Άγχους

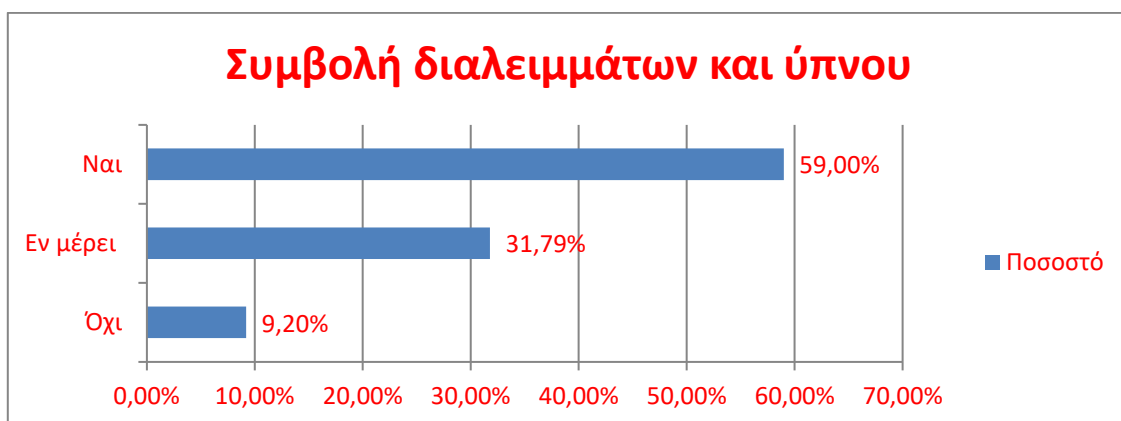
Στην ερώτηση αν τα διαλείμματα και ο ύπνος βοηθούν στη μείωση του άγχους, τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

Για το σύνολο του δείγματος (N=78):

- Η πλειοψηφία των μαθητών 59,00% πιστεύει ότι ναι, τα διαλείμματα και ο ύπνος βοηθούν στη μείωση του άγχους.
- Ένα σημαντικό ποσοστό 31,79% απάντησε "Εν μέρει".
- Ένα μικρό ποσοστό 9,20% απάντησε "Όχι".

Πίνακας 8: Συμβολή Διαλειμμάτων και Ύπνου στη Μείωση του Άγχους

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι	46	59.00%
Εν μέρει	25	31.79%
Όχι	7	9.20%



Σχήμα 6. Συμβολή διαλειμμάτων και ύπνου

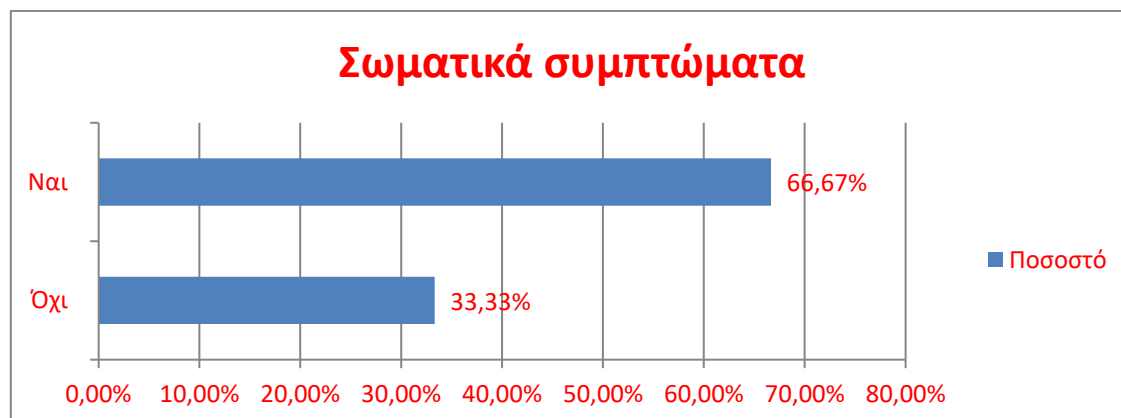
Γ. Επιδράσεις του Άγχους

Σωματικά Συμπτώματα λόγω Άγχους

Στην ερώτηση αν οι μαθητές έχουν νιώσει σωματικά συμπτώματα λόγω άγχους, τα ευρήματα έδειξαν (Βλέπε Πίνακα 9) ότι η πλειοψηφία των μαθητών (66.67%) έχει βιώσει τέτοια συμπτώματα.

Πίνακας 9: Σωματικά Συμπτώματα λόγω Άγχους

Απάντηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι	52	66.67%
Όχι	26	33.33%



Σχήμα 7. Σωματικά συμπτώματα

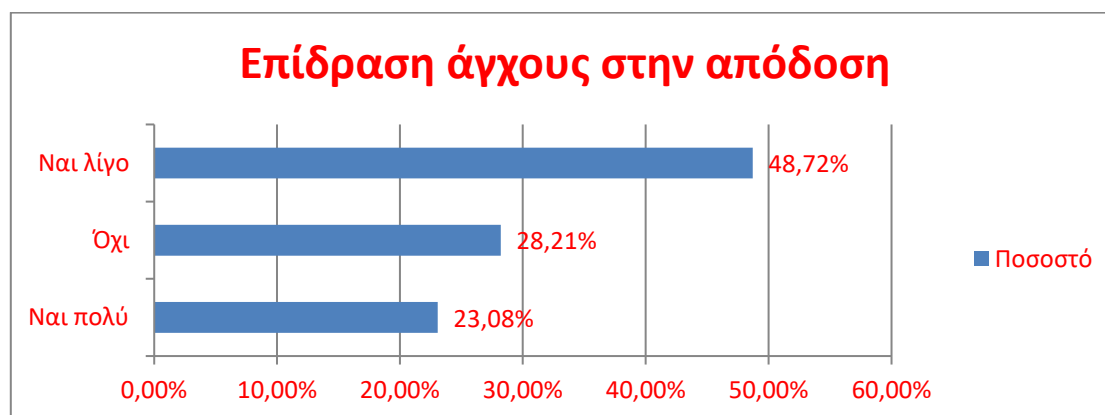
Για τη σύγκριση των σωματικών συμπτωμάτων μεταξύ των φύλων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Η ανάλυση έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p=.008$), με τα κορίτσια να αναφέρουν συχνότερα σωματικά συμπτώματα λόγω άγχους σε σχέση με τα αγόρια.

Επίδραση του Άγχους στην Σχολική Απόδοση

Αναφορικά με το αν το άγχος επηρεάζει την απόδοση των μαθητών στο σχολείο, τα ευρήματα έδειξαν (Βλέπε Πίνακα 10) ότι η πλειοψηφία των μαθητών (48.72%) δηλώνει ότι το άγχος επηρεάζει λίγο την απόδοσή τους, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (23.08%) δηλώνει ότι την επηρεάζει πολύ.

Πίνακας 10: Επίδραση του Άγχους στην Σχολική Απόδοση

Κατηγορία Απάντησης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι λίγο	38	48.72%
Όχι	22	28.21%
Ναι πολύ	18	23.08%



Σχήμα 8: Επίδραση άγχους στην απόδοση

Για τη σύγκριση της αντίληψης για την επίδραση του άγχους στην απόδοση μεταξύ των φύλων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Η ανάλυση έδειξε μια **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των δύο ομάδων ($p=.044$), με τα κορίτσια να δηλώνουν ότι το άγχος επηρεάζει περισσότερο την απόδοσή τους στο σχολείο σε σχέση με τα αγόρια.

Δ. Προτάσεις Βελτίωσης

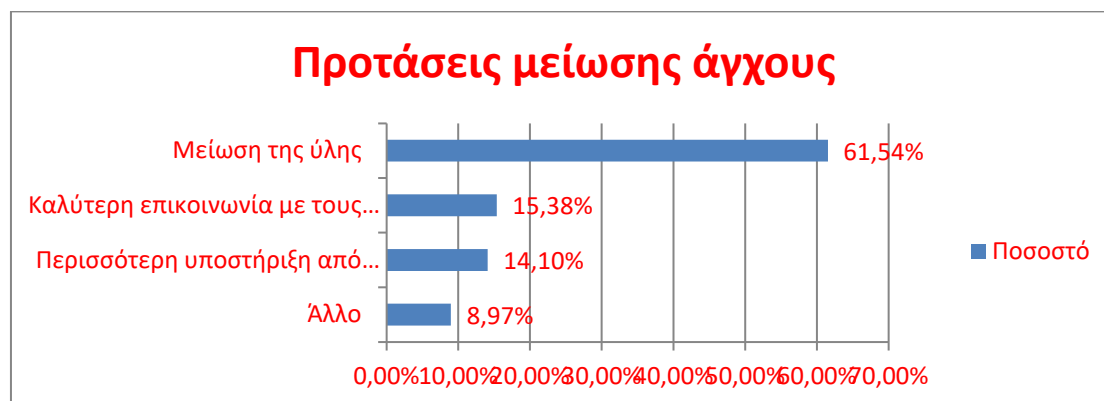
Στην ερώτηση «Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση του άγχους των μαθητών;», τα ευρήματα ήταν τα εξής:

Για το σύνολο του δείγματος ($N=78$):

- Η μείωση της ύλης προτάθηκε από το 61,54% (48 μαθητές).
- Η καλύτερη επικοινωνία με τους καθηγητές προτάθηκε από το 15,38% (12 μαθητές).
- Η περισσότερη υποστήριξη από ψυχολόγο στο σχολείο προτάθηκε από το 14,10% (11 μαθητές).
- Το 8,97% (7 μαθητές) επέλεξε την κατηγορία "Άλλο".

Πίνακας 11: Προτάσεις Βελτίωσης

Πρόταση Βελτίωσης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Μείωση της ύλης	48	61.54%
Καλύτερη επικοινωνία με τους καθηγητές	12	15.38%
Περισσότερη υποστήριξη από ψυχολόγο	11	14.10%
Άλλο	7	8.97%



Σχήμα 9: Προτάσεις μείωσης άγχους

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να υποβάλουν προτάσεις για τη μείωση του άγχους στο σχολικό περιβάλλον. Από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων αναδείχθηκαν τα ακόλουθα κυρίαρχα θέματα:

Στους μαθητές της Β' Λυκείου:

- Φόρτος Ύλης και Μαθημάτων: Τρεις μαθητές αναφέρθηκαν γενικά στο υπερβολικό μέγεθος της ύλης. Ένας μαθητής τόνισε ότι "τα μαθήματα είναι πάρα πολλά και δεν γίνεται η ζωή των μαθητών να κρίνονται από τις εξετάσεις και ότι ο καθένας μαθητής είναι ξεχωριστός". Ένας άλλος υπογράμμισε την ανάγκη η εκπαίδευση να γίνεται μόνο στο σχολείο, χωρίς την αναγκαιότητα φροντιστηρίων.
- Ανάγκη για Υποστήριξη από Εκπαιδευτικούς και Ψυχολόγους: Ένας μαθητής ανέφερε την ανάγκη για περισσότερη στήριξη από ψυχολόγους και γενικότερα από τους καθηγητές, ενώ ένας άλλος μαθητής ζήτησε οι καθηγητές να είναι πιο κοντά στα παιδιά.

- Ατομική Ευθύνη: Ένας μαθητής αναγνώρισε προσωπική ευθύνη, δηλώνοντας ότι "αυτός φταίει γιατί δεν διαβάζει αρκετά".
- Αναπόφευκτο του Άγχους και Αντιμετώπιση: Ένας μαθητής εξέφρασε την άποψη ότι "το άγχος είναι αναπόφευκτο και ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα για την αντιμετώπιση του".

Στους μαθητές της Γ' Λυκείου:

- Φόρτος Εργασίας και Πανελλαδικές Εξετάσεις: Ένας μαθητής ζήτησε τον περιορισμό των ωρών διαβάσματος, ενώ ένας άλλος ανέφερε ότι "το σύστημα με τις πανελλαδικές είναι μονόδρομος και ότι θα πρέπει να δίνονται εναλλακτικές για το μέλλον τους".
- Αναγκαιότητα Ψυχολογικής Υποστήριξης: Τρεις μαθητές αναφέρθηκαν ρητά στην ανάγκη για ψυχολόγους στα σχολεία για τη διαχείριση του άγχους, ενώ ένας άλλος μαθητής ζήτησε περισσότερη γενική υποστήριξη.
- Αναπόφευκτο του Άγχους: Ένας μαθητής ανέφερε ότι το "άγχος είναι αναπόφευκτο για τους μαθητές της Γ' Λυκείου".

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το επίπεδο, τις αιτίες και τις επιπτώσεις του σχολικού άγχους σε μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου ενός απομακρυσμένου σχολείου της Θάσου, καθώς και τις προτάσεις τους για τη μείωσή του. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το σχολικό άγχος αποτελεί ένα υπαρκτό και σημαντικό φαινόμενο για μεγάλο ποσοστό των μαθητών.

Επίπεδο, Αιτίες και Διαφορές Άγχους

Σχεδόν το ένα τρίτο του συνολικού δείγματος (29.49%) δηλώνει υψηλό έως πολύ υψηλό άγχος, ενώ ένα επιπλέον 39.74% αναφέρει μέτριο. Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Endler & Kosovski, 2001), αναδεικνύοντας την εφηβεία ως περίοδο αυξημένου στρες. Οι διαφορές ανά φύλο και τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Τα κορίτσια, τόσο της Β' όσο και της Γ' Λυκείου, δηλώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τα αγόρια, ένα εύρημα που επιβεβαιώθηκε από το τεστ Mann-Whitney U, όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .001$), ευθυγραμμίζοντας πλήρως την παρούσα μελέτη με πληθώρα μελετών (Κωνσταντοπούλου et al., 2015). Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε κοινωνικές προσδοκίες ή μεγαλύτερη ευαισθησία σε πιέσεις. Το εντονότερο άγχος στη Γ' Λυκείου είναι αναμενόμενο και συμβαδίζει με την επικρατούσα άποψη (Elias, 1989), λόγω της αυξημένης ακαδημαϊκής πίεσης των Πανελλαδικών.

Όσον αφορά τις κύριες αιτίες, ο φόβος της αποτυχίας (34.16%) και οι εξετάσεις (29.56%) αναδείχθηκαν ως πρωταρχικές πηγές, συνεπείς με τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού συστήματος (González et al., 2020· Fernández-Sogorb et al., 2021). Οι προσδοκίες των γονέων (20.95%) διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο (Elias, 1989· Κωνσταντοπούλου et al., 2015). Τα κορίτσια αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τον φόβο της αποτυχίας, ενώ στα αγόρια της Β' Λυκείου κυριαρχούν οι εξετάσεις.

Διαχείριση Άγχους και Επιπτώσεις

Σχετικά με τον χρόνο διαβάσματος, η πλειοψηφία (68.52%) αφιερώνει 1-2 ώρες ημερησίως, ποσοστό σχετικά χαμηλό για Λύκειο. Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων ($p = .002$), με τα κορίτσια να αφιερώνουν περισσότερες ώρες στο διάβασμα, ένα εύρημα συνεπές με τα υψηλότερα επίπεδα άγχους που βιώνουν και την πίεση των Πανελλαδικών.

Η διερεύνηση της σχολικής υποστήριξης ανέδειξε ένα κρίσιμο κενό: το 43.59% δήλωσε καμία υποστήριξη, και ένα επιπλέον 46.15% "λίγη". Μόλις το 10.26% ένιωσε "αρκετή". Αυτό είναι ανησυχητικό και υπογραμμίζει την ανάγκη για ενίσχυση των δομών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (Κωνσταντοπούλου et al., 2015). Εντούτοις, ο έλεγχος Mann-Whitney U δεν βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην αντίληψή τους για

τη σχολική υποστήριξη ($p=.891$), υποδεικνύοντας ότι και τα δύο φύλα έχουν παρόμοια αντίληψη για την υποστήριξη που λαμβάνουν.

Οι πιο δημοφιλείς στρατηγικές αντιμετώπισης είναι η συζήτηση με φίλους/οικογένεια (42.75%), η άσκηση/φυσική δραστηριότητα (26.09%) και τα χόμπι (28.99%), υπογραμμίζοντας τη σημασία των κοινωνικών δικτύων και της εκτόνωσης.

Το σχολικό άγχος εκδηλώνεται και με σωματικά συμπτώματα: το 66.67% του συνολικού δείγματος ανέφερε αϋπνία και πονοκέφαλο, συνεπές με τη βιβλιογραφία (Eisenberg et al., 2007· Fernández-Sogorb et al., 2022). Ο έλεγχος Mann-Whitney U επιβεβαίωσε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων ($p=.008$), με τα κορίτσια να αναφέρουν συχνότερα σωματικά συμπτώματα λόγω άγχους.

Η σύνδεση άγχους και ακαδημαϊκής επίδοσης επιβεβαιώθηκε, με το 71.80% των μαθητών να δηλώνει ότι το άγχος επηρεάζει την απόδοσή τους (González et al., 2020). Επιπρόσθετα, η ανάλυση Mann-Whitney U έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων ($p=.044$), με τα κορίτσια να δηλώνουν ότι το άγχος επηρεάζει περισσότερο την απόδοσή τους στο σχολείο.

Προτάσεις Βελτίωσης από τους Μαθητές και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Οι προτάσεις των μαθητών παρέχουν μια άμεση εικόνα των αναγκών τους. Κυρίαρχη είναι η μείωση του φόρτου ύλης και μαθημάτων, με εκκλήσεις για εκπαίδευση "μόνο στο σχολείο χωρίς φροντιστήρια" (Κωνσταντοπούλου et al., 2015). Ένα άλλο ισχυρό θέμα είναι η ανάγκη για ενισχυμένη ψυχολογική υποστήριξη και καλύτερη επικοινωνία με τους καθηγητές (Rende & Plomin, 1992· D' Aurora & Fimian, 1998). Επίσης, αναγνωρίζεται ο αναπόφευκτος χαρακτήρας του άγχους στη Γ' Λυκείου, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης και εναλλακτικές για το μέλλον πέρα από τον "μονόδρομο" των Πανελλαδικών. Συνολικά, οι προτάσεις τους αναδεικνύουν την επιθυμία για ένα πιο ανθρωποκεντρικό και λιγότερο πιεστικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Περιορισμοί και Κατευθύνσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα μελέτη, διερευνώντας το σχολικό άγχος σε ένα απομακρυσμένο περιφερειακό σχολείο της Θάσου, προσφέρει σημαντικές προσθήκες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, δεδομένου ότι οι περισσότερες σχετικές έρευνες εστιάζουν σε αστικά κέντρα (Korobili et al., 2010· Bogels et al., 2001).

Ωστόσο, η έρευνα φέρει συγκεκριμένους περιορισμούς που πρέπει να αναγνωριστούν. Το μικρό μέγεθος του δείγματος ($N=78$) από ένα μόνο σχολείο περιορίζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Επιπλέον, η συλλογή δεδομένων βασίστηκε σε αυτοαναφορές, οι οποίες μπορεί να επηρεαστούν από υποκειμενικότητα και να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως την πραγματική βιωματική εμπειρία των μαθητών.

Με βάση αυτά, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα:

- **Μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικά δείγματα:** Η διερεύνηση σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές είναι απαραίτητη για την αύξηση της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων.
- **Συνδυασμός μεθόδων:** Η χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης (focus groups), μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη και σε βάθος εικόνα του φαινομένου.
- **Διαχρονικές μελέτες:** Η παρακολούθηση των επιπέδων άγχους των ίδιων μαθητών σε διαφορετικές σχολικές φάσεις θα ήταν πολύτιμη για την κατανόηση της εξέλιξης του φαινομένου.
- **Παραμβατικές μελέτες:** Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων διαχείρισης άγχους εντός του σχολικού πλαισίου αποτελεί μια σημαντική κατεύθυνση, καθώς θα μπορούσε να οδηγήσει σε πρακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού άγχους.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε ότι το σχολικό άγχος αποτελεί σοβαρή πρόκληση για την ψυχική υγεία και την ακαδημαϊκή πορεία των εφήβων σε ένα απομακρυσμένο σχολείο της Θάσου. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών βιώνει μέτριο έως υψηλό άγχος, με τα κορίτσια, τόσο της Β' όσο και της Γ' Λυκείου, να εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα. Οι βασικοί παράγοντες είναι ο φόβος της αποτυχίας, οι εξετάσεις και οι προσδοκίες των γονέων. Αναδείχθηκε μια περιορισμένη σχολική υποστήριξη, με τους μαθητές να βασίζονται σε προσωπικούς μηχανισμούς. Το άγχος εκδηλώνεται με σωματικά συμπτώματα και επηρεάζει αρνητικά την σχολική απόδοση. Οι μαθητές προτείνουν μείωση του φόρτου εργασίας, ενίσχυση ψυχολογικής υποστήριξης και ένα πιο ανθρωποκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ευρήματα παρέχουν κρίσιμες πληροφορίες για την κατάσταση του σχολικού άγχους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επεκτείνοντας τη γνώση σε ένα περιφερειακό πλαίσιο.

Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της μελέτης, διατυπώνονται οι ακόλουθες πρακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση και μείωση του σχολικού άγχους:

- **Αναθεώρηση Αναλυτικού Προγράμματος και Φόρτου Ύλης:** Μείωση και αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης. Ενσωμάτωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (π.χ., projects, ομαδικές εργασίες).
- **Ενίσχυση Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης:** Συστηματική πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων/εργαστηρίων διαχείρισης άγχους για μαθητές.
- **Εκπαίδευση και Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικού Προσωπικού:** Επιμόρφωση καθηγητών στην αναγνώριση και διαχείριση του άγχους των μαθητών και στην ενθάρρυνση ανοιχτής επικοινωνίας.
- **Ενημέρωση και Υποστήριξη Γονέων:** Οργάνωση σεμιναρίων για γονείς σχετικά με τη διαχείριση των προσδοκιών και την προώθηση ισορροπημένου προγράμματος.
- **Προώθηση Υγιεινών Συνηθειών:** Ενθάρρυνση φυσικής δραστηριότητας και χόμπι. Έμφαση στη σημασία του επαρκούς ύπνου και των συχνών διαλειμμάτων.

Η υιοθέτηση των παραπάνω μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού, λιγότερο αγχογόνου και πιο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, προάγοντας την ολιστική ανάπτυξη και την ψυχική ευεξία των μαθητών.

Αναφορές

Bögels, S. M., van Oosten, A., Muris, P., & Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behaviour research and therapy*, 39(3), 273-287.

D' Aurora, F., & Fimian, M. J. (1998). A comparison of the stress and coping resources of Italian and American special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 317-332.

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.

Elias, M. J. (1989). Schools as a source of stress to children: An analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of school psychology*, 27(4), 393-407.

Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of anxiety disorders*, 15(3), 231-245.

Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., & González, C. (2021). Identifying profiles of anxiety in late childhood and exploring their relationship with school-based distress. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 948.

Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., González, C., Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J. M. (2022). School anxiety profiles in Spanish adolescents and their differences in psychopathological symptoms. *Plos one*, 17(1), e0262280.

González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. M. (2020). Testing the functional profiles of school refusal behavior and clarifying their relationship with school anxiety. *Frontiers in public health*, 8, 598915.

Korobili, S., Togia, A., & Malliari, A. (2010). Computer anxiety and attitudes among undergraduate students in Greece. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 399-405.

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 665-673.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Rende, R. D., & Plomin, R. (1992). Relations between first grade stress, temperament, and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(4), 435-446.

Smith, K. A., Iverach, L., O'Brian, S., Kefalianos, E., & Reilly, S. (2014). Anxiety of children and adolescents who stutter: A review. *Journal of fluency disorders*, 40, 22-34.

Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). Το άγχος της αξιολόγησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 721-731.

Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 21-27.

Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, 29-60.

Χατζηρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές II, Κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω*.

Εθελοντισμός στον Αθλητισμό, Κοινωνική Συμμετοχή και Τοπική Ανάπτυξη

<https://doi.org/10.69685/NHJL1963>

Κάτσινου Κωνσταντίνα

Υπ.Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, ΔΠΘ
kkatsino@phyed.duth.gr

Ματσούκα Ουρανία

Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, ΔΠΘ
oumatsou@phyed.duth.gr

Κώστα Γιώργος

ΔΕΠ Καθηγητής, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, ΔΠΘ
gkosta@phyed.duth.gr

Μπεμπέτσος Ευάγγελος

ΔΕΠ Καθηγητής, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, ΔΠΘ
empempet@phyed.duth.gr

Περίληψη

Ο εθελοντισμός στον αθλητισμό αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ενίσχυση και τη στήριξη της τοπικής ανάπτυξης. Στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, μια περιοχή με κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις, αλλά και σημαντικές ευκαιρίες λόγω της παρουσίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και της ενεργούς συμμετοχής φοιτητών, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι κρίσιμη. Η παρούσα μελέτη διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή στον αθλητικό εθελοντισμό, με έμφαση στα κίνητρα, τις στάσεις και τις προθέσεις των πολιτών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά μέσω φόρμας Google. Για τη διερεύνηση χρησιμοποιήθηκαν δύο ψυχομετρικά εργαλεία με τεκμηριωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία στον ελληνικό πληθυσμό: το VFI και το ερωτηματολόγιο της ΘΣΣ. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι τα ισχυρότερα κίνητρα για συμμετοχή στον αθλητικό εθελοντισμό σχετίζονται με την κοινωνική προσφορά και την προσωπική ανάπτυξη. Η μελέτη καταλήγει στην ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται οι πολιτικές ενίσχυσης του εθελοντισμού.

Λέξεις κλειδιά: Εθελοντισμός, Αθλητισμός, Κοινωνική Συνοχή, Τοπική Ανάπτυξη, Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Εισαγωγή

Ο εθελοντισμός στον αθλητισμό αποτελεί διαχρονικά μια σημαντική πηγή ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, της τοπικής συμμετοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης των κοινοτήτων (Cuskelly, Hoyer, & Auld, 2006). Η συμμετοχή των πολιτών σε εθελοντικές δράσεις αθλητικού χαρακτήρα συνδέεται με πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους ίδιους όσο και για τις τοπικές κοινωνίες, καθώς προωθεί τη διαγενεακή συνεργασία, την κοινωνική ένταξη και την ενίσχυση της συλλογικής ταυτότητας (Nichols & Ralston, 2012). Ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο αθλητικός εθελοντισμός (π.χ. Ολυμπιακοί Αγώνες) έχει αναδειχθεί ως βασικός άξονας της κοινωνικής πολιτικής, υποστηριζόμενος μέσα από πρωτοβουλίες όπως το *European Solidarity Corps*, που προωθεί τη συμμετοχή των νέων σε οργανωμένες μορφές εθελοντισμού (European Commission, 2020).

Παρά τη γενικά θετική στάση απέναντι στον εθελοντισμό, η εμπλοκή των πολιτών διαφέρει ανάλογα με κοινωνικά, πολιτισμικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά και με

την ύπαρξη υποστηρικτικών θεσμικών μηχανισμών (Hustinx, Cnaan, & Handy, 2010). Σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, η επιτυχής ένταξη εθελοντών σε αθλητικά προγράμματα προϋποθέτει οργανωμένο σχεδιασμό, καθοδήγηση και αναγνώριση της προσφοράς τους (Misener & Doherty, 2009). Οι φορείς που παρέχουν κατάλληλη εκπαίδευση και διασφαλίζουν διαφανείς διαδικασίες συμμετοχής καταφέρνουν να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα αφοσίωσης και δέσμευσης (Bang, Ross, & Reio, 2013). Η θεωρητική ανάλυση της εθελοντικής συμπεριφοράς έχει ενισχυθεί σημαντικά από τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης, όπως το Volunteer Functions Inventory (VFI) των Clary et al. (1998), το οποίο εντοπίζει έξι βασικές διαστάσεις: αξίες, κατανόηση, κοινωνικότητα, καριέρα, προστασία και ενίσχυση.

Η εφαρμογή του VFI σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα έχει καταδείξει τη χρησιμότητά του στη διερεύνηση των υποκειμενικών κινήτρων πίσω από τη συμμετοχή σε εθελοντικά σχήματα (Stukas, Snyder, & Clary, 2016).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η συστηματική διερεύνηση του εθελοντισμού στον αθλητισμό παραμένει περιορισμένη, καθώς η πλειονότητα των σχετικών ερευνών εστιάζει είτε σε μεμονωμένα περιστατικά, όπως οι Ολυμπιακοί Αγώνες του 2004, είτε σε γενικότερες μορφές κοινωνικού εθελοντισμού εκτός αθλητισμού. Ωστόσο, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια αξιοσημείωτη μετατόπιση της δυναμικής του εθελοντισμού σε τοπικό επίπεδο, με την ενίσχυση πρωτοβουλιών από φοιτητές, τοπικούς συλλόγους και αυτοοργανωμένες κοινότητες, ως απάντηση στην κοινωνική και οικονομική κρίση (Sotiropoulos, 2014). Ιδιαίτερα στον χώρο της νεολαίας, η συμμετοχή σε αθλητικά προγράμματα και δράσεις εθελοντισμού φαίνεται να σχετίζεται με αντιλήψεις ελέγχου της συμπεριφοράς και με προσδοκίες κοινωνικής ένταξης και προσωπικής ανάπτυξης, όπως καταδεικνύεται από τη μελέτη των Alexandris, Zahariadis, Tsorbatzoudis και Grouios (2002), η οποία αναδεικνύει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των νέων στον αθλητισμό.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των κινήτρων και της συμμετοχικής δυναμικής στον αθλητικό εθελοντισμό στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Στόχος είναι η ποσοτική αποτύπωση των βασικών παραμέτρων που επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή, αξιοποιώντας το εργαλείο VFI, το οποίο έχει αναπτυχθεί από τους Clary et al. (1998) και χρησιμοποιείται ευρέως για την κατανόηση των λειτουργιών του εθελοντισμού σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η σύνδεση των αποτελεσμάτων με πολιτικές ενίσχυσης της κοινωνικής συμμετοχής και της τοπικής συνοχής καθίσταται κρίσιμη, ιδίως όταν εξετάζονται σε περιφερειακό επίπεδο (Musick & Wilson, 2008). Η επιλογή της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής βασίζεται στο ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό της προφίλ, το οποίο την καθιστά ιδανική για την κατανόηση της περιφερειακής διάστασης του αθλητικού εθελοντισμού (UNDP, 2016; European Commission, 2021).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο αθλητικός εθελοντισμός αποτελεί πεδίο σύνδεσης μεταξύ κοινωνικής προσφοράς, προσωπικής ενδυνάμωσης και τοπικής ανάπτυξης, συγκεντρώνοντας το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας ως προς τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά συμμετοχής (Cuskelly et al., 2006). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί στη μελέτη των λειτουργιών του εθελοντισμού, όπως αυτές ορίζονται στο ψυχομετρικό εργαλείο Volunteer Functions Inventory (VFI) των Clary et al. (1998), το οποίο επιχειρεί να αποτυπώσει την πολυδιάστατη φύση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των εθελοντών. Το VFI αποτελεί σημείο αναφοράς στη διεθνή βιβλιογραφία, έχοντας προσαρμοστεί σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Esmond & Dunlop, 2004), ενώ η εφαρμογή του στον αθλητισμό επιτρέπει τη συστηματική αξιολόγηση των εθελοντών ως ενεργών δρώντων στη βιωσιμότητα και τη λειτουργία αθλητικών οργανισμών (Fairley et al., 2007).

Οι έξι διαστάσεις του VFI (Values, Understanding, Social, Career, Protective, Enhancement) αντανακλούν ένα φάσμα ατομικών και συλλογικών σκοπών που ωθούν τα άτομα στη συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες (Clary et al., 1998). Για παράδειγμα, οι αξιακές λειτουργίες (Values) σχετίζονται με την αλtruιστική διάθεση και τη συμβολή στο κοινό καλό, ενώ οι λειτουργίες κατανόησης (Understanding) εκφράζουν την ανάγκη για απόκτηση εμπειρίας και μάθησης (Snyder & Omoto, 2008). Παράλληλα, οι κοινωνικές λειτουργίες (Social) συνδέονται με τη δικτύωση και την αναγνώριση, και οι λειτουργίες σταδιοδρομίας (Career) με την αξιοποίηση του εθελοντισμού ως εργαλείο επαγγελματικής ανέλιξης (Bang & Chelladurai, 2003). Οι λειτουργίες προστασίας (Protective) και αυτο-ενίσχυσης (Enhancement) αντανακλούν ψυχολογικές διεργασίες αυτοαξιολόγησης και προσωπικής υπέρβασης (Clary et al., 1998).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η έρευνα για τον αθλητικό εθελοντισμό εμφανίζει περιορισμένο εύρος και εστιάζει κυρίως σε μεγάλες διοργανώσεις όπως οι Ολυμπιακοί Αγώνες του 2004 (Alexandris et al., 2007), παραβλέποντας την καθημερινή και περιφερειακή διάσταση του φαινομένου. Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα, οι οικογενειακές αξίες και η σχέση με τις τοπικές κοινότητες αποτελούν κρίσιμους παράγοντες διαμόρφωσης της εθελοντικής ταυτότητας στην Ελλάδα (Sotiropoulos, 2014). Επιπλέον, η περιορισμένη θεσμική υποστήριξη, όπως επισημαίνουν οι Hustinx & Lammertyn (2003), καθιστά τον εθελοντισμό στη χώρα περισσότερο περιστασιακό και λιγότερο θεσμικά ενσωματωμένο, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στον αθλητισμό.

Η περιοχή μελέτης, η Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως γεωγραφική ετερογένεια, έντονη παρουσία φοιτητικού πληθυσμού και ισχυρούς τοπικούς συλλόγους, που συνθέτουν ένα δυναμικό αλλά ανεπαρκώς χαρτογραφημένο πεδίο εθελοντικής δράσης. Η κατανόηση των υποκειμενικών κινήτρων και των κοινωνικών παραγόντων που οδηγούν στην εθελοντική συμμετοχή στον αθλητισμό μπορεί να υποστηρίξει στρατηγικές ανάπτυξης τοπικών πολιτικών, εναρμονισμένες με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, όπως ο SDG 11 (Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες) και ο SDG 17 (Εταιρικές Σχέσεις για Στόχους) (UN, 2015).

Η παρούσα μελέτη, στη βάση των παραπάνω θεωρητικών και εμπειρικών παραμέτρων, διαμορφώνει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα κυρίαρχα κίνητρα συμμετοχής στον αθλητικό εθελοντισμό, όπως αποτυπώνονται στις υποκλίμακες του VFI;
- Υπάρχουν διαφορές στα κίνητρα ανάλογα με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία ή επαγγελματική κατάσταση;
- Πώς αξιολογούν οι συμμετέχοντες την εμπειρία τους και σε ποιο βαθμό συνδέεται με προσδοκίες κοινωνικής συνεισφοράς ή επαγγελματικής εξέλιξης;

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία επιλέχθηκε με στόχο την αντικειμενική μέτρηση των κινήτρων εθελοντικής συμμετοχής στον αθλητισμό και την ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών δημογραφικού και ψυχολογικού χαρακτήρα (Creswell & Creswell, 2017). Η συγκεκριμένη προσέγγιση ενδείκνυται όταν επιδιώκεται η γενίκευση ευρημάτων σε ευρύτερο πληθυσμό, καθώς επιτρέπει τη στατιστική επεξεργασία και την αξιόπιστη ερμηνεία των δεδομένων (Bryman, 2016).

Ερευνητικό Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το Volunteer Functions Inventory (VFI) των Clary et al. (1998), ένα ευρέως αναγνωρισμένο και ψυχομετρικά αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτυπώνει έξι διακριτές διαστάσεις των εθελοντικών κινήτρων: Values (Αξίες), Understanding (Κατανόηση), Social (Κοινωνία), Career (Καριέρα), Protective (Προστασία) και Enhancement (Ενίσχυση). Το εργαλείο περιλαμβάνει 30 δηλώσεις, πέντε για κάθε

υποκλίμακα, οι οποίες απαντώνται σε 7βάθμια κλίμακα Likert (1=Δεν συμφωνώ καθόλου, 7=Συμφωνώ απόλυτα), επιτρέποντας έτσι την ποσοτική αποτύπωση των τάσεων (Okun et al., 1998). Το VFI έχει εφαρμοστεί σε πλήθος πολιτισμικών πλαισίων, διατηρώντας ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha > 0.75$) (Esmond & Dunlop, 2004).

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 90 ενήλικα άτομα από την Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, τα οποία είχαν εμπλακεί εθελοντικά σε αθλητικές δραστηριότητες (π.χ. αγώνες δρόμου, αθλήματα παραλίας, τουρνουά παιδιών κ.α.) εντός του τελευταίου έτους τα οποία διοργάνωνε η Περιφέρεια ΑΜΘ. Η δειγματοληψία ήταν μη-πιθανοθεωρητική και σκοπούμενη, καθώς στόχος ήταν η συμπερίληψη ατόμων με σχετική εμπειρία στον αθλητικό εθελοντισμό (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την ιδιότητα (φοιτητές, μέλη συλλόγων, μεμονωμένοι εθελοντές) επιτρέπει τη στοιχειώδη ετερογένεια και την ανίχνευση πιθανών διαφορών μεταξύ υπο-ομάδων (Field, 2013).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου – Απριλίου 2024, μέσω έντυπου και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Google Forms), το οποίο συνοδευόταν από εισαγωγικό κείμενο συναίνεσης σύμφωνα με τις αρχές της έγκριτης ερευνητικής δεοντολογίας (European Commission, 2018). Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ενώ δόθηκε η δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο, χωρίς καμία συνέπεια για τον συμμετέχοντα (Israel & Hay, 2006).

Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με χρήση του λογισμικού Jamovi (v2.4), το οποίο επιτρέπει πλήθος περιγραφικών και επαγωγικών τεχνικών, σε περιβάλλον φιλικό προς τους ερευνητές (The Jamovi Project, 2023). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των υποκλιμάκων με τον δείκτη Cronbach's α , ώστε να τεκμηριωθεί η εσωτερική συνοχή των δεδομένων (Tavakol & Dennick, 2011). Ακολούθως, εφαρμόστηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, εύρος τιμών) για κάθε υποκλίμακα του VFI, καθώς και συγκριτικές αναλύσεις με t-tests και ANOVA για τον εντοπισμό διαφορών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Pallant, 2020). Επιπλέον, υπολογίστηκαν συντελεστές συσχέτισης Pearson για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων του VFI.

Συμπεράσματα

Περιγραφική στατιστική ανάλυση και αξιοπιστία ερωτηματολογίου VFI

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης για τις έξι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου *Volunteer Functions Inventory* (VFI), καθώς και τα επίπεδα εσωτερικής αξιοπιστίας κάθε υποκλιμάκας, με βάση τον συντελεστή **Cronbach's α** . Ο πίνακας που ακολουθεί περιλαμβάνει για κάθε υποκλίμακα: τον αριθμό συμμετεχόντων (N), τον μέσο όρο, τη διάμεσο, την τυπική απόκλιση, τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, καθώς και την τιμή αξιοπιστίας Cronbach's α .

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά και Cronbach's α ανά υποκλίμακα VFI

Υποκλίμακα	N	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Cronbach's α
Αξίες	90	5.24	5.20	0.867	2.40	7.00	0.729
Κατανόηση	90	4.82	4.80	1.060	1.80	7.00	0.737
Κοινωνία	90	4.90	5.00	1.110	1.60	7.00	0.783
Καριέρα	90	5.12	5.20	0.890	2.60	7.00	0.613
Προστασία	90	4.88	4.80	1.040	2.40	7.00	0.694
Ενίσχυση	90	5.05	5.20	1.010	2.20	7.00	0.636

Οι τιμές του μέσου όρου κυμαίνονται από 4.82 (Understanding) έως 5.24 (Values), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες γενικά αξιολογούν θετικά τα κίνητρα συμμετοχής στον αθλητικό εθελοντισμό. Η υψηλότερη τιμή του μέσου όρου στην υποκλίμακα "Values" καταδεικνύει την κυριαρχία της ηθικής ικανοποίησης και της κοινωνικής προσφοράς ως βασικό εσωτερικό κίνητρο συμμετοχής (Clary et al., 1998).

Η υποκλίμακα "Career", ενώ παρουσιάζει υψηλό μέσο όρο (5.12), συνοδεύεται από σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση (0.89) και χαμηλότερο αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0.613$, γεγονός που ενδέχεται να οφείλεται στη ετερογένεια του δείγματος ως προς την ηλικία και το επαγγελματικό προφίλ (π.χ., φοιτητές vs. ενήλικες επαγγελματίες).

Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και για τις υποκλίμακες Enhancement και Protective, όπου τα εύρη τιμών (range) είναι επίσης μεγάλα, από 2.20 έως 7.00 και 2.40 έως 7.00 αντίστοιχα, δείχνοντας πως ο βαθμός επίδρασης αυτών των εσωτερικών παραγόντων ποικίλει σημαντικά από άτομο σε άτομο.

Η υψηλότερη τιμή αξιοπιστίας ($\alpha = 0.783$) καταγράφεται στην υποκλίμακα "Social", γεγονός που επιβεβαιώνει τη σταθερότητα των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τα κοινωνικά οφέλη της εθελοντικής δράσης, όπως η δικτύωση και η αίσθηση του «ανήκειν» (Snyder & Omoto, 2008).

Συνολικά, οι τιμές Cronbach's α όλων των υποκλιμάκων ξεπερνούν το όριο αποδοχής των 0.60, γεγονός που καθιστά το εργαλείο αξιόπιστο για περαιτέρω ανάλυση σε ελληνικό δείγμα (Tavakol & Dennick, 2011).

Ανάλυση συσχετίσεων και ομαδοποιήσεων

Η περαιτέρω ανάλυση επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των έξι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου VFI, καθώς και στη μελέτη πιθανών διαφορών βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή στον αθλητικό εθελοντισμό.

