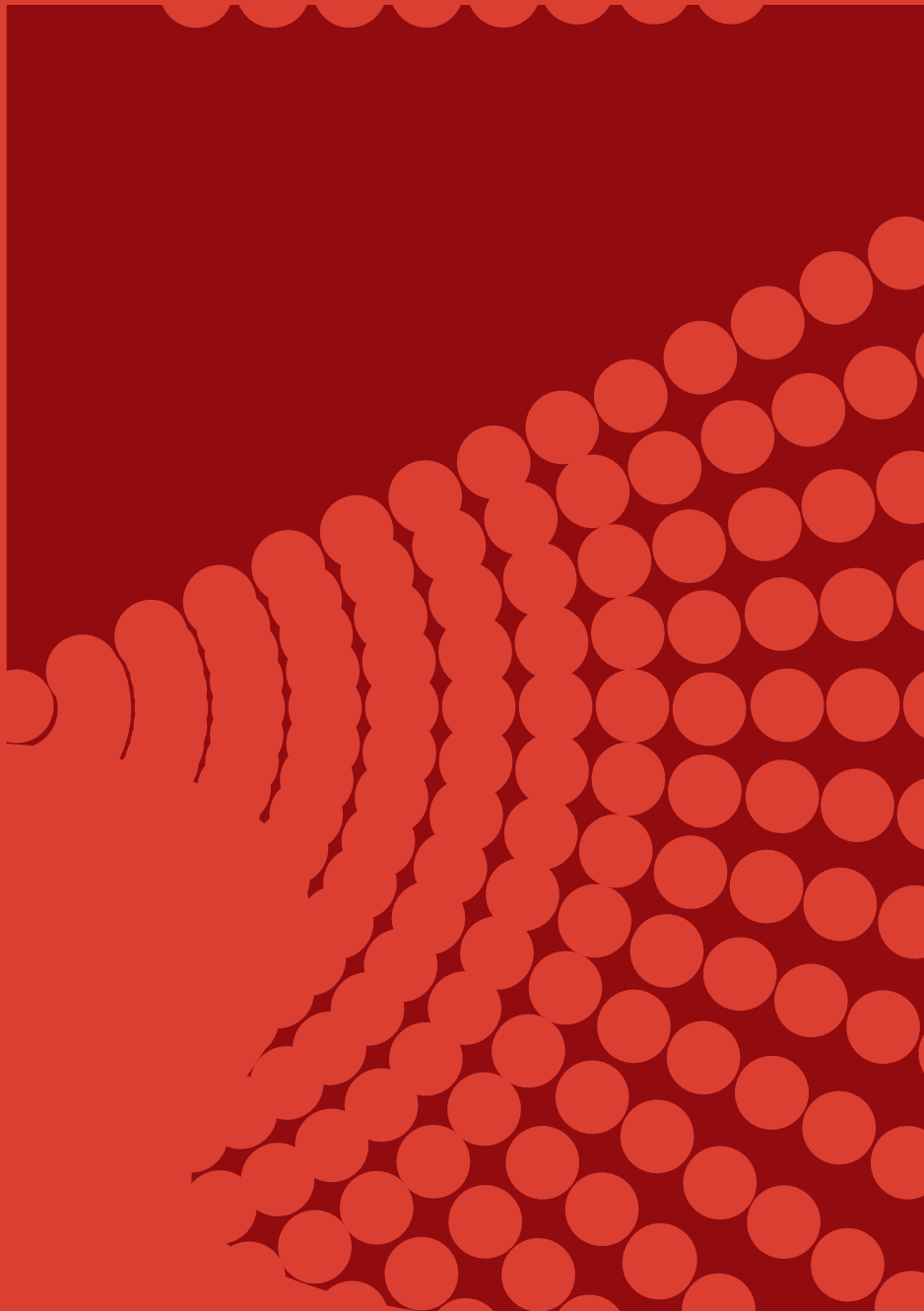




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2025

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
3/2025**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη.
Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Σταύρου Δημήτριος, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον Ζομπανάκη Γεώργιο (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, Cummins, Jim, University of Toronto, Canada,

Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, Cochrane, Ray, University of Birmingham,

Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, Wolhuter, Charl, North West University, South Africa,

Tien-Hui, Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, Πασιαρδής Πέτρος, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατσίκη-Γίβαλου Άντα, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, Τάφα Ευφημία, Παν. Κρήτης, Ζερβού Αλεξάνδρα, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, Χουρδάκης Αντώνης, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, Μπουζάκης Ιωσήφ, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, Σακελλαρίου Μαρία, Παν. Ιωαννίνων,

Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, Σκούρτου Ελένη, Παν. Αιγαίου, Δαμανάκης Μιχάλης, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, Μιχαηλίδης Παναγιώτης, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Παν. Αιγαίου, Δημάκος Ιωάννης, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, Ζαράνης Νικόλαος, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, Ιβρίντελη Μαρία, Παν. Κρήτης, Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, Κοντογιάννη Διονυσία, Παν. Κρήτης,

Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, Κωστούλα Νέλλη, Παν. Κρήτης, Μανωλίτσης Γεώργιος, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, Μουζάκη Αγγελική, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, Ντίνας Κων/νος, Παν. Δυτ. Μακεδονίας,

Παπαδοπούλου Μαρία, Παν. Θεσσαλίας, Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων,

Πολίτης Παναγιώτης, Παν. Θεσσαλίας, Σοφός Αλιβίζος, Παν. Αιγαίου, Σταύρου Δημήτρης, Παν. Κρήτης,

Φτερνιάτη Άννα, Παν. Πατρών, Χατζηδάκη Ασπασία, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Σταύρου Δημήτριος

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham,
Anastasios Tamis, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa,
Tien-Hui Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens,
Euthimia Tafa, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras,
Panagiotis Xohellis, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina,
Maria Kaila, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete,
Thomou Vivi, University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete, |
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of Crete,
Mpampalis Thomas, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean,
Stavrou Dimitris, University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών Parent-teacher conflicts Δήμητρα Γκιόκα	7
2. Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας Secondary education teachers' perspectives on teaching the subject of philosophy Φωτεινή Κατσίβα	21
3. Διερευνώντας την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών ικανοτήτων στο δημοτικό σχολείο Exploring the development of higher order thinking skills at elementary school Παρασκευάς Κούρτης, Ελένη Ντρενογιάννη	43
4. Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας, των μηχανισμών παρακίνησης και της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση πρακτικών βασισμένων στις τέχνες An Investigation into Teachers' Self-Efficacy, Motivational Mechanisms, and Intentions to Utilize Arts-Based Practices Αντώνης Λενακάκης, Μαρία Κολτσίδα, Ευστάθιος Ξαφάκος	67
5. Η επίδραση του μοντέλου ΣΔΕΜ και των γνωστικών ενισχύσεων στην κατανόηση της περιμέτρου και του εμβαδού από μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα The Impact of the CRA Model and Cognitive Scaffolding on the Understanding of Perimeter and Area by Students with Specific Learning Disabilities and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Μαρία Παπαδάμ, Ιωάννης Αγαλιώτης	89
6. Αναγνώστες και Ανάγνωση από Βιβλία στο Σχολείο στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης: Το τέλος μιας εποχής; Readers and Reading from Books at School in the Age of Artificial Intelligence: The End of an Era Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Ιωάννης Σπαντιδάκης, Σταμάτης Γκούμας	111
7. Reculturing through professional learning communities: A case study of implementing the national professional learning policy in a small rural primary school in Cyprus Αναδιαμορφώνοντας τη σχολική κουλτούρα μέσω της δημιουργίας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης: Μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών σε μικρό σχολείο της υπαίθρου στην Κύπρο Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou, Marianna Fokaidou	127
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	146
Guide for Authors	150

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ PARENT-TEACHER CONFLICTS

Δήμητρα Γκιόκα

ΠΕ70, Διευθύντρια 6/θ Δημοτικού Σχολείου

Ασπροκκλησίου Σαγιάδας, Θεσπρωτία

giokadim@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο πραγματεύεται το σημαντικό ζήτημα των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, τη δεύτερη πιο συχνή κατηγορία συγκρούσεων στο σχολείο. Αναλύονται τα αίτια αυτών των συγκρούσεων, όπως οι διαφορετικές μεταξύ τους αντιλήψεις για τις ικανότητες των μαθητών, η φτωχή επικοινωνία και η έλλειψη εμπιστοσύνης. Εξετάζεται η τυπολογία των συγκρούσεων και στη συνέχεια η διαχείρισή τους, υπογραμμίζοντας την ανάγκη καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, την υιοθέτηση συνεργατικών προσεγγίσεων και τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή. Παρουσιάζονται στρατηγικές και μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων, όπως το μοντέλο της Epstein για την εμπλοκή των γονέων, το βιοοικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner και η θεωρία Παιγνίων. Τέλος, ενδιαφέρον έχει η πρόταση για τη θεσμοθέτηση χρηματικού προστίμου σε ‘δικομανείς’ γονείς που υποβάλλουν συστηματικά αβάσιμες και αστήρικτες καταγγελίες εναντίον εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά

Συγκρούσεις γονέων – εκπαιδευτικών, Αίτια, Τυπολογία, Διαχείριση.

Abstract

The article deals with the significant issue of conflicts between parents and teachers, the second most frequent category of conflicts in schools. It analyzes the causes of these conflicts, such as different perceptions of students' abilities, poor communication, and lack of trust. The typology of conflicts is examined, followed by their management, emphasizing the need to cultivate communication skills in teachers, adopt collaborative approaches, and the crucial role of the principal. Five conflict management strategies are presented, and models such as Epstein's model for parental involvement, Bronfenbrenner's bioecological model, and Game Theory are proposed as additional management tools. Finally, the article suggests the institutionalization of a financial penalty for parents who systematically file baseless complaints.

Key words*Parent-teacher conflicts, Causes, Typology, Management.***0. Εισαγωγή**

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε ένα πολυσύνθετο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές, αυξημένες απαιτήσεις και εντεινόμενη αμφισβήτηση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Collinson et al., 2010). Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να διδάξουν, αλλά και να διαχειριστούν ποικίλες σχέσεις με γονείς, μαθητές και συναδέλφους, υπό συνθήκες συχνά αντίξοες. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι οι συγκρούσεις με γονείς, οι οποίες επηρεάζουν τόσο το ψυχολογικό κλίμα όσο και τη συνολική λειτουργία του σχολείου (Göksoy & Argon, 2016).

Η παρουσία συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι ένα παροδικό φαινόμενο, αλλά ένα πρόβλημα που αναδεικνύεται με αυξανόμενη ένταση τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Handayani, 2023). Η υπονόμηση του κύρους του εκπαιδευτικού, η έλλειψη εμπιστοσύνης, οι διαφορετικές αντιλήψεις για τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και η δυσλειτουργική επικοινωνία, δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για σύγκρουση (Γκόντοβος, 1985). Επιπλέον, η κοινωνική μετάβαση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα φαίνεται να εντείνει την ατομικιστική στάση γονέων, που διεκδικούν χωρίς όρια, προκαλώντας εντάσεις και αντιπαραθέσεις στον χώρο του σχολείου (Bauman, 2002).

Η παρούσα δημοσίευση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ενός φαινομένου που, σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες, αποτελεί τη δεύτερη συχνότερη μορφή σύγκρουσης στο σχολικό περιβάλλον μετά τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών (Manesis, Vlachou & Mitropoulou, 2019). Επιχειρεί να αναδείξει τα αίτια των συγκρούσεων, να διαμορφώσει μια τυπολογία τους και να διερευνήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείρισή τους. Βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο της ελληνόγλωσσης όσο και της διεθνούς αρθρογραφίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη δεν περιορίζεται στην απλή περιγραφή του φαινομένου, αλλά προτείνει θεωρητικές προσεγγίσεις και εργαλεία για την πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας με τους γονείς και στον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας. Επιπλέον, εξετάζονται θεωρητικά εργαλεία, όπως το μοντέλο της Epstein, το βιοοικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner και η Θεωρία Παιγνίων, ως εν δυνάμει χρήσιμα πλαίσια ανάλυσης και διαχείρισης.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα βασικά αίτια που οδηγούν σε συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον;
2. Πώς μπορεί να τυποποιηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των δύο αυτών πλευρών, βάσει των χαρακτηριστικών, της έντασης και των μορφών έκφρασής του;
3. Ποιες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της σχέσης σχολείου-οικογένειας;

1. Θεωρητικό πλαίσιο συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο φαινόμενο σε κάθε οργανισμό και σε αυτό δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση το σχολείο (Manesis et al., 2019). Μια πολύ συνηθισμένη περίπτωση σύγκρουσης, είναι αυτή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η σύγκρουση μπορεί να είναι εποικοδομητική, όταν οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση και βελτίωση της συνεργασίας, ή αρνητική, όταν δημιουργεί εντάσεις και επηρεάζει αρνητικά τη σχολική κοινότητα (Manesis et al., 2019).

Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός για τη σύγκρουση. Οι Μπρούζος και Κουζούνη (2003) ορίζουν τη σύγκρουση ως την ταυτόχρονη παρουσία και πρόκληση αντιτιθέμενων τάσεων, ορμών και επιθυμιών με ισόποση ισχύ σε ένα άτομο ή η πρόκληση αντικρουόμενων και ασυμβίβαστων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες.

Η σύγκρουση έχει οριστεί ως κοινωνικό φαινόμενο (Rubin, 1994) και ως διαδικασία που προκύπτει όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αντιλαμβάνεται ότι τα συμφέροντά του παρεμποδίζονται (Wall & Callester, 1995). Οι συγκρούσεις άλλοτε αποδίδονται σε διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις, ανάγκες, αξίες, καθήκοντα και πολιτικές, σε ανταγωνισμό, λάθη ή άγνοια (Saiti, 2015). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων μπορεί να θεωρηθούν είτε ως λειτουργικές - προάγουν την ανάπτυξη, είτε ως δυσλειτουργικές - προκαλούν προβλήματα (Manesis et al., 2019).

Είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα των τελευταίων χρόνων, που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, με αξιοσημείωτα αυξητική τάση. Οι γονείς αναφέρονται ως οι κύριοι 'δράστες' παρενόχλησης των εκπαιδευτικών (Καράμπελας, 2016). Το ζήτημα των συγκρούσεων άλλωστε, θεωρείται ένα σημαντικό αίτιο εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Göksoy & Argon, 2016).

Το φαινόμενο τείνει να αποκτήσει παγκόσμιες διαστάσεις, κάτι που αποτυπώνεται στην αύξηση σχετικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Hakvoort, Lindahl & Lundström, 2022). Πλήθος ερευνών σε Η.Π.Α., Αγγλία, Αυστραλία, και Καναδά, δείχνουν ότι οι συγκρούσεις αυξάνουν τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξουθένωση, με αποτέλεσμα την μεγάλη αύξηση εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα (Hapdayani, 2023).

Η σύγκρουση εκπαιδευτικών και γονέων, όπως και κάθε είδος σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου, εντάσσεται στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, η οποία μελετάει κάθε είδος αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας (Γκόντοβος, 1985· Μπασέτας, 2011).

Στο πεδίο της σχολικής πραγματικότητας έρχονται σε επαφή ενήλικες (εκπαιδευτικοί – γονείς) με ξεχωριστές και διαφορετικές κοινωνικές και ατομικές ταυτότητες, που πρέπει να ανταποκριθούν θετικά σε προκλήσεις με μια πληρότητα πράξης (Γκόντοβος, 1985), δίνοντας δηλαδή μια θετική απάντηση στα προβλήματα. Αυτό προϋποθέτει μια πληρότητα επικοινωνίας (Γκόντοβος, 1985), σύμφωνα με τη θεωρία του επικοινωνιακού πράττειν (Habermas, 1984).

Στην πράξη όμως, θα παρατηρηθεί συχνά ότι η Χαμπερμασιανή θεωρία δεν απαντάται ως εμπρόθετη ορθολογική δράση (Περπερίδης, 2008). Ενώ η θεωρία του Habermas προτείνει την υιοθέτηση μιας επικοινωνιακής προσέγγισης, όπου οι δύο πλευρές επιδιώκουν την αμοιβαία κατανόηση και τη συναίνεση μέσω του διαλόγου, αντίθετα προκύπτουν πολλές συγκρούσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς υιοθετούν μια εργαλειακή προσέγγιση, εστιάζοντας αποκλειστικά στην επίτευξη των δικών τους στόχων (υψηλές επιδόσεις, πειθαρχία, κτλ).

Άλλωστε στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, υπάρχει και η επικοινωνιακή διάσταση των δρώντων. Η επικοινωνιακή διάσταση εμπεριέχει τον πομπό, τον δέκτη, το μήνυμα και το κανάλι επικοινωνίας. Επίσης, όλους τους παράγοντες (γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς), που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και επηρεάζουν την ικανότητα των δρώντων να αποκωδικοποιούν σωστά το μήνυμα (Verderber, 1998).

Στην προβληματική που αναπτύσσεται γύρω από τη σύγκρουση, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι κατακλυσμιαίες αλλαγές στο κοινωνικό πεδίο, που μοιραία επηρεάζουν και το εκπαιδευτικό πεδίο.

Για παράδειγμα, το δίπολο νεωτερικότητα – μετανεωτερικότητα: Η νεωτερικότητα έφερε ακλόνητα τα χαρακτηριστικά της πίστης στην ανθρωπίνη λογική, της αλήθειας και του ορθολογισμού, τις τεκμηριωμένες ηθικές κρίσεις. Όλο αυτό το σχήμα, δέχτηκε κριτική στα πλαίσια της μετανεωτερικότητας, μια κριτική που διατυπώθηκε όχι με ενιαίο τρόπο, αλλά με πολλές διαφοροποιήσεις και συχνά χωρίς συγκροτημένη πρόταση (Κατσαρού, 2016). Η μετανεωτερικότητα δίνει προτεραιότητα στην ατομική θέληση για ευτυχία, ακόμα και όταν αυτή παραβιάζει τον ορθολογισμό (Bauman, 2002).

Μια κοινωνική αλλαγή, που συνδέεται επίσης με τις συγκρούσεις, είναι και η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού. Αρχικά αυτή εκλήφθηκε – και ήταν – ως αμφισβήτηση σε ένα καταπιεστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Στη συνέχεια όμως, από τη φράση ‘το είπε ο δάσκαλος’, φτάσαμε στο άλλο άκρο, που υποδηλώνει η φράση ‘και ποιος είναι ο δάσκαλος;’, σπάζοντας αυτό που ο Γκόντοβος ονόμασε ροή γνώσης (1985). Προφανώς θα πρέπει να παίζουν όρια σε αυτόν που έχει την εξουσία ή βρίσκεται σε θέση ισχύος. Σήμερα όμως,

είναι συχνό φαινόμενο το απλό αίτημα ενός εκπαιδευτικού, όπως να καθαριστεί η αυλή από σκουπίδια, να προκαλεί συγκρούσεις.

Αυτή η *de facto* αλλοίωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, πολλοί θεωρούν ότι αντι-καταστάθηκε από μία άλλη, στην οποία οι γονείς δεν αναγνωρίζουν δικαιώματα παρεμβάσεων στον εκπαιδευτικό (Collinson et al., 2010), αλλά τον υποτελή ρόλο του τεχνικού της σχολικής γνώσης (Γκόντοβος, 1985). Η εικόνα αυτή ενισχύεται από ένα επάγγελμα, που μπορεί η κοινωνία να έχει απαιτήσεις, όμως θεωρείται και είναι ένα κακοπληρωμένο επάγγελμα (Garcia & Weiss, 2019).

Έτσι για παράδειγμα, βλέπουμε όλο και συχνότερα σήμερα, γονείς υπερπροστατευτικούς με τα παιδιά τους. Δεν δέχονται την άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών και συγκρούονται μαζί τους, προκειμένου να επιβάλλουν την άποψη τους. Η παρέμβασή τους, χαρακτηρίζεται συχνά από ξαφνική εισβολή στο χώρο του σχολείου, που με τρόπο θορυβώδη θα συγκρουστούν και θα αποχωρήσουν, αδιαφορώντας για τη συνέχεια. Για αυτό και η βιβλιογραφία τους ονομάζει ‘γονείς – ελικόπτερα’ (Calarco, 2020). Είναι και αυτό ένα μετανεωτερικό χαρακτηριστικό γνώρισμα.

Όλα τα παραπάνω έχουν ενδιαφέρον, στο βαθμό που επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, προκαλώντας συγκρούσεις. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η εμφάνιση ρωγμών στο επικοινωνιακό πλαίσιο εκπαιδευτικών και γονέων θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε μια μορφή μετα-επικοινωνίας, δηλαδή μια διαφορετική μορφή επικοινωνίας, που αν δεν αποκατασταθεί η ρωγμή, θα προκύψουν πιθανόν εκατέρωθεν πλήγματα ταυτότητας, όπου η μια πλευρά δεν θα αναγνωρίζει την αξία ή το δικαίωμα της άλλης (Γκόντοβος, 1985). Άλλωστε, σύμφωνα με το 1^ο αξίωμα της επικοινωνίας (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967), η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη. Αυτό σημαίνει πως ακόμα και σε συνθήκες μετα- επικοινωνίας, η κάθε πλευρά δεν παύει να στέλνει με τον τρόπο της μηνύματα στην άλλη πλευρά.

2. Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη αφορά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το ζήτημα των συγκρούσεων και ειδικότερα το ζήτημα των συγκρούσεων που αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Πίνακας 1). Η βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση, αναζητήθηκε κυρίως στο διαδίκτυο. Περιλαμβάνει κυρίως άρθρα (19) και βιβλία (11), αλλά και κάποια ελάχιστα διδακτορικά (2) και μεταπτυχιακά (1).

Στην ηλεκτρονική αναζήτηση εφαρμόστηκαν κυρίως δυο φίλτρα, η γλώσσα *συγγραφής* και οι *αναφορές (cited by)*. Η γλώσσα συγγραφής ήταν ελληνική ή αγγλική. Το βιβλιογραφικό εύρημα επιλέχθηκε μεταξύ αυτών που είχε υψηλότερο δείκτη αναφορών (*cited by*) και η αναζήτηση έγινε αποκλειστικά μέσω του *μελετητή* της Google. Πιο συγκεκριμένα, αν γίνει αναζήτηση με τη φράση ‘Conflicts in schools’ θα ληφθούν 5+ εκατομμύρια αποτελέσματα. Από αυτά, το άρθρο με τίτλο *Conflicts in schools, conflict management styles and*

the role of the school leader: A study of Greek primary school educators εμφανίζει τον υψηλότερο δείκτη αναφορών (cited by), με ένδειξη 222.

Το χρονικό όριο αφέθηκε ελεύθερο, γιατί κριτήριο ήταν η συνεισφορά του ευρήματος στην έρευνα και όχι ο χρόνος συγγραφής, για παράδειγμα το άρθρο με τίτλο *Models of conflict in management* (1994), αν και είναι τριάντα και πλέον ετών, κρίθηκε σημαντικό.

Επίσης το φίλτρο της επιστημονικής περιοχής αφέθηκε και αυτό ελεύθερο, δηλαδή δεν περιορίστηκε στα Παιδαγωγικά, στην Ψυχολογία ή σε κάποιον συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα. Το ζήτημα των συγκρούσεων είναι ένα ζήτημα που αφορά πλήθος επιστημών, όπως φιλοσοφία, κοινωνιολογία, κ.ά. και συνδέεται με ένα τεράστιο εύρος πεδίων, όπως οι επιχειρήσεις ή ο τρόπος επικοινωνίας. Με αυτά υπόψη επιλέχθηκαν και τίτλοι όπως *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, του Bauman ή *The theory of communicative action*, του Hamerbas, που η συμβολή τους στην ανάλυση του πλαισίου κρίθηκε σημαντική.

Πίνακας 1: Ανάλυση βιβλιογραφικών ευρημάτων

Σύνολο αναφορών	33
Ελληνικές - Ξένες	11 - 22
Άρθρα	19 (1-18)
Βιβλία	11 (8-3)
Διδακτορικά	2 (1-1)
Μεταπτυχιακά	1 (1-0)
Γλώσσα	Ελληνικά, αγγλικά
Δείκτης αναφορών (cited by)	>= 10
Αναζήτηση	Google scholar
Έτος	Free
Τομέας	Free

3. Αποτελέσματα

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, σκοπός του άρθρου είναι να αναζητήσει τα αίτια και τα είδη των συγκρούσεων, επιχειρώντας την καταγραφή προτάσεων για τη διαχείρισή τους.

3.1. Αίτια

Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο αποδίδεται σε πολλούς παράγοντες, τόσο διαπροσωπικούς όσο και οργανωτικούς (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Το σχολείο άλλωστε, ως ένα εσωστρεφές σύστημα, είναι εύκολο να παράγει συγκρούσεις (Γεωργίου, 2000). Αυτές οι συγκρούσεις, όχι

τυχαία, εμφανίζονται κυρίως σε αστικά σχολεία, όπου η ποικιλομορφία των απόψεων και η πολυπλοκότητα του σχολικού συστήματος ενισχύουν τις εντάσεις (Saiti, 2015).

Ένας από τους βασικούς λόγους σύγκρουσης είναι οι διαφορετικές αντιλήψεις για τις ικανότητες των μαθητών και τις προσδοκίες απόδοσής τους (Handayani, 2023· Lasater, 2016). Οι γονείς συχνά έχουν υψηλότερες ή διαφορετικές προσδοκίες από αυτές των εκπαιδευτικών, γεγονός που οδηγεί σε διαφωνίες σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών (Hakvoort et al., 2022).

Η φτωχή επικοινωνία είναι ένα ακόμα σημαντικό αίτιο. Η έλλειψη πληροφόρησης, η κακή κωδικοποίηση των μηνυμάτων, το λάθος timing και η ύπαρξη προκαταλήψεων συχνά προκαλούν παρεξηγήσεις (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Επιπλέον, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών ενισχύει τις συγκρούσεις, καθώς κάθε πλευρά μπορεί να θεωρεί ότι η άλλη δεν λειτουργεί προς το συμφέρον του παιδιού. Ο Σαΐτης (2002) έχει αναφέρει επίσης ως σημαντικές αιτίες συγκρούσεων την έλλειψη χρόνου και γνώσεων από την πλευρά των γονέων.

Οι οργανωτικές και διοικητικές διαφορές, σε ζητήματα όπως οι κανόνες του σχολείου, μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Οι γονείς μπορεί να διαφωνούν με τις σχολικές πολιτικές, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους (Göksoy & Argon, 2016).

Οι διαφορετικές αξίες, προσωπικότητες και ιδεολογικές αντιλήψεις δημιουργούν συγκρουόμενες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών, περιπλέκοντας ακόμα περισσότερο τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Göksoy & Argon, 2016).

Τέλος, υπάρχουν δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις συγκρούσεις. Τέτοια είναι: το φύλο, πχ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερες συγκρούσεις από τους άνδρες, η ηλικία, πχ μεγάλοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται διαφορετικά τις συγκρούσεις και η ειδικότητα του εκπαιδευτικού (Manesis et al., 2019).

3.2. Τυπολογία συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελούν όπως αναφέρθηκε ένα συχνό φαινόμενο στη σχολική κοινότητα, με σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αναφέρεται ως η δεύτερη σε συχνότητα κατηγορία συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο, μετά από τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών (Manesis et al., 2019). Λέγοντας συγκρούσεις δεν εννοούμε τις απλές διαφωνίες, αλλά καταστάσεις που μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους, όπως εντάσεις κατά τη διάρκεια συναντήσεων γονέων-εκπαιδευτικών, ανταλλαγή εχθρικών μηνυμάτων, καταγγελίες προς τη διεύθυνση του σχολείου ή ακόμα και νομικές διαμάχες (Hakvoort et al., 2022).

Στη βιβλιογραφία, οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών κατατάσσονται στις διαπροσωπικές συγκρούσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν διαφωνίες μεταξύ εκπαιδευτικών, συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και αντιπαραθέσεις μεταξύ γονέων

και σχολικής ηγεσίας (Σαϊτής, 2002). Σύμφωνα με τον Johnson (2008), τουλάχιστον οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν έρθει σε σύγκρουση με γονείς, γεγονός που αναδεικνύει την αναγκαιότητα της κατανόησης και διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων.

Στο πλαίσιο αυτό, οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-γονέων μπορούν να ταξινομηθούν με βάση το στάδιο εκδήλωσής τους. Η λανθάνουσα σύγκρουση αφορά την ύπαρξη έντασης που δεν έχει ακόμα εκδηλωθεί, ενώ η αντιληπτή σύγκρουση σχετίζεται με την κατανόηση ότι οι στόχοι των δύο πλευρών είναι αντικρουόμενοι, συχνά λόγω παρερμηνειών ή ελλιπούς επικοινωνίας. Η φανερή σύγκρουση είναι εμφανής και μπορεί να περιλαμβάνει λεκτικές ή ακόμα και σωματικές αντιπαραθέσεις. Η αισθητή σύγκρουση σηματοδοτεί τη φάση όπου οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να επιλύσουν τη διαφωνία, ενώ η επακόλουθη σύγκρουση αναφέρεται στις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις που μπορεί να έχει η σύγκρουση στον οργανισμό του σχολείου (Σαϊτής, 2002).

Άλλοι ερευνητές (Karakus & Savas, 2012) χωρίς να ασχολούνται με μια ξεκάθαρη τυπολογία των συγκρούσεων, κατατάσσουν τις συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε συγκρούσεις διαφορετικών προσδοκιών και αξιών, συγκρούσεις έλλειψης εμπιστοσύνης και συγκρούσεις ρόλων.

Αν και δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή τυπολογία, η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί κεντρικό ζήτημα για τη διατήρηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος. Η καλλιέργεια ανοιχτής επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να λειτουργήσει ως προληπτικός μηχανισμός ενάντια στις εντάσεις και να συμβάλει στη δημιουργία μιας συνεργατικής σχέσης, που θα εξυπηρετεί το συμφέρον των μαθητών και του σχολείου. Το σχολείο, σύμφωνα με τους Σαϊτή και Σαϊτή (2012), αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό που δεν πρέπει να περιορίζεται στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να ενισχύει τη συνεργασία του με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.

3.3. Διαχείριση

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι αναπόφευκτες λόγω της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Τα σχολεία, ως κοινωνικοί οργανισμοί, είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στις συγκρούσεις λόγω της φύσης της εργασίας τους και της εσωστρέφειας στη λειτουργία τους (Γεωργίου, 2000• Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Ωστόσο, οι συγκρούσεις δεν είναι απαραίτητα αρνητικές. Όταν διαχειρίζονται σωστά, μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, της επικοινωνίας και στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικής διοίκησης (Manesis et al., 2019).

Η σύγχρονη προσέγγιση στη διαχείριση συγκρούσεων αναγνωρίζει ότι αυτές μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για την ανάπτυξη νέων ιδεών, τη διάγνωση προβλημάτων και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Göksoy & Argon, 2016). Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς μπορεί είτε να λειτουργήσει αποτρεπτικά, είτε να τις ενισχύσει (Erdogan, 2016). Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων έχει βρεθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στους μαθητές,

όσο και στη συνολική λειτουργία των σχολείων. Παρ' όλα αυτά, η ύπαρξη συγκρούσεων μπορεί να καταστήσει δύσκολη αυτή τη συνεργασία (Lasater, 2016).

Μια βασική προϋπόθεση για τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη διαλογική επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Η χρήση συνεργατικών προσεγγίσεων μπορεί να διευκολύνει την επίλυση συγκρούσεων και να συμβάλει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Hakvoort et al., 2022).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς επηρεάζει άμεσα τη σχολική κουλτούρα και τις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών (Rahim, 2002). Ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονέων, να προωθεί τη συνεργασία και να λαμβάνει πρωτοβουλίες για την αποφυγή διόγκωσης των προβλημάτων μέσω έγκαιρης παρέμβασης (Balay, 2006). Η έγκαιρη αναγνώριση και διαχείριση μικρών προβλημάτων αποτρέπει την κλιμάκωσή τους σε μεγαλύτερες συγκρούσεις, διευκολύνοντας τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Επιπλέον, για τη βελτίωση της διαχείρισης των συγκρούσεων, προτείνεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων (Göksoy & Argon, 2016). Σήμερα πολλά πανεπιστήμια, όπως το διάσημο Harvard, δίνουν τη δυνατότητα online δωρεάν παρακολούθησης με πιστοποίηση, σχετικών σεμιναρίων που εμπλέκουν την οικογένεια στη σχολική ζωή, προκειμένου να ενισχυθούν οι δεσμοί και η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Introduction to Family Engagement in Education - <https://pll.harvard.edu/course/introduction-family-engagement-education>).

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν πέντε βασικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, που συνήθως παρατηρούνται στο σχολικό περιβάλλον (Göksoy & Argon, 2016; Karakus & Savas, 2012; Saiti, 2015):

Προσέγγιση συνεργασίας/ενσωμάτωσης (Collaboration/integration approach). Επιδιώκεται η ανοιχτή επικοινωνία και η εξεύρεση κοινά αποδεκτής λύσης που ωφελεί και τις δύο πλευρές. Η στρατηγική αυτή θεωρείται η πιο αποτελεσματική, καθώς μειώνει τις εντάσεις και ενισχύει την επικοινωνία (Saiti, 2015).

Ανταγωνιστική προσέγγιση (Forcing/competing approach). Το ένα μέρος προσπαθεί να επιβάλει τη θέλησή του, στη λογική 'νίκης-ήττας', αδιαφορώντας για την άλλη πλευρά.

Κατευνασμός/προσαρμογή (Smoothing/accommodating approach). Δίνεται προτεραιότητα στη διατήρηση καλών σχέσεων, ακόμα και αν αυτό απαιτεί υποχώρηση μόνο από τη μία πλευρά.

Συμβιβασμός (Compromise approach). Τα μέρη διατηρούν τις διαφορές τους, αλλά κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις για να βρεθεί μια μέση λύση.

Αποφυγή (Avoidance approach). Η σύγκρουση αγνοείται ή αναβάλλεται, με την ελπίδα ότι θα επιλυθεί με τον χρόνο.

Επιπλέον, στη διαχείριση των συγκρούσεων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν μοντέλα και θεωρίες, που δεν αναπτύχθηκαν για αυτόν τον σκοπό, αλλά μπορεί να αποδειχτούν χρήσιμα εργαλεία. Τέτοια είναι το Epstein's Model, το Βιοοικολογικό Μοντέλο του Bronfenbrenner και η Θεωρία Παιγνίων.

Το μοντέλο της Epstein προτείνει έξι τύπους γονικής εμπλοκής, προάγοντας τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. *Γονική φροντίδα*: οι εκπαιδευτικοί βοηθάνε τους γονείς να διαμορφώσουν υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι. *Επικοινωνία*: οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς σταθερά και με συνέπεια. *Εθελοντισμός*: οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη συμμετοχή γονέων σε σχολικές δράσεις. *Μάθηση στο σπίτι*: οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους γονείς στο πώς να βοηθούν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες. *Λήψη αποφάσεων*: το σχολείο εμπλέκει τους γονείς σε σχολικές αποφάσεις και *Συνεργασία με την κοινότητα*: το σχολείο έρχεται πιο κοντά σε εξωτερικούς φορείς.

Το μοντέλο της Joyce L. Epstein είναι ένα από τα πιο αναγνωρισμένα παγκοσμίως στον τομέα της εκπαίδευσης και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε πολιτικές σχολικής συνεργασίας. Βελτιώνει την επικοινωνία μέσω συστηματικών ενημερώσεων, μειώνει τις παρεξηγήσεις και ενισχύει την εμπιστοσύνη. Η εμπλοκή των γονέων στις αποφάσεις, τους κάνει να νιώθουν ενεργό μέρος της σχολικής κοινότητας, περιορίζοντας την αμφισβήτηση. Επιπλέον, η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες βοηθά στην κατανόηση των εκπαιδευτικών προκλήσεων, μειώνοντας την καχυποψία και τις συγκρούσεις (Caño et al. 2016).

Το Βιοοικολογικό Μοντέλο του Urie Bronfenbrenner, που εξηγεί το πώς η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται από διαφορετικά οικοσυστήματα περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων, είναι ένα άλλο μοντέλο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στη διαχείριση συγκρούσεων. Το μοντέλο περιγράφει πέντε συστήματα, σαν ομόκεντρους κύκλους, όπου το κάθε επόμενο σύστημα είναι ευρύτερο από το προηγούμενο. Το σχολείο μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά στα δυο πρώτα συστήματα: Στο μικροσύστημα (άμεσο περιβάλλον, π.χ. οικογένεια, σχολείο) και το μεσοσύστημα (αλληλεπίδραση μικροσυστημάτων, π.χ. σχέση γονέων-εκπαιδευτικών), βελτιώνοντας την επικοινωνία με τους γονείς και ενισχύοντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας. Η καλή σχέση μεταξύ των δύο συστημάτων, μειώνει τις συγκρούσεις, ενισχύει την εμπιστοσύνη και περιορίζει τις παρεξηγήσεις (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Η Θεωρία Παιγνίων (ΘΠ), αν και κλάδος των μαθηματικών, χρησιμοποιείται γενικότερα στη διαχείριση συγκρούσεων (Raporport, 2012) και προτείνεται για το σχολικό πλαίσιο (Cruz-Barba & Rojo-Zárate, 2023). Μελετά στρατηγικές αποφάσεις σε καταστάσεις όπου δύο ή περισσότεροι 'παίκτες' αλληλεπιδρούν, έχοντας συγκρουόμενα ή κοινά συμφέροντα.

Με βάση τη ΘΠ αν οι δύο πλευρές (γονείς και εκπαιδευτικοί) επιλέξουν τη σύγκρουση, χάνουν και οι δυο, αν όμως συνεργαστούν, πετυχαίνουν αμοιβαία οφέλη (δίλημμα του φυλακισμένου). Επίσης, αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη σχέση τους ως ανταγωνιστική ('αν εγώ κερδίσω, εσύ χάνεις'), τότε η σύγκρουση ενισχύεται (παίγνια μηδενικού αθροίσματος'), ενώ αν αναγνωρίσουν ότι η συνεργασία μπορεί να δημιουργήσει κέρδος και για τους δύο, τότε μειώνονται οι συγκρούσεις (συνεργατικά παίγνια). Ακόμα, οι δυο πλευρές πρέπει να αντιλαμβάνονται τότε είναι προς το συμφέρον τους να 'σπάνε' καταστάσεις ισορροπίας, δηλαδή καταστάσεις στις οποίες η κάθε πλευρά έχει επιλέξει τη στρατηγική της, με βάση τη στρατηγική της άλλης πλευράς, παραμένοντας σε κατάσταση σταθερότητας (ισορροπία Νας). Η κατάσταση αυτή, μπορεί να εγκλωβίσει τις δυο πλευρές σε ένα αρνητικό αποτέλεσμα.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι συχνό φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον, με τις κύριες αιτίες να εντοπίζονται σε διαφορές αντιλήψεων, φτωχή επικοινωνία και οργανωτικές δυσλειτουργίες (Manesis et al., 2019). Αυτές οι διαπιστώσεις συμφωνούν με πλήθος ερευνών, που υπογραμμίζουν ότι οι συγκρούσεις προκύπτουν από διαφορετικές προσδοκίες και αξίες, την έλλειψη εμπιστοσύνης και τις διαφωνίες ρόλων. Ειδικά η διαφοροποίηση των αντιλήψεων για τις ικανότητες και την πρόοδο των μαθητών φαίνεται να αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες έντασης, όπως έχει καταγραφεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Lasater, 2016).

Η τυπολογία των συγκρούσεων ανέδειξε ότι αυτές κυμαίνονται από λανθάνουσες έως φανερές αντιπαραθέσεις, κάτι που επιβεβαιώνουν τα μοντέλα των Σαϊτ (2002) και Hakvoort et al. (2022), που αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις ως πολυεπίπεδες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία και η ειδικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις συγκρούσεις με γονείς (Manesis et al., 2019).

Η διαχείριση των συγκρούσεων αναδείχθηκε ως κρίσιμο ζήτημα, με τις στρατηγικές συνεργασίας και συμβιβασμού να θεωρούνται αρκετά αποτελεσματικές. Ωστόσο, πολλές συγκρούσεις δεν επιλύονται, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τεχνικές διαμεσολάβησης στο σχολικό περιβάλλον (Saiti, 2015).

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, τα σχολεία μπορούν να υιοθετήσουν προσεγγίσεις όπως το μοντέλο της Epstein, που προάγει τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, και το Βιοοικολογικό Μοντέλο του Bronfenbrenner, που αναδεικνύει τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στις συγκρούσεις. Επιπλέον, η εφαρμογή τεχνικών από τη Θεωρία Παιγνίων, όπως η αποφυγή στρατηγικών μηδενικού αθροίσματος, μπορεί να συμβάλει στη μείωση των εντάσεων.

Τέλος, ίσως η πολιτεία θα πρέπει να αντιμετωπίσει 'δικομανείς' γονείς κατά το άρθρο 580 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας (Ν4620/2019). Το άρθρο 580 προβλέπει αυστηρά χρηματικά πρόστιμα σε όσους με δόλο ή ψευδώς υποβάλλουν μηνύσεις. Αντίστοιχη πρόβλεψη λοιπόν, να υπάρξει και για 'δικομανείς' γονείς, που συστηματικά καταθέτουν αβάσιμες και αστήριχτες καταγγελίες στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στις Αστυνομικές Διευθύνσεις και στις Εισαγγελίες, δημιουργώντας 'στοκ' υποθέσεων, σε βαθμό που δημιουργούν πρόβλημα στη λειτουργία των αντίστοιχων υπηρεσιών.

Με το σκεπτικό αυτό, θα μπορούσε να θεσμοθετηθεί ένας πίνακας χρονοχρέωσης άσκησης απασχόλησης δημόσιων λειτουργών (εκπαιδευτικών, αστυνομικών και δικαστικών αρχών), από τον οποίο θα προκύπτει η χρηματική ποινή. Το πρόστιμο ίσως λειτουργήσει αποτρεπτικά σε 'δικομανείς' γονείς. Η παραπάνω πρόταση αποτελεί προσωπική άποψη, που στηρίζεται στην επαγγελματική εμπειρία της γράφουσας.

Για μελλοντικές έρευνες, προτείνεται η ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων που θα ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η συνεισφορά των σχολών γονέων στη μείωση των συγκρούσεων. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση του νομικού πλαίσιο (δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας και πειθαρχικό δίκαιο) στις συγκρούσεις. Τέλος, η διερεύνηση του πολιτισμικού πλαισίου των συγκρούσεων θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη διαμόρφωση πολιτικών πρόληψης και διαχείρισης στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Bauman, Z. (2002) *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Verderber, F. R. (1998) *Η τέχνη της επικοινωνίας*. (μτφρ. Ν. Σαρρή), Αθήνα: Έλλην.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000) *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Ε., Α. (1985) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καράμπελας, Αθ. (2016) *Η εργασιακή βία που ασκείται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπασέτας, Κ. (2011) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπρούζος, Α. & Κουζούνη, Κ. (2003) Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16, 129-174.

- Περπερίδης, Π. (2008) *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Φιλοσοφίας).
- Σαϊτής, Χ. (2002) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτή, Α. Χ. & Σαϊτής, Χ. Α. (2012) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Balay, R. (2006) Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-27.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994) Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568 - 586.
- Calarco, J. M. (2020) Avoiding us versus them: How schools' dependence on privileged "helicopter" parents influences enforcement of rules. *American Sociological Review*, 85(2), 223-246.
- Caño, K. J., Cape, M. G., Cardosa, J. M., Miot, C., Pitogo, G. R., Quinio, C. M. & Merin, J. (2016) Parental involvement on pupils' performance: Epstein's framework. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 143-150.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin Y-H.K., Ling, L., Newcombe, L. & Zogla I. (2010) Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- Cruz-Barba, E. & Rojo-Zárate, M. F. (2023) The Role of teachers in adolescence: An interdisciplinary approach to school conflict using game theory. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 220-237.
- Erdogan, C. (2016) Analysis on the Relationship Between Trust Culture and prejudices in Primary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 153-168.
- Garcia, E. & Weiss, E. (2019) Low relative pay and high incidence of moonlighting play a role in the teacher shortage, particularly in high-poverty schools. The third report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor Market' series. *Washington DC: Economic Policy Institute*. epi.org/161908.
- Göksoy, S. & Argon, T. (2016) Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training studies*, 4(4), 197-205.
- Habermas, J. (1984) *The theory of communicative action I*, (trans. Th. McCarthy). Boston: Bacon Press.
- Hakvoort, I., Lindahl, J. & Lundström, A. (2022) Research from 1996 to 2019 on approaches to address conflicts in schools: A bibliometric review of publication activity and research topics. *Journal of Peace Education*, 19(2), 129-157.

- Handayani, Y. S. (2023) Management of Teachers-Parents Relationship to Improve Teacher Subjective Well-Being: A Literature Review. *Psychological Research on Urban Society*, 6(1), 10-16.
- Johnson, J. E. (2008) *Do parents try to bully teachers through confrontation?* (Doctoral Dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Karakus, M. & Savas, A. C. (2012) The effects of parental involvement, trust in parents, trust in students and pupil control ideology on conflict management strategies of early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2977-2985.
- Lasater, K. (2016) Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.
- Manesis, N., Vlachou, E. & Mitropoulou, F. (2019) Greek teachers' perceptions about the types and the consequences of conflicts within school context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 781-799.
- Rahim, M. A. (2002) Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Rapoport, A. (Ed.) (2012) *Game theory as a theory of conflict resolution* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Rubin, J. Z. (1994) Models of conflict in management. *Journal of Social Issues*, 50(1), 33-45
- Wall, J. & Callester, R. (1995) Conflicts and its management. *Journal Of Management*, 21(3), 515-558.
- Saiti, A. (2015) Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1967) *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes* (pp. 48-71). New York, NY: W. W. Norton & Company.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

SECONDARY EDUCATION TEACHERS' PERSPECTIVES ON TEACHING THE SUBJECT OF PHILOSOPHY

Φωτεινή Κατσιβα

Φιλόλογος, ΜΔΕ

fotinikatsiva@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό. Διεξήχθησαν 7 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας που διδάσκουν ή έχουν διδάξει το μάθημα της φιλοσοφίας στο Λύκειο. Η εργασία ξεκινά με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία δείχνει ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες σχετικά με αυτό το θέμα στον ελληνικό χώρο, εκτός από μία. Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία από έρευνες στην Αυστραλία και την Κόστα Ρίκα που φανερώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της φιλοσοφίας και πώς αυτές συνδέονται με τις σπουδές και τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντά τους, αλλά και με την ανταπόκριση των μαθητών. Από την ανά χείρας έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη Φιλοσοφία τόσο ως ακαδημαϊκό αντικείμενο όσο και ως σχολικό μάθημα, τονίζουν την αναγκαιότητα της διδασκαλίας του, ακολουθούν σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους στο μάθημα και οι μαθητές δείχνουν θετική ανταπόκριση σε αυτό.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία, φιλοσοφία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί.

Abstract

The present research focuses on teachers' views regarding the subject of philosophy in secondary education and students' responses to it. Seven semi-structured interviews were conducted with secondary school teachers who teach or have taught philosophy in high school. The study begins with a literature review, which indicates that there are not many studies on this topic in the Greek context, except for one. However, research from Australia and Costa Rica provides insights into teachers' perspectives on the philosophy course and how these relate to their academic background and interests, as well as to students' engagement with the subject. The

findings of this study suggest that teachers hold a positive attitude toward philosophy both as an academic discipline and as a school subject. They emphasize the necessity of teaching it, employ modern student-centered teaching methods, and observe a positive response from students.

Key words

Teaching, philosophy, secondary education, teachers.

0. Εισαγωγή

Η Φιλοσοφία¹ είναι ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, του οποίου η διδακτική μετάθεση προϋποθέτει καλή επιστημονική γνώση και σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό. Ως διδακτική μετάθεση ορίζεται η αλλαγή που υφίσταται ένα επιστημονικό αντικείμενο κατά τη διαδικασία μετατροπής του σε αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης (Verret, όπ. αναφ. στο Κάββουρα, 2010: 22). Μέσα από την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη διδακτική μετάθεση μπορεί να φανερωθούν εναργέστερα οι επιστημολογικές του παραδοχές για το ίδιο το αντικείμενο, την εκπαίδευση, τη διδασκαλία, τη γενική και ειδική διδακτική (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Αφορμή για αυτήν την έρευνα στάθηκε το προσωπικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος και η εμπειρία της γράφουσας από την αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Εμπειρικά παρατηρήθηκε ότι πολλοί θεωρούσαν τη Φιλοσοφία ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό αντικείμενο, ενώ άλλοι την θεωρούσαν ως αερολογία γεμάτη από ατεκμηρίωτους στοχασμούς. Αυτές οι απόψεις μάς προβλημάτισαν ως προς τη φύση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας.

