

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.



**ΤΕΥΧΟΣ** 1/2026

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

**Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Τεύχος  
1/2026**



---

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](http://www.ediamme.edc.uoc.gr), E-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto: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](http://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, Καλαϊτζίδακη 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

<b>1. Επαγγελματικοί Ρόλοι και Στερεότυπα στα ΜΜΕ και η Επίδρασή τους στα Παιδιά</b> <b>Professional Roles and Stereotypes in the Media and Their Impact on Children</b> Ελισάβετ Α. Κουκουμάκα .....	7
<b>2. Τι σημαίνει «παιδί»; Γονικές προσλήψεις της παιδικής ηλικίας</b> <b>What Does “Child” Mean? Parental Conceptions of Childhood</b> Παντελής Κυπριανός, Γεωργία Σπηλιοπούλου .....	29
<b>3. Προκλήσεις και περιορισμοί στην αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ από εκπαιδευτικούς</b> <b>Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μία μελέτη περίπτωσης</b> <b>Challenges and Limitations in the Effective Use of ICT by Primary Education Teachers: A Case Study</b> Αρχοντούλα Λάγιου, Άννα Ασημάκη, Γεράσιμος Κουστουράκης, Χρήστος Παναγιωτακόπουλος .....	49
<b>4. Από το Τραύμα στην Ανθεκτικότητα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Πρόσφυγες</b> <b>From Trauma to Resilience: Intercultural Education and Refugees</b> Παναγιώτης Μανιάτης .....	69
<b>5. Οι σατιρικές ειδήσεις ως εργαλείο κριτικού γραμματισμού: Διδακτική εφαρμογή στη</b> <b>Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου</b> <b>Satirical news as a tool for critical literacy: A teaching intervention in the Modern Greek</b> <b>language course (Lower Secondary School)</b> Γιώτα Ρέντζιου, Μαρίζα Γεωργάλου .....	89
<b>6. Η Συμπερίληψη των Φοιτητών/τριών ως ‘Ισότιμοι Εταίροι’ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:</b> <b>Αξιολόγηση ως Μάθηση</b> <b>The Inclusion of Students as ‘Equal Partners’ in Higher Education; Implications for</b> <b>Assessment</b> Ειρήνη Σπανάκη, Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts .....	119
<b>7. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b> <b>Differentiated Instruction in Primary Education</b> Αικατερίνη Τάτση, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου .....	145
<b>Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα</b> <b>προς δημοσίευση κείμενα .....</b>	167
<b>Guide for Authors .....</b>	171



# ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΣΤΑ ΜΜΕ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

## PROFESSIONAL ROLES AND STEREOTYPES IN THE MEDIA AND THEIR IMPACT ON CHILDREN

Ελισάβετ Α. Κουκουμάκα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

[elsakoukoumaka@hotmail.com](mailto:elsakoukoumaka@hotmail.com)

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι επαγγελματικοί ρόλοι και τα έμφυλα στερεότυπα στα ΜΜΕ καθώς και η επίδραση που μπορεί να έχουν αυτά στα παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών. Χρησιμοποιείται η ποσοτική ερευνητική μέθοδος με ερευνητικό εργαλείο δομημένου ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης το οποίο περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δείγμα είναι παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών μαθητές δημοτικών σχολείων της ανατολικής Θεσσαλονίκης. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, μέσω του ερευνητικού εργαλείου συλλέγονται πληροφορίες ώστε να διερευνηθεί αν τα ΜΜΕ δρουν ως πηγή πληροφόρησης για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, αν τα τηλεοπτικά επαγγέλματα είναι φορτισμένα με στερεότυπα φύλου και αν μέσω των ΜΜΕ αναπαράγονται αυτά τα στερεότυπα και υιοθετούνται από τα παιδιά. Τέλος μελετάται αν τα παραπάνω στερεότυπα επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Από την παρούσα έρευνα δεν προκύπτει πως οι επαγγελματικοί ρόλοι και τα έμφυλα στερεότυπα - όπως προβάλλονται στα ΜΜΕ - επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Τηλεόραση, ΜΜΕ, έμφυλα στερεότυπα, επαγγελματικοί ρόλοι, επαγγελματικός προσανατολισμός.*

### **Abstract**

In this work, professional roles and gender stereotypes in the media are studied, as well as the effect they can have on children aged 7 to 12 years. The quantitative research method is used with a research tool of a structured questionnaire for individual completion which includes three closed type questions. The sample is children aged 7 to 12 years, primary school students in eastern Thessaloniki. Taking into account the research questions, through the research tool

information is collected to investigate whether the media act as a source of information on career guidance issues, whether television professions are charged with gender stereotypes and whether through the media these stereotypes are reproduced and adopted by children. Finally, it is studied whether the above stereotypes influence the professional choices of children. The present research does not show that professional roles and gender stereotypes - as presented in the media - influence children's professional choices

### ***Key words***

*Television, mass media, gender stereotypes, professional roles, professional orientation.*

## **0. Εισαγωγή**

Η παρούσα εργασία μελετά τα στερεότυπα σε επαγγελματικούς ρόλους όπως απεικονίζονται στα ΜΜΕ και την επίδρασή τους στα παιδιά. Σύμφωνα με την Δουκλήρη (2003), η απεικόνιση των φύλων σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς ρόλους και θέσεις απηχεί σε κοινωνικές αντιλήψεις που πηγάζουν από στερεότυπα. Αν και τα ΜΜΕ έχουν την ευκαιρία και τη δύναμη να ανατρέψουν αναχρονιστικές αντιλήψεις και νοοτροπίες, εξακολουθούν να αναπαράγουν τη σεξιστική διάκριση των φύλων. Η τηλεόραση είναι ένα παράθυρο στο κόσμο των παιδιών, μέσω του οποίου από νωρίς έρχονται σε επαφή με μια σειρά από ανθρώπους, μέρη και σχέσεις. Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες (Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli, 1986) έχουν αναφέρει πως τα παιδιά λαμβάνουν τις πρώτες κοινωνικές πληροφορίες από τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν αρκετές ώρες κάθε μέρα. Οι άνθρωποι αποκτούν αντιλήψεις για τον κοινωνικό κόσμο ως αποτέλεσμα της συχνής έκθεσης στις σταθερές και επαναλαμβανόμενες εικόνες της τηλεόρασης. Μέσω των ΜΜΕ αναπαράγονται έμφυλα στερεότυπα και παραποιείται ή αποκρύπτεται η πραγματικότητα των ρόλων όπως την βιώνουν οι γυναίκες. Παρά τις κοινωνικές αλλαγές που παρατηρούνται τα ΜΜΕ εξακολουθούν να στηρίζονται σε παραδοσιακά στερεότυπα για τα φύλα. Τα έμφυλα στερεότυπα που προβάλλονται στα ΜΜΕ σχετικά με τα επαγγέλματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα παιδιά και τους εφήβους, αφού από αυτή την ηλικία αρχίζουν να σκέφτονται τη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία και η έκθεση στα ΜΜΕ καθοδηγεί τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις.

## **1. Θεωρητικό πλαίσιο**

Η τηλεόραση αποτελεί πολύ σημαντικό πομπό μηνυμάτων. Επηρεάζει τις καταναλωτικές επιλογές, επιβάλλει κοινωνικά πρότυπα, τρόπο ζωής, αξίες και στάσεις. Αξιοποιώντας όλο το φάσμα των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων, κυρίως μέσω εικόνας και γλώσσας, αναπαριστούν το γίνεσθαι από την ιδανικότερη σκοπιά, σύμφωνα με το κέρδος τους. Μέσω των πρακτικών τους διαμορφώνουν συγκεκριμένες ιδεολογίες για την κοινωνία και τους ρόλους των δύο φύλων, προβάλλοντας στερεότυπα (Στάμου, 2012).

Τα στερεότυπα είναι προκαθορισμένες πεποιθήσεις σχετικά με ορισμένα χαρακτηριστικά κάποιων ομάδων που θεμελιώνονται σε συγκεκριμένες φυσικές ιδιότητες τους ή στην κοινωνική τους θέση. Με τους πιο βασικούς όρους του ένα στερεότυπο είναι ένα σχήμα που περιέχει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες ενός ατόμου για τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Είναι υπεργενικεύσεις, αυθαίρετα κατασκευασμένες και συχνά χρησιμοποιούνται για να αρνηθούν τον σεβασμό ή την νομιμότητα σε κάποιο άτομο ή ομάδα. Συχνά αποτελούν τη βάση προκαταλήψεων και χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν διαφορές σχετικές με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη θρησκεία, το επάγγελμα, την εθνική ταυτότητα ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Liu, Volcic & Gallo, 2018).

Η έρευνα στα πεδία της κοινωνικής και γνωστικής ψυχολογίας παρέχει τη βάση για μελέτη των στερεότυπων που εμφανίζονται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και πράγματι αυτά τα πεδία αφιέρωσαν εκτενή εμπειρική προσοχή στην κατανόηση του σχηματισμού, της διατήρησης και της εφαρμογής στερεοτύπων. Τα στερεότυπα μπορεί να περιέχουν θετικά ή αρνητικά πρόσημα και πληροφορούν για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τόσο των μελών εντός ομάδας όσο και εκτός ομάδας. Τα στερεότυπα περιγράφουν και οδηγούν σε κοινωνική κατηγοριοποίηση, μια αυτόματη γνωστική διαδικασία στην οποία οι άνθρωποι διαιρούν τον κόσμο σε κατηγορίες, σε ενδό-ομάδες και εξω-ομάδες, είναι το «εμείς» έναντι στο «αυτοί» (Billings & Parrott, 2020).

Δεδομένης αυτής της βάσης, ορίζουμε εννοιολογικά τα στερεότυπα των μέσων ενημέρωσης ως διαμεσολαβημένα μηνύματα που μεταδίδουν μια υπερ-γενικευμένη και παραμορφωμένη εικόνα σε ομάδες, προσδίδοντας θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά, ιδιότητες και συμπεριφορές. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας διαιωνίζουν τα στερεότυπα τόσο μέσω της δημιουργίας όσο και μέσω της ενίσχυσης, παρέχοντας στο κοινό καινοτόμες αναπαραστάσεις αλλά και διαιωνίζοντας υπάρχοντα στερεότυπα που αφορούν τις κοινωνικές ομάδες. Τα στερεότυπα των μέσων αναδεικνύονται όταν οι ειδήσεις, η ψυχαγωγία και άλλα προγράμματα παρουσιάζουν επανειλημμένα ομοιογενή μηνύματα σχετικά με κοινωνικές ομάδες, αυξάνοντας την πιθανότητα ένα μέλος του κοινού να συσχετίσει ένα κοινωνικό πρόβλημα με χαρακτηριστικά, ιδιότητες και συμπεριφορές (Billings & Parrott, 2020).

Κάποιες φορές, ομάδες που θεωρούνται κατώτερες με βάση τα στερεότυπα λείπουν παντελώς από τα ΜΜΕ ή υπο-εκπροσωπούνται. Ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισης δεν είναι απαραίτητα καθοριστικός παράγοντας για τα στερεότυπα των μέσων επικοινωνίας. Κάποιες ομάδες μπορεί να εμφανίζονται στο βασικό περιεχόμενο των μέσων ενημέρωσης, ακόμη και ως πρωταγωνιστές, αλλά όταν εμφανίζονται, υποβιβάζονται σε ρόλους που αντικατοπτρίζουν και ενισχύουν τα υπάρχοντα στερεότυπα. Για παράδειγμα, οι Ινδοαμερικανοί απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό ως χαρακτήρες από τα αμερικανικά μέσα ενημέρωσης και οι μελετητές έχουν σημειώσει ότι όταν εμφανίζονται, συχνά μιλούν με υπερβολικά έντονη προφορά, δουλεύουν σε ταπεινές δουλειές και δείχνουν κοινωνική ανικανότητα (Billings & Parrott, 2020).

Έμφυλα στερεότυπα ορίζονται οι προκαθορισμένες πεποιθήσεις σχετικά με ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές οι οποίες διαφοροποιούν τις γυναίκες από τους άνδρες (Browne, 1998). Μάλιστα, οι Deaux και Lewis (1984) διακρίνουν τέσσερα διαφορετικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τα έμφυλα στερεότυπα: τα φυσικά, τα περιγραφικά, τις συμπεριφορές ρόλου και την επαγγελματική αποκατάσταση. Με βάση αυτά τα τέσσερα η κοινωνία προσδιορίζει την εικόνα των δύο φύλων και αναμένει το κάθε άτομο να ανταποκριθεί ανάλογα. Υποτίθεται πως αυτά είναι φυσικά και δε λαμβάνονται υπόψη τα μεμονωμένα ατομικά χαρακτηριστικά.

Τα ΜΜΕ συχνά προωθούν συγκεκριμένα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά για τα δύο φύλα. Προβάλλουν την κυριαρχία, τη σκληρότητα, την επιτυχία, την ανταγωνιστικότητα και κυρίως την ετεροσεξουαλικότητα ως κατεξοχήν χαρακτηριστικά των ανδρών. Οι άνδρες κατέχουν συχνότερα ρόλους και επαγγέλματα με εξουσία και διαγράφουν μια επιτυχημένη πορεία. Είναι ενεργητικοί, ανεξάρτητοι, δημιουργικοί και πολυπράγμονες (Milner & Higgs, 2012· Ganahl, Prinsen & Netzley, 2003). Μάλιστα, χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο μέσα πειθούς με επίκληση στη λογική (Lamprorouli & Archakis, 2015). Χαρακτηριστική είναι η παρουσίαση των αντρών στη δημόσια σφαίρα, σε εξωτερικό χώρο (Κοκογιάννης, 2011).

Από την άλλη, προωθούν τον υποβιβασμό της γυναίκας οι οποίες παρουσιάζονται με «φρόνιμη» συμπεριφορά, γλυκές και στοργικές, διστακτικές στην έκφραση με συναισθηματισμούς (Lamprorouli & Archakis, 2015). Η γυναίκα στα ΜΜΕ εμφανίζεται όμορφη, με σωστό μακιγιάζ και χτενισμένα μαλλιά. Έχει «σωστές» σωματικές αναλογίες και ελκυστικό χαμόγελο. Επιστρατεύονται, λοιπόν, γοητευτικές γυναίκες ικανές να τραβούν τα βλέμματα και την προσοχή εξασφαλίζοντας έτσι συμμετοχή στο μήνυμα (Lamprorouli & Archakis, 2015). Συναντώνται κυρίως στην ιδιωτική σφαίρα, συχνά στον χώρο των σπιτιών τους. Οι γυναίκες τοποθετούνται σε ρόλους μητέρας ή/και νοικοκυράς, σε περιφερειακή, δευτερεύουσα ή διακοσμητική θέση. Παρουσιάζονται περισσότερο παθητικές, υποχωρητικές αλλά και με χαμηλή νοημοσύνη (Milner & Higgs, 2012· Ganahl et al., 2003). Αξιοσημείωτη είναι η αντικειμενοποίηση του γυναικείου σώματος, η αναπαράσταση της σεξουαλικότητας της γυναίκας ως αντικείμενο πόθου για τους άντρες. Η ύπαρξή της νοηματοδοτείται σε συνάρτηση με το άλλο φύλο και όχι από την ίδια. Αναπαρίσταται σαν αντικείμενο για την ευχαρίστηση του ετερόφυλου άντρα θεατή ενώ θα έπρεπε να βλέπουμε τον κόσμο μέσα από τα δικά της μάτια (Κοκογιάννης, 2011).

Τα ΜΜΕ έχουν τρεις κύριες επιρροές στα στερεότυπα των κοινωνικών ομάδων. Πρώτον τα στερεότυπα μπορούν να καθιερωθούν, να διαμορφωθούν και να ενισχυθούν μέσω της έκθεσης στα ΜΜΕ. Δεύτερον, τα ΜΜΕ μπορούν να ενεργοποιήσουν τα ήδη κωδικοποιημένα στερεότυπα μας βραχυπρόθεσμα, γεγονός που μας κάνει να ερμηνεύουμε εισερχόμενα ερεθίσματα ή καταστάσεις σύμφωνα με αυτό το στερεότυπο. Τρίτον, όσο περισσότερο τα ΜΜΕ ενισχύουν τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα μιας κοινωνικής ομάδας, τόσο πιο μακροπρόθεσμο γίνεται το στερεότυπο. Εάν υπενθυμίζονται συνεχώς

στους ανθρώπους οι θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, ειδικά με τρόπους που συμμορφώνονται με τα παραδοσιακά στερεότυπα, θα είναι ευκολότερο για το κοινό να βασίζεται αυτόματα και σιωπηρά στα κωδικοποιημένα στερεότυπά τους (Aubray & Yan, 2020).

Η παρουσία θετικών μοντέλων ΜΜΕ σε ορισμένα επαγγέλματα μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον αριθμό όσων εισέρχονται σε αυτόν τον επαγγελματικό κλάδο. Για παράδειγμα ο αριθμός των υποψηφίων ιατρικής στις ΗΠΑ αυξήθηκε απότομα από το 1962 ως 1963 προφανώς λόγω του ντεμπούτου των δημοφιλών ιατρικών τηλεοπτικών δραμάτων Dr. Kildare και Ben Casey. Ο αριθμός των φοιτητών δημοσιογραφίας αυξήθηκε μετά το σκάνδαλο Γουστεργκέιτ στις αρχές του 1970, όταν οι ερευνητές ρεπόρτερ έγιναν ήρωες, ειδικά με κινηματογραφικές απεικονίσεις όπως το *All the President's Men* με πρωταγωνιστές τους Robert Redford και Dustin Hoffman. Πιο πρόσφατα, ο αριθμός των φοιτητών κολεγίων που θέλουν να ακολουθήσουν την ιατροδικαστική έχει εκτοξευθεί με την εμφάνιση τηλεοπτικών σειρών όπως το CSI (Sanborn, 2022).

Οι απεικονίσεις των ΜΜΕ με βάση το φύλο σχετικά με τα επαγγέλματα είναι πιθανό να πληροφορήσουν τουλάχιστον εν μέρη τις προσδοκίες σχετικά με το ποια είδη εργασίας είναι κατάλληλα για άνδρες έναντι των γυναικών. Αυτά τα στερεότυπα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα παιδιά και τους εφήβους, καθώς αρχίζουν να φαντάζονται τους εαυτούς τους στο εργατικό δυναμικό. Ήδη από την Ε΄ και Στ΄ τάξη του δημοτικού η έκθεση στα ΜΜΕ φαίνεται να καθοδηγεί τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις (Aubray & Yan, 2020).

Μάλιστα, τα κορίτσια που παρακολουθούν μεγαλύτερο ποσοστό παραδοσιακών τηλεοπτικών προγραμμάτων έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για επαγγέλματα με έμφυλα στερεότυπα, όπως γραμματέας ή μοντέλο, από ό, τι για κορίτσια με άλλα μοτίβα θέασης. Επίσης, τα κορίτσια που παρακολουθούν περισσότερο μη παραδοσιακά προγράμματα είχαν λιγότερες πιθανότητες να επιλέξουν επαγγέλματα γυναικείου τύπου και πιο πιθανό επιλέξουν επαγγέλματα ανδρικού τύπου, όπως ιδιωτικός ντετέκτιβ, πωλητής ή ασφαλιστής (Wroblewski & Huston, 1987).

Ένα σημαντικό πλαίσιο για την κατανόηση των επιπτώσεων των στερεοτύπων με βάση το φύλο στα ΜΜΕ είναι η στερεοτυπική απειλή. Όταν τα άτομα μιας στιγματισμένης ομάδας αισθάνονται ότι απειλούνται να μειωθούν αν εκτεθούν σε ένα αρνητικό στερεότυπο της κοινωνικής τους ομάδας, οι προκύπτουσα διασπαστική κατάσταση μπορεί να υπονομεύσει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους στον τομέα που σχετίζεται με τα στερεότυπα (Davies, Spencer, Quinn & Gerhardstein, 2002).

Ως απόκριση σε αυτές τις επιζήμιες (αν και βραχυπρόθεσμες) επιπτώσεις για τις γυναίκες, υπάρχει συνήθως μια έκκληση για περισσότερες και ποικίλες αναπαραστάσεις γυναικών στα ΜΜΕ σε αντι-στερεοτυπικούς ρόλους όπως οι επαγγελματίες STEM ή ηγέτες. Ωστόσο, αν οι γυναίκες δεν αντιλαμβάνονται ότι αυτά τα αντι-στερεότυπα πρότυπα στην πραγματικότητα διαψεύδουν το στερεότυπο που προορίζονται να αντικρούσουν, μπορεί να υπάρξει μια επίδραση μπούμεραγκ στις φιλοδοξίες (Aubray & Yan, 2020).

Έρευνες που μελετούν τα έμφυλα στερεότυπα στα ΜΜΕ (Καρύδη, 2023· Milner & Higgs, 2012· Ganah et al., 2003· Coltrane & Adams, 1997· Wroblewski & Huston, 1987) δείχνουν πως μέσω των ΜΜΕ συνεχίζουν να αναπαράγονται στερεότυπα και σχέσεις εξουσίας που θεμελιώνονται στις πατριαρχικές νόρμες. Τα τηλεοπτικά επαγγέλματα αποδείχθηκε πως είναι περισσότερο φορτισμένα με στερεότυπα φύλου από τα επαγγέλματα της πραγματικής ζωής. Μέσω των ΜΜΕ αποκρύπτεται ή παραποιείται η πραγματικότητα των επαγγελματικών ρόλων όπως την βιώνουν οι γυναίκες. Οι άντρες συνήθως κατέχουν ρόλους και επαγγέλματα με εξουσία και οι ίδιοι έχουν επιτυχημένη πορεία. Είναι ανεξάρτητοι, δημιουργικοί, ενεργητικοί και πολυπράγμονες. Αντίθετα, οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται, τοποθετούνται σε ρόλους μητέρας ή/και νοικοκυράς, σε δευτερεύουσα περιφερειακή ή διακοσμητική θέση. Παρουσιάζονται ως παθητικά όντα, υποχωρητικά, με χαμηλή νοημοσύνη και συχνά απεικονίζονται ως σεξουαλικά αντικείμενα.

Κάποιες έρευνες (Wright et al., 2017· Saleem, Hanan, Saleem & Shamshad, 2014· Hoffner & Buchanan, 2005· Wroblewski & Huston, 1987) δείχνουν πως τα παιδιά που αντιλαμβάνονται την τηλεόραση ως κοινωνικά ρεαλιστική είναι πιθανότερο να ενσωματώσουν τα τηλεοπτικά μηνύματα στα σχήματά τους και στη φιλοδοξία τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι ερωτηθέντες δείχνουν μεγάλη ταύτιση με χαρακτήρες του ίδιου φύλου και με χαρακτήρες που μοιάζουν περισσότερο σε συμπεριφορές. Προτιμούν τηλεοπτικούς χαρακτήρες τους οποίους αντιλαμβάνονταν ως επιτυχημένους, ευφυείς, ελκυστικούς και θαυμάζουν. Τα ΜΜΕ έχουν μεγάλο αντίκτυπο στις επαγγελματικές επιλογές των σπουδαστών. Τα ευρήματα δείχνουν το μέγεθος του κοινωνικού αντίκτυπου της τηλεόρασης.

Μάλιστα, αποτελέσματα ερευνών (Jaoul-Grammare, 2023· Wroblewski & Huston, 1987) δείχνουν μια διαφοροποιημένη επιρροή των στερεοτύπων στα επαγγελματικά σχέδια των νέων. Συγκεκριμένα, τα άτομα τείνουν να υποτιμούν τα επαγγέλματα που θεωρούν «αθλητικά». Τα κορίτσια είναι περισσότερο πρόθυμα να ακολουθήσουν επαγγέλματα φορτισμένα με αντρικά στερεότυπα, ενώ δε συμβαίνει κάτι ανάλογο στην περίπτωση των αγοριών.

Αντίθετα, κάποιες άλλες έρευνες (Kazi & Akhlaq, 2017· Καϊτζή, 2016· Κακανά, Καμαρινός & Μεταλλίδου, 2002) που μελετούν το ίδιο θέμα οδηγούνται στο συμπέρασμα πως άλλοι παράγοντες όπως οι γονείς, το φύλο και οι μαθησιακές επιδόσεις επηρεάζουν περισσότερο την επιλογή καριέρας των νεαρών, ενώ η επιρροή από τα ΜΜΕ έπεται. Αν και οι νέοι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα ΜΜΕ, κυρίως ως πηγές πληροφόρησης, ακόμη και για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, φαίνεται αυτά να επηρεάζουν την επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας σε μικρό βαθμό.