Πίνακας 2. Πίνακας Συσχετίσεων (Pearson's r) μεταξύ των υποκλιμάκων του VFI και της μεταβλητής Q2

	Ανάλυση συσχετίσεων						Q2
	Values	Understanding	Social	Career	Protective	Enhancement	
Αξίες	—	0.739**	0.840**	0.805**	0.766**	0.820**	0.338**
Κατανόηση	0.739**	—	0.833**	0.820**	0.838**	0.852**	0.685**
Κοινωνία	0.840**	0.833**	—	0.836**	0.879**	0.880**	0.440**
Καριέρα	0.805**	0.820**	0.836**	—	0.843**	0.870**	0.421**
Προστασία	0.766**	0.838**	0.879**	0.843**	—	0.862**	0.503**
Ενίσχυση	0.820**	0.852**	0.880**	0.870**	0.862**	—	0.492**
Q2	0.338**	0.685**	0.440**	0.421**	0.503**	0.492**	—

Σημείωση: Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .001$

Ο πίνακας συσχετίσεων ανέδειξε πολύ ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων του VFI ($p < .001$), με τις υψηλότερες τιμές να καταγράφονται μεταξύ:

- Enhancement – Social ($r = 0.880$)
- Enhancement – Understanding ($r = 0.852$)
- Career – Social ($r = 0.836$)

Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα κίνητρα συμμετοχής στον εθελοντισμό δεν είναι μεμονωμένα αλλά αλληλοσυνδεόμενα, σχηματίζοντας ένα σύνθετο ψυχοκοινωνικό προφίλ. Όταν, για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες νιώθουν ότι προσφέρουν (Values), παράλληλα αισθάνονται πως ενισχύονται προσωπικά (Enhancement), κοινωνικά (Social) και

επαγγελματικά (Career), επιβεβαιώνοντας τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα του εθελοντισμού (Clary et al., 1998· Snyder & Omoto, 2008).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση των υποκλίμακων με τη μεταβλητή Q2 (π.χ. ηλικία ή συμμετοχή σε σύλλογο). Καταγράφηκαν μέτριες θετικές συσχετίσεις, ειδικά με:

- Understanding ($r = 0.685$)
- Protective ($r = 0.503$)
- Enhancement ($r = 0.492$)

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. εμπειρία ή ακαδημαϊκή ιδιότητα) ενδέχεται να ενισχύουν τις γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις του εθελοντισμού.

Πίνακας 3. Διαφορές μέσων όρων στις υποκλίμακες του VFI ανά φύλο (Independent Samples T-Test)

Ανάλυση διαφορών ανά φύλο (T-Test)			
Υποκλίμακα	t	df	p-value
Αξίες	1.473	88	0.144
Κατανόηση	-0.490	88	0.625
Κοινωνία	0.791	88	0.431
Καριέρα	-0.143	88	0.886
Προστασία	0.570	88	0.570
Ενίσχυση	0.077	88	0.939

Σημείωση: Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε καμία από τις υποκλίμακες ($p > .05$)

Η ανάλυση Independent Samples T-Test μεταξύ των δύο φύλων δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές (όλες οι τιμές $p > .05$) στις έξι υποκλίμακες του VFI. Αυτό δείχνει ότι άνδρες και γυναίκες αξιολογούν παρόμοια τα κίνητρα συμμετοχής στον εθελοντισμό, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στη συγκλίνουσα κοινωνική κουλτούρα γύρω από τον αθλητικό εθελοντισμό στην Περιφέρεια ΑΜΘ.

Ωστόσο, η υψηλότερη μέση τιμή στην υποκλίμακα Values για τις γυναίκες (παρόλο που δεν ήταν στατιστικά σημαντική), είναι σύμφωνη με διεθνή ευρήματα, τα οποία καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αλτρουισμού και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Musick & Wilson, 2008· Einolf, 2011).

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικές πτυχές του αθλητικού εθελοντισμού στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, εστιάζοντας στα κίνητρα συμμετοχής και τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του ερωτηματολογίου Volunteer Functions Inventory (VFI) σε δείγμα 90 ατόμων επιβεβαίωσαν ότι ο εθελοντισμός στον αθλητισμό παραμένει ένα πολυδιάστατο και σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο κινητοποιείται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (Clary et al., 1998· Snyder & Omoto, 2008).

Η υποκλίμακα «Values» παρουσίασε τον υψηλότερο μέσο όρο, στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι η αλτρουιστική διάσταση και η κοινωνική προσφορά αποτελούν τον βασικότερο άξονα κινητοποίησης. Αυτό συνάδει με προηγούμενες μελέτες στον ελληνικό χώρο που δείχνουν ότι η ηθική υποχρέωση και η κοινωνική ευαισθησία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων εθελοντών (Alexandris et al., 2002).

Η έντονη συσχέτιση της διάστασης «Enhancement» με όλες τις υπόλοιπες υποκλίμακες δείχνει ότι η προσωπική ανάπτυξη, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η απόκτηση θετικών συναισθημάτων λειτουργούν ενισχυτικά στην εθελοντική εμπλοκή. Αντίστοιχα, η σημαντική σχέση μεταξύ της «Understanding» και του κοινωνικού κριτηρίου δείχνει ότι οι εθελοντές

εκτιμούν την ευκαιρία να μάθουν, να αναπτύξουν δεξιότητες και να ενισχύσουν τη γνώση τους μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες (Chacón et al., 2017).

Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί η υψηλή συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων και της μεταβλητής Q2, η οποία αποτυπώνει δημογραφικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως πιθανή εμπειρία ή θεσμική ένταξη (π.χ. φοιτητές, μέλη συλλόγων). Η ένδειξη αυτή αποτυπώνει πως η κοινωνική εμπλοκή και η προηγούμενη τριβή με συλλογικές μορφές δράσης ενισχύει την πιθανότητα ενεργούς εθελοντικής συμμετοχής (Wilson, 2000).

Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο στις υποκλίμακες του VFI αποτελεί επίσης ένα κρίσιμο εύρημα. Παρόλο που οι γυναίκες συχνά αποδίδονται με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης και κοινωνικής προσφοράς, η ισοκατανομή των κινήτρων υποδηλώνει μια εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ των φύλων στον σύγχρονο εθελοντισμό, πιθανώς λόγω της ευρύτερης κοινωνικής μεταβολής ως προς τους ρόλους και τις προσδοκίες (Einolf, 2011).

Το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου εξελίσσεται ο εθελοντισμός στην Περιφέρεια ΑΜΘ φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η παρουσία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ), με τη διασπορά του σε πόλεις όπως η Κομοτηνή, η Αλεξανδρούπολη και η Ορεστιάδα, έχει ενισχύσει τη δημιουργία εθελοντικών ομάδων φοιτητών και καθηγητών, οι οποίες συμμετέχουν ενεργά σε τοπικά δίκτυα κοινωνικής προσφοράς. Η αξιοποίηση αυτής της δυναμικής, μέσω πολιτικών υποστήριξης και ενίσχυσης της διασύνδεσης του ακαδημαϊκού και του κοινωνικού χώρου, αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα για την ΑΜΘ έναντι άλλων περιφερειών (Sotiropoulos, 2014).

Ωστόσο, οι ελλείψεις σε θεσμικό σχεδιασμό, η απουσία κινήτρων και η περιορισμένη ενσωμάτωση των εθελοντών σε μακροπρόθεσμες στρατηγικές, αναγνωρίστηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ως βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες. Αυτή η διαπίστωση συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι χωρίς κατάλληλη οργανωτική υποστήριξη, οι εθελοντές αντιμετωπίζουν μειωμένη δέσμευση και αυξημένο κίνδυνο αποχώρησης (Hustinx & Lammertyn, 2003· Musick & Wilson, 2008).

Επομένως, η παρούσα μελέτη δεν περιορίζεται μόνο στην ερμηνεία των κινήτρων, αλλά συνδέει τα ευρήματα με την ανάγκη για θεσμικές παρεμβάσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα και στρατηγικές συνεργασίες που θα ενισχύσουν την ανθεκτικότητα του εθελοντισμού σε περιφερειακό επίπεδο.

Σύγκριση με προηγούμενες έρευνες και βιβλιογραφία

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνει τα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, ενισχύοντας την αντίληψη ότι ο εθελοντισμός στον αθλητισμό κινητοποιείται μέσα από ένα σύνολο πολυδιάστατων κινήτρων. Το υψηλό σκορ που καταγράφηκε στην υποκλίμακα «Values» ($M = 5.24$) συνάδει με τις διαπιστώσεις των Clary et al. (1998), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κοινωνική προσφορά και η αίσθηση καθήκοντος αποτελούν κεντρικά εσωτερικά κίνητρα εθελοντικής δράσης. Παρόμοια ευρήματα έχουν επιβεβαιωθεί και σε άλλες έρευνες σε ευρωπαϊκά πλαίσια, όπως εκείνη των Snyder και Omoto (2008), που τεκμηριώνουν τη σημασία του αξιακού φορτίου στις αποφάσεις συμμετοχής.

Η διαπίστωση ότι η υποκλίμακα «Career» ($M = 5.12$) ακολουθεί υψηλά, είναι επίσης συμβατή με τη διεθνή εμπειρική έρευνα. Οι Musick και Wilson (2008) τονίζουν ότι σε νεότερες ηλικίες, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και η απόκτηση εμπειρίας μέσα από τον εθελοντισμό καθίστανται καίριοι παράγοντες συμμετοχής. Στο ελληνικό πλαίσιο, η τάση αυτή έχει επισημανθεί από την ενεργό εμπλοκή φοιτητών και νέων με την ανάγκη ενίσχυσης του βιογραφικού και την εξοικείωση με οργανωτικές δομές.

Επιπλέον, η σημαντική εσωτερική συνέπεια του εργαλείου VFI (Cronbach's α συνολικό = 0.966), σε συνδυασμό με την αξιοπιστία των επιμέρους υποκλιμάκων (όλες > 0.60), συνάδει με προηγούμενες μελέτες που έχουν επικυρώσει το εργαλείο στον ελληνικό πληθυσμό

(Chacón et al., 2017· Κουρμπανός & Τσιούμαρης, 2021). Η εφαρμογή του VFI σε δείγμα που περιλάμβανε μέλη συλλόγων, στελέχη φορέων και φοιτητές ενισχύει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων και καταδεικνύει τη διατομεακή διάσταση του αθλητικού εθελοντισμού στην Περιφέρεια ΑΜΘ.

Σε επίπεδο κοινωνικών παραγόντων, οι ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων «Enhancement», «Understanding» και «Social» ενισχύουν την άποψη ότι η εθελοντική εμπλοκή συνδέεται άμεσα με την αναζήτηση εμπειριών, την απόκτηση νέων γνώσεων και τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών (Wilson, 2000· Hustinx & Lammertyn, 2003). Η ενσωμάτωση των εθελοντών σε κοινωνικά δίκτυα και η επιθυμία να αποτελέσουν ενεργό μέρος μιας κοινότητας επαναλαμβάνεται ως διαχρονικό μοτίβο σε όλες τις μορφές αθλητικής ή κοινοτικής εθελοντικής δράσης.

Επιπλέον, το εύρημα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν επηρεάστηκε σημαντικά από το φύλο ή το επάγγελμα σε ό,τι αφορά τα κίνητρα συμμετοχής, επιβεβαιώνει την τάση αποδόμησης παραδοσιακών ρόλων, όπως παρατηρείται σε πρόσφατες κοινωνιολογικές αναλύσεις του εθελοντισμού (Einolf, 2011). Η κοινωνική προσφορά πλέον υπερβαίνει τις στερεοτυπικές διαφοροποιήσεις και αποτελεί κοινή ανάγκη και έκφραση αλληλεγγύης ανεξαρτήτως φύλου ή κοινωνικής θέσης.

Τέλος, η σύνδεση της παρούσας μελέτης με το τοπικό πλαίσιο της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, αναδεικνύει τις ευκαιρίες που προκύπτουν από την ακαδημαϊκή παρουσία (ΔΠΘ), την πολιτισμική ποικιλομορφία και την περιφερειακή κινητοποίηση. Αυτά τα δεδομένα ενισχύουν το επιχείρημα ότι ο αθλητικός εθελοντισμός μπορεί να αποτελέσει εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης και περιφερειακής συνοχής, όταν υποστηρίζεται από δομές, πολιτικές και συντονισμένες στρατηγικές.

Θεσμικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη και υποστήριξη του εθελοντισμού, και ειδικά του αθλητικού εθελοντισμού, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο που καθορίζεται τόσο από τις ευρωπαϊκές στρατηγικές όσο και από τις εθνικές προτεραιότητες. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο θεσμός του European Solidarity Corps (ESC) αποτελεί ένα βασικό εργαλείο ενίσχυσης της εθελοντικής συμμετοχής των νέων, παρέχοντας οικονομική και οργανωτική υποστήριξη για δράσεις που σχετίζονται με την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή (European Commission, 2018). Ο ESC αναγνωρίζει τον αθλητισμό ως μέσο ενδυνάμωσης της κοινότητας και προωθεί δράσεις που ενισχύουν την ένταξη και την ποικιλομορφία.

Στο ελληνικό πλαίσιο, αν και δεν υπάρχει ακόμη μια ολοκληρωμένη Εθνική Στρατηγική για τον Εθελοντισμό, έχουν καταγραφεί επιμέρους πρωτοβουλίες, κυρίως στο πλαίσιο των τοπικών αυτοδιοικήσεων και του Γενικού Γραμματέα Νέας Γενιάς. Οι περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου και η απουσία μόνιμων μηχανισμών συντονισμού καθιστούν απαραίτητη τη διαμόρφωση ενός νομοθετικού πλαισίου που θα εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα, την πιστοποίηση δεξιοτήτων και την αξιολόγηση της εθελοντικής συνεισφοράς (Salamon et al., 2011).

Παράλληλα, οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ, και ειδικότερα ο Στόχος 11 (Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες) και ο Στόχος 17 (Συνεργασίες για την Επίτευξη των Στόχων), αναγνωρίζουν την κοινωνική προσφορά μέσω του εθελοντισμού ως καταλύτη για τη δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς (United Nations, 2015). Ο εθελοντισμός στον αθλητισμό, με τη δυνατότά του να κινητοποιεί ποικιλόμορφες πληθυσμιακές ομάδες, συνδέεται με τη βιωσιμότητα, την προαγωγή της υγείας, και την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής.

Επιπλέον, το Erasmus+ Sport πρόγραμμα της ΕΕ παρέχει πλαίσιο και χρηματοδότηση για δράσεις που προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση και τον διαπολιτισμικό διάλογο μέσω του αθλητισμού, ενισχύοντας θεσμικά την εθελοντική δράση και ενσωματώνοντάς την στις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη νεολαία (EACEA, 2022).

Η ενσωμάτωση των εθελοντικών δράσεων στον σχεδιασμό των Τοπικών Αναπτυξιακών Στρατηγικών (CLLD/LEADER) μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και τη διαγενεακή συμμετοχή, ιδίως σε αγροτικές και ακριτικές περιοχές όπως η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη. Η σύνδεση λοιπόν του εθελοντισμού με θεσμικές πολιτικές απαιτεί όχι μόνο εθνική στρατηγική δέσμευση αλλά και ενσωμάτωση σε κάθετα επίπεδα διακυβέρνησης, με στόχο την ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής και της κοινωνικής καινοτομίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη δυναμική του αθλητικού εθελοντισμού στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, εστιάζοντας στα ποσοτικά χαρακτηριστικά των κινήτρων συμμετοχής μέσω της εφαρμογής του εργαλείου Volunteer Functions Inventory (VFI). Τα ευρήματα αποτυπώνουν με σαφήνεια ότι ο εθελοντισμός στον αθλητισμό δεν αποτελεί μόνο μια πράξη κοινωνικής προσφοράς, αλλά και έναν πολυδιάστατο μηχανισμό αυτοπραγμάτωσης, κοινωνικής ένταξης και ενίσχυσης της ατομικής ταυτότητας (Clary et al., 1998; Handy et al., 2010).

Οι υψηλές μέσες τιμές στις διαστάσεις της κατανόησης (understanding) και της βελτίωσης του εαυτού (enhancement) υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες δεν αναζητούν μόνο να προσφέρουν στην κοινότητα, αλλά και να αποκτήσουν δεξιότητες, εμπειρίες και προσωπική ανάπτυξη. Παράλληλα, το αυξημένο σκορ στη διάσταση της κοινωνικής ένταξης (social) επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες που αναδεικνύουν τον ρόλο του εθελοντισμού ως εργαλείου δημιουργίας κοινωνικού κεφαλαίου, ιδιαίτερα σε περιοχές με αυξημένες κοινωνικές ανισότητες (Wilson, 2000; Rochester et al., 2010).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το εύρημα της σχετικά χαμηλότερης σημασίας που αποδίδεται στα επαγγελματικά κίνητρα (career), γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με τη χαμηλή θεσμική σύνδεση του εθελοντισμού με την επαγγελματική ένταξη στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου η εθελοντική εμπειρία αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας (Brudney & Meijs, 2009; Hustinx et al., 2010).

Η μελέτη επιβεβαιώνει ότι ο αθλητικός εθελοντισμός αποτελεί πεδίο στρατηγικής σημασίας για την τοπική ανάπτυξη και τη δημοκρατική ενδυνάμωση, καθώς ενισχύει την κοινωνική συνοχή και την ενεργό πολιτειότητα, στοιχεία που συνδέονται και με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs 11 και 17) των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2015). Επιπλέον, τα αποτελέσματα παρέχουν εμπειρική βάση για την υποστήριξη της Εθνικής Στρατηγικής για τον Εθελοντισμό, η οποία βρίσκεται υπό ανάπτυξη από θεσμικούς φορείς, και αναδεικνύουν την ανάγκη για αποκεντρωμένες πολιτικές που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των τοπικών κοινοτήτων (European Commission, 2020).

Παρά τους περιορισμούς του δείγματος και της τοπικής εμβέλειας της έρευνας, η συμβολή της έγκειται στην παραγωγή πρωτογενούς γνώσης για μια λιγότερο μελετημένη περιοχή, προσφέροντας ένα αξιόπιστο υπόβαθρο για τη χάραξη τοπικών και περιφερειακών πολιτικών εθελοντισμού. Τέλος, τα δεδομένα δείχνουν ότι η ενίσχυση της συμμετοχής δεν μπορεί να είναι μόνο αποτέλεσμα ευκαιριακών δράσεων, αλλά απαιτεί μακροπρόθεσμη στρατηγική στήριξη, θεσμική αναγνώριση και σύνδεση του εθελοντισμού με την εκπαίδευση, την απασχόληση και την τοπική δημοκρατία (Dekker & Halman, 2003).

Αναφορές

Alexandris, K., Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2002). Youth sport participation and dropout: A model based on perceived behavioral control. *European Physical Education Review*, 8(1), 5–22.

Bang, H., Ross, S., & Reio, T. G. (2013). From motivation to organizational commitment of volunteers in non-profit sport organizations: The role of job satisfaction. *Journal of Management Development*, 32(1), 96–112

- Bekkers, R., & Wiepking, P. (2011). *A literature review of empirical studies of philanthropy: Eight mechanisms that drive charitable giving*. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(5), 924–973.
- Brudney, J. L., & Meijs, L. C. P. M. (2009). *It ain't natural: Toward a new (natural) resource conceptualization for volunteer management*. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(4), 564–581
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516–1530
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (2018/C 195/01)*. Official Journal of the European Union.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Cuskelly, G., Hoye, R., & Auld, C. (2006). *Working with volunteers in sport: Theory and practice*. Routledge
- Dekker, P., & Halman, L. (2003). *Volunteering and values: An introduction*. In Dekker, P., & Halman, L. (Eds.), *The values of volunteering: Cross-cultural perspectives* (pp. 1–17). Springer.
- Esmond, J., & Dunlop, P. (2004). *Developing the Volunteer Motivation Inventory*. CLAN WA.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
- European Commission. (2018). *Ethics in Social Science and Humanities*.
- European Commission. (2020). *European Solidarity Corps: Annual Report 2019*.
- European Commission. (2021). *Study on the Contribution of Sport to Regional Development through the Structural Funds*. Publications Office of the European Union.
- Fairley, S., et al. (2007). Volunteers in sport: An international perspective. In *Sport Management Review*, 10(1), 1–11.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE.
- Furnham, A. (1986). *Response bias, social desirability and dissimulation*. *Personality and Individual Differences*, 7(3), 385–400
- Handy, F., Hustinx, L., Kang, C., Cnaan, R. A., Brudney, J. L., Haski-Leventhal, D., ... & Zrinscak, S. (2010). *A cross-cultural examination of student volunteering: Is it all about résumé building?* *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(3), 498–523
- Hustinx, L., Cnaan, R. A., & Handy, F. (2010). Navigating theories of volunteering: A hybrid map for a complex phenomenon. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(4), 410–434.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. SAGE.
- Meijs, L. C. P. M., & Hoogstad, E. (2001). *New ways of managing volunteers: Combining strategy, structure and process*. *Voluntary Action*, 3(3), 41–61.
- Misener, K., & Doherty, A. (2009). A case study of organizational capacity in community sport. *Journal of Sport Management*, 23(4), 457–482.
- Musick, M. A., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A Social Profile*. Indiana University Press.
- Nichols, G., & Ralston, R. (2012). The rewards of individual engagement in volunteering: A pathway to wellbeing? *Voluntary Sector Review*, 3(3), 311–328.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7th ed.). Open University Press.
- Rochester, C., Paine, A. E., & Howlett, S. (2010). *Volunteering and Society in the 21st Century*. Palgrave Macmillan.