Μέσα από έρευνα στην αντίστοιχη βιβλιογραφία διαπιστώθηκε ότι υπήρχε σύνδεση ανάμεσα στις επιστημολογικές παραδοχές των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές τους πρακτικές. Αυτά τα στοιχεία δημιουργούν ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και της ανταπόκρισης των μαθητών στο μάθημα. Για αυτό το λόγο αισθανθήκαμε την ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω μέσα από μια ποιοτική έρευνα (Αθανασάκη & Φλουρής, 2023).

1. Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της φιλοσοφίας Β' ΓΕΛ και οι στόχοι του μαθήματος

Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της φιλοσοφίας Β' ΓΕΛ προβάλλει ως γενικό σκοπό της διδασκαλίας την προσέγγιση των κλασικών ερωτημάτων κάθε φιλοσοφικού κλάδου, δηλαδή ερωτήματα σχετικά με την ικανότητα της γνώσης (γνωσιοθεωρία), τον κόσμο (οντολογία), τον ηθικό τρόπο ζωής (ηθική), την έννοια του ωραίου (αισθητική) κ.λπ. (ΦΕΚ Β' 137/18.01.2023). Παράλληλα, όμως, αναδεικνύει ως ισάξιας (ή ίσως και μεγαλύτερης) σημασίας την επεξεργασία των ερωτημάτων αυτών (ή και επιπλέον φιλοσοφικών ερωτημάτων) μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που διαμορφώνεται

στο σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο (ΦΕΚ Β' 137/18.01.2023). Ειδικότερα, αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει τους σύγχρονους προβληματισμούς (όπως η οικονομική κρίση, η μεταναστευτική ή η ταυτότητα φύλου) ως βασική ύλη του μαθήματος της φιλοσοφίας για τη Β' ΓΕΛ. Επομένως, φαίνεται ότι βασική κατεύθυνση του μαθήματος, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, είναι η τριβή των μαθητών με τη φιλοσοφική σκέψη τόσο στη θεωρητική/στοχαστική της μορφή όσο και στην πρακτική/αναστοχαστική (ΦΕΚ Β' 137/18.01.2023). Επίσης, η αξία αυτής της διαδικασίας προστατεύεται από τον όρο της τεκμηρίωσης της κάθε σκέψης και του κάθε στοχασμού. Όπως διαβάζουμε στο ΠΣ «...νομμοποιούνται η αβεβαιότητα και η έκφραση θέσεων και απόψεων προσωπικών υπό την προϋπόθεση της τεκμηρίωσης» (ΦΕΚ Β' 137/18.01.2023: 1772).

Ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αξίζει να αναφερθεί ότι έχει επιλεγεί η κατηγοριοποίησή τους σύμφωνα με την κλασική διάκριση «γνώσεις/δεξιότητες/στάσεις». Στις γνώσεις περιλαμβάνονται επιστημολογικά ζητήματα της Φιλοσοφίας και κατάκτηση της φιλοσοφικής ορολογίας. Στις δεξιότητες ζητείται οι μαθητές να είναι σε θέση να συνδέουν απόψεις με φιλοσοφικά ρεύματα και να αντιλαμβάνονται το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο εδράζονται διάφορες απόψεις που εκφράζονται στον δημόσιο λόγο. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να είναι σε θέση να ερμηνεύουν πολυτροπικά ή μη κείμενα που εμπεριέχουν φιλοσοφικές ιδέες και να είναι σε θέση να εκφράζουν εύστοχα και τεκμηριωμένα τις γνώμες τους. Δηλαδή, φαίνεται το μάθημα της φιλοσοφίας να θεωρείται ένα εξαιρετικό και πρόσφορο μέσο για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Τέλος, στις στάσεις περιλαμβάνονται η καλλιέργεια της ικανότητας του αναστοχασμού, δηλαδή της αναπροσαρμογής των θεωρητικών ιδεών στη βάση των πραγματικών δεδομένων, η κριτική στάση απέναντι σε κάθε είδους ιδέα, η καλλιέργεια του σεβασμού στην πολυφωνία, αλλά και η ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας. Επομένως, το μάθημα της φιλοσοφίας σκοπό έχει να λειτουργήσει και ως εργαλείο για τους έφηβους μαθητές στην πορεία ανακάλυψης του εαυτού τους και διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους, αλλά και στην ενθάρρυνσή τους να επιτελέσουν έναν ενεργητικό κοινωνικό ρόλο (ενεργοί πολίτες του σήμερα).

Τέλος, ως προς την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, το ΠΣ έχει στόχο να προωθήσει την μαθητοκεντρική/ανακαλυπτική προσέγγιση, καθώς και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Ενδεικτικά, προτείνονται παιχνίδια ρόλων, μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων, αγώνες λόγου κ.λπ. Ως προς την αξιολόγηση, δίνεται έμφαση στην κλασική, μετρήσιμη και διαβαθμισμένη αξιολόγηση, αλλά τονίζεται και η σημασία του ρόλου της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την καλύτερη επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχει έλλειμμα όσον αφορά στο σχολικό μάθημα της φιλοσοφίας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν κάποιες έρευνες για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, όπως αυτή της Βενέτη (2001), που αφορά γενικά στη φύση της Φιλοσοφίας και στη μέθοδο διδασκαλίας της ως σχολικό μάθημα με βάση τις επιστημολογικές

της ιδιαιτερότητες. Επίσης, υπάρχει η έρευνα της Στεφάνου (2023) που αφορά σε διδακτική πρόταση για τη χρήση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Ωστόσο, λείπουν οι έρευνες που μελετούν τις απόψεις και τις στάσεις των πρωταγωνιστών της διδασκαλίας και της μάθησης σχετικά με τη Φιλοσοφία τόσο ως επιστημονικό αντικείμενο όσο και ως σχολικό μάθημα.

Βρέθηκε μόνο μία έρευνα που εξετάζει το ζήτημα των απόψεων για το σχολικό μάθημα της φιλοσοφίας. Σχετικά φτωχή είναι και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Οι έρευνες αναφέρονται κυρίως στη σχέση μεταξύ των επιστημολογικών παραδοχών των εκπαιδευτικών και την άποψή τους για τη φιλοσοφία. Οι υπόλοιπες έρευνες αφορούν σε απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη γενική διδακτική και σε αυτό που ονομάζουμε «φιλοσοφία της διδασκαλίας». Επομένως, αυτές οι έρευνες δεν συμπεριλήφθηκαν, αφού δεν σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα της παρούσας εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στον ελληνικό χώρο, θα αναφερθούμε σε κάποια στοιχεία από τη διδακτορική διατριβή του Κυρίτση (2008). Διεξήγαγε ποιοτική έρευνα για την οπτική 61 εκπαιδευτικών και 923 μαθητών ως προς το μάθημα της φιλοσοφίας στη μέση εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές σε ποσοστό 62,7% υποστηρίζουν ότι έχουν αρκετό ή πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία, ενώ μόνο το 12,7% αδιαφορεί για αυτό το μάθημα. Επίσης, το 1/5 των μαθητών προτιμά τη φιλοσοφία σε σχέση με τα υπόλοιπα ανθρωπιστικά αντικείμενα και την κατατάσσει σε σειρά προτίμησης 1. Ακόμη, το 85% των μαθητών θεωρεί ότι το μάθημα δεν πρέπει να εκλείψει από το πρόγραμμα σπουδών, ενώ περίπου 9 στους 10 μαθητές θεωρούν ότι η κατάλληλη βαθμίδα για τη φιλοσοφία είναι το Λύκειο.

Επιπλέον, το 64,4% των μαθητών θεωρούν ότι η Φιλοσοφία συνδέεται με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Το 65,2% πιστεύει ότι η Φιλοσοφία οξύνει την κριτική σκέψη, το 74% τον προβληματισμό, το 60% την πνευματική ωρίμανση, το 40% την κατανόηση του κόσμου, το 30,9% τη μετάδοση αξιών και το 16,9% τη δημοκρατική συνείδηση. Ενώ, όσον αφορά τη θεματολογία οι μαθητές δείχνουν προτίμηση για την Ηθική.

Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία, οι μαθητές δηλώνουν πως περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το διάλογο, ενώ οι άλλοι μισοί χρησιμοποιούν την εκθετική διδασκαλία και την αφήγηση που δεν αφήνουν πολύ ικανοποιημένους τους μαθητές. Αντίθετα, οι μαθητές προκρίνουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (προβολή ντοκιμαντέρ, ταινιών κ.ά).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η συντριπτική πλειοψηφία αποδέχεται τη χρησιμότητα του μαθήματος σε ποσοστό 93,5%. Ωστόσο, μόνο το 38,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος επιθυμεί ενίσχυση της διδασκαλίας του μαθήματος με αύξηση των διδακτικών του ωρών. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ως κατάλληλη βαθμίδα για το συγκεκριμένο μάθημα το Λύκειο.

Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας περίπου οι 3 στους 4 επιλέγουν το διάλογο και μόνο ο ένας τη διάλεξη. Η ειδίκευση φαίνεται να παίζει ρόλο σε αυτό, καθώς οι πτυχιούχοι ΦΠΨ

επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις μαθητοκεντρικές μεθόδους σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το διάλογο προσπαθούν να προβληματίσουν τους μαθητές και να προκαλέσουν μια γόνιμη συζήτηση που διέπεται από ανεκτικότητα στη διαφορετική γνώμη.

Περνώντας στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, σύμφωνα με τις Knight και Collins (2014, Brownlee et al, 2013), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία προτιμά άλλα μαθήματα και όχι τη φιλοσοφία για την ανάπτυξη της κριτικής και αναλυτικής σκέψης των μαθητών και της ικανότητας τεκμηρίωσης (Knight & Collins, 2014). Οι μόνοι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να υποστηρίζουν τη φιλοσοφία είναι αυτοί που είχαν κάνει μαθήματα Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο και όσοι είχαν κλίση προς τη Φιλοσοφία ως προσωπικό ενδιαφέρον (Knight & Collins, 2014).

Άλλη έρευνα στην Αυστραλία που αφορά στις επιστημολογικές παραδοχές εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη φιλοσοφία (Brownlee et al, 2014) έδειξε ότι αυτές συνδέονται με τις απόψεις τους για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και, κατ' επέκταση, με τις μεθόδους διδασκαλίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας από τους συμμετέχοντες ξεκίνησε πιστεύοντας ότι η Φιλοσοφία είναι *«ένα μάτσο χίτικα πράγματα»* και κατέληξε να πιστεύει πως η φιλοσοφία στην τάξη είναι *«η πιο σημαντική πηγή της εκπαίδευσης»* (Brownlee et al, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές οργάνωσαν το προφίλ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες: τους απόλυτους, τους πλουραλιστές και τους αξιολογητές. Οι πρώτοι (absolutists) θεωρούν ότι η γνώση είναι απόλυτη, ορθή ή εσφαλμένη, και μεταδίδεται εύκολα από τον δάσκαλο στον μαθητή. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί κάνουν εισηγητική διδασκαλία, καθώς πιστεύουν ότι ο δάσκαλος κατέχει τη γνώση και οι μαθητές την λαμβάνουν μέσα από τη μετάδοση πληροφοριών. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνονται σε επιφανειακούς τρόπους μάθησης, όπως η απομνημόνευση, χωρίς να δίνουν έμφαση στην κριτική σκέψη.

Οι δεύτεροι (multiplists) πιστεύουν ότι η γνώση είναι υποκειμενική και ότι η προσωπική γνώμη του καθενός είναι σημαντική, χωρίς να υπάρχει ανάγκη να επιχειρηματολογηθεί ή να αξιολογηθεί. Συχνά, αντί να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν, επικεντρώνονται στο να δώσουν χώρο στις προσωπικές απόψεις των μαθητών. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία η έμφαση δίνεται στην αποδοχή προσωπικών απόψεων, ενώ απουσιάζει η αξιολόγηση και η σύγκριση διαφορετικών θέσεων.

Τέλος, οι αξιολογητές (evaluativists) βλέπουν τη γνώση ως προσωπική κατασκευή που, όμως, απαιτεί κριτική αξιολόγηση και σύγκριση πολλών προοπτικών. Αυτοί υιοθετούν κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, προωθώντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αξιολόγηση των απόψεων μέσω επιχειρηματολογίας. Ως προς τη μάθηση δίνουν έμφαση στη βαθύτερη σκέψη και στη συνεργασία για την οικοδόμηση γνώσης, με έμφαση στην κριτική ανάλυση και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Όσον αφορά στην έρευνα από την Κόστα Ρίκα (Villarplana, 2009), εξετάζει τις απόψεις των μαθητών Λυκείου για τη φιλοσοφία. Διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα θυμόταν τους στόχους του μαθήματος κατά την προηγούμενη χρονιά, ενώ το 69% των μαθητών αξιολογούσαν θετικά την ύπαρξη του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Villarplana, 2009). Όσοι θεωρούσαν το μάθημα ως σημαντικό υποστήριζαν κυρίως ότι η φιλοσοφία έχει ανθρωπιστική σημασία, βοηθά στην ανάπτυξη της δεξιότητας της επιχειρηματολογίας και της κριτικής σκέψης και εφαρμόζεται στην καθημερινότητα (Villarplana, 2009). Αντίθετα, όσοι πίστευαν ότι το μάθημα αυτό δεν είναι σημαντικό υποστήριζαν ότι δεν εξετάζεται για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, είναι άχρηστο και δεν είναι υποχρεωτικό.

Επίσης, οι μαθητές ρωτήθηκαν πώς αντιλαμβάνονται τη στάση του καθηγητή απέναντι στο μάθημα και οι περισσότεροι απάντησαν πως ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται πολύ για το μάθημα, ενώ περίπου το 20% των μαθητών υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται λίγο ή καθόλου για το μάθημα και έχει δυσκολία να εξηγήσει (Villarplana, 2009). Όσον αφορά στη στάση των ίδιων των μαθητών, μόλις το 51% δήλωσε πως διάκειται θετικά απέναντι στη φιλοσοφία, ενώ το 34% διάκειται αρνητικά (Villarplana, 2009). Σημαντικό είναι ότι το ποσοστό των αρνητικά διακείμενων είναι κοντά με αυτό όσων ήταν δυσαρεστημένοι από τη μέθοδο διδασκαλίας της φιλοσοφίας και πίστευαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση προς το μάθημα.

Είναι φανερό ότι οι έρευνες που παρουσιάσαμε συνδέουν πολύ σημαντικά στοιχεία για μία διδασκαλία, όπως είναι οι επιστημολογικές παραδοχές των εκπαιδευτικών, το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο με τις διδακτικές τους πρακτικές και την ανταπόκριση των μαθητών. Από τις παραπάνω έρευνες φαίνεται πως όσο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα τόσο πιο δύσκολο είναι να εμπλέξουν ενεργά το μαθητή και να τον παρακινήσουν να ασχοληθεί με τη Φιλοσοφία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν σε δραστηριότητες και πιστεύουν ότι η διδασκαλία πρέπει να γίνεται στη βάση μιας αυθεντίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που διάκινται θετικά προς το μάθημα της φιλοσοφίας φαίνεται να εμπλέκουν ενεργά το μαθητή στη φιλοσοφική αναζήτηση, να δίνουν περιθώριο συμμετοχής και οικοδόμησης της γνώσης στους ίδιους τους μαθητές, κάτι που ικανοποιεί τους τελευταίους και τους κάνει, κατά πλειοψηφία, να διάκινται θετικά προς το μάθημα της φιλοσοφίας.

Αυτό το στοιχείο συνδέεται με τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Babad, 1992, Snyder, 1974, στο Feldman, 2011). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όταν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αισιόδοξοι και θετικοί απέναντι στις δυνατότητες των μαθητών, αυτομάτως οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις δυνάμεις τους.

Για αυτό το λόγο, επιλέξαμε να εντάξουμε στην έρευνά μας και ερωτήσεις σχετικά με την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημά τους. Από εκεί θα προκύψουν δεδομένα προς ανάλυση σχετικά με τη σύνδεση ή μη της διδακτικής μεθοδολογίας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη Φιλοσοφία με την ανταπόκριση των μαθητών.

3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αναζητήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το μάθημα της φιλοσοφίας. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε θέσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών για τη Φιλοσοφία και ποιοι παράγοντες τις επηρεάζουν,
2. ποιος είναι ο ρόλος και η χρησιμότητα του μαθήματος της φιλοσοφίας στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών,
3. πώς συνδέονται οι απόψεις για το μάθημα με τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών,
4. ποια η ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα.

4. Μεθοδολογία έρευνας και δείγμα

Για την παρούσα μελέτη αξιοποιήσαμε την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, με σκοπό την εις βάθος διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης που κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, αφού διερευνούμε προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (King, 1994, στο Robson, 2010: 322). Διεξαγάγαμε ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος (Ισαρη & Πουρκός, 2015), καθώς αφήνει περιθώριο ελευθερίας στον ερευνητή για τροποποίηση της διερευνητικής κατεύθυνσης (Robson, 2010), ενώ παράλληλα δίνει ένα σταθερό πλαίσιο για την έναρξη της συνέντευξης και την ανάδυση νέων θεματικών. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα αίσθημα ελευθερίας στους αποκρινόμενους που απαντούν πιο αυθόρμητα, με αποτέλεσμα να είναι δυνατόν να αποκαλυφθούν καινούριες και πολύ διαφορετικές οπτικές αποφεύγοντας τις ρητές ή άρρητες προκαταλήψεις της ερευνήτριας.

Οι αποκρινόμενοι διαβεβαιώθηκαν ότι θα παραμείνουν ανώνυμοι και ότι οι αποκρίσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Όσον αφορά στο πρωτόκολλο της συνέντευξης (βλ. παράρτημα), δομήθηκε με βάση τρεις κεντρικούς άξονες. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος αποτελείται από ερωτήσεις που αναδεικνύουν το ακαδημαϊκό προφίλ των αποκρινόμενων και τη σχέση τους με τη Φιλοσοφία και το σχολικό μάθημα της φιλοσοφίας. Ο δεύτερος αφορά στις διδακτικές πρακτικές των αποκρινόμενων. Τέλος, ο τρίτος αφορά στην ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μελετήσαμε τις σημειώσεις που κρατήσαμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, τις διασταυρώσαμε με τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων και προβήκαμε σε κωδικοποίηση, δηλαδή εντοπισμό

των κωδικών που αναδύονταν από τα λεγόμενα των αποκρινόμενων. Στη συνέχεια, οι κωδικοί οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες που αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν. Αυτή η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων δίνει τη δυνατότητα ανάδυσης καινούριων οπτικών σε σχέση με ένα θέμα, καθώς ο ερευνητής εντοπίζει μοτίβα χωρίς την προηγούμενη υιοθέτηση οντολογικών ή επιστημολογικών θέσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Παράλληλα, αυτή η μέθοδος προσφέρεται για την οργάνωση και την ανάλυση δεδομένων χωρίς να περιορίζεται σε αυτό, αλλά δίνοντας τη δυνατότητα και για ερμηνεία πολλών πλευρών του ζητήματος (Flick, 2017).

Όσον αφορά το δείγμα, αυτό αποτελείται από 7 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν διδάξει το μάθημα της φιλοσοφίας στο Λύκειο. Το δείγμα προέκυψε μέσω δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, κατά την οποία ο ερευνητής ξεκινά από άτομα που πληρούν τα κριτήρια για να αποτελέσουν υποκείμενα της έρευνας και περιλαμβάνονται στον κοινωνικό κύκλο του ερευνητή. Στη συνέχεια, το δείγμα επεκτείνεται καθώς ο ερευνητής παραπέμπεται σε άλλα άτομα του κοινωνικού κύκλου των πρώτων υποκειμένων κ.ο.κ. (Parker, Scott & Geddes, 2019). Ένας από τους περιορισμούς αυτής της μεθόδου συλλογής δείγματος είναι ότι, επειδή δεν αποτελεί τρόπο τυχαίας δειγματοληψίας, τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα (Parker, Scott & Geddes, 2019). Ωστόσο, μιας και η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική, σκοπός της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η εις βάθος προσέγγιση και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα. Η ποιοτική έρευνα σκοπό έχει να προσεγγίσει τα κοινωνικά φαινόμενα από την εσωτερική οπτική των υποκειμένων, αναδεικνύοντας τη μοναδικότητά τους (Morrow, 1997 στο Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5. Ανάλυση δεδομένων και συζήτηση

Ξεκινάμε από το ακαδημαϊκό προφίλ των συμμετεχουσών στην έρευνα, το οποίο αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας: Ακαδημαϊκό προφίλ, ερευνητικά ενδιαφέροντα και σχέση με Φιλοσοφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Εκπαιδευτικός	Κύριες σπουδές	Κατεύθυνση σπουδών (ειδίκευση)	Μεταπτυχιακές σπουδές	Ενδιαφέροντα	Ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για τη Φιλοσοφία	Προσωπική μελέτη
Εκπαιδευτικός 1	Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ	Ψυχολογία	Θεατρολογία	Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Παιδαγωγική	Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τη Φιλοσοφία/ Διδάχθηκε μεγάλο αριθμό μαθημάτων Φιλοσοφίας και με επιλεγόμενα μαθήματα στο ΠΣ	Συγγράμματα Φιλοσοφίας και φιλοσοφικά έργα

Εκπαιδευτικός 2	Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας ΕΚΠΑ	Κοινωνική Θεολογία		Θεολογία	Όχι ιδιαίτερο ενδιαφέρον για Φιλοσοφία	Θεολογικά κείμενα
Εκπαιδευτικός 3	Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ	Κλασική Φιλολογία		Κλασική Φιλολογία	Στο επίπεδο της σύνδεσης Φιλοσοφίας και Κλασικής Φιλολογίας	Κλασική Φιλολογία, φιλοσοφικά κείμενα της κλασικής αρχαιότητας και άρθρα σχετικά με την αξιοποίηση φιλοσοφικών εννοιών στην Ψυχολογία
Εκπαιδευτικός 4	Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία		Ψυχολογία, Παιδαγωγική	Περιορισμένο και εστιασμένο στην Κοινωνική Φιλοσοφία ή/και την Κοινωνιολογία	Κοινωνιολογία
Εκπαιδευτικός 5	Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΑΠΘ	Φιλοσοφία	Φιλοσοφία Λαογραφία	Φιλοσοφία, Ιστορία, Λαογραφία	Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για Φιλοσοφία και ειδικά για Αρχαία Φιλοσοφία και Βυζαντινή Ιστορία	Αρχαία Φιλοσοφία
Εκπαιδευτικός 6	Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ	Θεολογία		Θεολογία, Φιλοσοφία	Ενδιαφέρον όσον αφορά στη σύνδεση Θεολογίας και Φιλοσοφίας, Οντολογία-Μεταφυσική	Αγιολογία, Οντολογία
Εκπαιδευτικός 7	Τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ	Θεολογία		Φιλοσοφία, Παιδαγωγική	Μεγάλο ενδιαφέρον για Φιλοσοφία, Υπαρξισμό	Φιλοσοφικά συγγράμματα, φιλοσοφικά έργα, ποίηση

5.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Φιλοσοφία και ποιοι παράγοντες τις επηρεάζουν;

Αρχικά, ως προς τη Φιλοσοφία εκφράστηκαν οι εξής απόψεις: κάποιοι εκπαιδευτικοί την βλέπουν ως μέσο πολυπρισματικότητας και αναστοχασμού, άλλοι ως εργαλείο ηθικής και πολιτικής διαμόρφωσης του ατόμου και άλλοι εξήραν το διεπιστημονικό χαρακτήρα της.

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Φιλοσοφία αυτοί φαίνονται να είναι οι εξής: επιρροή από καθηγητές, προσωπική κλίση, σύνδεση της Φιλοσοφίας με άλλο (κύριο) αντικείμενο σπουδών. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς και, συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί 1, 5 και 7 ανέφεραν είτε ότι θυμούνταν τους καθηγητές που τους δίδαξαν Φιλοσοφία στη διάρκεια του βασικού κύκλου σπουδών τους είτε ότι οι καθηγητές αυτοί τους ενέπνευσαν να ασχοληθούν με αυτό το αντικείμενο.

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 1 θεωρεί τη Φιλοσοφία ως ένα διεπιστημονικό αντικείμενο με πολλές θεωρητικές πλαισιώσεις που δίνει στον καθένα μας τη δυνατότητα να δούμε περισσότερες οπτικές για την πραγματικότητα και να αναστοχαστούμε τις ρητές ή υπόρρητες παραδοχές μας ως άνθρωποι και ως πολίτες (Ματσαγγούρας, 2000, Φλουρής & Γιώτη, 2013). Η εκπαιδευτικός αποδίδει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την αγάπη της για τη Φιλοσοφία στη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση με τους καθηγητές της. Επίσης, ρόλο έπαιξε και η προσωπική της κλίση και αγάπη για τη Φιλοσοφία που την ώθησε να επιλέξει έναν πολύ μεγάλο αριθμό μαθημάτων Φιλοσοφίας κατά την διαμόρφωση του προγράμματος των προπτυχιακών της σπουδών, παρότι είχε επιλέξει την κατεύθυνση Ψυχολογίας.

Παρόμοια άποψη εκφράζει και η εκπαιδευτικός 5, η οποία θεωρεί τη Φιλοσοφία «*ελευθερία πνεύματος*» και σε πλήρη αντίθεση με την έννοια του «*δόγματος*». Επίσης, η Φιλοσοφία μάς δίνει τη δυνατότητα να βγούμε από την προσωπική μας προοπτική και να δούμε από τη σκοπιά των άλλων τα πράγματα οδηγώντας σε ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη και, γενικότερα, στη διαφορετικότητα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ανακάλεσε με νοσταλγία οκτώ καθηγητές Φιλοσοφίας δείχνοντας τον ενθουσιασμό της για τη συνεργασία που είχε με αυτούς. Ωστόσο, ήταν και μια προσωπική κλίση που οδήγησε την εκπαιδευτικό σε αυτές τις σπουδές που τις απόλαυσε πραγματικά, όπως φαίνεται και από τη φράση της «*Ήταν αλάνθαστη η επιλογή μου. Δεν μετάνιωσα ποτέ γι' αυτό*».

Παρόμοιο μοτίβο ως προς τους παράγοντες επιρροής συναντάμε και στην εκπαιδευτικό 7, η οποία τόνισε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό την επιρροή που άσκησαν οι καθηγητές της ως προς τη Φιλοσοφία, τόσο στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας όσο και στο Πανεπιστήμιο. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εξήρε την ηθικοπλαστική δύναμη και τη σημασία για τη διαμόρφωση του ανθρώπου που φαίνεται να έχει η Φιλοσοφία: «*Ακόμα θυμάμαι τους καθηγητές μου από τότε που ήμουν μαθήτρια*», «*όταν πάω να κάνω κάτι, λέω: 'τί είπαμε... ;'. Στη ζωή πρέπει να τα λαμβάνουμε υπόψη αυτά για να γίνουμε σωστοί πολίτες*».

Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενδιαφέρονται για τη Φιλοσοφία, αλλά την συνέδεσαν με άλλο αντικείμενο από τον κύριο κορμό των σπουδών τους. Η Φιλοσοφία αποτελεί ένα πεδίο το οποίο συνδυάζεται σχεδόν με κάθε γνωστικό αντικείμενο. Γι' αυτό και δεν εκπλήσσει η σύνδεσή της με τη Θεολογία, την Κλασική Φιλολογία και την Ψυχολογία.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί 2, 3, 4, 6 και 7 συνέδεσαν το ενδιαφέρον τους προς τη Φιλοσοφία (εκτεταμένο ή περιορισμένο) με το βασικό αντικείμενο των σπουδών τους. Η εκπαιδευτικός 2 τόνισε την επιρροή της πλατωνικής και αριστοτελικής φιλοσοφίας στα κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας και τη διαλογικότητα/διακειμενικότητά τους με τη Φιλοσοφία.

Η εκπαιδευτικός 3 τόνισε ότι κάποια από τα σημαντικότερα κείμενα της κλασικής περιόδου είναι φιλοσοφικά, κάνοντας λόγο για το Συμπόσιο του Πλάτωνα. Ανέφερε ότι επανεξετάζει τα κλασικά κείμενα κατά καιρούς με σκοπό να τα προσεγγίζει με μια καινούρια ερμηνευτική ματιά λαμβάνοντας υπόψη καινούριες φιλοσοφικές σκέψεις.

Η εκπαιδευτικός 4 προσπαθώντας να απαντήσει στην ερώτηση που αναφερόταν στην προσωπική της σχέση με τη Φιλοσοφία σχολίασε ότι αυτή μπορεί να εντοπιστεί μόνο στο μέτρο της ενασχόλησής της με την Κοινωνιολογία *«αν μπορούμε να εντάξουμε τους στοχαστές που χαρακτηρίζονται ως κοινωνιολόγοι στη Φιλοσοφία»*. Αυτή η απάντηση σε συνδυασμό με τη φράση της *«με ενδιέφερε να κατανοήσω την κοινωνία και τις δομές της, για να λύσω κάποιες απορίες μου»* παραπέμπει σε στοχαστές που εμπίπτουν στο πεδίο της Κοινωνικής Φιλοσοφίας, το οποίο όντως επικαλύπτεται με την Κοινωνιολογία.

Η εκπαιδευτικός 6 σχολίασε ότι διδάχθηκε πολλά μαθήματα Φιλοσοφίας στο τμήμα Θεολογίας, καθώς κάποια θεολογικά μαθήματα ήταν *«στην πραγματικότητα»* φιλοσοφικά και είχαν να κάνουν με την Οντολογία και τη Μεταφυσική, αλλά και την αναζήτηση του Θεού. Επομένως, μιλάμε για έναν κλάδο στον οποίο διασταυρώνονται η Φιλοσοφία και η Θεολογία.

Η εκπαιδευτικός 7 ανέφερε χαρακτηριστικά πως στη διδασκαλία αυτό που της άρεσε *«ήταν και το θεολογικό μέρος, αλλά περισσότερο το φιλοσοφημένο, το φιλοσοφικό μέρος»*. Επίσης, συμπλήρωσε ότι το μάθημα που έκανε ο καθηγητής ο οποίος την είχε εμπνεύσει να ασχοληθεί με τη Φιλοσοφία *«δεν ήταν ένα απλό μάθημα. Εμβάθυνε στη Θεολογία και καταπιανόταν με θέματα της ζωής. Γι' αυτό και ήταν πολύ ωραίο»*. Λαμβάνοντας υπόψη όλο το περιεχόμενο της συζήτησης οδηγούμαστε στη σκέψη ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη Φιλοσοφία ως έναν οδηγό ζωής.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε και πιο ρητά στον διεπιστημονικό χαρακτήρα της Φιλοσοφίας, όπως τον ανέδειξε η εκπαιδευτικός 1 που ανέφερε χαρακτηριστικά ότι *«Η αλήθεια είναι ότι η Φιλοσοφία υπάρχει σε όλο αυτό το ευρύ φάσμα, σε κάθε αντικείμενο, σε κάθε σπουδή μας»*. Αυτή η απόκριση ήρθε όταν ρωτήθηκε με ποιο από τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα, κατά την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας, συνδεόταν η Φιλοσοφία. Η εκπαιδευτικός ασχολούνταν με τη Θεατρολογία λόγω των μεταπτυχιακών της σπουδών, με τη Φιλολογία και τη Γλωσσολογία στο πλαίσιο της μελέτης της για την προετοιμασία της διδασκαλίας της για αντικείμενα, όπως τα αρχαία ελληνικά, η λογοτεχνία και τα νέα ελληνικά. Η απόκριση της εκπαιδευτικού αναδεικνύει την άποψη, ότι λόγω της ιστορικής της εξέλιξης και της φύσης της η Φιλοσοφία συνδέεται με κάθε αντικείμενο του επιστητού. Ενώ στη συνέχεια ανέφερε *«Διαβάζω πολλά βιβλία. Αλλά εκπαιδευτικά, διδακτικά. Περισσότερο προσπαθώ πάνω στα μαθήματα της κατεύθυνσης που έχω κάθε χρόνο, που είναι η γλώσσα, η λογοτεχνία και τα αρχαία ελληνικά. Αλλά σε όλα αυτά είναι μέσα η Φιλοσοφία. Είναι παρούσα»*.

5.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος και η χρησιμότητα του μαθήματος της φιλοσοφίας στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Σε αυτό το ερώτημα συναντάμε μεγαλύτερη ομοιομορφία στις αποκρίσεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έννοια του διαλόγου και της ελευθερίας. Επομένως, για

τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας η σημασία της φιλοσοφίας στο σχολείο εντοπίζεται κυρίως στο στοιχείο της ελευθερίας. Ένας άλλος κωδικός που συνδέεται με αυτό είναι η έννοια της κριτικής και λογικής σκέψης, που επίσης ανέκυψε αρκετές φορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όταν αναφέρονταν στην ελευθερία και το διάλογο.

Επιπλέον, δόθηκε σημασία στην διαμόρφωση δημοκρατικών και παγκόσμιων πολιτών με αντίληψη της συλλογικής ευθύνης μέσα από την προσέγγιση του μαθήματος της φιλοσοφίας. Γενικότερα, οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών συνέκλιναν ως προς την παιδαγωγική αξία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, η οποία έγκειται στην καλλιέργεια του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης των μαθητών ως ανθρώπων και πολιτών με στοχαστική και αναστοχαστική διάθεση.

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 1 θεωρεί ότι η Φιλοσοφία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο έχει πιο γενικό-πληροφοριακό χαρακτήρα και είναι θεωρητικό. Αντίθετα, ως σχολικό αντικείμενο *«όλα είναι πιο συγκεκριμένα και πιο απλά»*. Επιπλέον, πιστεύει ότι αυτό το μάθημα είναι απαραίτητο για την εξάσκηση της λογικής σκέψης, χωρίς αυθεντίες και ατεκμηρίωτα συμπεράσματα και ούτε απόψεις που αναπαράγονται χωρίς να αξιολογούνται. Τέλος, έχει την άποψη ότι η φιλοσοφία εξυπηρετεί στην εξάσκηση για καλύτερη χρήση της γλώσσας και, συγκεκριμένα, για τη σαφήνεια και ακρίβεια λόγου.

Η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί ότι το μάθημα της φιλοσοφίας βρίσκεται στο σχολικό πρόγραμμα για να δείξει στους μαθητές ότι είναι σημαντικό να στοχαζόμαστε τον τρόπο που ζούμε και να ασχολούμαστε και με την ψυχή μας, εκτός από το σώμα και την ικανοποίηση των απλών καθημερινών αναγκών. Είναι ένα μάθημα που μας κάνει να συνειδητοποιούμε ότι δεν υπάρχουν σε όλα συγκεκριμένες απαντήσεις, όπως σε άλλα μαθήματα, αλλά πρέπει να κοπιάσεις για να τις αναζητήσεις και να τις δημιουργήσεις ο ίδιος. Τέλος, πρόκειται για ένα μάθημα που καλλιεργεί στην ενσυναίσθηση, γιατί κάνει τους μαθητές να σκέφτονται και από την οπτική των συμμαθητών τους και να κατανοούν τη διαφορετικότητα.

Η εκπαιδευτικός 3 τονίζει ότι το μάθημα της φιλοσοφίας έχει ως βασικό στόχο την αποφυγή των βεβαιοτήτων. Χαρακτηριστικό της φιλοσοφικής σκέψης είναι η απορία και για αυτό το λόγο πρέπει να αμφισβητούμε τις βεβαιότητες. Επίσης, θεωρεί ότι το μάθημα αυτό δίνει την ελευθερία να ξεφύγει κανείς από τις παραδοσμένες αξίες σε ένα εθνικό πλαίσιο και να δει πιο πολυπρισματικά τα πράγματα, ώστε να γίνει πιο δημοκρατικός και ανεκτικός πολίτης. Βασικό χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας είναι η ανάπτυξη λόγου και αντιλόγου, η διαλεκτική, η αντιπαράθεση και ο γόνιμος διάλογος. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η άποψη της εκπαιδευτικού 4 που θεωρεί ότι ο ρόλος της διδασκαλίας της φιλοσοφίας είναι η δημιουργία προβληματισμού.

Η εκπαιδευτικός 5 θεωρεί το μάθημα της φιλοσοφίας στο σχολείο *«αναγκαίο»*. Παρατηρεί ότι τα παιδιά αποζητούν το μάθημα αυτό *«γιατί δεν είναι τυποποιημένο, είναι πιο ελεύθερο»*. Τα παιδιά *«παίρνουν μια ανάσα»* από το πιεσμένο πρόγραμμα τους με αυτό το μάθημα. Επίσης, βλέπει τη φιλοσοφία ως προσωπική έκφραση, δηλαδή οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ποιες είναι οι υπόρρητες απόψεις τους, να τις εκφράσουν

και να μάθουν τόσο οι μαθητές όσο και η εκπαιδευτικός να είναι ανεκτικοί δεχόμενοι και την διαφορετική άποψη. Χαρακτηριστικό είναι ότι η εκπαιδευτικός ανέφερε «στο τέλος του μαθήματος καταφέρνουμε να είμαστε φίλοι παρά την αντίθεση απόψεων». Άλλος βασικός ρόλος του φιλοσοφικού μαθήματος είναι για αυτήν την εκπαιδευτικό ο (φιλοσοφικός) γραμματισμός που περιλαμβάνει την κατανόηση και ερμηνεία των φιλοσοφικών κειμένων, την προβληματοποίησή τους και το διάλογο πάνω σε αυτά.

Η εκπαιδευτικός 6 τονίζει ότι το μάθημα της φιλοσοφίας είναι «παραπεταμένο», οι μαθητές το περιφρονούν, επειδή δεν εξετάζεται και διδάσκεται λίγες ώρες. Για αυτήν η φιλοσοφία είναι ένα εργαλείο που θα δώσει στο μαθητή γενικές γνώσεις απαραίτητες για τη ζωή του και θα του παράσχει εργαλεία σκέψης. Είναι χαρακτηριστική η φράση της «το σχολείο δεν σε κάνει ούτε μαθηματικό ούτε φυσικό ούτε θεολόγο, αλλά σου δίνει γενικές γνώσεις». Σκοπός είναι οι μαθητές με τις γνώσεις αυτές να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να μπορούν να κρίνουν, για να παίρνουν σωστές αποφάσεις και να είναι σωστοί πολίτες.

Τέλος, η εκπαιδευτικός 7 τονίζει ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν έχει σκοπό «να θυμόμαστε τι είπε ο ένας και ο άλλος», αλλά να κάνουμε τρόπο ζωής όλα αυτά που μαθαίνουμε και να στοχεύουμε στο συλλογικό καλό και όχι στο ατομικό. Δηλαδή να διαμορφώσουμε σωστούς, παγκόσμιους και υπεύθυνους πολίτες (Flouris & Spiridakis, 1992).

Ειδικά το σχόλιο της εκπαιδευτικού 7 υποδηλώνει και την προσπάθεια απόρριψης μιας αντίληψης που φαίνεται να είναι ευρέως διαδομένη στην κοινωνία, σύμφωνα με την οποία η Φιλοσοφία είναι ένα σώμα κειμένων, ό,τι έχουν πει οι φιλόσοφοι. Ωστόσο, παραβλέπεται ότι φιλόσοφος μπορεί να είναι όποιος συστηματικά καταπιάνεται με φιλοσοφικά ζητήματα και τον απασχολούν, δηλαδή δυνάμει όλοι μας.

5.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Πώς συνδέονται οι απόψεις για το μάθημα με τη διδακτική πρακτική;

Η εκπαιδευτικός 1 βλέπει την τάξη σε μια διδασκαλία της φιλοσοφίας ως workshop, το οποίο, όμως, διέπεται από κανόνες και χαρακτηρίζεται από την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Χαρακτηριστικά ανέφερε: «Τα παιδιά ξέρουν ότι είναι ένα μάθημα που θα το δουν πιο ελεύθερα, σαν δραστηριότητα που θα προσπαθήσουν να αλληλεπιδράσουν». Επίσης, σχολιάζει ότι η διδακτική της μεθοδολογία αξιοποιεί την επαγωγική διδασκαλία, ξεκινώντας από παραδείγματα της καθημερινότητας, γιατί επιθυμεί οι γνώσεις να στηρίζονται σε εμπειρίες των μαθητών. Στην συνέχεια, γίνεται συζήτηση και οι απόψεις κωδικοποιούνται σε σημειώσεις στον πίνακα. Επομένως, η εκπαιδευτικός αξιοποιεί το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας.

Ακόμα, αξιοποιεί κείμενα φιλοσόφων, ταινίες και βίντεο, καθώς, σύμφωνα με την ίδια, στους μαθητές τραβάει την προσοχή η εικόνα και ο ήχος. Τέλος, τονίζει πως επειδή δεν της αρέσει η εισήγηση την αποφεύγει.

Η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι *«πάει το μάθημα προς τη συζήτηση που θέλουν τα παιδιά, καθώς η φιλοσοφία δίνει αυτό το δικαίωμα στην τάξη»*. Παράλληλα, τονίζει ότι η Ηθικής είναι *«θησαυρός για την τάξη»*, καθώς μέσα από τις ταινίες που προβάλλονται στο μάθημα φανερώνεται το τεράστιο ενδιαφέρον των μαθητών που προτιμούν το *«πιο ελεύθερο στυλ του μαθήματος της φιλοσοφίας»*.

Επιπλέον, τονίζει ότι οι προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού τραβάνε το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι δεν θέλουν την εισήγηση. Επίσης, θεωρεί ότι *«η γνώση, αν δεν βιωθεί, δεν έχει νόημα, αν δεν πιστεύεις αυτά που λες τα παιδιά το καταλαβαίνουν»*. Έτσι, προσπαθεί στην αφόρμηση να αφήνει τους μαθητές να θέσουν τα πραγματικά ερωτήματα που τους απασχολούν. Τέλος, αξιοποιεί το διδακτικό εγχειρίδιο και ταινίες, με σκοπό τη δημιουργία διαλόγου στην τάξη ή τη διοργάνωση αγώνων λόγου.

Η εκπαιδευτικός 3 αξιοποιεί ταινίες για έναρξη προβληματισμού και διαλόγου. Επίσης, παραθέτει υποθετικές καταστάσεις στους μαθητές και αυτοί σχολιάζουν τα φιλοσοφικά ζητήματα που ανακύπτουν βρίσκοντας πιθανές λύσεις. Πρόκειται για τη μέθοδο διδασκαλίας «μελέτης περίπτωσης» (Herreid, 2011) που συνδέεται με το *“problem based learning”* και την έννοια της δημιουργικότητας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011) που με τη σειρά τους συνδέονται με την κριτική σκέψη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Τέλος, αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, δημιουργώντας ομάδες μαθητών για τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων (Καζαντζάκης, Καβάφης) για την ανάδειξη φιλοσοφικών ερωτημάτων και τη δημιουργία διαλόγου.

Η εκπαιδευτικός 4 αναφέρει ότι προτιμά σε κάθε διδακτική ώρα να κάνει μια μικρή εισήγηση για τις απόψεις των φιλοσόφων, με σκοπό να δημιουργήσει το πλαίσιο για το διάλογο και το σχολιασμό των θέσεων του φιλοσόφου από τους μαθητές. Βασικά εργαλεία στο μάθημά της αποτελούν το σχολικό εγχειρίδιο και οι προτεινόμενες ταινίες που δίνουν αφορμή για πλούσιο διάλογο.

Η σημασία που δίνει στην ελευθερία του μαθήματος η εκπαιδευτικός 4 φαίνεται από το ότι θεωρεί πως το βιβλίο της Φιλοσοφίας είναι *«γεμάτο θεωρίες»*, ενώ στη φύση της Φιλοσοφίας *«δεν είναι να απαντά απορίες. Κανείς δεν μπορεί να δώσει απαντήσεις με σιγουριά, αλλά θα δεις τι έχουν πει οι διανοητές ανά τις εποχές και θα υιοθετήσεις αυτό που ταιριάζει με την ψυχοσύνθεσή σου. Σκοπός της φιλοσοφίας δεν είναι να πείσεις, αλλά να σκεφτείς»*. Γ' αυτό και τονίζει ότι το μάθημα αυτό μπορεί να διδαχθεί *«μόνο με διάλογο»*.

Η εκπαιδευτικός 5 εφαρμόζει πληθώρα μεθόδων αλλά βασικός τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος είναι ο διάλογος. Μάλιστα τονίζει ότι παριστάνει το *«δικηγόρο του διαβόλου»* προκειμένου να αναπτυχθεί πιο γόνιμα ο διάλογος. Κάποιες φορές έχει εφαρμόσει διαθεματική διδασκαλία της φιλοσοφίας, όπως στην περίπτωση των παραδόξων του Ζήνωνα (συνδιδασκαλία με τον μαθηματικό). Επίσης, η εκπαιδευτικός 5 αξιοποιεί στο μάθημα ταινίες που οι ίδιοι οι μαθητές προτείνουν αρκετές φορές. Ακόμη, αξιοποιεί φιλοσοφικά κείμενα με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών (Core & Kalantzis, 2012) και θεωρεί ότι μια επιτυχημένη διδασκαλία βασίζεται στην αντιπαράθεση.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι η βιωματική διάσταση της μάθησης, την οποία έχει εφαρμόσει βγαίνοντας με τους μαθητές στο αίθριο για να γίνει εκεί το μάθημα. Όπως αναφέρει, οι μαθητές ήταν πολύ ικανοποιημένοι από αυτήν την εξέλιξη και είχαν μεγαλύτερη διάθεση για στοχασμό. Χαρακτηριστικά μας είπε «*δεν γίνεται να δείχνεις αυτούς [ενν. τους φιλοσόφους] έξω σε εικόνες κι εσύ να είσαι κολλημένος στο θρανίο*».

Η εκπαιδευτικός 6 επιθυμεί να προβληματίσει τους μαθητές και να πουν τη γνώμη τους με απόλυτη ελευθερία. Δίνει ως έναυσμα διαλόγου μια γενικότερη θεματική ή προβάλλει κάποιο ολιγόλεπτο βίντεο ως ερέθισμα. Επίσης, αξιοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο και τα ανθολογημένα φιλοσοφικά του κείμενα ζητώντας από τους μαθητές να υπογραμμίσουν τα πιο σημαντικά. Τέλος, σε επίπεδο γενικής διδακτικής, τονίζει ότι πρέπει «*να αγαπάς το μαθητή*» και να αναζητάς τις εκπαιδευτικές του ανάγκες για να προχωρήσει σωστά η εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εκπαιδευτικός 7 αξιοποιεί το διάλογο, τα φιλοσοφικά κείμενα του βιβλίου ή άλλα από δικά της διαβάσματα, τη βιωματική μάθηση μέσω εκδρομών, τη μέθοδο του πρότζεκτ και των σχολικών προγραμμάτων, εντάσσοντας στοιχεία Φιλοσοφίας, με σκοπό την ανάληψη δράσης από τους μαθητές και την καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας, ώστε να διαμορφώσουν το προφίλ ενός παγκόσμιου, δημοκρατικού, υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, αλλά και να δημιουργήσουν έναν προσωπικό ηθικό κώδικα, έναν τρόπο ζωής. Τέλος, ως προς τη γενική διδακτική, έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία που προσαρμόζεται στο μαθητή και στην ψυχολογία του.

5.4. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Ποια η ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα;

Οι μαθητές της εκπαιδευτικού 1, σύμφωνα με την ίδια, στην Γ' Λυκείου θυμούνται όλα τα στοιχεία που διδάχθηκαν στο μάθημα της φιλοσοφίας της Β' Λυκείου και εκφράζουν την άποψη ότι το απόλαυσαν, γιατί είναι πιο ελεύθερο. Παράλληλα, είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλα τα μαθήματα που διδάσκει της έχει ζητηθεί από μαθητές να τους προτείνει αναγνώσματα. Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι στο σχολείο υπάρχει δανειστική βιβλιοθήκη και ζητά στους μαθητές να κάνουν βιβλιοπαρουσιάσεις, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους. Αυτό το στοιχείο αναδεικνύει για άλλη μια φορά την σύγχρονη διδακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικού που εμπλέκει τους μαθητές σε αυθεντικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου (Core & Kalantzis, 2012), κάτι που συνδέεται με το γλωσσικό μάθημα.