Τα έμφυλα στερεότυπα που προβάλλονται στα ΜΜΕ σχετικά με τα επαγγέλματα είναι, σύμφωνα με τους Aubray και Yan (2020), ιδιαίτερα σημαντικά για τα παιδιά και τους εφήβους, μιας και σε από αυτή την ηλικία αρχίζουν να σκέφτονται τη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία. Όπως υποστηρίζουν, από τα τέλη κιόλας του δημοτικού σχολείου, σε ηλικία μόλις 10 με 12 ετών, η έκθεση στα ΜΜΕ καθοδηγεί τις επαγγελματικές

τους προτιμήσεις. Για τον λόγο αυτόν είναι πολύ σημαντικό να μελετηθούν τα έμφυλα στερεότυπα που προβάλλονται στα ΜΜΕ και η επίδρασή τους σε παιδιά ηλικίας 7 με 12 ετών. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφίας, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Καϊτζή, 2016· Κακανά κ. συν., 2002) έχουν ως δείγμα μαθητές Λυκείου, ενώ οι περισσότερες που πραγματοποιήθηκαν διεθνώς (Kazi & Akhlaq, 2017· Saleem et al., 2014· Hoffner & Buchanan, 2005) έχουν ως δείγμα φοιτητές πανεπιστημιακών σχολών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, προέκυψε περιορισμένος αριθμός ερευνών, οι οποίες περιέχουν αναφορές σχετικές με το υπό εξέταση θέμα. Μάλιστα, οι περισσότερες έρευνες (Jaoul-Grammare, 2023· Kazi & Akhlaq, 2017· Wright et al., 1995· Saleem et al., 2014· Milner & Higgs, 2012· Hoffner & Buchanan, 2005· Ganahl et al., 2003· Coltrane & Adams, 1997· Wroblewski & Huston, 1987) πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και μόνο τρεις (Καρύδη, 2023· Καϊτζή, 2016· Κακανά κ. συν., 2002) στην Ελλάδα.

Αυτά τα ερευνητικά κενά επιχειρεί να καλύψει η παρούσα εργασία, η οποία χρησιμοποεί ως δείγμα παιδιά ηλικίας 7 με 12 ετών, μαθητές ελληνικών δημοτικών σχολείων.

## 2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί αν τα έμφυλα στερεότυπα που προβάλλονται στα ΜΜΕ αναφορικά με τους επαγγελματικούς ρόλους επιδρούν στα παιδιά ηλικίας 7 με 12 ετών και τα επηρεάζουν ως προς τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται γύρω από τον ερευνητικό σκοπό και είναι τα παρακάτω:

1. Από πού πηγάζουν οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα δοθέντα επαγγέλματα;
2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σχετικά με την κατανομή φύλου στα δοθέντα επαγγέλματα;
3. Ποια η πρόθεση να εξασκήσουν τα δοθέντα επαγγέλματα στο μέλλον;

## 3. Ερευνητική μεθοδολογία

### 3.1. Ερευνητική μέθοδος

Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας κατάλληλη μέθοδος κρίθηκε η ποσοτική με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου.

### 3.2. Ερευνητική διαδικασία

Συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιέχει ερωτήσεις με ατομικά/ δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (φύλο και ηλικία) καθώς και τρεις ερωτήσεις, μία για τις ανάγκες κάθε ερευνητικού ερωτήματος. Οι ερωτήσεις εξυπηρετούν τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και εκφράζουν απόλυτα τους εννοιολογικούς ορισμούς που έχουν προαναφερθεί.

Για να διαμορφωθεί η τελική μορφή του εργαλείου συλλογής δεδομένων διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε οχτώ άτομα που δεν αποτέλεσαν μέρος της κύριας έρευνας, δεν ήταν μέλη του δείγματος. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να βρεθούν τυχόν αδυναμίες ή δυσκολίες στην κατανόηση και σαφήνεια των ερωτήσεων. Η πιλοτική έρευνα οδήγησε σε κάποιες διορθώσεις του αρχικού ερευνητικού εργαλείου.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των γονέων. Οι γονείς ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την απαιτούμενη χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση απορρήτου προσωπικών στοιχείων, ανωνυμίας, εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας και δήλωσαν τη συναίνεσή τους να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο από τα παιδιά τους. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν από το εισαγωγικό σημείωμα σαφείς οδηγίες, χωρίς ενδείξεις ή παρακινήσεις. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ατομικά, σε προσωπικό χώρο, ώρες και μέρες που οι συμμετέχοντες επέλεξαν, ώστε να απαντήσουν πρόθυμα και ειλικρινά, χωρίς πίεση.

### **3.3. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας είναι 104 παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών, 64 κορίτσια και 40 αγόρια, κάτοικοι της ανατολικής Θεσσαλονίκης και πρόκειται για δείγμα ευκολίας. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία το δείγμα είναι μαθητές στο σχολείο όπου διδάσκει η ερευνήτρια, φίλοι και συμμαθητές των παιδιών της, καθώς και παιδιά συγγενών και φίλων της.

### **3.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Στην τελική του μορφή το ερευνητικό εργαλείο είναι ανώνυμο και περιέχει ερωτήσεις με ατομικά/ δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (φύλο και ηλικία) καθώς και τρεις ερωτήσεις, μία για τις ανάγκες κάθε ερευνητικού ερωτήματος. Τα επαγγέλματα που περιέχονται στα ερωτηματολόγια τα οποία μοιράζονται στο δείγμα της έρευνας στηρίζονται στην κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων σύμφωνα με τη Σύσταση της Επιτροπής, της 29ης Οκτωβρίου 2009, σχετικά με τη χρήση της Διεθνούς Τυποποιημένης Ταξινόμησης των Επαγγελμάτων (ISCO-08) της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρόλα αυτά, μιας και οι ορισμοί των επαγγελμάτων που χρησιμοποιούνται από την εν λόγω Ταξινόμηση αποδείχτηκαν δυσνόητοι στο δείγμα μου (παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών), κατά την πιλοτική έρευνα, επιλέχθηκαν συγκεκριμένα επαγγέλματα τα οποία συνάδουν με το νοητικό υπόβαθρο των παιδιών. Στα επαγγέλματα που χρησιμοποιήθηκαν συμπεριλήφθηκαν και αυτά που από κάποιους ερευνητές (Wright et al., 2017· Wroblewski & Huston, 1987) θεωρούνται παραδοσιακά ανδρικά (δικαστής, αστυνομικός) και παραδοσιακά γυναικεία (νοσηλεύτρια). Επιπλέον, ώστε να μειωθεί ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρειάστηκε να μειωθεί κατά πολύ το πλήθος τους και να χρησιμοποιηθούν μόνο δέκα από αυτά, τα οποία στη συνέχεια εκ παραδρομής έγιναν εννιά. Αυτές οι προσαρμογές έγιναν με σκοπό το εργαλείο συλλογής των δεδομένων να είναι φιλικό στο δείγμα μου δηλαδή, το πλήθος και η πολυπλοκότητα των όρων να μην αποτελούν παράγοντες ικανούς να λειτουργήσουν αποτρεπτικά στην ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης.

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα: «Από πού πηγάζουν οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα δοθέντα επαγγέλματα;» στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι επιλογές των παιδιών ανά επάγγελμα, καθώς και οι συχνότητες εμφάνισης.

Πίνακας 4.1.: Πηγές γνώσης επαγγελματιών

	το έχω δει από κοντά/ γνωρίζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα		το έχω δει στα ΜΜΕ		δεν το γνωρίζω	
γιατρός	101	97,1%	3	2,9%	0	0%
νοσηλεύτης/-τρια	80	76,9%	20	1,9%	4	3,84%
νταντά	54	51,9%	44	42,3%	6	5,7%
δικαστής	28	26,9%	69	66,3%	7	6,7%
πιλότος	42	40,3%	60	57,6%	2	1,9%
γραμματέας	73	70,1%	23	22,11%	8	7,6%
πυροσβέστης	58	55,7%	44	42,3%	2	1,9%
αστυνομικός	91	87,5%	13	12,5%	0	0%
γεωργός	63	60,5%	39	37,5%	2	1,9%
στρατιωτικός	68	65,3%	33	31,7%	3	2,8%

- Στη στήλη 1 αναγράφεται το επάγγελμα.
- Στη σειρά 1 αναγράφεται η πιθανή πηγή γνώσης.
- Στις σειρές 2-11 φαίνονται οι επιλογές του δείγματος, καθώς και η συχνότητα αυτών. Η συχνότητες προκύπτουν από το πηλίκο των επιλογών που έχουν καταγραφεί προς το πλήθος του δείγματος, επί τοις εκατό.

Σύμφωνα με την εξέταση συχνοτήτων προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Για τα περισσότερα επαγγέλματα (8 στα 10) σημειώθηκε πως έχουν δει από κοντά ή έχουν γνωρίσει κάποιον επαγγελματία του αντίστοιχου είδους.
- Τα μόνα επαγγέλματα για τα οποία ως πηγή γνώσης έχουν αποτυπωθεί τα ΜΜΕ είναι το επάγγελμα του δικαστή με ποσοστό 66,3% και του πιλότου με 57,6%.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό με πηγή γνώσης την πραγματική ζωή συναντάται στο επάγγελμα του γιατρού (97,1%) και ακολουθεί το επάγγελμα του αστυνομικού (87,5%).
- Στην περίπτωση της νταντάς η διαφορά ανάμεσα στις δύο πηγές γνώσης είναι η μικρότερη (9,6%).

Οι πηγές γνώσης ανά επάγγελμα απεικονίζονται και στο γράφημα 4.1.

Τα παραπάνω δεδομένα μελετήθηκαν και σε δεύτερο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και το φύλο του δείγματος. Προέκυψαν οι πίνακες 4.2 και 4.3 οι οποίοι αποτυπώνουν το πλήθος των επαγγελματιών που επιλέχθηκαν ανά ηλικία και ανά φύλο αντίστοιχα, ως προς τις πηγές γνώσης.

**Πίνακας 4.2.:** Πηγές γνώσης επαγγελματιών ανά ηλικία

	το έχω δει από κοντά/ γνωρίζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα		το έχω δει στα ΜΜΕ	
<b>7 ετών</b>	93	77,5%	27	22,5%
<b>8 ετών</b>	86	59,3%	59	40,7%
<b>9 ετών</b>	78	62%	74	38%
<b>10 ετών</b>	57	67,5%	48	32,5%
<b>11 ετών</b>	43	59,5%	55	40,5%
<b>12 ετών</b>	95	66,8%	83	33,2%

- Στη στήλη 1 αναγράφονται οι ηλικίες του δείγματος.
- Στη σειρά 1 οι πηγές γνώσης (παραλείπεται η επιλογή δεν το γνωρίζω).
- Στις σειρές 2-8 φαίνεται το συνολικό πλήθος ανά ηλικία, καθώς και η συχνότητα αυτών ανά ηλικία.

Από τον πίνακα 4.2 προκύπτει πως:

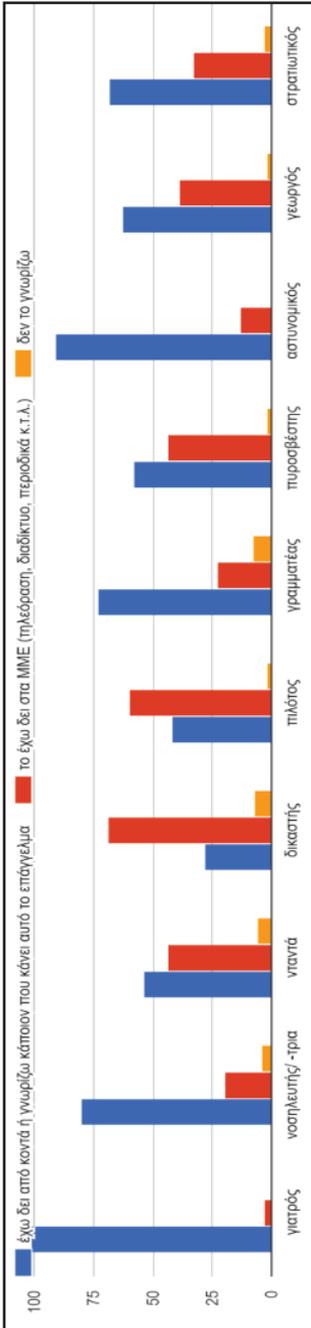
- Σε κάθε ηλικία τα μεγαλύτερα ποσοστά έχουν ως πηγή γνώσης την επιλογή *το έχω δει από κοντά/ γνωρίζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα*.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό με πηγή γνώσης την επιλογή *το έχω δει από κοντά/ γνωρίζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα* συναντάται στην ηλικία των 7 ετών (77,5%) και το μικρότερο στην ηλικία των 8 και 11 ετών (59,3% και 59,5% αντίστοιχα).

**Πίνακας 4.3.:** Πηγές γνώσης επαγγελματιών ανά φύλο ερωτώμενων

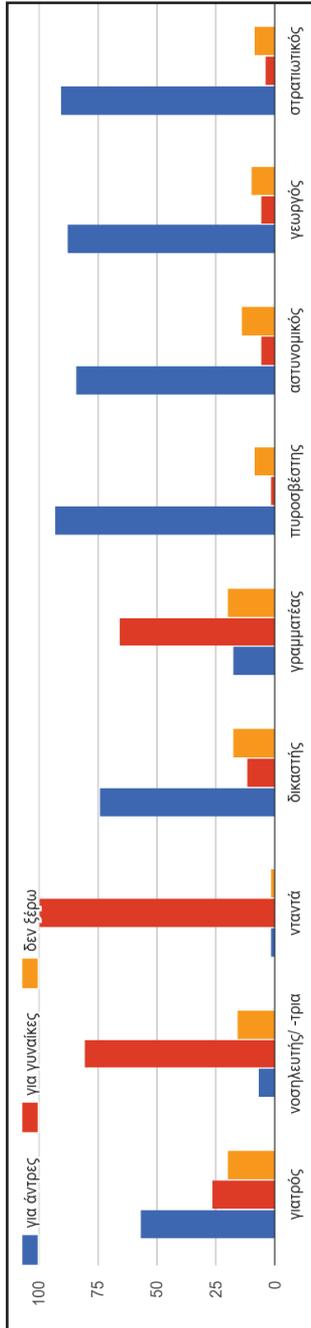
	το έχω δει από κοντά/ γνωρίζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα		το έχω δει στα ΜΜΕ	
<b>Αγόρια</b>	246	62,7%	146	37,3%
<b>Κορίτσια</b>	402	66,8%	199	33,2%

- Στη στήλη 1 αναγράφεται το φύλο του δείγματος.
- Στη σειρά 1 οι πηγές γνώσης (παραλείπεται η επιλογή δεν το γνωρίζω).
- Στις σειρές 2-3 φαίνεται το πλήθος των επιλογών, ανά φύλο και η συχνότητα επί τοις εκατό, ανά φύλο.

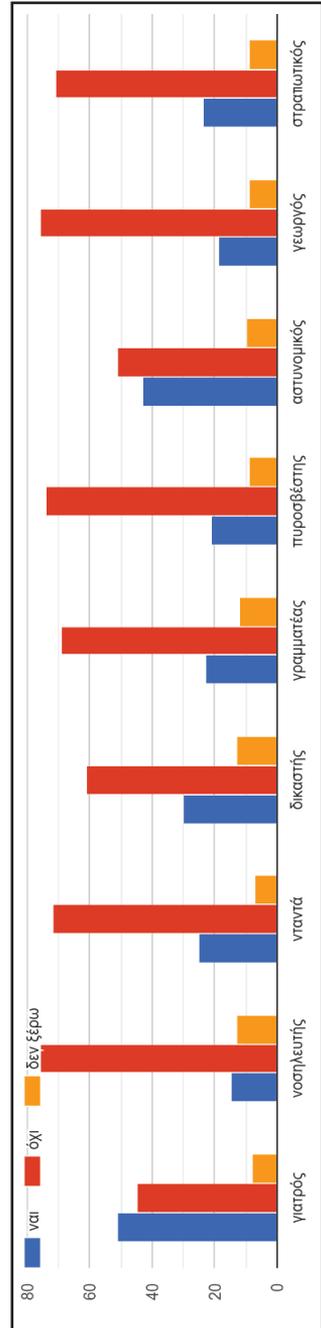
**Γράφημα 4.1:**  
Πηγές γνώσης επαγγελματιών



**Γράφημα 4.2:**  
Κατανομή φύλου επαγγελματιών



**Γράφημα 4.3:**  
Πρόθεση εξασκήσεως επαγγέλματος



Από τον πίνακα 4.3 προκύπτει πως:

- Σε κάθε φύλο τα μεγαλύτερα ποσοστά έχουν ως πηγή γνώσης την επιλογή *το έχω δει από κοντά/ γνωρίζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα*.
- Τα ποσοστά στα δύο φύλα είναι πολύ κοντά με διαφορά μόλις 4,1%.

#### 4.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σχετικά με την κατανομή φύλου στα δοθέντα επαγγέλματα;» η συλλογή δεδομένων οδήγησε στη δημιουργία του πίνακα 4.4 όπου φαίνεται πώς το δείγμα κατένειμε τα επαγγέλματα ανά φύλο επαγγελματία.

**Πίνακας 4.4.:** Κατανομή φύλου επαγγελματία

	για άντρες		για γυναίκες		δεν ξέρω	
<b>γιατρός</b>	57	54,8%	27	25,9%	20	19,2 %
<b>νοσηλεύτης/-τρια</b>	7	6,7%	81	77,8%	16	15,3%
<b>νταντά</b>	2	1,9%	100	96,1%	2	1,9%
<b>δικαστής</b>	74	71,1%	12	11,5%	18	17,3%
<b>γραμματέας</b>	18	17,3%	66	63,4%	20	19,2%
<b>πυροσβέστης</b>	93	89,4%	2	1,9%	9	8,6%
<b>αστυνομικός</b>	84	80,7%	6	5,7%	14	13,4%
<b>γεωργός</b>	88	84,6%	6	5,7%	10	9,6%
<b>στρατιωτικός</b>	91	87,5%	4	3,8%	9	8,6%

- Στη στήλη 1 έχουν τοποθετηθεί τα επαγγέλματα.
- Στη σειρά 1 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές φύλου, καθώς και η επιλογή δεν ξέρω.
- Στις σειρές 2-10 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές του δείγματος, καθώς και η συχνότητα αυτών. Η συχνότητες προκύπτουν από το πηλίκο των επιλογών που έχουν καταγραφεί προς το πλήθος του δείγματος, επί τρις εκατό.

Η κατανομή του φύλου επαγγελματία, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του δείγματος απεικονίζονται και στο γράφημα 4.2.

Σύμφωνα με την εξέταση συχνοτήτων προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι περισσότεροι που ασκούν το επάγγελμα του γιατρού, του δικαστή, του πυροσβέστη, του αστυνομικού, του γεωργού και του στρατιωτικού, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του δείγματος, είναι άντρες.
- Ως γυναίκες εμφανίζονται οι περισσότερες νοσηλεύτριες, νταντάδες και γραμματείς.

- Το μεγαλύτερο ποσοστό αντρών φαίνεται στο επάγγελμα του πυροσβέστη (89,4%) και του στρατιωτικού (87,5%).
- Το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών φαίνεται στο επάγγελμα της νταντάς (96,1%).

Τα παραπάνω δεδομένα μελετήθηκαν περαιτέρω ως προς το φύλο των ερωτώμενων και προέκυψε ο πίνακας 4.5.

**Πίνακας 4.5.:** Κατανομή φύλου επαγγελματία ανά φύλο ερωτώμενων

	για άντρες		για γυναίκες	
γιατρός	27	29	7	20
νοσηλεύτης/-τρια	2	5	32	49
νταντά	0	2	38	60
δικαστής	32	43	4	9
γραμματέας	10	8	25	42
πυροσβέστης	36	56	1	1
αστυνομικός	34	50	2	4
γεωργός	35	53	2	4
στρατιωτικός	35	56	2	2
<b>Σύνολο</b>	211	302	112	200

- Στη στήλη 1 έχουν τοποθετηθεί τα επαγγέλματα.
- Στη σειρά 1 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές φύλου επαγγελματία (λείπει η επιλογή δεν ξέρω).
- Στα υπόλοιπα κελιά έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές του δείγματος. Με κόκκινο είναι οι επιλογές των κοριτσιών, ενώ με μαύρο οι απαντήσεις των αγοριών.
- Στην τελευταία σειρά είναι τα σύνολα.

Από τον εν λόγω πίνακα προκύπτει πως:

- Οι περισσότεροι που ασκούν το επάγγελμα του γιατρού, του δικαστή, του πυροσβέστη, του αστυνομικού, του γεωργού και του στρατιωτικού, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του δείγματος, είναι άντρες. Αυτό ισχύει σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και των κοριτσιών και των αγοριών.
- Ως γυναίκες εμφανίζονται οι περισσότερες νοσηλεύτριες, νταντάδες και γραμματείς, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και των κοριτσιών και των αγοριών.
- Η πλειοψηφία των αγοριών (27 στους 34) θεωρούν πως το επάγγελμα του γιατρού απευθύνεται σε άντρες. Όταν όμως απαντούν τα κορίτσια δε διαπιστώνεται πλειοψηφία αλλά μόλις 29 στις 49 απαντήσεις.

Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι πεποιθήσεις σχετικά με την κατανομή φύλου των επαγγελματιών μόνο στις περιπτώσεις που η πηγή γνώσης του αντίστοιχου επαγγέλματος είναι τα ΜΜΕ. Έτσι, προέκυψε ο Πίνακας 4.6.

**Πίνακας 4.6.:** Κατανομή φύλου επαγγελματία με πηγή γνώσης τα ΜΜΕ

	για άντρες		για γυναίκες	
<b>γιατρός</b>	3	100%	0	0%
<b>νοσηλεύτης/-τρια</b>	1	5,9%	16	94,1%
<b>νταντά</b>	0	0%	43	100%
<b>δικαστής</b>	50	91%	5	9%
<b>γραμματέας</b>	6	30%	14	70%
<b>πυροσβέστης</b>	40	100%	0	0%
<b>αστυνομικός</b>	9	100%	0	0%
<b>γεωργός</b>	31	96,8%	1	3,2%
<b>στρατιωτικός</b>	31	100%	0	0%

- Στη στήλη 1 έχουν τοποθετηθεί τα επαγγέλματα.
- Στη σειρά 1 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές φύλου επαγγελματία (λείπει η επιλογή δεν ξέρω).
- Στις σειρές 2-10 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές του δείγματος, καθώς και η συχνότητα αυτών. Η συχνότητες προκύπτουν από το πηλίκο των επιλογών που έχουν καταγραφεί προς το πλήθος του δείγματος, επί τοις εκατό.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως:

- Τα επαγγέλματα στα οποία οι επαγγελματίες είναι οι περισσότεροι άντρες, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του δείγματος, όταν πηγή γνώσης είναι τα ΜΜΕ, είναι του γιατρού, του πυροσβέστη, του δικαστή, του αστυνομικού, του γεωργού και του στρατιωτικού.
- Στα παραπάνω επαγγέλματα τα ποσοστά είναι πολύ μεγάλα και σε τέσσερις περιπτώσεις (του γιατρού, του πυροσβέστη, του αστυνομικού και του στρατιωτικού) αγγίζουν τα 100%.
- Τα επαγγέλματα στα οποία οι επαγγελματίες είναι οι περισσότεροι γυναίκες, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του δείγματος, όταν πηγή γνώσης είναι τα ΜΜΕ, είναι της νταντάς, της νοσηλεύτριας και της γραμματέως.
- Στα παραπάνω επαγγέλματα τα ποσοστά είναι πολύ μεγάλα και στην περίπτωση της νταντάς αγγίζει το 100%.

### 4.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα: «Ποια η πρόθεση να εξασκήσουν τα δοθέντα επαγγέλματα στο μέλλον;» τα δεδομένα οργανώθηκαν στον Πίνακα 4.7.

**Πίνακας 4.7.:** Πρόθεση εξασκήσεως επαγγέλματος

	<b>ναι</b>	<b>όχι</b>	<b>δεν ξέρω</b>
<b>γιατρός</b>	51	45	8
<b>νοσηλεύτης/-τρια</b>	15	76	13
<b>νταντά</b>	25	72	7
<b>δικαστής</b>	30	61	13
<b>γραμματέας</b>	23	69	12
<b>πυροσβέστης</b>	21	74	9
<b>αστυνομικός</b>	43	51	10
<b>γεωργός</b>	19	76	9
<b>στρατιωτικός</b>	24	71	9

- Στη στήλη 1 έχουν τοποθετηθεί τα επαγγέλματα.
- Στη σειρά 1 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές σχετικά με την προθυμία των ερωτώμενων να εξασκήσουν τα δοθέντα επαγγέλματα στο μέλλον.
- Στις σειρές 2-10 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές του δείγματος.