Salamon, L. M., Sokolowski, S. W., & Haddock, M. A. (2011). Measuring the Economic Value of Volunteer Work Globally: Concepts, Estimates, and a Roadmap to the Future. Johns Hopkins University Center for Civil Society Studies.

Snyder, M., & Omoto, A. M. (2008). Volunteerism: Social issues perspectives and social policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 2(1), 1–36.

Sotiropoulos, D. A. (2014). Civil society in Greece in the wake of the economic crisis. *Südosteuropa Mitteilungen*, 01-02/2014, 88–97.

Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G. (2016). Understanding and encouraging volunteerism and community involvement. *Journal of Social Psychology*, 156(3), 243–255.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. (2022). *Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ενίσχυση του Εθελοντισμού στην Ελλάδα – Δημόσια διαβούλευση*.

Μια δεύτερη ευκαιρία... μέσω υπολογιστή: Το στοίχημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ΣΔΕ

<https://doi.org/10.69685/POKN8530>

Κατσιγκρη Ευγενία

Υπ. Δρ. Πανεπιστήμιο Κύπρου
ekatsigri@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Μέσα από την συμμετοχή εκπαιδευτών και ενήλικων εκπαιδευόμενων από διαφορετικά ΣΔΕ, καταγράφηκαν εμπειρίες, στάσεις και δυσκολίες που προέκυψαν απέναντι στη ξαφνική μετάβαση από τη δια ζώσης στη διαδικτυακή μάθηση. Τα ευρήματα ανέδειξαν οφέλη όπως ευελιξία και εξοικονόμηση χρόνου, αλλά και σημαντικά εμπόδια όπως έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, ανεπαρκείς ή περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες, τεχνικά προβλήματα και ακατάλληλο περιβάλλον μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναπροσαρμόσουν το παιδαγωγικό τους έργο σε ένα ψηφιακό περιβάλλον που δεν διευκόλυνε την ενσυναίσθηση, τη διαπροσωπική επαφή και την ενεργή συμμετοχή, στοιχεία θεμελιώδη για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ΣΔΕ μπορεί να επιτευχθεί με επαρκή τεχνική υποστήριξη, στοχευμένη ψηφιακή επιμόρφωση και παιδαγωγικό σχεδιασμό που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Εκπαίδευση ενηλίκων, αντιλήψεις, δυσκολίες, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), πανδημία.

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί μια οργανωμένη και στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιασμένη να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Knowles, 1980· Κόκκος, 2005). Οι βασικές αρχές της περιλαμβάνουν την ενεργή συμμετοχή, την βιωματική μάθηση, την αυτοκατευθυνόμενη πρόσκτηση γνώσεων και την ενσυναίσθηση (Mezirow, 1991· Freire, 1970). Στο πλαίσιο αυτής της μορφής εκπαίδευσης εντάσσονται και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), ένας θεσμός που προσφέρει τη δυνατότητα σε άτομα άνω των 18 ετών να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση και να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου μέσω διετούς φοίτησης (Κόκκος, 2005 στο Τσιμπουκλής & Φίλιπς, 2008).

Η πανδημία COVID-19, που ξέσπασε το 2019 και κλιμακώθηκε το 2020, ανέτρεψε αιφνιδίως την κανονικότητα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η ελληνική κυβέρνηση, στο πλαίσιο των μέτρων προστασίας της δημόσιας υγείας, διέκοψε προσωρινά τη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών δομών, επιβάλλοντας την υποχρεωτική παραμονή στο σπίτι. Σε αυτή τη συγκυρία, υιοθετήθηκε ως λύση ανάγκης η εξ αποστάσεως διδασκαλία, γνωστή και ως επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση (*Emergency Remote Teaching*), προκειμένου να διατηρηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων (Hodges et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν από απόσταση και οι μαθητές να παρακολουθήσουν τα μαθήματα τους με την βοήθεια κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής (ηλεκτρονικού υπολογιστή, τάμπλετ, κινητού τηλεφώνου).

Ωστόσο, η μετάβαση αυτή δεν ήταν ομαλή. Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι έπρεπε να προσαρμοστούν ξαφνικά σε ένα εντελώς διαφορετικό περιβάλλον μάθησης, χωρίς επαρκή προετοιμασία, τεχνική υποστήριξη ή επιμόρφωση. Αν και έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες για τις δυσκολίες αυτής της μετάβασης στη τυπική εκπαίδευση, (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2019; Hodges, Moore, Locke, Trust&Bond, 2020; Τσινάκος, 2020),

παρατηρείται περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την εμπειρία των εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών στα ΣΔΕ.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη το Μάρτιο του 2022 στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) κατά την περίοδο της εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στα ΣΔΕ. Σκοπός της ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος από την οπτική τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, η μελέτη διερευνά τις εμπειρίες, τις στάσεις αλλά και τις δυσκολίες και τα συναισθήματα εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων απέναντι στην εξ αποστάσεως μάθηση, τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν αλλά και τον βαθμό στον οποίο το νέο ψηφιακό περιβάλλον ήταν συμβατό με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της εμπειρίας, με κοινά σημεία, αλλά και διακριτές προκλήσεις τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Χαρακτηριστικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι κανείς από τους δύο πόλους της μαθησιακής σχέσης δεν εξέφρασε την επιθυμία να συνεχιστεί ή να μονιμοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρά τα πρακτικά οφέλη όπως η ευελιξία και η εξοικονόμηση χρόνου αλλά και το οικονομικό όφελος λόγω των περιορισμένων μετακινήσεων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στις παιδαγωγικές ανάγκες των ενηλίκων, κυρίως λόγω της έλλειψης τεχνολογικών υποδομών, ψηφιακών δεξιοτήτων και της απουσίας διαπροσωπικής επαφής.

Μεθοδολογία έρευνας Ερευνητικός σχεδιασμός και εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκαν και διανεμήθηκαν δυο δομημένα ερωτηματολόγια μέσω της πλατφόρμας Google Forms, με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας(ΣΔΕ) σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε ενήλικους σπουδαστές και στόχευε στην αποτύπωση των δυσκολιών, των εμπειριών αλλά και των αντιλήψεών τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το δείγμα αποτέλεσαν 41 σπουδαστές από διάφορες περιοχές της Ελλάδας όπως το Ναύπλιο, τη Σπάρτη, την Ορεστιάδα, τη Θήρα, τη Σύρο, τα Γιαννιτσά και τη Σάμο. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 18 ήταν άντρες και 23 γυναίκες.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σε ΣΔΕ με την εξ αποστάσεως μέθοδο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Συμμετείχαν συνολικά 37 εκπαιδευτές από διάφορες περιοχές, όπως το Ναύπλιο, τη Σπάρτη, την Ορεστιάδα, την Άρτα, την Αγία Παρασκευή, το Αμύνταιο, τα Γιαννιτσά, την Ιεράπετρα, τη Θήβα, τον Κορυδαλλό, την Ιστιαία, την Κοζάνη, την Καλλιθέα, την Κομοτηνή, τη Λαμία, την Ξάνθη, την Πάτρα, την Άμφισσα, την Αλεξάνδρεια και τη Σύρο. Από αυτούς, 15 ήταν άντρες και 22 γυναίκες.

Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, καθώς και κλίμακες Likert. Οι θεματικές ενότητες αφορούσαν μεταξύ άλλων, τις τεχνολογικές και προσωπικές δυσκολίες, τις στάσεις απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων, τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και την εφαρμογή βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Δείγμα και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το πρώτο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε ενήλικους σπουδαστές και στόχευε στην αποτύπωση των δυσκολιών, των εμπειριών αλλά και των αντιλήψεών τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το δείγμα αποτέλεσαν 41 σπουδαστές από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, όπως το Ναύπλιο, τη Σπάρτη, την Ορεστιάδα, τη Θήρα, τη Σύρο, τα Γιαννιτσά και τη Σάμο. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 18 ήταν άντρες και 23 γυναίκες.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σε ΣΔΕ με την εξ αποστάσεως μέθοδο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Συμμετείχαν συνολικά 37 εκπαιδευτές από διάφορες περιοχές, όπως το Ναύπλιο, τη Σπάρτη, την Ορεστιάδα, την Άρτα, την Αγία Παρασκευή, το Αμύνταιο, τα Γιαννιτσά, την Ιεράπετρα, τη Θήβα, τον Κορυδαλλό, την Ιστιαία, την Κοζάνη, την Καλλιθέα, την Κομοτηνή, τη Λαμία, την Ξάνθη, την Πάτρα, την Άμφισσα, την Αλεξάνδρεια και τη Σύρο. Από αυτούς, 15 ήταν άντρες και 22 γυναίκες.

Η συλλογή των δεδομένων και για τα δύο δείγματα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2022, διαδικτυακά, μέσω αποστολής των ερωτηματολογίων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όλων των νομών και ανάρτησής τους σε θεματικές ομάδες κοινωνικής δικτύωσης. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε ώστε τα δείγματα να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά, τόσο ως προς τη γεωγραφική κατανομή όσο και ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Τηρήθηκαν πλήρως οι αρχές δεοντολογίας της έρευνας, καθώς διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Διασφάλιση Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων, ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες διαδικασίες. Αρχικά, τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν ως προς τη σαφήνεια και την καταλληλότητα των ερωτήσεων μέσω πιλοτικής εφαρμογής σε άτομα που δεν ανήκαν στο τελικό δείγμα. Επιπλέον, εφαρμόστηκε η μέθοδος της επαναχορήγησης (test-retest) στο ίδιο πιλοτικό δείγμα με χρονική απόσταση, ώστε να ελεγχθεί η σταθερότητα των απαντήσεων. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων βασίστηκε σε δεδομένα από προηγούμενες έγκυρες έρευνες, ενώ η εγκυρότητα του περιεχομένου επιβεβαιώθηκε μέσω αξιολόγησης από την επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας. Η χρήση της πλατφόρμας Google Forms επέτρεψε την αυτοματοποιημένη και ακριβή καταγραφή των δεδομένων, διευκολύνοντας την ανάλυσή τους με αξιόπιστο τρόπο.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη συνιστά πιλοτική διερεύνηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο δείγμα και το ιδιαίτερο πλαίσιο διεξαγωγής της, και συνεπώς δεν μπορούν να γενικευθούν σε ευρύτερους πληθυσμούς χωρίς επιφύλαξη. Επιπλέον, δεν κατέστη δυνατή η σύγκριση των ευρημάτων με άλλα ερευνητικά δεδομένα, καθώς κατά την περίοδο διεξαγωγής δεν υπήρχε επαρκής βιβλιογραφία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα ΣΔΕ.

Η χρονική απόσταση από την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αποτέλεσε επίσης έναν περιορισμό, καθώς ορισμένοι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη αποφοιτήσει, γεγονός που δυσχέρανε τη συλλογή του δείγματος. Επιπροσθέτως, δεν ήταν δυνατό να διασφαλιστεί η πλήρης ειλικρίνεια των απαντήσεων, ενώ δεν αποκλείεται η επίδραση εξωτερικών παραγόντων στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Για την ενίσχυση της εξωτερικής εγκυρότητας, κρίνεται αναγκαία η μελλοντική διεξαγωγή ερευνών με ευρύτερο γεωγραφικό και πληθυσμιακό εύρος, καθώς και η περιοδική επανάληψη παρόμοιων μελετών, προκειμένου να καταγραφούν δυναμικά οι μεταβαλλόμενες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων στον θεσμό των ΣΔΕ.

Δυσκολίες και εμπόδια της εφαρμογής της εξΑΕ στα ΣΔΕ

Τεχνολογικά εμπόδια, προσβασιμότητα και ψηφιακή ετοιμότητα

Η μάθηση από απόσταση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ανέδειξε έντονα τα τεχνολογικά εμπόδια και την ανισότητα στην πρόσβαση, από την πλευρά των εκπαιδευόμενων επηρεάζοντας αρνητικά την ποιότητα και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων (73%) όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 ανέφερε δυσκολίες κατά τη σύνδεση στο διαδίκτυο, ενώ περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες

επισήμαναν προβλήματα αναφορικά με τον εξοπλισμό όπως αδυναμία φωνητικής επικοινωνίας, δυσλειτουργία μικροφώνου, δυσκολία στο διαμοιρασμό οθόνης και σε αρκετές περιπτώσεις πλήρη έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού. Η συμμετοχή για τους περισσότερους από τους εκπαιδευόμενους γινόταν από κινητό τηλέφωνο, γεγονός που δυσχέραινε την κατανόηση του μαθήματος και τη δυνατότητα διάδρασης. Η απουσία ψηφιακής κατάρτισης σε μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευομένων, ειδικά μεγαλύτερης ηλικίας ή με ελάχιστη προηγούμενη τριβή με την τεχνολογία, έκανε ακόμη πιο δύσκολη τη συμμετοχή τους, παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτών να απλοποιήσουν τη διαδικασία. Περίπου 5 στους 10 εκπαιδευόμενους δήλωσαν ότι δεν διέθεταν τις απαιτούμενες τεχνολογικές γνώσεις για να επιλύουν βασικά τεχνικά ζητήματα κατά την σύνδεση ή τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, γεγονός που ενίσχυσε το αίσθημα αδυναμίας, απογοήτευσης και συχνά οδήγησε σε μείωση της συμμετοχής.

Πίνακας 1. Τεχνικές δυσκολίες εκπαιδευόμενων ΣΔΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τεχνικές δυσκολίες	Συχνότητα	Ποσοστό
Σύνδεση στο διαδίκτυο	30	73.2
Έλλειψη εξοπλισμού και δυσκολίες διαχείρισης	24	58.5
Απουσία ψηφιακής κατάρτισης	18	43.9

Από τη δική τους πλευρά, όπως παρουσιάζεται και στο σχήμα 1, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν ως βασική δυσκολία την έλλειψη προηγούμενης ψηφιακής επιμόρφωσης, καθώς βρέθηκαν να χρησιμοποιούν σύνθετα τεχνολογικά εργαλεία χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία. Πιο συγκεκριμένα, το 30% των ερωτηθέντων υπογράμμισε την έλλειψη επιμόρφωσης στις ψηφιακές πλατφόρμες και στην παιδαγωγική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ 23 από αυτούς επισήμαναν τη δυσκολία να διατηρηθεί η ταυτόχρονη σύνδεση όλων των σπουδαστών και την ανάγκη παροχής συνεχούς τεχνικής υποστήριξης, πέρα από τον βασικό εκπαιδευτικό τους ρόλο. Σχεδόν οι μισοί από τους 37 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν προβλήματα σύνδεσης ή ελλιπή εξοπλισμό για την προετοιμασία και διδασκαλία του μαθήματος. Πολλοί δήλωσαν ότι χρειάστηκε να μάθουν «στην πράξη», αυτοσχεδιάζοντας και αφιερώνοντας πολλές επιπλέον ώρες εκτός ωραρίου για να οργανώσουν ένα αξιοπρεπές διαδικτυακό μάθημα. Πολλοί αναγκάστηκαν να διδάξουν από το σπίτι, χωρίς τεχνική υποστήριξη, σε περιβάλλοντα που δεν ευνοούσαν τη συγκέντρωση ούτε την εκπαιδευτική οργάνωση. Η ανάγκη αυτοσχεδιασμού και η απουσία συστηματικής κατάρτισης ενίσχυσαν την πίεση και μείωσαν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας.



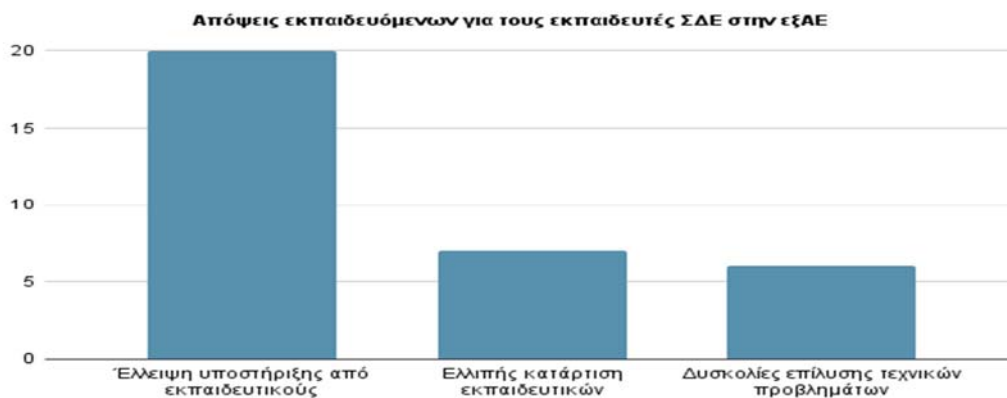
Σχήμα 1. Τεχνικές δυσκολίες εκπαιδευτών ΣΔΕ κατά την εξΑΕ

Έλλειψη υποστήριξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Πέρα από τις τεχνολογικές δυσκολίες, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ανέδειξε και σημαντικά παιδαγωγικά και υποστηρικτικά κενά, που επηρέασαν άμεσα την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τεχνολογία από μόνη της δεν ήταν ικανή να εξασφαλίσει τη μάθηση. Κρίσιμος υπήρξε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υποστήριξη των σπουδαστών και η προσαρμογή του στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα ανέδειξε σημαντικά εμπόδια που σχετίζονται με τη σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, τη συμμετοχή των σπουδαστών και τη δυσκολία αξιοποίησης ενεργών διδακτικών μεθόδων στα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Μια ακόμη δυσκολία που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα όπως φαίνεται και στο σχήμα 2, ήταν η έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όπως τη βίωσαν οι σπουδαστές κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κατέβαλαν προσπάθειες προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα, πολλοί σπουδαστές ένιωσαν αβοήθητοι, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί αρνητικά η μαθησιακή τους εμπειρία. Συγκεκριμένα, 20 από τους 41 σπουδαστές δήλωσαν ότι δεν ένιωσαν επαρκή υποστήριξη, ενώ ορισμένοι εξ αυτών σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτές δεν διέθεταν την απαραίτητη κατάρτιση για τη διδασκαλία σε ψηφιακό περιβάλλον. Επιπλέον, έξι σπουδαστές επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να επιλύσουν τεχνικά προβλήματα ή δεν θεωρούνταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για τις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης.

Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, η ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη των σπουδαστών αναδείχθηκε ως κρίσιμος παράγοντας: 38 στους 41 σπουδαστές τόνισαν ότι η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική κατά την περίοδο της πανδημίας. Μάλιστα, 31 σπουδαστές επισήμαναν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να εστιάζει στη διευκόλυνση της συμμετοχής και της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ 29 σπουδαστές επεσήμαναν την ανάγκη για ουσιαστική επικοινωνία και θετικό μαθησιακό κλίμα.



Σχήμα 2. Αντιλήψεις εκπαιδευόμενων αναφορικά με τους εκπαιδευτές

Ανταπόκριση των σπουδαστών.

Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και ενθάρρυνση, η ανταπόκριση των σπουδαστών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία υπήρξε ιδιαίτερα περιορισμένη, γεγονός που ανέδειξε μια ακόμη κρίσιμη πρόκληση για την επιτυχία του μοντέλου τηλεεκπαίδευσης στα ΣΔΕ. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας 30 από τους 37 εκπαιδευτικούς αξιολόγησαν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως μικρή έως ανύπαρκτη, ενώ μόλις επτά εξέφρασαν ικανοποίηση από τη συμμετοχή των μαθητών τους στα διαδικτυακά μαθήματα. Η παρακίνηση των σπουδαστών αποτέλεσε συνεχή πρόκληση για το 60% περίπου των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις πιο εσωστρεφών και λιγότερο ενεργών σπουδαστών. Η φθίνουσα συμμετοχή των εκπαιδευομένων αποδόθηκε σε πολλαπλούς παράγοντες όπως: η δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος, η αδιαφορία, η έλλειψη προσωπικής επαφής, η αίσθηση απομόνωσης και η αδυναμία ενεργής εμπλοκής σε

ένα περιβάλλον που δεν προσέφερε τα χαρακτηριστικά της δια ζώσης εμπειρίας, όπως η αλληλεπίδραση με τον καθηγητή και τους συμμαθητές, η σωματική παρουσία και η βιωματική μάθηση.