Την ίδια εμπειρία σε σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών έχουν και οι εκπαιδευτικοί 2, 3, 5, 6 και 7. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 3 σχολιάζει ότι οι μαθητές θυμούνται και ανακαλούν γνώσεις από τη φιλοσοφία της Β' Λυκείου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Γ' Λυκείου. Ενώ οι εκπαιδευτικοί 2, 5, 6 και 7 αναφέρουν ότι οι μαθητές αντλούν στοιχεία από τη φιλοσοφία της Β' Λυκείου για το μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης της Γ'.

Ως προς το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών, η εκπαιδευτικός 1 σχολίασε ότι περίπου 5-6 παιδιά σε κάθε μάθημα ζητούν να διαβάσουν ένα εξωσχολικό ανάγνωσμα και η εκπαιδευτικός προτείνει συχνά το βιβλίο *Ο κόσμος της σοφίας*, το οποίο προσεγγίζει με λογοτεχνικό τρόπο την ιστορία της φιλοσοφίας. Η εκπαιδευτικός 3 αναφέρει ότι, σύμφωνα με τη δική της εμπειρία, τα παιδιά που ενδιαφέρονται για εξωσχολικά αναγνώσματα είναι 2-3 ανά σχολικό έτος. Η εκπαιδευτικός 4 αναφέρει ότι τα παιδιά δεν δείχνουν καθόλου ενδιαφέρον, ενώ η εκπαιδευτικός 5 τονίζει ότι τουλάχιστον η μισή τάξη εκπονεί εργασίες στο μάθημα, σχολιάζοντας, όμως, ότι, επειδή πρόκειται για πρότυπο σχολείο, εικάζει ότι το ενδιαφέρον τους εκδηλώνεται στο πλαίσιο της γενικότερης διάθεσής τους για υψηλή σχολική επίδοση.

Τέλος, ως προς τα θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, η εκπαιδευτικός 1 ανέφερε το ζήτημα του Θεού, το θάνατο, την αυτοπραγμάτωση και τον έρωτα. Η εκπαιδευτικός 2 ανέφερε τα βιοηθικά ζητήματα, η εκπαιδευτικός 3 τα ηθικά διλήμματα, η εκπαιδευτικός 4 και η εκπαιδευτικός 5 τα ζητήματα τεχνολογικής ηθικής και γνωσιοθεωρίας, η εκπαιδευτικός 6 την αναζήτηση του Θεού και η εκπαιδευτικός 7 αναφέρει υπαρξιακά και ηθικά ζητήματα που θέτουν προβληματισμούς στους μαθητές ως προς την πράξη και τις επιλογές στη ζωή.

6. Συμπεράσματα

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αξίζει να σχολιάσουμε τα εξής: Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές είχαν θετική στάση απέναντι στη Φιλοσοφία. Την θεωρούν μέσο ανάδειξης της πολυπρισματικότητας, διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της πολιτικής στάσης και εργαλείο διεπιστημονικότητας. Δεύτερον, παρατηρούμε ότι παράγοντες όπως οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, δηλαδή η σχέση των εκπαιδευτικών με τους καθηγητές τους και οι σπουδές παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη θετική στάση απέναντι στο αντικείμενο αυτό.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς η διάσταση ανάμεσα στη Φιλοσοφία ως επιστημονικό αντικείμενο και τη φιλοσοφία ως σχολικό μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επιστημονική προσέγγιση της Φιλοσοφίας περιλαμβάνει θεωρητικές αναζητήσεις, πολλή μελέτη και αυστηρότητα, ενώ ως σχολικό μάθημα έχει περισσότερο παιδαγωγική διάσταση και σκοπός του είναι να βελτιώσει τις δεξιότητες του διαλόγου, της τεκμηρίωσης της σκέψης, της λογικής και κριτικής σκέψης στους μαθητές, του προβληματισμού σε καθημερινά ζητήματα, τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας και του προφίλ ενός δημοκρατικού, ανεκτικού, παγκόσμιου και υπεύθυνου ενεργού πολίτη.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακολουθεί μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που βασίζονται στην εμπειρία των μαθητών και στο διάλογο. Συνεπώς, μιλάμε για μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γνώση και οι δεξιότητες χτίζονται πάνω στις ήδη υπάρχουσες

εμπειρίες των μαθητών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το διάλογο και την προβολή ταινιών ως αφορμή για συζήτηση.

Ακόμη, πολύ θετικά κρίνεται η αξιοποίηση της μεθόδου κατά την οποία εξετάζεται ένα υποθετικό σενάριο με σκοπό να αναλυθούν τα φιλοσοφικά ζητήματα που προκύπτουν και να δοθούν λύσεις, καθώς συνδέεται με την έννοια της δημιουργικότητας και της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011), την οποία είχαν αναφέρει οι εκπαιδευτικοί ως στόχο της διδασκαλίας.

Εξαιρετικά σημαντικό ήταν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη διαθεματική προσέγγιση της φιλοσοφίας και το διεπιστημονικό χαρακτήρα της Φιλοσοφίας που συνδέθηκε διδακτικά τόσο με το μάθημα των μαθηματικών όσο και με αυτό των θρησκευτικών. Επίσης, αναφέρθηκε η αξιοποίηση της ερευνητικής εργασίας και μεθόδων βιωματικής μάθησης, όπως το υπαίθριο μάθημα και οι εκδρομές, τα οποία, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, κρίνονται ιδιαίτερα θετικά από τους μαθητές και ανανεώνουν τη διάθεση και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε διάλογο.

Ακόμα, αξίζει να σημειώσουμε ότι και σε επίπεδο γενικής διδακτικής κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Φλουρής & Γιώτη, 2013). Παράλληλα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τους παιδαγωγικούς στόχους που εκπληρώνει η διδασκαλία του μαθήματος της φιλοσοφίας και εξήραν τη σημασία του για τη διαμόρφωση της σκέψης και της προσωπικότητας των μαθητών δίνοντας σε αυτά τα στοιχεία προτεραιότητα και όχι στο «καθαρά» γνωστικό-πληροφοριακό κομμάτι του μαθήματος (π.χ. corpus απόψεων φιλοσόφων).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές των ΠΣ με τρόπο δημιουργικό, χωρίς να ξεφεύγουν από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά εντάσσοντας μέσα από τη διδασκαλία τη δική τους οπτική για τη φύση της Φιλοσοφίας ως επιστημονικού αντικειμένου, αλλά και ως σχολικού μαθήματος. Επίσης, μέσα από τις επιλογές τους αντανακλώνται οι στόχοι στους οποίους επιλέγουν να δώσουν έμφαση. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν μέσω των διδακτικών τους επιλογών στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, αξιοποιώντας τη μέθοδο του διαλόγου, ενώ άλλοι στην καλλιέργεια της πολιτικής σκέψης, αξιοποιώντας τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης.

Πέρα από τις κοινές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, διαφαίνεται ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το επιστημονικό τους υπόβαθρο και η παιδαγωγική τους επιμόρφωση, επηρεάζουν ουσιαστικά τη διδακτική τους πρακτική. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στη Φιλοσοφία ή τη Θεολογία έτειναν να εντάσσουν περισσότερο μεταφυσικά ή υπαρξιακά ερωτήματα, ενώ όσοι είχαν παιδαγωγική ή κοινωνιολογική κατάρτιση έδιναν έμφαση σε ηθικά και κοινωνικά ζητήματα, αξιοποιώντας αντίστοιχα παιδαγωγικά εργαλεία. Επίσης, εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη βιωματική ή διαθεματική διδασκαλία ενσωμάτωναν στη διδασκαλία μεθόδους, όπως η ερευνητική εργασία, το υπαίθριο μάθημα και η σύνδεση της φιλοσοφίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. μαθηματικά ή θρησκευτικά), εμπλουτίζοντας έτσι τη μαθησιακή εμπειρία.

Επίσης, ως προς τη σύνδεση ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα και ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, ο ενθουσιασμός που έδειξαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί - και ιδιαίτερα η εκπαιδευτικός 1 - σε σχέση με τη μελέτη, τη μάθηση και τη διδασκαλία μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ενισχύει την τάση των μαθητών για προσωπική μελέτη μέσω του παραδείγματος που προβάλλουν με αυθεντικό τρόπο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το στοιχείο ίσως συνδέεται με τη θεωρία περί θετικού προτύπου του Bandura (όπ. αναφ. στο Ormrod, 2020), όπου ο μαθητής αναπαράγει μια συμπεριφορά που παρατηρεί και τον εμπνέει, του αρέσει ή την κρίνει θετικά. Εξάλλου, αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας στην Κόστα Ρίκα (βλ. βιβλιογραφική επισκόπηση), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές είχαν αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα όταν αντιλαμβάνονταν ότι και ο εκπαιδευτικός δεν είχε θετική στάση, το οποίο συνδέεται και με την έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, όπως αναφέραμε και παραπάνω.

Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Φιλοσοφία τόσο ως επιστημονικό αντικείμενο όσο και ως σχολικό μάθημα επηρεάζει άμεσα την ανταπόκριση των μαθητών. Οι μαθητές φαίνονται να είναι πιο ενεργητικοί, όταν οι εκπαιδευτικοί τους δείχνουν συμπάθεια προς το αντικείμενο και πίστη για τη χρησιμότητά του. Πολλοί εκπαιδευτικοί βρήκαν τον εαυτό τους μέσα από τη Φιλοσοφία ή αισθάνθηκαν πως άνοιξε ένας νέος ορίζοντας μέσα από τη μελέτη της, πολλές φορές επηρεασμένοι και αυτοί από τους δικούς τους δασκάλους. Αυτό το στοιχείο αναδεικνύεται μέσα από την ανταπόκριση των μαθητών, όταν οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να έχουν πίστη στην αξία του μαθήματος λόγω του προσωπικού τους βιώματος.

Τέλος, όσον αφορά στα θέματα που φαίνεται να προτιμούν οι μαθητές, αυτά συνδέονται κυρίως με την πρακτική φιλοσοφία (ηθική της τεχνητής νοημοσύνης, βιοηθικά ζητήματα κ.λπ.) και, δευτερευόντως, με τη μεταφυσική και τα υπαρξιακά ερωτήματα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές ενδιαφέρονται για θέματα που ξεκινούν από την εμπειρία τους και από ανησυχίες και προβληματισμούς που έχουν γενικά, όπως φόβος θανάτου κ.λπ. Επιπλέον, ως προς την προτίμηση των θεμάτων, φαίνεται ότι οι μαθητές επηρεάζονται και από τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι ανέφεραν ότι οι μαθητές τους προτιμούν θέματα που συνάδουν με τα δικά τους επιστημονικά ενδιαφέροντα. Φαίνεται να παίζει ρόλο, λοιπόν, ο ενθουσιασμός που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς αυτή τη θεματολογία ή ο τρόπος με τον οποίο την διδάσκουν λόγω των γνώσεων που έχουν πάνω στον εκάστοτε κλάδο της Φιλοσοφίας, ο οποίος ίσως αλληλοεπικαλύπτεται και με άλλη επιστήμη (π.χ. η μεταφυσική συνδέει τη Φιλοσοφία με τη Θεολογία).

Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα και το επιστημονικό τους προφίλ προβάλλουν με μεγαλύτερη έμφαση και εμπνέουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη θεματολογία που συνδέεται με τους ίδιους. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί με θεολογικές σπουδές προτιμούν ηθικά ζητήματα, ενώ εκπαιδευτικοί με κλίση στην πολιτική σκέψη προωθούν πολιτικά/κοινωνικά ζητήματα, κάτι το οποίο φαίνεται να αποδέχονται και να επικροτούν και οι μαθητές.

Πάντως, το Λύκειο, πράγματι, φαίνεται ότι είναι μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία οι μαθητές έχουν μεστώσει και είναι σε θέση να επεξεργαστούν κριτικά διάφορους προβληματισμούς που έχουν γεννηθεί και μέσα από τις εμπειρίες τους. Αυτό το στοιχείο επιβεβαιώνεται και από την άποψη που εξέφρασαν μαθητές και εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Κυρίτση (2008), ότι η κατάλληλη θέση του μαθήματος αυτού στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι στο Λύκειο.

Σημείωση

1. Στην παρούσα εργασία η Φιλοσοφία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο σημειώνεται με κεφαλαίο «Φ», ενώ η φιλοσοφία ως σχολικό μάθημα σημειώνεται με μικρό «φ».

Βιβλιογραφία

- Αθανασάκη, Α. & Φλουρή, Γ. (2023) Μια μελέτη διερεύνησης των προσωπικών θεωριών σε εκπαιδευτικούς Μέσης εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, 1 (2023), 8-30.
- Βενέτη, Μ. (2001) *Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Browlee, J., Curtis, E., Davey Chesters, S., Cobb-Moore, Ch., Spooner-Lane, R., Whiteford, Ch. & Tait, G. (2012) Pre-service teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of 'hippie stuff'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (2), 170-188. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848565>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2012) *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, R. S. (2011) *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Flick, U. (2017) *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Προπομπός.
- Flouris & Spiridakis, (1992) The education of world citizens, 265-280. Στο Schleicher K. and Kozma T. (eds), *Ethnocentrism in Education*. New York, Peter Lang.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Herreid, C. F. (2011) Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 31-40.
- Κάββουρα, Δ. (2010) *Διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης & Φλουρή, (2013) *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Knight, S. & Collins, K. (2014) Opening Teachers' Minds to Philosophy: The crucial role of teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11), 1290-1299.
- Κυρίτσης, Δ. (2008) *Το μάθημα της φιλοσοφίας στη μέση εκπαίδευση από τη σκοπιά των μαθητών και των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ormrod, J. (2020) *Ψυχολογία της Μάθησης*. Μτφρ. Δ. Τομαράς. Αθήνα: Gutenberg.
- Parker, C., Scott, S. & Geddes, A. (2019) *Snowball Sampling*. *SAGE Research Methods Foundations*.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεφάνου, Μ. (2023) *Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας με τη χρήση Κινηματογράφου*. Διδακτορική Διατριβή: ΙΦΕ ΕΚΠΑ.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013) Η διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Θεωρητικές και εμπειρικές συμβολές. Στο Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένος, Χ. & Μηλίγκου, Ε. (επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Villaplana, A. (2009) Precepciones y creencias sobre el estudio de la filosofía de los estudiantes de la educación diversificada en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 1-25.

Νομικά κείμενα

ΦΕΚ Β' 137/18.01.2023

Παράρτημα

Ενδεικτικές ερωτήσεις συνέντευξης

Α' ομάδα ερωτήσεων

1. Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας και η κατεύθυνση του πτυχίου σας;
2. Πόσα μαθήματα Φιλοσοφίας διδαχθήκατε;
3. Ποια τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά σας ενδιαφέροντα;
4. Ποια η άποψή σας για τη Φιλοσοφία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο και ως σχολικό μάθημα;

Β' ομάδα ερωτήσεων

1. Ποια στοιχεία πιστεύετε ότι περιλαμβάνει μια επιτυχημένη διδασκαλία;
2. Ποια νομίζετε ότι είναι η σημασία του μαθήματος ειδίκευσής σας ως διδακτικού αντικειμένου και διδακτικούς σκοπούς έχετε κατά τη διδασκαλία του;
3. Ποια νομίζετε ότι είναι η σημασία του μαθήματος της φιλοσοφίας και ποιους διδακτικούς σκοπούς θέτετε κατά τη διδασκαλία της;

4. Ποιες διδακτικές πρακτικές αξιοποιείτε κατά τη διδασκαλία της φιλοσοφίας;
5. Τι είδους στόχους θέτετε σε μία διδακτική ώρα φιλοσοφίας;
6. Από πού αντλείτε το υλικό για τη διδασκαλία σας;
7. Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατέχετε τη φιλοσοφία ως διδακτικό αντικείμενο;

Γ' ομάδα ερωτήσεων

1. Πώς αντιδρούν οι μαθήτριες/-τές σας απέναντι στο μάθημα της ειδικεύσής σας; Είναι θετικές/-οί και επιθυμούν να συμμετέχουν στο μάθημα;
2. Έχουν εκδηλώσει ποτέ ιδιαίτερο ενδιαφέρον ζητώντας σας να τους προτείνετε βιβλία, ταινίες κλπ που να σχετίζονται με το μάθημα της ειδικεύσής σας;
3. Έχετε παρατηρήσει αν θυμούνται οι μαθήτριες/-τές σας σε επόμενες τάξεις τους στόχους ή το περιεχόμενο του μαθήματος ειδικεύσής σας;
4. Πώς αντιδρούν οι μαθήτριες/-τές σας απέναντι στο μάθημα της φιλοσοφίας; Επιθυμούν να συμμετέχουν στο μάθημα;
5. Έχουν εκδηλώσει ποτέ ιδιαίτερο ενδιαφέρον ζητώντας σας να τους προτείνετε βιβλία, ταινίες κλπ με φιλοσοφικά θέματα;
6. Έχετε παρατηρήσει αν θυμούνται οι μαθήτριες/-τές σας σε επόμενες τάξεις στοιχεία από το μάθημα της φιλοσοφίας;
7. Ποιο θέμα ενδιαφέρει περισσότερο τους μαθητές;

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ EXPLORING THE DEVELOPMENT OF HIGHER ORDER THINKING SKILLS AT ELEMENTARY SCHOOL

Παρασκευάς Κούρτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
pariskourtis@gmail.com

Ελένη Ντρενογιάννη
Καθηγήτρια
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
edren@eled.auth.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας υλοποίησης και των κύριων μαθησιακών αποτελεσμάτων μιας σειράς παρεμβατικών διδασκαλιών, οι οποίες σχεδιάστηκαν με γνώμονα την στοχοταξινόμια των L. Anderson και D. Krawthwohl και στόχευαν στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου. Η ερευνητική παρέμβαση είχε διάρκεια 10 μήνες, για την πραγματοποίησή της υιοθετήθηκε η μεικτή ερευνητική στρατηγική και σε αυτήν συμμετείχαν οι 21 μαθητές και μαθήτριες ενός τμήματος Στ' Δημοτικού ενός πειραματικού σχολείου. Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν είκοσι τρεις (23) διδασκαλίες, οι οποίες αναφέρονταν σε διαφορετικά μαθήματα και γνωστικές περιοχές του σχολικού προγράμματος σπουδών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών σε δραστηριότητες που στόχευαν στα ανώτερα επίπεδα της στοχοταξινόμιας παρουσίασαν αυξητική τάση στη διάρκεια του χρόνου της παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά

Ικανότητες ανώτερου ταξινομικού επιπέδου, αναθεωρημένη ταξινόμια Bloom, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μεικτή προσέγγιση.

Abstract

Within the framework of the revised taxonomy of educational objectives created by Anderson and Krathwohl, this study attempted to describe the design and examine the learning outcomes of an intervention focused at the development of higher order thinking at an elementary education setting. A class of 21 sixth graders participated in the project, which had a duration of 10 months and followed a mixed methods research design. For the needs of the intervention 23 lessons and assignment tasks were designed and implemented. The analysis of the data collected illustrated that overall, students' performance on higher order thinking tasks has improved.

Key words

Higher order thinking skills, elementary education, Bloom's revised taxonomy, mixed methods design.

0. Εισαγωγή

Στο μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα, η αύξηση των γνώσεων και των εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις επιζήμιες συνέπειες της παραδοσιακής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και την ανάγκη ενίσχυσης των διανοητικών ικανοτήτων που μας καθιστούν μοναδικούς, διαισθητικούς, εμβριθείς στη λήψη αποφάσεων, ικανούς στην ορθολογική λύση προβλημάτων, δημιουργικούς και αποκλίνοντες στοχαστές, υπήρξε εκθετική. Εκατομμύρια σελίδες έχουν γραφεί από ειδικούς της εκπαίδευσης και πληθώρα πλαισίων έχουν δημιουργηθεί από μεμονωμένους ερευνητές (Gubbins, 1985, Ennis, 1987, Resnick, 1987, Marzano, 2001, Moseley et al., 2005, Paul & Elder, 2006, Brookhart, 2010, Schraw et al., 2011, Brookhart & Nitko, 2011, Facione, 2015), εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς (OECD, 2001, Dede, 2010, Binkley et al., 2012, Howells, 2018, Vincent-Lancrin, 2019) με στόχο τον προσδιορισμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των νοητικών δεξιοτήτων, της κριτικής σκέψης, της μεταγνώσης, της επίλυσης προβλήματος και της δημιουργικότητας.

Ωστόσο, η ύπαρξη πολυάριθμων εννοιολογικών πλαισίων και σχημάτων αξιολόγησης, με παρεμφερή χαρακτηριστικά αλλά και αρκετές διαφοροποιήσεις, μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση τόσο στους κοινωνικούς επιστήμονες όσο και τους εκπαιδευτικούς. Ήδη από το 1984 ο Larry Cuban παρατήρησε ότι η λέξη «προβληματική» είναι μάλλον πολύ ευγενική για να περιγράψει το μέγεθος της παραζάλης στο πεδίο του προσδιορισμού των ικανοτήτων της σκέψης (1984). Στα 40 χρόνια που έχουν μεσολαβήσει από τότε, ελάχιστη είναι η πρόοδος που έχει επιτευχθεί στον «εννοιολογικό θάλατο» που παράγεται εξαιτίας της διαμόρφωσης ποικίλων και διαφορετικών συλλογιστικών για τις διανοητικές ικανότητες, οι οποίες συχνά σχετίζονται με την επιστήμη προέλευσης και την επαγγελματική ιδιότητα του εκάστοτε διαμορφωτή. Παράλληλα, η ασάφεια και η αμφιλογία μεγεθύνονται από εθνικούς και διεθνείς φορείς (Vincent-Lancrin, 2019), που προβάλλουν επίμονα την ατζέντα της καλλιέργειας ανώτερων νοητικών ικανοτήτων, κατασκευάζοντας πλαίσια ανάπτυξης δικής τους εμπνεύσεως, των οποίων την ενσωμάτωση προωθούν στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και πολιτικές.

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρήθηκε ότι οποιαδήποτε προσπάθεια ακριβούς θεωρητικής ανάλυσης και ερμηνευτικής επεξήγησης των διαστάσεων της έννοιας «ανώτερες νοητικές ικανότητες» θα πρόσθετε ελάχιστα στις προσπάθειες των διαπρεπών φιλοσόφων της παιδείας, των εκπαιδευτικών ψυχολόγων και των ερευνητών που έχουν εργαστεί για δεκαετίες στο πεδίο αυτό. Ύστερα ένα τέτοιο εγχείρημα θα λειτουργούσε αποπροσανατολιστικά σε σχέση με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, το οποίο αναφέρεται στην

διαδικασία ανάπτυξης των ανώτερων ικανοτήτων της σκέψης στη σχολική τάξη, από την οπτική του μάχιμου εκπαιδευτικού. Γι' αυτούς τους λόγους, η θεωρητική βάση της παρέμβασης που περιγράφεται σε αυτή την εργασία θεμελιώθηκε σε μία από τις πιο διακεκριμένες, ευρύτατα αποδεκτές στη διεθνή κοινότητα των εκπαιδευτικών και εμπειριστατωμένες ταξινομίες: την αναθεωρημένη ταξινομία των Lorin Anderson, David Krathwohl και των συνεργατών τους (Anderson & Krathwohl, 2001), η οποία βεβαίως βασίζεται στην στοχοταξινόμια που δημιουργήθηκε το 1956 από τον Benjamin S. Bloom (Bloom et al., 1956).

1. Επισκόπηση Ερευνών

Η έρευνα στο πεδίο της ανάπτυξης των ανώτερων νοητικών ικανοτήτων (higher order thinking skills) με βάση τις ταξινομίες των Bloom, Anderson και Krathwohl, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εκτενής, αλλά παράλληλα πολυδιάστατη και διαφοροποιημένη. Η κύρια ωστόσο και σημαντικότερη χρήση των ταξινομιών μοιάζει να υλοποιείται σε εκείνες τις μελέτες, οι οποίες εστιάζουν στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο ρεαλιστικό πλαίσιο του σχολείου. Στην πλειονότητά τους οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται στην αξιοποίηση της στοχοταξινόμιας του Bloom (Foster, 2001, Hopson et al., 2001, Athanassiou et al., 2003, Petris, 2008, Crews, 2010, Hawks, 2010, Pappas et al., 2013, Ching & Da Silva, 2017), ενώ η χρήση της αναθεωρημένης ταξινομίας των Anderson και Krathwohl είναι σπάνια και περιορισμένη στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Aksela, 2005, Ramirez & Ganaden 2008, Setyarini et al., 2018, Bouziane & Zohri, 2019, Hague, 2024, Khadka et al, 2025). Μικρό μόνο μέρος των προγενέστερων ερευνών εστιάζει στην έμπρακτη ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών ικανοτήτων (στο εξής HOTS) στο ρεαλιστικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, οι σχετικές έρευνες εστιάζουν κυρίως στη δευτεροβάθμια ή μεταλυκειακή εκπαίδευση (Zohar & Dori, 2003, Schulz & Fitzpatrick, 2016, Zana et al, 2022), ενώ οι μελέτες με επίκεντρο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελάχιστες, παρότι έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί ότι η ανάπτυξη των ανώτερων ικανοτήτων της σκέψης μπορεί και πρέπει να καλλιεργείται σε πρώιμα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eisenman & Payne, 1997).

Τα αποτελέσματα προγενέστερων μελετών που είχαν ως στόχο την ανάπτυξη των HOTS μέσω της πραγματοποίησης παρεμβάσεων αναφέρουν αρκετά επιτεύγματα, αλλά επισημαίνουν και αρκετές προκλήσεις. Οι περισσότερες υιοθετούν τον πειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό και περιγράφουν ευρήματα με θετικό προσανατολισμό ως προς τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών και την απόκτηση ανώτερων ικανοτήτων της σκέψης (Aksela 2005, Miri et al., 2007, Ford, 2014, Ching & Da Silva 2017; Bouziane & Zohri 2019, Widodo, 2022, Zarzua et al, 2025). Από την άλλη όμως, οι συγκρίσεις μεταξύ των επιδόσεων των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου δεν καταλήγουν πάντα σε στατιστικά σημαντικά συμπεράσματα και αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση μελετών με εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Eisenman & Payne, 1997, Ramirez & Ganaden, 2008, Crews, 2010, Hawks, 2010). Στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τέτοιου είδους αμφιλεγόμενα

ευρήματα, οι ερευνητές συχνά καταλήγουν στην περιγραφή πολλών μεθοδολογικών περιορισμών σχετιζόμενων με τον ερευνητικό σχεδιασμό των μελετών και τα εργαλεία μέτρησης του επιπέδου κατάκτησης των ανώτερων ικανοτήτων της σκέψης. Παράλληλα επισημαίνουν τις δυσκολίες που περιλαμβάνονται στις διαδικασίες σχεδίασης, εφαρμογής και αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης επικεντρωμένης στην ανάπτυξη των HOTS (Zana et al, 2022) και τη μέτρηση των επιδράσεων της, υποβαστάζοντας την άποψη ότι η διδασκαλία των HOTS μπορεί να προσφέρει οφέλη, αλλά η μορφή και τα χαρακτηριστικά αυτής της διδασκαλίας επιδέχονται συζήτηση (Abrami et al., 2015, Schulz & Fitzpatrick 2016). Παρά τις μεγάλες διαφορές μεταξύ των σχετικών μελετών, τα αποτελέσματά τους προσφέρουν σπουδαίες πληροφορίες σχετικές με τις συνθήκες που ευνοούν την καλλιέργεια των ανώτερων νοητικών ικανοτήτων.

Καταρχήν, η διδασκαλία των HOTS απαιτεί ριζικές αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και υλοποιούν μια διδασκαλία (Zohar, 2004, Aksela, 2005, Zohar, 2013, Schulz & Fitzpatrick 2016). Η ανάπτυξη των εν λόγω ικανοτήτων θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως διαδικασία και όχι ως προϊόν (Preus, 2012, Gunawardena & Wilson 2021). Η εκμάθηση δια της επανάληψης, η απομνημόνευση και η μεταφορά γνώσεων πρέπει να εγκαταλειφθούν. Αντίθετα προτείνεται η υιοθέτηση στρατηγικών αυθεντικής μάθησης και η προώθηση προσεγγίσεων διερευνητικής διδασκαλίας, η λύση προβλήματος, οι διαλογικές μορφές επικοινωνίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Aksela, 2005, Miri et al., 2007, Preus, 2012, Abrami et al., 2015, Rehmat, 2015, Sabiote et al., 2022, Widodo, 2022, Zarzua et al., 2025, Adzidzah & Yudiawan, 2024).

Δεύτερον, οι ανώτερες γνωστικές διαδικασίες καλλιεργούνται σε κατάλληλο περιβάλλον. Η σχολική κουλτούρα και το κλίμα της τάξης είναι απαραίτητο να υποστηρίζουν την περιέργεια και την ανεκτικότητα, την ανοιχτή και ελεύθερη έκφραση των αμφιβολιών και των διλημμάτων, την γνήσια φροντίδα και τον σεβασμό απέναντι στις ιδέες και τις ανάγκες των μαθητών (Preus, 2012). Οι επιδράσεις ενός τέτοιου περιβάλλοντος στην αυτο-αντίληψη των παιδιών και την κινητοποίησή τους παρακινούν την αύξηση της προσπάθειας, πυροδοτώντας αντίστοιχα την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη σχολική εργασία και οδηγώντας εν τέλει στην βελτίωση της απόδοσης (Eisenman & Payne, 1997). Το ζήτημα αυτό είναι καίριας σημασίας, ειδικά για τους μαθητές/τριες με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι οποίοι/ες πολύ συχνά αποκλείονται από δραστηριότητες που καλλιεργούν ικανότητες ανώτερου νοητικού επιπέδου επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως *«τους δημιουργούν σύγχυση και τους αποπροσανατολίζουν από το μάθημα»* (Zohar & Dori, 2003: 151). Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως ο βαθμός συνάφειας και συσχέτισης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών, ο βαθμός συσχέτισης των δραστηριοτήτων με τον πραγματικό κόσμο, καθώς και η δημιουργική χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, έχουν επισημανθεί ως κρίσιμοι (Eisenman & Payne, 1997, Foster, 2001, Hopson et al., 2001, Zohar & Dori 2003, Zohar, 2004, Aksela 2005, Miri et al., 2007, Virranmaki et al., 2020, Kosasih et al., 2022, Widodo, 2022).

Τρίτον, η διδασκαλία των HOTS έχει αποδειχθεί εξαιρετικά απαιτητική. Προϋποθέτει την ύπαρξη ικανών εκπαιδευτικών πόρων, δέσμευση από την πλευρά του δασκάλου, μικρό αριθμό μαθητών/τριών στην τάξη, πολλή προσπάθεια και πολύ χρόνο (Zana et al, 2022). Οι Eisenman και Payne (1997: 22) αναφέρουν πως χρειάστηκαν δύο ολόκληρα χρόνια παρεμβάσεων στο επίπεδο των HOTS, μέχρι να φανούν τα πρώτα θετικά αποτελέσματα. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν κι άλλοι ερευνητές που αποφαίνονται πως η διαδικασία ανάπτυξης των HOTS είναι μακρά, η πρόοδος είναι αργή και διαφοροποιημένη από μαθητή σε μαθητή ενώ τα αποτελέσματα δεν είναι πάντα εγγυημένα (Anderson & Krathwohl, 2001, Aksela, 2005, Setyarini et al., 2018, Virranmaki et al., 2021). Η διαδρομή προς τη διαμόρφωση διδακτικών παρεμβάσεων κατάλληλων για την ανάπτυξη των HOTS είναι ενδιαφέρουσα, δημιουργική και έχει εξερευνητικό χαρακτήρα, αλλά ταυτόχρονα είναι μακρόχρονη, γεμάτη αναταράξεις και ασάφειες (Zohar & Cohen, 2016).

Συμπερασματικά και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, η ανάπτυξη των ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου συνιστά ένα περίπλοκο και πολυδιάστατο εγχείρημα με απρόβλεπτα αποτελέσματα, διότι προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές, στις συνθήκες μάθησης και στο κλίμα της τάξης και οι απαιτήσεις του σε επίπεδο σχεδίασης, οργάνωσης και προγραμματισμού μπορεί να θεωρηθούν υπέρμετρες. Ως εκ τούτου, οι μελέτες που ασχολούνται με την έμπρακτη διδασκαλία των HOTS σε συνθήκες τάξης είναι ασυνήθιστες. Αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα φανερή στην περίπτωση ερευνών που εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υιοθετούν το θεωρητικό υπόβαθρο της αναθεωρημένης ταξινομίας των Anderson και Krathwohl. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνεισφέρει ερευνητικά στην κατανόηση του πεδίου, περιγράφοντας τον σχεδιασμό και διερευνώντας ορισμένα από τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, που βασιζόταν στην στοχοταξινομία των L. Anderson και D. Krawthwohl (2001), στόχευε στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου και εστίαζε στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου.

2. Μεθοδολογία

2.1. Το ερευνητικό - εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης εστιασμένης στην ανάπτυξη των HOTS θεωρήθηκε μεγάλη πρόκληση, καθότι η εφαρμογή της προϋπέθετε σημαντική απομάκρυνση από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και την κάλυψη της επίσημης εγκεκριμένης διδακτέας ύλης. Μια τέτοιου βαθμού απομάκρυνση θα μπορούσε να υλοποιηθεί μονάχα σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο θα επέτρεπε την υλοποίηση μιας μακρόχρονης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Δεδομένου ότι τα πειραματικά σχολεία μπορούν να συμμετάσχουν σε ερευνητικά προγράμματα και μελέτες παρέμβασης σχετικές με την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων και να παρέχουν την απαιτούμενη ευελιξία, η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα πειραματικό δημοτικό σχολείο το οποίο βρισκονταν σε μεγάλη μητροπολιτική περιοχή της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

Ένας εκ των συγγραφέων της παρούσας μελέτης υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο πλαίσιο και ένα έτος πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ανέλαβε ένα από τα τμήματα της Ε' τάξης. Το τμήμα αποτελούνταν από 21 παιδιά, 12 αγόρια και 9 κορίτσια που εκπαιδεύονταν μαζί στο ίδιο σχολείο από την Α' δημοτικού. Τέσσερις από τους μαθητές είχαν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες (2 μαθητές με ΔΕΠΥ, ένας με δυσλεξία και ένας με σύνδρομο Asperger). Αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του τμήματος, αυτές θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν μέτριες. Στα προηγούμενα χρόνια των σπουδών τους, η εκπαίδευσή τους βασιζόταν σε μία παραδοσιακή και πολυεπισημονική προσέγγιση. Όταν ο εκπαιδευτικός – ερευνητής ανέλαβε την τάξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν είχαν καμία σχετική εμπειρία στη μάθηση μέσω πρότζεκτ και δεν είχαν ποτέ εργαστεί ομαδικά. Γνώριζαν τον χειρισμό ποικίλων ψηφιακών εφαρμογών γενικής χρήσης, λόγω της παρακολούθησης του μαθήματος των ΤΠΕ, αλλά δεν είχαν ποτέ αξιοποιήσει τις ΤΠΕ ως διεπισημονικά εργαλεία μάθησης. Κατά συνέπεια όταν ανέλαβε το τμήμα Ε1 του πειραματικού σχολείου άρχισε να ενσωματώνει στη διαδικασία της διδασκαλίας μια σειρά από «νέες» προσεγγίσεις και στρατηγικές, όπως την ομαδική εργασία, τη χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων, τις ανοιχτές συζητήσεις και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, κατά το πρώτο αυτό έτος επαφής του με την τάξη, αρκετές ήταν οι συναντήσεις και οι συζητήσεις με τους γονείς και τα ίδια τα παιδιά, στις οποίες όλες οι πλευρές εξέφραζαν την ικανοποίησή τους σχετικά με την εφαρμογή αυτών των «νέων» προσεγγίσεων της διδασκαλίας. Μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, η μεγάλη υποστήριξη που εκφράστηκε από γονείς και μαθητές και η επιθυμία όλων να εμπλουτισθεί περαιτέρω η εκπαιδευτική διαδικασία με πρόσθετα προοδευτικά στοιχεία, αποτέλεσαν το κίνητρο και έδωσαν την αφορμή για την σχεδίαση και εφαρμογή μιας παρέμβασης με θέμα την ανάπτυξη των HOTS.

2.2. Η κύρια παρέμβαση και ο σχεδιασμός των διδασκαλιών

Η παρέμβαση είχε συνολική διάρκεια 10 μήνες και περιλάμβανε τη συμμετοχή των 21 παιδιών του τμήματος Ε1, τα οποία κατά την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας φοιτούσαν πλέον στην ΣΤ' τάξη. Οι πρώτοι 4 μήνες της έρευνας αφιερώθηκαν στην σχεδίαση και την οργάνωση του περιεχομένου της, δηλαδή την προετοιμασία των διδακτικών σχεδίων, των εκπαιδευτικών υλικών και τη διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Στο αρχικό αυτό διάστημα σχεδιάστηκαν 23 διδασκαλίες, οι οποίες είχαν ως στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου. Οι διδασκαλίες αυτές πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια 6 μηνών και η υλοποίησή τους συνοδεύτηκε από την ενσωμάτωση νέων μορφών, εργαλείων και προσεγγίσεων της διδασκαλίας και της μάθησης. Για λόγους οργάνωσης, η κύρια εξαμηνιαία περίοδος παρέμβασης χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους φάσεις. Ο χωρισμός αυτός επέτρεψε τον έλεγχο και την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών, καθώς στο τέλος κάθε φάσης οι μαθητές/τριες σχολίαζαν τις διδακτικές δραστηριότητες που είχαν ήδη πραγματοποιηθεί και λαμβάνονταν αποφάσεις για τη συνέχιση στην επόμενη περίοδο. Οι φάσεις αυτές ήταν οι εξής: (α) Εναρκτήρια φάση: Υλοποιείται η αρχική συλλογή παρεμβατικών διδασκαλιών. Καθεμία από τις διδασκαλίες

στοχεύει στην επεξεργασία μιας μόνο από τις γνωστικές διαδικασίες της στοχοταξινόμιας (Αναλύω ή Αξιολογώ ή Δημιουργώ). (β) Ενδιάμεση φάση: Μερικές από τις παρεμβατικές διδασκαλίες στοχεύουν στην επεξεργασία δύο επιπέδων της ιεραρχίας γνωστικών διαδικασιών (Αναλύω και/ή Αξιολογώ και/ή Δημιουργώ). (γ) Τελική φάση: Μερικές από τις παρεμβατικές διδασκαλίες στοχεύουν ταυτόχρονα στην επεξεργασία όλων των επιπέδων των γνωστικών διαδικασιών (Αναλύω και Αξιολογώ και Δημιουργώ).

Αναφορικά με τον σχεδιασμό των παρεμβατικών διδασκαλιών, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «ανώτερες νοητικές ικανότητες» εννοιολογήθηκε και λειτουργικοποιήθηκε έχοντας ως βάση την αναθεωρημένη ταξινόμια εκπαιδευτικών στόχων που προτείνεται από τους Anderson και Krathwohl (2001). Συγκεκριμένα, η ταξινόμια περιγράφει έξι γνωστικές διεργασίες (Θυμάμαι/ Κατανοώ/ Εφαρμόζω/ Αναλύω/ Αξιολογώ/ Δημιουργώ), από τις οποίες οι τρεις πρώτες κατανοούνται ως διαδικασίες που στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων «κατώτερου ταξινομικού επιπέδου» (Lower Order Thinking) σε αντιδιαστολή με τις τρεις επόμενες, που αναφέρονται σε «ανώτερες νοητικές ικανότητες» (Higher Order Thinking) και στοχεύουν σε υψηλότερα επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας. Κατά συνέπεια, όλες οι παρεμβατικές διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν είχαν ως απώτερο στόχο μία ή περισσότερες από τις γνωστικές διαδικασίες: (α) της Ανάλυσης: αναφέρεται στον «διαχωρισμό του υπό επεξεργασία υλικού στα συστατικά του στοιχεία και τον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους αλλά και με την συνολική δομή ή σκοπό του υλικού», (β) της Αξιολόγησης: αφορά στη «διατύπωση αξιολογικών κρίσεων που βασίζονται σε κριτήρια, πρότυπα και τεκμήρια», και (γ) της Δημιουργίας: αναφέρεται στη «σύνθεση και τον συνδυασμό επιμέρους στοιχείων με σκοπό τη διαμόρφωση ενός πρωτότυπου συνεκτικού όλου ή την δημιουργία ενός αυθεντικού προϊόντος» (Krathwohl 2002: 215). Οι παρεμβατικές διδασκαλίες που δημιουργήθηκαν αφορούσαν όλα τα είδη γνώσης που περιγράφονται στην στοχοταξινόμια (Γνώση Γεγονότων/ Εννοιολογική Γνώση/ Διαδικαστική Γνώση/ Μεταγνώση) και αναφέρονταν σε διαφορετικές περιοχές του προγράμματος σπουδών. Όσον αφορά τη δομή τους, κάθε διδασκαλία (Παράδειγμα σύνοψης διδασκαλίας στο Παράρτημα) περιλάμβανε τα ακόλουθα δομικά στοιχεία: (α) τους μαθησιακούς στόχους, διατυπωμένους σύμφωνα με το πλαίσιο της επιλεγμένης ταξινόμιας, (β) τις διδακτικές δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνταν με σκοπό την επεξεργασία και επίτευξη των μαθησιακών στόχων, και (γ) τις δραστηριότητες αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

2.3. Ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης

Ο σκοπός της μελέτης που εκπονήθηκε αναφερόταν στη διερεύνηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων εφαρμογής μιας σειράς παρεμβατικών διδασκαλιών που στόχευαν στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου κατά το πρότυπο της στοχοταξινόμιας των Anderson & Krathwohl (2001). Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης αναφέρονταν στην εξέταση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες αξιολόγησης των παρεμβατικών διδασκαλιών στις HOTS και τη διερεύνηση συσχετίσεων

και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των επιδόσεων και άλλων παραγόντων, όπως το φύλο, η σχολική επίδοση, η ύπαρξη διαγνωσμένων μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένες σχεδιαστικές παράμετροι των διδασκαλιών. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία, λόγω των αυτονόητων περιορισμών στην έκταση μιας επιστημονικής δημοσίευσης, παρουσιάζονται μονάχα συγκεντρωτικά ευρήματα σχετιζόμενα με τις διαφοροποιήσεις στις συνολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών στη διάρκεια του χρόνου παρέμβασης.

Η μελέτη υιοθέτησε την μεικτή ερευνητική στρατηγική και ο σχεδιασμός της βασίστηκε στο «Σχέδιο Παράλληλης Σύγκλισης» (Convergent Parallel Design) (Bryman, 2017, Creswell & Plano Clark, 2017), το οποίο περιλαμβάνει (α) την ταυτόχρονη συλλογή ποσοτικών, ποσοτικοποιήσιμων και ποιοτικών δεδομένων γύρω από κοινά θέματα/ζητήματα και (β) την σύγκριση και συγχώνευση των αποτελεσμάτων ανάλυσης των δεδομένων για τη διαμόρφωση πληρέστερης και ολοκληρωμένης εικόνας των ευρημάτων (Bryman, 2017). Ειδικότερα, οι πηγές προέλευσης των ερευνητικών δεδομένων ήταν οι ακόλουθες:

- 1) Οι βαθμολογίες των απαντήσεων και το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες αξιολόγησης των παρεμβατικών διδασκαλιών (1.000 περίπου φύλλα εργασίας)
- 2) Οι γραπτοί σχολιασμοί των μαθητών για τις παρεμβατικές διδασκαλίες (42 φύλλα καταγραφής απόψεων) και τις δραστηριότητες αξιολόγησής τους (630 φύλλα αξιολόγησης δραστηριότητας)
- 3) Απομαγνητοφωνήσεις ομαδικών συζητήσεων (περίπου 1.350 λεπτά συνομιλιών)
- 4) Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού – ερευνητή της τάξης παρέμβασης

Από τις πηγές αυτές συγκεντρώθηκαν δεδομένα τα οποία είχαν διαφοροποιημένη μορφή, αλλά συμπληρωματικό περιεχόμενο, γεγονός που επέτρεψε τον έλεγχο, τον εμπλουτισμό αλλά και την κατανόηση των ευρημάτων. Έτσι, οι βαθμολογίες των απαντήσεων των μαθητών/τριών, στις δραστηριότητες αξιολόγησης παρείχαν ποσοτικά δεδομένα για τις επιδόσεις τους στις παρεμβατικές διδασκαλίες HOTS και την εξέλιξή τους στη διάρκεια του χρόνου. Ταυτόχρονα όμως αυτό καθεαυτό το περιεχόμενο των απαντήσεων αναλύθηκε και με όρους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, επιτρέποντας από τη μια μεριά την επεξήγηση και τεκμηρίωση των βαθμολογιών, και από την άλλη την κατανόηση και ερμηνεία της προόδου και την εξέλιξης των επιδόσεων των παιδιών στη διάρκεια της παρέμβασης. Με παρόμοιο τρόπο, οι γραπτοί σχολιασμοί παρείχαν μέσω ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου ποσοτικοποιημένα στοιχεία για τις εκτιμήσεις των παιδιών σε σχέση με συγκεκριμένες διαστάσεις των διδακτικών και αξιολογικών δραστηριοτήτων της παρέμβασης, αλλά ταυτόχρονα η ανάλυσή τους με όρους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου επέτρεψε την κατανόηση, την επεξήγηση και την ερμηνεία των εκτιμήσεων των παιδιών. Συνοπτικά, μετά τη συλλογή τους τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν χωριστά και μέσω διαφορετικών μεθόδων (με όρους περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής επεξεργασίας τα ποσοτικά, μέσω ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου εξήχθησαν τα ποσοτικοποιημένα και στη

συνέχεια αναλύθηκαν με μέσα περιγραφικής στατιστικής, μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, τα ποιοτικά). Στη συνέχεια τα ευρήματα των διακριτών αυτών αναλύσεων συγχωνεύτηκαν και πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ τους με σκοπό την κατανόηση, την επιβεβαίωση και την ερμηνεία των τελικών ερευνητικών αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, η σύγκλιση, τριγωνοποίηση και αντιπαραβολή πραγματοποιήθηκε μετά την ανάλυση των ευρημάτων κατά το στάδιο της ερμηνείας (*mixing during interpretation*), δηλαδή στο τελευταίο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας, αφού είχαν συλλεχθεί και αναλυθεί διεξοδικά, όλα τα διαφορετικά σύνολα δεδομένων (Creswell & Plano Clark, 2017).

Με βάση τα ανωτέρω είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι το ερευνητικό σχέδιο δεν βασίσθηκε στη συνήθη ποσοτική συλλογιστική άλλων συναφών ερευνών και τον πειραματικό σχεδιασμό, κατά τον οποίο συγκεντρώνονται αντικειμενικές μετρήσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής πριν και μετά την υλοποίηση μιας παρέμβασης ή μιας δοκιμασίας. Αντίθετα ο σχεδιασμός της μελέτης θεμελιώθηκε με γνώμονα την αξιολόγηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης διενεργούμενης σε ρεαλιστικό πλαίσιο και στοιχειοθετήθηκε στη βάση της ποσοτικής μέτρησης της προόδου, αλλά και της ποιοτικής εκτίμησης της ανάπτυξης των μαθητών/τριών στη διάρκεια του χρόνου.

Για τη μέτρηση του βαθμού κατάκτησης «ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου» από τους μαθητές δεν αξιοποιήθηκαν προτυποποιημένα εργαλεία δομημένης μορφής, καθότι η μελέτη βασίσθηκε στην θεώρηση των Anderson και Krathwohl (2001), η οποία δεν υποστηρίζεται από κανένα διαθέσιμο σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης HOTS. Οι προβληματισμοί και οι αμφιβολίες που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την αξιοποίηση προτυποποιημένων εργαλείων μέτρησης HOTS και της χρησιμότητας αξιοποίησής τους σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Arter & Salmon, 1987, Swartz & McGuinness, 2014), οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας σειράς ανοικτού τύπου δραστηριοτήτων αξιολόγησης με ποιοτικό προσανατολισμό, οι οποίες: (α) βασίζονταν στο λεπτομερές και αναλυτικό πλαίσιο της επιλεγμένης ταξινομίας, (β) ήταν συμβατές με τις παρεμβατικές διδασκαλίες που αναπτύχθηκαν για την καλλιέργεια των HOTS, και (γ) υιοθετούσαν το πλαίσιο και τις προτάσεις αξιολόγησης που περιγράφονται στο βιβλίο της Susan Brookhart (2010), το οποίο θεμελιώνεται στην αναθεωρημένη στοχοταξινόμια.

Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες αξιολόγησης αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος των 23 παρεμβατικών διδασκαλιών και κατασκευάζονταν με γνώμονα και σε συνέπεια με τους μαθησιακούς στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες εκάστης διδασκαλίας (δες συνοπτικές περιγραφές των δραστηριοτήτων αξιολόγησης Α, Β και Γ στη σύνοψη παρεμβατικής διδασκαλίας στο Παράρτημα). Από άποψη μορφής και περιεχομένου, οι δραστηριότητες αξιολόγησης ήταν κυρίως ανοικτού τύπου και περιλάμβαναν ερωτήσεις δοκιμακής μορφής ή σύντομης γραπτής απάντησης (πχ. ανάπτυξη ελεύθερου κειμένου), που έδιναν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να απαντήσουν εκτενώς και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με κάποιο θέμα ή να διατυπώσουν κρίσεις και εκτιμήσεις. Περιστασιακά μπορεί να περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού (αντικειμενικού) τύπου πολλαπλής

επιλογής, ή ερωτήσεις που προσομοιάζαν με αυτές του διαγωνισμού της έρευνας Pisa (<https://www.oecd.org/pisa/test/>). Υπήρχαν βέβαια και ερωτήματα που ζητούσαν από τους μαθητές/τριες να αναπαραστήσουν τις απαντήσεις τους κατασκευάζοντας διαγράμματα Venn ή να εργαστούν με ψηφιακά εργαλεία και να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες, παρουσιάσεις, αφίσες και άλλα. Οι απαντήσεις των παιδιών στις εν λόγω δραστηριότητες αξιολογήθηκαν και βαθμολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή της τάξης παρέμβασης. Από τις βαθμολογήσεις των απαντήσεων προέκυψαν ποσοτικά δεδομένα επιδόσεων ανά μαθητή/τρια, ανά δραστηριότητα, ανά διδασκαλία και συνολικά για όλες τις δραστηριότητες και για όλους τους μαθητές/τριες. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε στη βάση συγκεκριμένων, προαποφασισμένων και γνωστών εκ των προτέρων στους/στις μαθητές/τριες κριτηρίων και πινάκων αξιολόγησης (ρούμπρικες αξιολόγησης) (δες παραδείγματα κριτηρίων ανά δραστηριότητα αξιολόγησης Α, Β ή Γ στη σύνοψη παραδείγματος παρεμβατικής διδασκαλίας στο Παράρτημα). Οι κλίμακες βαθμολόγησης ήταν ομαδοποιημένες και διέφεραν από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, με τις διαφοροποιήσεις να κυμαίνονται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο αναφοράς, το περιεχόμενο μάθησης που εξετάζε κάθε μια, αλλά και το επίπεδο της ταξινομίας στο οποίο αναφερόταν.

3. Περιγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων

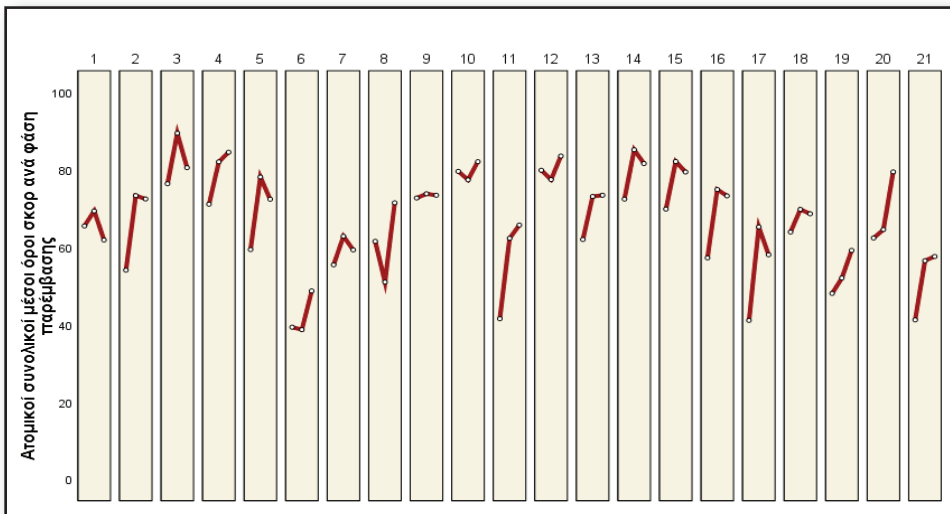
Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη παρούσα εργασία αντιπροσωπεύουν, όπως προειπώθηκε, ένα μικρό μόνο μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο παρόν άρθρο έμφαση αποδίδεται στην εξέταση της εξέλιξης και της προόδου των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, έτσι όπως αυτή μπορεί να αναδειχθεί μέσω της ανάλυσης των βαθμολογικών επιδόσεων τους στις δραστηριότητες αξιολόγησης (Παράρτημα - επιδόσεις των μαθητών στις δραστηριότητες Α, Β και Γ της παραδειγματικής διδασκαλίας).

3.1. Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες αξιολόγησης των HOTS

Για την παρακολούθηση της πορείας προόδου των μαθητών/τριών στις διαφορετικές φάσεις της παρέμβασης, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι ατομικής επίδοσης κάθε μαθητή στις δραστηριότητες αξιολόγησης ανά φάση. Το Γράφημα 1 παρουσιάζει την μέση βαθμολογική πρόοδο κάθε μαθητή σε κάθε μία από τις τρεις αυτές χρονολογικές περιόδους. Όπως διαπιστώνεται, η πρόοδος των μαθητών παρουσιάζει ποικιλία και η διακύμανση των μέσων επιδόσεων ανά περίοδο είναι αξιοσημείωτη. Ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι μέσες επιδόσεις παρουσιάζουν συνεχή βελτίωση κατά μήκος και των τριών φάσεων συνιστά το 1/3 της τάξης. Οι μέσες επιδόσεις των υπολοίπων μαθητών εμφανίζονται είτε να αυξάνουν στην Ενδιάμεση φάση της παρέμβασης και να μειώνονται ελαφρώς στην Τελική, είτε το αντίθετο. Ωστόσο, η παρατηρούμενη ποικιλία και η αυξομείωση στις βαθμολογικές επιδόσεις είναι αναμενόμενες, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατό όλοι οι μαθητές

και όλες οι μαθήτριες να προοδεύουν στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο ρυθμό. Το επίπεδο μάθησης και ανάπτυξης διαφοροποιείται από το ένα παιδί στο άλλο, παρότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και η προσφερόμενη διδασκαλία παραμένουν ίδια για όλους. Άλλωστε, οι μαθησιακοί στόχοι αποτυπώνουν την κατεύθυνση της πορείας μάθησης, δεν προδιαγράφουν όμως και ένα συγκεκριμένο προορισμό (Anderson & Krathwohl, 2001: 21). Από την άλλη μεριά, πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν ενδείξεις βελτίωσης. Με εξαίρεση έναν μαθητή (Μαθητής Νο1), οι συγκρίσεις των βαθμολογικών επιδόσεων ανάμεσα στην Αρχική και την Τελική φάση της παρέμβασης δείχνουν ότι όλα τα παιδιά βελτίωσαν την απόδοσή τους.

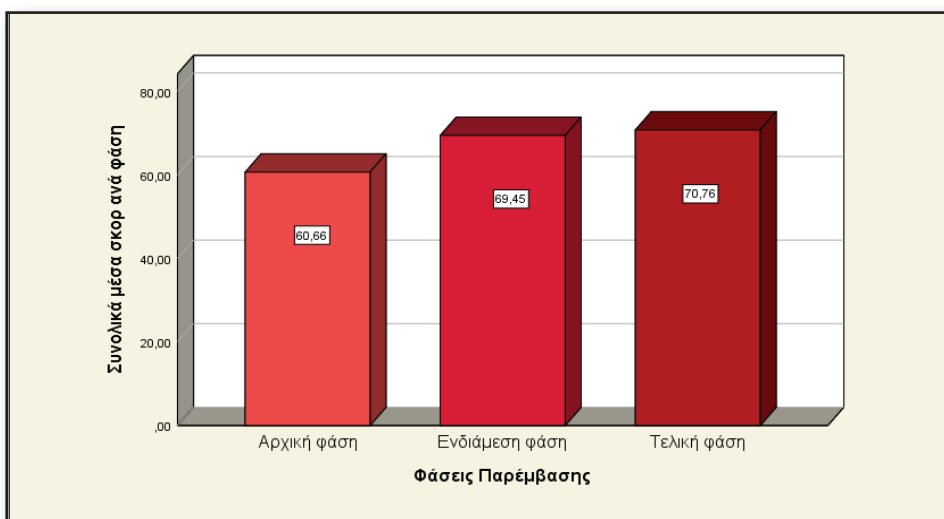
Γράφημα 1: Οι ατομικοί μέσοι όροι των μαθητών/τριών στις τρεις φάσεις της παρέμβασης



Για τη διερεύνηση του επιπέδου σημαντικότητας των παρατηρούμενων διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών κατά τις τρεις φάσεις της παρέμβασης, αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Στην ανάλυση αυτή ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε ο χρόνος, παράγοντας με τρία επίπεδα, όσες και οι χρονολογικές περιόδους της παρέμβασης. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες αξιολόγησης των HOTS αντιμετωπίστηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές. Λόγω του μικρού μεγέθους δείγματος, πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία Shapiro-Wilk, η οποία έδειξε πως οι τιμές των μετρήσεων ικανοποιούσαν το κριτήριο κανονικότητας ($W1=0,938$, $p\text{-value}>0,1$, $W2=0,959$, $p\text{-value}>0,5$, $W3=0,935$, $p\text{-value}>0,1$). Επιπλέον, η δοκιμασία Mauchly έδειξε ότι πληρείται η προϋπόθεση της σφαιρικότητας των δεδομένων ($\chi^2(2) = 2,392$, $p>0,3$). Επομένως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) με σφαιρικότητα, η οποία έδειξε ότι

οι διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ των τριών φάσεων της παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικές [$F(2, 40) = 20,744$, $p < 0,000$, $\eta^2 = 0,509$]. Οι επιμέρους συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων με βάση τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν πως οι μέσες επιδόσεις των παιδιών στην Αρχική φάση της παρέμβασης ($M=60,65$, $SD=2,81$) ήταν σημαντικά χαμηλότερες από αυτές στη Ενδιάμεση ($M=69,45$, $SD=2,73$) και στην Τελική ($M=70,76$, $SD=2,20$) (Πίνακας 1 & Γράφημα 2). Με άλλα λόγια, οι επιδόσεις των μαθητών/τριων στις δραστηριότητες αξιολόγησης των HOTS βελτιώθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, εύρημα που υποδηλώνει ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν είχαν συνολικά θετική επίδραση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Γράφημα 2: Οι συνολικές μέσες επιδόσεις των μαθητών/τριών ανά φάση παρέμβασης



Πίνακας 1: Συγκρίσεις ανά ζεύγη μεταξύ των μέσων βαθμολογικών επιδόσεων των μαθητών/τριών στις τρεις φάσεις της παρέμβασης

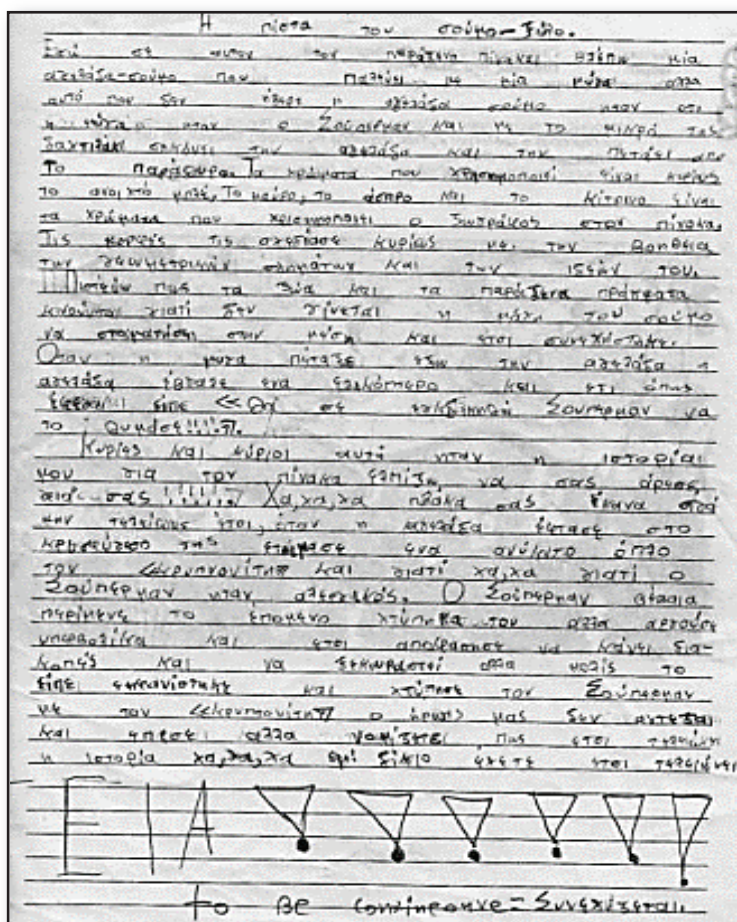
(I) Χρόνος	(J) Χρόνος	Μέση διαφορά (I-J)	Std. Error	Sig.
Αρχική φάση	Ενδιάμεση	-8,794*	1,972	,001
	Τελική	-10,103*	1,498	,000
Ενδιάμεση φάση	Αρχική	8,794*	1,972	,001
	Τελική	-1,309	1,612	1,000
Τελική φάση	Αρχική	10,103*	1,498	,000
	Ενδιάμεση	1,309	1,612	1,000

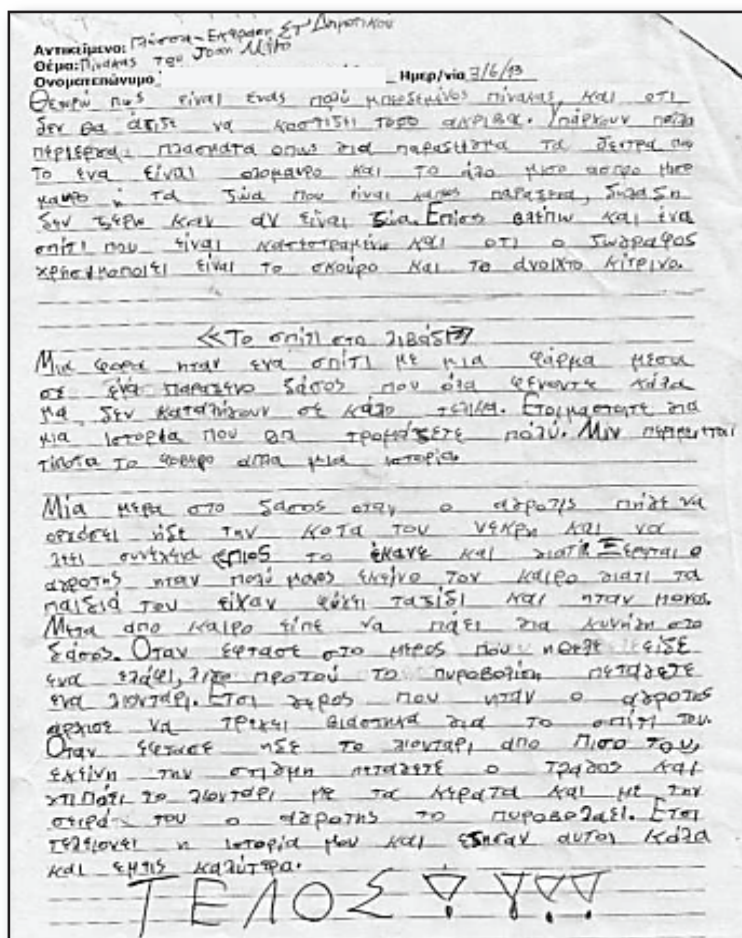
Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφορά των συνολικών μέσων μαθητικών επιδόσεων μεταξύ Ενδιάμεσης και Τελικής φάσης είναι μικρή και ασήμαντη, γεγονός που δείχνει ότι η πρόοδος που σημειώθηκε μεταξύ των δύο αυτών περιόδων ήταν ελάχιστη. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες. Πιθανώς να οφείλεται σε περιστασιακές συνθήκες, όπως τη φυσική κούραση που αισθάνονται μαθητές και εκπαιδευτικοί στο τέλος της σχολικής χρονιάς, που ίσως επηρέασε την απόδοση όλων σε όλα τα επίπεδα. Ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι μεταξύ των δύο αυτών περιόδων της παρέμβασης μεσολάβησαν εκτεταμένα διαλείμματα και παύσεις λόγω αργιών και σχολικών εκδηλώσεων που μπορεί να επηρέασαν την κινητοποίηση, την εμπλοκή και τη διάθεση συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη όμως μεριά, είναι πιθανό η πτώση του ρυθμού προόδου να οφείλεται σε παραμέτρους άμεσα σχετιζόμενες με τον σχεδιασμό των παρεμβατικών διδασκαλιών. Καταρχήν, οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν κατά την Ενδιάμεση και την Τελική φάση ήταν απαιτητικότερες από πλευράς χρόνου και προσπάθειας, καθώς στόχευαν στην ανάπτυξη πολλαπλών επιπέδων των γνωστικών διεργασιών. Δεύτερο και ίσως σημαντικότερο όλων, η αρχικά αυξημένη κινητοποίηση των μαθητών/τριών ενδέχεται σταδιακά να εξασθένησε. Στα αρχικά στάδια της παρέμβασης, οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν και οι δραστηριότητες αξιολόγησης που εκπονήθηκαν προσλήφθηκαν από τα παιδιά ως καινοτόμες, ενδιαφέρουσες, ασυνήθιστες, προκλητικές, γεμάτες ερεθίσματα και προβληματισμούς. Καθώς όμως η εμπειρία και η εξοικείωση με τις δραστηριότητες αυξάνονταν, είναι πιθανό ότι ο βαθμός αφοσίωσης μειωνόταν. Επομένως, η ποικιλία, η ανομοιομορφία και η διαφοροποίηση σε επίπεδο θεματολογίας, μορφών, περιεχομένων και απαιτήσεων των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και αξιολόγησης ενδέχεται να διαδραματίζουν εξαιρετικά αποφασιστικό ρόλο στη συγκράτηση και διατήρηση της κινητοποίησης και της εμπλοκής των παιδιών. Συμπερασματικά, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, φανερώνει πως οι επιδόσεις των μαθητών/τριων στις δραστηριότητες αξιολόγησης των HOTS βελτιώθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Παρόλο που η βελτίωση αυτή παρουσιάζει διακυμάνσεις μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων, παρεμβατικών φάσεων και περιπτώσεων παιδιών η γενική διαπίστωση που μπορεί να εξαχθεί από τα ποσοτικά δεδομένα είναι ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση ως προς την ανάπτυξη των ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου, στις οποίες στόχευαν οι παρεμβατικές διδασκαλίες και οι δραστηριότητες αξιολόγησης. Στο γενικό αυτό συμπέρασμα συνηγορούν και τα αποτελέσματα ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Χαρακτηριστική είναι για παράδειγμα η περίπτωση του Γιώργου (ψευδώνυμο). Ο Γιώργος διάβαζε με δυσκολία και αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα στην κατανόηση κειμένου, την προφορική και γραπτή έκφραση. Έγραφε δυσανάγνωστα, κάνοντας σημαντικά ορθογραφικά λάθη. Δεν μπορούσε να εφαρμόσει απλούς γραμματικούς κανόνες, χρησιμοποιούσε περιορισμένο λεξιλόγιο και τα κείμενά του ήταν εξαιρετικά σύντομα, λιτά και ακατάστατα. Στα Μαθηματικά αδυνατούσε να εφαρμόσει απλούς αλγόριθμους και διαδικασίες. Η συμμετοχή του στο μάθημα ήταν πολύ περιορισμένη ενώ σπάνια ανταποκρινόταν στις κατ' οίκον εργασίες. Σε γενικές γραμμές υπήρχε έλλειψη ενδιαφέροντος και

κινήτρων για συμμετοχή στη σχολική εργασία. Όταν όμως ξεκίνησε η παρέμβαση, η στάση του Γιώργου άρχισε σταδιακά να αλλάζει. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς του ενδεχομένως να σχετίζεται με την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην μαθησιακή διαδικασία. Οι καθημερινές παρουσιάσεις εκ μέρους των παιδιών, η έμφαση σε μορφές αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, η εφαρμογή τεχνικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η αμοιβαία διδασκαλία, και η αξιοποίηση ποικιλίας ψηφιακών εργαλείων αποτέλεσαν μερικές από τις προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν. Είναι πιθανό μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο Γιώργος να βίωσε μεγαλύτερη αποδοχή από τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές του, να ανέπτυξε την αυτοεικόνα του και να ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή του. Αυτό αποδεικνύεται και από την πρόοδο που σημείωσε σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης όπως φαίνεται από δύο συγκρίσιμα παραδείγματα της δουλειάς του (Εικόνα 1). Και στα δύο παραδείγματα ο Γιώργος προσπαθεί να περιγράψει δύο διαφορετικούς πίνακες του Μίρο και να δημιουργήσει μια ιστορία εμπνευσμένη από τις φόρμες και τα αντικείμενα που απεικονίζονται σε αυτούς.

Εικόνα 1: Μία εργασία του Γιώργου κατά την Αρχική φάση της παρέμβασης (δεξιά) και μία συγκρίσιμη εργασία του κατά την Τελική φάση της παρέμβασης (κάτω)





Καταρχήν, η ποσότητα του γραπτού λόγου και στα δύο παραδείγματα γραφής είναι ενδεικτική της αυξημένης ενεργοποίησης του Γιώργου με τις δραστηριότητες της παρέμβασης, καθότι η έκταση των κειμένων του πριν την έναρξη των παρεμβατικών διδασκαλιών περιοριζόταν σε ελάχιστες γραμμές. Κατά δεύτερο, η ποσότητα των ιδεών και τα είδη των ιδεών που διατυπώνονται στο μεταγενέστερο κείμενο του Γιώργου παρουσιάζουν αύξηση. Το δεύτερο κείμενό του περιλαμβάνει έναν αριθμό δημιουργικών και αυθεντικών ιδεών που δεν μαρτυρούνται στο πρώτο. Τέλος, το κείμενο της Τελικής φάσης είναι εμφανέστερα βελτιωμένο στο επίπεδο της δομής (έχει παραγράφους και υπότιτλους), της μορφής (ο τρόπος γραφής είναι πιο ευανάγνωστος), της παρουσίασης των ιδεών και της σύνταξης (ο σχηματισμός των προτάσεων είναι καλύτερος, όπως και η σειραθέτηση των λέξεων με ορθότερο γραμματικά τρόπο)

Από την άλλη μεριά, η περίπτωση παιδιών όπως ο «Γιώργος» μπορεί να προκαλέσει ποικίλα ερωτηματικά. Άραγε η βελτίωση της επίδοσής τους οφείλεται στις παρεμβατικές δι-

δασκαλίες που στόχευαν στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου, ή μήπως η βελτίωση αυτή οφείλεται κατά βάση στην υιοθέτηση προοδευτικότερων μεθόδων και προσεγγίσεων της διδασκαλίας; Ίσως είναι σημαντικό να αποσαφηνισθεί ότι η υιοθέτηση προοδευτικών μεθόδων οδηγεί στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και συνιστά κρίσιμη και απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου νοητικού επιπέδου. Ωστόσο, η μεμονωμένη υιοθέτηση των προσεγγίσεων αυτών δεν δύναται να διαφοροποιήσει σημαντικά το επίπεδο ανάπτυξης των HOTS, διότι οι προσεγγίσεις αυτές αναφέρονται στο «πως» της διδασκαλίας. Η διαδικασία όμως ανάπτυξης των ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου απαιτεί αλλαγές στο «τί» και το «γιατί» της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, προϋποθέτει θεμελιώδεις αλλαγές στο περιεχόμενο και τους στόχους, που δεν μπορούν να επιτευχθούν μέσω τροποποιήσεων στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας της διδασκαλίας, όπως τις μορφές, τις προσεγγίσεις και τα μέσα διδασκαλίας.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Με θεμέλιο την αναθεωρημένη ταξινομία εκπαιδευτικών στόχων των Anderson και Krathwohl (2001), η παρούσα εργασία επιχείρησε να περιγράψει τον σχεδιασμό και να εξετάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που στόχευε στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου των παιδιών μιας σχολικής τάξης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι σε γενικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες αύξησαν τις επιδόσεις τους στις δραστηριότητες αξιολόγησης των HOTS κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στις παρεμβατικές διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν. Αρκετές είναι άλλωστε οι συναφείς μελέτες που υποστηρίζουν μέσω των ευρημάτων τους ότι η διδασκαλία των HOTS είναι εφικτή και έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της σκέψης (Hopson et al., 2001, Aksela, 2005, Miri et al., 2007, Ford, 2014, Abrami et al., 2015, Vincent-Lancrin, 2019, Zarzua et al., 2025). Ο θετικός αντίκτυπος της διδασκαλίας των HOTS έχει τεκμηριωθεί κατά μήκος διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, ποικίλων επιστημονικών περιοχών και διαφοροποιημένων επιπέδων ακαδημαϊκής επίδοσης.

Παράλληλα, είναι βέβαιο ότι η διδασκαλία των HOTS είναι κάτι πολύ παραπάνω από μια ενδιαφέρουσα προσθήκη στο πρόγραμμα σπουδών, διότι απαιτεί βαθιές, εκτεταμένες και ουσιαστικές αλλαγές στη διδακτική πράξη. Οι πρακτικές των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει καταγραφεί σε σχετικές συναφείς έρευνες (Eisenman & Payne, 1997, Aksela, 2005, Preus, 2012, Fensham, 2013, Abrami et al., 2015, Zohar & Cohen, 2016, Kosasih et al., 2022, Widodo, 2022, Zarzua et al., 2025), και οι οποίες αξιοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνουν τη συνεργατική διδασκαλία, τη μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα (Problem Based Learning), τη διερεύνηση ρεαλιστικών ζητημάτων, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, τις συζητήσεις διαφόρων ειδών και μορφών και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Η εφαρμογή των προσεγγίσεων αυτών, επηρεάζει ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, καθώς

η αξιοποίησή τους δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια μόνο ενότητά του ή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Από την άλλη μεριά, οι τροποποιήσεις αυτές επιφέρουν αλλαγές και στο σχολικό κλίμα και επιδρούν στην καθημερινή εμπειρία όλων των συμμετεχόντων, καθώς η κίνηση, η ανεπισημότητα, η συμμετοχή, ο θόρυβος και το παιχνίδι αντικαθιστούν τη «Σαχάρα» της παραδοσιακής διδασκαλίας (Cuban, 1984). Στο πλαίσιο αυτό, όλα τα παιδιά και ειδικά τα πιο ευάλωτα συναισθηματικά και αδύναμα ακαδημαϊκά αρχίζουν να βιώνουν διαφορετικά τη ζωή στο σχολείο. Η επιστροφή στο πρότερο αποστεωμένο καθεστώς σχέσεων και αλληλεπίδρασης μοιάζει αδύνατη, καθώς ούτε ο εκπαιδευτικός, αλλά ούτε και οι μαθητές έχουν τη θέληση να το πράξουν.

Από την άλλη μεριά, η παρούσα μελέτη υιοθετεί την άποψη που έχουν υποστηρίξει κι άλλοι ερευνητές, σύμφωνα με την οποία η υιοθέτηση προοδευτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου συνιστά εξαιρετικά προκλητικό και πολυδιάστατο εγχείρημα (Preus, 2012, Zohar & Cohen, 2016, Schulz & Fitzpatrick, 2016, Virranmaki et al., 2021, Zana et al., 2022, OECD, 2022). Οι απαιτήσεις σε διδακτικό χρόνο, προσπάθεια και φαντασία εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι αξιοσημείωτες. Οι ανάγκες του προγράμματος σπουδών αναφορικά με την κάλυψη της διδακτέας ύλης δεν μπορούν να ικανοποιηθούν, ειδικά όταν η ποσότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να «διδασθούν» είναι μεγάλη (Cuban, 1984). Η διαδικασία σχεδιασμού διδασκαλιών και δραστηριοτήτων σχετικών με την ανάπτυξη των HOTS είναι επίπονη και περίπλοκη καθώς προκύπτουν πολλά ερωτήματα, ασάφειες και αβεβαιότητες που δεν αναλύονται, ούτε προσδιορίζονται ρητά στη συγγενή βιβλιογραφία (Anderson & Krathwohl, 2001). Παράλληλα πρέπει να τονισθεί ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες δεν θα μπορούσαν να υλοποιηθούν, ούτε και υπήρχε πιθανότητα να πραγματοποιηθούν με επιτυχία, αν οι μαθητές/τριες δεν είχαν πρώτα εξοικειωθεί και προσαρμοστεί σε μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδική εργασία, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και συζήτησης, η μάθηση μέσω πρότζεκτ και η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εργαλείων μάθησης. Επομένως, οι μαθησιακές εμπειρίες της σχολικής χρονιάς που προηγήθηκε της παρέμβασης είχαν αναμφίβολα θετική επίδραση στα ερευνητικά ευρήματα, γεγονός που επιβεβαιώνει την επισήμανση των Eisenman και Payne (1997), ότι χρειάζονται τουλάχιστον δύο έτη εκπαίδευσης προτού φανούν θετικά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η εμπειρία της μελέτης αυτής έδειξε πως οι δραστηριότητες διδασκαλίας και αξιολόγησης των HOTS πρέπει να είναι πολύπλευρες και ποικιλόμορφες και απαιτούν διαρκή και συνεχή τροφοδότηση με νέες ιδέες, νέα προβλήματα και νέες μελέτες περίπτωσης. Σε διαφορετική περίπτωση καταλήγουν να αποτελούν μέρος των σχολικών εργασιών ρουτίνας, με όποιες επιπτώσεις μπορεί να έχει αυτό στην κινητοποίηση, την αυτοπεποίθηση και κατ'επέκταση τη διαδικασία ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών/τριών (Lu et al, 2021, OECD, 2022).

Τέλος, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας συγκροτημένης και καλοσχεδιασμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν μπορεί να προσφέρει εγγυήσεις ως προς την επίτευξη αποτελεσμάτων ισότιμης ποσότητας και ισότιμης ποιότητας (Eisenman & Payne, 1997,

Anderson & Krathwohl, 2001, Setyiarini, 2018). Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη ανταποκρίθηκαν θετικά στην παρέμβαση και αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό τις αλλαγές στη διδακτική διαδικασία και στο μαθησιακό περιβάλλον. Ωστόσο, η απόδοσή τους στις δραστηριότητες αξιολόγησης των HOTS δεν βελτιώθηκε με τον ίδιο ρυθμό, στον ίδιο βαθμό ή με τους ίδιους τρόπους. Η αντίληψη ότι η ανάπτυξη των HOTS συνιστά διαδικασία και όχι προϊόν (Gunawardena & Wilson, 2021), απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να την αναγνωρίσουν ως ένα αναπτυξιακό ταξίδι με προσορισμό, επιλογή διαδρομής και χρόνο άφιξης που διαφοροποιείται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική παρέμβαση που περιγράφηκε στην εργασία αυτή μπορεί να κατανοηθεί ως μία νοηματοδοτούμενη, αλλά υποκειμενική διαδρομή στο επιστημονικό πεδίο των ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου. Το σκόπιμο, αλλά μικρό και βολικό δείγμα των μαθητών/τριών, η σχεδίαση παρεμβατικών διδασκαλιών με υποκειμενικά κριτήρια, η χρήση μη σταθμισμένων και μη αντικειμενικών μετρήσεων για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και την αποτίμηση του επιπέδου επίτευξης των HOTS, συνιστούν μερικές από τις κύριες μεθοδολογικές της αδυναμίες. Από την άλλη όμως μεριά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα ρεαλιστικό περιβάλλον, με τα μέσα που έχουν διαθέσιμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και στο πλαίσιο των αυθεντικών περιορισμών που επιβάλλει ένα μάλλον συντηρητικό, συγκεντρωτικό και ακαδημαϊκού τύπου εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό. Επιπλέον, παρόλο που τα ευρήματα της μελέτης έχουν ισχύ μονάχα στην περίπτωση των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, η σχετική βιβλιογραφία φαίνεται να τα υποστηρίζει. Η υιοθέτηση του μεικτού ερευνητικού σχεδιασμού και ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, φαίνεται να βοηθούν στην κατανόηση των προκλήσεων και των διλημματικών ερωτημάτων που προκύπτουν από την εξέταση της περίτεχνης διαδικασίας ανάπτυξης ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου.

Βιβλιογραφία

- Abrami, P.C., R.M. Bernard, E. Borokhovski, D.I. Waddington, C.A. Wade & T. Persson (2015) Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2): 275-314.
- Adzidzah, N. & Yudiawan, A. (2024) HOTS-based formative assessment: The key to improving the quality of learning. *Journal of Quality Assurance in Islamic Education (JQAIE)*, 4(2): 109-120. DOI: <https://doi.org/10.47945/jqaie.v4i2.1670>
- Aksela, M. (2005) *Supporting meaningful chemistry learning and higher-order thinking through computer-assisted inquiry: A design research approach*. Doctoral dissertation, University of Helsinki. Helsinki: University Print.
- Anderson, L.W. and D. R. Krathwohl (eds) (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and*

- assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Arter J.A. and J.R. Salmon (1987) *Assessing Higher Order Thinking Skills. A Consumer's Guide*. Washington, DC: Office of Education Research and Improvement.
- Athanassiou N., J.M. McNett, and C. Harvey (2003) Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, 27(5): 533-555.
- Binkley M., O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley, M. Miller-Ricci, and M. Rumble (2012) Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.
http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bloom B.S., M.D. Englehart, E.J. Furst, W.H. Hill & D.R. Krathwohl (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. New York, NY: Longman
- Bouziane A., and A. Zohri (2019) The effect of explicit instruction in critical thinking on higher-order thinking skills in reading comprehension: an experimental study. *European Journal of English Language Teaching*, 5(1): 114-126.
- Brookhart S. M. (2010) *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Brookhart S.M., and A.J. Nitko (2011) Strategies for constructing assessments of higher order thinking skills. In G. Schraw and D.R. Robinson (Eds.), *Assessment of higher order thinking skills* (pp. 327-59). IAP Information Age Publishing.
- Bryman A. (2017) *Social research methods*. Oxford University Press.
- Ching H.Y., and E.C. Da Silva (2017) The Use of Bloom's Taxonomy to Develop Competences in Students of a Business Undergraduate Course. *Journal of International Business Education*, 12(1): 107-126.
- Creswell J.W., and V.L.P. Clark (2017) *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage publications.
- Crews C. F. (2010) *The effects of using Bloom's Taxonomy to align reading instruction with the Virginia Standards of learning framework for English*. PhD Dissertation, Faculty of the school of Education, Liberty University.
- Cuban L. (1984) Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs. *Review of Educational Research*, 54(4): 655-681.
<https://doi.org/10.3102/00346543054004655>
- Dede C. (2010) Comparing Frameworks for "21st Century Skills": Rethinking How Students Learn. *Frameworks for 21st Century Skills*, 20: 51-76.
- Eisenman G. & B.D. Payne (1997) Effects of the higher order thinking skills program on at-risk young adolescents' self-concept, reading achievement, and thinking skills. *Research in middle level education quarterly*, 20(3): 1-25.

- Ennis R.H. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron & R.J. Sternberg (Eds) *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 1-26). New York, NY: W.H. Freeman.
- Facione, P. A. (2015) *Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment*. Hermosa Beach, CA: Measured Reasons LLC. (Original work published in 1992).
- Fensham, P. J. & A. Bellocchi (2013). Higher order thinking in chemistry curriculum and its assessment. *Thinking Skills and Creativity*, 10: 250-264.
- Ford A. (2014) *The impact of higher order thinking strategies on reading comprehension: A quantitative study in primary education*. PhD dissertation, Capella University.
- Foster I. V. (2001) *The principal's role as instructional leader: Assessing academic performance among African-American elementary-school students in a higher order thinking skills program*. PhD Dissertation, Northern Illinois University.
- Gubbins E.J. (1985) *Matrix of thinking skills*. Hartford, CT: State Department of Education. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED272882>.
- Gunawardena M., and K. Wilson (2021) Scaffolding students' critical thinking: A process not an end game. *Thinking Skills and Creativity*, 41:100848.
- Hague, C. (2024) *Fostering higher-order thinking skills online in higher education: A scoping review*. OECD Education Working Papers, No. 306. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/84f7756a-en>.
- Hawks K.W. (2010) *The effects of implementing Bloom's Taxonomy and utilizing the Virginia Standards of Learning Curriculum Framework to develop mathematics lessons for elementary students*. PhD Dissertation, Faculty of the school of Education, Liberty University.
- Hopson M.H., R.L. Simms and G.A. Knezek (2001) Using a technology-enriched environment to improve higher-order thinking skills. *Journal of Research on Technology in education*, 34(2):109-119.
- Howells, K. (2018) *The future of education and skills: education 2030: the future we want*. Paris OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Khadka, J., Dahal, N., Acharya, U., Puri, G., Subedi, N. & Hasan, M. K. (2025) Higher-order thinking skills in e-learning contexts in higher education: a phenomenological study. In *Frontiers in Education*, 10: 1555541). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1555541>
- Kosasih, A., Supriyadi, T., Firmansyah, M. I. & Rahminawati, N. (2022) Higher-order thinking skills in primary school. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(1): 56-76. <https://www.jstor.org/stable/48710289>

- Krathwohl D.R. (2002) A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4): 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lu, K., Yang, H. H., Shi, Y. & Wang, X. (2021) Examining the key influencing factors on college students' higher-order thinking skills in the smart classroom environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18: 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00238-7>
- Marzano R.J. (2001) Designing a new taxonomy of educational objectives. In *Experts in Assessment*. ERIC. <http://www.amazon.de/dp/1412936292>
- Miri B., B.C. David, and Z. Uri (2007) Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, 37(4): 353-369.
- Moseley D., V. Baumfield, J. Elliott, S. Higgins, J. Miller, D.P. Newton, and M. Gregson (2005) *Frameworks for thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2001) *Schooling for Tomorrow: What schools for the future?* Paris: OECD Publications.
- OECD (2022) *How do girls and boys feel when developing creativity and critical thinking? : Lessons for gender equity*. OECD Education Spotlights, No. 2. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/bfcac2cc-en>.
- OECD. <https://www.oecd.org/pisa/test/>
- Pappas E., O. Pierrakos, and R. Nagel (2013) Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, 48: 54-64.
- Paul R.W. & L. Elder (2006) *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Prentice Hall
- Petris A.E. (2008) *Developing reading comprehension skills in third grade students through the modeling of higher order critical thinking questions*. MA dissertation, Caldwell College.
- Preus B. (2012) Authentic instruction for 21st century learning: Higher order thinking in an inclusive school. *American Secondary Education*, 40(3): 59-79.
- Ramirez R.P. & M.S. Ganaden (2008) Creative activities and students' higher order thinking skills. *Education quarterly*, 66(1): 22-33.
- Rehmat Abeera P. (2015) *Engineering the Path to Higher-Order Thinking in Elementary Education: A Problem Based Learning Approach for STEM Integration*. PhD Thesis, Department of Teaching and Learning, University of Nevada, Las Vegas, USA, <http://dx.doi.org/10.34917/7777325>
- Resnick L. B. (1987) *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sabiote C., E.M. Olmedo-Moreno & J. Expósito-López (2022) The effects of teamwork on critical thinking: A serial mediation analysis of the influence of work skills and

- educational motivation in secondary school students. *Thinking Skills and Creativity*, 45:101063.
- Schraw G., M.T. McCrudden, S. Lehman & B. Hoffman (2011) An overview of thinking skills. In G. Schraw & D.R. Robinson (Eds.), *Assessment of higher order thinking skills* (pp. 19–45). IAP Information Age Publishing.
- Schulz H. & B. FitzPatrick (2016) Teachers' understandings of critical and higher order thinking and what this means for their teaching and assessments. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(1): 61-86.
- Setyarini S., A.B. Muslim, D. Rukmini, I. Yuliasri & Y. Mujiyanto (2018) Thinking critically while storytelling: Improving children's HOTS and English oral competence. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1): 189-197.
- Swartz R. and C. McGuinness (2014) *Developing and assessing thinking skills. The International Baccalaureate Project*. Geneva: The International Baccalaureate Organisation.
- Vincent-Lancrin, S., C. González-Sancho, M. Bouckaert, F. de Luca, M. Fernández-Barrerra, G. Jacotin, J. Urgel & Q. Vidal (2019) *Fostering students' creativity and critical thinking in education: What it means in school*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Virranmaki E., K. Valta-Hulkkonen and A. Pellikka (2020) Geography tests in the Finnish Matriculation Examination in paper and digital forms – An analysis of questions based on revised Bloom's taxonomy. *Studies in Educational Evaluation*, 66: 100896. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100896.
- Widodo, A. (2022) Promoting Higher-Order Thinking Skills (HOTS) for Young Learners in A Bilingual Classroom. *International Journal of Business, Humanities, Education and Social Sciences (IJBHES)*, 4(2): 96-102. DOI:<https://doi.org/10.46923/ijbhes.v4i2.208>
- Zana, F. M., Sa'dijah, C. & Susiswo, S. (2022) LOTS to HOTS: How do mathematics teachers improve students' higher-order thinking skills in the class?. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, 5(3): 251-260.
<https://doi.org/10.33122/ijtmer.v5i3.143>
- Zarzua, C. J. V. & Del Rosario, A. L. P. (2025) Collaborative Problem Posing As A Pathway To Enhance Higher-Order Thinking Skills Among Grade 7 Students. In *International Journal for Science and Advance Research In Technology*, 11(6): 221-228.
<https://ijsart.com/public/storage/paper/pdf/IJSARTV11I6103778.pdf>
- Zohar A. (2004) *Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Zohar A. (2013) Challenges in wide scale implementation efforts to foster higher order thinking (HOT) in science education across a whole school system. *Thinking Skills and Creativity*, 10: 233-249.

Zohar A. and Y.J. Dori (2003) Higher Order Thinking Skills and Low Achieving Students: Are They Mutually Exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2): 145-181, DOI: 10.1207/S15327809JLS1202_1

Zohar, A. and A. Cohen (2016) Large scale implementation of higher order thinking (HOT) in civic education: The interplay of policy, politics, pedagogical leadership and detailed pedagogical planning. *Thinking Skills and Creativity*, 21: 85-96.

Παράρτημα: Παράδειγμα σύνοψης διδασκαλίας

ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΓΝΩΣΗΣ	ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ					
	ΘΥΜΑΜΑΙ	ΚΑΤΑΝΟΩ	ΕΦΑΡΜΟΖΩ	ΑΝΑΛΥΩ	ΑΞΙΟΛΟΓΩ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ
ΓΝΩΣΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ		Δραστηριότητες 1				Αξιολόγηση Α & Β
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ		Στόχος 1 Δραστηριότητες 2 & 3		Στόχος 1 Δραστηριότητες 3 & 4 Αξιολόγηση Α	Στόχος 2 Δραστηριότητα 4 Αξιολόγηση Β	Στόχος 3 Δραστηριότητες 5 Αξιολόγηση Β & Γ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ			Δραστηριότητες 4		Δραστηριότητες 5	Στόχος 3 Δραστηριότητες 5 Αξιολόγηση Γ
ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ						

Στόχος 1= Να διακρίνουν εννοιολογικά τις μορφές ενέργειας και τα είδη ενέργειας

Στόχος 2= Να αξιολογούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα διαφόρων λύσεων σε ένα δεδομένο ενεργειακό πρόβλημα

Στόχος 3= Να κατασκευάσουν πρωτότυπα προϊόντα, τα οποία ανταποκρίνονται σε δεδομένες ενεργειακές απαιτήσεις
Διαδικτικές Δραστηριότητες 1= στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις μορφές και τα είδη της ενέργειας
Διαδικτικές Δραστηριότητες 2= στοχεύουν στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ των μορφών και των ειδών της ενέργειας μέσω της αξιοποίησης παραδειγμάτων και αντι-παραδειγμάτων

Διαδικτικές Δραστηριότητες 3= στοχεύουν στην ταξινόμηση, την αποσαφήνιση και τη διάκριση μεταξύ διαφορετικών μορφών και ειδών ενέργειας μέσα από την αξιοποίηση περιπτώσεων της καθημερινής ζωής

Διαδικτικές Δραστηριότητες 4= στοχεύουν στην αξιοποίηση γνώσεων για τις μορφές και τα είδη της ενέργειας με πλαίσιο την ανάλυση των θετικών και των αρνητικών επιδράσεων της χρήσης της ενέργειας σε καταστάσεις και προϊόντα του πραγματικού κόσμου και στον έλεγχο της αποδοτικότητάς της

Διαδικτικές Δραστηριότητες 5= στοχεύουν στην κατανόηση των μεθόδων αξιολόγησης της καταλληλότητας των λύσεων σε ένα ενεργειακό πρόβλημα και την εφαρμογή αυτών των μεθόδων στη δημιουργία/κατασκευή ενός προϊόντος ή τη διαχείριση μιας κατάσταση

Αξιολόγηση Α = Ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια δική τους ταξινόμηση για τις έννοιες των μορφών, των ειδών και των πηγών της ενέργειας και να την παρουσιάσουν με τη μορφή ενός πίνακα ή ενός διαγράμματος. Οι πίνακες και τα διαγράμματα αξιολογούνται στη βάση 4 κριτηρίων: (α) πληρότητα και ακρίβεια της προτεινόμενης ταξινόμησης, (β) οργάνωση του περιεχομένου της ταξινόμησης, (γ) ποιότητα μορφής και παρουσίασης της ταξινόμησης, και (δ) χρήση επιστημονικής ορολογίας.

Αξιολόγηση Β = Ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά διαφόρων ειδών ενέργειας, να αξιολογήσουν ποια είδη ενέργειας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην περίπτωση μιας πόλης με

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να προτείνουν λύσεις που να ανταποκρίνονται στις ενεργειακές ανάγκες της δεδομένης πόλης. Οι εργασίες των μαθητών αξιολογούνται με βάση 6 κριτήρια: (α) την πληρότητα της προτεινόμενης λύσης, (β) την ρεαλιστική εφαρμογή της λύσης, (γ) την σαφήνεια των επιχειρημάτων που προσφέρονται για την υποστήριξη της λύσης, (δ) την καταλληλότητα και τη ευρύτητα της προτεινόμενης λύσης σε σχέση με τα προαποφασισμένα χαρακτηριστικά της πόλης, (ε) την ποιότητα παρουσίασης της προτεινόμενης λύσης και (στ) την ακρίβεια με την οποία αξιοποιούνται επιστημονικοί όροι, έννοιες και αρχές.