Από τον πίνακα 4.7 προκύπτει η απεικόνιση των δεδομένων σε γράφημα (Γράφημα 4.3).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως:

- Στις περισσότερες περιπτώσεις το δείγμα δεν έχει την πρόθεση να ακολουθήσει τα δοθέντα επαγγέλματα στο μέλλον και μάλιστα η διαφορά μεταξύ των επιλογών *ναι* και *όχι* είναι πολύ μεγάλη.
- Η διαφορά μεταξύ των επιλογών *ναι* και *όχι* είναι μεγαλύτερη στο επάγγελμα του νοσηλεύτη (76 *όχι*-15 *ναι*) και του γεωργού (76 *όχι*-19 *ναι*).
- Η διαφορά μεταξύ των επιλογών *ναι* και *όχι* είναι μικρότερη στο επάγγελμα του αστυνομικού (51 *όχι*-43 *ναι*).
- Η μοναδική περίπτωση κατά την οποία το δείγμα δείχνει την πρόθεση να εξασκήσει το επάγγελμα μελλοντικά είναι στην περίπτωση του γιατρού με μόλις 51 *ναι* και 45 *όχι*.

Στη συνέχεια, η πρόθεση εξασκήσεως των επαγγελμάτων μελετήθηκε σε επίπεδο φύλου του δείγματος. Τα δεδομένα καταγράφονται στον πίνακα 4.8.

**Πίνακας 4.8.:** Πρόθεση εξασκήσεως επαγγέλματος ανά φύλο ερωτώμενων

	ναι		όχι	
γιατρός	14	37	24	21
νοσηλεύτης/-τρια	4	11	31	45
νταντά	3	22	34	38
δικαστής	8	22	26	35
γραμματέας	4	19	32	37
πυροσβέστης	9	12	24	50
αστυνομικός	15	28	19	32
γεωργός	5	14	29	47
στρατιωτικός	13	11	21	50
<b>Σύνολο</b>	<b>75</b>	<b>176</b>	<b>240</b>	<b>335</b>

- Στη στήλη 1 έχουν τοποθετηθεί τα επαγγέλματα.
- Στη σειρά 1 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές σχετικά με την προθυμία των ερωτώμενων να εξασκήσουν τα δοθέντα επαγγέλματα στο μέλλον.
- Στις σειρές 2-10 έχουν τοποθετηθεί οι επιλογές του δείγματος.
- Με κόκκινο είναι οι επιλογές των κοριτσιών και με μαύρο των αγοριών.
- Στην τελευταία σειρά βρίσκονται τα σύνολα.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως:

- Στο σύνολο φαίνεται ότι τα περισσότερα αγόρια συμφωνούν με την πλειοψηφία των κοριτσιών πως δεν έχουν την πρόθεση να εξασκήσουν στο μέλλον κάποιο από τα επαγγέλματα.
- Η μοναδική εξαίρεση των παραπάνω είναι η περίπτωση του γιατρού στην οποία τα περισσότερα κορίτσια (37 στα 58) δείχνουν την πρόθεση να εξασκήσουν στο μέλλον το επάγγελμα.
- Στην περίπτωση του αστυνομικού αν και τα περισσότερα αγόρια δήλωσαν πως δεν έχουν την πρόθεση να εξασκήσουν το επάγγελμα, η διαφορά είναι μικρή, μόλις 15 όχι-19 ναι.
- Η μεγαλύτερη διαφορά στις επιλογές των αγοριών παρατηρείται στα επαγγέλματα της νταντάς, γραμματέως και νοσηλεύτη/-τριας, τα οποία δήλωσαν πως δεν προτιμούν.

- Η μεγαλύτερη διαφορά στις επιλογές των κοριτσιών παρατηρείται στο επάγγελμα του στρατιωτικού και του πυροσβέστη, τα οποία δήλωσαν πως δεν προτιμούν.
- Και πάλι στην περίπτωση του αστυνομικού αν και τα περισσότερα κορίτσια δήλωσαν πως δεν έχουν την πρόθεση να εξασκήσουν το επάγγελμα, η διαφορά είναι μικρή.

Παρατηρώντας συνδυαστικά τους πίνακες 4.5: Κατανομή φύλου επαγγελματία ανά φύλο ερωτώμενων και 4.8: Πρόθεση εξασκήσεως επαγγέλματος ανά φύλο ερωτώμενων, διαπιστώνουμε πως:

- Τα επαγγέλματα της νταντάς, της γραμματέως και νοσηλεύτη/-τριας αν και σύμφωνα με τα κορίτσια είναι για γυναίκες, τα κορίτσια δεν προτίθενται να το εξασκήσουν στο μέλλον.
- Τα κορίτσια δεν θέλουν να εξασκήσουν στο μέλλον όσα επαγγέλματα θεωρούν αντρικά, εκτός από το επάγγελμα του γιατρού, που προτίθενται να το εξασκήσουν στο μέλλον.
- Τα αγόρια δεν προτίθενται να εξασκήσουν στο μέλλον ούτε τα επαγγέλματα που θεωρούν αντρικά, ούτε τα γυναικεία.

## 5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Μελετώντας το ερευνητικό ερώτημα: «Από πού πηγάζουν οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα δοθέντα επαγγέλματα;» παρατηρείται πως τα παιδιά λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα από επαγγελματίες που γνωρίζουν ή που έχουν δει να εξασκούν το επάγγελμα στον εργασιακό τους χώρο, στις περισσότερες περιπτώσεις (8 στα 10). Μάλιστα στην περίπτωση του γιατρού το ποσοστό φτάνει το 97,1%. Αυτό είναι αναμενόμενο αν λάβουμε υπόψη πως τα παιδιά από μικρά έχουν συχνά επαφές με γιατρούς, ειδικά με παιδιάτρους, είτε σε περίπτωση νόησης είτε για τακτικούς εμβολιασμούς. Τα μόνα επαγγέλματα για τα οποία ως πηγή γνώσης έχουν αποτυπωθεί τα ΜΜΕ είναι του δικαστή και του πιλότου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη φύση των επαγγελμάτων, μιας και συναντώνται πιο σπάνια και τα παιδιά δεν έχουν συχνά ή και καθόλου επαφές με θέματα δικαιοσύνης και αεροπορικών ταξιδιών. Στην περίπτωση της νταντάς η διαφορά ανάμεσα στις δύο πηγές γνώσης είναι η μικρότερη (9,6%). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη την αυξημένη οικονομική άνεση των κατοίκων της περιοχής από όπου συνελέγη το δείγμα (ανατολική Θεσσαλονίκη) και την αύξηση της εισόδου των μητέρων στην αγορά εργασίας, που οδηγεί στην όλο και πιο συχνή απασχόληση νταντάδων κατ' οίκων. Στα ίδια αποτελέσματα οδηγηθήκαμε ακόμη και όταν τα αποτελέσματα μελετήθηκαν ανά ηλικία και ανά φύλο του δείγματος. Σε κάθε ηλικία τα μεγαλύτερα ποσοστά έχουν ως πηγή γνώσης την επιλογή *το έχω δει από κοντά/ γνωρίζω κάποιον που κάνει αυτό το επάγγελμα*, με μεγαλύτερο ποσοστό παιδιά ηλικίας 7 ετών (77,5%) και μικρότερο ποσοστό ηλικίας 8 και 11 ετών (59,3% και 59,5% αντίστοιχα). Μάλιστα τα ποσοστά στα δύο φύλα είναι πολύ κοντά με διαφορά μόλις 4,1%.

Τα παραπάνω δε συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία (Καϊτζή, 2016· Wroblewski & Huston, 1987) που υποστηρίζει πως τα παιδιά και οι νέοι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα ΜΜΕ ως πηγές πληροφόρησης, ακόμη και για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, επιβεβαιώνοντας την πρόβλεψη που θέλει την τηλεόραση ως βασική πηγή επαγγελματικής πληροφόρησης. Αυτό ίσως να οφείλεται στη διαφορά ηλικίας που υπάρχει ανάμεσα στο δείγμα μου και στο δείγμα της Καϊτζή (2016) (παιδιά δημοτικού-παιδιά Λυκείου) ακόμη και στη δεκαετία διεξαγωγής των ερευνών, αφού η έρευνα των Wroblewski και Huston (1987) απέχει από το σήμερα σχεδόν τέσσερις δεκαετίες.

Μελετώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σχετικά με την κατανομή φύλου στα δοθέντα επαγγέλματα;» παρατηρείται πως σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των παιδιών, οι περισσότεροι που ασκούν το επάγγελμα του γιατρού, του δικαστή, του πυροσβέστη, του αστυνομικού, του γεωργού και του στρατιωτικού είναι άντρες. Μάλιστα, το μεγαλύτερο ποσοστό αντρών παρατηρείται στο επάγγελμα του πυροσβέστη και ακολουθεί του στρατιωτικού με ποσοστά 89,4% και 87,5% αντίστοιχα. Ως γυναίκες εμφανίζονται οι περισσότερες νοσηλεύτριες, νταντάδες και γραμματείς με μεγαλύτερο ποσοστό στο επάγγελμα της νταντάς (96,1%). Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν με τη βιβλιογραφία (Wright et al., 1995· Wroblewski & Huston, 1987) που θέλει κάποια επαγγέλματα παραδοσιακά ανδρικά (δικαστής, αστυνομικός) και παραδοσιακά γυναικεία (νοσηλεύτρια).

Όταν τα δεδομένα μελετήθηκαν περαιτέρω ως προς το φύλο των ερωτώμενων προέκυψαν τα ίδια αποτελέσματα, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της Jaoul-Grammare (2023) που δείχνουν ότι οι έμφυλες αναπαραστάσεις των επαγγελμάτων είναι σχεδόν πανομοιότυπες μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών.

Εντύπωση προκαλούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν όταν καταγράφηκαν οι πεποιθήσεις σχετικά με την κατανομή φύλου των επαγγελματιών μόνο στις περιπτώσεις που η πηγή γνώσης του αντίστοιχου επαγγέλματος είναι τα ΜΜΕ. Αν και τα επαγγέλματα που θεωρούνται αντρικά και γυναικεία είναι και πάλι τα ίδια με πριν, αυτή τη φορά τα ποσοστά είναι πολύ μεγάλα και σε πέντε περιπτώσεις (του γιατρού, του πυροσβέστη, του αστυνομικού, της νταντάς και του στρατιωτικού) αγγίζουν το 100%. Αυτό επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία (Καρύδη, 2023· Milner & Higgs, 2012· Ganah et al., 2003· Coltrane & Adams, 1997· Wroblewski & Huston, 1987) μιας και αποδεικνύει πως μέσω των ΜΜΕ προβάλλονται και αναπαράγονται στερεότυπα φύλου. Τα τηλεοπτικά επαγγέλματα είναι περισσότερο φορτισμένα με στερεότυπα φύλου από τα επαγγέλματα της πραγματικής ζωής. Οι άντρες κατέχουν επαγγέλματα με έντονη δράση, με εξουσία, συνήθως με πεδίο δράσης εξωτερικό χώρο (γιατρός, δικαστής, πυροσβέστης, αστυνομικός, γεωργός, στρατιωτικός), ενώ οι γυναίκες τοποθετούνται σε ρόλους δευτερεύουσας θέσης (γραμματείς, νοσηλεύτριες και όχι γιατροί) ως φροντιστές παιδιών (νταντάδες), με δράση εντός της οικείας ή γενικότερα εσωτερικό χώρο.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα: «Ποια η πρόθεση να εξασκήσουν τα δοθέντα επαγγέλματα στο μέλλον;» τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως στις περισσότερες περιπτώσεις το δείγμα δεν έχει την πρόθεση να ακολουθήσει τα δοθέντα επαγγέλματα στο μέλλον και μάλιστα η διαφορά μεταξύ των επιλογών ναι και όχι είναι πολύ μεγάλη, κυρίως στο επάγγελμα του νοσηλευτή (76 όχι-15 ναι) και του γεωργού (76 όχι-19 ναι). Συγκεκριμένα, τα αγόρια δε θέλουν να ακολουθήσουν ούτε τα επαγγέλματα που τα ίδια θεωρούν γυναικεία, αλλά ούτε και τα αντρικά. Τα κορίτσια, ομοίως, δεν επιλέγουν επαγγέλματα που θεωρούν αντρικά, δηλώνοντας μεγαλύτερο ποσοστό άρνησης στο επάγγελμα του στρατιωτικού και του πυροσβέστη, αλλά ούτε και επαγγέλματα που χαρακτηρίζουν ως γυναικεία, γεγονός που απάδει με τη βιβλιογραφία (Hoffner & Buchanan, 2005· Wroblewski & Huston, 1987) που υποστηρίζει πως τα παιδιά δείχνουν μεγάλη ταύτιση με χαρακτήρες του ίδιου φύλου. Αντίθετα, η άρνηση όλων των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα της νταντάς, νοσηλευτή/-τριας και γραμματέως συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών (Jaoul-Grammare, 2023· Wroblewski & Huston, 1987) που δείχνουν πως τα άτομα τείνουν να υποτιμούν τα επαγγέλματα που θεωρούν «θηλυκά».

Η μοναδική περίπτωση κατά την οποία το δείγμα δείχνει την πρόθεση να εξασκήσει το επάγγελμα μελλοντικά είναι στην περίπτωση του γιατρού με μόλις 51 ναι και 45 όχι, με τα περισσότερα αγόρια να το απορρίπτουν, ενώ τα περισσότερα κορίτσια (37 στα 58) να το βλέπουν θετικά, αν και το θεωρούν αντρικό. Αυτό το αποτέλεσμα ίσως μπορούσε να προβλεφθεί, αφού αν και η πλειοψηφία των αγοριών (27 στους 34) θεωρούν πως το εν λόγω επάγγελμα απευθύνεται σε άντρες, στα κορίτσια δε διαπιστώνεται πλειοψηφία αλλά μόλις 29 στις 49 απαντήσεις. Αυτό συμφωνεί με τους Hoffner και Buchanan (2005) οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι γυναίκες ταυτίζονται με χαρακτήρες τους οποίους αντιλαμβάνονταν ως επιτυχημένους, ευφείς και θαυμάζουν.

Από τα παραπάνω δεν προκύπτει πως οι επαγγελματικοί ρόλοι και τα έμφυλα στερεότυπα-όπως προβάλλονται στα ΜΜΕ-επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη το νεαρό της ηλικίας του δείγματος, μπορούμε να κάνουμε λόγο μόνο για την πρόθεση να εξασκήσουν κάποια επαγγέλματα στο μέλλον. Παρόλα αυτά από πολλές έρευνες (Wright et al., 1995· Saleem et al., 2014· Hoffner & Buchanan, 2005· Wroblewski & Huston, 1987) προκύπτει πως τα ΜΜΕ ασκούν μεγάλη επίδραση στις επαγγελματικές επιλογές των νέων, υπογραμμίζοντας το μέγεθος του κοινωνικού αντίκτυπου της τηλεόρασης. Αντίθετα, κάποιες άλλες έρευνες (Kazi & Akhlaq, 2017· Καϊτζή, 2016· Κακανά, κ. συν., 2002) που μελετούν το ίδιο θέμα οδηγούνται στο συμπέρασμα πως άλλοι παράγοντες όπως οι γονείς, το φύλο και οι μαθησιακές επιδόσεις επηρεάζουν περισσότερο την επιλογή καριέρας των νεαρών, ενώ η επιρροή από τα ΜΜΕ έπεται.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως τα ΜΜΕ δεν είναι η βασική πηγή επαγγελματικής πληροφόρησης για τα παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών. Μέσω των ΜΜΕ προβάλλονται και αναπαράγονται στερεότυπα φύλου σε μεγάλο βαθμό τα οποία υιοθετούνται από τα παιδιά. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά δε θέλουν να ακολουθήσουν τα δοθέντα

επαγγέλματα. Από την παρούσα έρευνα δεν προκύπτει πως οι επαγγελματικοί ρόλοι και τα έμφυλα στερεότυπα-όπως προβάλλονται στα ΜΜΕ-επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών.

## Βιβλιογραφία

- Aubray, J. S. & Yan, K. (2020) Gender-based media stereotypes and their effects on audiences: The more gender changes, the more media representation stays the same. Στο: Billings, A. C. & Parrott, S. (2020) *Media stereotypes: From ageism to xenophobia*. NewYork: Peter Lang.
- Billings, C., A. & Parrott, S. (2020) *Media stereotypes from ageism to xenophobia*. New York: Peter Lang.
- Browne, B.A. (1998) Gender stereotypes in advertising on children's television in the1990s: a cross-national analysis. *Journal of Advertising*, 27 (1), pp. 83-96.
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα:Gutenberg.
- Coltrane, S. & Adams, M. (1997) Work-family imagery and gender stereotypes: Television and the reproduction of difference. *Journal of vocational behavior*, 50(2), 323-347.
- Δουλκέρη, Τ. (2003) *Κοινωνιολογία της διαφήμισης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Davies, P. G., Spencer, S. J., Quinn, D. M. & Gerhardtstein, R. (2002) Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and social psychology bulletin*, 28(12), 1615-1628.
- Deaux, K., Lewis, L. (1984) Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 991- 1004.
- Ganahl, D.J., Prinsen, T.J. & Netzley, S.B. (2003) A content analysis of prime time commercials: A contextual framework of gender representation. *Sex Roles*, 49 (10).
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1986) Living with television: The dynamics of the cultivation process. *Perspectives on media effects*, 1986, 17-40.
- Hoffner, C. & Buchanan, M. (2005) Young adults' wishful identification with television characters: The role of perceived similarity and character attributes. *Media psychology*, 7(4), 325-351.
- Huston, A. C. (1983) Sex typing. Στο: Hetherington, E. M. PH Mussen (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4 Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101).
- Jaoul-Grammare, M. (2023) Gendered professions, prestigious professions: When stereotypes condition career choices. *European Journal of Education*.

- Καϊτζή, Ε. (2016) *Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών του γενικού λυκείου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/ Φιλοσοφική Σχολή, Θεσσαλονίκη.
- Κακανά, Δ., Καμαριανός, Γ. & Μεταλλίδου, Π. (2002) Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός. Ο ρόλος των ΜΜΕ στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα. *Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών: Μέντορας*, 6, 18, 27.
- Καρύδη, Π. (2023) *Έμφυλα και σεξουαλικά στερεότυπα στον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/ Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πάτρα.
- Kazi, A. S. & Akhlaq, A. (2017) Factors affecting students' career choice. *Journal of research and reflections in education*, 2(2), 187-196.
- Κοκογιάννης, Κ. (2011) Η γραμματική του οπτικού κειμένου και η έμφυλη διάσταση του αποτυπώματός του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών IE* (60), 137-157.
- Lampropoulou, S. & Archakis, A. (2015) Constructing hegemonic masculinities: Evidence from Greek narrative performances. *Gender and Language. Equinox publishing G & L*, 9 (1), pp 83- 103.
- Liu, S., Volcic, Z. & Gallois. C. (2018) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Milner, M. L. & Higgs., B. (2012) Gender sex-role portrayals in international television advertising over time: the Australian experience. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 26 (2), pp. 81-95.
- Saleem, N., Hanan, M. A., Saleem, I. & Shamshad, R. M. (2014) Career Selection: Role of Parent's Profession, Mass Media and Personal Choice. *Bulletin of Education and Research*, 36(2), 25-37.
- Sanborn, F. (2022) *A cognitive psychology of mass communication*. Routledge.
- Στάμου, Α.Γ. (2012) Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 20, 19-38.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Truglio, R., Fitch, M., Smith, E. & Piemyat, S. (1995) Occupational portrayals on television: Children's role schemata, career aspirations, and perceptions of reality. *Child development*, 66(6), 1706-1718.
- Wroblewski, R. & Huston, A. C. (1987) Televised occupational stereotypes and their effects on early adolescents: Are they changing?. *The Journal of Early Adolescence*, 7(3), 283-297.



# ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ «ΠΑΙΔΙ»; ΓΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΛΗΨΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ WHAT DOES “CHILD” MEAN? PARENTAL CONCEPTIONS OF CHILDHOOD

Παντελής Κυπριανός  
Καθηγητής  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και  
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία  
Πανεπιστήμιο Πατρών  
[kiprian@upatras.gr](mailto:kiprian@upatras.gr)

Γεωργία Σπηλιοπούλου  
Νηπιαγωγός - Διδάκτωρ Επιστημών της Εκπαίδευσης  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και  
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία  
Πανεπιστήμιο Πατρών  
[geospil.spiliopoulou@gmail.com](mailto:geospil.spiliopoulou@gmail.com)

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη σκιαγράφηση, υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης, της πρόσληψης των γονέων μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 μητέρες παιδιών τα οποία φοιτούν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μητέρες μαθητών, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσλαμβάνουν την παιδική ηλικία μέσα από πέντε παραμέτρους: α) τη χρονική οριοθέτησή της έως τη ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου, β) τη σχέση που «οικοδομείται» μεταξύ γονέων και παιδιών με γνώμονα κυρίως την αγάπη και την επικοινωνία, γ) την ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες, δ) τη σχέση που τα παιδιά «χτίζουν» με τους ομηλικούς τους και ε) τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

### *Λέξεις κλειδιά*

*«παιδί», παιδική ηλικία, προσλήψεις, γονείς, «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων.*

## Abstract

This paper aims to outline, from the perspective of a sociological approach, the perceptions of parents of students regarding the content of childhood. The research sample includes 15 mothers of children who attend public Primary Schools in the Regional Unit of Achaia. Research data was collected using a semi-structured interview. The research data was collected using a semi-structured interview. The results of this research showed that the mothers of students,

regardless of educational and social status, perceive the content of childhood through five parameters: a) its time limit up to the 6th grade of Primary School, b) the relationship that is “built” between parents and children based mainly on love and communication, c) engaging children in extracurricular activities, d) the relationship that children “build” with their peers and e) children’s attendance at school and the study of school subjects at home.

### **Key words**

*‘child’, childhood, perceptions, parents, “institutionalized” cultural capital in the form of titles.*

## **0. Εισαγωγή**

Ο Γάλλος Ιστορικός Philippe Ariès έδειξε, στη δεκαετία του 1960, ότι η παιδική ηλικία συνιστά ιστορική/κοινωνική «κατασκευή». Το «παιδί», ως έννοια, είναι δημιουργήμα μιας αργής διαδικασίας που ολοκληρώνεται τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Υπό αυτή την οπτική, κρίσιες αποδεικνύονται οι συντελούμενες αλλαγές στον «κόσμο» της εργασίας και στο σχολείο (Κυπριανός, 2007, Πεχτελίδης, 2015).

Στην εργασία θα ιδωθεί πώς προσλαμβάνουν το «παιδί» και την παιδική ηλικία μητέρες μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικό status, με γνώμονα τη θεωρία του Pierre Bourdieu. Σύμφωνα με τον Bourdieu, το habitus των κοινωνικών υποκειμένων (εδώ των μητέρων), ως σύστημα προδιαθέσεων σκέψης και αντίληψης, συναρτάται με την κοινωνική τους θέση και το μορφωτικό τους κεφάλαιο και ορίζει τις πρακτικές τους. Πρόκειται για ενσωματωμένες δομές που διαμορφώνουν τις προσλήψεις ατόμων και ομάδων, εν προκειμένω των μητέρων της έρευνας.

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας απασχολεί τους ερευνητές (βλ. ενδεικτικά: Taylor, 2011, Thorne, 2009). Επιστημονικές μελέτες εστιάζουν στο «παιδί» -προσεγγίζοντάς το, πολυεπίπεδα, ως μια ιστορική, φυσική, κοινωνική ή/και πολιτισμική οντότητα και στην παροχή εκπαίδευσής του στο πλαίσιο του 21<sup>ου</sup> αιώνα αναδεικνύοντας, ταυτόχρονα, ζητήματα που συνδέονται με την κοινωνικο-συναισθηματική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, μέσω διεπιστημονικών προσεγγίσεων, λαμβάνοντας υπόψη το (οικογενειακό και κοινωνικό) περιβάλλον εντός του οποίου το παιδί μεγαλώνει και, παράλληλα, συσσωρεύει ένα εύρος μαθησιακών και γνωστικών εμπειριών (βλ. ενδεικτικά: Candiri & Talu, 2022, Kayiran & Arslan, 2022).