Πίνακας 3. Ανταπόκριση εκπαιδευόμενων στην εξΑΕ

Ανταπόκριση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Λίγη	13	35.1
Μέτρια	11	29.7
Πολύ ικανοποιητική	7	18.9
Καμία	6	16.2
Σύνολο	37	100.0

Η έλλειψη προσωπικής επαφής, η απουσία φυσικής παρουσίας, η μειωμένη αλληλεπίδραση με συμμαθητές και η αδυναμία δημιουργίας βιωματικών εμπειριών μάθησης αφαίρεσαν από το μάθημα τον «ζωντανό» και εμψυχωτικό του χαρακτήρα. Η απώλεια ενδιαφέροντος είχε αλυσιδωτές συνέπειες: χαμηλή συμμετοχή, περιορισμένη αφομοίωση της ύλης και, τελικά, κίνδυνο εγκατάλειψης. Η σχολική διαρροή καταγράφηκε ως σημαντικό πρόβλημα, όπως παρουσιάζεται και στο σχήμα 3, από 14 στους 37 εκπαιδευτικούς, ενώ 15 από αυτούς σημείωσαν ως βασική δυσκολία την αδιαφορία των σπουδαστών. Η απουσία συμμετοχής δεν ταυτίστηκε απαραίτητα με αδιαφορία, καθώς πολλοί εκπαιδευτές συσχέτισαν τη στάση των σπουδαστών με εξωτερικούς παράγοντες όπως επαγγελματικές υποχρεώσεις, οικογενειακές ευθύνες, έλλειψη κατάλληλου χώρου μελέτης και, φυσικά, τις τεχνικές δυσκολίες αλλά και με την αδυναμία του ψηφιακού περιβάλλοντος να διατηρήσει ζωντανό το ενδιαφέρον σε ενήλικες που συχνά δεν έχουν εξοικείωση με αυτό το είδος μάθησης.

Παράλληλα, 26 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως σημαντική δυσκολία την έλλειψη διαπροσωπικής επαφής, γεγονός που περιόριζε σημαντικά την ικανότητά τους να εμψυχώσουν και να στηρίζουν συναισθηματικά τους σπουδαστές τους.



Σχήμα 3. Δυσκολίες εκπαιδευτών κατά την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων

Αδυναμία εφαρμογής βιωματικών και ενεργητικών μεθόδων

Η χαμηλή συμμετοχή και η φθίνουσα ανταπόκριση των σπουδαστών συνδέονται άρρηκτα με την αδυναμία εφαρμογής βιωματικών και ενεργών μεθόδων, στοιχείο που αποτελεί βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μετάβαση σε ψηφιακό περιβάλλον δυσκόλεψε την αναπαραγωγή συνθηκών βιωματικής μάθησης, ενώ η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπόρεσε να καλύψει αποτελεσματικά τις ανάγκες εκπαιδευόμενων που ήταν ήδη επιβαρυνμένοι από επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις ή στερούσαν κατάλληλο χώρο και εξοπλισμό.

Ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς ανέφερε ως εμπόδιο τον χρόνο που απαιτούνταν για τη δημιουργία ή την αναζήτηση κατάλληλου ψηφιακού υλικού, αλλά και τη δυσκολία προσαρμογής της βιωματικής διδασκαλίας στο ψηφιακό πλαίσιο. Παρά τις προσπάθειες με 24 από τους 37 εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ψηφιακό διαδραστικό υλικό για τις ανάγκες

της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι περιορισμοί του μέσου και η χαμηλή συμμετοχή των σπουδαστών εμπόδισαν την ενεργή εμπλοκή τους και περιόρισαν τη δυναμική της μαθησιακής διαδικασίας.

Συναισθηματική και ψυχολογική εξουθένωση

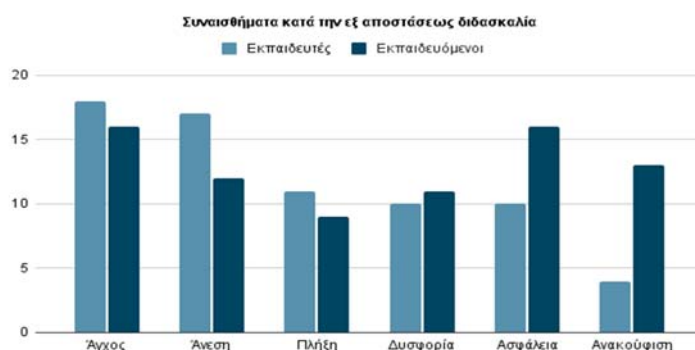
Η ξαφνική μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας δεν έφερε μόνο τεχνικές δυσκολίες· είχε και βαθιές συναισθηματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις, τόσο στους εκπαιδευομένους όσο και στους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, το 60% ανέφερε ότι διαδικτυακή μάθηση δυσχέρανε την επικοινωνία με τους εκπαιδευτές και τους συμμαθητές τους, ενισχύοντας την αίσθηση απομόνωσης και την απώλεια της κοινωνικότητας της τάξης. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες κουράστηκαν ψυχικά και σωματικά από την πολύωρη παραμονή μπροστά στην οθόνη, ενώ 16 από τους 41 συμμετέχοντες εξέφρασαν συναισθήματα άγχους, δυσφορίας και πλήξης.

Η απουσία φυσικής επαφής με την ομάδα μείωνε τη μαθησιακή παρακίνηση, ενώ η έλλειψη αυτοπεποίθησης στα ψηφιακά περιβάλλοντα και η σύγκριση με πιο εξοικειωμένους συμμαθητές ενίσχυε τη ματαιώση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, την επιθυμία εγκατάλειψης. Πολλοί, προερχόμενοι από ευάλωτα περιβάλλοντα ή έχοντας χρόνια απομακρυνθεί από την εκπαίδευση, βίωσαν ανασφάλεια, μοναξιά και αμφιβολία για τις ικανότητές τους, καθώς η διαδικτυακή τάξη δεν μπορούσε να προσφέρει το αίσθημα ένταξης και αποδοχής που τόσο είχαν ανάγκη. Η έλλειψη άμεσης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή και τους συμμαθητές τους, η αίσθηση ότι «δεν ανήκουν» σε μια τάξη, αλλά συμμετέχουν μόνοι τους από το σπίτι, οδήγησε αρκετούς σε απογοήτευση και αποστασιοποίηση.

Από την άλλη πλευρά, και οι εκπαιδευτές βίωσαν σημαντική ψυχολογική πίεση και εξουθένωση όπως φαίνεται και στο σχήμα 4. Χωρίς επαρκή προετοιμασία, επιμόρφωση ή τεχνική υποστήριξη, κλήθηκαν να διαχειριστούν όχι μόνο το ψηφιακό περιβάλλον της διδασκαλίας, αλλά και τις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων τους, οι οποίοι βρίσκονταν σε κρίση. Πολλοί ανέφεραν συνεχή άγχος, αβεβαιότητα, και κόπωση, καθώς αναγκάζονταν να λειτουργούν ταυτόχρονα ως τεχνικοί, καθοδηγητές και ψυχολογικά στηρίγματα. Το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βίωσε συναισθήματα ματαιώσης, απογοήτευσης, αλλά και στιγμές ικανοποίησης, καθώς η προσπάθειά τους, αν και κουραστική, είχε και θετικά αποτελέσματα.

Η απουσία άμεσης ανατροφοδότησης, η δυσκολία να «διαβάσουν» τις ανάγκες των μαθητών μέσω μιας οθόνης και η αίσθηση επαγγελματικής απομόνωσης επιβάρυναν περαιτέρω την ψυχική τους κατάσταση. Η συνεχής εναλλαγή ρόλων και η ανάγκη να ανταποκριθούν σε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα χωρίς κατάλληλα εργαλεία ή στήριξη, λειτούργησε τελικά ως παράγοντας εξουθένωσης, με τον ψυχικό φόρτο να γίνεται κοινό βάρος και για τις δύο πλευρές.



Σχήμα 4: Συναισθήματα εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων κατά την εξΑΕ στα ΣΔΕ

Συζήτηση – Ερμηνεία

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), παρότι εφαρμόστηκε κάτω από έκτακτες και πιεστικές συνθήκες, κατάφερε να διατηρήσει σε ικανοποιητικό βαθμό, βασικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας. Η προσαρμοστικότητα που επέδειξε το εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα και σε τέτοιες συνθήκες, ερμηνεύεται και μέσα από το πρίσμα της θεωρίας των "μαθησιακών κοινοτήτων" (Wenger, 1998), σύμφωνα με το οποίο η κοινή δέσμευση στη μάθηση μπορεί να διατηρηθεί ακόμη και σε αντίξοες συνθήκες, αρκεί να υπάρχει αλληλεπίδραση και αίσθηση του «ανήκειν». Ωστόσο η απουσία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπως αυτό που περιγράφει η Vella (2002) ως "safe learning environment" επηρέασε αρνητικά την εκπαιδευτική εμπειρία. Πολλοί σπουδαστές ανέφεραν δυσκολίες στη συμμετοχή και αίσθημα απομόνωσης, φαινόμενα που υπονόμισαν τη συγκρότηση ουσιαστικής κοινότητας μάθησης. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές αυτές ελλείψεις αναδεικνύουν τη σημασία της ανθρώπινης διάδρασης και της αλληλεπίδρασης για την ενίσχυση της δέσμευσης στη μαθησιακή διαδικασία (Freire, 1970· Vygotsky, 1978).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδείχθηκε ιδιαίτερα κρίσιμη. Οι εκπαιδευόμενοι, στην πλειονότητα τους, δεν επιθυμούσαν την απλή μετάδοση γνώσεων από έναν εκπαιδευτή αλλά αναζητούσαν στο πρόσωπο του έναν καθοδηγητή, εμπυχωτή και ψυχοκοινωνικό υποστηρικτή επιφορτισμένο με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της κινητοποίησης τους. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow (1991), σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να διευκολύνει τον κριτικό στοχασμό και να ενισχύει την αυτογνωσία των ενηλίκων μαθητών. Η απόσταση και η απουσία φυσικής αλληλεπίδρασης περιόρισε τη δυναμική της συνεργατικής μάθησης και υπονόμισαν την ανάπτυξη αυθεντικής σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου στο ψηφιακό περιβάλλον κάτι που συμβαίνει εάν δεν υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη όπως περιγράφεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο της διαλογικής μάθησης (Freire, 1970).

Η χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων αποτέλεσε για ορισμένους εκπαιδευτές ευκαιρία επαγγελματικής ανανέωσης και επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους, με αρκετούς να εντοπίζουν θετικά στοιχεία όπως η δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η αξιοποίηση νέων εργαλείων και η ανάπτυξη διαφορετικής σχέσης με τους εκπαιδευόμενους. Η παρατήρηση αυτή αντανάκλα την έννοια της "μετασχηματιστικής μάθησης", σύμφωνα με την οποία οι κρίσεις και οι αλλαγές μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Mezirow, 1991). Σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως, για μια μερίδα των συμμετεχόντων, η "δεύτερη ευκαιρία" δεν προσφέρθηκε μόνο στους εκπαιδευόμενους, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτές, οι οποίοι δοκίμασαν καινούριες πρακτικές και ανέπτυξαν δεξιότητες που ενδεχομένως να μην είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν διαφορετικά.

Παρά τις θετικές αναφορές στη καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη, η γενική εικόνα παραμένει επιφυλακτική. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας μόνο το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσε πλήρως ικανοποιημένο από τον τρόπο που λειτουργήσε η τηλεεκπαίδευση ενώ η πλειοψηφία ανέφερε αυξημένο φόρτο εργασίας και πίεση για την άμεση προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις. Η ανάγκη για άμεση δημιουργία ψηφιακού υλικού, σε συνδυασμό με τις περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες και την ανεπαρκή επιμόρφωση, κατέδειξαν την ανάγκη για συστηματική υποστήριξη και επένδυση στις ψηφιακές υποδομές. Οι παρατηρήσεις αυτές συνάδουν με τις διαπιστώσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με το φαινόμενο της «ψηφιακής κόπωσης» (Bozkurt & Sharma, 2020) και τις ιδιαίτερες προκλήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε συνθήκες κρίσης (Hodges et al., 2020).

Εκτός από την έλλειψη υποδομών και τη συναισθηματική απόσταση η έρευνα ανέδειξε σοβαρές ανισότητες που σχετίζονται με την πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και τη διαθεσιμότητα ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Ιδιαίτερα στα ΣΔΕ, όπου οι εκπαιδευόμενοι συχνά προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η έλλειψη πρόσβασης σε τεχνολογικό εξοπλισμό και κατάλληλο περιβάλλον για μελέτη ενισχύει τον κίνδυνο κοινωνικού και ψηφιακού αποκλεισμού

Στα ΣΔΕ, όπου οι εκπαιδευόμενοι συχνά προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η απουσία τεχνολογικών μέσων, σε συνδυασμό με την χαμηλή ψηφιακή επάρκεια περιόρισε την δυνατότητα συμμετοχής και συνέβαλε σε φαινόμενα εκπαιδευτικού αποκλεισμού (DiMaggio & Hargittai, 2001).

Από παιδαγωγικής σκοπιάς, η αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων προϋποθέτει ενεργή συμμετοχή, αυτονομία και αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας και βιωμάτων των εκπαιδευομένων, παράγοντες που δεν κατάφεραν να αναπτυχθούν επαρκώς στο ψηφιακό περιβάλλον (Knowles, Holton, & Swanson, 2011). Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, το περιεχόμενο της τηλεεκπαίδευσης συχνά δεν προσαρμόστηκε στις εμπειρίες και στα κίνητρα των σπουδαστών, γεγονός που υποβάθμισε την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει, επομένως, την ανάγκη για μια περισσότερο ανθρωποκεντρική προσέγγιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με έμφαση στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της συναισθηματικής σύνδεσης και της παιδαγωγικής υποστήριξης στοιχεία που αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους για την επιτυχή μάθηση ενηλίκων σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Οι μαρτυρίες των συμμετεχόντων επιβεβαιώνουν την ανάγκη αναδιάρθρωσης του ψηφιακού σχεδιασμού, έτσι ώστε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μην αποτελεί απλώς λύση ανάγκης, αλλά μια συνειδητή και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη επιλογή βασισμένη στις αρχές της παιδαγωγικής ενηλίκων και της ενσυναίσθησης. Σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι σαφές ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα μόνο εφόσον σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τις εμπειρίες και το πλαίσιο ζωής των εκπαιδευομένων (Brookfield, 1986· Illeris, 2003).

Σύγκριση με Διεθνείς Εμπειρικές Έρευνες.

Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 παρουσιάζει σημαντικά κοινά σημεία αλλά και ορισμένες διαφοροποιήσεις σε σχέση με διεθνείς εμπειρικές μελέτες που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων σε παρόμοια πλαίσια.

Τεχνολογικά εμπόδια και ανισότητες πρόσβασης

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ως βασικό εμπόδιο την άνιση πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές, τόσο σε επίπεδο εξοπλισμού (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, tablets) όσο και διαδικτύου. Αντίστοιχα, σε ανασκόπηση 36 διεθνών ερευνών (Muljana & Luo, 2019), επισημαίνεται ότι οι τεχνολογικοί φραγμοί είναι ένας από τους συχνότερους λόγους αποτυχίας των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως μάθηση, ιδιαίτερα όταν απουσιάζει προηγούμενη εμπειρία χρήσης των τεχνολογιών. Σε έρευνα στην Κίνα (Wu et al., 2024), διαπιστώθηκε ότι η επιτυχία της online εκπαίδευσης επηρεάζεται καθοριστικά από την ποιότητα της πρόσβασης, την αξιοπιστία του συστήματος και την υποστήριξη που λαμβάνουν οι σπουδαστές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την ελληνική πραγματικότητα, καθώς οι σπουδαστές των ΣΔΕ συχνά προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικά περιβάλλοντα ή απομακρυσμένες περιοχές, γεγονός που καθιστά τα τεχνολογικά εμπόδια ακόμη πιο έντονα.

Ψηφιακή επάρκεια και υποστήριξη

Η χαμηλή ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευόμενων και η απουσία επαρκούς τεχνικής ή παιδαγωγικής υποστήριξης καταγράφηκαν ως καθοριστικοί ανασταλτικοί παράγοντες και στη δική μας μελέτη. Σύμφωνα με το μοντέλο ISS/TRACK που χρησιμοποιήθηκε σε μελέτη στην Κίνα (Wu et al., 2024), η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται από τις τεχνολογικές, παιδαγωγικές και γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευτών.

Επιπλέον, διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν λαμβάνουν την απαραίτητη καθοδήγηση ή υποστήριξη, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της εξ αποστάσεως μάθησης, υπάρχει αυξημένος κίνδυνος εγκατάλειψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bozkurt et al., 2020). Η απουσία σταθερής σχέσης και αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτές, η οποία καταγράφηκε και στην παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνει αυτόν τον συσχετισμό.

Κοινωνικά και προσωπικά εμπόδια

Η δυσκολία ισορροπίας μεταξύ εκπαιδευτικών απαιτήσεων, οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων αποτελεί έναν ακόμη κοινό παρονομαστή σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με μελέτη των Fiock & Garcia (2024), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά αγωνίζονται να διαχειριστούν τον χρόνο τους, καθώς η μάθηση από απόσταση απαιτεί αυξημένη αυτονομία και αυτορρύθμιση.

Αυτό το εύρημα αντικατοπτρίζεται και στην ελληνική εμπειρία, με σπουδαστές των ΣΔΕ να δηλώνουν έντονη ψυχολογική πίεση και κόπωση λόγω της ανάγκης να ανταποκριθούν ταυτόχρονα σε πολλαπλούς ρόλους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ προσέφερε μια ευκαιρία συνέχισης της μάθησης, ενίσχυσε επίσης το αίσθημα απομόνωσης και αποσύνδεσης από τη μαθησιακή κοινότητα.

Ιδιαιτερότητες του ελληνικού πλαισίου

Ενώ πολλά από τα εμπόδια που καταγράφηκαν στα ΣΔΕ εμφανίζονται και σε διεθνή πλαίσια, η ελληνική περίπτωση διακρίνεται από την απουσία θεσμικού και τεχνικού πλαισίου στήριξης των ενήλικων εκπαιδευομένων κατά την πανδημική περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε ένα πρωτόγνωρο μοντέλο διδασκαλίας χωρίς επαρκή επιμόρφωση ή τεχνική καθοδήγηση, σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου υπήρξαν συγκροτημένες στρατηγικές υποστήριξης των φορέων δια βίου μάθησης.

Η σύγκριση καταδεικνύει ότι, αν και οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων είναι διεθνώς αναγνωρισμένες, η αντιμετώπισή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσεται η εκπαίδευση ενηλίκων. Τα ΣΔΕ, ως φορείς ένταξης και κοινωνικής επανένταξης, απαιτούν ενίσχυση με πολιτικές που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, ώστε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μπορεί να λειτουργήσει πραγματικά ως εργαλείο ισότητας και όχι ως επιπλέον φραγμός.

Προτάσεις βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αν και εφαρμόστηκε σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης και ήταν επωφέλης σε ορισμένες περιπτώσεις, ανέδειξε σημαντικά ζητήματα όπως σοβαρές ανισότητες πρόσβασης, ελλείψεις στην παιδαγωγική υποστήριξη και αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων που πρέπει να αντιμετωπιστούν θεσμικά, προκειμένου η τεχνολογία να μπορεί να αξιοποιηθεί ουσιαστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, προτείνονται στοχευμένες παρεμβάσεις πολιτικής και παιδαγωγικής πρακτικής με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας, της συμμετοχικότητας και της βιωσιμότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ΣΔΕ:

Αρχικά, καθίσταται αναγκαία η ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής, τόσο σε επίπεδο εξοπλισμού όσο και σε επίπεδο συνδεσιμότητας. Η παροχή βασικών ψηφιακών μέσων στους εκπαιδευόμενους μέσω επιδοτούμενων προγραμμάτων, καθώς και η εγγύηση δωρεάν ή

οικονομικά προσιτής πρόσβασης στο διαδίκτυο, μπορούν να περιορίσουν τις κοινωνικές ανισότητες και να διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν τοπικές δομές στήριξης στα ΣΔΕ για όσους εκπαιδευομένους αδυνατούν να συμμετάσχουν από το σπίτι.

Εξίσου σημαντική είναι η συστηματική και στοχευμένη ψηφιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στη χρήση των εργαλείων, αλλά κυρίως στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για το εξ αποστάσεως περιβάλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η θεσμοθέτηση κοινοτήτων πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτών θα μπορούσε να ενισχύσει τη συνεργασία, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμη η ανάπτυξη υβριδικών μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία συνδυάζουν τη δια ζώσης εκπαίδευση με ψηφιακά στοιχεία. Τα μοντέλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά και ευέλικτα, χωρίς να αντικαθιστούν τη φυσική αλληλεπίδραση, η οποία αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η χρήση ασύγχρονου υλικού και η δυνατότητα εξατομικευμένων ρυθμών μάθησης αποτελούν επιπλέον στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής.