Αξιολόγηση Γ = Ζητείται από τους μαθητές να σχεδιάσουν ένα πρωτότυπο όχημα, να περιγράψουν τη λειτουργία του και τη χρήση του προσδιορίζοντας τα κύρια χαρακτηριστικά του, τις μορφές και τα είδη ενέργειας που θα αξιοποιεί για τη λειτουργία του. Οι εργασίες των μαθητών αξιολογούνται με βάση 4 κριτήρια: (α) την ευχέρεια (αριθμός /ποσότητα) των πρωτότυπων ιδεών που προτείνονται, (β) την ευελιξία (ποικιλία) των ιδεών, (γ) την αυθεντικότητα (μοναδικότητα) των ιδεών, και (δ) την αναλυτικότητα (λεπτομέρειες) των ιδεών τους.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΒΑΣΙΣΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ

AN INVESTIGATION INTO TEACHERS' SELF- EFFICACY, MOTIVATIONAL MECHANISMS, AND INTENTIONS TO UTILIZE ARTS-BASED PRACTICES

Αντώνης Λενακάκης
Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης
Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
alen@auth.gr

Μαρία Κολτσίδα
PhD, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης
Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mkolt@nured.auth.gr

Ευστάθιος Ξαφάκος
PhD, Μεταδιδακτορικός ερευνητής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
stathisxafakos@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις προθέσεις, τα κίνητρα και την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα 302 Ελλήνων νηπιαγωγών και δασκάλων ως προς την ενσωμάτωση των τεχνών στη διδασκαλία. Βασισμένη στις θεωρίες της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura) και του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan), η έρευνα αξιολογεί πώς προσωπικές πεποιθήσεις και κίνητρα επηρεάζουν την πρόθεση εφαρμογής καλλιτεχνικών πρακτικών σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα δείχνουν υψηλή πρόθεση ενσωμάτωσης των τεχνών και έντονη εσωτερική παρακίνηση, με επαρκή αλλά μη ομοιογενή αυτο-αποτελεσματικότητα. Η στατιστική ανάλυση (T-test, ANOVA, Pearson) ανέδειξε θετικές συσχετίσεις μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας, κινήτρων και πρόθεσης. Η ανάλυση παλινδρόμησης κατά βήματα κατέδειξε ότι η πρόθεση προβλέπεται κυρίως από τα εσωτερικά κίνητρα και την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, ενώ η έλλειψη παρακίνησης λειτουργεί ανασταλτικά. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και ενσωματώνουν δημιουργικές και καλλιτεχνικές πρακτικές σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου εντείνεται η παρουσία της τεχνητής νοημοσύνης. Τα ευρήματα μπορούν να εμπλουτίσουν τον επιστημονικό διάλογο και να στηρίξουν τον σχεδιασμό παιδαγωγικών και επιμορφωτικών προσεγγίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που συνδυάζουν δημιουργικότητα και τεχνολογία, ενισχύοντας την πορεία προς ένα πιο ανθρώπινο, ολιστικό και καινοτόμο σχολείο του 21ου αιώνα.

Λέξεις κλειδιά

Διαδικτικές προσεγγίσεις βασισμένες στις τέχνες, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αυτοαποτελεσματικότητα, πρόθεση, κίνητρα.

Abstract

This study examines the intentions, motivations, and perceived self-efficacy of 302 Greek preschool and primary school teachers regarding the integration of the arts into teaching. Grounded in Bandura's theory of self-efficacy and Deci and Ryan's self-determination theory, the research investigates how personal beliefs and motivational factors influence educators' intention to implement artistic practices in an ever-evolving educational environment. The findings reveal a high intention to incorporate the arts and strong intrinsic motivation, alongside sufficient but heterogeneous levels of self-efficacy. Statistical analyses (T-test, ANOVA, Pearson correlations) indicated positive relationships among self-efficacy, motivation, and intention. Stepwise regression analysis showed that intention is primarily predicted by intrinsic motivation and identified regulation, while amotivation acts as a negative predictor. This study contributes to understanding how primary educators perceive and apply creative and artistic practices in the context of the growing presence of artificial intelligence in education. The findings may enrich scientific dialogue and inform the design of pedagogical and professional development approaches that combine creativity and technology, supporting the evolution toward a more human-centered, holistic, and innovative 21st-century school.

Key words

Arts-based approaches, teacher professional development, self-efficacy, intention, motivation.

0. Εισαγωγή

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση -νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο- συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών¹, καθώς θέτει τις βάσεις για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους εξέλιξη (Anderson & Krathwohl, 2001). Στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο, οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επαναπροσδιορίζονται υπό την επίδραση των ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών, πολιτισμικών

και τεχνολογικών εξελίξεων, με την τεχνητή νοημοσύνη (TN) να αποκτά κεντρικό ρόλο. Η παγκοσμιοποίηση, οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι νέες μορφές εργασίας και η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων διαμορφώνουν ένα αβέβαιο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο επιτάσσει νέους ρόλους και δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς (Avalos-Bevan & Bascoré, 2017). Σε αυτό το δυναμικό και συχνά πιεστικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συχνά από διαρκείς αλλαγές και έντονο τεχνοκρατικό έλεγχο, που μεταφράζονται σε απαιτήσεις για εφαρμογή νέων προγραμμάτων, τεχνολογιών και επιμορφώσεων. Παρόμοια, η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να επιμένει στα μετρήσιμα μαθησιακά «αποτελέσματα», υιοθετώντας ένα τεχνοκρατικό και ανταγωνιστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται υπό αυτές τις συνθήκες περιορίζει ολόένα και περισσότερο τις δυνατότητες για δημιουργική έκφραση και παιδαγωγικό πειραματισμό, αποδυναμώνει την ανθρωπιστική διάσταση του σχολείου, ενώ περιθωριοποιείται το παιχνίδι, η φαντασία και η αισθητική εμπειρία (Boeskens et al., 2020· Schleicher, 2018· OECD, 2019). Παράλληλα, η αξιοποίηση της TN στην εκπαίδευση προσφέρει αναμφίβολα δυνατότητες για εξατομικευμένη μάθηση, δυναμική ανατροφοδότηση και προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Anastasiades et al., 2024· Holmes et al., 2019· Luckin et al., 2016). Ωστόσο, οι τεχνολογίες αυτές θέτουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα, η μεταγνωστική επίγνωση και η κριτική σκέψη (OECD, 2019· World Economic Forum, 2020).

Οι τέχνες, ως πεδίο έκφρασης και δημιουργικότητας, αποτελούν ουσιώδες μέσο για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αναγνώριση της θεμελιώδους σημασίας των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα διαρκώς ενισχυόμενο πεδίο επιστημονικής διερεύνησης και παιδαγωγικής εφαρμογής. Πέρα από τον εγγενή τους πολιτισμικό και αισθητικό ρόλο, οι τέχνες συνιστούν ένα ισχυρό εργαλείο για την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, προάγοντας την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Η ενσωμάτωσή τους στα προγράμματα σπουδών συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για την προσαρμογή στις σύγχρονες κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν την προσωπική τους ταυτότητα, να αντιμετωπίσουν σύνθετα προβλήματα και να πειραματιστούν με καινοτόμες μορφές έκφρασης (Eisner, 2002· Hetland et al., 2013· Λενακάκης, 2024). Η ενσωμάτωση των τεχνών στη διδακτική πρακτική ενδυναμώνει επίσης την αυτοαντίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να εφαρμόζουν δημιουργικές και αποτελεσματικές παιδαγωγικές στρατηγικές (Bandura, 1997· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Σήμερα, η σύγχρονη πρόκληση εντοπίζεται στην τομή ανάμεσα στην τέχνη και την τεχνητή νοημοσύνη. Η εμφάνιση της τέχνης που παράγεται με τη συμβολή της TN (AI-generated art) αναδιαμορφώνει τις αντιλήψεις μας για τη δημιουργικότητα, την

αυθεντικότητα και την αισθητική αξία (Ioannidou et al., 2024). Από τη μία, προκύπτουν δυνατότητες εμπλουτισμού της καλλιτεχνικής έκφρασης και επανανοηματοδότησης της μάθησης· από την άλλη, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την ηθική χρήση αυτών των εργαλείων, τις γνωστικές και συναισθηματικές επιδράσεις στους μαθητές, αλλά και τη νομική προστασία της δημιουργίας (Vincent-Lancrin et al., 2022). Συνακόλουθα, οι τέχνες βρίσκονται σε μια διαρκώς εξελισσόμενη σχέση με την τεχνητή νοημοσύνη, δημιουργώντας νέα πεδία δημιουργίας και έκφρασης που απαιτούν μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα καλείται να συγκεράσει αυτές τις δύο φαινομενικά διαφορετικές διαστάσεις: από τη μια να διασφαλίσει ότι η εγγενής ομορφιά, η συναισθηματική δύναμη και η ανθρώπινη έκφραση των τεχνών δεν θα χαθούν μέσα στην τεχνολογική ανάπτυξη, και από την άλλη να συμβαδίσει με τις ραγδαίες εξελίξεις της ΤΝ, αξιοποιώντας τις δυνατότητές της ως εργαλείο δημιουργίας, ανάλυσης και πρόσβασης στις τέχνες. Ωστόσο, στην καρδιά αυτής της σύνθετης πρόκλησης βρίσκεται ο ανθρώπινος παράγοντας. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε αυτό το διπλό καθήκον, είναι απολύτως απαραίτητο να διαθέτει ισχυρά κίνητρα για την ενσωμάτωση των τεχνών, να αισθάνεται αποτελεσματικός ως προς την ικανότητά του να διδάξει και να διαχειριστεί καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ακόμη και αυτές που εμπλέκουν την ΤΝ), αλλά πάνω απ' όλα, να έχει την πρόθεση και τη βούληση να ασχοληθεί ενεργά με τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη. Χωρίς αυτή την εσωτερική δέσμευση, οποιαδήποτε προσπάθεια ενσωμάτωσης των τεχνών –είτε παραδοσιακά είτε με τη χρήση ΤΝ– θα παραμείνει επιφανειακή και αναποτελεσματική.

Στο επίκεντρο λοιπόν αυτής της διαδικασίας –αλλά και της παρούσας έρευνας– βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναδεικνύεται ως ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή αξιοποίηση των τεχνών στο σχολικό περιβάλλον. Η ικανότητα, η διάθεση και η πεποίθηση του ίδιου να ενσωματώνει δημιουργικά τις τέχνες στο διδακτικό του έργο είναι σημαντικές για τη μετατροπή των θεωρητικών αρχών σε ουσιαστική παιδαγωγική πράξη. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται επιτακτική ανάγκη η συνεχής διερεύνηση ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων που ενισχύουν την αξιοποίηση των τεχνών στο σχολείο. Μεταξύ των παραγόντων αυτών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συνδυασμός της αυτοαποτελεσματικότητας, των κινήτρων και της πρόθεσης του εκπαιδευτικού. Ενώ η σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρων έχει μελετηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, η συνδυαστική διερεύνηση αυτών των τριών εννοιών στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη παραμένει ένα σχετικά ανεξερεύνητο πεδίο. Η συστηματική μελέτη αυτού του συνδυασμού μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις, στο πεδίο των πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στις τέχνες, σχετικά με το πώς οι προσωπικές αντιλήψεις και οι εσωτερικές ωθήσεις συνδέονται με την πρόθεσή τους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες των τεχνών στην εκπαίδευση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η τέχνη στην εκπαίδευση και η επανανοηματοδότηση της επαγγελματικής μάθησης

Παρότι το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση σε γνωστικά αντικείμενα που συνδέονται με τις ανάγκες της αγοράς –με αποτέλεσμα την υποβάθμιση των ανθρωπιστικών, καλλιτεχνικών και κοινωνικών πεδίων και τον περιορισμό του χώρου για δημιουργική έκφραση, παιδαγωγικό πειραματισμό και πολύπλευρη μόρφωση των μαθητών (Γρόλλιος, 2021· Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019)– η τέχνη διατηρεί ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Οι τέχνες στην εκπαίδευση δεν συμβάλλουν μόνο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αλλά λειτουργούν και ως φορείς μετασχηματισμού, ενδυνάμωσης και ενσώματης μάθησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η μάθηση μέσω των τεχνών (arts-based learning) δεν περιορίζεται στη μετάδοση δεξιοτήτων, αλλά στοχεύει στην ενίσχυση της φαντασίας, της αναστοχαστικής σκέψης και της πολυτροπικής έκφρασης των εκπαιδευτικών (Shockley & Krakaur, 2020· Westerlund et al., 2021). Μέσα από τη βιωματική εμπλοκή σε καλλιτεχνικές διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν τις αισθητικές, συναισθηματικές και ενσώματες διαστάσεις της μάθησης, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως άτομα και ως μέλη μιας κοινότητας (Kloetzer & Tau, 2022· Zakaria et al., 2019). Η τέχνη προσφέρει χώρο για την ανάπτυξη της φωνής, της ταυτότητας και της δυνατότητας αυτενέργειας των συμμετεχόντων (Deaver, 2012· McKay, 2021), ενώ ενισχύει την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αίσθησης κοινότητας (Ogden et al., 2010).

Η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που βασίζονται στην τέχνη έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτοπεποίθησης και της πρόθεσης ενσωμάτωσης δημιουργικών πρακτικών στη διδασκαλία (Møller-Skau & Lindstøl, 2021· Omasta & Snyder-Young, 2014). Η μάθηση μέσω τέχνης λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας, ενισχύοντας τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με ευαισθησία και φαντασία στις σύνθετες και απαιτητικές συνθήκες του σημερινού σχολείου (Shockley & Krakaur, 2020· Watson, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η εστίαση στη βιωματική και καλλιτεχνική προσέγγιση επιμόρφωσης καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους ως προς την ενσωμάτωση και εφαρμογή πρακτικών που βασίζονται στις τέχνες.

1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1997), αναφέρεται στην πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Teacher Self-Efficacy, TSE) σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα

των εκπαιδευτικών να υιοθετούν νέες ιδέες και καινοτομίες, να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας και να επιδεικνύουν επαγγελματική ανθεκτικότητα (Cerit, 2019· Gordon et al., 2023). Παράλληλα, η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (teaching effectiveness), στις διδακτικές πρακτικές και στην μαθησιακή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Karim et al., 2021· Klassen & Tze, 2014). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη, να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες τους (Poulou et al., 2018). Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή και προσαρμοστικότητα, ακόμα και σε συνθήκες πίεσης ή αβεβαιότητας (Bandura, 1997). Αντιθέτως, οι πρώιμες εμπειρίες αποτυχίας μπορεί να έχουν αρνητική και μακροχρόνια επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, γεγονός που καθιστά κρίσιμο το στάδιο πριν την εμπλοκή σε νέα διδακτικά εργαλεία ή πρακτικές (Klassen et al., 2011).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται καθώς τα άτομα ερμηνεύουν πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητές τους, οι οποίες προέρχονται από τέσσερις βασικές πηγές: εμπειρίες επιτυχίας (mastery experiences), εμπειρίες μέσω παρατήρησης (vicarious experiences), λεκτική ενίσχυση (verbal persuasion) και φυσιολογικές/συναισθηματικές καταστάσεις (physiological and affective states). Οι εμπειρίες επιτυχίας προσφέρουν πληροφορίες για τις επιτυχίες –αλλά και τις αποτυχίες– ενός ατόμου. Οι επιτυχημένες εμπειρίες ενισχύουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ, αντίθετα, οι εμπειρίες αποτυχίας μπορούν να μειώσουν σημαντικά τις αντίστοιχες πεποιθήσεις, ειδικά στα αρχικά στάδια της σταδιοδρομίας ενός ατόμου (Gordon et al., 2023). Οι εμπειρίες μέσω παρατήρησης προκύπτουν από την έκθεση σε πρότυπα συμπεριφοράς άλλων, και επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα μέσω της κοινωνικής σύγκρισης ή της μοντελοποίησης (Pfitzner-Eden, 2016). Η λεκτική ενίσχυση από «σημαντικούς άλλους» και από αξιόπιστα πρόσωπα, όπως μέντορες ή συνάδελφοι (Bandura, 1997), μπορεί να ενδυναμώσει την πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του και να το ενθαρρύνει, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου δεν έχουν ακόμη διαμορφωθεί εμπειρίες επιτυχίας (Gordon et al., 2023). Οι φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις παρέχουν πληροφορίες για την ψυχοσωματική διέγερση σε καταστάσεις όπου η ικανότητα καλείται να εφαρμοστεί. Σε αγχογόνες καταστάσεις, τα άτομα τείνουν να ερμηνεύουν τις σωματικές αντιδράσεις τους ως ένδειξη δυσλειτουργίας, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η επεξεργασία αυτών των πληροφοριών είναι γνωστικά μεσολαβούμενη, και η επίδραση κάθε πηγής εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και ερμηνεύεται από το άτομο.

Συνοψίζοντας, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό παρακινητικό παράγοντα ο οποίος διαμορφώνει τις σκέψεις, τις συμπεριφορές και τα

συναισθήματά τους (Bandura, 1997· Poulou et al., 2018). Ωστόσο, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας δεν λειτουργεί απομονωμένα· συνδέεται στενά με τα προσωπικά κίνητρα και τις αξίες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν ή να αποφεύγουν συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Όπως υπογραμμίζουν οι Fernet et al. (2008), τα κίνητρα δεν καθορίζουν μόνο το βαθμό εμπλοκής, αλλά και την ποιότητα αυτής της εμπλοκής, αντανakλώντας εσωτερικές στάσεις απέναντι στην εργασία και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

1.3. Κίνητρα και Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory)

Η μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση καλλιτεχνικών εργαλείων στην τάξη προσφέρει ουσιαστική κατανόηση της σχέσης τους με τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη φαντασία στη διδασκαλία. Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory – SDT) παρέχει ένα γόνιμο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των ποιοτικών διαφορών στα είδη των κινήτρων (Deci & Ryan, 1985, 2004). Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά, με τα πρώτα να σχετίζονται με την απόλαυση της ίδιας της δραστηριότητας και τα δεύτερα με εξωτερικές προσδοκίες ή υποχρεώσεις (Fernet et al., 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, τα κίνητρα διαμορφώνονται σε ένα συνεχές, από τα πιο αυτόνομα προς τα πιο εξωτερικά ρυθμιζόμενα: τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) αναφέρονται σε ενέργειες που εκτελούνται επειδή προκαλούν ευχαρίστηση ή ενδιαφέρον· τα ταυτοποιημένα κίνητρα (identified regulation) σχετίζονται με την αναγνώριση της προσωπικής αξίας μιας δραστηριότητας· τα ενδοπροβαλλόμενα κίνητρα (introjected regulation) υποκινούνται από εσωτερική πίεση, όπως ενοχή ή υποχρέωση· τα εξωγενή κίνητρα (external regulation) αφορούν πράξεις που εκτελούνται υπό την πίεση εξωτερικών ανταμοιβών ή ποινών, ενώ η απουσία κινήτρων (amotivation) αντανakλά την έλλειψη ενδιαφέροντος ή σκοπού (Fernet et al., 2008· Ryan & Deci, 2000). Στην παρούσα έρευνα, η θεωρία του αυτοκαθορισμού προσφέρει ένα γόνιμο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εσωτερικεύουν την αξία της χρήσης καλλιτεχνικών πρακτικών στην εκπαίδευση και πώς αυτή η εσωτερική-κευση σχετίζεται με την αντίληψή τους για την προσωπική τους αποτελεσματικότητα (Fernet et al., 2008). Παράλληλα, η κατανόηση των κινήτρων σε συνδυασμό με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτύπωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με την τέχνη και την αξιοποίησή της στη διδακτική πρακτική.

1.4. Πρόθεση αξιοποίησης των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη

Οι μελέτες σχετικά με την πρόθεση έχουν αναπτυχθεί με βάση τις προσεγγίσεις της θεωρίας της προγραμματισμένης συμπεριφοράς (TPB), η οποία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά είναι το προϊόν της πρόθεσης να ενεργήσει κανείς με συγκεκριμένο τρόπο (Ajzen, 2011). Μια από τις πιο γνωστές γνωστικές συμπεριφορικές θεωρίες είναι η προσέγγιση της αιτιολογημένης δράσης (RAA) των Fishbein και Ajzen (2010), γνωστή προηγουμένως ως θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς και ολοκληρωμένο μοντέλο πρόβλεψης της συμπεριφοράς (Fishbein, 2009). Με τη διερεύνηση των παραγόντων

που μπορούν να ενισχύσουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των προθέσεων (Hellmich et al., 2019· Sharma & Jacobs, 2016). Ενώ η σχέση των δύο εννοιών είναι γνωστή, δεν εντοπίζεται στο πεδίο των τεχνών στην εκπαίδευση. Παράλληλα, έχει διερευνηθεί και η σχέση μεταξύ κινήτρων και πρόθεσης. Η έρευνα των Jiang et al. (2021) επικεντρώθηκε στην ανεστραμμένη τάξη και φανέρωσε ότι η ταυτοποιημένη ρύθμιση σχετιζόταν θετικότερα με την πρόθεση χρήσης όταν οι εκπαιδευτικοί βίωναν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και υποστήριξη, ενώ η εξωτερική ρύθμιση δεν σχετιζόταν με την πρόθεση χρήσης όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων απέναντι στην ανεστραμμένη διδασκαλία. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης ότι η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση σχετιζόταν θετικά με την πρόθεση χρήσης όταν οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν λιγότερη υποστήριξη από το περιβάλλον τους ή αισθάνονταν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Jiang et al., 2021).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα ποσοτική έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2025, με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου (Robson, 2007). Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά και ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, καθώς και τρεις κλίμακες μέτρησης των αντιλήψεών τους ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στην αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη, τα κίνητρα και την πρόθεσή τους (intention). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή είκοσι τριών (23) εκπαιδευτικών, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη βελτιστοποίηση του ερωτηματολογίου, πριν από την τελική του εφαρμογή. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της σαφήνειας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, συμβάλλοντας έτσι στην αξιοπιστία και την επιστημονική αρτιότητα των τελικών ευρημάτων της έρευνας. Το σφάλμα εκτίμησης για το δείγμα μας, σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, είναι 5%, ωστόσο, οι απαντήσεις τριακοσίων δύο (302) συμμετεχόντων μπορούν να παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση ζήτημα (Creswell, 2011).

2.1. Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους να αξιοποιούν τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη, τα κίνητρα και την πρόθεσή τους. Ειδικότερα, οι ερευνητικοί στόχοι έχουν ως εξής:

- Να διερευνηθεί ο βαθμός αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών τέχνης.
- Να προσδιοριστούν τα επίπεδα παρακίνησης των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση πρακτικών τέχνης στην εκπαιδευτική τους πράξη.

- Να διερευνηθεί ο βαθμός πρόθεσής τους να αξιοποιούν τις τέχνες στην εκπαιδευτική τους πράξη.
- Να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ των διαφορετικών τύπων παρακίνησης, της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς και της πρόθεσής τους για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη.
- Να προσδιοριστούν οι παράγοντες (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, επιμόρφωση στις τέχνες) που ενδέχεται να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την παρακίνηση, την πρόθεση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη.

2.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 302 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 272 ήταν γυναίκες (ποσοστό 90,1%), οι 22 ήταν άντρες (ποσοστό 9,6%) και υπήρξε μία απάντηση σχετικά με την μη επιθυμία δήλωσης τού φύλου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν νηπιαγωγοί (56,6%), το 34,4% δάσκαλοι, το 2% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το 1% εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής και ποσοστό 6% δήλωσε άλλη ειδικότητα. Οι 15 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών (5%), οι 45 (14,9%) ήταν 31-40 ετών, οι 79 (ποσοστό 26,2%) 41-50 ετών και οι 163 συμμετέχοντες (54%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω. Ποσοστό 70,2% είχε παρακολουθήσει σεμινάριο/σεμινάρια σχετικά με τις τέχνες στην εκπαίδευση.

2.3. Κλίμακες μέτρησης

A) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά στην αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη

Οι δηλώσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στηρίχθηκαν στην κλίμακα των Tschannen-Moran και Hoy (2001), ενώ παράλληλα προσαρμόστηκαν καταλλήλως για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Δημιουργήθηκαν συνολικά 10 δηλώσεις που αναφέρονται στον βαθμό ικανότητας των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν και να αξιοποιήσουν τεχνικές και στρατηγικές με βασικό εργαλείο τις τέχνες. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός ($\alpha=.941$).

B) Κίνητρα

Υιοθετήθηκε η κλίμακα Work Task Motivation των Fernet et al. (2008), η οποία περιλαμβάνει δεκαπέντε δηλώσεις και επιμερίζεται στα πέντε είδη κινήτρων (εσωτερικά κίνητρα, ταυτοποιημένα, ενδοπροβαλλόμενα, εξωγενή και απουσία κινήτρων). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν δεκατέσσερις δηλώσεις. Ειδικότερα, η σχετική υποκλίμακα για τα εξωγενή κίνητρα, όπως και οι άλλες τέσσερις υποκλίμακες, περιλάμβανε τρεις δηλώσεις σχεδιασμένες να αποτυπώνουν διαφορετικές πτυχές των εξωτερικών

παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις τέχνες στο σχολείο. Ωστόσο, μετά από προσεκτική ανάλυση, κρίθηκε αναγκαία η αφαίρεση μίας εκ των τριών αρχικών δηλώσεων. Η απόφαση αυτή ελήφθη βάσει της διαπίστωσης ότι η συγκεκριμένη δήλωση δεν ανταποκρινόταν με επάρκεια στο θεωρητικό υπόβαθρο και τον ορισμό των εξωγενών κινήτρων, όπως αυτά εξετάζονται στο πλαίσιο της αξιοποίησης των τεχνών. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής τού κάθε τύπου κινήτρου ήταν ο εξής: εσωτερικά κίνητρα ($\alpha=.915$), ταυτοποιημένα ($\alpha=.887$), ενδοπροβαλλόμενα ($\alpha=.803$), εξωγενή ($\alpha=.700$) και έλλειψη κινήτρων ($\alpha=.814$).

Γ) Πρόθεση (intention)

Οι τρεις δηλώσεις που διαμορφώθηκαν για την αξιολόγηση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη βασίστηκαν στη Θεωρία της Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior - TPB) (Ajzen, 2011) και έχει επιρροές από μελέτες που διερευνούν την πρόθεση στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Laranjeira et al., 2022· Sharma & Jacobs 2016). Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός ($\alpha=.909$).

2.4. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο Ανάλυσης για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), και συγκεκριμένα η έκδοση 23. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, προκειμένου να διερευνηθούν οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και τα ποσοστά συμφωνίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί παραμετρικοί έλεγχοι, μετά τον έλεγχο κανονικότητας κατανομών του δείγματος, προκειμένου να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις (T-test και One-Way Anova), και έγιναν έλεγχοι για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις (Pearson's correlations).

3. Αποτελέσματα

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας αποκάλυψε ένα γενικά θετικό προφίλ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους, τα κίνητρά τους και την πρόθεσή τους να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα παρέχουν μια σαφή εικόνα των κυρίαρχων τάσεων εντός του δείγματός μας.

Πίνακας 1: Μέσες τιμές των μεταβλητών

Μεταβλητές	N	M	T.A.
AA	302	3,83	,76
EK	302	4,49	,68
ΤΤ	302	4,47	,65
ΕΝΚ	302	3,11	1,08
ΕΞΡ	302	3,42	1,03
ΕΛΠ	302	1,53	,79
ΠΡΟ	302	4,39	,77

*AA=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, EK=Εσωτερικά Κίνητρα,
ΤΤ=Ταυτοποιημένα Κίνητρα, ΕΝΚ=Ενδοπροβαλλόμενα Κίνητρα, ΕΞΡ=Εξωτερική ρύθμιση,
ΕΛΠ=Έλλειψη Παρακίνησης, ΠΡΟ=Πρόθεση

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρκετά υψηλό βαθμό συμφωνίας ($M.T.=3,88$) ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αυτό υποδηλώνει ότι αισθάνονται επαρκείς και ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου, γεγονός που αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Αναφορικά με τα κίνητρα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα. Αυτό σημαίνει ότι η δέσμευσή τους στο επάγγελμα και η επιθυμία τους να αξιοποιήσουν τις τέχνες πηγάζουν κυρίως από προσωπικό ενδιαφέρον, ευχαρίστηση και την πεποίθηση για την εγγενή αξία αυτών των δραστηριοτήτων. Παρατηρείται επίσης υψηλή συμφωνία στην ταυτοποιημένη παρακίνηση (ταυτοποιημένα κίνητρα). Η ταυτοποιημένη παρακίνηση αναφέρεται στην εσωτερίκευση εξωτερικών κινήτρων, όπου ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια συμπεριφορά επειδή τη θεωρεί προσωπικά σημαντική και σύμφωνη με τις αξίες του. Ωστόσο, παρατηρήθηκε λιγότερη συμφωνία όσον αφορά την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και τα εξωτερικά κίνητρα. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, η οποία αφορά την υιοθέτηση εξωτερικών κανόνων ή προσδοκιών ως προσωπικών αξιών, φαίνεται να μην είναι τόσο ισχυρή όσο τα αμιγώς εσωτερικά κίνητρα. Ομοίως, τα εξωτερικά κίνητρα (αναγνώριση, αμοιβή) δεν αποτελούν τον πρωταρχικό παράγοντα που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση των τεχνών.

Τέλος, η περιγραφική ανάλυση έδειξε πολύ μικρότερη συμφωνία ως προς την απουσία κινήτρων. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα θετικό εύρημα, καθώς υποδηλώνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται αποκομμένη ή αδιάφορη απέναντι στην

αξιοποίηση των τεχνών, γεγονός που παρέχει μια ισχυρή βάση για μελλοντικές παρεμβάσεις και προγράμματα επιμόρφωσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε υψηλή πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μια γενικότερη αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας των τεχνών και την προθυμία τους να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

3.1. Έλεγχος διαφοροποίησης ως προς τις μεταβλητές της μελέτης και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Αναλύοντας τα πρωτογενή δεδομένα ανά ειδικότητα, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ισχυρότερα εσωτερικά, ταυτοποιημένα και εξωγενή κίνητρα. Αυτό υποδηλώνει ότι η φύση του έργου τους, η προσέγγιση της προσχολικής αγωγής εν γένει, τα ίδια τα προγράμματα εκπαίδευσής τους στο πανεπιστήμιο ή άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την ειδικότητά τους, ενδεχομένως να συμβάλλουν στην ενίσχυση αυτών των παραμέτρων (Sotiropoulou-Zormpala et al., 2014).

Επιπλέον, η επιμόρφωση αναδείχθηκε ως ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει θετικά όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στις τέχνες επέδειξαν επίσης στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους μη επιμορφωμένους συναδέλφους τους, τόσο ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα, όσο και ως προς την πρόθεση (Collins, 2016· Stanton et al., 2018). Το εύρημα αυτό τονίζει τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης ως μέσου για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της δέσμευσης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Πίνακας 2: Pearson's Συσχετίσεις

Μεταβλητές	ΑΑ	ΕΚ	ΤΤ	ΕΝΡ	ΕΞΡ	ΕΛΠ	ΠΡΟ
ΑΑ	-						
ΕΚ	,577**	-					
ΤΤ	,602**	,831**	-				
ΕΝΡ	,172**	,295**	,358**	-			
ΕΞΡ	,160**	,217**	,299**	,550**	-		
ΕΛΠ	-,343	-,368**	-,352	-,024	,026	-	
ΠΡΟ	,314	,496**	,488*	,305**	,174*	-,310	-

Συντομεύσεις: *ΑΑ=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, ΕΚ=Εσωτερικά Κίνητρα, ΤΤ=Ταυτοποιημένα Κίνητρα, ΕΝΡ=Ενδοπροβαλλόμενα Ρύθμιση, ΕΞΡ=Εξωτερική ρύθμιση, ΕΛΠ=Ελλειψη Παρακίνησης, ΠΡΟ=Πρόθεση

Ο έλεγχος συσχετίσεων ανέδειξε την ύπαρξη σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των κινήτρων τους και της πρόθεσής τους να αξιοποιήσουν τις τέχνες στη διδακτική πρακτική. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σύνθετη σχέση αυτών των παραμέτρων και την αλληλεπίδρασή τους στην προώθηση των τεχνών στην εκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της πρόθεσής τους να ενσωματώσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο βέβαιοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους να διδάξουν και να διαχειριστούν δραστηριότητες που σχετίζονται με τις τέχνες, τόσο πιο πρόθυμοι είναι να τις εφαρμόσουν στην τάξη τους. Παράλληλα, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν ως ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση παρουσιάζουν και μεγαλύτερη πρόθεση για την εφαρμογή τους. Αυτή η συσχέτιση υποδηλώνει ότι η ενεργοποίηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των τεχνών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, παρατηρήθηκε επίσης μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων. Εκπαιδευτικοί με ισχυρότερα κίνητρα είναι πιθανότερο να αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς η δέσμευσή τους προς την αξιοποίηση των τεχνών μπορεί να τους ωθήσει να αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης των δεξιοτήτων τους.

Πίνακας 3: Πρόβλεψη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Σημαντ.
	R ² = 0,298	B	Σταθ. σφάλμα	B		P
1	(Σταθερός όρος)	1,861	0,259		7,193	<0,001
	Εσωτερικά κίνητρα	0,563	0,057	0,496	9,902	
2	(Σταθερός όρος)	1,731	0,257		6,732	<0,001
	Εσωτερικά κίνητρα	0,505	0,059	0,445	8,627	
	Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	0,125	0,037	0,174	3,373	
3	(Σταθερός όρος)	2,279	0,307		7,424	<0,002
	Εσωτερικά κίνητρα	0,430	0,062	0,379	6,914	
	Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	0,137	0,037	0,189	3,709	
	Έλλειψη κινήτρων	-0,162	0,051	-0,166	-3,160	

Η διενέργεια παλινδρόμησης κατά βήματα (stepwise regression) αποκάλυψε σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πρόθεση αυτή μπορεί να προβλεφθεί σε ποσοστό περίπου 30% από συγκεκριμένες διαστάσεις των κινήτρων τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο σημαντικότερος θετικός προγνωστικός παράγοντας αναδείχθηκε να είναι τα εσωτερικά κίνητρα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κινούνται από προσωπικό ενδιαφέρον, ευχαρίστηση και την πεποίθηση για την εγγενή αξία των τεχνών στην εκπαίδευση, είναι και οι πιο πιθανοί να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση βρέθηκε επίσης να συμβάλλει θετικά στην πρόβλεψη της πρόθεσης. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση αναφέρεται στην εσωτερική ευεξία εξωτερικών κανονισμών ή προσδοκιών, όπου ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη δράση όχι απόλυτα αυτόνομα, αλλά επειδή το θεωρεί σημαντικό ή επειδή αισθάνεται ενοχές. Αντίθετα, η έλλειψη κινήτρων αναδείχθηκε ως αρνητικός προγνωστικός παράγοντας. Εκπαιδευτικοί που βιώνουν απουσία κινήτρων, νιώθουν δηλαδή ότι δεν υπάρχει λόγος ή όφελος να ασχοληθούν με τις τέχνες, είναι σημαντικά λιγότερο πιθανό να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Συζήτηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι βασισμένες στις τέχνες διδακτικές προσεγγίσεις αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο για τη συμβολή τους όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Lee et al., 2013· Walker et al., 2011). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των τεχνών και πιστεύουν στη σημασία τους, αλλά αναφέρουν ως βασικό εμπόδιο την έλλειψη μαθησιακών εμπειριών και συστηματικής υποστήριξης (Oreck, 2004· Stanton et al., 2018). Η μάθηση του εκπαιδευτικού που είναι συνεχής, βιωματική, με καθοδήγηση από ειδικούς και συνδεδεμένη με την πράξη, ενισχύει σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα και την παιδαγωγική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Avalos, 2011).

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας αναδεικνύει τη θεμελιώδη σημασία των κινήτρων στην πρόβλεψη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις τέχνες στη διδακτική τους πρακτική. Τα ευρήματα αυτά εναρμονίζονται πλήρως με τις αρχές της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory - SDT), η οποία προσφέρει ένα ισχυρό εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανθρώπινης παρακίνησης.

Ο εντοπισμός των εσωτερικών κινήτρων ως του ισχυρότερου θετικού προγνωστικού παράγοντα είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από την αυτόνομη βούληση του ατόμου να εμπλακεί σε

μια δραστηριότητα για την εγγενή ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον ή την ικανοποίηση που προσφέρει. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αυτό σημαίνει ότι η πραγματική δέσμευση και η ενθουσιώδης ενσωμάτωση των τεχνών στην τάξη οφείλεται στην προσωπική τους πεποίθηση για την παιδαγωγική αξία και τα οφέλη των τεχνών, καθώς και στην ευχαρίστηση που αποκομίζουν από τη διδασκαλία τους. Η εσωτερική παρακίνηση οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή, δημιουργικότητα και ποιότητα στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς δεν εξαρτάται από εξωτερικές πιέσεις ή ανταμοιβές. Παράλληλα, έρευνες καταδεικνύουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών συνδέονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, υποδεικνύοντας ότι η προσωπική ικανοποίηση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το διδακτικό έργο ενδέχεται να συμβάλλουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bardach & Klassen, 2021· Oluoch & Gogo, 2022). Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα συναφών δικών μας ερευνών (Lenakakis, 2004· Λενακάκης, 2014) σχετικά τα εσωτερικά κίνητρα των επιμορφωμένων στη θεατροπαιδαγωγική εκπαιδευτικών να αξιοποιούν διδακτικές πρακτικές από το θέατρο και τις τέχνες γενικά. Οι θεατροπαιδαγωγοί των εν λόγω ερευνών αισθάνονται όχι μόνο σίγουροι και ικανοί για την αποτελεσματικότητα των δράσεων που εμπυχώνουν με τους μαθητές τους αλλά εισπράττουν άμεσα τη θετική επίδραση των αποφάσεών τους από την άμεση ανταπόκριση των μαθητών τους κατά το παραστασιακό/σκηνικό παιχνίδι. Το παιχνίδι με το σώμα, τον λόγο, τη φόρμα, τον ρυθμό και τους ήχους δημιουργεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους όπου το συγκινησιακό και βιωματικό στοιχείο και η υποκειμενική ματιά ενισχύονται και η μάθηση γίνεται δημιουργία, σύνδεση, δέσμευση και αγωγή ψυχής, στοιχεία που αναζητά κανείς με την πρώτη ευκαιρία για να επιστρέψει σε αυτά (Λενακάκης, 2014). Παρόμοια είναι τα ευρήματα και από άλλες συναφείς δικές μας έρευνες (Χολέβα et al., 2021) ή άλλων ερευνητών (Chapman et al., 2021· McKay et al., 2020) για τη δύναμη της πολύτεχνης μάθησης σε εκπαιδευτικούς.

Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (introjected regulation) ως θετικός, αν και λιγότερο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας, αναδεικνύει μια διαφορετική πτυχή της παρακίνησης. Στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση ανήκει στις ελεγχόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης (Ryan & Deci, 2020). Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη συμπεριφορά (αξιοποίηση των τεχνών) όχι επειδή την απολαμβάνει πλήρως, αλλά επειδή έχει εσωτερικεύσει εξωτερικές πιέσεις ή προσδοκίες (π.χ., “πρέπει να το κάνω”, “θα νιώσω ενοχές αν δεν το κάνω”). Αν και αυτή η μορφή παρακίνησης μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορά, είναι λιγότερο αυτόνομη και μπορεί να συνοδεύεται από αισθήματα έντασης ή πίεσης, οδηγώντας σε λιγότερο βιώσιμη δέσμευση σε σύγκριση με τα εσωτερικά κίνητρα (Pelletier et al., 2001· Vansteenkiste et al., 2005). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική πρόσφατη έρευνα. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση χαρακτηρίζεται από την εσωτερίκευση εξωτερικών κανόνων, προσδοκιών ή πιέσεων χωρίς όμως την πλήρη προσωπική αποδοχή ή ταύτιση. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη συμπεριφορά (αξιοποίηση της τέχνης) όχι επειδή την επιλέγει αυτόνομα ή την βρίσκει εγγενώς ενδιαφέρουσα, αλλά επειδή νιώθει ότι “πρέπει”

να το κάνει. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα (Jiang et al., 2021). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην επιθυμία να αποφύγει την ενοχή, την ντροπή, την κριτική (από συναδέλφους, διοίκηση, γονείς) ή να διατηρήσει μια θετική εικόνα του εαυτού του ως “καλού” ή “σύγχρονου” εκπαιδευτικού (Abós et al., 2018). Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση λειτουργεί συχνά ως πηγή εσωτερικής ψυχολογικής πίεσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σκέφτεται: “Ένας καλός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις τέχνες”, ή “Αν δεν χρησιμοποιήσω τις τέχνες, θα φανεί ότι δεν είμαι ενημερωμένος”. Αυτή η εσωτερικευμένη “φωνή” ή “πίεση” μπορεί να είναι αρκετά ισχυρή ώστε να οδηγήσει σε μια πρόθεση για δράση, καθώς ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να συμμορφωθεί με αυτά τα εσωτερικευμένα “πρέπει” για να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του ή να αποφύγει αρνητικά συναισθήματα (Assor et al., 2009· Corpus et al., 2020· Sheldon et al., 2017). Η πρόθεση που πηγάζει από ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση μπορεί να είναι πραγματική, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και προσπαθεί να ενσωματώσει την τέχνη. Ωστόσο, η ποιότητα αυτής της ενσωμάτωσης ενδέχεται να διαφέρει από αυτή που πηγάζει από εσωτερικά ή ταυτοποιημένα κίνητρα. Η διδασκαλία μπορεί να γίνει με λιγότερο ενθουσιασμό, ευελιξία ή προσαρμοστικότητα, καθώς το κίνητρο δεν είναι η εγγενής χαρά ή η βαθιά πεποίθηση, αλλά η εκπλήρωση μιας επιταγής (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2017· Marent et al., 2020). Αντίθετα, η έλλειψη κινήτρων (amotivation) ως αρνητικός προγνωστικός παράγοντας είναι σαφής. Χαρακτηρίζεται από την απουσία πρόθεσης ή βούλησης για δράση. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει την ανάγκη για παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενεργοποίηση της παρακίνησης και την ανάπτυξη μιας αίσθησης σκοπού και ικανότητας.

5. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι ιδίως τα εσωτερικά και τα ενδοπροβαλλόμενα κίνητρα, αποτελούν τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις τέχνες στη διδακτική πράξη. Ωστόσο, παρά τη θετική συμβολή των ανωτέρω στην πρόθεση, η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για στρατηγικές που θα ενισχύσουν τα αυτόνομα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα φάνηκε να συνδέεται θετικά με τα κίνητρα και την πρόθεση, ενισχύοντας τον ρόλο της στην ενδυνάμωση της παιδαγωγικής εμπλοκής.

Ως περιορισμοί της παρούσας μελέτης αναγνωρίζονται, αφενός, η χρήση βολικού δείγματος που περιορίζει σε έναν βαθμό τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, και, αφετέρου, ο ποσοτικός της χαρακτήρας, που θα μπορούσε να εμπλουτιστεί σε μελλοντικές μελέτες με ποιοτικά δεδομένα, και τη διεξαγωγή μεικτής έρευνας για την πιο σφαιρική κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πνεύμα, η παρούσα έρευνα —αλλά και οι συναφείς που μελετούν την επίδραση των τεχνών στην εκπαίδευση— δείχνει πως η ενσωμάτωση διδακτικών πρακτικών βασισμένων στις τέχνες σε εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν ενισχύει μόνο τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνολική ποιότητα της διδασκαλίας και της

σχολικής εμπειρίας. Οι τέχνες, όταν εντάσσονται ουσιαστικά στην επαγγελματική μάθηση, λειτουργούν ως καταλύτης για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών.

Σημειώσεις

1. Η επιλογή στο παρόν άρθρο της χρήσης ουσιαστικών «ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής» κ.λπ. αφορά τον άνθρωπο εκπαιδευτικό, μαθητή κ.λπ., και επομένως θεωρούμε αφενός πως αντιπροσωπεύει όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φύλου και ταυτότητας φύλου αφετέρου διευκολύνει την ανάγνωση του κειμένου καθιστώντας το πιο προσβάσιμο σε διαφορετικούς αναγνώστες.

Βιβλιογραφία

- Abós, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. & García-González, L. (2018) Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Ajzen, I. (2011) The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & health*, 26(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Anastasiades, P., Kotsidis, K., Stratikopoulos, K. & Pananakakis, N. (2024) Human-centered artificial intelligence in education: The critical role of the educational community and the necessity of building a holistic pedagogical framework for the use of HCAI in the education sector. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 20(1), 29–51. <https://doi.org/10.12681/jode.36612>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Ψomplete edition*. Addison Wesley Longman.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009) Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefit of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482–497. <https://doi.org/10.1037/a0014236>
- Avalos-Bevan, B. & Bascopé, M. (2017) Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 2017(1). <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Avalos, B. (2011) Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bardach, L. & Klassen, R. M. (2021) Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283-297.
- Boeskens, L., Nusche, D. & Yurita, M. (2020) *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data* (OECD Education Working Papers No. 235). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1815199x>
- Γρόλλιος, Γ. (2021) Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της. *Κριτική Εκπαίδευση*, 1, 34-71. <http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.1.2241>
- Cerit, Y. (2019) Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their willingness to implement curriculum reform. *International Journal of Educational Reform*, 22(3), 252–270. <https://doi.org/10.1177/105678791302200304>
- Chapman, S., Wright, P. & Pascoe, R. (2020) "I'm really worried for my teaching spirit": professional agency, curriculum change and the primary arts specialist teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1694074>
- Collins, A. (2016) Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation? *International Journal of Education & the Arts*, 17(26). <http://www.ijea.org/v17n26/>
- Corpus, J. H., Robinson, K. A. & Wormington, S. V. (2020) Trajectories of motivation and their academic correlates over the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101907>
- Creswell, J. W. (2011) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Deaver, S. P. (2012) Art-based learning strategies in art therapy graduate education. *Art Therapy*, 29(4), 158–165. <https://doi.org/10.1080/07421656.2012.730029>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Platinium.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.) (2004) *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Eisner, E. W. (2002) *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008) The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Fishbein, M. (2009) An integrative model for behavioral prediction and its application to health promotion. In R. J. DiClemente, R. A. Crosby & M. C. Kegler (Eds.), *Emerging theories in health promotion practice and research* (2nd ed., pp. 215–234). Jossey-Bass/Wiley.

- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010) *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R. & Bourke, T. (2023) Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50, 801–821. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Hellmich, F., Löper, M. F. & Görel, G. (2019) The role of primary school teachers' attitudes and self efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms: A study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. M. (2013) *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Teachers College.
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019) *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ioannidou, M., Ioannidou, A. & Lenakakis, A. (2024) AI-generated art: A cornucopia of creative opportunities or a threat to education? In *Proceedings of the 16th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 9203-9210). IATED Digital Library. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2217>
- Jiang, L., Zang, N., Zhou, N. & Cao, H. (2021) English teachers' intention to use flipped teaching: interrelationships with needs satisfaction, motivation, self-efficacy, belief, and support. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1890–1919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1846566>
- Karim, M. R., Masud, N. A., Subarna, M. T. N., Billah, M. M. & Wienaah, P. (2021) Self-efficacy: A key components of teacher effectiveness. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 25(1), 24–34.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014) Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kloetzer, L. & Tau, R. (2022) Teaching and learning online through performing arts. Puppetry as a pedagogical tool in higher education. *Scenario*, 16(2), <https://doi.org/10.33178/scenario.16.2.1>
- Λενακάκης, Α. (2014) Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172–215). Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (Επιμ.) (2024) *Τέχνη, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. <https://doi.org/10.12681/sece-auth.209>
- Λενακάκης, Α. & Κολτσίδα, Μ. (2019) Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας & Π. Παυλίδης

(Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 422–433). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S. & Sharma, U. (2022) Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 1–16.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683>

Lee, B., Cawthon, S. & Dawson, K. (2013) Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84–98.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010>

Lenakakis, A. (2004) *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Schibri.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. & Forcier, L. B. (2016) *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2017) The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: The mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 23(1), 91–105. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203776>

Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. & Kelchtermans, G. (2020) Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

McKay, L. (2021) Using arts-based reflection to explore preservice teacher identity development and its reciprocity with resilience and well-being during the second year of university. *Teaching and Teacher Education*, 105.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103424>

McKay, L., Barton, G., Garvis, S. & Sappa, V. (Eds.) (2020) *Arts-based research, resilience and well-being across the lifespan*. Spring.

Møller-Skau, M. & Lindstøl, F. (2022) Arts-based teaching and learning in teacher education: "Crystallising" student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 109.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545>

OECD. (2019) *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*.

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Ogden, H., DeLuca, C. & Searle, M. (2010) Authentic arts-based learning in teacher education: a musical theatre experience. *Teaching Education*, 21(4), 367–383.