Επιχειρήθηκε η ενασχόληση με το παρόν θέμα διότι στην Ελλάδα δεν εντοπίζονται σχετικές μελέτες. Διαπιστώθηκε ότι η ιστοριογραφία και η εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον σειράς ελληνόφωνων μελετών αναδεικνύοντας τους προβληματισμούς αναφορικά με τη μεταβαλλόμενη θέση του παιδιού στην κοινωνία, ιδωμένη σε ένα διαχρονικό πλαίσιο σε συνάρτηση με κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες (βλ. ενδεικτικά: Γρηγορίου, 2014, Γώγου & Καρακατσάνης, 2014,

Νικολάου, 2014). Ακόμη, ελληνικές μελέτες εστιάζουν στη διάρθρωση της σχέσης μεταξύ του «παιδιού» και του θεσμού της εκπαίδευσης (Κατσιγιάννης, 2024), καθώς και στην αναπαράσταση της «παιδικής ηλικίας» και στην εικόνα που διαμορφώνεται για το «παιδί» η οποία προσεγγίζεται μέσα από μια κοινωνικο-ιστορική διάσταση (Πεχτελίδης, 2014).

Σκοπός της εργασίας είναι ο εμπλουτισμός της σύγχρονης επιστημονικής βιβλιογραφίας μέσα από τη σκιαγράφηση, υπό το πλαίσιο μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης, της πρόσληψης των γονέων μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας. Επιδιώκεται η ανάδειξη συγκλίσεων και διαφοροποιήσεων στις προσλήψεις των γονέων ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό τους κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων και το κοινωνικό τους status.

Θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα: Τι προσδιορίζεται ως «παιδική ηλικία» και ποια χαρακτηριστικά αποδίδονται στο «παιδί»;

Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τις προσλήψεις για το «παιδί» και την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας μέσα από το έργο του Pierre Bourdieu. Ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία. Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί η ενότητα της συζήτησης και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τους περιορισμούς της έρευνας.

## 1. Το «παιδί» και οι προσλήψεις του

Οι συντελούμενες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές διεθνώς έχουν επιφέρει καθοριστικές αλλαγές στην οικογένεια. Σε πολλές χώρες, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, οι δείκτες γεννητικότητας μειώθηκαν δραστικά και ο πληθυσμός γερνά. Το φαινόμενο είναι ακόμη εντονότερο στην Ελλάδα, μια σχετικά πρόσφατα βιομηχανοποιημένη κοινωνία. Συνέπεια αυτών των μεταβολών είναι η μείωση των παιδιών και, συνακόλουθα, το κλείσιμο σχολείων, κυρίως σε αγροτικές κοινότητες. Μια επιπλέον αλλαγή αφορά στην εικόνα του «παιδιού». Οι εξελίξεις αυτές έθεσαν το «παιδί» στο κέντρο του προβληματισμού, καθώς σημαντικός αριθμός ερευνητικών κειμένων επικεντρώνεται στο «παιδί» (βλ. ενδεικτικά: Farley & Garlen, 2016, Ilias & Akter, 2017, Κυπριανός, 2007).

Ο όγκος της σχετικής αρθρογραφίας έρχεται να αναδείξει τη σημασία που αποδίδεται στον «κόσμο» του παιδιού, με απότοκο τη συγκρότηση μιας ευρείας «παιδικής αγοράς» σε πλείστους τομείς, όπως το βιβλίο και το παιχνίδι. Η παραγωγή αυτή διευρύνεται λόγω των φαινομένων που αναφέρθηκαν, της υπογεννητικότητας και των μεταβολών στην οικογένεια, αυξάνοντας έτσι την «αξία» του παιδιού. Στην περίπτωση αυτή, μπορεί να γίνει λόγος για ένα νέο «κύμα» αλλαγής ιδωμένο σε αντιστοιχία με την αλλαγή που έφερε στο προσκήνιο ο Agiès τους περασμένους αιώνες αναφορικά με την κοινωνική «επιπόνηση» της παιδικής ηλικίας (Κυπριανός, 2007: 234).

Οι Bernstein & Young, καθώς και οι Chamboredon & Prénovot έδειξαν ότι η εικόνα που υπάρχει για το «παιδί» δεν είναι κοινή, εμφανίζει διαφορές ανάλογα με την κοινωνική

μας θέση. Οι πρώτοι υποστήριξαν ότι σύμφωνα με τη θέση των μητέρων προερχόμενων από τις «υψηλότερες» κοινωνικές ομάδες το παιχνίδι αποτελεί «πυρήνα» της μάθησης και συνιστά το «διάλυο» για να εισέλθει το «παιδί» σ' έναν «κόσμο» ανακάλυψης καινούργιων πραγμάτων (Κυπριανός, 2007: 234, 246).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1971), τα παιδιά της εργατικής τάξης δε φαίνεται να διακρίνουν την διδακτική/παιδαγωγική «αξία» που εμπεριέχεται στο παιχνίδι κι έτσι διαφοροποιούν το περιεχόμενό του από αυτό της εργασίας. Κατ' επέκταση, τα ίδια δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο ελεύθερο κλίμα που διέπει μια «ανοικτή», ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους, τάξη. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που προέρχονται από τη μεσαία τάξη προσεγγίζουν το παιχνίδι και την εργασία ως αδιάσπαστο σύνολο, γεγονός που θα μπορούσε να συνδεθεί με το επαγγελματικό status των γονέων τους και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους.

Οι Chamboredon & Prévot (1997: 503, 517-518) κάνουν λόγο για νέο ορισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας ο οποίος εστιάζει στην αυθόρμητη, την πολιτισμική και νοητική δημιουργικότητα. Κάνουν, επίσης, λόγο για την ύπαρξη δύο στοιχείων συνδεδεμένων με τις μεταβολές στις κοινωνικές τάξεις. Πρόκειται για την αντίληψη περί αυθόρμητης μάθησης που πραγματώνεται μέσα από το παιχνίδι και για μια μορφή ηθικού ελέγχου, γεγονός που εδράζεται σε έμμεσες μεθόδους χειραγώγησης.

Σύμφωνα με τους Chamboredon & Prévot (1997), δύο νέα δεδομένα του ορισμού της παιδικής ηλικίας είναι η *αφέλεια* και ο *αυθορμητισμός*. Σημειώνεται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές στην προσχολική αγωγή και το δημοτικό σχολείο με κυρίαρχο στόχο την καλλιέργειά τους. Έτσι, οι κάτοχοι πολιτισμικού κεφαλαίου ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων εστιάζουν στον αυθορμητισμό του παιδιού και στην ανάπτυξη της υπόστασής του μέσω του παιχνιδιού, ενώ οι προερχόμενοι από τα λαϊκά στρώματα εστιάζουν στη διάσταση «γνώση» (Κυπριανός, 2007: 234, 249-250).

## **2. Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας και του «παιδιού» μέσα από το έργο του Pierre Bourdieu**

Στην παρούσα εργασία θα αξιοποιηθούν έννοιες από τη θεωρία του Γάλλου Κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu («Πρακτική», «Πολιτισμικό κεφάλαιο» και μορφές που αυτό απαντάται: «Εσωτερικευμένη μορφή ή *Habitus*», «Αντικειμενοποιημένη μορφή» και «Θεσμικοποιημένη μορφή») προκειμένου να προσεγγιστεί και να ερμηνευθεί το πώς προσλαμβάνουν το «παιδί» και την παιδική ηλικία μητέρες μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικό status. Η αξιοποίηση των θεωρητικών «εργαλείων» του Bourdieu παρέχουν τη δυνατότητα προσέγγισης του «παιδιού» ως κοινωνικού υποκειμένου που ενσωματώνει κατά την παιδική ηλικία σχήματα αντίληψης και δράσης, πρωταρχικά και κατά κύριο λόγο, μέσω της οικογενειακής ανατροφής, γεγονός που τείνει να διαμορφώνει, με τη σειρά του, τις πρακτικές του. Η παιδική ηλικία φαίνεται ότι φέρει τη δική της σημασία μέσα από το

έργο του Bourdieu, θεωρητικού της πολιτισμικής αναπαραγωγής, η οποία εντοπίζεται στο εύρος και το βαθμό εσωτερικεύσης από το «παιδί» εμπειριών και γνώσεων στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο δρα, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας προέλευσής του (Bourdieu, 1977, 1979, 1986, 2000, 2006).

Ειδικότερα, ο Bourdieu υπογράμμισε ότι οι κοινωνικού τύπου πρακτικές που υιοθετούμε, σχηματοποιούνται μέσω του συστήματος προδιαθέσεων που «κουβαλάμε» (*habitus*) και των εμπειριών που ενσωματώνουμε κατά τη διάρκεια του βίου μας. Είναι προϊόντων κοινωνικών και των προσωπικών διαδρομών του κάθε ατόμου, οι οποίες, με τη σειρά τους, αναδομούν το *habitus* (Bourdieu, 1979, 2006). Το *habitus*, ως σύστημα προδιαθέσεων σκέψης και αντίληψης, αποτελεί αδιάσπαστο στοιχείο του ατόμου υπό τη μορφή «ιδιοκτησίας» που «σωματοποιήθηκε» και σκιαγραφεί τις δράσεις του (Bourdieu, 1977, 1994). Συγκροτείται κατά την παιδική ηλικία μέσω της οικογενειακής αγωγής, εμφανίζει διαρκείς μετασχηματισμούς στη διαδρομή της ζωής του ανθρώπου, ενώ ο ρόλος των κοινωνικών συνθηκών που τα παιδιά βίωσαν κατά το παρελθόν είναι καθοριστικής σημασίας για την αναπαραγωγή του (Bourdieu, 1977, 1979, 2000).

Αυτό το πρωτογενές *habitus*, η συμβολή του οποίου είναι σημαντική για τη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού - ως κοινωνικού υποκειμένου - και για τη διαμόρφωση ενός «προσανατολισμού» ενεργειών για το ίδιο (Bourdieu & Wacquant, 1992), έχει εξελικτικό και δυναμικό χαρακτήρα. Πάνω στο συγκεκριμένο *habitus* «τοποθετούνται» τα δευτερογενή, όπως το *habitus* που δύναται να εσωτερικεύσει το παιδί στο πλαίσιο του σχολείου (Bourdieu, 1990, Bourdieu & Passeron, 1970). Ειδικότερα, ο Bourdieu έρχεται να υπογραμμίζει ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώσουν ένα πλήθος προδιαθέσεων που, στη συνέχεια, εκδηλώνονται ως «ασυνείδητα» συστήματα σκέψης και δράσης (Bourdieu, 1987: 76).

Ο Bourdieu επισημαίνει ότι το *habitus* του ατόμου, ως παιδί και ως ενήλικας, συνδέεται με την κοινωνική τάξη στην οποία αυτό εντάσσεται. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στα σημεία σύγκλισης που τείνουν να εντοπίζονται στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των κοινωνικών υποκειμένων όταν μοιράζονται παρόμοιες καταστάσεις στο κοινωνικό περιβάλλον προέλευσής τους, γεγονός που έρχεται να αναδείξει το ταξικό *habitus* που «κουβαλούν» (Bourdieu, 2006: 99). Το *habitus*, ως «ενσώματη κοινωνική δομή», εμπεριέχει ένα εύρος τρόπων αντίληψης που εμφανίζουν μια ομολογία στην περίπτωση των ατόμων της ίδιας κοινωνικής τάξης (Bourdieu, 1977: 76).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο αφορά δεξιότητες και γνώσεις οι οποίες αποτελούν συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης του κάθε ατόμου και του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Bourdieu & Passeron, 1970, Chauviré & Fontaine, 2003: 12). Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986, 1994), το πολιτισμικό κεφάλαιο εκδηλώνεται μέσα από τις εξής μορφές: α. Εσωτερικευμένη μορφή ή *habitus*, που συνιστά σύστημα προδιαθέσεων το οποίο φέρει ένα διαρκή και μεταβιβάσιμο χαρακτήρα. β. Αντικειμενοποιημένη μορφή, η οποία συνδέεται

με ορατά και μεταβιβάσιμα στους κληρονόμους πολιτισμικά αγαθά (όπως λ.χ. βιβλιοθήκες). Και γ. Θεσμοποιημένη με τη μορφή τίτλων. Η συγκεκριμένη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία απασχολεί την εργασία αυτή ιδωμένη μέσα από το μορφωτικό επίπεδο που φέρουν οι μητέρες της παρούσας έρευνας, αποκτάται μέσα από το θεσμό της εκπαίδευσης και η νομιμοποίησή της συντελείται μέσω τίτλων σπουδών που χορηγούνται από εκπαιδευτικά ιδρύματα.

### 3. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι να απαντηθούν δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς προσλαμβάνουν την έννοια της παιδικής ηλικίας μητέρες μαθητών σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας;
- Πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι προσλήψεις των μητέρων ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό τους κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων και το κοινωνικό τους status;

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα πραγματοποιήθηκε έρευνα το Φθινόπωρο του 2024 με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτές βοήθησαν να εμβαθύνουμε στις απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνουν το «παιδί» και την παιδική ηλικία.

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 μητέρες μαθητών σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της Αχαΐας. Όσον αφορά τα μορφωτικά χαρακτηριστικά, από την ανάλυση προέκυψε ότι πέντε μητέρες διέθεταν ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο καθώς διέθεταν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ), πέντε ήταν απόφοιτες Λυκείου και πέντε απόφοιτες Γυμνασίου. Σχετικά με την κατάταξη των επαγγελματιών των μητέρων αξιολογήθηκε το σύστημα ταξινόμησης του Ι. Πυργιωτάκη (2009) και ταξινομήθηκε το οικογενειακό τους υπόβαθρο στις εξής κοινωνικές κατηγορίες:

- Ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα [επαγγέλματα μητέρων: επαγγελματίες σε διευθυντικές θέσεις στον τομέα των υπηρεσιών, επιχειρηματίες, επαγγελματίες με υψηλό εισόδημα και ανώτατη μόρφωση (γιατροί και δικηγόροι): ανήκουν 5 μητέρες.
- Κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα (επαγγέλματα μητέρων: υπαλληλικά, διοικητικά και γραμματειακά στελέχη του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα, νοσηλευτικό προσωπικό, εξειδικευμένοι τεχνίτες): ανήκουν 5 μητέρες.
- Εργατικά και αγροτικά κοινωνικά στρώματα: ανήκουν 5 μητέρες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η *δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling)*. Συγκροτήθηκε οδηγός με ερωτήματα ανά θεματικές περιοχές. Πριν από τις συνεντεύξεις δόθηκε μια σελίδα για συμπλήρωση στους ερωτώμενους με ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Οι συνεντεύξεις είτε μαγνητοφωνήθηκαν είτε

καταγράφηκαν λεπτομερώς με τη συναίνεση των υποκειμένων της έρευνας σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν την ερευνητική διαδικασία (Creswell, 2014, Robson, 2002).

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Ως μονάδα ανάλυσης αξιοποιήθηκε το «θέμα», που αποτελεί το μικρότερο κομμάτι κειμένου από το οποίο απορρέει ένα νόημα που φέρει σαφήνεια και «τοποθετείται» σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δόθηκε έμφαση στο έκδηλο περιεχόμενο του λόγου των συμμετεχόντων σ' αυτήν (Krippendorff, 2004). Ειδικότερα, με βάση τη μελέτη της συναφούς επιστημονικής βιβλιογραφίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να επικεντρώνεται κυρίως στα εξής θέματα: α) στην κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού κατά τη μέση παιδική ηλικία υπό το πλαίσιο του χρονικού της προσδιορισμού (βλ. ενδεικτικά: Mah & Ford-Jones, 2012), β) στο περιεχόμενο της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιών και γονέων κατά τη μέση παιδική ηλικία (βλ. ενδεικτικά: Kerns et al., 2000, 2001), γ) στο ρόλο που διαδραματίζει η ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες στο σχηματισμό της κοινωνικοποιητικής τους συμπεριφοράς (βλ. ενδεικτικά: Romohaci & Sora, 2017), δ) στη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των συνομηλίκων κατά την παιδική ηλικία (βλ. ενδεικτικά: Kiesner et al., 2003), και ε) στο σύνδεσμο και τις σχέσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς κατά τη φοίτησή τους σ' αυτό (βλ. ενδεικτικά: Kirrianos & Stavroulou, 2025, Murray & Greenberg, 2000).

Οι κατηγορίες και τα κριτήρια ανάλυσης, που παρουσιάζονται παρακάτω, προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, τη μελέτη της συναφούς επιστημονικής βιβλιογραφίας από την οποία αντλήθηκαν οι επιμέρους θεματικές, καθώς και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων μητέρων κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

A. Σκιαγράφηση των προσλήψεων των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

A.1 Το χρονικό προσδιορισμό της παιδικής ηλικίας

A.2 Τη σχέση που τα παιδιά «οικοδομούν» με τους γονείς τους

A.3 Την ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες

A.4 Τη φιλική σχέση που τα παιδιά διαμορφώνουν με τους συνομηλίκους τους

A.5 Τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι

B. Διαφοροποιήσεις στις προσλήψεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το μορφωτικό και το κοινωνικό τους status

## 4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας με γνώμονα τη σειρά των ερωτημάτων.

### 4.1. Σκιαγράφηση των προσλήψεων των μητέρων σχετικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας

#### 4.1.1. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με το χρονικό προσδιορισμό της

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψε ότι η παιδική ηλικία προσεγγίζεται από το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, σε συνάρτηση με τη χρονική διάρκειά της. Οι μητέρες στο σύνολό τους ταυτίζουν την παιδική ηλικία με την ολοκλήρωση της φοίτησης στο Δημοτικό.

*«Παιδική ηλικία είναι μέχρι τα 12 έτη, όταν τελειώνει το παιδί το Δημοτικό Σχολείο, μέχρι την ΣΤ' τάξη...»* (Συνέντευξη 1 – Σ.1, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

*«Είναι μέχρι τη ΣΤ' τάξη Δημοτικού...»* (Σ.10, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το εργατικό κοινωνικό στρώμα).

#### 4.1.2. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με τη σχέση που τα παιδιά «οικοδομούν» με τους γονείς τους

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσδιορίζει την παιδική ηλικία μέσα από το περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιών. Υπογραμμίζουν ότι η σχέση αυτή εμπεριέχει το διάλογο με τα παιδιά, την αγάπη και τη φροντίδα τους, όπως και την καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

*«Με το παιδί μου έχουμε μια σχέση αγάπης και επικοινωνίας... Στην ηλικία που βρίσκεται, φροντίζω να είμαι κοντά της ψυχικά και συναισθηματικά... 'Χτίζω' μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί της συζητώντας για θέματα που την απασχολούν στην καθημερινότητά της... π.χ. για το σχολείο, για τη φιλική σχέση που έχει με τις συμμαθήτριάς της, κ.λπ... Επίσης, προσπαθώ να της ενισχύσω το κομμάτι της αυτονομίας και να παίρνει η ίδια πρωτοβουλίες π.χ. για τα μαθήματά της... Πηγαίνουμε βόλτες μαζί με την κόρη μας... Περνάμε χρόνο μαζί όσο περισσότερο μπορούμε...»* (Σ.2, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

*«Είμαι 'δεμένη' με το παιδί μου... αγκαλιές, αγάπη... Σ' αυτήν την ηλικία τα παιδιά έχουν ανάγκη από τη φροντίδα της οικογένειάς τους... Του δίνω συμβουλές σε ζητήματα που το απασχολούν... Συζητάω μαζί του για το σχολείο*

και για τις δραστηριότητες που πηγαίνει μετά το σχολείο...» (Σ.7, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να υπογραμμιστεί η σημασία της καλλιέργειας συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ παιδιών και γονέων στην παιδική ηλικία. Αυτή συμβάλει στην ενδυνάμωση του κοινωνικο-συναισθηματικού κόσμου των παιδιών, γεγονός που αναδεικνύεται και από ευρήματα συναφών ερευνών (Contreras et al., 2000, De Raeymaecker & Dhar, 2022).

#### **4.1.3. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με την ενασχόληση του παιδιού με εξωσχολικές δραστηριότητες**

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσλαμβάνει την παιδική ηλικία μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες: ξένες γλώσσες, μουσική, αθλητισμός.

*«Η κόρη μου στον ελεύθερο χρόνο της πηγαίνει στίβο, μαθαίνει πιάνο και πηγαίνει παραδοσιακούς χορούς. Επίσης, μαθαίνει αγγλικά και γαλλικά. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες τη βοηθούν να εκφραστεί και να αποκτήσει πολλές εικόνες και ερεθίσματα γύρω από τις Τέχνες αλλά και να μάθει για τη σημασία του αθλητισμού και την 'ευγενή άμιλλα'...» (Σ.3, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

*«Ο γιος μου πηγαίνει αγγλικά και παίζει μπάσκετ. Του αρέσει πολύ ο αθλητισμός... Μαθαίνει να παίζει ομαδικά με τα υπόλοιπα παιδιά, μαθαίνει διάφορες τεχνικές στο μπάσκετ...» (Σ.8, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το αγροτικό κοινωνικό στρώμα).*

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η ενασχόληση των παιδιών με τον αθλητισμό καλλιεργεί μια «αθλητική» κουλτούρα (Bourdieu, 1979, 2000) με την έννοια της «ευγενούς άμιλλας», γεγονός που συνάδει με το εύρημα της έρευνας των Romohaci & Sora (2017).

#### **4.1.4. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με τη φιλική σχέση που τα παιδιά «χτίζουν» με τους ομηλικούς τους**

Από την ανάλυση του υλικού διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσδιορίζει την παιδική ηλικία μέσα από τη σχέση που το παιδί τους «οικοδομεί» με τους ομηλικούς του. Οι μητέρες κάνουν λόγο για τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά τους με συμμαθητές τους στη σχολική τάξη και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, γεγονός που συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους (Kiesner et al., 2003). Ακόμη, υπογραμμίζουν τη σημασία της συνδιαλλαγής των παιδιών

τους με ομηλικούς με τους οποίους μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, αναπτύσσουν δεσμούς και «δίκτυα» σχέσεων (Bourdieu, 2000, 2006).

*«Είναι σημαντικό τα παιδιά στην ηλικία αυτή να παίζουν με φίλες και φίλους... Τα βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους... Η κόρη μου κάνει παρέα με ορισμένα κορίτσια από την τάξη της... Έχει κάποιες φίλες και στα αγγλικά που πηγαίνει... Πρόκειται για παιδιά που μένουν στη γειτονιά μας και παιδιά οικογενειακών μας φίλων... Έρχονται και στο σπίτι μας να παίξουν μαζί... Είναι της ίδιας ηλικίας και έχουν κοινά ενδιαφέροντα...» (Σ.2, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

*«Ο γιος μου κάνει παρέα με κάποιους συμμαθητές του στο σχολείο, που μένουν στη γειτονιά μας... Έχει δυο, τρεις φίλους και στο μπάσκετ που πηγαίνει... Είναι παιδιά γονέων με τους οποίους είμαστε οικογενειακοί φίλοι... Νιώθει ότι ανήκει σε ομάδες παιδιών που βρίσκονται στην ίδια ηλικία και έχουν ίδια πράγματα που τα ενδιαφέρουν... Νιώθει χαρά που παίζουν μαζί...» (Σ.9, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

#### **4.1.5. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι**

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσλαμβάνει την παιδική ηλικία σε συνάρτηση με τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

*«Η κόρη μου αφιερώνει αρκετές ώρες καθημερινά για τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι... Σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να διαβάσουν τα μαθήματα του σχολείου... Το σχολείο είναι σημαντικό μέρος της καθημερινής τους ζωής... Νιώθει όμορφα όταν πηγαίνει στο σχολείο και αισθάνεται ασφάλεια. Η επικοινωνία που έχει με τη δασκάλα της είναι πολύ καλή...» (Σ.3, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

*«Ο γιος μου διαβάζει τα μαθήματά του όταν επιστρέφει από το σχολείο και κάνει τις ασκήσεις που του έβαλε η δασκάλα στα Μαθηματικά, κ.λπ... Το σχολείο είναι κομμάτι της ημέρας του και νιώθει όμορφα τις ώρες που βρίσκεται εκεί...» (Σ.14, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το εργατικό κοινωνικό στρώμα).*

Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα, αναδεικνύεται ότι τα παιδιά νιώθουν θετικά στο σχολείο. Το βιώνουν ως ένα περιβάλλον ασφαλές, προσλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς τους ως υποστηρικτές, γεγονός που συνάδει με το εύρημα της έρευνας των Murray & Greenberg (2000).