Ένα ακόμα κρίσιμο ζήτημα είναι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των εμπλεκομένων τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών. Η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης, μέσω σχολικών συμβούλων ή κοινωνικών λειτουργών εντός των ΣΔΕ, θα μπορούσε να ενισχύσει την ανθεκτικότητα των ομάδων, να προλάβει τη σχολική διαρροή και να προάγει ένα θετικό κλίμα μάθησης ακόμη και σε περιόδους κρίσεων. Οι εκπαιδευόμενοι, ιδίως κατά την περίοδο της πανδημίας, αντιμετώπισαν αυξημένα συναισθηματικά και κοινωνικά φορτία, τα οποία επηρέασαν τη συμμετοχή τους στην τηλεεκπαίδευση. Η παρουσία συμβουλευτικής υποστήριξης στα ΣΔΕ, καθώς και η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτή ως παιδαγωγικού και ψυχολογικού υποστηρικτή, αναδεικνύονται ως αναγκαίες πολιτικές παρεμβάσεις.

Τέλος, επιβάλλεται η αναθεώρηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της ενήλικης μάθησης. Η χρήση βιωματικών, συνεργατικών και ενεργητικών μορφών μάθησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων, καθώς και η πρόβλεψη ευέλικτων και αυτορυθμιζόμενων μαθησιακών διαδρομών μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Παράλληλα, η καθιέρωση μηχανισμών συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνολικά, οι παραπάνω προτάσεις καταδεικνύουν την ανάγκη για μια ολοκληρωμένη, πολυδιάστατη προσέγγιση, που θα θέτει στο επίκεντρο τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, ενδυναμώνοντας τόσο τη μαθησιακή του εμπειρία όσο και τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ψηφιακά διαμεσολαβούμενης εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας(ΣΔΕ) κατά την περίοδο της πανδημίας αποτέλεσε μια αναγκαστική, αλλά σε μεγάλο βαθμό πρόχειρη λύση. Η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίστηκε ωστόσο συνοδευόμενη από σοβαρές δυσκολίες τεχνικές αλλά και παιδαγωγικές που επηρέασαν ουσιαστικά την εμπειρία μάθησης και διδασκαλίας.

Η παρούσα μελέτη συνέβαλε στη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε ψηφιακά περιβάλλοντα και προσέφερε πολύτιμα ευρήματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα ΣΔΕ. Εστίασε στις εμπειρίες, τις στάσεις και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δύο βασικοί πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας: οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτικοί.

Η εξ αποστάσεως μάθηση, παρά τα επιμέρους πλεονεκτήματά της (όπως η ευελιξία και η εξοικονόμηση χρόνου), δεν κατάφερε να ανταποκριθεί επαρκώς στις παιδαγωγικές ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας καταγράφηκαν δυσκολίες

όπως η απουσία φυσικής παρουσίας και βιωματικής αλληλεπίδρασης, η έλλειψη τεχνικής και ψυχολογικής υποστήριξης, η ψηφιακή ανισότητα και η ανεπάρκεια εξοπλισμού, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και η πίεση που ένιωσαν καθώς και η εκπαιδευτική διαρροή και αποστασιοποίηση των σπουδαστών. Παρά τις δυσκολίες, η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης άνοιξε έναν γόνιμο διάλογο για την επανεξέταση της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές και παιδαγωγικές δεξιότητες καθώς και την ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής των ΣΔΕ έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό για όλους τους σπουδαστές. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της δημιουργίας δομών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που να υποστηρίζουν τόσο τους εκπαιδευόμενους όσο και τους εκπαιδευτές ώστε να αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις που βιώνουν στο ψηφιακό περιβάλλον. Η αξιοποίηση υβριδικών και ευέλικτων μοντέλων μάθησης, που συνδυάζουν τη δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της συμμετοχής και την μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω εργαλείων που θα επιδιώκουν να διατηρήσουν την ανθρώπινη διάσταση της μάθησης, θα ενισχύουν την επικοινωνία, την συνεργατική μάθηση και θα δίνουν έμφαση στο βίωμα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Όπως διαφαίνεται, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως τη δια ζώσης διδασκαλία στα ΣΔΕ. Ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, εφόσον σχεδιαστεί με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ένα στοχευμένο υβριδικό μοντέλο, με επαρκή τεχνολογική και παιδαγωγική υποστήριξη, μπορεί να προσφέρει πραγματική "δεύτερη ευκαιρία" τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτές όχι μόνο ως προς την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, αλλά και ως προς την ουσιαστική ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Τέλος, προτείνεται η συνέχιση της έρευνας με στόχο τη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας των υβριδικών μοντέλων εκπαίδευσης στα ΣΔΕ, τη μελέτη των τρόπων ενίσχυσης της ψηφιακής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, την επίδραση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στην παραμονή των εκπαιδευόμενων και την επιτυχία των ενηλίκων εκπαιδευόμενων καθώς και την διερεύνηση τρόπων αντιμετώπισης των ψηφιακών ανισοτήτων και των κοινωνικών εμποδίων στη πρόσβαση και τη συμμετοχή. Μέσω των παραπάνω παρεμβάσεων, η εκπαιδευτική κοινότητα και οι αρμόδιοι φορείς μπορούν να διαμορφώσουν ένα πιο δίκαιο, λειτουργικό και παιδαγωγικά ουσιαστικό εκπαιδευτικό σύστημα ενηλίκων αξιοποιώντας τις τεχνολογίες.

Αναφορές

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic*. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rhodes, V., & Paskevicius, M. (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. American Journal of Distance Education, 34(4), 285–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1758682>

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.

DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the “digital divide” to “digital inequality”: Studying Internet use as penetration increases. *Princeton Center for Arts and Cultural Policy Studies*.

Fiock, H., & Garcia, H. E. (2024). *Supporting adult learners in online education: Barriers, strategies, and implications*. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 25(1), 115–138. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i1.7362>

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

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396–406. <https://doi.org/10.1080/026013703004837>

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Revised and updated ed.). Cambridge Books.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Routledge.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Muljana, P. S., & Luo, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 19–57. <https://doi.org/10.28945/4182>

Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults* (Revised ed.). Jossey-Bass.

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

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wu, Y., Liu, X., & Zheng, X. (2024). Exploring factors affecting adult learners' satisfaction in distance education: A structural equation modeling approach. *Adult Education Quarterly*, 74(2), 112–132. <https://doi.org/10.1177/07417136231190362>

Βέλκου, Δ. (2022). Κατεπείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και μάθηση στην τυπική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19: Απόψεις και στάσεις ενηλίκων εκπαιδευομένων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Ν. Κυκλίας (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Κανελλόπουλος, Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2019). Η έρευνα για την τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 54–77. <https://doi.org/10.12681/jode.21619>

Κατσίγκρη, Ε. (2022). Η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την εποχή της πανδημίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλής, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τσινάκος, Α. (2020). Προκλήσεις και ευκαιρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η εμπειρία της πανδημίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 17, 25–38.

Η ανάδειξη νέων στελεχών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η πιο πρόσφατη εκλογική διαδικασία

<https://doi.org/10.69685/TJLD6579>

Κουρουτσίδου Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kouroutsidou@aegean.gr

Ράπτης Νικόλαος

Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
nraptis@aegean.gr

Ηλιάδου Ελισάβετ

Υπ. Δρ Επιστημών της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αιγαίου ΤΕΠΑΕΣ
psed23005@aegean.gr

Περίληψη

Η εκλογική διαδικασία ανάδειξης στελεχών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί βασικό θεσμό διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών δομών, με την έμφυλη διάσταση να αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας ισότητας και εκπροσώπησης. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις πρόσφατες εκλογές στις τρεις περιφέρειες της Μακεδονίας (Δυτική, Κεντρική, Ανατολική Μακεδονία και Θράκη), με στόχο την αποτύπωση και ανάλυση της συμμετοχής και εκλογής ανδρών και γυναικών σε θέσεις ευθύνης. Μέσω ποσοτικών δεδομένων καταγράφονται οι ασυμμετρίες που εντοπίζονται από την υποψηφιότητα έως την τελική εκλογή, προσφέροντας τεκμηριωμένα συμπεράσματα για την εκπροσώπηση των φύλων. Η μελέτη συμβάλλει στη συζήτηση για την ενίσχυση της ισότητας των φύλων στις εκπαιδευτικές ηγεσίες και στη διαμόρφωση σχετικών πολιτικών.

Λέξεις κλειδιά: Στελέχη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έμφυλη διάσταση, ανισότητα

Εισαγωγή

Η μελέτη της γυναικείας παρουσίας στον εργασιακό και εκπαιδευτικό χώρο αναδεικνύει με σαφήνεια τις κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις των έμφυλων ρόλων, οι οποίοι διαμορφώνονται, εδραιώνονται και αναπαράγονται μέσα από πολιτισμικά και κοινωνικά στερεότυπα. Οι συγκεκριμένες προκαταλήψεις επιδρούν περιοριστικά στις δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας και στον επαγγελματικό στίβο, με το μισθολογικό χάσμα να συνιστά μία από τις πιο εμφανείς εκφράσεις των βαθιά ριζωμένων ανισοτήτων (Adesemowo & Olayinka, 2024· Blau, 2025).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πορεία των γυναικών αποτελεί ιδιαίτερα αποκαλυπτικό παράδειγμα: η συμμετοχή τους από τα πρώτα στάδια, ως μαθήτριες, και η σταδιακή προώθησή τους σε θέσεις ευθύνης καταγράφουν τόσο τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που έχουν επέλθει με την πάροδο του χρόνου, όσο και τις επίμονες δυσκολίες και εμπόδια που παραμένουν ανοιχτά. Η διαδρομή αυτή αναδεικνύει τη συνεχιζόμενη ανάγκη για κατανόηση των δομικών και θεσμικών παραμέτρων που επηρεάζουν την ισότιμη εκπροσώπηση των γυναικών και παρέχει πολύτιμα στοιχεία για τη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών που στοχεύουν στην προώθηση της έμφυλης ισότητας στον εκπαιδευτικό χώρο (Γάλλος, 2025· Καραφύλλης, 2013· Δημαράς, 2013).

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, η παρουσία των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη (Μαράκη, 2021· Σαΐτης, 2002). Παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούσαν την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού, μόλις το 13,2% κατείχε θέσεις ευθύνης, καταδεικνύοντας μια σαφή

ανισορροπία μεταξύ αριθμητικής συμμετοχής και δυνατότητας πρόσβασης σε ηγετικά αξιώματα. Επιπλέον, την περίοδο 2002–2004, το 65,8% των εκπαιδευτικών που δήλωναν ενδιαφέρον για διοικητική ανέλιξη ήταν άνδρες (Σίντου, 2022), υπογραμμίζοντας τον άνισο καταμερισμό ευκαιριών και την άνιση συμμετοχή των φύλων στις διαδικασίες προαγωγής. Το 2004, από τους 57 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόλις τρεις ήταν γυναίκες, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τους 58 διευθυντές, μόνο έξι ήταν γυναίκες (Ματσακίδου, 2019). Μόλις το 2007 παρατηρήθηκε μία περιορισμένη αύξηση της γυναικείας εκπροσώπησης, με το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να φτάνει το 22,6%, παραμένοντας ωστόσο σαφής μειοψηφία (Σίντου, 2022). Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την επίμονη ύπαρξη θεσμικών και κοινωνικών εμποδίων που περιορίζουν τη συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις, παρά την αύξηση της συνολικής εκπαιδευτικής τους παρουσίας.

Η Δαράκη (2007) υπογραμμίζει ότι η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης συνδέεται στενά με την έλλειψη επαρκούς ενθάρρυνσης και τη συχνή απουσία τυπικών προσόντων που θεωρούνται απαραίτητα για διοικητικά αξιώματα. Παρά τα περιοριστικά αυτά εμπόδια, η εκπαίδευση αναδείχθηκε ως ένας από τους πρώτους επαγγελματικούς τομείς όπου οι γυναίκες κατάφεραν να επιτύχουν σημαντική επαγγελματική πρόοδο και κοινωνική αναγνώριση (Τσούλη, 2021). Μετά το 2011, καταγράφεται μια σταδιακή αύξηση της γυναικείας παρουσίας σε διευθυντικές θέσεις, τόσο σε αστικά όσο και σε περιφερειακά σχολεία, υποδεικνύοντας την αργή αλλά σταθερή βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών σε ηγετικά αξιώματα. Παρ' όλα αυτά, η κατανομή παραμένει άνιση, ιδιαίτερα σε υψηλού κύρους θέσεις όπως αυτές των διευθυντών, υποδιευθυντών, προϊσταμένων και άλλων στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης, γεγονός που αναδεικνύει τη συνεχιζόμενη ύπαρξη θεσμικών και κοινωνικών ανισοτήτων που περιορίζουν την πλήρη ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Για την πληρέστερη κατανόηση των έμφυλων ανισοτήτων που διαμορφώνουν και περιορίζουν την πρόσβαση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης εντός της εκπαιδευτικής διοίκησης, είναι σημαντικό να εξεταστούν συνοπτικά και άλλοι παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη. Αυτοί περιλαμβάνουν κοινωνικές νόρμες, στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, οικογενειακές υποχρεώσεις και προσωπικές προκλήσεις, οι οποίοι σε συνδυασμό περιορίζουν τις ευκαιρίες των γυναικών. Ωστόσο, το κύριο βάρος πρέπει να δοθεί στην ανάλυση των πολιτικών ισότητας, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, που έχουν εφαρμοστεί τα τελευταία χρόνια. Η εξέταση αυτή δεν περιορίζεται στην καταγραφή των υφιστάμενων πολιτικών, αλλά περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς την ενίσχυση της γυναικείας συμμετοχής σε ηγετικές και διοικητικές θέσεις, καθώς και τη διερεύνηση των προκλήσεων και των περιορισμών που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή τους. Αυτές οι πολιτικές επηρεάζουν άμεσα τις δομές και τις διαδικασίες που καθορίζουν την πρόσβαση και την προώθηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, ενώ παράλληλα αντανακλούν και τις συνολικότερες κοινωνικές αντιλήψεις και δυσκολίες που προκύπτουν από πολιτικές επιλογές. Η ανάλυση των πολιτικών αυτών παρέχει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι δομικοί παράγοντες που συνεχίζουν να επηρεάζουν την ισότιμη εκπροσώπηση των φύλων στην εκπαιδευτική διοίκηση και να υποστηριχθεί η ανάπτυξη στρατηγικών που στοχεύουν στην προώθηση μιας πιο ισόρροπης και δίκαιης κατανομής των θέσεων ευθύνης. Η κριτική επισκόπηση και η αξιολόγηση αυτών των πολιτικών είναι απαραίτητη για την εξεύρεση πιο αποτελεσματικών μέτρων που θα συμβάλουν στην πραγματική ισότητα.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναπτύξει και εφαρμόσει μια σειρά πολιτικών που αποσκοπούν στην προώθηση της έμφυλης ισότητας και στην αντιμετώπιση των διακρίσεων κατά των γυναικών, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουν η στρατηγική για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων (FEMM, 2013) και η εφαρμογή του gender mainstreaming κατά την περίοδο

2014–2017, οι οποίες είχαν ως βασικό στόχο την ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής των φύλων στη δημόσια ζωή και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μοσχοβάκου & Χατζηαντωνίου, 2018· Σκουρτοπούλου, 2020). Στο ίδιο πλαίσιο, η Στρατηγική Δέσμευση 2016–2019 έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της ηγεσίας των γυναικών, ενώ το ελληνικό Σχέδιο Δράσης 2016–2020 επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της γυναικείας ενδυνάμωσης και στην αποτελεσματικότερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Σημαντική τομή στην ελληνική πολιτική ήταν η ψήφιση του Ν. 4604/2019, ο οποίος προώθησε την ισότητα των φύλων σε κρίσιμους τομείς όπως η εργασία, η εκπαίδευση και η έρευνα, ενσωματώνοντας δράσεις και προγράμματα όπως το «Σήμα Ισότητας» και το «Diversity Awareness» (Σειτανίδου, 2023). Παράλληλα, πολιτικές διευκόλυνσης της συμμετοχής των γυναικών, όπως οι γονικές άδειες, συμβάλλουν στην ισότιμη παρουσία τους, αν και συχνά αναπαράγουν άτυπα έμφυλα στερεότυπα (Γκερμότση και συν., 2016· Λαζάρου και συν., 2016). Τέλος, η θεσμοθέτηση και η εφαρμογή των πολιτικών ισότητας οφείλει να συνοδεύεται από εμπειριστατωμένη ερευνητική υποστήριξη και από την ανάπτυξη συλλογικών μορφών ηγεσίας, που μπορούν να προάγουν ουσιαστικά τη συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις διοικητικής ευθύνης στο χώρο της εκπαίδευσης (Allen et al., 2016· Σκουρτοπούλου, 2020). Για παράδειγμα, η συστηματική ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σχετικά με τα ποσοστά και τις συνθήκες συμμετοχής των γυναικών σε διοικητικές θέσεις μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό θεσμικών και πολιτισμικών εμποδίων και να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για τον σχεδιασμό στοχευμένων πολιτικών ισότητας. Παράλληλα, η δημιουργία δικτύων συνεργασίας γυναικών στελεχών εκπαίδευσης και η υλοποίηση προγραμμάτων καθοδήγησης (mentoring) μπορούν να ενισχύσουν τη συλλογική ενδυνάμωση, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάδειξη περισσότερων γυναικών σε ηγετικούς ρόλους στον χώρο της εκπαίδευσης.

Παρά την ύπαρξη και την εφαρμογή ποικίλων πολιτικών που στοχεύουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να παραμένουν σημαντικά υποεκπροσωπούμενες, ιδιαίτερα σε θέσεις διοίκησης και ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Thelma & Ngulube, 2024· Alan et al., 2025· Awain et al., 2024· Thompson & Stokes, 2024· Russell, 2025).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν αυτή τη διαπίστωση, υποδεικνύοντας ότι, ενώ οι πολιτικές ισότητας αποτελούν αναγκαίο και θετικό βήμα, η επίτευξη ουσιαστικής και πλήρους ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών στην πράξη δεν έχει ακόμη πραγματοποιηθεί. Αυτό οφείλεται σε ένα σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, όπως τα κοινωνικά στερεότυπα, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης σε συνδυασμό με θεσμικά εμπόδια και ανισομερή κατανομή οικογενειακών ευθυνών. Η υφιστάμενη διαφορά υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων που εφαρμόζονται, καθώς και για τη λήψη συμπληρωματικών πρωτοβουλιών που θα αντιμετωπίζουν τις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές ανισότητες.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική διερεύνηση των έμφυλων ανισοτήτων στη διαδικασία ανάδειξης και τοποθέτησης στελεχών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας στις τρεις διοικητικές περιφέρειες της Βόρειας Ελλάδας: Δυτική Μακεδονία, Κεντρική Μακεδονία και Ανατολική Μακεδονία – Θράκη. Η μελέτη επικεντρώνεται στην ποσοτική κατανομή των θέσεων ευθύνης μεταξύ ανδρών και γυναικών, με στόχο την ανάδειξη τυχόν προτύπων υποεκπροσώπησης των γυναικών και την αποτίμηση της έκτασης στην οποία η έμφυλη ισότητα αντανάκλαται στους θεσμικούς μηχανισμούς ηγεσίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μέσω της συστηματικής συλλογής και επεξεργασίας επίσημων δεδομένων για τις τοποθετήσεις σε θέσεις ευθύνης, η μελέτη επιδιώκει να καταγράψει με ακρίβεια τις διαφοροποιήσεις στην εκπροσώπηση των φύλων, αναδεικνύοντας πιθανές δομικές

ανισότητες και τις επιπτώσεις τους στον σχεδιασμό και τη λειτουργία των διοικητικών μηχανισμών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αποσκοπούν στην τεκμηρίωση της υφιστάμενης κατάστασης όσον αφορά την έμφυλη εκπροσώπηση, παρέχοντας επιστημονική βάση για τη διαμόρφωση πολιτικών που προάγουν την ισότητα στην εκπαίδευση και ενισχύουν την αξιοκρατία στην επιλογή και προώθηση στελεχών σε θέσεις ευθύνης.

Μέθοδος

Για την ανάλυση της κατανομής των στελεχών εκπαίδευσης κατά φύλο στις Περιφέρειες της Μακεδονίας και της Θράκης, πραγματοποιήθηκε συστηματική και μεθοδική διαδικτυακή αναζήτηση στις επίσημες ιστοσελίδες των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης των τριών Περιφερειών, καθώς και στις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης κάθε νομού. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούσαν τις τοποθετήσεις σε θέσεις ευθύνης, συμπεριλαμβανομένων θέσεων Διευθυντών σχολικών μονάδων, Πειραματικών Σχολείων, Συμβούλων Εκπαίδευσης και Εποπτών. Οι πληροφορίες οργανώθηκαν σε πίνακες και διαγράμματα, προκειμένου να αποτυπωθεί με σαφήνεια η ποσοτική κατανομή ανδρών και γυναικών, διευκολύνοντας παράλληλα την περαιτέρω ανάλυση των τάσεων εκπροσώπησης και της έμφυλης διαφοροποίησης σε διαφορετικά διοικητικά επίπεδα.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε συνιστά δευτερογενή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων (secondary data analysis), η οποία εστιάζει στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων που έχουν ήδη καταγραφεί σε επίσημες πηγές και προορίζονταν για άλλους διοικητικούς ή ερευνητικούς σκοπούς. Όπως επισημαίνει ο Hakim (1982), η δευτερογενής ανάλυση παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης υπαρχόντων δεδομένων για την εξαγωγή νέας γνώσης και την αναγνώριση προτύπων, ενώ ο Hyman (1972) τονίζει ότι η διαδικασία αυτή αφορά την εξαγωγή πληροφοριών σε ζητήματα διαφορετικά από τους αρχικούς σκοπούς της πρωτογενούς έρευνας.