<https://doi.org/doi.org/10.1080/10476210.2010.495770>

- Oluoch, D. O. & Gogo, J. O. (2022) Relationship between intrinsic teacher motivation and teacher amotivation and student academic performance in public secondary schools in Gem Sub-County, Kenya. *African Educational Research Journal*, 10(2), 134–142.
- Omasta, M. & Snyder-Young, D. (2014) Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 7–22, <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872432>
- Oreck, B. (2004) The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55–69.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Briere, N. M. (2001) Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279–306. <https://doi.org/10.1023/A:1014805132406>
- Pfitzner-Eden, F. (2016) Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A. & Dudek, C. M. (2018) Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Robson, C. (2007) *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Wiley.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- 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, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schleicher, A. (2018) Educating Learners for Their Future, Not Our Past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010104>
- Sharma, U. & Jacobs, K. (2016) Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D. & Sychev, O. A. (2017) Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

- Shockley, E. T. & Krakaur, L. (2020) Arts at the core: Considerations of cultural competence for secondary pre-service teachers in the age of Common Core and the Every Student Succeeds Act. *Pedagogies: An International Journal*, 16(1), 19–43.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1738936>
- Sotiropoulou-Zormpala, M., Trouli, K. & Linardakis, M. (2014) Arts education offered by Greek universities to future pre-school and primary school teachers. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 34–52. <https://doi.org/10.12681/ppj.105>
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2018) Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51–77.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308434>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005) Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76(2), 483–501.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>
- Vincent-Lancrin, S., Cobo Romani, C. & Reimers, F. M. (2022) *Educating learners for their future: Competencies for 2030*. OECD Publishing.
- Χολέβα, Α., Λενακάκης, Α. & Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2021) Κίνητρα συμμετοχής και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μια θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 22, 15–23.
- Walker, E., Tabone, C. & Weltsek, G. (2011) When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365–372.
- Watson, J. (2018) Deferred creativity: Exploring the impact of an undergraduate learning experience on professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 71, 206–213.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.018>
- Westerlund, H., Karttunen, S., Lehtikainen, K., Laes, T., Väkevä, L. & Anttila, E. (2021) Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts*, 22(8).
<http://doi.org/10.26209/ijea22n8>
- World Economic Forum. (2020) *The future of jobs report 2020*.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Zakaria, Z., Setyosari, P., Sulton & Kuswandi, D. (2019) The effect of art-based learning to improve teaching effectiveness in pre-service teachers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 531–545. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.606963>

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΔΕΜ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΕΝΙΣΧΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΜΕΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΜΒΑΔΟΥ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ – ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

THE IMPACT OF THE CRA MODEL AND COGNITIVE SCAFFOLDING ON THE UNDERSTANDING OF PERIMETER AND AREA BY STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

Μαρία Παπαδάμ
Υποψήφια Διδάκτωρ
Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
mpapadam@uom.edu.gr

Ιωάννης Αγαλιώτης
Καθηγητής
Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
iagal@uom.edu.gr

Περίληψη

Η μελέτη εξέτασε την αποτελεσματικότητα δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε 50 μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), με στόχο τη βελτίωση της γεωμετρικής τους επίδοσης σε έργα σχετικά με την περίμετρο και το εμβαδόν επιπέδων σχημάτων. Η πρώτη παρέμβαση, βασισμένη στο μοντέλο «Στοχευμένη Διδασκαλία για Ενσυνείδητη Μάθηση» (ΣΔΕΜ) το οποίο στηρίζεται στις αρχές της Άμεσης Διδασκαλίας, εφαρμόστηκε στην ομάδα ελέγχου. Η δεύτερη συνδύαζε το ίδιο πρόγραμμα με ενισχύσεις στην οπτικοχωρική ικανότητα και τη λεκτική μνήμη εργασίας στην πειραματική ομάδα. Και οι δύο ομάδες έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, χωρίς σημαντική διαφορά μεταξύ των προγραμμάτων. Ωστόσο, μαθητές με ΕΜΔ ωφελήθηκαν περισσότερο από τις γνωστικές ενισχύσεις. Τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της Άμεσης Διδασκαλίας και τον ρόλο των γνωστικών δεξιοτήτων και ενισχύσεων στη γεωμετρική επίδοση.

Λέξεις κλειδιά

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα, Άμεση Διδασκαλία, οπτικοχωρική ικανότητα.

Abstract

The study investigated the effectiveness of two educational interventions on 50 students with Specific Learning Disabilities (SLD) or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), aimed at improving their geometric performance in tasks related to perimeter and area of geometric shapes. The first intervention, grounded in the core principles of Systematic Explicit Instruction (SEI), was implemented with the control group. The second intervention combined the same instructional approach with enhancements in visuospatial ability and verbal working memory, and was applied to the experimental group. Both groups demonstrated statistically significant improvements, with no significant differences between the interventions overall. However, students with SLD showed greater benefits from the cognitive enhancements. The findings are discussed in relation to the efficacy of Direct Instruction and the role of cognitive skills and enhancements in improving geometric performance.

Key words

Specific Learning Disabilities, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Systematic Explicit Instruction, visuospatial ability, verbal working memory.

1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1.1. Εισαγωγή

Οι έννοιες της περιμέτρου και του εμβαδού αποτελούν θεμελιώδεις γεωμετρικές έννοιες, προάγοντας τη μαθηματική σκέψη σε σχέση με μετρικές και χωρικές σχέσεις (Huang et al., 2017). Έρευνες υποδεικνύουν ότι η κατανόησή τους επηρεάζεται από παράγοντες όπως η οπτικοχωρική ικανότητα, η λειτουργική μνήμη και οι προϋπάρχουσες γνώσεις (Machaba, 2016; Sarama & Clements, 2016). Η εγγενής πολυπλοκότητα αυτών των εννοιών αποτελεί πρόκληση για πολλούς μαθητές, ιδιαίτερος εκείνους με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA), όπως μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), οι οποίοι συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στις χωροαντιληπτικές και υπολογιστικές δεξιότητες (Paradam & Agaliotis, 2024).

1.2. Ερευνητικά δεδομένα για τις δυσκολίες στην αντίληψη της περιμέτρου και του εμβαδού

Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι μαθητές με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλές επιδόσεις σε γεωμετρικά έργα, κυρίως λόγω ελλειμμάτων στην οπτικοχωρική επεξεργασία, τη μνήμη εργασίας και τον αφηρημένο συλλογισμό (Fuchs et al., 2020; Mammarella et al., 2021). Οι δυσκολίες αυτές εντείνονται στην κατανόηση της περιμέτρου και του εμβαδού, που απαιτούν συνδυασμό αριθμητικών γνώσεων και χωρικής αντίληψης (Green et al., 2023). Η βιβλιογραφία τονίζει ότι τα γνωστικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών παρακωλύουν τη δόμηση ισχυρών γνωστικών σχημάτων για την περίμετρο και το εμβαδόν (Almeida & DeLuca,

2023; AL-salahat, 2022). Αυτά τα ελλείμματα επηρεάζουν την οπτική και ακουστική διάκριση, τη λεκτική μνήμη εργασίας και την επεξεργασία πληροφοριών, δυσκολεύοντας τη μάθηση της περιμετρικής και εμβαδικής έννοιας (Brown & Wilson, 2023; Zhang, 2022). Διεθνή δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι μαθητές με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται στη χρήση τύπων υπολογισμού και μονάδων μέτρησης, επηρεάζοντας τη γεωμετρική τους απόδοση στον υπολογισμό των δύο γεωμετρικών μεγεθών (Cawley et al., 2009; Dobbins et al., 2013; Guven & Argun, 2013; Kang & Zentall, 2011; Schmidt & Brown, 2021; Zentall et al., 2013). Στοιχεία από την Ελλάδα δείχνουν ότι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται στον εντοπισμό σχημάτων ίσης περιμέτρου ή εμβαδού (Αγαλιώτης κ.α., 2011).

1.3. Ερευνητικά δεδομένα για τη διδασκαλία της περιμέτρου και του εμβαδού σε μαθητές με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ

Η βιβλιογραφία για τη διδασκαλία γεωμετρικών εννοιών σε μαθητές με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ είναι περιορισμένη. Παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν τεχνολογία έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη διδασκαλία περιμέτρου και εμβαδού σε μαθητές με HEA (Ovez, 2012; Satsangi et al., 2020), όπως και οι απτικές και οπτικές αναπαραστάσεις (Cass et al., 2003; Satsangi & Bouck, 2015). Επιπλέον, οι μέθοδοι πολλαπλών αναπαραστάσεων, όπως η CRA, και στρατηγικές γνωστικής υποστήριξης έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα (AL-salahat, 2022; Kozulin & Kazaz, 2016).

Μετα-αναλύσεις (Bergstrom & Zhang, 2016; Liu et al., 2021) επισημαίνουν ότι η Άμεση Διδασκαλία, όταν συνδυάζεται με πολλαπλές αναπαραστάσεις και δομημένα εκπαιδευτικά πλάνα, αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο για τη διδασκαλία γεωμετρικών εννοιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η οπτικοχωρική ικανότητα, η οποία θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχία στη γεωμετρία (Battista, 1990), μπορεί να ενισχυθεί μέσω κατάλληλης διδασκαλίας για τη βελτίωση της γεωμετρικής επίδοσης (Rivella et al., 2021; Liang et al., 2022), αν και η αποτελεσματική μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων στις γεωμετρικές εργασίες εξαρτάται από τη χρήση της Άμεσης Διδασκαλίας (Mammarella et al., 2019). Παράλληλα, η λεκτική μνήμη εργασίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της γεωμετρικής σκέψης μέσω συνεχούς εξάσκησης (Mammarella et al, 2020).

Παρόλο που οι γνωστικοί παράγοντες αυτοί είναι κρίσιμοι για τη στήριξη μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ (Swanson et al., 2024), η έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία περιμέτρου και εμβαδού παραμένει περιορισμένη. Συχνά, οι μελέτες εστιάζουν σε μία μόνο τεχνική, ενώ οι συγκριτικές έρευνες είναι σπάνιες. Επιπλέον, οι γνωστικές ενισχύσεις, όπως η οπτικοχωρική ικανότητα και η λεκτική μνήμη, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς σε συνδυασμό με τη διδασκαλία γεωμετρικών εννοιών, παρά την αναγνωρισμένη σημασία τους στην κατάκτηση γεωμετρικής γνώσης (Rivella et al., 2021).

Συνολικά, η εστίαση σε πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που συνδυάζουν γνωστικές ενισχύσεις, όπως η οπτικοχωρική ικανότητα και η λεκτική μνήμη εργασίας, θα μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω την απόδοση των μαθητών με HEA στην εκμάθηση της περιμέτρου

και του εμβαδού, βασιζόμενη στα πορίσματα σχετικών ερευνών (Mammarella et al., 2019; Bergstrom & Zhang, 2016; Liu et al., 2021).

1.4. Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αποτελεσματικότητα δύο παρεμβάσεων σε μαθητές με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ, εκ των οποίων η πρώτη στηρίχθηκε στην Άμεση Διδασκαλία (Systematic Explicit Instruction) και η δεύτερη στον συνδυασμό Άμεσης Διδασκαλίας με ενίσχυση της οπτικοχωρικής ικανότητας και της λεκτικής μνήμης εργασίας. Η επιλογή της Άμεσης Διδασκαλίας βασίζεται σε έρευνες που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητά της για μαθητές με ΗΕΑ (Archer & Hughes, 2011; Cragg et al., 2017). Ειδικά ως προς τον τρόπο που εφαρμόστηκε η Άμεση Διδασκαλία, σημειώνεται πως έγινε χρήση του μοντέλου «Στοχευμένη Διδασκαλία για Ενσυνείδητη Μάθηση» (ΣΔΕΜ), το οποίο έχει αποδειχθεί επιτυχές στα Μαθηματικά για μαθητές με ΗΕΑ (Agaliotis & Teli, 2016; Aggelopoulos & Agaliotis, 2021). Το ΣΔΕΜ περιλαμβάνει: α) συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, β) σύνδεση νέων και προηγούμενων γνώσεων, γ) εισαγωγή νέων εννοιών με παραδείγματα και αναπαραστάσεις, δ) καθοδηγούμενη πρακτική, ε) ανασκόπηση της μάθησης, στ) αυτόνομη εφαρμογή και ζ) αξιολόγηση και καθορισμό επόμενων βημάτων (Αγαλιώτης, 2023).

Λόγω της σημασίας της οπτικοχωρικής ικανότητας και της λεκτικής μνήμης εργασίας στη γεωμετρία, η δεύτερη παρέμβαση συνδύασε το ΣΔΕΜ με εκπαίδευση σε αυτές τις δεξιότητες για να αξιολογηθεί η διαφορά στην αποτελεσματικότητα. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε τι βαθμό η παρέμβαση βασισμένη στο μοντέλο ΣΔΕΜ βελτιώνει την επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ σε γεωμετρικά έργα που αφορούν την έννοια της περιμέτρου και του εμβαδού, τη χρήση μονάδων μέτρησης και τον υπολογισμό των δύο μεγεθών;
2. Η προσθήκη γνωστικής ενίσχυσης στην οπτικοχωρική ικανότητα και τη λεκτική μνήμη εργασίας διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά την επίδραση της ΣΔΕΜ στην επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ σε γεωμετρικά έργα που αφορούν την έννοια της περιμέτρου και του εμβαδού, τη χρήση μονάδων μέτρησης και τον υπολογισμό των δύο μεγεθών;
3. Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ της ΟΕ και της ΠΟ και, αντίστοιχα, η επίδοση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ της ΟΕ και της ΠΟ μετά την εφαρμογή της παρέμβασης

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η ημι-πειραματική μέθοδος για την εφαρμογή δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βασισμένων στην Άμεση Διδασκαλία, με στόχο την αξιολόγηση της επίδρασής τους στη γεωμετρική γνώση μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ αναφορικά με τις έννοιες της περιμέτρου και του εμβαδού. Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται κατάλληλη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε

συνθήκες πραγματικού περιβάλλοντος, όπου η τυχαία δειγματοληψία δεν είναι εφικτή (Eason & Clegg, 2023).

2.2. Συμμετέχοντες

2.2.1. Συμμετέχοντες μαθητές

Η συμμετοχή μαθητών στη μελέτη εξασφαλίστηκε με τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους, ενώ το πρωτόκολλο της έρευνας εγκρίθηκε από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές διευθύνσεις (αριθμ. πρωτ. Φ23/1054, 16-10-2023) και την επιτροπή Ηθικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (αριθμ. πρωτ. 10/18-5-2023). Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 30 μαθητές με ΕΜΔ και 20 μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι είχαν διαγνωστεί από κρατικούς φορείς, διέμεναν στην κεντρική και βόρεια Ελλάδα, φοιτούσαν στην έκτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 11-12 ετών) και παρακολουθούσαν το Τμήμα Ένταξης της μονάδας τους για 3-4 ώρες εβδομαδιαίως. Περισσότερες πληροφορίες για τους μαθητές παρουσιάζει ο Πίνακας 2.1.

Πίνακας 2.1.: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών

Ομάδα Διδασκαλίας	ΕΜΔ		ΔΕΠ-Υ		Σύνολο (Total)
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
Ομάδα Ελέγχου	11	4	7	3	25
Πειραματική Ομάδα	9	6	6	4	25
Σύνολο (Total)	20	10	13	7	50

2.2.2. Κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων μαθητών και κατάταξης σε ομάδες διδασκαλίας

Για την κατανομή των μαθητών στις ομάδες ελέγχου και πειραματικής, ελήφθησαν υπόψη μελέτες που υπογραμμίζουν τη σημασία της προσεκτικής δειγματοληψίας και της ομοιογενούς σύνθεσης των ομάδων, ώστε να μειωθεί η συστηματική μεροληψία και να ενισχυθεί η εσωτερική εγκυρότητα (Hattie, 2012; Cook et al., 2021). Έτσι, οι συμμετέχοντες κατανεμήθηκαν σε δύο μικτές ομάδες, ως προς το φύλο και την εκπαιδευτική ανάγκη, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αρχικές επιδόσεις τους, βάσει της αρχικής αξιολόγησης.

Ως προς τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων μαθητών με ΗΕΑ, αυτοί επιλέχθηκαν σύμφωνα με: (1) την ύπαρξη επίσημης διάγνωσης από κρατικούς φορείς εντός του τελευταίου έτους, (2) την απουσία πρόσθετων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, (3) την ως τώρα

συμμετοχή τους στην κοινή διδασκαλία γεωμετρίας στη γενική τάξη και (4) την παρουσίαση σημαντικής απόκλισης από τις μέσες γεωμετρικές επιδόσεις των συνομηλίκων τους (επίδοση κάτω του 25%). Οι ερευνητές επαλήθευσαν ότι οι διαγνώσεις των μαθητών δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο νοημοσύνης της ηλικίας τους, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της αξιολόγησης των παρεμβάσεων.

2.2.3. Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

Οι αρχικές και τελικές αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν από τους συγγραφείς και έξι εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με πάνω από οκτώ χρόνια εμπειρίας. Οι ερευνητές παρείχαν 6 ώρες τηλε-εκπαίδευσης σχετικά με τη δομή και τους στόχους των παρεμβάσεων. Για τη διασφάλιση της πιστότητας των εφαρμογών, χρησιμοποιήθηκαν δύο άξονες: 1) σαφή πρωτόκολλα παρέμβασης με αναλυτικές οδηγίες (Horner & Odom, 2024) και 2) συστηματική παρακολούθηση και συλλογή δεδομένων για ανάλυση (Creswell & Creswell, 2017). Η αξιοπιστία επιβεβαιώθηκε μέσω διαδικτυακών παρατηρήσεων, με βαθμολογίες εφαρμογής (1=χαμηλή, 2=καλή, 3=υψηλή).

Η αξιοποίηση του τύπου υπολογισμού των Rebello and Wieman (2011), έδειξε ότι το ποσοστό μαθημάτων υψηλής ποιότητας ξεπέρασε το 95%. Ο τύπος δίνεται παρακάτω:

$$\text{Ποσοστό υψηλής ποιότητας} = \frac{\text{Αριθμός μαθημάτων με βαθμολογία 3}}{\text{Συνολικός αριθμός μαθημάτων}} \times 100$$

2.3. Διαδικασίες της έρευνας

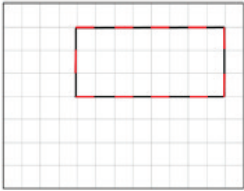
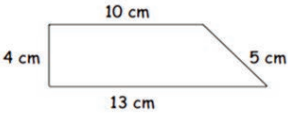
2.3.1. Εργαλεία αξιολόγησης και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω μαθησιακών και γνωστικών δοκιμασιών. Οι αρχικές και τελικές επιδόσεις των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικές με την περίμετρο και το εμβαδόν μετρήθηκαν με άτυπα εργαλεία, βασισμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Αγαλιώτης, 2012). Τα έργα που συμπεριλήφθηκαν στους ελέγχους ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: 1) πέντε δραστηριότητες σχετικά με την έννοια της περιμέτρου και την έννοια του εμβαδού, 2) πέντε δραστηριότητες με χρήση τυπικών και μη τυπικών μονάδων μέτρησης της περιμέτρου και του εμβαδού και 3) πέντε δραστηριότητες υπολογισμού της περιμέτρου και του εμβαδού ορθογωνίου παρ/μου, τετραγώνου και τριγώνου με τη χρήση αριθμητικής παράστασης/τύπου. Ο κύκλος εξαιρέθηκε λόγω του προγράμματος σπουδών (διδάσκεται στην ΣΤ' τάξη). Κάθε ενότητα είχε ως μέγιστο βαθμό επιτυχίας το 5, ενώ ολόκληρο το εργαλείο το 15. Οι εργασίες είχαν κοινά χαρακτηριστικά με το Usiskin Van Hiele Test (Usiskin, 1982), το Tieng and Eu Van Hiele Test (2018) και το Global Van Hiele Questionnaire (Patkin, 2014). Τα προαναφερθέντα εργαλεία αξιολογούν το επίπεδο της γεωμετρικής συλλογιστικής για δισδιάστατα σχήματα και περιέχουν έργα σχετικά με τη μέτρηση μεγέθους των επιπέδων σχημάτων. Οι συγγραφείς διατήρησαν αυτούσιες τις απαιτήσεις ορισμένων έργων από τα προαναφερθέντα εργαλεία, ωστόσο μετέφρασαν τις σχετικές

δραστηριότητες στην ελληνική γλώσσα και προέβησαν σε πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων σε 10 μαθητές. Στην πορεία έγιναν ορισμένες αντικαταστάσεις αριθμητικών στοιχείων, ώστε τα έργα να είναι κατάλληλα για την Στ' τάξη και, έπειτα, εντάχθηκαν σε ένα κοινό σύνολο δοκιμασιών με τα έργα του άτυπου εργαλείου. Η τελική αξιολόγηση είχε παρόμοια δομή με την αρχική, με διαφορές μόνο στις αριθμητικές πληροφορίες και τα χαρακτηριστικά των σχημάτων.

Ο Πίνακας 2.2. παρουσιάζει ενδεικτικές εικόνες των έργων που συμπεριλήφθηκαν στις τρεις ενότητες του μαθησιακού ελέγχου.

Πίνακας 2.2.: Ενδεικτικά έργα των τριών ενοτήτων του μαθησιακού ελέγχου

Ανάλυση Έργου – Γεωμετρικοί άξονες	Δραστηριότητες στα εργαλεία αρχικής και τελικής αξιολόγησης
Αντίληψη της έννοιας της περιμέτρου και του εμβαδού ως μεγέθη μέτρησης περιγράμματος και επιφάνειας αντίστοιχα	1. Βρες, με τη βοήθεια των γραμμών, την περίμετρο και το εμβαδό των παρακάτω σχημάτων. 
Εύρεση περιμέτρου και εμβαδού με μη τυπικές μονάδες μέτρησης	2. Βρες την περίμετρο των παρακάτω σχημάτων (παρατίθεται παράδειγμα)  Βρες το εμβαδόν των παρακάτω σχημάτων (παρατίθεται παράδειγμα) 
Υπολογισμός περιμέτρου και εμβαδού	3. Υπολόγισε την περίμετρο και το εμβαδόν στο παρακάτω σχήμα 

Το δεύτερο μέρος των αξιολογήσεων περιλάμβανε γνωστικούς ελέγχους με σταθμισμένα εργαλεία. Η οπτικοχωρική ικανότητα αξιολογήθηκε με το Rey-Osterrieth Complex Figure Test (ROCF) (Corwin & Bylsma, 1993; Rey & Osterrieth, 1993), ζητώντας από τους συμμετέχοντες να αντιγράψουν το σύνθετο σχήμα με ακρίβεια, με μέγιστη βαθμολογία 36. Η λεκτική μνήμη εργασίας αξιολογήθηκε με το Rey Auditory Verbal Learning Test (RAVLT) (Rey, 1964), όπου οι συμμετέχοντες ανέτρεχαν σε 10 στάδια ανάκλησης λέξεων με μέγιστη βαθμολογία 75. Και τα δύο εργαλεία έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές 11-12 ετών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ (Agaliotis & Ismirlidou, 2018; Vakil et al., 2012).

2.3.2. Ερευνητικός Σχεδιασμός

2.3.2.1. Εκπαιδευτική παρέμβαση της ομάδας ελέγχου

Η εκπαιδευτική παρέμβαση της ομάδας ελέγχου βασίστηκε στο μοντέλο “Στοχευμένης Διδασκαλίας για Ενσυνείδητη Μάθηση” (ΣΔΕΜ), το οποίο έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό σε προηγούμενες έρευνες (Agaliotis & Teli, 2016; Aggelopoulos & Agaliotis, 2021; Papadam & Agaliotis, 2024). Το ΣΔΕΜ περιλαμβάνει συστηματική εκτίμηση προαπαιτούμενων γνώσεων, καθορισμό μετρήσιμων στόχων, ενεργή μαθητική συμμετοχή και προσεκτική αξιολόγηση, ενώ εδραιώνεται πάνω στην Άμεση Διδασκαλία και σύμφωνα με πρόσφατες προσεγγίσεις σε συνδυασμό με πολλαπλές αναπαραστάσεις της γνώσης βελτιώνει αποτελεσματικά τις μαθηματικές επιδόσεις των μαθητών με ΗΕΑ (Αγαλιώτης, 2023).

Η ομάδα ελέγχου έλαβε διδασκαλία αποκλειστικά μέσω του μοντέλου ΣΔΕΜ, το οποίο ακολούθησε μια δομημένη προσέγγιση με διακριτά στάδια διδασκαλίας. Κάθε μάθημα περιλάμβανε συγκεκριμένες φάσεις που συνδέονταν με σαφή τρόπο μεταξύ τους, εξασφαλίζοντας έτσι την προοδευτική οικοδόμηση της γνώσης. Στο πρώτο στάδιο διαμορφώθηκαν συγκεκριμένοι γεωμετρικοί στόχοι για κάθε μάθημα, οι οποίοι κοινοποιήθηκαν στους μαθητές πριν την έναρξη της διδασκαλίας (π.χ. οι μαθητές καλούνταν να αναφέρουν το μέγεθος της περιμέτρου σε τουλάχιστον 4 από τα 5 ορθογώνια που εμφανίζονταν, εντός 60 δευτερολέπτων χωρίς λάθη). Στο δεύτερο στάδιο δόθηκε έμφαση στη σύνδεση της νέας γνώσης με τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις των μαθητών μέσω της χρήσης προκαταβολικών οργανωτών, με στόχο τη διευκόλυνση της κατανόησης των ιδιοτήτων των γεωμετρικών μεγεθών. Η εισαγωγή νέας γνώσης στο τρίτο στάδιο έγινε μέσω άμεσης διδασκαλίας, με σαφή παραδείγματα και πολλαπλές αναπαραστάσεις των εννοιών (χειραπτικά υλικά, εικονιστικά μέσα και σύμβολα). Στη συνέχεια, το τέταρτο στάδιο περιλάμβανε την καθοδηγούμενη εξάσκηση των μαθητών, με συνεχή επίβλεψη και άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, ενώ υπήρχε η δυνατότητα επιστροφής σε προηγούμενα στάδια σε περίπτωση αποτυχίας. Η επαναληπτική επισκόπηση της νέας γνώσης και η ενίσχυση της σύνδεσής της με άλλες έννοιες πραγματοποιήθηκε στο πέμπτο στάδιο. Το έκτο στάδιο αφορούσε την ανεξάρτητη εξάσκηση των μαθητών στη νέα γνώση, ενώ στο έβδομο στάδιο έγινε η τελική αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και λήφθηκε απόφαση για τη συνέχιση του προγράμματος διδασκαλίας.

Η παρέμβαση περιλάμβανε δώδεκα μαθήματα διάρκειας 30 λεπτών (12 διδακτικές ώρες), πραγματοποιήθηκε σε διάστημα έξι βδομάδων και εφαρμόστηκε σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Οι πρώτες έξι ενότητες επικεντρώθηκαν στην απόκτηση των απαραίτητων προαπαιτούμενων γνώσεων για τον υπολογισμό του περιμετρικού και εμβαδικού μεγέθους των βασικών επιπέδων σχημάτων, ενώ οι επόμενες έξι ενότητες κάλυψαν τη λεπτομερή ανάλυση και εφαρμογή εκείνων των στοιχείων των σχημάτων που βοηθούν στην εκτίμηση του μεγέθους τους και στη χρήση τύπου υπολογισμού των μεγεθών τους.

2.3.2.2. Παρέμβαση της πειραματικής ομάδας

Η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα συνδύασε το μοντέλο “Στοχευμένης Διδασκαλίας για Συστηματική Μάθηση” (ΣΔΕΜ) με ενίσχυση της οπτικοχωρικής ικανότητας και της λεκτικής μνήμης εργασίας, επεκτείνοντας τη συνολική διάρκεια της παρέμβασης κατά 4 ώρες (2 ώρες για κάθε ενίσχυση), φτάνοντας συνολικά τις 14 διδακτικές ώρες.

Οι οπτικοχωρικές ενισχύσεις εστίασαν στην εξάσκηση της οπτικής και χωρικής επεξεργασίας, αντιμετωπίζοντας ελλείμματα που αναδείχθηκαν στο ROCF. Χρησιμοποιήθηκε το “Τροποποιημένο Σύνθετο Σχήμα του Taylor” (MTCF) (Hubley & Tremblay, 2002), το οποίο βελτιώνει την αναγνώριση σχημάτων με πολλαπλές γωνίες και γραμμές. Έρευνες δείχνουν ότι η εξάσκηση σε σύνθετες οπτικές μορφές όπως το ROCF και το MTCF βοηθά μαθητές με σοβαρά ζητήματα μάθησης ή σύνδρομο ΔΕΠ-Υ να διακρίνουν μικρά και μεγάλα σχήματα και να εκτιμούν μεγέθη πλευρών και επιφανειών (π.χ. Cornoldi et al., 2023). Οι μαθητές εξασκήθηκαν στη διάκριση περιγραμμάτων, την περιστροφή σχημάτων και την αναγνώριση χαρακτηριστικών, ακολουθώντας τις αρχές του ΣΔΕΜ με οργανωτές, καθοδηγούμενη και ανεξάρτητη εξάσκηση, και τελική αξιολόγηση.

Η ενίσχυση της λεκτικής μνήμης εργασίας εφαρμόστηκε με τρεις στρατηγικές: ανάκληση λέξεων μέσω νοητικής εικόνας, δημιουργία ιστορίας με τις ανακαλούμενες λέξεις, και ομαδοποίηση λέξεων με βάση το νόημά τους. Αυτές οι στρατηγικές, που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη βελτίωση μαθηματικής γνώσης μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ, βασίστηκαν σε προτάσεις σχετικών ερευνών (Swansons et al., 2024).

2.4. Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων

Οι έλεγχοι Shapiro-Wilk έδειξαν μη κανονική κατανομή για κάποιες μεταβλητές, οδηγώντας στη χρήση μη παραμετρικών ελέγχων (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, Wilcoxon Signed Rank). Το μέγεθος επίδρασης των παρεμβάσεων και οι διαφορές μεταξύ τους υπολογίστηκαν με τον τύπο $r = Z/\sqrt{N}$, όπου N το συνολικό δείγμα και Z η τυποποιημένη απόκλιση από τον μέσο όρο. Με δύο ομάδες των 25 μαθητών ($N=50$), η τιμή $r=0.62$ έδειξε υψηλή επίδραση των προγραμμάτων. Επίσης, η ανάλυση ισχύος φανέρωσε υψηλή στατιστική ισχύ (0.98), με μόνο 2% πιθανότητα Σφάλματος Τύπου II (Lan & Lian, 2010). Το μέγεθος δείγματος (n) υπολογίστηκε χρησιμοποιώντας τον τύπο $n = (Z_{\alpha/2} + Z_b)^2 / d$, όπου $Z_{\alpha/2}$ είναι η κρίσιμη τιμή z για το $\alpha/2$, Z_b είναι η τιμή z για την παρατηρηθείσα ισχύ (0.98)

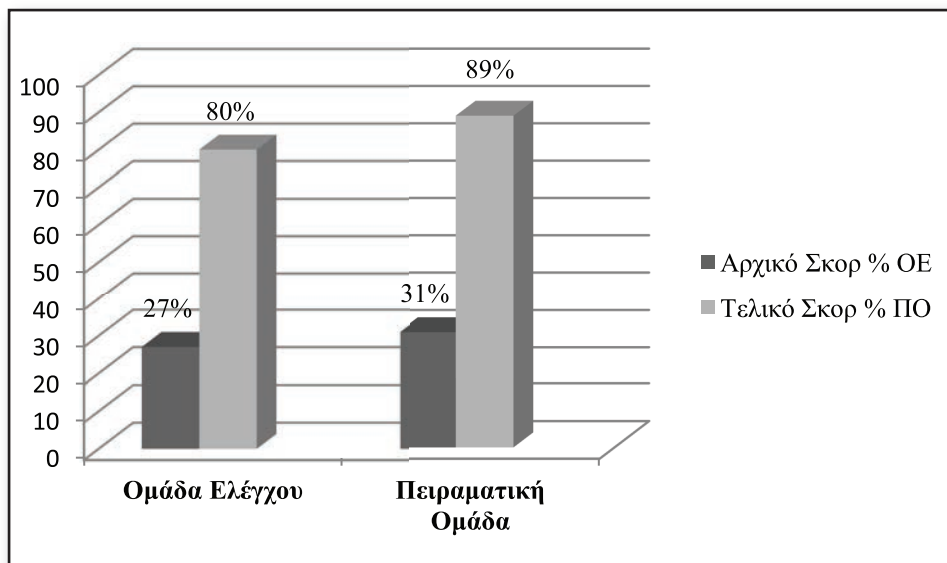
και d είναι το συνολικό μέγεθος επίδρασης (0.62). Το υπολογισμένο μέγεθος δείγματος ήταν περίπου 24, υποδεικνύοντας ότι τουλάχιστον 24 συμμετέχοντες (12 ανά ομάδα) απαιτούνται για την επίτευξη ισχύος 0.98 με μέγεθος επίδρασης 0.62 και δίπλευρη δοκιμή σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05.

3. Αποτελέσματα

Η αρχική αξιολόγηση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των δύο ομάδων διδασκαλίας ούτε στον μαθησιακό έλεγχο για την περίμετρο και το εμβαδόν ($U = 213.000$, $z = -0.525$, $p = 0.659$) ούτε στον γνωστικό έλεγχο της οπτικοχωρικής ικανότητας ($U = 281.000$, $z = -0.589$, $p = 0.519$) αλλά ούτε και στον έλεγχο της λεκτικής μνήμης εργασίας ($U = 253.000$, $z = -0.125$, $p = 0.559$). Συνεπώς, οι πιθανές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων πριν και μετά την παρέμβαση μπορούν να αποδοθούν στις ίδιες τις παρεμβάσεις και όχι σε ανισότητες μεταξύ των ομάδων πριν την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης ανάδειξαν πως τόσο η ομάδα ελέγχου (ΟΕ) ($z = -4.381$, $p = 0.000$, $r = 0.62$) όσο και η πειραματική (ΠΟ) ($z = -4.394$, $p = 0.000$, $r = 0.62$) εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες μετα-ελέγχου σε σχέση με τον αρχικό έλεγχο, όπως αναδεικνύει το Γράφημα 1. Το μέγεθος επίδρασης της παρέμβασης τόσο στην ΟΕ όσο και την ΠΟ ήταν ακριβώς το ίδιο $r = 0.62$, πράγμα που αναδεικνύει πολύ υψηλή επίδραση και στις δύο περιπτώσεις.

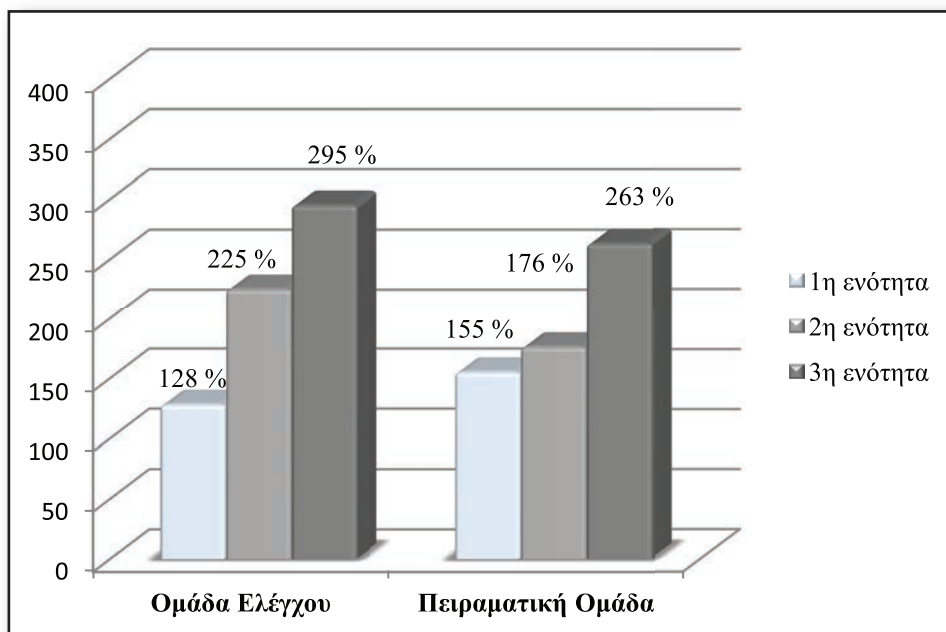
Γράφημα 3.1. Συνολική αρχική και τελική επίδοσης ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας



Οι επαγωγικοί έλεγχοι έδειξαν πως οι συνολικές επιδόσεις της ΟΕ και της ΠΟ μετά τις παρεμβάσεις δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($U=125.000$, $z=-3.891$, $p=0.348$), πράγμα το οποίο φανερώνει πως η προσθήκη γνωστικών ενισχύσεων ευνόησε μεν τους συμμετέχοντες της ΠΟ στην επίλυση έργων με περίμετρο και εμβαδόν αλλά δεν άλλαξε σημαντικά τις επιδόσεις τους σε σχέση με τα παιδιά των οποίων η υποστήριξη βασίστηκε αποκλειστικά στο μοντέλο ΣΔΕΜ. Ο Πίνακας 3.1. εμφανίζει αναλυτικά τις αρχικές και τελικές επιδόσεις των μαθητών της ΟΕ και της ΠΟ αλλά και τα μεγέθη επίδρασης των παρεμβάσεων σε κάθε ενότητα, ενώ το Γράφημα 3.2. αναδεικνύει πως η βελτίωση της επίδοσης ξεπέρασε το 100% σε όλα τα έργα και στις δύο ομάδες, υποδηλώνοντας διπλάσια αύξηση στην αρχική τους επίδοση. Η τάση αυτή διατηρήθηκε σταθερή σε όλες τις μετρήσεις του μεγέθους της επίδρασης.

Πίνακας 3.1. Συνολικές αρχικές και τελικές επιδόσεις της ΟΕ και της ΠΟ στις τρεις ενότητες

Ενότητες μαθησιακού ελέγχου	Ομάδα Ελέγχου			Πειραματική Ομάδα		
	Πριν	Μετά	Μέγεθος επίδρασης	Πριν	Μετά	Μέγεθος επίδρασης
Επιλογή ενέργειας εύρεσης περιμέτρου & εμβαδού	2.00 (1.00)	4.56 (0.65)	0.67	1.96 (0.93)	5.00 (0.00)	0.63
Χρήση τυπικών & μη τυπικών μονάδων μέτρησης περιμέτρου κι εμβαδού	1.28 (1.02)	4.16 (0.54)	0.61	1.68 (0.63)	4.64 (0.57)	0.62
Υπολογισμός περιμέτρου κι εμβαδού	0.84 (0.62)	3.32 (1.14)	0.61	1.08 (0.86)	3.92 (1.15)	0.62

Γράφημα 3.2. Βαθμός βελτίωσης τελικής επίδοσης ΟΕ και ΠΟ επί τοις εκατό

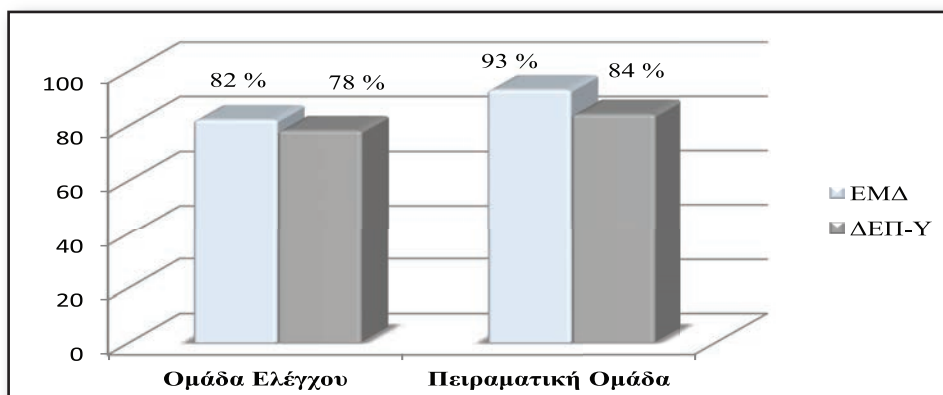
Παρόλη την απουσία σημαντικών διαφοροποιήσεων στο σύνολο των συμμετεχόντων της ΟΕ και της ΠΟ, οι δια-ομαδικές συγκρίσεις ως προς το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης των συμμετεχόντων ανέδειξαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ της ΠΟ σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο συνολικό σκορ σε σχέση με τους μαθητές της ίδια κατηγορίας ΗΕΑ της ΟΕ ($U=147.000$, $z=-3,719$, $p=0,031$). Αντίθετα, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις συνολικές επιδόσεις των μαθητών με ΔΕΠ-Υ της ΟΕ και της ΠΟ ($U=147.000$, $z=-3,719$, $p=0,081$). Ο Πίνακας 3.2 παρουσιάζει τις επιδόσεις και τα αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων για τις επιμέρους ενότητες στις οποίες εξετάστηκαν οι συμμετέχοντες και αναδεικνύει πως οι μαθητές με ΕΜΔ βοηθήθηκαν στατιστικά σημαντικά από τον συνδυασμό της ΣΔΕΜ με την προσθήκη ενίσχυσης στην οπτικοχωρική ικανότητα και τη λεκτική μνήμη εργασίας τόσο στην χρήση τυπικών και άτυπων μονάδων μέτρησης περιμέτρου και εμβαδού όσο και στον υπολογισμό τους.

Πίνακας 3.2. Συγκριτική παρουσίαση τελικών επιδόσεων συμμετεχόντων με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ της ΟΕ και της ΠΟ

Ενότητες μαθησιακού ελέγχου	Μαθητές με ΕΜΔ			ΔΕΠ-Υ		
	Τελικό σκορ ΟΕ	Τελικό σκορ ΠΟ	p-value	Τελικό σκορ ΟΕ	Τελικό σκορ ΠΟ	p-value
Επιλογή ενέργειας εύρεσης περιμέτρου & εμβαδού	4.67 (0.93)	5.00 (0.65)	0.081	4.81 (0.83)	5.00 (0.00)	0.120
Χρήση τυπικών & μη τυπικών μονάδων μέτρησης περιμέτρου κι εμβαδού	3.06 (1.12)	4.48 (0.52)	0.038	4.28 (0.63)	4.34 (0.57)	0.134
Υπολογισμός περιμέτρου κι εμβαδού	2.99 (0.61)	3.31 (1.13)	0.042	2.21 (0.83)	2.89 (0.78)	0.091

Οι ενδο-ομαδικές συγκρίσεις στην ΟΕ ανέδειξαν πως οι επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ και οι αντίστοιχες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μετά τις παρεμβάσεις δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ($U=183.000$, $z=-3852$, $p=0,093$). Ωστόσο, οι επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ της ΠΟ ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ($U=191.000$, $z=-3,932$, $p=0,043$), πράγμα που επιβεβαιώνουν και τα ποσοστά επιτυχίας επί τοις εκατό των τελικών επιδόσεων των μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ που παρουσιάζει το Γράφημα 3.3.

Γράφημα 3.3. Συγκριτική παρουσίαση τελικής επίδοσης μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ επί τοις εκατό



4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα εξέτασε την αποδοτικότητα του μοντέλου ΣΔΕΜ και την πιθανή διαφοροποίηση του βαθμού επίδρασής του στη γεωμετρική επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ εξαιτίας του συνδυασμού του με γνωστικές ενισχύσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η ομάδα ελέγχου, που έλαβε αποκλειστικά το πρόγραμμα μέσω ΣΔΕΜ, όσο και η πειραματική ομάδα, που έλαβε το ίδιο πρόγραμμα με πρόσθετες στρατηγικές για την ενίσχυση της οπτικοχωρικής ικανότητας και της λεκτικής μνήμης εργασίας, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στη διαχείριση των γεωμετρικών εννοιών της περιμέτρου και του εμβαδού. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τελικές επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων, υποδεικνύοντας ότι και οι δύο προσεγγίσεις ήταν εξίσου αποτελεσματικές.

Τα ευρήματα της μελέτης: α) ευθυγραμμίζονται με αντίστοιχα δεδομένα τα οποία έχουν επισημάνει τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου διδακτικού μοντέλου για τη βελτίωση της μαθηματική επίδοσης μαθητών με ΕΜΔ, ΔΕΠ-Υ κι άλλες ΗΕΑ (Agaliotis & Teli, 2016; Aggelopoulos & Agaliotis, 2021; Papadam & Agaliotis, 2024) και β) προάγουν τη ΣΔΕΜ ως πρόταση με ισχυρή διδακτική αξία στη γεωμετρία. Οι μεθοδολογικές επιλογές που υιοθετήθηκαν για την οργάνωση της διδασκαλίας μέσω του μοντέλου ΣΔΕΜ αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών που συνδυάζουν την άμεση και ρητή διδασκαλία και κάνουν τη γεωμετρική γνώση πιο σαφή, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τις γεωμετρικές τους δεξιότητες σχετικά με την αντίληψη και τον υπολογισμό γεωμετρικών μεγεθών με πιο συστηματικό και σταδιακό τρόπο, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό αν ληφθούν υπόψη τα ελλείμματα των μαθητών με ΗΕΑ στην εκτίμηση και τη μέτρηση συνολικού μήκους ή επιφάνειας (Morris et al., 2022). Μία από τις σημαντικότερες εφαρμογές που βασίζεται στη ρητή διδασκαλία και αξιοποιήθηκε και στην παρούσα μελέτη ήταν αυτή των πολλαπλών αναπαραστατικών μέσων η οποία αποδείχθηκε ότι διευκολύνει την παροχή γεωμετρικών πληροφοριών για τα μεγέθη περιγράμματος και επιφάνειας και βοηθά τους μαθητές να περάσουν από τις συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για τα επίπεδα σχήματα και τα μεγέθη τους σε ημι-αφηρημένες και τελικά αφηρημένες έννοιες, ενισχύοντας έτσι την εννοιολογική και διαδικαστική τους κατανόηση, η οποία συνηθίζεται να παρακωλύεται από το προφίλ δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ κατά την επαφή τους με τη γεωμετρία (Bergsotrom & Zhang, 2016; Satsangi & Bouck, 2015).

Στο ίδιο πλαίσιο, η δομημένη παροχή της γεωμετρικής γνώσης σε αλληλένδετα στάδια συνοδευόμενη από σαφείς διδακτικούς στόχους και ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης φάνηκε πως δημιουργεί ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον για την επαφή με την περιμετρική και εμβαδική έννοια. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση μέσω ανακεφαλαιωτικών ασκήσεων, προάγει τη διδακτική αξία του ΣΔΕΜ και εξασφαλίζει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά τις δεξιότητές τους, αποφεύγοντας μαθησιακά κενά (Jablonski & Ludwig, 2023). Κάτι τέτοιο λαμβάνει μεγάλη σημασία για το μελετώμενο θέμα δεδομένου ότι για τους μαθητές με ΗΕΑ οι δυσκολίες στην

κατανόηση της περιμέτρου και του εμβαδού σχετίζονται με ελλειπείς προαπαιτούμενες αριθμητικές ή γεωμετρικές γνώσεις, μη ολοκληρωμένα γνωστικά σχήματα και ήπια αναπτυγμένες χωρικές δεξιότητες (Almeida & DeLuca, 2023; Liu et al., 2021). Η διαδοχική προσέγγιση εξασφαλίζει συνολικά ότι οι μαθητές κατανοούν πλήρως κάθε στάδιο πριν προχωρήσουν στο επόμενο, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό εξαιτίας της φύσης και των δυσκολιών που απορρέουν από τη διδασκαλία γεωμετρικών μεγεθών (Kozulin & Kazaz, 2016). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρέχουν θετικές απαντήσεις στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, υποδεικνύοντας την αποδοτικότητα του μοντέλου ΣΔΕΜ στην ενίσχυση της γεωμετρικής επίδοσης των μαθητών σε εργασίες που σχετίζονται με την κατανόηση, τον υπολογισμό και τη χρήση μονάδων μέτρησης για την περίμετρο και το εμβαδόν.

Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών στις τελικές επιδόσεις μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας υποδηλώνει ότι η επίδραση του μοντέλου ΣΔΕΜ, όταν χρησιμοποιείται αυτόνομα, είναι ισοδύναμη με την επίδραση του συνδυασμού της ΣΔΕΜ με ενισχύσεις στην οπτικοχωρική ικανότητα και τη λεκτική μνήμη εργασίας. Αυτό το εύρημα απαντά αρνητικά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, υποδεικνύοντας ότι οι γνωστικές ενισχύσεις δεν προσέφεραν περαιτέρω βελτίωση στις επιδόσεις. Η εν λόγω διαπίστωση δεν αποκλείεται να φανερώνει πως συνολικά σε επίπεδο ομάδας ήταν δύσκολο να ξεπεραστεί η -ούτως ή άλλως- πολύ υψηλή επίδραση της ΣΔΕΜ με την προσθήκη απλών γνωστικών ενισχύσεων. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι πως η εκπαίδευση σε οπτικοχωρικούς και λεκτικο-μνημονικούς γνωστικούς παράγοντες πιθανά δεν μπορούσε να ταιριάζει ακριβώς στις οπτικοχωρικές ανάγκες όλων των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως μεμονωμένοι μαθητές, κυρίως με ΕΜΔ, δεν επωφελήθηκαν σοβαρά. Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν οι ερευνητές για την περίπτωση διδασκαλίας των ιδιοτήτων επιπέδων σχημάτων αλλά και στερεών σωμάτων όπου και πάλι διαπιστώθηκε πως η παροχή οπτικοχωρικής ενδυνάμωσης δεν επιφέρει σημαντική αλλαγή στην επίδραση της ΣΔΕΜ σε μαθητές με ΗΕΑ (Papadam & Agaliotis, 2024).