#### **4.2. Διαφοροποιήσεις στις προσλήψεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το μορφωτικό και το κοινωνικό τους status**

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι η παιδική ηλικία προσεγγίζεται διαφορετικά. Οι μητέρες με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνουν επιμέρους χρονικές φάσεις (από 2 έως 6 και από 6 έως 12 ετών), ενώ οι άλλες μητέρες την βλέπουν ενοποιημένα.

*«Παιδική ηλικία είναι η προσχολική, από τα 2 μέχρι τα 6 έτη, και από τα 6 μέχρι τα 12 έτη, μέχρι τη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού... δηλαδή, τη μέση παιδική ηλικία...»* (Σ.4, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

*«Παιδική ηλικία είναι μέχρι να τελειώσει το Δημοτικό...»* (Σ.5, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώνεται ότι αναφορικά με το περιεχόμενο της σχέσης που «χτίζεται» μεταξύ γονέων και μαθητών, οι μητέρες που διαθέτουν υψηλά μορφωτικά προσόντα και οι οποίες προέρχονται από περισσότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών τους, μέσω διαλόγου που αναπτύσσουν με τα ίδια, και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ζητήματα που συνδέονται με το σχολείο και τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Αντίθετα, οι μητέρες απόφοιτες Γυμνασίου και Λυκείου, από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, δηλώνουν ότι ως γονείς «συμμετέχουν» στις αποφάσεις για ζητήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, τους μέσω συμβουλών και «καθοδήγησης».

*«Φροντίζω να ενισχύω το παιδί μου να παίρνει πρωτοβουλίες... Θεωρώ σημαντικό να συζητάω μαζί του, να υπάρχει διάλογος. Συζητάμε πολύ στο σπίτι και προσπαθώ να το βοηθήσω να ενισχύσει την αυτονομία του, να εκφράζεται, να 'ξεδιπλώνει' τις σκέψεις του... Για παράδειγμα, για το άθλημα που ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του, το ποδόσφαιρο, το οποίο επέλεξε μόνο του... Ενθαρρύνω τις επιλογές του και στο κομμάτι του σχολείου... Για να μάθει σταδιακά να βασίζεται στις δικές του δυνάμεις...»* (Σ.4, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

*«Συμβουλεύω και καθοδηγώ το παιδί μου σε μεγάλο βαθμό ποιες εξωσχολικές δραστηριότητες να κάνει, όπως για το μπάσκετ που πηγαίνει, το στίβο...»* (Σ.6, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Από τις αναλύσεις των δεδομένων των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι μητέρες μαθητών με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων, προερχόμενων

από περισσότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, υποστηρίζουν ότι περνούν χρόνο με τα παιδιά τους σε πολιτισμικού τύπου δραστηριότητες εκτός σπιτιού (επίσκεψη σε μουσεία), καθώς και σε πολιτισμικές δραστηριότητες στο σπίτι (ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων). Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι προσλήψεις των εν λόγω μητέρων για τα παιδιά τους αναδεικνύουν ότι είναι «ευαίσθητα» και «ικανά στο να μαθαίνουν γρήγορα» στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

*«Έχουμε πάει αρκετές φορές σε μουσεία και σε γκαλερί με την κόρη μου. Για παράδειγμα, στο μουσείο της Ακρόπολης, στο Μουσείο Μπενάκη, κ.λπ... Μας ενδιαφέρει να βλέπουμε ιστορικά μνημεία και να παρακολουθούμε εκθέσεις ζωγραφικής... Η κόρη μου μαθαίνει γρήγορα και θυμάται τι αναπαριστούν τα μνημεία που έχουμε επισκεφθεί και μπορεί να διακρίνει τις τεχνοτροπίες που χρησιμοποιούνται στους πίνακες ζωγραφικής...» (Σ.1, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

Η συγκεκριμένη μητέρα (Σ.1) συμπληρώνει:

*«Μου αρέσει η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, κυρίως η παγκόσμια κλασική λογοτεχνία... Η κόρη μου, επίσης, διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία, όπως λ.χ. της Πηνελόπης Δέλτα, από πολύ μικρή ηλικία και συνεχίζει και τώρα... Έχει επηρεαστεί από μένα... Με βλέπει εδώ και χρόνια να διαβάζω... Είναι ένα ευαίσθητο παιδί και ταιριάζει στον ψυχικό της 'κόσμο' το ότι στρέφεται στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων... Συζητάμε για τα βιβλία που διαβάζουμε... Της κάνω ερωτήσεις για το περιεχόμενο του βιβλίου που διάβασε και με ρωτάει κι εκείνη... Θυμάται το περιεχόμενο των βιβλίων που διαβάζει... Έχει την ικανότητα να μαθαίνει γρήγορα...».*

Η κόρη της εν λόγω μητέρας φαίνεται ότι έχει ενσωματώσει την «προδιάθεση» της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων από μικρή ηλικία υπό την επίδραση της υιοθέτησης της συγκεκριμένης πολιτισμικής δραστηριότητας από τη μητέρα της, την οποία συνεχίζει να υιοθετεί και κατά τη φοίτησή της στην Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου (Bourdieu, 1977, 1986, 1990, 1994, 2006). Ακόμη, θα μπορούσε να υπογραμμιστεί ο εξελικτικός χαρακτήρας του habitus που φέρει η συγκεκριμένη μαθήτρια διαμορφώνοντας έναν «προσανατολισμό» πολιτισμικών πρακτικών, όπως είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Bourdieu, 1979, 1990, 2000, 2006, Bourdieu & Wacquant, 1992).

Από την άλλη πλευρά, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status υποστηρίζουν ότι περνούν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους, σε δραστηριότητες που έχουν κυρίως ψυχαγωγικό χαρακτήρα και συνδέονται με το φυσικό και το θαλάσσιο περιβάλλον. Προσλαμβάνουν τα παιδιά τους ως «δυναμικά» στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

*«Πηγαίνουμε εκδρομές αλλά αυτό συμβαίνει σπάνια... Για παράδειγμα, έχουμε πάει στο Πήλιο. Κάνουμε πεζοπορία σε διάφορα ορεινά μέρη... Επίσης, πηγαίνουμε σπάνια βόλτες σε παραλίες... Ασχολούμαστε, σε μικρό βαθμό, με την κολύμβηση, τα θαλάσσια σπορ... Ο γιος μου έχει δυναμικό χαρακτήρα και του αρέσουν οι δραστηριότητες στη φύση και στη θάλασσα...» (Σ.5, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι μητέρες απόφοιτες Γυμνασίου και Λυκείου υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο που έχει το σχολείο για τα παιδιά τους λειτουργώντας ενισχυτικά στη συσσώρευση μορφωτικών/πολιτισμικών εφοδίων μέσω των εκπαιδευτικών επισκέψεων που διοργανώνονται για να παρευρεθούν σε πολιτισμικά δρώμενα (Bourdieu & Passeron, 1970).

*«Στο Δημοτικό Σχολείο που πηγαίνει η κόρη μου διοργανώνονται διάφορες επισκέψεις π.χ. πηγαίνουν να δουν παιδικές θεατρικές παραστάσεις... Έχει την ευκαιρία να μάθει πολλά πράγματα για τις Τέχνες, που της αρέσουν πολύ, όπως μου λέει η ίδια όταν συζητάμε... Αποκτά γνώσεις βλέποντας κάποια παιδική θεατρική παράσταση και το θεωρώ σημαντικό... Μαζί δεν πηγαίνουμε... Δεν έχω το χρόνο...» (Σ.7, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

Ως εκ τούτων, θα μπορούσε να επισημανθεί ο καίριος ρόλος του σχολείου στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, να παρευρεθούν σε θεατρικές παραστάσεις, αποκτώντας, με τον τρόπο αυτό, «αισθητικού» χαρακτήρα ενδιαφέροντα. Υπό αυτή την οπτική, το habitus των παιδιών, το οποίο είναι δυναμικά παραγωγικό (Bourdieu, 1979, 2006) μπορεί να μετασχηματιστεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές/παιδαγωγικές διεργασίες, συσσωρεύοντας «όγκο» κεφαλαίου υπό τη μορφή ενός δευτερογενούς habitus (Bourdieu & Passeron, 1970).

Οι μητέρες μαθητών με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο και οι οποίες φέρουν υψηλό κοινωνικό status υποστηρίζουν ότι προσφέρουν στα παιδιά τους βοήθεια στο διάβασμα όταν τα ίδια τη χρειαστούν. Σύμφωνα, μάλιστα, με τις δηλώσεις των συγκεκριμένων μητέρων, φροντίζουν να βοηθούν τα παιδιά τους στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη μελέτη τους για να υπάρχει ροή στη διαδικασία της μάθησης. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

*«Βοηθάω την κόρη μου στο διάβασμα όπου ζητήσει τη βοήθειά μου και εφόσον η ίδια δυσκολευτεί σε ορισμένα μαθήματα, π.χ. στις ασκήσεις των Μαθηματικών... Κοιτάζω και τον τρόπο που διαβάζει, προσπαθώ να οργανώσω το πώς να μελετά για να υπάρχει ροή σε όσα μαθαίνει... Εστιάζω στο να αποκτά 'θεμέλια' π.χ. στη Γλώσσα, με την ορθογραφία...» (Σ.2, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).*

Να επισημανθεί ότι οι μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού και κοινωνικού status δηλώνουν ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο διάβασμα και στα μαθήματα, καθώς εργάζονται και είναι απασχολημένες όλη τη μέρα.

*«Δουλεύω πολλές ώρες κάθε μέρα κι όταν γυρίζω στο σπίτι είμαι πολύ κουρασμένη... Δεν μπορώ να βοηθήσω το γιο μου στο διάβασμα των μαθημάτων που έχει για το σχολείο...» (Σ.15, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το εργατικό κοινωνικό στρώμα).*

## 5. Συζήτηση

Η παιδική ηλικία προσδιορίζεται χρονικά από το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, μέχρις ότου το παιδί ολοκληρώσει τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσε να επισημανθεί ο επιδραστικός ρόλος του σχολείου. Φαίνεται να «ενοποιεί» τα σχήματα αντίληψης των μητέρων αναφορικά με τη χρονική οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας (Bourdieu, 1977, 1979, 2006).

Ακόμη, το σύνολο των ερωτωμένων ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου προσδιορίζει την παιδική ηλικία μέσα από το περιεχόμενο της σχέσης που «χτίζεται» μεταξύ γονέων και παιδιών με γνωρίσματα της σχέσης αυτής την παροχή, προς τα παιδιά, αγάπης, φροντίδας, διαλόγου και την καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα των ερευνών των Kerns et al. (2000, 2001).

Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status προσλαμβάνουν την παιδική ηλικία μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του σύγχρονου ελληνικού κοινωνικού γίνεσθαι, η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες προσδιορίζονται συνήθως ως «μορφωτικές» πρακτικές, όπως είναι η εκμάθηση μουσικού οργάνου, μπορούν να θεωρηθούν ότι συμβάλουν στην συσσώρευση ή/και την ενδυνάμωση του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 2000, 2006). Το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας συμβαδίζει με το εύρημα της έρευνας των Koustourakis et al. (2016), το οποίο έδειξε ότι οι γονείς μαθητών Δημοτικών σχολείων ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και μορφωτικού status δίνουν έμφαση στη συσσώρευση πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών τους μέσω της ενασχόλησής τους με ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, η παιδική ηλικία προσδιορίζεται από τα ερευνητικά υποκείμενα ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου μέσα από τη φιλική σχέση που τα παιδιά τους «οικοδομούν» με τους συνομηλίκους τους με τους οποίους μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και με τους οποίους αναπτύσσουν φιλικούς δεσμούς και «δίκτυα» σχέσεων (Bourdieu, 2000, 2006). Ακόμη, το σύνολο των μητέρων ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status προσλαμβάνει την παιδική ηλικία σε συνάρτηση με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας έδειξαν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο πρόσληψης του περιεχομένου της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο των μητέρων και το κοινωνικό τους status. Ειδικότερα, η παιδική ηλικία προσεγγίζεται από τις μητέρες που φέρουν υψηλό μορφωτικό και κοινωνικό status μέσα από επιμέρους χρονικές φάσεις: από 2 έως 6 ετών, προσχολική ηλικία (Tucker, 2008), και από 6 έως 12 ετών, μέση παιδική ηλικία (Mah & Ford-Jones, 2012), έναντι των μητέρων με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status που προσεγγίζουν την παιδική ηλικία με έναν ενοποιημένο τρόπο.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ γονέων και μαθητών, οι μητέρες που διαθέτουν υψηλά μορφωτικά προσόντα και προέρχονται από περισσότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών τους μέσω αμοιβαίου διαλόγου (Bernstein, 1971), καθώς επίσης στην ενδυνάμωση της λήψης από τα παιδιά τους πρωτοβουλιών σχετικά με το σχολείο και τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Από την άλλη πλευρά, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status επισημαίνουν ότι διαδραματίζουν ρόλο στις αποφάσεις των παιδιών τους για ζητήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, παρέχοντας στα ίδια συμβουλές και καθοδήγηση.

Οι μητέρες υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού status υποστηρίζουν ότι περνούν χρόνο με τα παιδιά τους σε πολιτισμικού τύπου δραστηριότητες οι οποίες υλοποιούνται εντός και εκτός σπιτιού. Υπό αυτή την οπτική, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συσσωρεύσουν πολιτισμικό κεφάλαιο και να ενσωματώσουν μια υψηλού επιπέδου κουλτούρα (Bourdieu, 1979, 1986, 1994, 2006).

Από την άλλη, οι μητέρες με χαμηλότερα μορφωτικά προσόντα που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα υποστηρίζουν ότι περνούν λίγο χρόνο με τα παιδιά τους, σε δραστηριότητες κυρίως ψυχαγωγικού χαρακτήρα. Υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου για τα παιδιά τους στη συσσώρευση μορφωτικών/πολιτισμικών εφοδίων μέσω των εκπαιδευτικών επισκέψεων (Bourdieu & Passeron, 1970). Υπό αυτή την οπτική, μπορεί να ενσωματωθεί νέα γνώση στο habitus των παιδιών και, κατ' επέκταση, να αναδιαμορφωθούν τα πρωτογενή σχήματα αντίληψης τα οποία έχουν αποκτήσει στο πλαίσιο της οικογενειακής αγωγής (Bourdieu, 1990, 2006).

Οι μητέρες με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο που προέρχονται από περισσότερο ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα υποστηρίζουν ότι προσφέρουν στα παιδιά τους βοήθεια στο διάβασμα όταν τα ίδια τη χρειαστούν και συμβάλουν στον τρόπο οργάνωσης της μελέτης τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένες μητέρες βοηθούν τα παιδιά τους με τα σχολικά μαθήματα και τους προσφέρουν ένα σημαντικό εύρος μαθησιακών εμπειριών (Bourdieu, 1977, 1986, 1994). Αντίθετα, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status υποστηρίζουν ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι λόγω της πολύωρης κοπιώδους καθημερινά εργασίας τους.

## 6. Συμπεράσματα

Από την παρούσα εργασία προέκυψαν τα εξής ευρήματα τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα:

- Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η παιδική ηλικία προσλαμβάνεται από τις μητέρες, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, μέσα από πέντε διαστάσεις: α) το χρονικό προσδιορισμό που φτάνει μέχρι τη φοίτηση των παιδιών στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού, β) τη σχέση που τα παιδιά «οικοδομούν» με τους γονείς τους με γνώμονα την αγάπη και την επικοινωνία, γ) τις εξωσχολικές δραστηριότητες, δ) τη φιλική σχέση των παιδιών με τους ομηλικούς τους ε) τη φοίτηση στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

- Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσληψη του περιεχομένου της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων (Bourdieu, 1986, 1994) και το κοινωνικό τους status:

α) στη χρονική οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας σε επιμέρους χρονικές φάσεις (από 2 έως 6 και από 6 έως 12 ετών).

β) στο περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ γονέων και μαθητών. Οι μητέρες υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού status δίνουν έμφαση στη λήψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά τους τόσο στο σχολείο όσο και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Οι μητέρες, αντίθετα, με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο, υποστηρίζουν ότι «βαραίνουν» στις αποφάσεις των παιδιών τους για ζητήματα που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

γ) στο διαφορετικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που μοιράζονται οι μητέρες με τα παιδιά τους στον ελεύθερο χρόνο τους.

Και δ) στη συνδρομή των μητέρων στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι, όταν τα παιδιά τη χρειαστούν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το «παιδί» φέρει ως γνώρισμα τη δημιουργική δράση που μπορεί να εκφραστεί, μεταξύ άλλων, μέσω της ενασχόλησής του με διάφορες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Ακόμη, η εικόνα πρόσληψης που υπάρχει για το «παιδί» στο πλαίσιο της ενασχόλησής του με διάφορες δραστηριότητες (π.χ. πολιτισμικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου) εμφανίζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με το μορφωτικό και το κοινωνικό status των μητέρων. Ως εκ τούτων, μπορούν να ιδωθούν σημεία σύγκλισης με τις θέσεις του Bourdieu (1977, 1979, 2000, 2006) και των Chamboredon & Prévot (1975) αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης της παιδικής ηλικίας και του παιδιού σε συνάρτηση με το οικογενειακό του υπόβαθρο και το κοινωνικό περιβάλλον προέλευσής του.

## 7. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Παρότι τα ευρήματα της εργασίας αυτής δεν είναι γενικεύσιμα, είναι ενδιαφέροντα διότι αναδεικνύουν τις προσλήψεις των μητέρων μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό τους κεφάλαιο και το κοινωνικό τους status. Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον η διενέργεια της συγκεκριμένης μελέτης σε αντιπροσωπευτικό δείγμα δημόσιων Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα, καθώς και η διερεύνηση του ζητήματος της πρόσληψης της παιδικής ηλικίας σε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία).

### Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (Trans. R. Nice) (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986) *The forms of capital*. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, P. (1987) *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (R. Nice, Trans.) (1990) *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1994) *Κείμενα κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (Μετ. Ρ. Τουτουτζή) (2000) Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bourdieu, P. (2006) *Η αίσθηση της πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & L. Wacquant (1992) *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Candiri, B. & B. Talu (2022) Normal motor development in child. In O. Emre & A.U. Keskinilic (Eds.), *Child and Child Education in the 21st Century*. Lyon: Livre de Lyon, 11-24.

- Chamboredon, J.C. & J. Prévot (1975) Changes in the social definition of early childhood and the new forms of symbolic violence. *Theory and Society*, 2 (3): 331-350. <https://doi.org/10.1007/BF00212741>
- Chamboredon, J.C. & J. Prévot (1997) Αλλαγές στον κοινωνικό ορισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και οι νέες μορφές συμβολικής βίας. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος, 501-528.
- Chauviré, C. & O. Fontaine (2003) *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses.
- Contreras, J. M., K.A. Kerns, B.L. Weimer, A.L. Gentzler & P.L. Tomich (2000) Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14 (1): 111-124. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.111>
- Creswell, J.W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Γρηγορίου, Ν. (2014) Παιδική ηλικία: Ιστορική και σύγχρονη διάσταση. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, 329-335.
- Γώγου, Α. & Π. Καρακατσάνης (2014) Η θέση του παιδιού ως δρων πρόσωπο μεταξύ δύο θεσμών, του σχολείου και της οικογένειας. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, 783-789.
- De Raeymaecker, K. & M. Dhar (2022) The Influence of Parents on Emotion Regulation in Middle Childhood: A Systematic Review. *Children*, 9 (8): 1-31. <https://doi.org/10.3390/children9081200>
- Farley, L. & J.C. Garlen (2016) The child in question: Childhood texts, cultures, and curricula. *Curriculum Inquiry*, 46 (3): 221-229. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1178497>
- Ilias, M. & P. Akter (2017) Social History of Childhood and Children: A Note on the Cultural and Historical Differences in Child Care. *Journal Of Humanities And Social Science*, 22 (7): 54-59. doi: 10.9790/0837-2207045459
- Κατσιγιάννης, Μ. (2024) Παιδική ηλικία, παιδί και εκπαίδευση: Παρατηρήσεις για μία σχέση εξουσίας. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1 (1): 190-203. <https://doi.org/10.12681/edro.38277>
- Kayiran, D. & Z. Arslan (2022) Child and child friendly cities. In O. Emre & A.U. Keskinilic (Eds.), *Child and Child Education in the 21st Century*. Lyon: Livre de Lyon, 43-55.
- Kerns, K.A., J.A. Aspelmeier, A.L. Gentzler & C.M. Grabill (2001) Parent-Child Attachment and Monitoring in Middle Childhood. *Journal of Family Psychology*, 15 (1): 69-81. doi: 10.1037//0893-3200.15.1.69

- Kerns, K.A., P. Tomich, J.A. Aspelmeier & J.M. Contreras (2000) Attachment-based assessments of parent-child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology*, 36 (5): 614-626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.614>
- Kiesner, J., F. Poulin & E. Nicotra (2003) Peer Relations Across Contexts: Individual-Network Homophily and Network Inclusion In and After School. *Child Development*, 74 (5): 1328-1343. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00610>
- Kiprianos, P. & A. Stavropoulou (2025) Understanding the meaning of family-school collaboration in preschool education: A constructivist grounded theory approach. *Global Studies of Childhood*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/20436106251398517>
- Koustourakis, G., A. Asimaki & G. Spiliopoulou (2016) Cultural Capital and Educational Expectations of Native and Immigrant Parents of Primary School Students: Qualitative Study. *International Journal of Sociology of Education*, 5 (3): 166-189. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.1892>
- Krippendorff, K. (2004) *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Κυπριανός, Π. (2007) *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία: Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mah, V.K. & E.L. Ford-Jones (2012) Spotlight on middle childhood: Rejuvenating the 'forgotten years'. *Paediatrics & Child Health*, 17 (2): 81-83. <https://doi.org/10.1093/pch/17.2.81>
- Murray, C. & M.T. Greenberg (2000) Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5): 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Νικολάου, Σ.Μ. (2014) Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία: Προβληματισμοί και προτάσεις. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, 426-431.
- Πεχτελίδης, Γ. (2014) Παιδική ηλικία και λόγοι του κινδύνου σε κρίσιμους καιρούς. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 68-76.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015) *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-556>
- Pomohaci, M. & I.S. Sopa (2017) Extracurricular sport activities and their importance in children socialization and integration process. *Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy*, 22 (1): 46-59. doi: 10.1515/bsaft-2017-0007

- Πυργιωτάκης, Ι. (2009) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Robson, C. (2002) *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Taylor, A. (2011) Reconceptualizing the ‘nature’ of childhood. *Childhood*, 18 (4): 420-433.  
<https://doi.org/10.1177/0907568211404951>
- Thorne, B. (2009) “Childhood”: Changing and dissonant Meanings. *International Journal of Learning and Media*, 1 (1): 19-27. doi: 10.1162/ijlm.2009.00010
- Tucker, P. (2008) The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (4): 547-558.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.005> [Get rights and content](#)

**ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΑΠΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:  
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

**CHALLENGES AND LIMITATIONS IN THE EFFECTIVE  
USE OF ICT BY PRIMARY EDUCATION TEACHERS:  
A CASE STUDY**

Αρχοντούλα Λάγιου  
Διδάκτωρ Επιστημών της Εκπαίδευσης  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και Κοινωνικής Εργασίας  
Πανεπιστήμιο Πατρών  
[liyeosa@gmail.com](mailto:liyeosa@gmail.com)

Άννα Ασημάκη  
Καθηγήτρια  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και Κοινωνικής Εργασίας  
Πανεπιστήμιο Πατρών  
[asimaki@upatras.gr](mailto:asimaki@upatras.gr)

Γεράσιμος Κουστουράκης  
Καθηγητής  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία  
Πανεπιστήμιο Πατρών  
[koustourakis@upatras.gr](mailto:koustourakis@upatras.gr)

Χρήστος Παναγιωτακόπουλος  
Ομότιμος Καθηγητής  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και Κοινωνικής Εργασίας  
Πανεπιστήμιο Πατρών  
[cpanag@upatras.gr](mailto:cpanag@upatras.gr)

## **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις προκλήσεις και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από το θεωρητικό πρίσμα του Basil Bernstein και τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, αναλύονται οι εμπειρίες τεσσάρων εκπαιδευτικών δημοσίων σχολικών μονάδων στη Δυτική Ελλάδα. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η επιμόρφωση στις ΤΠΕ παραμένει τεχνοκρατική και αποσπασματική, αποτυγχάνοντας να συνδεθεί ουσιαστικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής τάξης. Επιπλέον, δομικά και συμβολικά εμπόδια, όπως η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η αυστηρή σχολική κουλτούρα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, περιορίζουν την αποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τονίζεται η ανάγκη αναδιαμόρφωσης της παρεχόμενης επιμορφωτικής γνώσης και ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι ΤΠΕ να λειτουργήσουν ως φορείς καινοτομίας και παιδαγωγικού μετασχηματισμού.