Η κύρια αξία της δευτερογενούς ανάλυσης έγκειται στην οικονομία χρόνου και πόρων, καθώς και στην δυνατότητα σύγκρισης δεδομένων σε ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές και διοικητικά επίπεδα. Παράλληλα, επιτρέπει την ανάπτυξη επιστημονικών συμπερασμάτων σε θέματα όπως η κατανομή φύλου σε θέσεις ευθύνης και η εξέλιξη των έμφυλων ανισοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μέθοδος παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς: τα δεδομένα μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως τις δυναμικές και τις προσωπικές εμπειρίες των στελεχών, ενώ η έλλειψη πληροφοριών για επιμέρους χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία ή η πληρότητα και η συνάφεια των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, περιορίζει τη δυνατότητα ανάλυσης των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις.

Ο στόχος της δευτερογενούς ανάλυσης ήταν η συστηματική ποσοτική αποτύπωση της κατανομής των στελεχών εκπαίδευσης κατά φύλο, με σκοπό την αναγνώριση τάσεων, προτύπων και πιθανών διαφορών στην εκπροσώπηση ανά τύπο θέσης και επίπεδο διοίκησης. Η ανάλυση αυτή παρέχει τη βάση για τη διερεύνηση των έμφυλων ανισοτήτων και συμβάλλει στην κατανόηση των δομικών παραγόντων που επηρεάζουν την πρόσβαση και την προώθηση γυναικών και ανδρών σε θέσεις ευθύνης (Καλογεράκη, 2011). Επιπλέον, η αξιοποίηση δευτερογενών δεδομένων επιτρέπει τη διαχρονική και διαπεριφερειακή σύγκριση, ενώ προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για την ανάπτυξη στοχευμένων πολιτικών ισότητας, καθώς και για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων μηχανισμών διοικητικής υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των στελεχών εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε τέσσερα διακριτά επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας, ώστε να αποτυπωθεί η έμφυλη κατανομή σε διαφορετικές βαθμίδες ευθύνης. Σε περιφερειακό επίπεδο, εξετάζεται η σύνθεση των Περιφερειακών Διευθυντών και Διευθυντριών, αναδεικνύοντας το ποσοστό ανδρών και γυναικών σε ανώτατες διοικητικές

θέσεις. Σε νομαρχιακό επίπεδο, αναλύεται η κατανομή των Διευθυντών και Διευθυντριών Εκπαίδευσης, που αναλαμβάνουν τη διοίκηση σε επίπεδο νομού, προσφέροντας μια πιο εξειδικευμένη εικόνα της εκπροσώπησης των φύλων. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρουσιάζεται η έμφυλη σύνθεση των Διευθυντών και Διευθυντριών σχολείων, αντικατοπτρίζοντας τη διαχείριση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων. Τέλος, στο πεδίο της συμβουλευτικής και εποπτείας, διερευνάται η κατανομή των Συμβούλων και Εποπτών/τριών Εκπαίδευσης, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η πολυεπίπεδη αυτή προσέγγιση επιτρέπει μια ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη αποτύπωση της έμφυλης παρουσίας στα εκπαιδευτικά στελέχη, συμβάλλοντας στην κατανόηση των ισορροπιών και ανισοτήτων που επικρατούν στον χώρο της εκπαίδευσης.

A. Περιφερειακό Επίπεδο: Η έμφυλη σύνθεση των Περιφερειακών Διευθυντών/ντριών

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, στις 13 Περιφέρειες της Ελληνικής Επικράτειας, το σύνολο των ατόμων που καταγράφονται είναι 13 (100%), εκ των οποίων οι γυναίκες είναι 2 (15,4%) και οι άνδρες 11 (84,6%).

Πίνακας 1: Κατανομή Περιφερειακών Διευθυντών/ντριών κατά φύλο και ποσοστό

A/A	Περιφέρειες στην Ελληνική Επικράτεια	Σύνολο & %	Γυναίκες & %	Άνδρες & %
1	13	13 (100%)	2 (15,4%)	11 (84,6%)

B. Νομαρχιακό Επίπεδο: Η έμφυλη σύνθεση των Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, στις τρεις Περιφέρειες της Μακεδονίας (Ανατολικής, Δυτικής και Κεντρικής) καταγράφονται συνολικά 17 Νομοί. Στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, οι γυναίκες είναι 60% και οι άνδρες 40%. Στη Δυτική Μακεδονία, και στους 4 Νομούς, εκπροσωπούνται αποκλειστικά γυναίκες (100%). Στην Κεντρική Μακεδονία, οι γυναίκες είναι 25% και οι άνδρες 75%. Συνολικά, το ποσοστό γυναικών ανέρχεται στο 53% και των ανδρών στο 47%, με σαφείς διαφοροποιήσεις ανά Περιφέρεια.

Πίνακας 2: Κατανομή Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης κατά φύλο και ποσοστό

Περιφέρεια	Σύνολο Νομών	Σύνολο & %	Γυναίκες & %	Άνδρες & %
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	5	5 (100%)	3/2 (60% / 40%)	2/3 (40% / 60%)
Δυτικής Μακεδονίας	4	4 (100%)	4 (100%)	0 (0%)
Κεντρικής Μακεδονίας	8	8 (100%)	2 (25%)	6 (75%)
Σύνολο	17	17 (100%)	9/8 (53% / 47%)	8/9 (47% / 53%)

Γ. Επίπεδο Σχολικής Μονάδας (Σ.Μ.): Η έμφυλη σύνθεση των Διευθυντών/ντριών Σ.Μ.

1. Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης:

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3, από τους 14 υποψηφίους, οι άνδρες είναι 5 (35,71%) και οι γυναίκες 9 (64,29%). Η μέση βαθμολογία των ανδρών είναι 36,18 και των γυναικών 34,86, με εύρος 29,21–39,16 μόρια. Στην πρώτη πεντάδα υπερिशύουν οι άνδρες (60%), καταλαμβάνοντας τις θέσεις 1, 3 και 4, ενώ οι γυναίκες βρίσκονται στη 2η και 5η θέση (40%), με μικρές διαφορές στη βαθμολογία (0,39 μόρια μεταξύ πρώτου και πέμπτου).

Πίνακας 3: Κατανομή Διευθυντών/ντριών Σ.Μ κατά φύλο και ποσοστό

A/A	Νομός	Σύνολο (100%)	Γυναίκες (%)	Άνδρες (%)
1	Δράμα	35	12 (34,3%)	23 (65,7%)
2	Έβρος	48	22 (45,8%)	26 (54,2%)
3	Καβάλα	43	13 (30,2%)	30 (69,8%)
4	Ξάνθη	34	16 (47,1%)	18 (52,9%)
5	Ροδόπη	21	12 (57,1%)	9 (42,9%)
	Σύνολο	181	75 (41,4%)	106 (58,6%)

2. Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 4, στους τέσσερις Νομούς της Δυτικής Μακεδονίας καταγράφονται συνολικά 123 άτομα. Στην Κοζάνη, οι γυναίκες αποτελούν το 40,4% και οι άνδρες το 59,6%. Στη Φλώρινα, οι γυναίκες υπερτερούν με 54% έναντι 46% των ανδρών. Στα Γρεβενά, οι γυναίκες είναι 47% και οι άνδρες 53%, ενώ στην Καστοριά οι γυναίκες 44% και οι άνδρες 56%. Συνολικά, οι γυναίκες ανέρχονται στο 45% και οι άνδρες στο 55%.

Πίνακας 4: Κατανομή Διευθυντών/ντριών Σ.Μ κατά φύλο και ποσοστό

A/A	Νομός	Σύνολο (100%)	Γυναίκες (%)	Άνδρες (%)
1	Κοζάνη	57	23 (40,4%)	34 (59,6%)
2	Φλώρινα	26	14 (54%)	12 (46%)
3	Γρεβενά	15	7 (47%)	8 (53%)
4	Καστοριά	25	11 (44%)	14 (56%)
	Σύνολο	123	55 (45%)	68 (55%)

3. Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5, στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας καταγράφονται συνολικά 555 άτομα. Στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, οι γυναίκες υπερτερούν με 57%, ενώ στη Δυτική Θεσσαλονίκη κυριαρχούν οι άνδρες με 59%. Στην Ημαθία, Κιλκίς, Πιερία, Σέρρες και Χαλκιδική οι άνδρες υπερисχύουν (με ποσοστά 55%–68%), ενώ στην Πέλλα οι γυναίκες εμφανίζουν οριακή υπεροχή με 51%. Συνολικά, οι γυναίκες αποτελούν το 44,7% και οι άνδρες το 55,3%.

Πίνακας 5: Κατανομή Διευθυντών/ντριών Σ.Μ κατά φύλο και ποσοστό

Νο	Περιφέρεια	Σύνολο (100%)	Γυναίκες (%)	Άνδρες (%)
1	Ανατολική Θεσσαλονίκη	136 (100%)	77 (57%)	59 (43%)
2	Δυτική Θεσσαλονίκη	152 (100%)	63 (41%)	89 (59%)
3	Ημαθία	45 (100%)	17 (38%)	28 (62%)
4	Κιλκίς	30 (100%)	12 (40%)	18 (60%)
5	Πέλλα	47 (100%)	24 (51%)	23 (49%)
6	Πιερία	40 (100%)	18 (45%)	22 (55%)

N o	Περιφέρεια	Σύνολο (100%)	Γυναίκες (%)	Άνδρες (%)
7	Σέρρες	61 (100%)	23 (38%)	38 (62%)
8	Χαλκιδική	44 (100%)	14 (32%)	30 (68%)
	Σύνολο Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας	555 (100%)	248 (44,7%)	5,3%)

4. Εκκλησιαστικά και Πειραματικά Σχολεία στις 3 περιφέρειες

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, στην κατηγορία των Εκκλησιαστικών σχολείων, από τα 7 άτομα, οι γυναίκες είναι 28,6% και οι άνδρες 71,4%. Στα Πειραματικά της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, συμμετέχουν αποκλειστικά γυναίκες (100%), ενώ στη Δυτική Μακεδονία μόνο άνδρες (100%). Στα Πειραματικά της Κεντρικής Μακεδονίας, οι γυναίκες είναι 44,5% και οι άνδρες 55,5%. Συνολικά στα Πειραματικά σχολεία, οι γυναίκες αποτελούν το 53,8% και οι άνδρες το 46,2%.

Πίνακας 6: Κατανομή Διευθυντών/ντριών Εκκλησιαστικών & Πειραματικών Σ.Μ κατά φύλο και ποσοστό

Κατηγορία	Σύνολο (100%)	Γυναίκες (ποσοστό %)	Άνδρες (ποσοστό %)
Εκκλησιαστικά	7	2 (28,6%)	5 (71,4%)
Πειραματικά Αν. Μακεδονίας & Θράκης	3	3 (100%)	0 (0%)
Πειραματικά Δυτ. Μακεδονίας	1	0 (0%)	1 (100%)
Πειραματικά Κεντρ. Μακεδονίας	9	4 (44,5%)	5 (55,5%)
Σύνολο Πειραματικά	13	7 (53,8%)	6 (46,2%)

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 7, συνολικά, σε 17 Νομούς των Περιφερειών Ανατολικής, Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας υπηρετούν 859 Διευθυντές/ντριες, εκ των οποίων το 44% είναι γυναίκες και το 56% άνδρες. Στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη οι γυναίκες είναι 41,4%, στη Δυτική Μακεδονία 45% και στην Κεντρική Μακεδονία 44,7%. Στα Πειραματικά σχολεία, οι γυναίκες υπερτερούν με 53,8%. Στο συνολικό σύνολο των 879 Διευθυντών/ντριών, το ποσοστό των γυναικών παραμένει στο 44% και των ανδρών στο 56%.

Πίνακας 7: Συνολική Κατανομή Διευθυντών/ντριών Σ.Μ κατά φύλο και ποσοστό

Περιφέρεια	Σύνολο (100%)	Γυναίκες (ποσοστό %)	Άνδρες (ποσοστό %)
Αν. Μακεδονίας & Θράκη	181	75 (41,4%)	106 (58,6%)
Δυτ. Μακεδονίας	123	55 (45%)	68 (55%)
Κεντρικής Μακεδονίας	555	248 (44,7%)	307 (55,3%)
Σύνολο 17 Νομοί (Όλες οι Περιφέρειες)	859	378 (44%)	481 (56%)
Πειραματικά	13	7 (53,8%)	6 (46,2%)
Τελικό Σύνολο Όλα	879	387 (44%)	492 (56%)

Δ. Συμβουλευτική & Εποπτεία: Η έμφυλη σύνθεση των Συμβούλων & Εποπτών/τριών

1. Σύμβουλοι Εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 8, στις τρεις Περιφέρειες της Μακεδονίας υπηρετούν συνολικά 107 Σύμβουλοι Εκπαίδευσης. Στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη οι γυναίκες αποτελούν το 66,7%, στη Δυτική Μακεδονία το 46,7% και στην Κεντρική Μακεδονία το 60,8%. Συνολικά, οι γυναίκες ανέρχονται στο 59,8% και οι άνδρες στο 40,2%, με τις γυναίκες να υπερисχύουν αριθμητικά στην εκπαιδευτική συμβουλευτική.

Πίνακας 8: Κατανομή Συμβούλων Εκπαίδευσης κατά φύλο και ποσοστό

Περιφέρεια	Σύνολο Νομών	Σύνολο & %	Γυναίκες & %	Άνδρες & %
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	5	18 (100%)	12 (66,7%)	6 (33,3%)
Δυτικής Μακεδονίας	4	15 (100%)	7 (46,7%)	8 (53,3%)
Κεντρικής Μακεδονίας	8	74 (100%)	45 (60,8%)	29 (39,2%)
Σύνολο	17	107 (100%)	64 (59,8%)	43 (40,2%)

2. Επόπτες/τριες Εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 9, στις τρεις Περιφέρειες της Μακεδονίας υπηρετούν συνολικά 17 Επόπτες/τριες Εκπαίδευσης. Στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη οι γυναίκες αποτελούν το 80%, στη Δυτική Μακεδονία το 50%, ενώ στην Κεντρική Μακεδονία υπερσχύουν οι άνδρες με 87,5%. Συνολικά, το ποσοστό των γυναικών ανέρχεται σε 41,2% και των ανδρών σε 58,8%.

Πίνακας 9: Κατανομή Εποπτών/τριών Εκπαίδευσης κατά φύλο και ποσοστό

Περιφέρεια	Σύνολο Νομών	Σύνολο & %	Γυναίκες & %	Άνδρες & %
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	5	5 (100%)	4 (80%)	1 (20%)
Δυτικής Μακεδονίας	4	4 (100%)	2 (50%)	2 (50%)
Κεντρικής Μακεδονίας	8	8 (100%)	1 (12,5%)	7 (87,5%)
Σύνολο	17	17 (100%)	7 (41,2%)	10 (58,8%)

Γενική Εικόνα Έμφυλης Εκπροσώπησης σε Θέσεις Ευθύνης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10, συνολικά, σε 1.033 θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, οι γυναίκες κατέχουν το 45,4% και οι άνδρες το 54,6%. Στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι γυναίκες είναι μόλις 15,4%, ενώ στους Διευθυντές Εκπαίδευσης η κατανομή είναι σχεδόν ισόρροπη (γυναίκες 53%, άνδρες 47%). Στη διεύθυνση σχολικών μονάδων, οι γυναίκες αποτελούν το 44% και οι άνδρες το 56%. Στους Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης οι γυναίκες είναι 41,2%, ενώ στους Συμβούλους Εκπαίδευσης υπερτερούν με 60%. Συνολικά, παρατηρείται μικρότερη συμμετοχή των γυναικών στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις.

Πίνακας 10: Κατανομή όλων των θέσεων ευθύνης κατά φύλο και ποσοστό

Θέση Ευθύνης	Σύνολο & %	Γυναίκες & %	Άνδρες & %
Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης	13 (100%)	2 (15,4%)	11 (84,6%)
Διευθυντές/ντριες Εκπαίδευσης	17 (100%)	9/8 (53% / 47%)	8/9 (47% / 53%)
Διευθυντές/ντριες Σχολικών Μονάδων	879 (100%)	387 (44%)	492 (56%)
Επόπτες/τριες Ποιότητας Εκπαίδευσης	17 (100%)	7 (41,2%)	10 (58,8%)
Σύμβουλοι Εκπαίδευσης	107 (100%)	64 (60%)	43 (40%)

Θέση Ευθύνης	Σύνολο & %	Γυναίκες & %	Άνδρες & %
Σύνολο	1033 (100%)	469/468 (45,4% / 45,3%)	564/565 (54,6% / 54,7%)

Συζήτηση

Η ανάλυση της κατανομής της έμφυλης εκπροσώπησης σε θέσεις ευθύνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταδεικνύει σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο σε επίπεδο διοικητικής ιεραρχίας όσο και γεωγραφικής κατανομής. Η μελέτη αποκαλύπτει όχι μόνο την ευρύτερη τάση στην αντιπροσώπευση των φύλων, αλλά και τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάλογα με την ιεραρχία της θέσης, την περιφέρεια και τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Παρά την αυξημένη συμμετοχή των γυναικών σε ορισμένους τομείς, εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές ανισότητες, ιδίως στις υψηλότερες θέσεις ευθύνης.

Περιφερειακό επίπεδο: Παρατηρείται έντονη ανισότητα στη φύλο-αντιπροσώπευση, καθώς μόνο το 15,4% των Περιφερειακών Διευθυντών/ντριών είναι γυναίκες, ενώ οι άντρες κατέχουν το 84,6% των θέσεων. Η περιορισμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε καίριες θέσεις, όπως οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, αναδεικνύει τις ανισότητες που εξακολουθούν να υπάρχουν στον τομέα της εκπαίδευσης. Η έλλειψη γυναικών σε τέτοιες θέσεις μπορεί να περιορίσει τη διαφορετικότητα των προσεγγίσεων και των πολιτικών που εφαρμόζονται, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία και την αναγνώριση των αναγκών όλων των μαθητών.

Αντίθετα, η παρουσία γυναικών σε ηγετικές θέσεις μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού και ισότιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να ενθαρρυνθούν περισσότερες γυναίκες να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, καθώς αυτό μπορεί να φέρει αλλαγές στην κουλτούρα της εκπαίδευσης και να ενισχύσει τη συμμετοχή και την υποστήριξη των μαθητών.

Συνολικά, η εκπροσώπηση των δύο φύλων στις θέσεις Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης υποδεικνύει την ανάγκη για στρατηγικές που θα ενισχύσουν την έμφυλη ισότητα και θα προάγουν τη συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Η βελτίωση της έμφυλης ισότητας μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη ενός πιο ισότιμου και συμπεριληπτικού κοινωνικού πλαισίου.

Νομαρχιακό επίπεδο: Σε επίπεδο Νομαρχιών της Μακεδονίας, οι γυναίκες κατέχουν το 53% των θέσεων Διευθυντών/ντριών, παρουσιάζοντας μια σχετική ισορροπία, με σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά Περιφέρεια: στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη οι γυναίκες είναι το 60%, στη Δυτική Μακεδονία φτάνουν το 100%, ενώ στην Κεντρική Μακεδονία οι γυναίκες είναι μόλις το 25%. Αυτή η ετερογένεια υποδηλώνει την επίδραση τοπικών κοινωνικών και διοικητικών παραγόντων στην κατανομή φύλου.

Συνεπώς, ενώ σε επίπεδο συνόλου θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για μια μορφή ισότητας φύλων, η επιμέρους ανάλυση αποκαλύπτει την ύπαρξη σημαντικών αποκλίσεων που δεν επιτρέπουν γενικεύσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι η εκπροσώπηση των φύλων στις θέσεις Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης στη Μακεδονία δεν παρουσιάζει ενιαία εικόνα, αλλά διαφοροποιείται σημαντικά σε περιφερειακό επίπεδο. Οι παρατηρούμενες αποκλίσεις δεν μπορούν να ερμηνευθούν αποκλειστικά ως συγκυριακά αποτελέσματα, αλλά φαίνεται να αντανακλούν σύνθετους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή και την ανάδειξη των υποψηφίων στα ανώτερα διοικητικά αξιώματα της εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση, με σκοπό να αποσαφηνιστεί κατά πόσο οι διαφορές αυτές αποτελούν έκφραση δομικών ανισοτήτων ή αντίθετα προκύπτουν από ειδικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες κάθε τοπικής κοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη της διάστασης του

φύλου στην εκπαιδευτική διοίκηση παραμένει κρίσιμη, τόσο για την κατανόηση των υφιστάμενων τάσεων όσο και για τον σχεδιασμό πολιτικών που θα ενισχύσουν την ισότιμη πρόσβαση και εκπροσώπηση.