Από την άλλη, συναφή δεδομένα παρουσιάζουν κι άλλες έρευνες βάσει των οποίων πρόσθετες γνωστικές στρατηγικές είναι μεν αποδοτικές στη διδασκαλία της ανάγνωσης αλλά και αριθμητικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ΕΜΔ, ήπια νοητική αναπηρία και χαμηλή επίδοση, αλλά δεν μπορούν να ενισχύσουν σε τέτοιο βαθμό τη ΣΔΕΜ, ώστε να προκαλέσουν στατιστική σημαντικότητα στο αποτέλεσμα της επίδρασής της (Teli & Agaliotis, 2016; Papadam & Agaliotis, 2024). Αξίζει να σημειωθεί πως έχει ιδιαίτερη αξία για το θέμα που μελετάται το γεγονός ότι η ΣΔΕΜ μπορεί να επιφέρει σε τέτοιο βαθμό υψηλές αποδόσεις στη διδασκαλία των γεωμετρικών μεγεθών που να μειώσει αισθητά την ανάγκη για συστηματική γνωστική ενεργοποίηση και ενδυνάμωση των μαθητών, άποψη υπέρ της οποίας ούτως ή άλλως τάσσονται έρευνες αναγνωρίζοντας μεν την αξία της γνωστικής ενδυνάμωσης για μαθητές με ΗΕΑ στη γεωμετρία αλλά περιορίζοντας την διδακτική σημασία τους έναντι εξειδικευμένων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών (Mammarella et al., 2019).

Παρόλη, ωστόσο, την απουσία στατιστικής σημαντικότητας στις διαφορές της επίδοσης του συνόλου των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας, τα αποτελέσματα δια-ομαδικών και ενδο-ομαδικών συγκρίσεων φανέρωσαν ορισμένες διαφορές μεταξύ των υπο-ομάδων των συμμετεχόντων σε σχέση με τον τρόπο που διδάχθηκαν, δεδομένα που προσφέρουν απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης. Συγκεκριμένα, η υπεροχή των μαθητών με ΕΜΔ της πειραματικής ομάδας έναντι των μαθητών με ΕΜΔ της ομάδας ελέγχου αλλά και η υπεροχή των μαθητών με ΕΜΔ της πειραματικής ομάδας από τους αντίστοιχους συμμετέχοντες με ΔΕΠ-Υ της ίδιας ομάδας καταδεικνύουν ότι ορισμένοι μαθητές με εξειδικευμένα μαθησιακά ζητήματα πιθανότατα επωφεληθήκαν σοβαρά από τη γνωστική ενδυνάμωση, η οποία σε συνδυασμό με τα διδακτορικά στάδια της ΣΔΕΜ, την συνεπή προσφορά της γνώσης και τις πολλαπλές αναπαραστάσεις έδειξε να είναι επικερδής και να μετατρέπει σε πιο εύληπτες τις πληροφορίες για τα δύο βασικά γεωμετρικά μεγέθη. Το συγκεκριμένο εύρημα πιθανά εξηγούν δεδομένα ερευνών κατά τα οποία η ενίσχυση της οπτικοχωρικής ικανότητας, η οποία συνδέεται με την ικανότητα χειρισμού και κατανόησης σχημάτων και σχέσεων στον χώρο, βοηθά τους μαθητές με ΕΜΔ να περιορίζουν τις συνέπειες των οπτικοχωρικών αντιληπτικών τους δυσκολιών και να αντιλαμβάνονται καλύτερα γεωμετρικές σχέσεις μεταξύ των σχημάτων καθώς και τη μέτρηση του χώρου που καταλαμβάνουν όπως είναι η περίμετρος και το εμβαδόν (Zhang, 2022). Από την άλλη, το παρόν εύρημα συμπίπτει με διαπιστώσεις ερευνών κατά τους οποίους η ενδυνάμωση της λεκτικής μνήμης εργασίας ενθαρρύνει τους μαθητές με ΕΜΔ να διατηρούν και να χειρίζονται αριθμητικές πληροφορίες (π.χ. αριθμός πλευρών ή αριθμητικές διαδικασίες υπολογισμού) για να επιλύουν γεωμετρικά προβλήματα (Mammarella et al., 2021).

Κάποιοι από τους λόγους εξαιτίας των οποίων ο συνδυασμός γνωστικής ενδυνάμωσης και μοντέλων άμεσης διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα αποδοτικός για τους μαθητές με ΕΜΔ, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι σχέσεις μεταξύ σχημάτων, όπως ο χώρος που καταλαμβάνουν και τα μήκη των πλευρών τους, κατανοούνται καλύτερα από τους συγκεκριμένους μαθητές όταν η παροχή της γνώσης συνδυάζεται με οπτική και χωρική εξάσκηση για τον περιορισμό των δυσκολιών τους στην οπτική και χωρική διάκριση και την ακριβέστερη επεξεργασία του χωρικού πλαισίου (Rivella et al., 2021). Αντίστοιχα, ο συνδυασμός εξάσκησης στη λεκτική μνήμη εργασίας, η οποία συχνά υπολείπεται σε μαθητές με ΕΜΔ, και δομημένης παροχής της γνώσης επιτρέπει στη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα να συγκρατεί και να επεξεργάζεται πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα, όπως τα δεδομένα των πλευρών και οι αντίστοιχες μονάδες μέτρησης, κάτι που είναι κρίσιμο για τον υπολογισμό της περιμέτρου και του εμβαδού (Mammarella et al., 2019).

Αντίθετα, η γνωστική ενδυνάμωση δεν έδειξε να καθορίζει σημαντικά την επίδραση του μοντέλου ΣΔΕΜ στη γεωμετρική απόδοση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, καθώς τόσο με όσο και χωρίς ενίσχυση της οπτικοχωρικής ικανότητας και της λεκτικής μνήμης εργασίας η βελτίωση των μαθητών ήταν σημαντική και δεν εμφάνιζε διαφορές μεταξύ ομάδας ελέγχου

και πειραματικής. Το παρόν εύρημα πιθανά δικαιολογείται από το γεγονός ότι στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, η ρητή καθοδήγηση, η παροχή πολλαπλών παραδειγμάτων και η ανατροφοδότηση συνιστούν μεθόδους που διευκολύνουν την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους κατά την επίλυση γεωμετρικών έργων ή κατά την ενασχόληση με γεωμετρικά παιχνίδια και βελτιώνουν την ικανότητά τους να ακολουθούν πολυβήματα προβλήματα, χωρίς την ανάγκη για ειδικές γνωστικές ενισχύσεις, όπως η ενίσχυση της οπτικοχωρικής ικανότητας (Witzel, 2024). Αυτό ενισχύεται από ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εξαιτίας των διάχυτων ζητημάτων στην εστίαση της προσοχής, επωφελούνται κυρίως από τη δομημένη διδασκαλία, η οποία μειώνει την πολυπλοκότητα της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέρει βήμα-βήμα καθοδήγηση και περιορίζει τις πολλαπλές απαιτήσεις επεξεργασίας των σύνθετων γεωμετρικών έργων (Baker, 2008).

Συνολικά, τα ευρήματα της μελέτης παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν τα δύο βασικά γεωμετρικά μεγέθη της περιμέτρου και του εμβαδού. Σε γενικότερο πλαίσιο καταδεικνύεται πως η ΣΔΕΜ είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση της γεωμετρικής επίδοσης και στις δύο ομάδες μαθητών, υποδεικνύοντας ότι οι δύο ομάδες είναι εφικτό να συνεκπαιδούνται με κοινά προγράμματα διδασκαλίας. Η ήπια υπεροχή του συνδυασμού ΣΔΕΜ και γνωστικής ενίσχυσης μπορεί να παρέχει σημαντικά εναύσματα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν επρόκειτο για μαθητές με ΕΜΔ, ενώ η απουσία διαφορών από τους δύο διδακτικούς συνδυασμούς στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ υπογραμμίζει τη σημασία κατακερματισμού της γεωμετρικής γνώσης για τη διαχείριση των ελλειμμάτων προσοχής των εν λόγω παιδιών και περιορίζει την ανάγκη επέκτασης του διδακτικού έργου των σύγχρονων εκπαιδευτικών στη γνωστική ενεργοποίηση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών.

Ο μικρό αριθμός συμμετεχόντων και η απουσία διευκρινίσεων για τις υπο-κατηγορίες της ειδικής ανάγκης τόσο στην περίπτωση των μαθητών με ΕΜΔ όσο και ΔΕΠ-Υ περιορίζουν ως ένα βαθμό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης. Η επιβεβαίωση, ωστόσο, των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας από μελλοντικές προσπάθειες πρόκειται να άρει τους εν λόγω περιορισμούς, να ενισχύσει την εκπαιδευτική πράξη και να επιφέρει σημαντικά στοιχεία για την εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με ΕΜΔ ή ΔΕΠ-Υ σε σύνθετες έννοιες του γεωμετρικού μαθήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι. (2012) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Γρηγόρης.
- Αγαλιώτης, Ι. (2023) *Αποτελεσματική διδασκαλία Μαθηματικών σε μαθητές με δυσκολίες σχολικής μάθησης και προσαρμογής – Αξιολόγηση και σε Παρέμβαση στη γενική τάξη και σε μονάδες ειδικής αγωγής*. Γρηγόρης.

- Αγαλιώτης, Ι., Κόιου, Ε. & Χρυσικού, Β. (2011) Διδάσκοντας Γεωμετρία σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες: Γνωστική ανάλυση και διδακτική διαχείριση συστηματικών λαθών. Στο Δ. Γουδήρας (Επιμ.), *ΙΔ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία»* (σελ. 504–520). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Agaliotis, I. & Ismirlidou, E. (2018) Comparison of students with non-verbal learning disabilities and students with Asperger syndrome in solving word arithmetic problems. *European Journal of Special Education Research*. 3(3), 27-48.
- Agaliotis, I. & Teli, A. (2016) Teaching arithmetic combinations of multiplication and division to students with learning disabilities or mild intellectual disability: The impact of alternative fact grouping and the role of cognitive and learning factors. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 90-103.
- Aggelopoulos, S. & Agaliotis, I. (2021) Effective teaching of cognitive schema of subtraction problems to students with specific learning disabilities using multiple ways of representing knowledge. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 160-168.
- AL-salahat, M. M. S. (2022) The effect of using concrete-representational-abstract sequence in teaching the perimeter of geometric shapes for students with learning disabilities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(2), 477-493.
- Almeida, P. & DeLuca, M. (2023) *Cognitive barriers in mathematical concept formation: A study on perimeter and area understanding*. *International Journal of Mathematical Education*, 38(1), 45-67.
- Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2010) *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Publications.
- Baker, M. (2008, November) Merging technology & mathematics instruction: The case of virtual manipulatives & geometric concepts. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 566-573). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Battista, M. T. (1990) Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal for research in mathematics education*, 21(1), 47-60.
- Bergstrom, C. & Zhang, D. (2016) Geometry interventions for K-12 students with and without disabilities: A research synthesis. *International Journal of Educational Research*, 80, 134-154.
- Brown, S. & Wilson, T. (2023) *Cognitive deficits in learning mathematics*. *Educational Psychology Review*, 45(2), 123-145.

- Cass, M., Cates, D., Smith, M. & Jackson, C. (2003) Effects of manipulative instruction on solving area and perimeter problems by students with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice*, 18(2), 112-120.
- Cawley, J. F., Foley, T. E. & Hayes, A. M. (2009) Geometry and Measurement: A Discussion of Status and Content Options for Elementary School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(1), 21-42.
- Chen, Y. (2023) Does students' evaluation of teaching improve teaching quality? Improvement versus the reversal effect. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1195-1207.
- Cook, B. G., Fleming, J. I., Hart, S. A., Lane, K. L., Therrien, W. J., Van Dijk, W. & Wilson, S. E. (2022) A how-to guide for open-science practices in special education research. *Remedial and Special Education*, 43(4), 270-280.
- Cornoldi, C., Giofrè, D. & Toffalini, E. (2023) Cognitive characteristics of intellectually gifted children with a diagnosis of ADHD. *Intelligence*, 97, 101736.
- Corwin, J. & Bylsma, F. W. (1993) Psychological examination of traumatic encephalopathy. *The Clinical Neuropsychologist*, 7(1), 3-21.
- Cragg, L., Keeble, S., Richardson, S., Roome, H. E. & Gilmore, C. (2017) Direct and indirect influences of executive functions on mathematics achievement. *Cognition*, 162, 12-26.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dobbins, A., Gagnon, S. G. & Ulrich, T. (2013) *Geometry performance in children with ADHD: The role of executive function and working memory*. *Journal of Educational Research*, 106(3), 215-228.
- Eason, A. & Clegg, V. (2023) Research Methodologies: Research Who?. In *A Police Officer's Guide to Academic Research* (pp. 57-71). Cham: Springer International Publishing.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Seethaler, P. M. & Barnes, M. A. (2020) Addressing the role of working memory in mathematical word-problem solving when designing intervention for struggling learners. *ZDM*, 52, 87-96.
- Green, N., Smith, A. & Taylor, R. (2023) *Mathematical reasoning and spatial awareness in geometry education*. *Educational Research Journal*, 45(2), 123-145.
- Güven, D. & Argün, Z. (2022) Mathematical language of students with learning disabilities in the context of length. *Athens Journal of Education*, 9(1).
- Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge
- Horner, R. H. & Odom, S. L. (2014) Constructing single-case research designs: Logic and options. In T. R. Kratochwill & J. R. Levin (Eds.), *Single-case intervention research: Methodological and data-analysis advances* (pp. 27-52). Washington: American Psychological Association.

- Huang, Z., Wang, R., Li, X., Liu, W., Shan, S., Van Gool, L. & Chen, X. (2017) Geometry-aware similarity learning on SPD manifolds for visual recognition. *IEEE Transactions on Circuits and Systems for Video Technology*, 28(10), 2513-2523.
- Hubley, A. M. & Tremblay, D. (2002) Comparability of total score performance on the Rey–Osterrieth complex figure and a modified Taylor complex figure. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(3), 370-382.
- Jablonski, S. & Ludwig, M. (2023) Teaching and Learning of Geometry—A Literature Review on Current Developments in Theory and Practice. *Education sciences*, 13(7), 682.
- Kang, C. & Zentall, S. S. (2011) *Geometrical reasoning and ADHD: Problem-solving strategies and instructional interventions*. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 145-157.
- Kozulin, A. & Kazaz, S. (2017) Developing the concept of perimeter and area in students with learning disabilities (LD). *European Journal of Psychology of Education*, 32, 353-366.
- Lan, L., Wargocki, P. & Lian, Z. (2014) Thermal effects on human performance in office environment measured by integrating task speed and accuracy. *Applied ergonomics*, 45(3), 490-495.
- Liang, Z., Dong, P., Zhou, Y., Feng, S. & Zhang, Q. (2022) Whether verbal and visuospatial working memory play different roles in pupil's mathematical abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 409-424.
- Liu, M., Bryant, D. P., Kiru, E. & Nozari, M. (2021) Geometry interventions for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 44(1), 23-34.
- Mammarella, I. C., Cardillo, R. & Zocante, L. (2019) Differences in visuospatial processing in individuals with nonverbal learning disability or autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychology*, 33(1), 123.
- Mammarella, I. C. & Cornoldi, C. (2020) Nonverbal learning disability (developmental visuospatial disorder). In *Handbook of clinical neurology* (Vol. 174, pp. 83-91). Elsevier.
- Mammarella, I. C., Toffalini, E., Caviola, S., Colling, L. & Szűcs, D. (2021) No evidence for a core deficit in developmental dyscalculia or mathematical learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(6), 704-714.
- Machaba, F. M. (2016) The concepts of area and perimeter: Insights and misconceptions of Grade 10 learners. *Pythagoras*, 37(1), 1-11.
- Morris, S., Farran, E. K. & Gilligan-Lee, K. A. (2024) Exploring relative strengths in people with Down syndrome: Spatial thinking and its role in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 246, 105986.
- Ovez, D. F. T. (2012) The Effect Of The 4MAT Model on Student's Algebra Achievements and Level of Reaching Attainments". *Int. J. Contemp. Math. Sciences*, 7(45), 2197-2205.
- Papadam, M. & Agaliotis, I. (2024) The effect of using the concrete-representational-abstract (CRA) sequence in teaching properties of the four basic geometric shapes to students

- with attention deficit hyperactivity disorder. In *EDULEARN24 Proceedings* (pp. 998-1004). IATED.
- Patkin, D. (2014) *The Global Van Hiele Questionnaire as a Tool for Mapping Geometric Thinking Levels*. *Journal of Mathematical Behavior*, 36, 52-64. doi:10.1016/j.jmathb.2014.03.001
- Rebello, N. S. & Wieman, C. E. (2011) Cognitive Frameworks for the Teaching and Learning of Physics. *American Journal of Physics*, 79(5), 472-478. doi:10.1119/1.3549308
- Rey, A. (1964) *L'examen clinique en psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Rey, A. & Osterrieth, P. A. (1993) *The Complex Figure Test*. In J. Corwin & F. W. Bylsma (Eds.), *Clinician's Manual of Neuropsychological Assessment* (pp. 121-144). Oxford University Press.
- Rivella, C., Cornoldi, C., Caviola, S. & Giofrè, D. (2021) Learning a new geometric concept: The role of working memory and of domain-specific abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1537-1554.
- Sarama, J. & Clements, D. H. (2016) Physical and virtual manipulatives: What is "concrete"? *International perspectives on teaching and learning mathematics with virtual manipulatives*, 71-93.
- Satsangi, R. & Bouck, E. C. (2015) Using virtual manipulative instruction to teach the concepts of area and perimeter to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 174-186.
- Satsangi, R., Hammer, R. & Bouck, E. C. (2020) Using video modeling to teach geometry word problems: A strategy for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(5), 309-320.
- Schmidt, M. & Brown, S. (2021) *The role of cognitive skills in mathematical difficulties in children with ADHD*. *Learning and Individual Differences*, 87, 101980.
- Swanson, H. L., Orosco, M. J. & Reed, D. K. (2024) The mathematical word problem-solving performance gap between children with and without math difficulties: does working memory mediate and/or moderate treatment effects?. *Child Neuropsychology*, 1-37.
- Tieng, S. & Eu, L. K. (2018) *Validation of the Van Hiele Geometry Test for Assessing the Geometric Thinking Levels of Malaysian Students*. *International Journal of Instruction*, 11(4), 689-704. doi:10.12973/iji.2018.11443a
- Usiskin, Z. (1982) *Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry*. University of Chicago, Department of Education.
- Vakil, E., Greenstein, Y., Weiss, I. & Shtein, C. (2012) *Rey Auditory Verbal Learning Test: Structure analysis of the subcomponents of memory span, learning rate, and long-term memory*. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 34(6), 558-566. doi:10.1080/13803395.2012.667068

- Witzel, B., Görgen-Rein, R., Galuschka, K., Huemer, S., del Toro, I. C., Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2024) Digital game-based spelling intervention for children with spelling deficits: a randomized controlled trial. *Learning and Instruction, 89*, 101842.
- Zentall, S. S., Tom-Wright, K. & Lee, J. (2013) Psychostimulant and sensory stimulation interventions that target the reading and math deficits of students with ADHD. *Journal of attention disorders, 17*(4), 308-329.
- Zhang, Y. (2022) *Working memory challenges in children with dyscalculia. Journal of Learning Disabilities, 55*(1), 34-48.

**ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΒΙΒΛΙΑ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΜΙΑΣ ΕΠΟΧΗΣ;
READERS AND READING FROM BOOKS AT SCHOOL
IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE:
THE END OF AN ERA**

Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ ΔΙ.ΠΑ.Ε.
smpapado@gmail.com

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
spantid@uoc.gr

Σταμάτης Γκούμας
Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.
Παν. Ιωαννίνων
stam1992@hotmail.com

Περίληψη

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής διαδικασίας στο δημοτικό σχολείο μέσα από μελέτη περίπτωσης σε δημοτικό σχολείο με παιδιά ε' και στ' δημοτικού εξετάζεται στο πλαίσιο μιας έρευνας διδακτορικής διατριβής που σκοπό έχει να αξιολογήσει πώς τα πολυτροπικά κείμενα ως πρόδρομος της τεχνητής νοημοσύνης και της εικονικής πραγματικότητας στην κοινωνία των ανθρώπων χαρακτηρίζει μια εποχή που η βιβλιογραφία για χρόνια υμνούσε και υποστηρίζει την τάση αυτή στην διδακτική πράξη. Η έρευνα αξιοποιεί το υπάρχον αναλυτικό πλαίσιο διδασκαλίας της γλώσσας στη δημοτική εκπαίδευση με βάση το Υπουργείο παιδείας σε ένα σύννηθες πρόγραμμα με τα σχολικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της Ελληνικής ως μητρικής στην ελληνική επικράτεια.

Λέξεις κλειδιά

Αναγνωστική ικανότητα, αξιολόγηση, εκπαίδευση, πολυτροπικά κείμενα, γραπτός λόγος.

Abstract

This study evaluates the reading process in primary education through a case study conducted in a Greek elementary school with fifth and sixth grade students. It is part of a doctoral research project that aims to assess how multimodal texts—as precursors to artificial intelligence and virtual reality in human society—characterize an era that has long been celebrated in academic literature and increasingly supported in educational practice. The research draws on the existing language teaching framework established by the Greek Ministry of Education and follows a standard curriculum using official textbooks for teaching Greek as a first language within the Greek educational system.

Key words

Reading ability, assessment, education, multimodal texts, written discourse.

0. Εισαγωγή

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας η ανάγνωση για ευχαρίστηση συνδέεται θετικά με την κατανόηση του κειμένου και τη γραμματική, το εύρος του λεξιλογίου, ενώ προκαλεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον αναγνώστη (Clark & Rum-bold, 2006). Παράλληλα, το αναγνωστικό υλικό μπορεί να παρουσιάζει περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον, να είναι νέο ή ευχάριστο κι ένας μαθητής μπορεί συναισθηματικά να ανταποκριθεί σε αυτό με διαφορετικούς τρόπους, όταν το μελετά (Sadovski & Paivio, 2007). Ακόμη, αποδεικνύεται ότι το ενδιαφέρον που προκαλεί το θέμα λειτουργεί ως μια αποτελεσματική πηγή κινητοποίησης κατά τη διάρκεια εξαιρετικά απαιτητικών καθηκόντων ανάγνωσης (Fulmer & Frijters, 2011). Παράλληλα, το γεγονός ότι υπήρχαν δύο πολυτροπικά κείμενα ανά ενότητα εδράζεται στο γεγονός της υποστήριξης της ανάγκης των μαθητών για αυτονομία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανάγνωσης, η οποία τους επιτρέπει να επιλέξουν το υλικό ανάγνωσης που βρίσκουν ενδιαφέρον και να κατανοήσουν ενεργά τη σημασία και την αξία της ανάγνωσης (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens & Aelterman, 2016). Αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός πως οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τους γλωσσικούς πόρους για να συνθέσουν τα κατάλληλα κείμενα στα αντίστοιχα είδη, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης πιο περίπλοκων μορφών λέξεων και συντακτικών δομών (Berman, 2009). Αυτό επετεύχθη με τη διδασκαλία και την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων, (García, Flores & Spotti, 2017) καθώς συγκεκριμένοι τύποι γνώσεων σε σχέση με τον γραπτό λόγο καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικοί. Πρόκειται για τις γνώσεις για το θέμα στο οποίο καλούνται να ανταπεξέλθουν, για το είδος του κειμένου αλλά και για τις λέξεις που χρησιμοποιούνται με σκοπό να μεταδοθούν οι εκάστοτε έννοιες κι ιδέες (Graham, Harris & Santangelo, 2015). Άλλωστε, επιπρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση ενός κειμένου είναι η εξοικείωση του αναγνώστη με τη δομή και το είδος ενός κειμένου, όπως είναι τα πληροφοριακά κείμενα (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Τα πολυτροπικά κείμενα ως ενδιάμεσος σταθμός μεταξύ βιβλίου και τεχνητής νοημοσύνης μας ώθησε στην παρακάτω ενδελεχή έρευνα με παιδιά για τα πολυτροπικά κείμενα.

1. Μεθοδολογία**1.1. Πληθυσμός, τύπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας**

Οι μαθητές κι οι μαθήτριες της ΣΤ' Δημοτικού που φοιτούν σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της ηπειρωτικής Ελλάδας σε επαρχιακή πόλη κοντά στην Αθήνα αποτέλεσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Κατά τη διάρκεια τριών σχολικών ετών (2021-2022, 2022-2023, 2023-2024), αξιοποιήθηκαν έξι πολυτροπικά κείμενα (Cope & Kalantzis, 2009): (δύο ανά τρίμηνο) κι

ένα ερωτηματολόγιο με ποσοτικά χαρακτηριστικά, ώστε η επεξεργασία κι η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν μέσω της ποσοτικής έρευνας να σκιαγραφήσει τον βαθμό και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και να εξαχθούν συλλογικά συμπεράσματα.

1.2. Τρόπος και μέθοδος επιλογής του δείγματος

Κατά τον Walliman (2011) ο πληθυσμός δεν αποτελεί απαραίτητα έναν αριθμό ανθρών αλλά αναφέρεται σε μια συνολική ποσότητα πραγμάτων ή περιπτώσεων που αποτελούν το αντικείμενο της μελέτης. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια αξιοποιήθηκε η «βολική δειγματοληψία» (convenient sample), η οποία αποτελεί το είδος του δείγματος μη πιθανοτήτων που περιλαμβάνει μια ομάδα στοιχείων που είναι εύκολα προσβάσιμα σε έναν ερευνητή (Adler & Clark, 2015: 119). Ταυτόχρονα, συνιστά έναν τύπο μη πιθανής ή μη τυχαίας δειγματοληψίας όπου τα μέλη του πληθυσμού στόχου πληρούν ορισμένα πρακτικά κριτήρια, όπως η εύκολη πρόσβαση, η γεωγραφική εγγύτητα, η διαθεσιμότητα σε μια δεδομένη στιγμή ή η προθυμία συμμετοχής για τους σκοπούς της μελέτης.

1.3. Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επελέγη η ποσοτική μέθοδος τόσο στο σκέλος της συλλογής όσο και στον τομέα της ανάλυσης των δεδομένων. Η επιλογή της παραπάνω ερευνητικής μεθόδου υπαγορεύτηκε από την αδήριτη ανάγκη της βέλτιστης προσέγγισης του σκοπού και των στόχων της έρευνας.

1.4. Έλεγχος Αξιοπιστίας κι Εγκυρότητας

Η αξιοπιστία αποτελεί μια έννοια, η οποία αναφέρεται στο πόσο πιστευτή είναι μια μελέτη, ενώ η εγκυρότητα αφορά στον βαθμό στον οποίο μια μελέτη αντικατοπτρίζει ή αξιολογεί με ακρίβεια την έννοια ή τις ιδέες που διερευνώνται (Noble & Heale, 2019). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v23 κι υπολογίστηκε ο στατιστικός δείκτης Cronbach's alpha.

Η εγκυρότητα αναφέρεται στη διαδικασία προσδιορισμού της πιστότητας (μερικές φορές εννοείται ως ακρίβεια) των ευρημάτων από τη σκοπιά του ερευνητή, των συμμετεχόντων ή/και των μελετητών της έρευνας (Lincoln, Lynham & Guba, 2013). Αναφορικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτή εξετάστηκε μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity). Η συγκεκριμένη κατηγορία ενημερώνει για την πληρότητα της κλίμακας μέτρησης, δηλαδή, τον βαθμό ανταπόκρισης μίας κλίμακας μέτρησης ως προς τον υπολογισμό του συνόλου για το οποίο σχεδιάστηκε να υπολογίσει. Εκτός από το σκέλος της σχετικότητας των στοιχείων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να αξιολογήσουν το ερευνητικό εργαλείο αν τα επιμέρους στοιχεία δίνουν μία πλήρη εικόνα για τις υπό διερεύνηση μεταβλητές κι αν η γλωσσική διατύπωση των δηλώσεων και των ερωτήσεων είναι κατανοητή για τα υποκείμενα της έρευνας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ελάχιστες παρατηρήσεις για δύο δυσνόητα σημεία, τα οποία επαναξιολογήθηκαν

και βελτιώθηκαν ως προς τον τρόπο διατύπωσης. Στη συνέχεια, έλαβε χώρα ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη συμπλήρωσή του από 50 υποκείμενα.

1.5. Διαδικασία

Σε σχέση με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, οι μαθητές διδάχθηκαν εντός του ωρολόγιου προγράμματος τα πολυτροπικά κείμενα τα οποία δόθηκαν σε έντυπη μορφή στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τα πολυτροπικά κείμενα περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων:

1. Ερωτήσεις εντοπισμού μίας ή παραπάνω πληροφοριών από το κείμενο.
2. Ερωτήσεις κατανόησης που σε πολλές περιπτώσεις απαιτούσαν τη σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου.
3. Ερωτήσεις ερμηνείας όπου οι μαθητές καλούνταν να εξηγήσουν με βάση τη δική τους οπτική το προσληφθέν μήνυμα από τις εικόνες σε σχέση με το κείμενο που διάβασαν. Σε αρκετές περιπτώσεις ήταν χρήσιμη η αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης. (Καμαρούδης, 2015).

Υποστηρίζεται πως η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης μέσω της εφαρμογής κριτηρίων αξιολόγησης, όπως η πληρότητα του περιεχομένου, η καταλληλότητα του κειμένου (σαφής διατύπωση, εγκυρότητα των πληροφοριών, οργάνωση) κι η αποτελεσματικότητά του (επίτευξη επικοινωνιακού σκοπού). Παράμετροι προς αξιολόγηση είναι: το *περιεχόμενο*, δηλαδή η επάρκεια, η πρωτοτυπία κι η συνάφεια των πληροφοριών σύμφωνα με τα ζητούμενα του θέματος, η *οργάνωση*, δηλαδή η διάρθρωση του κειμένου κι η λογική ακολουθία των σκέψεων μέσω της συνοχής, της ορθής ταξινόμησης των ιδεών σε παραγράφους και την εφαρμογή των κατάλληλων σημείων στίξης, το *λεξιλόγιο*, το οποίο αξιολογείται σύμφωνα με την ποικιλία και την ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων, το *ύφος*, δηλαδή η προσαρμογή στο επικοινωνιακό πλαίσιο, η *σύνταξη*, η *ορθογραφία-μορφολογία* κι η *καθαρότητα-ευαναγνωσία* του κειμένου. Με τον τρόπο αυτόν επιχειρούμε μια αξιολόγηση της ολικής εικόνας του γραπτού λόγου κι εξασφαλίζεται περισσότερη αξιοπιστία μέσω της χρήσης όλων των παραπάνω παραμέτρων (Ε.Π.Ε. & ΔΒΜ., 2011).

1.6. Παρουσίαση των δεδομένων περιγραφής και αποτελεσμάτων της έρευνας

Επί τη βάση των δεδομένων που συνελέγησαν, μέσω της χρήσης του στατιστικού προγράμματος επεξεργασίας δεδομένων SPSS έγινε έλεγχος συσχέτισης με τη χρήση του συντελεστή Pearson. Ειδικότερα, επί της διαδικασίας, σε αρχικό στάδιο, εξήχθη ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτημα μέσω της ποσοτικοποίησής τους και τη μετατροπή τους από διατακτικές/διατεταγμένες μεταβλητές σε συνεχείς με σκοπό την πιθανή ερμηνεία της απόδοσης των μαθητών στο πεδίο του γραπτού λόγου σε σχέση με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των μεταβλητών ως προς την ακολουθία της κανονικής κατανομής και διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ικανοποιείται το κριτήριο της ακολουθίας

Σε όλα τα ερωτηματολόγια, οι τιμές του p-value είναι μεγαλύτερες από το επίπεδο σημαντικότητας 5% (0,05). Αυτό υποδεικνύει ότι δεν πρέπει να απορριφθεί η υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συνεπώς, τα δεδομένα για τα τρία τρίμηνα ακολουθούν την κανονική κατανομή με βάση το τεστ Kolmogorov-Smirnov, αφού $0,332 > 0,05$, $0,363 > 0,05$ και $0,75 > 0,05$.

Εικόνα 1: Έλεγχος κανονικότητας στον μέσο όρο των γραπτών δοκιμασιών στα τρία τρίμηνα

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test–Έλεγχος κανονικότητας		Μέσος Όρος Γραπτών Λόγων
N		132
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	7,4461
	Std. Deviation	1,01977
Most Extreme Differences	Absolute	,083
	Positive	,083
	Negative	-,055
Kolmogorov-Smirnov Z		,951
Asymp. Sig. (2-tailed)		,326

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος των 132 μαθητών που προκύπτει από τις τρεις γραπτές δοκιμασίες που έλαβαν χώρα στο εκάστοτε τρίμηνο. Όπως διαπιστώνεται από τη στήλη Asymp. Sig. (2-tailed) η τιμή p είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας, καθώς $0,326 > 0,05$. Αυτό υποδεικνύει ότι δεν πρέπει να απορριφθεί η υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συνεπώς, τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή με βάση το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Αφού υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των δέκα ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί κάποια πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου με τα ερωτήματα που τέθηκαν στους μαθητές.

Εικόνα 2: Έλεγχος συσχέτισης

		Μέσος Όρος γραπτών λόγων	ΜΟ ερ1	ΜΟ ερ2	ΜΟ ερ3	ΜΟ ερ4	ΜΟ ερ5	ΜΟ ερ6	ΜΟ ερ7	ΜΟ ερ8	ΜΟ ερ9	ΜΟ ερ10
Μέσος Όρος γραπτών λόγων	Pearson Correlation	1	,371**	,250**	,081	,375**	,089	-,228**	,362**	,167	,309**	,025
	Sig. (2-tailed)		,000	,004	,356	,000	,310	,008	,000	,055	,000	,772
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
ΜΟερ1	Pearson Correlation	,371**	1	,465**	,524**	,323**	,289**	,258**	,372**	,381**	,438**	,420**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,001	,003	,000	,000	,000	,000
ΜΟερ2	Pearson Correlation	,250**	,465**	1	,247**	,331**	,352**	,173*	,424**	,422**	,300**	,453**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000		,004	,000	,000	,048	,000	,000	,000	,000
ΜΟερ3	Pearson Correlation	,081	,524**	,247**	1	,007	,059	,221*	,161	,323**	,135	,228**
	Sig. (2-tailed)	,356	,000	,004		,933	,498	,011	,065	,000	,122	,009
ΜΟερ4	Pearson Correlation	,375**	,323**	,331**	,007	1	,378**	,082	,344**	,314**	,161	,244**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,933		,000	,350	,000	,000	,065	,005
ΜΟερ5	Pearson Correlation	,089	,289**	,352**	,059	,378**	1	,280**	,442**	,320**	,246**	,315**
	Sig. (2-tailed)	,310	,001	,000	,498	,000		,001	,000	,000	,004	,000
ΜΟερ6	Pearson Correlation	-,228**	,258**	,173*	,221*	,082	,280**	1	,123	,022	,129	,260**
	Sig. (2-tailed)	,008	,003	,048	,011	,350	,001		,161	,799	,141	,003
ΜΟερ7	Pearson Correlation	,362**	,372**	,424**	,161	,344**	,442**	,123	1	,435**	,438**	,516**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,065	,000	,000	,161		,000	,000	,000
ΜΟερ8	Pearson Correlation	,167	,381**	,422**	,323**	,314**	,320**	,022	,435**	1	,351**	,356**
	Sig. (2-tailed)	,055	,000	,000	,000	,000	,000	,799	,000		,000	,000
ΜΟερ9	Pearson Correlation	,309**	,438**	,300**	,135	,161	,246**	,129	,438**	,351**	1	,243**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,122	,065	,004	,141	,000	,000		,005

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Η ανάλυση των συσχετίσεων που παρουσιάζεται στον πίνακα καταδεικνύει τις συσχετίσεις μεταξύ του «μέσου όρου των γραπτών λόγων» και δέκα διαφορετικών μεταβλητών. Πρόκειται για τον μέσο όρο των ακόλουθων κατά σειρά ερωτήσεων:

- 1^η ερώτηση** - Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;
- 2^η ερώτηση** - Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;
- 3^η ερώτηση** - Οι εικόνες σε βοήθησαν ως προς την ανάπτυξη ιδεών;
- 4^η ερώτηση** - Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;
- 5^η ερώτηση** - Σου φάνηκε χρήσιμο το λεξιλόγιο των πολυτροπικών κειμένων;
- 6^η ερώτηση** - Διαβάζοντας τα πολυτροπικά κείμενα, σου θύμισαν κάποια αντίστοιχα βιώματα από τη ζωή σου ή προσπάθησες να φέρεις στο μυαλό σου παραδείγματα ή προσωπικές εμπειρίες που θα σε βοηθούσαν να το καταλάβεις καλύτερα;
- 7^η ερώτηση** - Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;
- 8^η ερώτηση** - Τα ερωτήματα ερμηνείας των εικόνων σε βοήθησαν ως προς την κατανόησή τους και την παραγωγή γραπτού λόγου;
- 9^η ερώτηση** - Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;
- 10^η ερώτηση** - Αφιέρωσες χρόνο για την απομνημόνευση και την αξιοποίηση του υλικού;

Ο πίνακας περιλαμβάνει τις τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson, τις τιμές p (Sig. 2-tailed), και το πλήθος των δειγμάτων ($N = 132$). Ο μέσος όρος των τριών γραπτών λόγων εμφανίζει διάφορες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις άλλες μεταβλητές.

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα παρατηρείται ότι ανάμεσα στην ερώτηση 1 «*Σου άρεσαν τα κείμενα;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,371^{**}$) είναι θετικός υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 1 αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

Επιπλέον, ανάμεσα στην ερώτηση 2 «*Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,250^{**}$) είναι θετικός υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 2 αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

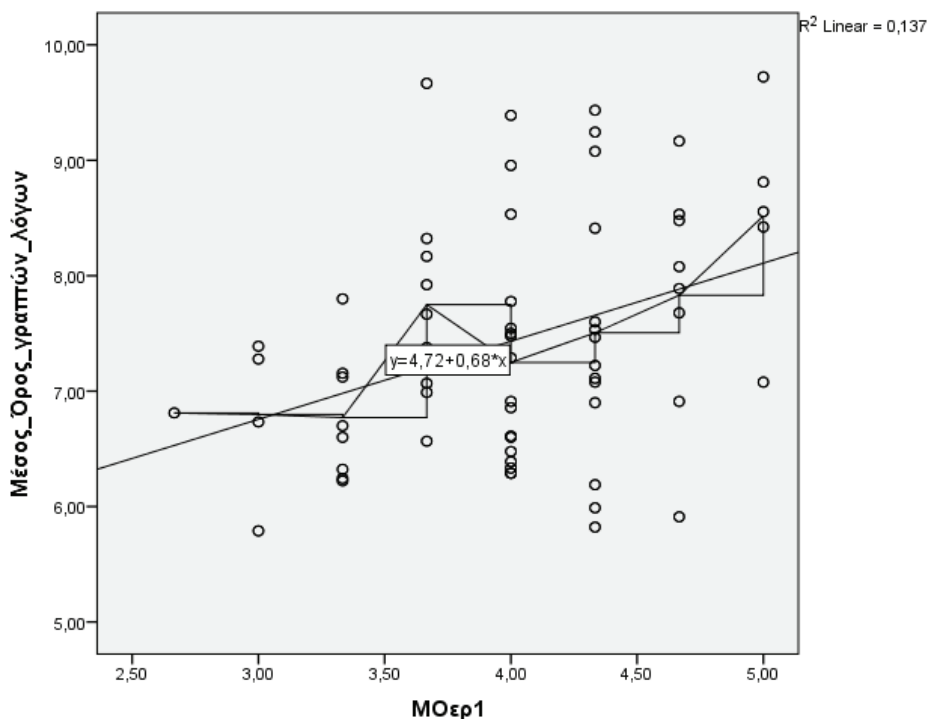
Ακολούθως, ανάμεσα στην ερώτηση 4 «*Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;*» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,375^{**}$) είναι θετικός υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 4 αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων αυξάνεται.

Παράλληλα, μεταξύ της ερώτησης 7 «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,362^{**}$) είναι θετικός υποδηλώνοντας μικρή προς μέτρια σχέση κι είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0.01$, υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 7, αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι μεταξύ της ερώτησης 9 «Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;» και τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών γραπτών λόγων ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,309^{**}$) είναι θετικός υποδηλώνοντας μικρή προς μέτρια σχέση κι είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0.01$, υποδηλώνοντας πως όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ερώτησης 9 αυξάνεται αντίστοιχα κι ο μέσος όρος βαθμολογίας των γραπτών λόγων.

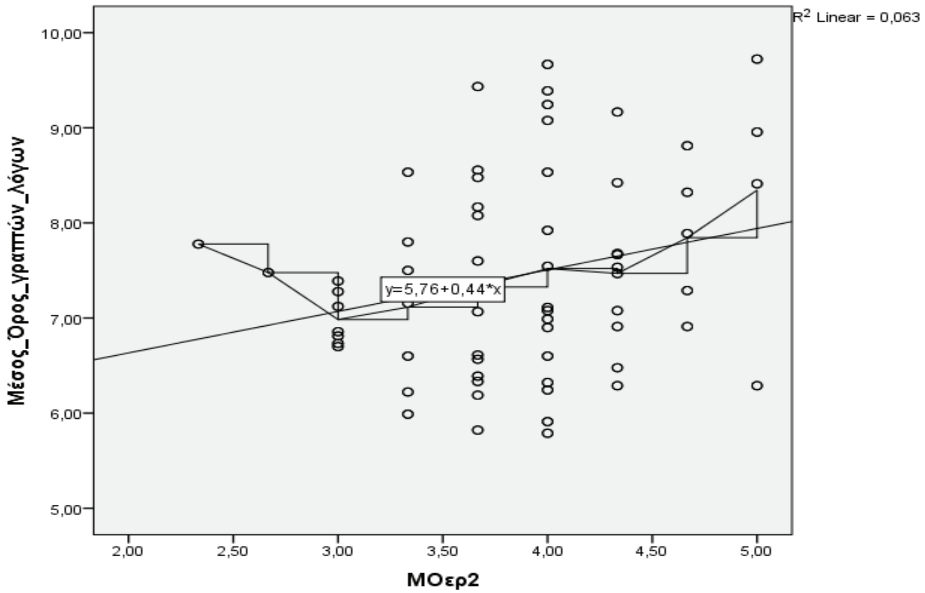
Η εικόνα στη συνέχεια παρουσιάζει ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης «Σου άρεσαν τα κείμενα».

Εικόνα 3: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της πρώτης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων



Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: $y = 4,72 + 0,68x$. Αυτό σημαίνει ότι, όταν η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 1 «Σου άρεσαν τα πολυτροπικά κείμενα;» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος των γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,68 μονάδες, ενώ η σταθερά 4,72 είναι η τιμή του μέσου όρου των γραπτών λόγων, όταν ο μέσος όρος της ερώτησης είναι 0.

Εικόνα 4: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της δεύτερης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων



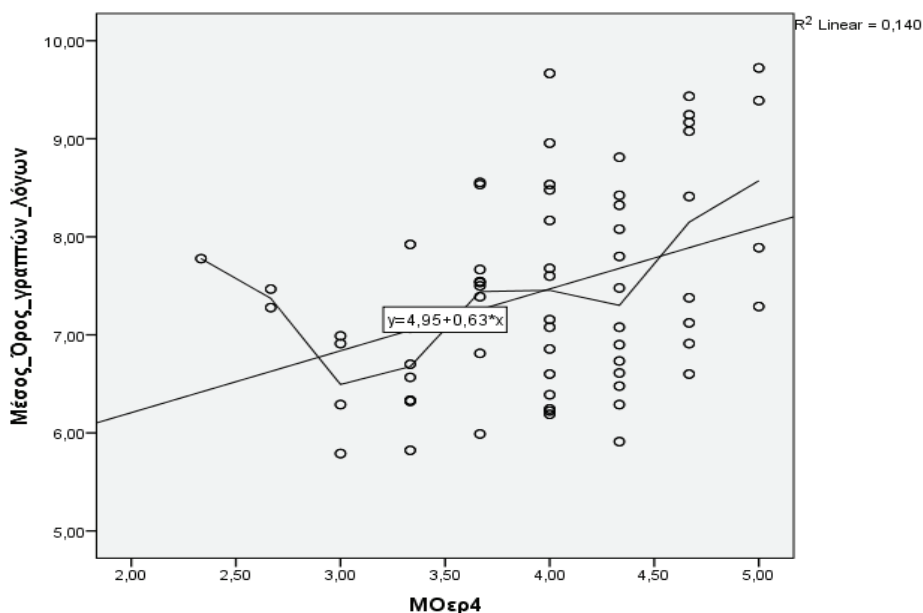
Στην εικόνα απεικονίζεται ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 2 «Τα πολυτροπικά κείμενα σε βοήθησαν ως προς το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 2, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, κι η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι $y = 5,76 + 0,44x$. Το $R^2 \text{ Linear}$ είναι 0,063, που δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 2.

Το $R^2 \text{ Linear}$ είναι 0,063 κι υποδηλώνει ότι το 6,3% της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων μπορεί να εξηγηθεί από τις μεταβολές στον μέσο όρο της ερώτησης 2. Πρόκειται για ένα χαμηλό ποσοστό, που δείχνει ότι η γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι μικρή.

Η θετική κλίση της γραμμής παλινδρόμησης, μια και ξεκινά από αριστερά και κάτω με κατεύθυνση δεξιά και πάνω, υποδηλώνει θετική συσχέτιση, αλλά η χαμηλή τιμή του R^2 Linear δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι μικρή. Αυτό συμφωνεί με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης Pearson που δόθηκε προηγουμένως ($r = 0,250$) με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι η συσχέτιση, αν και στατιστικά σημαντική, δεν είναι ισχυρή.

Επιπλέον, το διάγραμμα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις διασκορπίζονται ευρέως γύρω από τη γραμμή παλινδρόμησης, υποδηλώνοντας μεγάλη διακύμανση στα δεδομένα. Η γραμμική μοντέλο δεν εξηγεί καλά τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών, κάτι που φαίνεται από τη χαμηλή τιμή του R^2 Linear υποδηλώνοντας ότι άλλοι παράγοντες πιθανώς επηρεάζουν περισσότερο τον μέσο όρο των γραπτών λόγων.

Εικόνα 5: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της τέταρτης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων



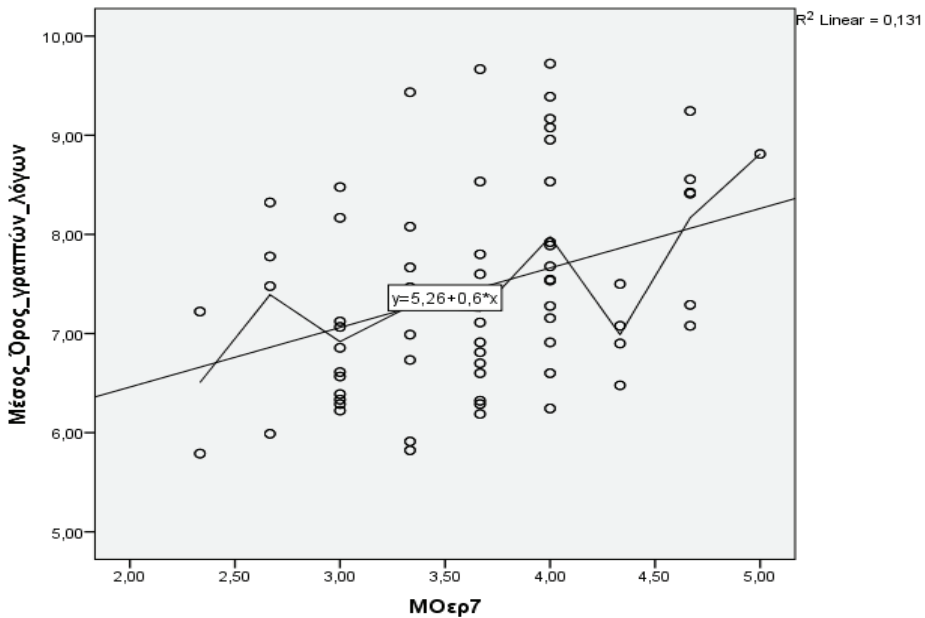
Παραπάνω απεικονίζεται ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 4 «Οι εικόνες σχετίζονται με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 4, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, και η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι $y = 4,95 + 0,63x$. Το R^2 Linear είναι 0,140 και δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο

όρο των γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 4 «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;»

Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: $y = 4,95 + 0,63x$. Συνεπάγεται πως η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 4 «Οι εικόνες σχετίζονταν με το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων;» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,63 μονάδες. Επισημαίνεται ότι η σταθερά 4,95 είναι η τιμή του μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων, όταν ο μέσος όρος της ερώτησης 4 είναι 0.