## *Λέξεις κλειδιά*

*ΤΠΕ, παιδαγωγικές πρακτικές, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.*

## **Abstract**

This study investigates the challenges and limitations faced by primary education teachers in Integrating Information and Communication Technologies (ICT) into their teaching practice. Drawing on Basil Bernstein's theoretical framework and employing a case study methodology, the experiences of four public school teachers in Western Greece are analyzed. The findings reveal that ICT training remains technocratic and fragmented, failing to meaningfully align with the actual needs of teachers and classroom realities. Moreover, structural and symbolic barriers, such as inadequate infrastructure, rigid school culture, and teacher attitudes, limit the effective pedagogical use of ICT. The study underscores the necessity to reshape the nature of professional development and to strengthen teachers' professional autonomy, in order for ICT to serve as a vehicle for innovation and pedagogical transformation.

## *Key words*

*ICT, pedagogical practices, teacher training.*

## **0. Εισαγωγή**

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση θεωρείται πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός σύγχρονου, ευέλικτου και ανταποκρινόμενου στις κοινωνικές προκλήσεις εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της μάθησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μαθητών και διδασκόντων (Chen et al., 2019; De Brabander & Glastra, 2020; Marisa & Makena, 2024; Σύψα κ.ά., 2016). Παρ' όλα αυτά, η πρακτική εφαρμογή της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους εντός της σχολικής τάξης, εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές και ουσιαστικές δυσκολίες.

Μεγάλο εύρος επιστημονικών ερευνών, τόσο από το διεθνές όσο και από τον ελληνικό χώρο, έχει τεκμηριώσει πλήθος εμποδίων που επηρεάζουν αρνητικά τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ακόμη και σε σχολικά πλαίσια με τεχνολογική επάρκεια (Hasin & Khalid M. Nasir, 2021; Hsu, 2016; Kundu et al., 2021; Sithole & Mbukanma, 2024; Αθανασίου, 2018; Βρατσάλη & Σοφός, 2017; Καριπίδης & Πρέτζας, 2015; Σύψα κ.ά., 2016). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα εμπόδια αυτά διακρίνονται, κυρίως, σε πρώτου επιπέδου (first-order barriers), που σχετίζονται με εξωτερικούς, θεσμικούς ή υλικούς περιορισμούς (π.χ. έλλειψη εξοπλισμού, ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη), και δεύτερου επιπέδου (second-order barriers), που αφορούν στις πεποιθήσεις, στάσεις, δεξιότητες και επαγγελματικές πρακτικές των ίδιων των

εκπαιδευτικών (Aivazidi & Michalakelis, 2023; Sangkawetai et al., 2018; Sithole & Mbu-kanma, 2024) Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ, επομένως, προϋποθέτει παρεμβάσεις τόσο σε επίπεδο δομών όσο και σε επίπεδο κουλτούρας.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εισαγωγή των ΤΠΕ ακολουθεί σταδιακή πορεία από τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Ωστόσο, οι αναμενόμενες μεταρρυθμίσεις στην παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας παραμένουν αποσπασματικές. Έρευνες στον ελληνικό χώρο (Αναστασιάδης, 2003; Καριπίδης, 2013; Γιαβρίμης κ.ά., 2010) επισημαίνουν πληθώρα εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη ψηφιακού περιεχομένου, η απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης και η περιορισμένη υποστήριξη από τη διοίκηση των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων αποτελούν μείζονες περιορισμούς. Παράλληλα, παρατηρείται συντηρητική διδακτική κουλτούρα, με έντονα δασκαλοκεντρικά χαρακτηριστικά και προσκόλληση στις παραδοσιακές μορφές μετάδοσης της επίσημης σχολικής γνώσης (Κοσμίδης κ.ά., 2018).

Η διεθνής βιβλιογραφία ενισχύει τα παραπάνω ευρήματα, καταδεικνύοντας ότι οι σχολικές υποδομές αποτελούν ένα διαρκές ζήτημα για τη βιώσιμη ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Ameen et al., 2019; Salinas et al., 2016; Tzafilkou et al., 2021). Η έλλειψη σύγχρονων και λειτουργικών εργαστηρίων Πληροφορικής, ο ανεπαρκής αριθμός ηλεκτρονικών συσκευών ανά μαθητή και τα τεχνικά προβλήματα περιορίζουν ουσιαστικά τη χρήση των ΤΠΕ στο καθημερινό διδακτικό έργο (De Brabander & Glastra, 2020; Zuhri et al., 2024). Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) συχνά δεν είναι ευέλικτο, περιορίζοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και ενισχύοντας τον προσανατολισμό στην κάλυψη της ύλης, εις βάρος της δημιουργικής αξιοποίησης των ΤΠΕ (Κοσμίδης κ.ά., 2018; Nikolopoulou & Gialamas, 2015; Zuhri et al., 2024).

Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας εντοπίζεται στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τόσο σε τεχνολογικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο (Doğru, 2020; Sullivan et al., 2024; Δημητρίου & Τζιμογιάννης, 2016). Οι υπάρχουσες επιμορφώσεις είτε είναι αποσπασματικές είτε δεν συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες της σχολικής πράξης, ενώ η παιδαγωγική τους εστίαση είναι συχνά ελλιπής (Γιαβρίμης κ.ά., 2010; Marisa & Makena, 2024; Sullivan et al., 2024). Σημαντικό εμπόδιο αποτελεί επίσης η έλλειψη διδακτικού χρόνου. Η χρήση των ΤΠΕ απαιτεί επιπλέον προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό, ειδικά όταν το υπάρχον ψηφιακό περιεχόμενο δεν είναι επαρκές ή προσαρμοσμένο στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (Κοσμίδης κ.ά., 2018; Τσούσα & Κεδράκα, 2013).

Ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα είναι οι στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Αρκετές έρευνες υπογραμμίζουν ότι η αντίσταση στην καινοτομία δεν πηγάζει μόνο από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και από βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Abdulrahim & Bolaji, 2024; Chen et al., 2019; Salinas et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν τις ΤΠΕ ως περιττό ή μη ουσιαστικό στοιχείο της μαθησιακής διαδι-

κασίας, ιδίως όταν δε διαπιστώνουν άμεσα μαθησιακά οφέλη ή όταν θεωρούν ότι οι μαθητές γνωρίζουν περισσότερα από αυτούς. Παράλληλα, ο φόβος της αποτυχίας, η αίσθηση μειωμένης επάρκειας και η απουσία συνεχούς τεχνολογικής υποστήριξης οδηγούν σε ανασφάλεια και αποφυγή του τεχνολογικού εγχειρήματος (Lawrence & Tar, 2018; Sithole & Mbukama, 2024; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ακόμη, και σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν οι υλικές τεχνολογικές προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικοί συχνά δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται τεχνολογικά επαρκείς και παιδαγωγικά έτοιμοι για να τις αξιοποιήσουν, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για στοχευμένα, μακροχρόνια και βιωματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Abdulrahim & Bolaji, 2024; Tzafilkou et al., 2021).

Επιπλέον, η απουσία κινήτρων και θεσμικής ενίσχυσης για τη χρήση των ΤΠΕ από την εκπαιδευτική διοίκηση των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων αποτυπώνεται έντονα σε αρκετές έρευνες (Chen et al., 2019; De Brabander & Glastra, 2020; Αθανασίου, 2018; Μήτκας κ.ά., 2013). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναζητούν αντισταθμιστικά οφέλη όπως μοριοδότηση, οικονομικά κίνητρα ή θεσμική αναγνώριση, για να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια στην επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ. Τέλος, οι μορφές αξιολόγησης των μαθητών, όταν παραμένουν παραδοσιακές και προσανατολισμένες στη στείρα αναπαραγωγή της επίσημης σχολικής γνώσης, λειτουργούν ως αντικίνητρο για τη χρήση των ΤΠΕ, οι οποίες ενισχύουν περισσότερο τη διερευνητική, συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση (Hasin & Khalid M. Nasir, 2021; Hsu, 2016; Kundu et al., 2021; Zuhri et al., 2024; Βρατσάλη & Σοφός, 2017; Καριπίδης & Πρέτζας, 2015).

Σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης, μέσα από την εστίασή της σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, είναι να καταγράψει και να αναλύσει σε βάθος τις κυριότερες προκλήσεις και περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι κατά την προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η συμβολή και χρησιμότητα της παρούσας μελέτης περίπτωσης, έγκειται στο γεγονός ότι η κατανόηση αυτών των παραμέτρων αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για την αποτελεσματική προώθηση της καινοτομίας στην εκπαίδευση, αλλά και για την οικοδόμηση ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής.

Η εργασία αυτή αρχίζει με την προσέγγιση των εννοιών από το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein που αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας. Ακολουθεί η ενότητα των ερευνητικών ερωτημάτων και της μεθοδολογίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά ευρήματα και το άρθρο ολοκληρώνεται με την ενότητα της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

**Ο**Bernstein (2000) προτείνει μια τυπολογία παιδαγωγικών κωδίκων στη βάση των εννοιών της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Η ταξινόμηση αναφέρεται στο βαθμό διακριτότητας μεταξύ κατηγοριών, γνωστικών αντικειμένων, κοινωνικών, χρονικών ή χωρικών και συνδέεται με τις σχέσεις εξουσίας. Η περιχάραξη αφορά στον έλεγχο του πλαισίου επικοινωνίας, δηλαδή ποιος κατέχει την εξουσία επιλογής, οργάνωσης και αξιολόγησης της επίσημης σχολικής γνώσης εντός της παιδαγωγικής σχέσης (Bernstein, 1989; Morais & Neves, 2001). Από τη διακύμανση αυτών των δύο εννοιών προκύπτουν δύο τύποι παιδαγωγικών κωδίκων: ο κώδικας συλλογής και ο κώδικας συγχώνευσης.

Η συγκεκριμένη κοινωνιολογική θεωρία καθιστά δυνατή την ανάλυση της παιδαγωγικής πραγματικότητας στις δημόσιες σχολικές δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την έννοια του μετασχηματισμού των κωδίκων. Οι παιδαγωγικές επιλογές στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης συνδέονται με τις ευρύτερες δομικές αρχές του μακρο-επιπέδου, καθώς οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν σιωπηρά προσλαμβανόμενα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος σε πρακτικές (Bernstein, 1989, 2000; Cause, 2010).

Ο παιδαγωγικός λόγος (pedagogic discourse), στη θεωρία του Bernstein (1989, 2000; Sakkoulis et al., 2018), αποτελεί σύνθεση του ρυθμιστικού και του διδακτικού λόγου, ενσωματώνοντας αρχές κοινωνικής τάξης και ελέγχου. Η λειτουργία της αναπλαισίωσης εντοπίζεται στην επιλογή, μεταφορά και προσαρμογή της επίσημης σχολικής γνώσης από το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής (ακαδημαϊκοί ή πολιτικοί φορείς) στο δευτερογενές πλαίσιο εφαρμογής (σχολικές μονάδες – επιμορφωτικές δράσεις).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές ενσαρκώνουν το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας. Αν και εκδηλώνονται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, διαμορφώνονται από τις δομές του μακρο-επιπέδου. Οι βασικοί κανόνες που τις διέπουν είναι οι ρυθμιστικοί κανόνες (συμπεριφορά, ηθική τάξη) και οι διδακτικοί κανόνες (πρόσδος, αξιολόγηση, ρυθμός μάθησης) (Bernstein, 1989; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Οι τύποι παιδαγωγικής πρακτικής που αναδύονται διαφοροποιούνται ανάλογα με την αυστηρότητα ή την εξασθένηση αυτών των κανόνων: η ορατή παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από ισχυρές ταξινομήσεις και περιχάραξεις, ενώ η αόρατη παιδαγωγική εμφανίζεται όταν οι διακρίσεις είναι ασθενείς (Bernstein, 1989; Morais & Neves, 2001; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση μας επιτρέπει να αναλύσουμε κοινωνιολογικά τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις δημόσιες πρωτοβάθμιες σχολικές δομές της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου. Τίθεται, έτσι, το ερώτημα αναφορικά με το πώς οι εν λόγω εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν ή αναπλαισιώνουν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο στο πλαίσιο της οικοδόμησης ενός σχολείου που χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής.

## 2. Μεθοδολογία

Στην έρευνα αυτή μας απασχόλησε η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Είναι επαρκής η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη χρήση των ΤΠΕ και πώς αυτή επηρεάζει την ενσωμάτωσή τους στις παιδαγωγικές πρακτικές;
- Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή τους;

Για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης υιοθετήθηκε η ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης, η οποία κρίθηκε κατάλληλη λόγω της δυνατότητάς της να διερευνά εις βάθος σύνθετα φαινόμενα εντός των φυσικών πλαισίων στα οποία εξελίσσονται (Cohen et al., 2008; Patton, 2002) Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας στηρίζεται στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του υπό εξέταση φαινομένου, το οποίο είναι σαφώς προσδιορισμένο σε επίπεδο χωρικών και χρονικών ορίων (Creswell, 2016) Η μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των επιμορφωτικών εμπειριών και των παιδαγωγικών πρακτικών τεσσάρων (4) εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πρωτοβάθμιες σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, κατά την σχολική χρονιά 2024-2025.

Η χρονική διάρκεια της έρευνας εκτείνεται από τον Μάρτιο έως και τον Μάιο του 2025, ενώ το ερευνητικό δείγμα προσδιορίστηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας, βάσει κριτηρίων σχετικών με την εμπειρία των συμμετεχόντων στο πεδίο ενδιαφέροντος (Creswell, 2016; Patton, 2002). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δύο γυναίκες και δύο άνδρες, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με μέσο όρο ηλικίας τα 46 έτη, οι οποίοι υπηρετούσαν στις σχολικές τάξεις της Ε' (Πέμπτης) και ΣΤ' (Έκτης) 12/θέσιων σχολείων. Όσον αφορά το επιμορφωτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, διαπιστώθηκε ότι και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης και έχουν λάβει την Πιστοποίηση Α' επιπέδου στις ΤΠΕ.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία προσφέρει την απαιτούμενη ευελιξία για την εις βάθος διερεύνηση των υποκειμενικών, στάσεων και εμπειριών των συμμετεχόντων. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου εξυπηρετεί την ανάγκη κατανόησης των φαινομένων από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας και επιτρέπει την αναστοχαστική ανάλυση των νοημάτων που παράγονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης (Creswell, 2016; Κυριαζή, 2011). Κατά την υλοποίηση των συνεντεύξεων λήφθηκαν υπόψη οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, εξασφαλίζοντας τόσο τη συναίνεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όσο και την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό

και το πλαίσιο της έρευνας και δήλωσαν εγγράφως τη συγκατάθεσή τους. Τέλος, βάσει του σκοπού της μελέτης και του θεωρητικού πλαισίου, τα ερευνητικά δεδομένα οργανώθηκαν σε δύο κύριες κατηγορίες ανάλυσης και μία υποκατηγορία, προκειμένου να διευκολυνθεί η εννοιολογική προσέγγιση και ερμηνεία των ευρημάτων:

- *Η αναποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ ως παράγοντας αποτυχίας της ένταξής τους στην εκπαιδευτική πράξη.*
- *Οι ΤΠΕ ως μέσο μετασχηματισμού των ρητών κανόνων της ορατής παιδαγωγικής πρακτικής.*
- *Δομικοί και συμβολικοί περιορισμοί στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

### 3. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

#### 3.1. Η αναποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ ως παράγοντας αποτυχίας της ένταξής τους στην εκπαιδευτική πράξη

Παρά την εντεινόμενη προσπάθεια εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των τεχνολογιών παραμένει ένα πεδίο σημαντικών αδυναμιών. Επιστημονικές μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται την παρεχόμενη επιμόρφωση ως αποσπασματική, τεχνοκρατική και ουσιαστικά αναποτελεσματική ως προς την υποστήριξη της ένταξης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη εντός των σχολικών τάξεων (Aivazidi & Michalakelis, 2023; Sangkawetai et al., 2018). Ένας βασικός παράγοντας που επιβαρύνει την αναποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών πρακτικών είναι η αναπλαισίωση της επιμορφωτικής γνώσης εντός του επίσημου παιδαγωγικού λόγου (Koustourakis & Panagiotakopoulos, 2008, 2010). Όπως επισημαίνει ο Bernstein (1989 & 2000), η γνώση που παράγεται σε ακαδημαϊκά ή τεχνολογικά πεδία αναδιαμορφώνεται ιδεολογικά και θεσμικά κατά τη μεταφορά της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο πεδίο της επιμόρφωσης για τις ΤΠΕ, αυτό οδηγεί στην τεχνοκρατική απόκτηση δεξιοτήτων και στην εργαλειακή χρήση λίγων εκπαιδευτικών λογισμικών, εις βάρος της παιδαγωγικής τους διάστασης (Bernstein, 1989; Koustourakis & Panagiotakopoulos, 2008, 2010; Sakkoulis et al., 2018).

*«Στην επιμόρφωση αισθανόμουν ότι περισσότερο μας μάθαιναν πώς να χειριζόμαστε προγράμματα παρά πώς να τα εντάξουμε ουσιαστικά στη διδασκαλία μας. Έλεπε το “γιατί” και το “πώς” σε παιδαγωγικό επίπεδο» (EK1).*

*«Ήταν σαν να μας ζητούν να γίνουμε τεχνικοί των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Δεν αγγίξαμε σχεδόν καθόλου τις εκπαιδευτικές θεωρίες ή το πώς η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει σε ενεργητικές μορφές μάθησης» (EK2).*

*«Ένιωσα ότι η επιμόρφωση αντιμετώπιζε την τεχνολογία ως αυτοσκοπό. Δεν μας βοήθησε να τη δούμε ως εργαλείο μετασχηματισμού της μαθησιακής διαδικασίας» (EK4).*

Οι παραπάνω τοποθετήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποδεικνύουν ότι η διαδικασία της αναπλαισίωσης της επιμορφωτικής γνώσης δεν είναι απλώς μία θεωρητική σύλληψη, αλλά βιώνεται από τους ίδιους ως «αποκοπή» της τεχνολογίας από το παιδαγωγικό της πλαίσιο, υποβαθμίζοντας τις δυναμικές της για ουσιαστική και δημιουργική ενσωμάτωση στη σχολική πράξη (Sakkoulis et al., 2018; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα του ψηφιακού μετασχηματισμού της σχολικής πράξης. Ωστόσο, πλήθος μελετών αναδεικνύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συχνά δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς σχεδιάζονται χωρίς ουσιαστική σύνδεση με το καθημερινό σχολικό περιβάλλον, ούτε λαμβάνουν υπόψη τις διδακτικές, παιδαγωγικές και τεχνολογικές συνθήκες στις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν (Hasin & Khalid M. Nasir, 2021; Hsu, 2016; Αθανασίου, 2018; Βρατσάλη & Σοφός, 2017). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ, παρατηρείται συχνά πως το παρεχόμενο επιμορφωτικό υλικό είναι θεωρητικό και αποσπασματικό, με αποτέλεσμα να απέχει σημαντικά από τις διδακτικές προκλήσεις της σχολικής τάξης, καθιστώντας δυσχερή τη μεταφορά της γνώσης στην πράξη (Sangkawetai et al., 2018; Sullivan et al., 2024). Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα συνεντεύξεων:

*«Το υλικό ήταν σε μεγάλο βαθμό θεωρητικό και καθόλου συνδεδεμένο με τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην τάξη, ιδίως όταν υπάρχει έλλειψη εξοπλισμού ή υποστήριξης» (EK4).*

*«Θα ήθελα η επιμόρφωση να περιλαμβάνει βιωματικά εργαστήρια με ρεαλιστικά σενάρια διδασκαλίας. Μας έδειξαν κάποια εργαλεία, αλλά κανείς δεν μας βοήθησε να σκεφτούμε πώς να τα ενσωματώσουμε στους στόχους ΑΠΣ» (EK1).*

*«Η επιμόρφωση ήταν αποσπασματική. Έμαθα να χρησιμοποιώ κάποιες εφαρμογές, αλλά χωρίς συνέχεια και χωρίς καθοδήγηση για το πώς να τις συνδέσω με την παιδαγωγική πράξη. Ήταν σαν να μας ζητούσαν να γεφυρώσουμε μόνοι μας το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη» (EK3).*

Επιπλέον, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες αγνοούν συχνά τις ετερόκλητες δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή τεχνολογία, υιοθετώντας μια ομοιογενή προσέγγιση που δεν επιτρέπει την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας (Grazina Rapoliene et al., 2024; Κοσμίδης κ.ά., 2018; Τσούσα & Κεδράκα, 2013). Συνεπώς, η έλλειψη ευθυγράμμισης ανάμεσα στο διδακτικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης και στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής τάξης δημιουργεί απογοήτευση και αποθαρρύνει την ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, όπως προκύπτει από τις παρακάτω δηλώσεις:

*«Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί στο ίδιο σημείο. Κάποιοι έχουν εμπειρία, άλλοι όχι. Μια γενική επιμόρφωση δεν καλύπτει τις ιδιαιτερότητες της τάξης ή του σχολείου μας» (EK1).*

*«Όταν ξεκινήσαμε την επιμόρφωση, ένιωσα ότι βρισκόμασταν όλοι στο ίδιο 'καλάθι', ενώ οι πραγματικές μας ανάγκες ήταν πολύ διαφορετικές» (EK2).*

*«Πολλές φορές νιώθουμε πως όσα μαθαίνουμε είναι αποκομμένα από την καθημερινότητα της τάξης. Δεν μας βοηθούν να λύσουμε τα πραγματικά μας προβλήματα» (EK3).*

Οι μαρτυρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την ανάγκη ανασχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με βάση το παιδαγωγικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων, τις διαθέσιμες τεχνολογικές υποδομές και την ενεργό συμμετοχή των ίδιων στον καθορισμό θεματικών και διδακτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής πράξης (Chen et al., 2019; De Brabander & Glastra, 2020; Σύψα κ.ά., 2016). Οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τις μονοδιάστατες, θεσμικά καθορισμένες ροές γνώσης και επιμόρφωσης, διεκδικώντας εξασθένιση της περιχάραξης, ώστε το πλαίσιο μετάδοσης και οργάνωσης της επίσημης σχολικής γνώσης να είναι διαπραγματεύσιμο και ελεγχόμενο από τους ίδιους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν είναι παθητικός δέκτης επιμορφωτικών «πακέτων», αλλά ενεργός συμμετέχων και φορέας παιδαγωγικής γνώσης σε μια δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού (Bernstein, 1989; Sakkoulis, Asimaki & Vergidis, 2018).