Επίπεδο Σχολικών Μονάδων: Η αποτύπωση στο επίπεδο των σχολικών μονάδων δείχνει ότι οι γυναίκες καταλαμβάνουν το 44% των θέσεων Διευθυντών/ντριών στις τρεις Περιφέρειες. Το ποσοστό αυτό, αν και δεν αντανakλά συνθήκες πλήρους ισότητας, είναι σαφώς υψηλότερο σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά που καταγράφονται στα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπου η ανδρική παρουσία είναι πιο έντονη. Η μικρή διακύμανση μεταξύ Περιφερειών (41,4%–45%) υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη ανισότητα φύλου δεν εξαρτάται τόσο από γεωγραφικές ή τοπικές ιδιαιτερότητες, αλλά αποτελεί μάλλον ένα διαρθρωτικό χαρακτηριστικό του συστήματος.

Η περίπτωση των Πειραματικών Σχολείων είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική: εκεί οι γυναίκες υπερτερούν (53,8%), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στον καινοτόμο και ερευνητικό χαρακτήρα των σχολείων αυτών, αλλά και στο διαφοροποιημένο πλαίσιο επιλογής των στελεχών. Η συγκεκριμένη υπεροχή υποδηλώνει ότι όταν τα κριτήρια επιλογής δίνουν βαρύτητα σε δεξιότητες όπως η παιδαγωγική καινοτομία, η ερευνητική διάθεση και η προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες, οι γυναίκες φαίνεται να βρίσκουν ευνοϊκότερες συνθήκες συμμετοχής και ανάδειξης. Αυτό δείχνει ότι ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά την εκπροσώπηση των φύλων.

Σε σύγκριση με τα ανώτερα επίπεδα εκπαιδευτικής διοίκησης, όπου οι άνδρες υπερτερούν σαφώς, το 44% των γυναικών στις σχολικές μονάδες αναδεικνύει μια σταδιακή μείωση της γυναικείας παρουσίας όσο προχωράμε προς τις θέσεις με αυξημένες διοικητικές αρμοδιότητες και πολιτικό βάρος. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι, παρά την πρόοδο και τη μερική αποδόμηση των παραδοσιακών έμφυλων στερεοτύπων, εξακολουθούν να υφίστανται «αόρατα εμπόδια» (glass ceiling) που περιορίζουν την πρόσβαση των γυναικών στις κορυφαίες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Οι άνδρες παραμένουν πλειοψηφία, στοιχείο που εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη λειτουργία των διαδικασιών επιλογής, την ύπαρξη έμφυλων προκαταλήψεων, αλλά και τη συμβατότητα των απαιτήσεων αυτών των θέσεων με τις πολλαπλές κοινωνικές και οικογενειακές ευθύνες που συχνά επωμίζονται οι γυναίκες.

Συνολικά, η εικόνα που αναδύεται είναι αντιφατική: από τη μια, στα σχολεία παρατηρείται μεγαλύτερη ισορροπία φύλων, ιδιαίτερα σε καινοτόμα πλαίσια όπως τα Πειραματικά Σχολεία· από την άλλη, στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, η ανισότητα παραμένει εμφανής. Η αντίφαση αυτή αποδεικνύει ότι η ισότητα φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε ομοιόμορφη, αλλά μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από θεσμικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Συνεπώς, η διερεύνηση των αιτιών αυτών των διαφοροποιήσεων είναι κρίσιμη, τόσο για την κατανόηση των υφιστάμενων ανισοτήτων όσο και για τον σχεδιασμό πολιτικών που θα ενισχύσουν ουσιαστικά την ισότιμη πρόσβαση γυναικών και ανδρών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Επίπεδο Συμβούλων και Εποπτών: Η ανάλυση της έμφυλης κατανομής στις θέσεις Συμβούλων και Εποπτών Εκπαίδευσης αποκαλύπτει δύο διαφορετικές πραγματικότητες. Από τη μία πλευρά, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης παρουσιάζουν μια ισχυρή γυναικεία παρουσία, με τις γυναίκες να καταλαμβάνουν το 59,8% των θέσεων συνολικά στις 17 Νομαρχίες της Μακεδονίας. Η υπεροχή αυτή είναι πιο έντονη στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη (66,7%) και στην Κεντρική Μακεδονία (60,8%), ενώ στη Δυτική Μακεδονία η εικόνα είναι σχεδόν ισορροπη (46,7%). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι, σε θέσεις που σχετίζονται περισσότερο με την επιστημονική καθοδήγηση, την παιδαγωγική υποστήριξη και τη συμβουλευτική λειτουργία, οι γυναίκες φαίνεται να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος να αναδειχθούν. Ενδεχομένως η φύση του ρόλου –που απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, οργανωτική ικανότητα και έμφαση στη συνεργασία– να ευνοεί την αυξημένη συμμετοχή τους.

Αντίθετα, στις θέσεις των Εποπτών, η εικόνα διαφοροποιείται έντονα: οι άνδρες υπερέχουν (58,8%) και μάλιστα στην Κεντρική Μακεδονία η κυριαρχία τους είναι σχεδόν απόλυτη (87,5%). Η μόνη ουσιαστική διαφοροποίηση παρατηρείται στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη, όπου οι γυναίκες φτάνουν το 80%, στοιχείο που μάλλον συνδέεται με τοπικές ιδιαιτερότητες, τη διαθεσιμότητα υποψηφίων ή και συγκυριακούς παράγοντες. Το γεγονός ότι οι θέσεις Εποπτών συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά ανδρικής παρουσίας σε σύγκριση με τις θέσεις Συμβούλων μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το πρίσμα της διαφοροποίησης των ρόλων: οι Επόπτες ασκούν πιο έντονο διοικητικό και ελεγκτικό έργο, το οποίο φαίνεται να εξακολουθεί να συνδέεται με παραδοσιακές αντιλήψεις για την «καταλληλότητα» των ανδρών σε θέσεις εξουσίας και αυξημένης ιεραρχικής ευθύνης.

Η διάκριση αυτή μεταξύ Συμβούλων και Εποπτών καταδεικνύει με σαφήνεια ότι η έμφυλη ανισότητα δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις μορφές διοικητικών θέσεων, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο, τη φύση των καθηκόντων και το συμβολικό κύρος που φέρει η κάθε θέση. Επομένως, δεν μπορούμε να μιλάμε για μια ομοιογενή πραγματικότητα, αλλά για ένα πολύπλοκο μωσαϊκό, στο οποίο η υπεροχή των γυναικών σε ορισμένους τομείς δεν αναιρεί την κυριαρχία των ανδρών σε άλλους. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει ότι η ισότητα φύλων στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης δεν είναι μόνο ζήτημα αριθμητικής κατανομής, αλλά κυρίως ζήτημα πρόσβασης σε θέσεις με διαφορετικό βαθμό κύρους και εξουσίας.

Συνεπώς, ενώ η υψηλή συμμετοχή των γυναικών στους Συμβούλους Εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί θετικό βήμα προς την κατεύθυνση της ισότητας, η κυριαρχία των ανδρών στις θέσεις Εποπτών αποκαλύπτει ότι οι παραδοσιακές ιεραρχικές δομές εξακολουθούν να αναπαράγουν έμφυλες διαφορές. Η αντίφαση αυτή καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την πρόσβαση στα διαφορετικά επίπεδα ηγεσίας, καθώς και την υιοθέτηση πολιτικών που θα διασφαλίσουν όχι μόνο την ισότιμη παρουσία, αλλά και την ισότιμη πρόσβαση ανδρών και γυναικών σε θέσεις υψηλής ευθύνης και κύρους.

Συμπεράσματα

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από την ανάλυση της κατανομής φύλων στις θέσεις ευθύνης της εκπαίδευσης στις τρεις Περιφέρειες της Μακεδονίας είναι πολυεπίπεδη και αντιφατική. Στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, οι γυναίκες εμφανίζουν μια σχετικά ισχυρή παρουσία (44%), η οποία ενισχύεται ακόμη περισσότερο στα Πειραματικά Σχολεία (53,8%), όπου το διαφορετικό πλαίσιο επιλογής φαίνεται να λειτουργεί ευνοϊκά για τη συμμετοχή τους. Ωστόσο, όσο ανεβαίνουμε ιεραρχικά, η ισότητα αυτή περιορίζεται: στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης παρατηρούνται έντονες γεωγραφικές διαφοροποιήσεις, με περιφέρειες όπου κυριαρχούν οι γυναίκες και άλλες όπου κυριαρχούν οι άνδρες, ενώ συνολικά διατηρείται μια εύθραυστη ισορροπία. Ακόμη πιο έντονες είναι οι διαφοροποιήσεις στο επίπεδο των Συμβούλων και των Εποπτών: οι γυναίκες υπερτερούν σαφώς στους Συμβούλους, ενώ στους Επόπτες οι άνδρες καταλαμβάνουν την πλειοψηφία, ειδικά σε περιοχές όπου οι θέσεις αυτές συνδέονται με αυξημένο κύρος και εξουσία.

Το έμφυλο τοπίο της εκπαιδευτικής διοίκησης στη Μακεδονία, λοιπόν, δεν παρουσιάζει μια ενιαία τάση. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από «νησίδες» γυναικείας υπεροχής (όπως στους Συμβούλους και τα Πειραματικά Σχολεία) αλλά και από «προπύργια» ανδρικής κυριαρχίας (όπως στους Επόπτες και σε ορισμένες Διευθύνσεις). Το φαινόμενο αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο, αλλά φαίνεται να συνδέεται με τον τρόπο που ορίζονται οι ρόλοι, τη φύση των καθηκόντων, τα κριτήρια επιλογής και το συμβολικό κύρος κάθε θέσης. Όπου η έμφαση δίνεται σε καινοτομία, παιδαγωγική προσέγγιση και συνεργασία, οι γυναίκες εμφανίζουν ισχυρότερη παρουσία· αντίθετα, όπου κυριαρχούν οι διαστάσεις του ελέγχου, της ιεραρχικής εξουσίας και της διοικητικής ισχύος, οι άνδρες παραμένουν πλειοψηφία.

Η αντίφαση αυτή αναδεικνύει ότι η ισότητα φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι μια δεδομένη πραγματικότητα, αλλά μια δυναμική διαδικασία που εξακολουθεί να

επηρεάζεται από στερεότυπα, θεσμικές πρακτικές και κοινωνικές προσδοκίες. Επομένως, απαιτείται περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση αλλά και στοχευμένες πολιτικές, ώστε να διασφαλιστεί όχι μόνο η αριθμητική ισότητα, αλλά και η ουσιαστική ισοτιμία στην πρόσβαση και την ανάδειξη ανδρών και γυναικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Εν κατακλείδι, αυτά τα αποτελέσματα αποτελούν τη βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες, την κατανομή των ρόλων και τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η μελέτη της έμφυλης κατανομής σε θέσεις ευθύνης στον χώρο της εκπαίδευσης στη Μακεδονία αναδεικνύει μια πολύπλοκη πραγματικότητα, όπου οι ανισότητες διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο και τη φύση της θέσης. Οι γυναίκες εμφανίζουν ισχυρή παρουσία σε σχολικές μονάδες, στα Πειραματικά Σχολεία και στις θέσεις Συμβούλων, όμως η εκπροσώπησή τους μειώνεται αισθητά όσο προχωράμε προς ανώτερες ιεραρχικές βαθμίδες, με χαρακτηριστική την κυριαρχία των ανδρών στους Επόπτες και σε αρκετές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι, παρά τη γενικότερη πρόοδο στην ισότιμη συμμετοχή, η «γυάλινη οροφή» εξακολουθεί να αποτελεί εμπόδιο για την ανάδειξη των γυναικών στις κορυφαίες θέσεις ηγεσίας. Η εξάλειψη αυτής της ανισότητας απαιτεί στοχευμένες θεσμικές παρεμβάσεις και συστηματικές προσπάθειες για την ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών και την άρση των διαρθρωτικών εμποδίων που περιορίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που αξίζει να επισημανθούν για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Κατ'αρχάς, η ανάλυση βασίστηκε αποκλειστικά σε ποσοτικά δεδομένα σχετικά με την κατανομή φύλου σε διάφορα διοικητικά επίπεδα, γεγονός που περιορίζει την ικανότητα κατανόησης των βαθύτερων μηχανισμών και δυναμικών που επηρεάζουν την εκπροσώπηση των γυναικών. Η έρευνα δεν διερεύνησε ποιοτικά στοιχεία, όπως οι προσωπικές εμπειρίες των ίδιων των στελεχών, οι αντιλήψεις τους για τα εμπόδια και τις ευκαιρίες, οι στρατηγικές που ακολουθούν για επαγγελματική ανέλιξη ή οι οργανωτικές κουλτούρες που μπορεί να ενισχύουν ή να περιορίζουν την ισότητα.

Επιπλέον, η μελέτη εστίασε σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές της Μακεδονίας, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο εθνικό επίπεδο ή σε διεθνές πλαίσιο. Οι ιδιαιτερότητες των τοπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, οι διοικητικές πρακτικές και οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες μπορεί να διαφέρουν σημαντικά σε άλλες περιοχές, με συνέπεια τα αποτελέσματα να αντανακλούν κυρίως το συγκεκριμένο πλαίσιο μελέτης.

Τέλος, η ανάλυση δεν έλαβε υπόψη επιμέρους παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την πρόσβαση και την προώθηση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης, όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η προϋπηρεσία, η ειδικότητα ή η συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα και προγράμματα ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων. Η απουσία αυτών των στοιχείων περιορίζει την κατανόηση των σύνθετων παραγόντων που διαμορφώνουν τις έμφυλες ανισότητες, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει την ανάγκη για συμπληρωματικές ποιοτικές ή μικτές μεθοδολογίες σε μελλοντικές έρευνες.

Συνολικά, οι περιορισμοί αυτοί δεν μειώνουν την αξία των ποσοτικών ευρημάτων, αλλά υποδεικνύουν ότι η πλήρης εικόνα της εκπροσώπησης των φύλων σε θέσεις ηγεσίας απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση που συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη τον ευρύτερο κοινωνικό, οργανωτικό και προσωπικό πλαίσιο.

Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη για τη διαμόρφωση και εφαρμογή διαφανών, αντικειμενικών και αξιοκρατικών διαδικασιών επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, οι οποίες θα εξασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις ανεξαρτήτως φύλου. Τέτοιες διαδικασίες θα πρέπει να συνοδεύονται από συστηματική

αξιολόγηση και συνεχή ανατροφοδότηση, ώστε να εντοπίζονται έγκαιρα πιθανές ανισότητες ή αποκλίσεις και να προτείνονται διορθωτικά μέτρα.

Παράλληλα, κρίνεται κρίσιμη η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ενδυνάμωσης και καθοδήγησης (mentoring) για γυναίκες στελέχη, τα οποία θα ενισχύουν τις ηγετικές τους δεξιότητες, θα προάγουν την αυτοπεποίθηση και την ικανότητά τους να χειρίζονται τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η στοχευμένη επιμόρφωση σε θέματα στρατηγικής διοίκησης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και καινοτομίας μπορεί να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής ευκαιριών για τις γυναίκες, ενισχύοντας την προοπτική ανέλιξής τους σε ανώτατα διοικητικά επίπεδα.

Η εφαρμογή πολιτικών ισότητας και ευαισθητοποίησης σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο πρέπει να ενταχθεί σε μια συνολική στρατηγική προώθησης της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, που θα περιλαμβάνει μέτρα όπως η παρακολούθηση της κατανομής θέσεων, η θέσπιση στόχων ισότιμης εκπροσώπησης, η ενίσχυση της λογοδοσίας και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας για την υποστήριξη των γυναικών. Με αυτόν τον τρόπο, η ισότητα γίνεται μέρος της οργανωτικής κουλτούρας και της στρατηγικής διοίκησης, αντί να περιορίζεται σε επιμέρους πρωτοβουλίες ή τυπικές διαδικασίες συμμόρφωσης.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην εις βάθος ανάλυση των κοινωνικών, πολιτισμικών, θεσμικών και οργανωτικών παραμέτρων που επηρεάζουν την έμφυλη κατανομή σε θέσεις διοίκησης, αξιολογώντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων πολιτικών ισότητας. Η διερεύνηση νέων προσεγγίσεων, όπως προγράμματα στρατηγικής ηγεσίας, δικτύωσης και καινοτομίας για γυναίκες στελέχη, μπορεί να αναδείξει πρακτικές που προάγουν την ισότητα σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη διοικητική ποιότητα και την κοινωνική συνοχή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορές

Adesemowo, M. M., & Olayinka, E. B. (2024). Interrogating Gendered Stereotypes and Job Satisfaction in the Professional Arena. *IFE Psychologia: An International Journal*, 32(1), 96-110.

Alan, Ş., Çörekçioğlu, G., Kaba, M., & Sutter, M. (2025). Female leadership and workplace climate. *Management Science*.

Allen, T. D., French, K. A., & Poteet, M. L. (2016). Women and career advancement: Issues and opportunities. *Organizational Dynamics*, 45(3), 206-216.

Awain, A. M. B., Jaboob, A. S., Alsheyadi, A., & Ali, K. A. M. (2024). Empowering Women Worldwide: Education, Mentorship, and Skill-Building for Women's Leadership. In *Empowering and Advancing Women Leaders and Entrepreneurs* (pp. 17-36). IGI Global Scientific Publishing.

Blau, F. D. (2025). Gender Inequality in the Labor Market: Continuing Progress?. *ILR Review*, 78(2), 275-303.

Hakim, C. (1982). *Secondary Analysis in Social Research: A Guide to Data Sources and Methods with Examples*. London: Allen & Unwin

Hyman, H. (1972). *Secondary Analysis of Sample Surveys: Principles, Procedures and Potentialities*. London: John Wiley & Sons.

Russell, L. (2025). Balancing the load: Gendered family roles and women's pathways to secondary school leadership. *International Journal of Educational Research*, 134, 102809.

Thelma, C. C., & Ngulube, L. (2024). Women in leadership: Examining barriers to women's advancement in leadership positions. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 18(6), 273-290.

Thompson, P., & Stokes, H. (2024). Experiences of women in middle leadership—barriers and enablers. *School Leadership & Management*, 44(2), 180-199.

Γάλλος, Ν. (2025). Δικαιώματα και πολιτικές ισότητας: Η πορεία προς την αποδοχή των έμφυλων δικαιωμάτων στη δημόσια διοίκηση και την εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(2).

Γκερμόση, Β., Μοσχοβάκου, Ν. & Παπαγιαννοπούλου, Μ. (2016). Έκθεση ευρημάτων έρευνας πεδίου «Ισότητα των Φύλων στο Εργατικό Δυναμικό: Η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή/ιδιωτική ζωή στις Ελληνικές Βιομηχανίες». Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

Δαράκη, Ε. (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Αθήνα: Επίκεντρο.

Δημαράς, Δ. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. «Το ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογεράκη, Σ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποσοτικών δεδομένων: μια μεθοδολογική επιλογή με πολλαπλά οφέλη και περιορισμούς. Στο Τσιώλης, Γ., Σερντεδάκης, Ν., & Κάλλας, Γ. (Επιμ.). *Ερευνητικές υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων* (σσ. 161-188). Αθήνα: Νήσος.

Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.

Λαζάρου, Μ., Παπαγεωργάκης, Π. & Φούζας, Γ. (2016). *Η εισαγωγή και εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών ως παράγοντας διοικητικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία». Αθήνα, 1 – 3 Ιουλίου 2016, Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης της Έρευνας και της Καινοτομίας.

Μαράκη, Ε. (2010). Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα αίτια για την υποαντιπροσώπευσή της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας. *Επιθεώρηση Εργασιακών σχέσεων*, 57.

Ματσακίδου, Ε. (2019). *Γυναίκες και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Μοσχοβάκου, Ν. & Χατζηαντωνίου, Λ. (2018). *Οδηγός προς τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας για την εξάλειψη του σεξισμού και των έμφυλων διακρίσεων, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Πρόληψη και Καταπολέμηση του σεξισμού και των διακρίσεων σε θέματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού»*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

Ν. 4604/2019. Τεύχος Α' 50/26.03.2019. Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας Ρυθμίσεις για την απονομή Ιθαγένειας Διατάξεις σχετικές με τις εκλογές στην Τοπική Αυτοδιοίκηση Λοιπές διατάξεις. (Διαθέσιμο: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/506446/nomos-4604-2019>. προσπελάστηκε στις 6/8/2025).

Σαϊτής, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σειτανίδου, Η. (2023). *Η γυναίκα σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση – Έρευνα*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σίντου, Μ. (2022). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων*. [Διπλωματική Εργασία]. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Σκουρτοπούλου, Α. (2020). *Σεξιστική κουλτούρα, έμφυλη ανισότητα και γυναικεία υποεκπροσώπηση στην εκπαιδευτική διοίκηση*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσούλη, Ο. (2021). *Γυναικείο Φύλο και διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.