Το διάγραμμα καταδεικνύει ότι οι παρατηρήσεις είναι σχετικά κοντά στη γραμμή παλινδρόμησης συγκριτικά με τα προηγούμενα διαγράμματα, υποδηλώνοντας μικρότερη διακύμανση στα δεδομένα. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν παρατηρήσεις που αποκλίνουν από τη γραμμή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τον μέσο όρο γραπτών λόγων.

Εικόνα 6: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της έβδομης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων



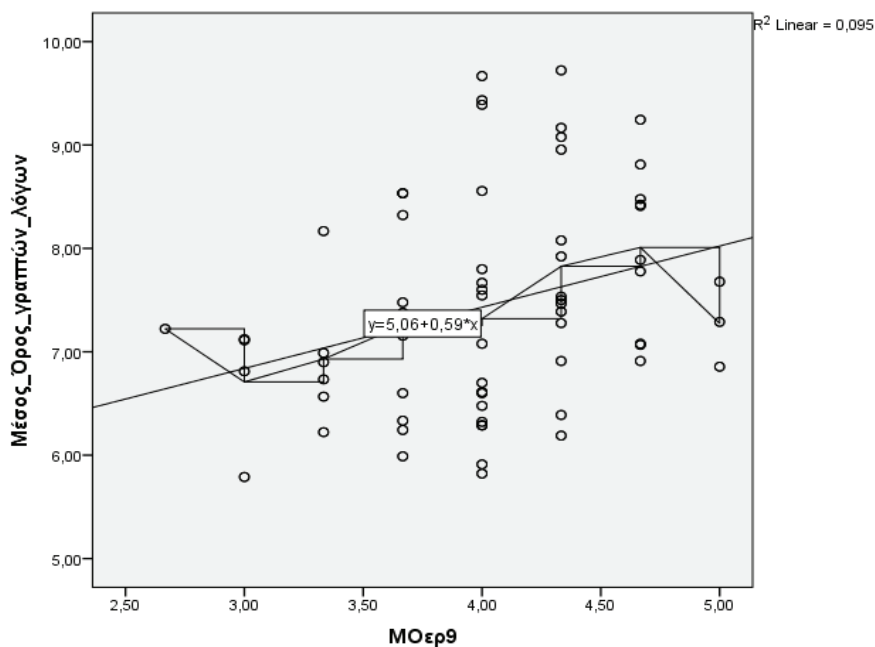
Η τέταρτη εικόνα δείχνει ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 7 «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 7, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του

μέσου όρου των γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, και η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι $y = 5,26 + 0,6x$. Το R^2 Linear είναι 0,131, που δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο των τριών γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 7 «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;»

Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: $y = 5,26 + 0,6x$. Αυτό σημαίνει ότι όταν η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 7 «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,6 μονάδες. Η σταθερά 5,26 είναι η τιμή του μέσου όρου γραπτών λόγων όταν ο μέσος όρος της ερώτησης 7 είναι 0.

Το R^2 Linear είναι 0,131, που υποδηλώνει ότι το 13,1% της διακύμανσης στον μέσο όρο γραπτών λόγων μπορεί να εξηγηθεί από τις μεταβολές στον μέσο όρο της ερώτησης 7 «Τα ερωτήματα των πολυτροπικών κειμένων σε βοήθησαν ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;» και πρόκειται για ένα υψηλό ποσοστό, δείχνοντας μια μέτρια σχέση. Το διάγραμμα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις είναι σχετικά κοντά στη γραμμή παλινδρόμησης σε σχέση με τα προηγούμενα διαγράμματα, υποδηλώνοντας μικρότερη διακύμανση στα δεδομένα. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως υπάρχουν παρατηρήσεις που αποκλίνουν από τη γραμμή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τον μέσο όρο γραπτών λόγων.

Εικόνα 7: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του μέσου όρου της ένατης ερώτησης με τον μέσο όρο των γραπτών λόγων



Η πέμπτη εικόνα δείχνει ένα διάγραμμα διασποράς (scatter plot) που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του «μέσου όρου των τριών γραπτών λόγων» και του μέσου όρου της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*». Ο οριζόντιος άξονας (x-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου της ερώτησης 9, ενώ ο κάθετος άξονας (y-axis) αντιπροσωπεύει τις τιμές του μέσου όρου των γραπτών λόγων. Η ευθεία γραμμή στο διάγραμμα είναι η γραμμή παλινδρόμησης, και η εξίσωση της παλινδρόμησης είναι $y = 5,06 + 0,59x$, που δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης στον μέσο όρο των τριών γραπτών λόγων που εξηγείται από τον μέσο όρο της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*».

Η γραμμή παλινδρόμησης δίνεται από την εξίσωση: $y = 5,06 + 0,59x$. Αυτό σημαίνει ότι όταν η τιμή του μέσου όρου της ερώτησης 9 «*Βρήκες ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα;*» αυξάνεται κατά μία μονάδα, ο μέσος όρος γραπτών λόγων αυξάνεται κατά 0,59 μονάδες. Η σταθερά 5,06 είναι η τιμή του μέσου όρου γραπτών λόγων, όταν ο μέσος όρος της ερώτησης 9 είναι 0.

Το διάγραμμα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις είναι σχετικά κοντά στη γραμμή παλινδρόμησης, όμως αξίζει να τονιστεί πως, εξακολουθούν να υπάρχουν παρατηρήσεις που αποκλίνουν από τη γραμμή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τον μέσο όρο γραπτών λόγων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται θετικά με τις επιδόσεις τους, αν κι η ισχύς αυτών των σχέσεων είναι μέτρια, κι ενδέχεται να υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο. Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονται από μικρή προς μέτρια ισχύ ($r = 0,250 - 0,375$, $p < 0.01$), υποδηλώνοντας ότι οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών για τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται με υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου.

2. Συζήτηση

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα «*Ο βαθμός που προκύπτει από την αξιολόγηση των γραπτών λόγων σε ποιο βαθμό και με ποιες παραμέτρους του ερωτηματολογίου σχετίζεται;*» είναι υπαρκτή η θετική συσχέτιση με πέντε από τα δέκα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούν στην εμπειρία τους από τα πολυτροπικά κείμενα κι αξιοποιήθηκε για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του μέσου όρου των γραπτών λόγων των μαθητών και των απαντήσεών τους σε δέκα ερωτήσεις. Συνολικά, από τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανεδείχθησαν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα.

Οι μαθητές που έκριναν ότι τα κείμενα διεγείρουν την περιέργεια τους κι ανταποκρίνονται στις αναγνωστικές προτιμήσεις και το ενδιαφέρον τους παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις. Με άλλα λόγια τα παιδιά είναι εθισμένα στα πολυτροπικά κείμενα ή έστω περισσότερο εξοικειωμένα, (Papadopoulou & Spantidakis, 2010).

Έπειτα, παρατηρήθηκε ότι η βοήθεια που προκύπτει από τα πολυτροπικά κείμενα μέσω του περιεχομένου, των εκφραστικών μέσων και των επιχειρημάτων σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2016).

Στα πληροφοριακά κείμενα παρατηρείται η παρουσία κι η χρήση σύνθετων συντακτικών και μορφολογικών δομών, διότι περιλαμβάνουν μια υψηλή ποικιλία λέξεων που φέρουν πληροφορίες, προκειμένου να είναι περιεκτικά και να εξασφαλίζουν την ακρίβεια της έκφρασης. Υποστηρίζεται, βέβαια, από πολύ παλιά (Keene & Zimmermann, 1997) πως ένας μαθητής που κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιεί το σχήμα, συνάγει ερωτήσεις, καθορίζει τι είναι σημαντικό, παρακολουθεί την κατανόηση και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές καθορισμού, οπτικοποιεί και δημιουργεί νοητικές εικόνες κατά την ανάγνωση και συνθέτει ό, τι έχει διαβάσει. Πολλά μένει να ελεγχθούν με τις ταχείες αλλαγές της τεχνολογίας στο κοινωνικό γίνεσθαι σε σχέση με τα παιδιά που προτιμούν να φαντάζονται με τις αισθήσεις της ακοής, της αφής, όσφρησης, με την αντίληψη του χώρου και να διαβάζουν με πολυαισθητηριακές αντιλήψεις την κατανόηση του κόσμου και του εαυτού τους (Πολίτης, 2018). Μετά την επέλαση της οθόνης στον κόσμο του σχολείου η αξιολόγηση της ανάγνωσης από βιβλία θα κριθεί όπως κρίθηκε και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στη Σουηδία.

Με βάση νέα πειράματα και αξιολογήσεις του βαθμού ενδιαφέροντος και κατανόησης των παιδιών σε θέματα εννοιολογικής χρήσης του λόγου και πρόσληψης του κειμένου ως απαγωγός και αισθητική ανάγνωση (Rosenblatt, 1999) θα κληθούμε σύντομα να αναθεωρήσουμε τις μεθόδους μας σε σχέση με την παραμονή στην φυσική μάθηση (forest schools) ή την ηλεκτρονική επέλαση της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης έναντι της φυσικής νοημοσύνης του ανθρώπου ως αποδοχή της ήττας του σύγχρονου ανθρώπου να φτιάξει καλύτερα όσα αφορούν το ζην και το ευ ζην στην παγκόσμια σφαίρα που αφορά όλα τα έμβια όντα με ίση αναγνώριση των ολοένα και αυξανόμενων κοινωνικών ανισοτήτων (Eco, 1990).

Βιβλιογραφία

- Adami, E. (2017) Multimodality. In O. García, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 451-471). Oxford University Press.
- Adler, E. S. & Clark, R. (2011) *An Invitation to Social Research: How It's Done* (4th ed.). Belmont: CA, Wadsworth.
- Berman, R. A. (2009) *Developing linguistic knowledge and language use across adolescence*. In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 347-367). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.xxxx>
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006) *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- Eco, U. (1990) *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.

- Kalantzis, M. & Cope, W. (2009) "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, 4, 164-195.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016) *Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252. doi:10.1080/00220671.2014.942032
- Fulmer, S. M. & Frijters, J. C. (2011) Motivation During an Excessively Challenging Reading Task: The Buffering Role of Relative Topic Interest. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 185-208. doi:10.1080/00220973.2010.481503
- García, O., Flores, N. & Spotti, M. (2017) *Handbook of Language and Society*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001) Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543071002279>
- Graham, S., Harris, K. R. & Santangelo, T. (2015) Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/681964>
- Καμαρούδης, Σ. (2015) *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Keene, E. & Zimmermann, S. (1997) *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2013) Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (4th ed., pp. 199– 265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noble, H. & Heale, R. (2019) Triangulation in Research, with Examples. *Evidence-Based Nursing*, 22, 67-68. <https://ebn.bmj.com/content/22/3/67>
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2016) Επιχειρηματολογικές πρακτικές πολυτροπικών κειμένων: Δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνευτικές προσπάθειες εφήβων μαθητών. *Γλωσσολογία*, 24. Ανακτήθηκε από: <http://glossologia.phil.uoa.gr/>
- Papadopoulou S. & Spantidakis I. (2010) The emergence of digital storytelling and multimedia technology in improving Greek language teaching and learning: Challenges vs Limitations. *Sino-US English Teaching*, 7(4), 1-14.
- Πολίτης, Δ. (2018) Προετοιμάζοντας Μελλοντικούς Αναγνώστες: Η προώθηση της (λογοτεχνικής) ανάγνωσης στα πολύ μικρά παιδιά. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου, (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην Κοινωνία* (σσ. 283-293). Αθήνα: Gutenberg.

- Rosenblatt, L. M. (1999) *Interview by author*. Department of Teaching and Learning, School of Education, University of Miami. Προσπελάστηκε: 29.06.2022. <http://www.education.miami.edu/ep/Rosenblatt/>
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2007) Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 337-356. <https://doi.org/10.1080/10888430701530714>
- Walliman, N. (2011) *Research Methods the Basics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836071>
- Ε.Π.Ε & ΔΒΜ. (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-13/Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση\Αναλυτικά Προγράμματα 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Ανακτήθηκε 23-6-2024 από: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimitiko_gymnasio.pdf
- Rosenblatt, L. M. (1999) *Interview by author*. Department of Teaching and Learning, School of Education, University of Miami. Προσπελάστηκε: 29.06.2022. <http://www.education.miami.edu/ep/Rosenblatt/>

RECULTURING THROUGH PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: A CASE STUDY OF IMPLEMENTING THE NATIONAL PROFESSIONAL LEARNING POLICY IN A SMALL RURAL PRIMARY SCHOOL IN CYPRUS.

ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΥΠΑΙΘΡΟΥ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Pavlina Hadjitheodoulou Loizidou
*PhD, Chief Education Officer
Cyprus Pedagogical Institute*
loishadj@cyearn.pi.ac.cy

Marianna Fokaidou
*Assistant Head Teacher, Primary Education Cyprus
Ministry of Education, Sport and Youth*
mfokaidou@cytanet.com.cy

Abstract

The study attempted to gain a deeper understanding of how a small rural school worked as a professional learning community towards reculturing to improve certain aspects of school life by implementing aspects of the national teacher professional learning framework. A cyclical, inquiry-based professional learning path of a professional learning community was followed (Darling-Hammond et al., 2009; Woodland, 2106) to achieve reculturing. Data was collected through diary notes and semi-structured interviews using a thematic analysis of qualitative data. The results revealed the importance of setting a common goal in the small rural school context and the role of the head teacher in the transition of the teachers' group into a learning community. The case study revealed the importance of bottom-up professional learning activities that align teaching staff needs with school needs and context. The teachers in the study, bounded by the contextual norms and rules of the small rural school and encouraged by their headteacher's initiative, gradually became a community, achieved reculturing, improved school and classroom practice together, saw the impact their learning had on students, parents, and teachers, created trustful relationships and made broader suggestions for the implementation of the national teacher professional learning policy.

Key words

Professional learning communities, teacher professional learning, leadership, reculturing.

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το προσωπικό ενός μικρού σχολείου της υπαίθρου αναπτύχθηκε ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης με στόχο την αναδιαμόρφωση της κουλτούρας για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Μέσα από την εφαρμογή του πλαισίου της κεντρικής πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν μια κυκλική, διερευνητική πορεία επαγγελματικής μάθησης (Darling-Hammond et al., 2009; Woodland, 2106).

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω σημειώσεων ημερολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία του καθορισμού ενός κοινού στόχου στο πλαίσιο ενός μικρού σχολείου και επιβεβαιώνουν τον ρόλο της διεύθυνσης στη μετάβαση από την ομάδα εκπαιδευτικών σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Η μελέτη περίπτωσης ανέδειξε επίσης τη σημασία των δράσεων επαγγελματικής μάθησης που υλοποιούνται «από κάτω προς τα πάνω» ευθυγραμμίζοντας τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού με τις ανάγκες του σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, μέσα στο περιορισμένο πλαίσιο του μικρού σχολείου στηρίχτηκαν στην πρωτοβουλία της διευθύντριας και, σταδιακά έγιναν κοινότητα, πέτυχαν αναδιαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και βελτίωσαν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις που ήταν βασικός κοινός τους στόχος. Είδαν τον αντίκτυπο που είχε η μάθησή τους στους μαθητές και τις μαθήτριες, στους γονείς και στους/στις άλλες εκπαιδευτικούς, δημιούργησαν σχέσεις εμπιστοσύνης και έκαναν ευρύτερες προτάσεις για την εφαρμογή της πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών για τα μικρά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική κοινότητα μάθησης, ηγεσία, επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών αναδιαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, μικρά σχολεία της υπαίθρου.

0. Introduction

Teachers' professional learning and development are crucial for school improvement (Clarke and Hollingsworth, 2002; Darling-Hammond et al, 2009) and better learning outcomes (Lloyd and Davis, 2018). The teacher, the school, and the learning activities are interactive systems that influence teacher learning (Opfer and Pedder, 2011). Teachers' professional learning activities are found to be more effective when they are sustained and intensive, involving more contact hours over a long period, rather than brief and sporadic (Guskey 2002), when they are teacher-driven, task-oriented, and related to real-life experiences and working conditions (Opfer and Pedder 2011, Admiral et al. 2021).

Professional Learning Communities (PLCs) are one of the participatory and transformative models of teachers' professional learning (Antinluoma et al, 2018; Darling-Hammond et al,

2009; Kennedy, 2014). Participating in learning communities can lead to collective teacher efficacy, which in turn brings increase in learning outcomes and achievements (Voelkel and Chrispeels, 2017). Professional learning community models address team or group learning that is focused on student needs and on increasing student achievement as they place great emphasis on the organizational level in terms of building a culture of collaboration that would lead to school improvement (Blankenship and Ruona, 2007). According to Bryk et al (2010), the concept of the professional community may be vague as to what it includes, but there is agreement on its positive characteristics and areas of effectiveness (Antinluoma et al, 2018; Gore and Rosser, 2020; Prenger et al, 2019; Stoll and Seashore, 2007; Van Meeuwen et al, 2019).

Wenger et al. (2002) first referred to communities of practice that address the need for alignment of the community to the organization's strategy and are focused on the improvement of practice. The fundamental elements of communities of practice can be utilized to facilitate learning and improvement among teachers and address student achievement outcomes (Blankenship and Ruona, 2007). Communities are characterized by a domain of knowledge and a group of people who care about this domain and develop shared practices to be effective in it. The domain creates common ground and a sense of common identity. A community "is a group of people who interact, learn together, build relationships and in their process develop a sense of belonging and mutual commitment" (Wenger et al, 2002, p. 34). Its success depends on a personal passion for coercion to be effective, and the actual level of engagement is a personal matter even when membership is assigned. Turner et al (2017), adopting a Vygotskian approach to how people change in a community, connect the zone of proximal development to the community environment in which collective actions take place.

The evolution of a learning community is gradual (McLaughlin and Talbert, 2006; Nehring and Fitzsimmons, 2011; Welsh Government, 2011) building on reflection and enactment (Clarke and Hollingsworth, 2002) for initiating change in the teachers' world (beliefs, practice, results/consequences), creating space and time for teachers to share and critically research their practices in a collaborative and learning-oriented mode (Gore and Rosser, 2020). A learning community, as it works towards substantial changes that bring about improved learning, follows a circular path with key components that consolidate collaboration and collectivity, action and progress: acknowledgment of the situation, appropriation and meaning of the issue, determination to seek solutions, implementation of actions, monitoring of the results. It starts by exploring student data and educational needs, creating learning experiences for teachers, applying and exploring new knowledge, reflecting on its impact on learning outcomes, and then reactivating a new learning cycle (Darling-Hammond et al, 2009). The cyclical pathway and the ability to change are promoted through targeted dialogue, decision-making, action and evaluation (Woodland, 2016). Learning communities are places of implementation of this circular path, where teachers

work systematically and collaboratively within the field. Wenger et al (2002) suggest that the cultivation of communities of practice is enabled by the design for evolution (usually based on pre-existing personal networks), the dialogue between inside and outside perspectives, the different levels of participation, the development of public and private community spaces, the focus on value delivered to the organization, the teams, and the community members, the combination of familiarity and excitement and the creation of a rhythm for the community.

By sharing a concern or a passion and by deepening knowledge and expertise through interaction on an ongoing basis in a community (Wenger et al, 2002) the value is not merely instrumental, but it also offers the personal satisfaction of knowing colleagues who understand each others' perspectives and of belonging to an interesting group of people. Professional learning communities improve teaching because they improve professional and school culture (Antinluoma et al, 2018; Turner et al., 2017) and give meaning to the learning environment (Prenger et al., 2019). The culture of a school is related to the values and norms, rules, beliefs, patterns of teaching and learning approaches, behaviors, and relationships among or across individuals, and culture is hard to change as it is particularly related to actions (Gruenert, 2008). The transformation in the way teachers think, act, and relate to others influences teacher identities (Gore and Rosser, 2020; Trust and Horrocks, 2017) as well as the "identity" of their school. It is thus related to reculturing, the process of transforming a culture that connects the practices of the community with the practice in the classroom and the common goal and, as such, is carried out gradually and involves opportunities and challenges. Reculturing is seen as a process of changing the perspectives and actions of the people in a school and the processes of individual and collective sense-making behind those perspectives (Geijsel et al., 2007). These changes start with situations of uncertainty in which the shared cognitive understanding is questioned. Most individuals tend to avoid these situations, not willing to negotiate the stable cognitive configuration that has been established. Turner et al. (2017) conclude that shared values and objectives, cooperation, focus on children's learning, reflective dialogue, and norms of practice-making are a challenge to the school culture based on the individual and the rationale for autonomy. They found that the elements with the greatest impact on the development of the professional learning community were the school culture, the role of professional learning, the views on the workload it brings, and the management's decision to focus on improving learning outcomes. The interaction of all these factors creates the zone of proximal development of action.

Each school defines and is defined by conditions and structures that determine the organization's ability to create a community and respond to change and deal with all the organizational, psychological, work, and cultural factors located inside and outside the school (Admiral et al, 2021; De Neve and Devos, 2017; Van Meeuwen et al, 2019). Structural and systemic elements that hinder the creation and development of a professional learning

community at school may be changes in the composition of educational staff and community or restrictions on time and space that do not facilitate meaningful collaboration between teachers. The difficulty of the timetable, the multiple requirements for teachers' time (e.g. grades, meetings, bureaucratic tasks), the physical distance between classrooms and school premises, and the isolation of teachers (lack of interaction between colleagues, especially in secondary education, "vertical" organization of education at distinct levels) are elements that hinder the work of the learning community (Antinluoma et al, 2018, De Neve and Devos, 2017; Schaap and de Bruijin, 2018;; Sprott, 2019).

In this context, leadership is identified as one of the main actors in the progression of schools as professional learning communities (Antinluoma et al, 2018). In schools functioning as professional learning communities, decision-making processes are characterized as participative, inclusive, democratic, and collaborative in confronting obstacles. Change depends on internal leadership but not entirely on the leadership of one person. Leadership is distributed and learning occurs in an atmosphere of openness. (Turner et al, 2017). According to De Neve and Devos (2017) leadership on the part of the management and the coordinator is decisive in the formation of structural and cultural conditions. Many teachers view the changes as a challenge, but others face them as a situation of conflict and of uncertainty because emotions and cognition need to be in balance. The leader is responsible for acting as a facilitator and helping the teachers realize the process and move safely towards new practices and a common understanding and shared values (Geijsel et. al, 2007). The leader can thus create "boundary experiences" in which people no longer want or can avoid the new situation of ambiguity.

Close relationships between the principal and the teachers as well as among the teachers themselves make the communication of the vision and the development of shared values easier (Antinluoma et al, 2018; Pashiardis, 2009; Turner et al., 2018). In a professional learning community, teachers themselves also take the role of leader and work with management and leadership executives to achieve performance improvement (Andrews and Lewis, 2004). Together they form a pedagogical context that acts as the transformation framework for their practices and leads to improving learning. The knowledge produced within the community and expressing the pedagogical vision of the school as an organization, interacts with the common meaning, the formed culture of learning, the way the community works and expands the school's ability to achieve its goals.

In small rural schools in particular, this relationship is strongly influenced by the distinctive circumstances and the limited opportunities to exchange views and practices (Clarke and Stevens, 2009). The power framework in a school setting is not tied to the formal leadership structure but to the people the head teacher engages with (Morag Catterson, 2017). Successful rural headteachers promote people-centered leadership and use *power with* rather than *power over* (Preston & Barnes, 2017) by creating high levels of participation and trust in a school environment where people are empowered, motivated and engaged

in a shared vision. As rural communities are influenced by societal and cultural values (Clarke and Stevens, 2009), school leaders need also to read the complexities of the contexts of small rural communities.

1. The school setting and context

The school presented in the study is a small rural school in Cyprus, located in a village not far from an urban area. The number of students, forming three different mixed forms, ranges between twenty to thirty pupils every year. The student population is regarded as homogeneous in terms of socioeconomic status, coming mainly from low and average backgrounds. During the study period, apart from the deputy head teacher, the staff consisted of two teachers, who had already been working in the school for some years, and three visiting teachers who came twice a week. A secretary and a caretaker had permanent working positions in the school.

At the macro-level of the system, Cyprus education is centralised. All policies, including the regulations for small rural schools, derive from the Ministry of Education, Sport and Youth: allocation of the school money, design of the curriculum and books, and implementation of educational programs. At the meso-level of the school, the head teacher has limited autonomy as regards educational tasks, evaluation of the teaching staff, use of the school budget etc. The community and the parents' associations support schools financially.

In a reform phase of Cyprus educational system, a new proposal for teachers' continuous professional learning was introduced in September 2015, providing opportunities for teachers' professional learning in a cyclical, systematic way and on a needs assessment basis (Author et al, 2020). According to the new policy, the school is the core of teachers' professional learning, where it is expected that a teachers' professional learning action plan is designed and implemented as an integral part of the wider school improvement plan. In this framework, the Cyprus Pedagogical Institute (CPI), as the official body for teachers' learning and training, every year offers different opportunities to schools encouraging them to follow this inquiry-based, cyclical professional learning methodology for school professional learning through the steps of needs analysis and negotiation, investigation of others' perspectives, setting a common goal/priority, training, action, reflection and evaluation to open a new cycle of professional learning. These steps coincide to a large extent with the learning cycle for creating a professional learning community as described by Darling-Hammond et al (2009).

In the school in-focus, after the first-year reality shock, the deputy headteacher had experienced as acting headteacher (Author, 2020), a professional learning cycle was initiated, based on lessons learned from the first year of headship and linked to the school improvement plan, to promote change in areas which were characterized as not satisfying. In particular, the head teacher shared her thoughts with her colleagues regarding students' behavior and the school ethos. They adopted the professional learning policy framework

and decided to focus on changes in students' behavior and school-family relations, aiming at reculturing for both teachers and students.

2. Method

The study used a qualitative case study approach to data collection. Its subject of analysis was the procedure that led the small rural school to reculturing and the characteristics of the professional learning community that was developed. In particular, the research questions that evolved are:

- Which aspects of the professional learning community enabled the transformation of the teaching staff group and the reculturing of the school?
- Which elements of the headteacher's actions enabled change?
- What impact did the professional learning community have on teachers and students?

Data was collected through diary notes and semi-structured interviews as the study aimed to be both descriptive and interpretive. During the five years of working at the school, the head teacher kept a diary focusing on the following areas: Common Goals, Knowledge and Practice. The diary notes and reflections were regularly revised and discussed – on a monthly basis- with the external facilitator from the Pedagogical Institute and memos were created. Besides, at the end of the five years of the head teacher's service at the school, interviews with the teaching staff were conducted by the external facilitator. The interviews focused on their experiences and perspectives as regards the school culture and priorities, the concept of change, professional learning, and the notion of PLCs as well as its impact on students and the staff.

The teachers' profiles at the time of being interviewed were the following:

T., a female teacher with fourteen years of experience who had been member of the school staff for four years. She came to the school one year after the acting head teacher had been appointed at the school.

M, a female teacher with twenty-six years of experience who was in her first year in the school.

J., a female visiting teacher with fifteen years of experience, coming to the school once a week.

C., a female teacher with nine years of experience who had been working in the school for the last two years.

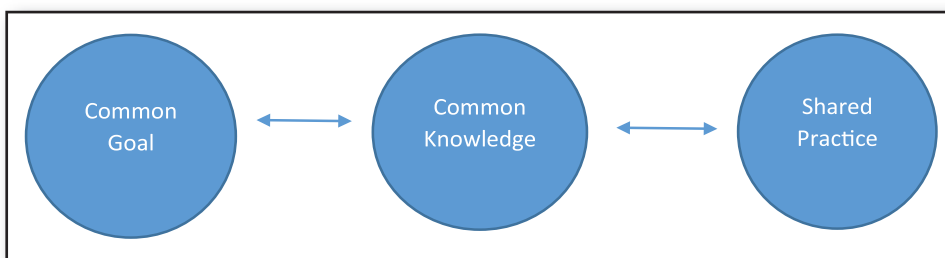
The head teacher R. was a female, deputy school head teacher, PhD holder, with more than twenty years of experience who had been working in the school for five years as an acting head teacher. She had no previous experience in a small rural school when she was appointed as acting head teacher.

The interviews were transcribed, and the transcriptions were analyzed into different themes related to the main aspects of professional learning, school culture change, creating a community of learning and practice, and the role of leadership. Using coding, initial themes were identified and connected to the research questions. In particular, open coding using a constant comparative method (Corbin and Strauss 2008) was used to analyze the data. The interviews were read through carefully and memos between the researchers were produced (Kvale, 2007, Kuckartz, 2014). Codes were grouped to form categories that were aligned to the professional learning communities' characteristics, to reculturing and leadership.

3. Data analysis and Findings

The implementation of the policy framework for teachers' professional learning in the school aimed to promote the creation of a professional learning community to support teachers' learning through active participation and reflection and achieve their expectations as regards their students. Data from the teachers' interviews and the head teachers' reflection diaries showed that the characteristics of a professional learning community were developed in the school and enabled reculturing. An improvement of relations and behavior shown in the school was identified in relation with the professional learning community experience. The main items that were revealed during the interviews and framed reculturing, are presented in Figure 1, reflecting the fundamental elements that combine a community of practice (common domain of knowledge, community of people, shared practice) (Wenger et al, 2002). In the school, the national professional learning framework was used to initiate common knowledge and practice and to set a common goal that derived from the teachers' needs and priorities.

Figure 1: Interaction of the professional learning community aspects



Analysis of the data revealed specific items that were linked to each of the PLC characteristics as shown in the table below:

Table 1: Items linked to professional learning community aspects

Common Goal: To create a new culture in the school unit that would include...	Common Knowledge: Explore and share knowledge	Shared Practice: Apply new procedures in order to succeed
Respect to Hierarchy/ Clear Roles and Boundaries Procedures Respect Self-regulation Autonomy Interaction	In-service school-based training Exploring sources Sharing information through weekly meetings Discussion on key points according to daily experience	Observation Acting together Changing own attitudes Reframing – Giving new meanings.

3.1. Setting common goals: Real-life situations and working conditions

The school teaching staff decided to work collaboratively in order to improve certain areas of school life and ethos that they are concerned for. At the first day welcome staff meeting, the head teacher presented the school context and set questions about the school vision. They collectively decided to explore their needs and the needs of the school and to set priorities. They concluded that this was the students' behavior and interaction in and out of the classrooms as well as the interaction between school and families.

The first year of working as a head teacher in the school was my “boundary experience”. Starting the whole process of change was not simple. Therefore, when I met the new staff and presented the school context, they were all very positive about the need for change. (Head Teacher)

A professional learning community was initiated by setting a common goal through which they aimed at changing the school culture through plans and actions that would be systematic and interactive and focus on the common goal. Reculturing had actually started through this decision and the focus on a common shared goal.

We are a small group with a common goal. That was the most important thing; we worked a lot as a team on developing children's social skills, cooperation, and collegiality. There was a hands-on experience in school life focusing on social skills. (Teacher C)

We set our new common goal... Through this, I learned a lot, how to set limits, how to organize time, how to work with the curriculum and develop self-regulating mechanisms. (Teacher T)

It was an everyday struggle to focus on details and have a common vision... there was a need for rules, for a new code of conduct in relations... (Teacher T).

All teachers agreed that reculturing was a need and decided to make it a reality. After one month of observation and exchange of opinions, they came together to set priorities according to the needs of the school. They created their school improvement plan based on the professional learning policy framework and guidelines and decided upon professional learning activities. They started to think of small steps to “re-design” the school and achieve positive interactions. Setting a common goal was central to success and revealed the different aspects of the educational system that interacted within the specific school context. It seemed to be the most important item in building up a sense of community. The teaching staff was engaged in the team spirit in order to establish and follow specific procedures and routines, have clear roles, and enable students to develop self-regulation and respect in their behavior and interaction.

3.2. Common domain of Knowledge: Exploration, Coherence, and Coordination

Developing a domain of common knowledge focused, thus, on reculturing. Teachers visualized the school in the future. It consisted of positive interactions among all members of the school unit that enabled higher learning results and respectful behaviors.

We, all the teachers often visualized a school in the framework we wanted, comparing it with higher standards in terms of working attitudes and behavior. (Head teacher)

They shared the concerns and issues that came up to the surface and had to deepen their knowledge and expertise by searching, reflecting, and interacting on a daily basis. That included school-based training and exploring sources that the head teacher brought into the discussion.

I had to take all the responsibility for the situation and provide new ideas and meanings to work together with the teaching staff and as a next step with all the other members of the school and community. (Head teacher)

It also included sharing information during the weekly meetings of the staff about “key points” or “critical incidents” from the daily experience.

We studied the importance of each point of the main goal. We reset the roles of each member of the school unit according to hierarchy and started building trust in order to see how we can extend the meanings to pupils, staff, and parents...In the weekly meetings, we discussed various scenarios based on real-life incidents at school and decided on our common strategy. (Head teacher)

The teachers reframed communication with the parents by presenting their priority and approach for their small rural school that needed a new status. They aimed at gaining respect and recognition as professionals in their educational institution.

The common goal focused on children and parents' relations... One of the priorities focused on our relationship with the students and the parents. We had to focus on details and set a new code of communication. (Teacher T.)

Reculturing involved various areas that created the coherent domain of knowledge and were put into practice in small, steady steps. Each area was analyzed in different items that needed to be explored, developed, reframed, and transformed into actions that focused on behavior in different areas of school life such as daily routines in and outside the classroom (e.g. greetings, the "Monday" smile), dress code, healthy snacks, school-environment awareness, participation in music ensembles, etc.

3.3. Shared practice: Collaboration, Sustainability, and intensity

The shared practice and experience were guided by the head teacher, by emphasizing the importance of setting priorities that were defined as a common need that had to be faced and resolved. She put that into practice herself and led her team through small steady steps of professional learning and success.

The head teacher was a leader... she had a vision, she showed us how to work... we discussed and worked together (Teacher C.)

We focused on students' behavior and relations with their parents... I learned what to say and what not to say, I was the mentor for new teachers. The head teacher was an example of good practice... She was a leader... we learn from her... That is why we need to keep the new culture (Teacher M.)

I had to do research to be able to connect every step of the process to our vision, always about the context and to theory. We needed to adapt strategies to the socioeconomic status and lifestyle of the families.... I had to understand and capture the tendencies, wait, and bring them out again at the right time. (Head teacher)

This situation was related to the daily experience of school life. They all shared practices that were developed in order to be effective. They all tried to connect personal development and learning and professional identities to the strategy of the school unit as an organization. They observed, acted together, changed attitudes, and reframed meanings and practices.

During this year, I have learned what a small school is, and what is expected and required on a managerial level, and at the same time, I worked a lot on the curriculum. (Teacher M)

Through the meetings and learning cycles, they had the chance to interact and change both as people as well as professionals. The idea of public and private spaces enabled working on their own and together. The small size of the school enabled engagement and commitment to each one's role towards success.

Throughout this year, all teachers and students in this small school had opportunities for cooperation, interaction, trust, respect, and team building (Teacher T.)

The teachers used the school experience to support their meanings and broaden school developments. They created together an atmosphere of friendship, positive communication and interaction. New methods of communication were applied, and teachers tried to be consistent and reliable and functioned as models for students and parents.

...We should be committed to keeping the same atmosphere and culture.... I came here with twenty-six years of experience..., which made me open to seeing myself, the students, and my colleagues through a holistic perspective. It was important to show respect and enhance diversity while setting boundaries, and a code of communication (Teacher M.)

3.4. The Future of a Professional Learning Community

The data showed that the common goal the school teaching staff had set, was achieved.

I could see a change regarding behavior; they are now well-behaved, and they know how to work independently to reflect or think twice about their answers. (Teacher J.)

Now the behavior has changed... They listen and do not doubt and if they do, we are always open for a discussion. There is a "new" status. They are well behaving now. They show respect... Now it is much easier to work with the kids in the first form. Behaviors improved over time because we insisted on common rules and meanings. (Teacher T.)

The change did not come from one day to the other, it took time until people moved from the new meanings and views to the new actions. However, we were insisting and had patience. I had to be strong and "draw a new line" while creating opportunities so everyone can be convinced. I organized meetings and activities and engaged everyone in this project called "Our New School". (Head Teacher)

By connecting professional learning to the organizational strategy, the teachers themselves developed new perspectives on their role and their professional learning in the school.

There is a need to understand how important is to see the parent's perspectives, and the children's views to share your observations and thoughts, interact, and share. (Teacher C.)

The impact of their work on students was connected to teachers' own professional learning and participation in the activities of the learning community.

We, the teachers also developed social skills... we learned to work together to share and to focus on the results. After all, changing the culture and the behavior needs small stable steps. (Teacher C.)

Discussions between us made me understand the context and understand the community mentality through the lenses of my own personal experiences... There is this need for time and space to discuss, to reflect, and to see what works and what does not. This is something that the centralized authorities could enable through leaders' training, school-based opportunities for workshops for students, parents, and teachers, and networking with other small schools of a similar sociocultural context (Teacher T.)

A new mindset seemed to have developed, as teachers were now able to comment on policies revealing characteristics of leaders who reflect on policies and practices and can work in a bottom-up mode through their professional learning community.

There is a need for more time to reflect, discuss, share, talk about examples, practices and experiences. If there is support from the teacher for that, this is the best. Then there will be trust and collegiality to be human and professional... This is something that the centralized authorities could enable through leaders' training, school-based opportunities for workshops for students, parents, and teachers, and networking with other small schools in a similar sociocultural context (Teacher T.)

This (experience) could also be shared with other small schools; it would be very effective. (Teacher C.)

4. Discussion

As regards the first research question "Which aspects of the professional learning community enabled the transformation of the teaching staff group and the reculturing of the school?" this case study showed that the small group of teachers was transformed into a professional learning community by sharing a common goal, critically researching their practices in a reflective, collaborative, and learning-oriented thinking (Stoll & Seashore, 2007; Voelkel and Chrispeels, 2017; Woodland, 2016;) and through developing meaningful-for-all common learning (Berwick, 2008; Langley et al., 2009).

As teachers and the head teacher stated, there is a need to work further on such modes of working, in a collective dialogue about the learning of students, the impact of their educational practice on children's achievements, and on how to adapt practices and teaching to respond to children. Individually and collectively, they delineated the challenges that had been identified in the school, prioritized their concerns, and shared experiences.

The cyclical inquiry-based path of the professional learning state policy that they had followed led to the formation of their collective theory and practice (Hollins et al, 2004).

Teachers began by formulating questions, concerns, and ideas for analyzing the data related to the issue that concerned them and gradually began to apply the steps described in the teacher professional learning policy framework to achieve new practices and small improvements. Gradually their sense of shared responsibility guided their decisions to pursue progress, and systematic exploratory procedures were integrated into the operation of the school organization. Collaboration between the teachers focused on how they would work in depth for a greater impact on progress and moved towards “collaborative professionalism” (Hargreaves & O’ Connor, 2018) which is based on how teachers jointly transform teaching and learning and on cooperation that is integrated into the culture and school life, responding to the needs and culture of the students, but also of the whole.

In the school, by focusing on reculturing, the emphasis moved to how the community can contribute to the development of the wider organization and its members, teachers, students, and learning took account of the specific socio-cultural context of the school and the common vision. The teachers’ journey from individual to social/common knowledge gave them the opportunity to reflect on whether learning in the community considers the personal dimension (Philpott, 2014) and whether there is a transition from the person who teaches in the classroom to the person who collaborates at school for a common goal (Andrews & Lewis, 2004).

As regards the second research question “Which elements of the headteacher’s actions enabled change?” it was shown that the school head teacher acted both as an agent of learning and as an agent of leadership (Swaffield and Macbeath, 2013). The characteristics of the leadership in the school were related both to the improvement of the school and reculturing, and to the development of the professional community. The headteacher influenced the culture of the school, as she focused her actions on the creation and maintenance of a productive learning community and its collective work of the learning community with an emphasis on improving the knowledge, skills, and attitudes of individuals, subgroups, and ensembles through the utilization of the school’s social capital and context (Antinluoma et al, 2018; Brown et al, 2018; Nehring & Fitzsimons 2020)

At the heart of the effective actions is the focus on the mission, the vision, and the common goal, which she transformed into an essential part of the staff interaction daily in the school. She initiated questions for reflective dialogue, tried to reduce teacher isolation, and listened and acted, promoting, thus, an approach and culture that focused on children’s behavior and school reculturing.

The headteacher also focused on practicalities. She created the conditions that would promote the professional learning community by arranging time in the weekly meeting to share practice, emphasizing mutual responsibility that maintains a vision for the school,

integrity and clear roles, and self-regulation respect. She succeeded in the development of a shared goal and collective responsibility through her own leadership behaviors and practices (OECD, 2008; Pashiardis and Brauckmann, 2009).

As regards the third research question “What impact did the professional learning community have on teachers and students?” all members of the staff agreed that the professional learning community positively influenced their satisfaction and self-sufficiency as well as the school culture. It reduced the sense of isolation and contributed to the creation of a collective culture (McLaughlin & Talbert, 2006; Vescio et al., 2008; Woodland, 2016) that they all wanted to maintain.

Most important was that teachers identified changes in their learning as well as in children’s learning and behavior throughout their professional community (Darling - Hammond et al, 2009; McLaughlin & Talbert, 2006; Garet et al, 2001). They supported the idea that when teachers collaboratively explore ways of overcoming obstacles to their students’ learning or behavior, they achieve a broadening of experiences and improvement of students’ performance regardless of school context and socio-economic profile (Welsh Government (2011). In the case of the small rural school in the study, the collaborative action of the teachers was indeed associated with high performance in terms of the desired children’s behavior and outcomes (Nehring & Fitzsimons, 2011).

5. Conclusion

In the case study presented reculturing and change in teaching processes became an ongoing, collective responsibility rather than an individual one (Wayne et al. 2008) and the importance of bottom-up professional learning that aligns teaching staff needs with school needs was revealed. The study showed that the teachers of that small rural school, bounded by their contextual norms and rules as well as by an empowered leader, succeeded in developing a professional learning community and improved school and classroom practice together, over time, through trustful relationships, common goals and shared practice (Prenger et al, 2019; Wenger et al, 2002) that took place in a centralized education system.

References

- Admiraal, W. Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021) Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698, Doi: 10.1080/19415257.2019.1665573
- Andrews, D. and Lewis, M. (2004) Building Sustainable Futures: Emerging Understandings of the Significant Contribution of the Professional Learning Community. *Improving Schools*, 7(2), 129-150.

- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P. & Toom, A. (2018) Schools as professional learning communities. *Journal of education and learning*, 7(5).
- Berwick, D.M. (2008) The science of improvement. *The Journal of the American Medical Association*, 299(10), 1182-1184.
- Blankenship, S.S. & Ruona, W. E. A. (2007) *Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007).
- Brown, B. D., Horn, R. S. & King, G. (2018) The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53-59.
- Bryk A. S., Gomez L. M., Grunow A. (2010) *Getting Ideas Into Action: Building Networked Improvement Communities in Education*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Stanford, CA, essay, retrieved from <http://www.carnegiefoundation.org/spotlight/webinar-bryk-gomez-building-networked-improvement-communities-in-education>
- Clarke S. Z & Stevens E. (2009) Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *J Educ Change*, 10, 277-293. Doi: 10.1007/s10833-008-9076-8
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015) *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R. Andree, A., Richardson, N. and Orphanos S. (2009) *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. The National Staff Development Council and The School Redesign Network at Stanford University.
- De Neve, D. & Devos, G. (2017) How Do Professional Learning Communities Aid and Hamper Professional Learning of Beginning Teachers Related to Differentiated Instruction? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 262-283.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Bearman, B.F. and Yoon, KS. (2001) What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Geijsel, F. Meijers F. & Wardekker, W. (2007) Leading the process or reculturing. Roles and actions of School leaders. *The Australian educational researcher*, 34(3).
- Gore, J. and Rosser, B. (2020) Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects, *Professional Development in Education*.
Doi: 10.1080/19415257.2020.1725904.

- Gruenert, S. (2008) *School culture, school climate: They are not the same thing* (pp. 56-59). NAESP Principal. Retrieved from <https://www.naesp.org/sites/default/file/resources/2/Principal/2008/M-Ap56.pdf>
- Guskey, T. R. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391.
- Hargreaves, A. & O' Connor, M.T. (2018) *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin Impact Leadership Series. 1st Edition.
- Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S. & Towner, A. (2004) Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development. *International journal of qualitative studies in education*, 17(2), 247-264.
- Kennedy, A. (2014) Models for continuing professional development: a framework for analysis. *Professional development in education*, 40 (3), 336-351.
- Kuckartz, U. (2014) *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. Philipps-Universität Marburg, Germany.
- Kvale, S. (2007) *Doing Interviews*. Sage Publications.
- Langley, G.L., Moen, R., Nolan, K.M., Nolan, T.W., Norman, C.L., Provost, L.P. (2009) *The Improvement Guide: A Practical Approach to Enhancing Organizational Performance* (2nd Edition). San Francisco, California, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Lloyd, M. and Davis, J.P. (2018) Beyond performativity: A pragmatic model of teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 44 (1), 92-106. Doi: 10.1080/19415257.2017.1398181.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006) *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press.
- Morag Catterson, F. (2017) *Small primary school leadership structures: challenges and Evolution*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.
- Nehring J. & Fitzsimons, G. (2011) The professional learning community as subversive activity: countering the culture of conventional schooling, *Professional Development in Education*, 37(4), 513-535, Doi: 10.1080/19415257.2010.536072
- OECD. (2008) *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice. Directorate for Education.
- Opfer V.D. and Peffer D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Review* 81(3), 376-407. Doi: 10.3102/0034654311413609
- Pashiardis, P. (2009) Educational Leadership and Management: Blending Greek Philosophy, Myth and Current Thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 1-12.

- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009) *From PISA to LISA: Searching for the right leadership cocktail mix across Europe*. Paper presented at the Cyprus Educational Administration Society Conference "The Leader of the 21st Century School," Nicosia, Cyprus.
- Philpott, C. (2014) *Theories of Professional Learning: A critical guide for teacher educators*. Critical Publishing.
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2019) The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452.
Doi: 10.1177/0022487117753574.
- Preston J. P. & Barnes K. E. (2017) Successful Leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *The Rural Educator* 38(1) 6-15.
- Schaap, H. & de Bruijn, E. (2018) Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning environments research*, 21(1), 109-134.
- Sprott, R. A. (2019) Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331.
- Stoll, L. & Seashore, L. K. (2007) *Professional learning communities*. New York: Open University Press.
- Swoffield, S. and Macbeath, J. (2013) Leadership for Learning, in Wise, C., Bradshaw, P. and Cartwright, M. (eds) *Leading Professional Practice in Education*, SAGE.
- Trust, T. and Horrocks, B., 2017. 'I never feel alone in my classroom': teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional development in education*, 43(4), 645-665. Doi:10.1080/ 19415257.2016.1233507.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Fulmer, S. M. & Trucano, M. (2017) The Development of Professional Learning Communities and Their Teacher Leaders: An Activity Systems Analysis, *Journal of the Learning Sciences*.
Doi: 10.1080/10508406.2017.1381962.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008) A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 80-91.
- Van Meeuwen, P., Huijboon, F., Rusman, E., Vermeulen, M. & Imants, J. (2019) Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*. Doi: 10.1080/02619768.2019.1693993.
- Voelkel, R.H. & Chrispeels, J.H. (2017) Understanding the Link between Professional Learning Communities and Teacher Collective Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S. & Garet, M. S. (2008) Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.

- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002) *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Welsh Government (2011) Professional learning communities. Guidance document No: 062/2011.
- Woodland R. H. (2016) Evaluating PK-12 Professional Learning Communities: An Improvement Science Perspective. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 505-521.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμηση τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27)...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μούν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς,

τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καΐλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε δημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

H authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (**3.1 Sample and data collection process**) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'πάν' can also denote...). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..." "As Halliday suggests (1985:64-66)..."

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [online]. Available: journal. html

<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