### **3.2. Οι ΤΠΕ ως μέσο μετασχηματισμού των ρητών κανόνων της ορατής παιδαγωγικής πρακτικής**

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται στενά με μετασχηματισμούς στις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της κοινωνιολογικής θεωρίας του Basil Bernstein. Η χρήση και ενσωμάτωση ποικίλων τεχνολογικών εργαλείων κατά τη διδασκαλία, όπως οι ψηφιακές παρουσιάσεις, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και η αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων, υποδηλώνει μια σχετική αποδυνάμωση της περιχάραξης της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μεταδότη και δέκτη (Bernstein, 1989; Morais & Neves, 2001). Υπό αυτή την οπτική, ο έλεγχος «μετατοπίζεται» από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή, με ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής, της αυτενέργειας και της κριτικής σκέψης, συνθήκες που χαρακτηρίζουν μια πιο «ανοικτή» παιδαγωγική πρακτική, ως απόρροια της συστηματικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, όπως προκύπτει κι από τα ακόλουθα αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα:

*«Με τις ΤΠΕ το μάθημα έχει γίνει πιο ανοιχτό. Δεν χρειάζεται να είμαι πάντα εγώ στο κέντρο γιατί τα παιδιά πολλές φορές παίρνουν πρωτοβουλίες, αναζητούν πληροφορίες, αλληλοεπιδρούν με το υλικό. Νιώθω ότι πλέον περισσότερο συντονίζω παρά διδάσκω με την παραδοσιακή έννοια» (EK1).*

*«Οι ΤΠΕ με βοήθησαν να καταλάβω ότι η τεχνολογία δεν είναι απλώς ένα εργαλείο, αλλά και τρόπος να δώσουμε στα παιδιά περισσότερη αυτονομία. Αυτό αλλάζει και τη δυναμική στην τάξη, δεν έχω πια τον απόλυτο έλεγχο του μαθήματος» (EK3).*

*«Όταν χρησιμοποιώ το διαδραστικό πίνακα και τους λέω να δουλέψουν σε ομάδες, βλέπω ότι η σχέση μας αλλάζει. Δεν είμαι ο μόνος που έχει τον λόγο, μιλάμε περισσότερο, ακούω τη γνώμη τους, ακόμα και αν ξεφεύγουμε λίγο από το αρχικό πλάνο» (EK4).*

Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως παιδαγωγικό μέσο, δεν αποτελούν απλώς ένα τεχνολογικό εργαλείο, αλλά επενεργούν ουσιαστικά στη δομή και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης. Η χρήση τους επιφέρει τροποποιήσεις και ρηγματώσεις στις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές, αποδυναμώνοντας την ισχυρή περιχάραξη και αναδομεί τόσο τις σχέσεις εξουσίας όσο και της επίσημης σχολικής γνώσης εντός της σχολικής τάξης, προωθώντας περισσότερο συμμετοχικές, συνεργατικές και δυναμικές μορφές μάθησης (Bernstein, 1989; Cause, 2010).

Η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών (βλ. Φωτόδεντρο, Wordwall) σε βασικά γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα εκείνων που ενσωματώνουν στοιχεία παιγνιώδους μάθησης, αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενίσχυση της συμμετοχής, της κριτικής σκέψης και της αυτονόμησης των μαθητών, μειώνοντας την εξάρτηση από την άμεση καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Grazina Rapoliene et al., 2024; Lawrence & Tar, 2018; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004):

*«Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες μέσω των εκπαιδευτικών λογισμικών, καθώς το στοιχείο του παιχνιδιού τους κρατούσε σε εγρήγορση και τους έκανε περισσότερο πρόθυμους να συνεργαστούν και να αναζητήσουν τη λύση μόνοι τους» (EK1).*

*«Τα λογισμικά με παιγνιώδη μορφή βοήθησαν να εμπλακούν και οι πιο διστακτικοί μαθητές γιατί ένιωθαν ότι είχαν χώρο να εκφραστούν και να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό» (EK3).*

*«Η χρήση των ΤΠΕ με παιγνιώδη προσέγγιση έδωσε νέα δυναμική στη διδασκαλία. Τα παιδιά εργάζονταν με μεγαλύτερη επιμονή για να επιλύουν προβλήματα που πριν απέφευγαν» (EK4).*

Ακόμη, από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η αποτελεσματική χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει την εξατομίκευση και προσαρμογή των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, κάτι που αποβαίνει ιδιαίτερα ωφέλιμο για τους μαθητές με αργό βηματισμό μάθησης. Συνεπώς, η τροποποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, και οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα υλοποίησης και μετάδοσης των γνωστικών αντικειμένων με πολλαπλές μορφές παρουσίασης (οπτική, ακουστική, διαδραστική), γεγονός που προσφέρει εναλλακτικές διαδρομές

πρόσβασης στη γνώση (Bernstein, 1989; Morais & Neves, 2001). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«Η χρήση διαδραστικών εργαλείων βοήθησε πάρα πολύ και ιδιαίτερα τους μαθητές που δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν το ρυθμό της παραδοσιακής διδασκαλίας. Διαπίστωσα ότι με την βοήθεια των ΤΠΕ μπορούσαν να δουλεύουν με τον δικό τους ρυθμό» (EK1).*

*«Το Φωτόδεντρο που χρησιμοποιούσαμε για το μάθημα της Γλώσσας μας έδωσε τη δυνατότητα να δουλέψουμε με διαφορετικά επίπεδα ασκήσεων, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Κατάλαβα τότε ότι ακόμα και οι πιο αδύναμοι ένιωσαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν» (EK2).*

*«Τα παιδιά με κάποια μαθησιακά κενά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά όταν χρησιμοποιήσαμε πολυτροπικό υλικό, εικόνα, ήχο, βίντεο. Τους προσέφερε εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και έκφρασης» (EK4).*

Σύμφωνα με τον Bernstein (1989; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010), οι κανόνες κριτηρίων συνιστούν τις ρυθμιστικές αρχές που επιτρέπουν στο δέκτη (μαθητή) να κατανοήσει και να πραγματώσει με έγκυρο τρόπο τη θεσμοθετημένη εκπαιδευτική σχολική γνώση, όπως αυτή ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, οι ΤΠΕ λειτουργούν ως μέσο ενίσχυσης της μαθησιακής επίδοσης, παρέχοντας στους μαθητές ανατροφοδότηση, παραδείγματα και οπτικοποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη ανέδειξαν, μέσα από τα λεγόμενά τους, τη συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στη σαφήνεια και εσωτερίκευση των κανόνων κριτηρίων από πλευράς των μαθητών τους (Lawrence & Tar, 2018). Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«Το σημαντικό δεν είναι ότι χρησιμοποιούν απλά το διαδραστικό πίνακα ή τους υπολογιστές. Είναι ότι από αυτά τα μέσα, καταλαβαίνουν πιο ξεκάθαρα τι ακριβώς είναι η επιτυχία στο μάθημα» (EK1).*

*«Οι ασκήσεις στο διαδραστικό πίνακα προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση και βοηθούν τα παιδιά να δουν τι περιμένει το σχολείο από αυτά. Είναι σαν να τους αποκαλύπτεται ο τρόπος αξιολόγησης» (EK2).*

*«Τα παιδιά αποκτούν εργαλεία που τους δείχνουν ξεκάθαρα πώς πρέπει να οργανώσουν μια σωστή επιχειρηματολογία σε ένα γραπτό κείμενο» (EK3).*

Τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η στοχευμένη αξιοποίηση των ΤΠΕ ενισχύει την πρόσβαση των μαθητών στους βασικούς μηχανισμούς της σχολικής επιτυχίας, προσφέροντας έναν πιο ορατό «ορίζοντα» ως προς τις απαιτήσεις των βασικών γνωστικών αντικειμένων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (De Brabander & Glastra, 2020; Taylor & Corrigan, 2006) Συνεπώς, οι ΤΠΕ δε λειτουργούν απλώς ως υποστηρικτικά εργαλεία, αλλά

ως «μετασχηματιστικοί» παιδαγωγικοί παράγοντες που διευκολύνουν την κατανόηση και εσωτερίκευση των κανόνων κριτηρίων, ενισχύοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην επίσημη σχολική γνώση (Bernstein, 1989; Morais & Neves, 2001).

### **3.3. Δομικοί και συμβολικοί περιορισμοί στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί στρατηγική επιδίωξη των περισσότερων εκπαιδευτικών πολιτικών διεθνώς. Ωστόσο, η υλοποίηση αυτής της επιδίωξης συχνά προσκρούει σε ποικίλα εμπόδια. Αρκετές επιστημονικές μελέτες από τον ελληνικό και διεθνή χώρο έχουν κατηγοριοποιήσει τα εμπόδια αυτά σε δύο κύριες κατηγορίες: τα εξωτερικά (δομικά) και τα εσωτερικά (προσωπικά ή παιδαγωγικά). Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με εμπόδια όπως η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη και η κακή ποιότητα εκπαιδευτικού λογισμικού, ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Hasin & Khalid M. Nasir, 2021; Hsu, 2016; Kundu et al., 2021; Αθανασίου, 2018; Βρατσάλη & Σοφός, 2017; Καρυτίδης & Πρέττζας, 2015; Σύψα κ.ά., 2016). Από το λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος αποκαλύπτεται ότι η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής στις πρωτοβάθμιες σχολικές μονάδες είναι ο βασικός αρνητικός παράγοντας που εμποδίζει την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία:

*«Δεν υπάρχει Wi-Fi στο σχολείο. Σε πολλές τάξεις δεν πιάνει καθόλου. Πώς να δουλέψω με τα παιδιά σε διαδικτυακά περιβάλλοντα όταν δεν υπάρχει βασική σύνδεση;» (EK1).*

*«Έχουμε ένα εργαστήριο με παλιούς υπολογιστές, οι οποίοι χρειάζονται 15 λεπτά απλά για να ανοίξουν. Όταν προσπαθώ να κάνω κάτι με τα παιδιά, ένα τέταρτο του μαθήματος χάνεται στην προετοιμασία» (EK2).*

*«Στην τάξη μου έχουμε έναν μόνο υπολογιστή, και αυτόν τον χρησιμοποιώ, κυρίως, για διοικητικές εργασίες. Αν θέλω να αξιοποιήσω κάποια εφαρμογή, πρέπει να φέρω το δικό μου λάπτοπ και να δουλέψουμε από έναν προτζέκτορα... αν δουλεύει κι αυτός» (EK4).*

Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ο παιδαγωγικός τους ρόλος διαμορφώνεται από τις υλικές και θεσμικές συνθήκες των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται (Chen et al., 2019; De Brabander & Glastra, 2020). Η έλλειψη κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών δεν επηρεάζει μόνο τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, αλλά μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε «διαχειριστές της έλλειψης», περιορίζοντας την παιδαγωγική τους αυτονομία. Ως εκ τούτου, εξαρτώνται περισσότερο από τη διαθεσιμότητα τεχνολογικού εξοπλισμού παρά από τις παιδαγωγικές τους επιλογές (Bernstein, 1989).

Η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την εξασθένιση της περιχάραξης, δηλαδή μεγαλύτερη προσδίδει ευελιξία στον σχεδιασμό

και τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και του γνωστικού περιεχομένου μετάδοσης. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η σχολική κουλτούρα και οι θεσμικές δομές αναπαράγουν ένα ισχυρό πλαίσιο, ενισχύοντας την τυποποιημένη, εξετασιοκεντρική και εργαλειακή αντίληψη της επίσημης σχολικής γνώσης (Bernstein, 1989; Koustourakis & Panagiotakopoulos, 2010). Ενδεικτικές είναι οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών:

*«Το πρόγραμμα είναι ασφυκτικό. Όταν πρέπει να καλύψω όλη την ύλη σε συγκεκριμένες ώρες, δεν μπορώ να διαθέσω χρόνο για δραστηριότητες με τον υπολογιστή. Αν το κάνω, μένω πίσω και μετά πρέπει να βρω τρόπο να τρέξω» (EK1).*

*«Το εργαστήριο Η/Υ είναι μακριά από την αίθουσά μας και πρέπει να αφιερώνω δέκα λεπτά για να μεταφερθούμε, να συνδεθούμε, να ξεκινήσουμε. Όταν έχω μόνο 45 λεπτά, χάνεται όλη η ουσία» (EK3).*

*«Πολλές φορές αφιερώνουμε όλο το χρόνο στην προετοιμασία για εξετάσεις ή projects που ζητούνται από τη διεύθυνση. Δεν προλαβαίνουμε να εντάξουμε δημιουργικές δραστηριότητες με τους υπολογιστές, αν και θα το θέλαμε» (EK4).*

Τα ερευνητικά δεδομένα από τον λόγο των εκπαιδευτικών φανερώνουν ότι ο διδακτικός χρόνος, αν και φαινομενικά ουδέτερος και τεχνικά προσδιορισμένος, είναι βαθιά κοινωνικά και ιδεολογικά δομημένος (Lawrence & Tar, 2018; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ο χρόνος στο σχολείο δε λειτουργεί μόνο ως ποσοτικό μέτρο, αλλά ως ποιητικός φορέας σχέσεων εξουσίας, ελέγχου και αποκλεισμού. Όπως επισημαίνει ο Bernstein (2000), ο έλεγχος επί του χρόνου και της δομής της διδασκαλίας δεν είναι απλώς οργανωτικό ζήτημα, αλλά αποτελεί βασικό μηχανισμό άσκησης παιδαγωγικής εξουσίας, προσδιορίζοντας ποιος έχει τη δυνατότητα να ορίζει τι μαθαίνεται, πότε και με ποιον τρόπο.

Ένας ακόμη αποτρεπτικός παράγοντας που εμποδίζει την επιτυχή χρήση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη είναι τα εκπαιδευτικά λογισμικά που διατίθενται στις πρωτοβάθμιες σχολικές μονάδες, τα οποία συχνά αντί να αποδυναμώνουν τα αυστηρά γνωστικά όρια, τα ενισχύουν μέσω μιας μονοδιάστατης και συχνά ξεπερασμένης παρουσίασης της επίσημης σχολικής γνώσης (Ameen et al., 2019; Salinas et al., 2016; Sitthole & Mbukanma, 2024; Tzafilkou et al., 2021). Παρά την τεχνολογική του μορφή, στην πράξη δεν φαίνεται να υποστηρίζουν τις διαθεματικές ή διεπιστημονικές προσεγγίσεις, διατηρώντας τα γνωστικά αντικείμενα διαχωρισμένα, διαιωνίζοντας μια μορφή «κατακερματισμένης» μάθησης, η οποία αναπαράγει την ιεραρχική οργάνωση της επίσημης σχολικής γνώσης (Bernstein, 2000; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010):

*«Σε πολλές περιπτώσεις τα λογισμικά δεν είναι διαθεματικά, δουλεύουν με ξεκομμένα γνωστικά αντικείμενα και δε βοηθούν να δημιουργήσω σχέσεις ανάμεσα στα μαθήματα. Μοιάζουν περισσότερο με ψηφιοποιημένα σχολικά βιβλία» (EK1).*

*«Το λογισμικό είναι είτε πολύ θεωρητικό είτε απλώς επαναληπτικό. Δεν προσαρμόζεται στη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού και δεν μου αφήνει χώρο να χτίσω πάνω στις ιδέες των μαθητών» (EK2).*

*«Τα περισσότερα εκπαιδευτικά λογισμικά που έχουμε είναι παλιά, ελάχιστα ελκυστικά και δεν ανταποκρίνονται στο σημερινό μαθητή. Αν προσπαθήσεις να τα χρησιμοποιήσεις, γρήγορα χάνεται το ενδιαφέρον των παιδιών» (EK3).*

Παρά τις επιμορφώσεις και την ενίσχυση της χρήσης των ΤΠΕ, οι μη θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αποδεικνύονται ένας ακόμη κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει το επίπεδο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Chen et al., 2019; Νικολοπούλου & Gialamas, 2015; Κοσμίδης κ.ά., 2018). Ακολουθούν ενδεικτικές μαρτυρίες από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκφράζουν επιφυλάξεις, αναστολές ή ακόμη και δυσπιστία:

*«Μας πιέζουν να ενσωματώσουμε τις ΤΠΕ. Ειλικρινά, δεν βλέπω ουσιαστικό μαθησιακό όφελος. Τα παιδιά ενθουσιάζονται μόνο επιφανειακά» (EK2).*

*«Έχω μάθει να διδάσκω με συγκεκριμένο τρόπο. Αν αλλάξω, φοβάμαι ότι θα χάσω τον έλεγχο της τάξης. Επίσης, δεν είμαι σίγουρη αν μπορώ να απαντήσω σε τεχνικά προβλήματα που θα προκύψουν» (EK3).*

Ολοκληρώνοντας, η ενίσχυση των τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής, προϋπόθεση για την ουσιαστική ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Lawrence & Tar, 2018; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Χρειάζεται μια αναδιάρθρωση των παιδαγωγικών και θεσμικών πλαισίων, που θα ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς ως φορείς «λόγου» και όχι απλώς ως «χειριστές» τεχνολογικών εργαλείων. Μόνο τότε η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο **αναδιαμόρφωσης** της επίσημης σχολικής γνώσης, και όχι απλώς ως προέκταση της παραδοσιακής διδασκαλίας (Bernstein, 1989). Ακόμη, έχει τη δυναμική να συμβάλει στον ανασχηματισμό της σχολικής γνώσης, εφόσον συνδυαστεί με κατάλληλες παιδαγωγικές και θεσμικές παρεμβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αναφέρουν σχετικά:

*«Η επιμόρφωση μας έδωσε μια βασική εξοικείωση με κάποιες βασικές εφαρμογές. Όμως, όταν καλούμαι να φτιάξω κάτι πιο σύνθετο, όπως μια δραστηριότητα με διαθεματική εργασία, δυσκολεύομαι. Δεν έχουμε μάθει να σχεδιάζουμε μαθήματα με τις ΤΠΕ, απλώς να τις χρησιμοποιούμε σαν εργαλεία» (EK1).*

*«Όταν προτείνω κάποιο ψηφιακό εργαλείο στους μαθητές μου, βλέπω ενθουσιασμό. Αλλά εγώ δεν ξέρω να τα αξιοποιήσω όλα αυτά. Δεν μας έδειξαν πώς να τα συνδέσουμε με στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Θεωρώ ότι, ακόμα, η τεχνολογία μοιάζει με ξένο σώμα μέσα στη σχολική κουλτούρα» (EK2).*

*«Η χρήση ΤΠΕ θέλει χρόνο προετοιμασίας και τεχνογνωσία. Δεν μπορώ να αφιερώσω ώρες στο σπίτι μου για να ψάχνω υλικό και εφαρμογές. Το κράτος μας εκπαιδεύει επιφανειακά και μετά θεωρεί ότι “κάναμε τη δουλειά μας”» (ΕΚ4).*

#### 4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εστίασε στη διερεύνηση της επιμορφωτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, με έμφαση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein (2000), η μελέτη ανέδειξε κρίσιμα ζητήματα αναφορικά με τους περιορισμούς, τις προκλήσεις αλλά και τις προοπτικές ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η επιμόρφωση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς είναι ανεπαρκής, αποσπασματική και εστιάζει κυρίως στην τεχνική χρήση των εργαλείων, αγνοώντας τις παιδαγωγικές παραμέτρους. Αυτή η «εργαλειακή» προσέγγιση συνιστά, κατά τον Bernstein (1989), μια ισχυρή αναπλαισίωση της επίσημης σχολικής γνώσης, η οποία αποκόπτει τους εκπαιδευτικούς από το ουσιαστικό περιεχόμενό της, περιορίζοντας την επαγγελματική τους αυτενέργεια. Η ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα βιωματικού χαρακτήρα, προσαρμοσμένα στο σχολικό πλαίσιο, αναδεικνύεται ως βασική διεκδίκηση των συμμετεχόντων (Chen et al., 2019; De Brabander & Glastra, 2020; Sithole & Mbukanma, 2024; Σύψα κ.ά., 2016).

Αναφορικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές, διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ δύναται να συμβάλλει στη μετάβαση από δασκαλοκεντρικές σε μαθητοκεντρικές μορφές μάθησης, αποδυναμώνοντας την ισχυρή περιχάραξη της παραδοσιακής διδασκαλίας. Εργαλεία όπως οι διαδραστικοί πίνακες και τα εκπαιδευτικά λογισμικά ενισχύουν τη συνεργατική και διαφοροποιημένη μάθηση, διευκολύνοντας την πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση. Παράλληλα, ενισχύεται η κατανόηση των κανόνων κριτηρίων, καθιστώντας τη μαθησιακή επιτυχία περισσότερο διαφανή (Hasin & Khalid M. Nasir, 2021; Hsu, 2016; Kundu et al., 2021; Καριπίδης & Πρέτζας, 2015).

Ωστόσο, η δυναμική των ΤΠΕ παραμένει εν δυνάμει, καθώς προσκρούει σε σημαντικά εμπόδια. Η έλλειψη υποδομών, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η εξετασιοκεντρική κουλτούρα, καθώς και η θεσμική ακαμψία εμποδίζουν την ενεργό και δημιουργική χρήση της τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να λειτουργήσουν ως «διαχειριστές της έλλειψης», αντί για σχεδιαστές παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η παραδοσιακή δομή της επίσημης σχολικής γνώσης, η κατακερματισμένη δομή πολλών εκπαιδευτικών λογισμικών και η απουσία διαθεματικής σύνδεσης ενισχύουν τις ήδη υπάρχουσες ιεραρχίες (Ameen et al., 2019; Grazina Rapoliene et al., 2024; Salinas et al., 2016; Tzafilikou et al., 2021).

Επιπλέον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ δεν οφείλονται σε τεχνοφοβία, αλλά αποτυπώνουν μια βαθύτερη ανασφάλεια απέναντι στην αλλαγή του παιδαγωγικού

συστήματος. Η μετατόπιση από την «ορατή» στην «αόρατη» παιδαγωγική απειλεί την επαγγελματική τους ταυτότητα, δημιουργώντας αίσθημα απώλειας του ελέγχου στην σχολική τάξη (Aivazidi & Michalakelis, 2023; Hsu, 2016; Kundu et al., 2021).

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ενίσχυση των τεχνολογικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη αλλά όχι ικανή συνθήκη για την ουσιαστική ένταξη των ΤΠΕ. Απαιτείται μια συνολική αναδιάρθρωση των παιδαγωγικών και θεσμικών πλαισίων, ώστε οι ΤΠΕ να λειτουργήσουν ως μέσο εκπαιδευτικού μετασχηματισμού και όχι ως αναπαραγωγή παραδοσιακών πρακτικών (Chen et al., 2019; De Brabander & Glastra, 2020; Μήτκας κ.ά., 2013).

Τέλος, προτείνεται η εμβάθυνση της έρευνας στη σχέση επαγγελματικής αυτονομίας και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, καθώς και η μελέτη καλών πρακτικών από σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν καινοτόμες τεχνολογικά υποστηριζόμενες μεθόδους. Ο παιδαγωγικός μετασχηματισμός με τη χρήση ΤΠΕ απαιτεί συνθήκες που ενισχύουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως ενεργών υποκειμένων, με επαρκή παιδαγωγική στήριξη, θεσμική ευελιξία και τεχνολογική επάρκεια.

## Βιβλιογραφία

- Abdulrahim, A. T. & Bolaji, H. O. (2024) Challenges of ICT Tools for Managerial Functions in Private Secondary Schools. *International Journal of Universal Education*, 2(1), 13-17. <https://doi.org/10.33084/ijue.v2i1.7503>
- Aivazidi, M. & Michalakelis, C. (2023) Information and Communication Technologies in Primary Education: Teachers' Perceptions in Greece. *Informatics*, 10(3), 57-57. <https://doi.org/10.3390/informatics10030057>
- Ameen, K. S., Adeniji, S. M. & Abdullahi, K. (2019) Teachers' and students' level of utilization of ICT tools for teaching and learning mathematics in Ilorin, Nigeria. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 15(1), 51-59. <https://doi.org/10.4314/ajesms.v15i1.5>
- Bernstein, B. (1989) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Rev. edition, Oxford, Rowman & Littlefield.
- Cause, L. (2010) Bernstein's Code Theory and the Educational Researcher. *Asian Social Science*, 6(5) <https://doi.org/10.5539/ass.v6n5p3>
- Chen, M., Zhou, C., Meng, C. & Wu, D. (2019) How to promote Chinese primary and secondary school teachers to use ICT to develop high-quality teaching activities. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1593-1611. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09677-0>

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Methodology of educational research*. Metachmio.
- Creswell, J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ.) Αθήνα: Ίων.
- De Brabander, C. J. & Glastra, F. J. (2020) The unified model of task-specific motivation and teachers' motivation to learn about teaching and learning supportive modes of ICT use. *Education and Information Technologies*, 26(1), 393-420.  
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10256-7>
- Doğru, O. (2020) An Investigation of Pre-service Visual Arts Teachers' Perceptions of Computer Self-Efficacy and Attitudes Towards Web-based Instruction. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 629.  
<https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1454>
- Rapoliene, G., Gedvilaite-Kordusiene, M., & Tretjakova, V. (2024) Barriers of Information and Communication Technologies (ICT): Narratives of Older Users and Their Facilitators. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 25(3), 7–23.  
<https://doi.org/10.21018/rjcpr.2023.3.443>
- Hasin, I. & Khalid M. Nasir, M. (2021) The Effectiveness of the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Rural Secondary Schools in Malaysia. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(1), 59-64.  
<https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.59.64>
- Hsu, P.-S. (2016) Examining Current Beliefs, Practices and Barriers About Technology Integration: A Case Study. *TechTrends*, 60(1), 30-40. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0014-3>
- Koustourakis, G. & Panagiotakopoulos, C. (2008) ICT in the Primary Education: effects and problems from the effort of its application in pedagogical act. In B. Komis (Ed.), 4<sup>th</sup> *Pan-Hellenic Conference. Teaching Informatics. Patras, March 2008* (pp. 425-434) Patras: New Technologies Publications.
- Koustourakis, G. & Panagiotakopoulos, C. (2010) Moving towards the new school of ICT. An interdisciplinary approach. In A. Tzimogiannis (Ed.), *Proceedings of the 7<sup>th</sup> Pan-Hellenic Conference with International Participation. "ICT in Education". Corinth, 23-26 September 2010* (Volume II, pp. 581-592) Corinth: University of Peloponnese.
- Kundu, A., Bej, T. & Dey, K. N. (2021) Investigating Effects of Self-Efficacy and Infrastructure on Teachers' ICT Use, an Extension of UTAUT. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 16(6), 1-21.  
<https://doi.org/10.4018/ijwltt.20211101.0a10>
- Lawrence, J. E. & Tar, U. A. (2018) Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79–105.  
<https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712>

- Mapisa, B. Z., & Makena, B. (2024) The Impact of ICT Adoption in Enhancing Teaching and Learning in Primary Schools of Amathole East District, Eastern Cape. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(1), 213-231.  
<https://doi.org/10.46303/ressat.2024.12>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morais, A. & Neves, I. (2001) Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In A.Morais, I.Neves, B.Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 185–221) NewYork: PeterLang.
- Nikolopoulou, K. & Gialamas, V. (2015) Barriers to ICT use in high schools: Greek teachers' perceptions. *Journal of Computers in Education*, 3(1), 59–75.  
<https://doi.org/10.1007/s40692-015-0052-z>
- Sakkoulis, D. P., Asimaki, A. & Vergidis, D. K. (2018) In-service Training as a Factor in the Formation of the Teacher's Individual Theory of Education. *International Education Studies*, 11(3), 48–48. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p48>
- Salinas, Á., Nussbaum, M., Herrera, O., Solarte, M. & Aldunate, R. (2016) Factors affecting the adoption of information and communication technologies in teaching. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2175–2196. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9540-7>
- Sangkawetai, C., Neanchaleay, J., Koul, R. & Murphy, E. (2018) Predictors of K-12 Teachers' Instructional Strategies with ICTs. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(1), 149–177. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9373-0>
- Sithole, V. L. & Mbukanma, I. (2024) Prospects and Challenges to ICT Adoption in Teaching and Learning at Rural South African Universities: A Systematic Review. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(3), 178–193.  
<https://doi.org/10.46303/ressat.2024.54>
- Sullivan, R., Wintle, J., Campbell, N. & Roberts, W. M. (2024) Using the Technological Pedagogical Content Knowledge Framework (TPACK) model to analyse teachers' use of Information Communication Technology (ICT) in Primary Physical Education. *Cogent Social Sciences*, 10(1) <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2356719>
- Tzafilikou, K., Perifanou, M. A. & Economides, A. A. (2021) Teachers' trainers' intention and motivation to transfer ICT training: The role of ICT individual factors, gender, and ICT self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5563-5589.  
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10541-z>
- Zuhri, R. S., Wilujeng, I., Haryanto, H. & Ibda, H. (2024) Information communication technologies education in elementary school: a systematic literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(3), 1070-1082.  
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21435>

- Αθανασίου, Α. (2018) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία. Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα (σελ. 8-20).  
<https://doi.org/10.12681/edusc.2650>
- Αναστασιάδης, Π. (2003) Διαμόρφωση πλαισίου για την εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων του ελληνικού Πανεπιστημίου. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 44-54.
- Βρατσάλη, Ν. & Σοφός, Α. (2017) Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ ή την υιοθέτηση του eLearning στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Στο Α. Λιοναράκης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος 3, σελ. 92-107). ΕΑΠ – Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.1133>
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2010) Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (Τόμος ΙΙ, σελ. 633-640). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δημητρίου, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2016) Διερεύνηση της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές πρακτικές της τάξης. Στο 10ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (Τόμος 1, σελ. 43-51). ΕΤΠΕ.  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3809>
- Καριπίδης, Ν. (2013) Εμπόδια και προβλήματα στην προσπάθεια χρήσης ΤΠΕ για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στο 7ο Πανελλήνιο συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προκλήσεις και Προοπτικές» (σελ. 1-8) Θεσσαλονίκη.
- Καριπίδης, Ν. & Πρέτζας, Δ. (2015) Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των Παραγόντων που επηρεάζουν την Επιτυχή Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Στο: Β. Δαγδυλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΤΠΕ. «Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, 30 Οκτωβρίου - 1 Νοεμβρίου 2015 (σελ. 855-864). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κοσμίδης, Ι. Δ., Κίτσας, Η. Κ. & Κέκκερης, Γ. Θ. (2018) Οι ΤΠΕ στην Τεχνικό Επαγγελματική Εκπαίδευση και οι ανασταλτικοί παράγοντες ένταξης τους. Στο 11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (σελ. 153-156).  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4195>
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

- Μήτκας, Κ., Τσουλής, Μ. & Πόθος, Δ. (2013) Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας. Μελέτη Περίπτωσης. Στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη», (σελ. 233-246) Νάουσα.
- Σταμάτη, Μ. (2020) Η σημασία των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ερμηνευτικά σχήματα και πρακτικές στο νησί της Λέσβου. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 168-182.
- Σύψα, Π., Μάνεσης, Ν. & Κορδάκη, Μ. (2016) Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία. *Συνέδριο της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 637-644). ΕΤΠΕ.  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3873>
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004) Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (Τόμος Α, σελ. 165-176). Αθήνα.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής, Β. (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

# ΑΠΟ ΤΟ ΤΡΑΥΜΑ ΣΤΗΝ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

## FROM TRAUMA TO RESILIENCE: INTERCULTURAL EDUCATION AND REFUGEES

Παναγιώτης Μανιάτης  
Διδάσκων ΠΤΔΕ  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
[pmaniat@primedu.uoa.gr](mailto:pmaniat@primedu.uoa.gr)

### Περίληψη

Η προσφυγική εμπειρία συνδέεται στενά με την ψυχική υγεία, λόγω της έκθεσης σε τραυματικά γεγονότα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετανάστευση. Ωστόσο, η απόλυτη ταύτιση της προσφυγικής εμπειρίας με το τραύμα ενέχει τον κίνδυνο παθολογικοποίησης και αποπολιτικοποίησης. Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κρίσιμο πεδίο ενδυνάμωσης και υποστήριξης των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, αρκεί να βασίζεται σε μια ολιστική, συμμετοχική και κριτική προσέγγιση που αναγνωρίζει τις ανάγκες, τις δυνατότητες και την ανθεκτικότητά τους. Μέσα από μια κριτική και διαπολιτισμική παιδαγωγική, η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματιστεί σε εργαλείο ενδυνάμωσης των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο. Η μελέτη αναδεικνύει τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων, που λειτουργούν ως πράξεις αντίστασης απέναντι σε κατηγοριοποιητικές αφηγήσεις, και δείχνει πώς το σχολείο μπορεί να αποτελέσει χώρο θεραπευτικής εμπειρίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και μελλοντικής προοπτικής.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Εκπαίδευση προσφύγων, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Τραύμα, Ανθεκτικότητα, Ενδυνάμωση.*

### **Abstract**

The refugee experience is closely interwoven with mental health, owing to exposure to traumatic events before, during, and after migration. However, the complete identification of the refugee experience with trauma carries the risk of pathologization and depoliticization. Education emerges as a critical field for the empowerment and support of children with a refugee background, provided that it is grounded in a holistic, participatory, and critical approach that recognizes their needs, capacities, and resilience. Through a critical and intercultural pedagogy, education can be transformed into a tool for

the empowerment of children from refugee backgrounds. The study highlights the contribution of intercultural education to the formation of hybrid identities, which function as acts of resistance against categorizing narratives, and demonstrates how the school can serve as a space of therapeutic experience, social justice, and future prospect.

### **Key words**

*Refugee education, Intercultural Education, Trauma, Resilience, Empowerment.*

## **0. Εισαγωγή**

Το φαινόμενο της προσφυγιάς συνιστά μια πολυεπίπεδη εμπειρία, που επηρεάζει βαθύτατα την ψυχική υγεία όσων την υφίστανται, ιδίως των παιδιών. Η βίαιη μετακίνηση, οι απώλειες, οι διακρίσεις και η αβεβαιότητα αναδεικνύουν την ευάλωτοτητα των προσφύγων σε διαταραχές όπως το μετατραυματικό στρες (PTSD), η κατάθλιψη και το άγχος (Silove et al., 2017). Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τον βασικό παράγοντα για την προώθηση της ανθεκτικότητας, της ψυχολογικής ευημερίας και της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων. Η εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός ανθεκτικότητας είτε να αναπαράγει τα τραύματα, ανάλογα με τη φύση και τη φιλοσοφία της παρέμβασης. Ένα κριτικό και αναστοχαστικό πλαίσιο, που αποφεύγει την παθολογικοποίηση και προωθεί την ενδυνάμωση, καθίσταται αναγκαίο για την υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης των παιδιών προσφύγων και τη δημιουργία δυνατοτήτων για ένα βιώσιμο μέλλον.

## **1. Η Ψυχική υγεία των προσφύγων και των παιδιών προσφύγων**

Η εμπειρία του αναγκαστικού εκτοπισμού καθιστά τους ανθρώπους ιδιαίτερα ψυχολογικά ευάλωτους και, ιδίως στην περίπτωση των ανηλίκων, αυξάνει τον κίνδυνο ανάπτυξης ψυχοπαθολογίας. Η προσφυγική και μεταναστευτική συνθήκη συνεπάγεται ραγδαίες αλλαγές σε πολλούς τομείς της ζωής: α) στους προσωπικούς δεσμούς και τα κοινωνικά δίκτυα, β) στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον και γ) στο πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς (Bhugra, 2004). Οι μετατοπίσεις αυτές, σε συνδυασμό με τραυματικά βιώματα όπως η βία, η απώλεια οικείων, ο αναγκαστικός εκτοπισμός και η παρατεταμένη αβεβαιότητα, συμβάλλουν στην εκδήλωση διαταραχών όπως το μετατραυματικό στρες (PTSD), η κατάθλιψη και οι αγχώδεις διαταραχές, οι οποίες υπονομεύουν τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Ehnholt & Yule, 2006, Fazel et al., 2005).

Το PTSD αποτελεί μία από τις συχνότερες διαγνώσεις σε πληθυσμούς προσφύγων. Ορίζεται ως η φυσιολογική ψυχολογική αντίδραση σε ακραία και μη φυσιολογικά γεγονότα (Schiraldi, 2000) και χαρακτηρίζεται από επαναβίωση του τραύματος μέσω εφιαλτικών

ονείρων ή οπτικών εικόνων, αισθήματα φόβου και ανημπόριας, αυξημένη διεγερσιμότητα (αποδιοργανωμένη συμπεριφορά, δυσκολία συγκέντρωσης) και επίμονη αποφυγή ερεθισμάτων που σχετίζονται με το τραύμα (Fazel & Stein, 2002). Μετα-ανάλυση των Fazel et al. (2005) κατέδειξε ότι περίπου το 10% των ενηλίκων προσφύγων στις δυτικές χώρες πληροί τα κριτήρια για PTSD, ενώ σημαντικά ποσοστά εμφανίζουν μείζονα κατάθλιψη (5%) και γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (4%).

Η κατάθλιψη εμφανίζεται επίσης με αυξημένη συχνότητα στους πληθυσμούς αυτούς. Πρόκειται για σοβαρή διαταραχή του συναισθήματος, που συνοδεύεται από χαμηλή διάθεση, απώλεια ενδιαφέροντος, μείωση σχολικής επίδοσης και κοινωνική απόσυρση (Bouhuys et al., 2004, Fazel & Stein, 2002). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι πρόσφυγες και μετανάστες παρουσιάζουν υψηλότερη επίπτωση κατάθλιψης σε σχέση με τους γηγενείς πληθυσμούς (Simenec & Reid, 2022, Aroian & Norris, 2003). Οι εξηγήσεις κυμαίνονται από τα ψυχαναλυτικά μοντέλα της απώλειας και του πένθους έως τα γνωστικά μοντέλα της αποτυχίας και της απώλειας ελέγχου (Bhugra, 2004). Παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο, σε συνάρτηση με το περιβάλλον, επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση ή μη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Panter-Brick et al., 2014).

Η ψυχική υγεία των προσφύγων καθορίζεται από τρεις φάσεις της εμπειρίας: α) πριν τη φυγή, όπου κυριαρχούν οι τραυματικές εμπειρίες στη χώρα προέλευσης (βία, πόλεμος, διώξεις), β) κατά τη μετακίνηση, με κακουχίες, φτώχεια, απώλεια αγαπημένων και καθεστώς παρανομίας, και γ) στη χώρα υποδοχής, όπου οι πρόσφυγες συχνά βιώνουν διακρίσεις, ρατσισμό, κοινωνικό αποκλεισμό και εργασιακή εκμετάλλευση (Fazel & Stein, 2002, Hodes, 2000).

Μια ιδιαίτερα ευάλωτη υποομάδα είναι οι ανήλικοι πρόσφυγες, και ακόμη περισσότερο οι ασυνόδευτοι, καθώς το πρώιμο τραύμα μπορεί να διαταράξει καθοριστικά τη μαθησιακή πορεία και την ψυχοκοινωνική ευημερία (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Τα παιδιά πρόσφυγες βιώνουν πολλαπλές απώλειες (χώρα, οικογένεια, φίλοι, κοινωνικό στάτους, πολιτισμική αποδοχή, αίσθηση ασφάλειας), οι οποίες σε συνδυασμό με αναπτυξιακούς παράγοντες άγχους οδηγούν σε αυξημένα ποσοστά ψυχικών διαταραχών (Bronstein et al., 2012). Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν υψηλή συχνότητα PTSD, άγχους και κατάθλιψης (Yayan et al., 2020, Khamis, 2019, Eruyar et al., 2018, Sarpmaz et al., 2017, Thabet et al., 2016, Vervliet et al., 2014), ενώ μελέτες σε παιδιά που εκτέθηκαν σε πολέμους καταδεικνύουν συνδυασμό PTSD με άγχος και καταθλιπτικά συμπτώματα (Eruyar et al., 2018, Thabet et al., 2009).

Στις χώρες υποδοχής, τα παιδιά και οι έφηβοι πρόσφυγες παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών και συμπεριφορικών δυσκολιών: θλίψη, απόσυρση, σωματικά συμπτώματα, επιθετικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενοχές, παραβατικότητα, αυτοκτονικό ιδεασμό, ψυχικά επεισόδια, εφιάλτες και προβλήματα συγκέντρωσης (Burnett & Peel, 2001, Ferenci, 2001, Ajdukovic, 1998). Σε ασυνόδευτους ανηλίκους οι διαταραχές αυτές

καταγράφονται έως και πενταπλάσιες σε σχέση με συνομήλικους που έφτασαν με τις οικογένειές τους (Loughry & Flouri, 2001, Sourander, 1998).

## 2. Κριτική θεώρηση του Λόγου περί «τραύματος»

Η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για την ψυχική υγεία των προσφύγων και ιδιαίτερα των παιδιών προσφύγων υπογραμμίζει τον βαρύ ψυχολογικό αντίκτυπο του αναγκαστικού εκτοπισμού. Παράλληλα, όμως, αναδεικνύει και τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος περί «τραύματος» καθίσταται το κυρίαρχο πρίσμα κατανόησης της προσφυγικής εμπειρίας. Η έμφαση στην καταγραφή διαγνωστικών κατηγοριών όπως το PTSD ή η κατάθλιψη, αν και αναγκαία για την κατανόηση και την υποστήριξη αυτών των πληθυσμών, ενέχει τον κίνδυνο να παγιώσει μια στενά «ιατροκεντρική» και «παθολογικοποιητική» προσέγγιση.

Η ανάδυση του τραύματος ως κυρίαρχου εννοιολογικού πλαισίου κατανόησης της προσφυγικής εμπειρίας έχει αποτελέσει σημαντικό πεδίο συζήτησης στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαιδευτική θεωρία. Έχει αναπτυχθεί έντονη κριτική σε αυτόν τον λόγο περί τραύματος, ο οποίος συχνά επιχειρεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κατανόησης και στήριξης των προσφύγων, ενώ στην πραγματικότητα συμβάλλει, συνειδητά ή ασυνείδητα, στην αναγωγή της προσφυγικής εμπειρίας σε ένα ατομικό, παθολογικοποιημένο και πολιτικά ουδέτερο αφήγημα (Darmody & Arnold 2019, Saric 2019, Fassin & Rechtman, 2009, Puryanac, 2001). Πρόκειται για έναν λόγο ο οποίος δεν είναι μόνο περιγραφικός, αλλά και κανονιστικός, αφού διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι πρόσφυγες αναγνωρίζονται, κατηγοριοποιούνται και τελικά αντιμετωπίζονται από τις κοινωνίες υποδοχής.

Ο Fassin (2007) επισημαίνει ότι η ανθρωπιστική δράση (humanitarianism), παρά τις ευγενείς προθέσεις της, αποκαλύπτει τις δομικές ανισότητες της ανθρώπινης συνθήκης στον σύγχρονο κόσμο. Η «ηθική» γλώσσα του ανθρωπισμού (φροντίδα, συμπόνια, τραύμα) υποκαθιστά ή ακόμη και αντικαθιστά την «πολιτική» γλώσσα των δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης. Έτσι, μια «ανθρωπιστική προσέγγιση» συχνά αναγνωρίζει τον πρόσφυγα πρωτίστως μέσα από την ταυτότητα του θύματος που χρήζει θεραπείας, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις πολιτικές αιτίες του ξεριζωμού προς την ατομική ψυχολογική βλάβη. Η Puryanac (2001, 2004), με τη σειρά της, ασκεί μια διεισδυτική κριτική σε αυτόν τον κυρίαρχο ανθρωπιστικό λόγο που αντιμετωπίζει τους πρόσφυγες κυρίως μέσα από το πρίσμα του ψυχολογικού τραύματος και υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη εποχή, η αυθεντικότητα των προσφυγικών αφηγήσεων και τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν (π.χ. άσυλο, προστασία) αποκτούν επιβεβαίωση και ισχύ κυρίως μέσα από την ανάπτυξη της ρητορικής του τραύματος, ενός δηλαδή νομικο-ιατρικού λόγου. Ο πρόσφυγας θεωρείται “αληθινός” ή “αυθεντικός” μόνο αν μπορεί να αποδείξει ότι έχει υποστεί τραύμα και με αυτόν τον τρόπο, το προσφυγικό βίωμα παθολογικοποιείται. Έτσι, οι πρόσφυγες καθίστανται πρωτίστως παθητικά θύματα ψυχολογικής βλάβης, παρά πολιτικά υποκείμενα με λόγο και πράξη (Puryanac, 2001). Το αποτέλεσμα δεν είναι άλλο από την αποπολιτικοποίηση της προσφυγικής

εμπειρίας, γεγονός που ενισχύει την εξάρτηση των προσφύγων από θεσμούς “σωτηρίας” (Puranas, 2004). Φυσικά η κριτική δεν σχετίζεται με την άρνηση της ύπαρξη τραυματικών εμπειριών, αλλά, κυρίως, στον τρόπο με τον οποίο ο διεθνής λόγος τις εργαλειοποιεί, αφαιρώντας, συχνά, από τους πρόσφυγες την αυτονομία και μετατρέποντάς τους σε αντικείμενα παθητικής φροντίδας.

Τελικά, ο λόγος περί «τραύματος», όπως φαίνεται, μάλλον συγκροτεί ένα καθεστώς αλήθειας για το ποιος είναι ο πρόσφυγας: ένα υποκείμενο κατεχοχόν τραυματισμένο, ευάλωτο και άξιο συμπόνιας. Αυτή η «ανθρωπιστική προσέγγιση», μέσα από συγκεκριμένη γλώσσα, αποδίδει στον πρόσφυγα μια μονοδιάστατη ταυτότητα θύματος, αποσιωπώντας την πολλαπλότητα των εμπειριών και την πολιτική του υπόσταση. Αποτελεί μέρος της «προφυγικότητας», όπως την ορίζει ο Khosravi (2010: 73) όπου πρόσφυγας δεν «είναι» αλλά «καθίσταται» πρόσφυγας, καθώς του αποδίδεται ένας συγκεκριμένος ρόλος: αυτός του βοήθητου, ευάλωτου και εξαρτημένου υποκειμένου που χρειάζεται σωτηρία. Η κυρίαρχη αφήγηση του πρόσφυγα, όπως την αναλύει ο Khosravi (2010), συγκροτείται γύρω από την έννοια της «προφυγικότητας» ως μια ιδιότητα που υπερβαίνει το ίδιο το άτομο και το καθλώνει σε έναν μόνιμο ρόλο θύματος ή παραβάτη. Ο πρόσφυγας δεν αναγνωρίζεται ως πλήρες υποκείμενο με ιστορία, επιθυμίες και φωνή, αλλά κατασκευάζεται μέσα από γραφειοκρατικές, πολιτικές και μιντιακές αφηγήσεις που τον ορίζουν αποκλειστικά με βάση την απώλεια, την εξαίρεση και την ανάγκη. Η «προφυγικότητα» αποτελεί, εντέλει, μια επιβεβλημένη ταυτότητα, η οποία αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και ανισότητας, καθιστώντας τον πρόσφυγα πάντα «άλλον» σε σχέση με την κοινωνία υποδοχής. Μέσα σε αυτή την κυρίαρχη αφήγηση, η εμπειρία της μετακίνησης και της επιβίωσης μεταφράζεται σε μια ομογενοποιημένη ιστορία δυστυχίας, αποκλείοντας τις πολλαπλές φωνές και τις εναλλακτικές μορφές αυτοπαρουσίασης που θα μπορούσαν να ανατρέψουν αυτό το κατασκευασμένο καθεστώς της «προφυγικότητας». Η έρευνα των Παπαδημητρίου & Ασκούνη (2021) διαπίστωσε, μέσα από την ανάλυση λόγου εφήβων προσφύγων στην Ελλάδα, ότι η κυρίαρχη αφήγηση για την ταυτότητα του πρόσφυγα δεν επιβεβαιώνεται. Οι ίδιοι οι έφηβοι προσλαμβάνουν τον όρο «πρόσφυγας» όχι ως μόνιμη ή αποκλειστική κατηγορία ταυτότητας, αλλά ως μια ιδιότητα που τους αποδόθηκε ακούσια, ανεξάρτητα από τη βούλησή τους. Όπως επισημαίνουν οι ερευνήτριες: «Είναι δρώντα υποκείμενα, ικανά να αφηγηθούν εμπειρίες, να εκφράσουν τη γνώμη, τις ανάγκες και τα θέλω τους και να νοηματοδοτήσουν έννοιες όπως αυτές της παιδικής ηλικίας ή της “προφυγικότητας” σε γλώσσες που πρόσφατα άρχισαν να εξερευνούν» (Παπαδημητρίου & Ασκούνη, 2021: 61). Οι μαθητές/τριες πρόσφυγες, μέσα από αυτή την αποστασιοποίηση από την επιβεβλημένη ταυτότητα, αναπτύσσουν πρακτικές αντίστασης απέναντι στους κατηγοριοποιητικούς λόγους που τους επιβάλλονται. Η μη αποδοχή του «πρόσφυγα» ως αποκλειστική υπαγωγή τους επιτρέπει να διαμορφώνουν εναλλακτικές αφηγήσεις εαυτού, δηλαδή να δημιουργούν πολλαπλές, δυναμικές και μη προβλέψιμες ταυτοτικές εκδοχές. Με αυτόν τον τρόπο, τα υποκείμενα επαναδιεκδικούν τον έλεγχο πάνω στον τρόπο

που παρουσιάζονται και αναγνωρίζονται κοινωνικά, αντιστρέφοντας τις διαδικασίες στιγμιαίου και περιθωριοποίησης. Συγκροτούν νέες μορφές υποκειμενικότητας μέσα από υβριδικές ταυτότητες, οι οποίες υπερβαίνουν τα διχοτομικά σχήματα όπως «εμείς/άλλοι» ή «πολίτης/μη-πολίτης» (Hall, 1996, Bhabha, 1994).

Η παραπάνω διαπίστωση δείχνει ότι οι ταυτότητες των προσφύγων δεν είναι ούτε στατικές ούτε μονοδιάστατες, αλλά συγκροτούνται σε διαρκή διαπραγμάτευση ανάμεσα στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις και στις δικές τους πρακτικές νοηματοδότησης. Έτσι, ενώ οι έφηβοι πρόσφυγες συχνά αποστασιοποιούνται από την ετικέτα του «ευάλωτου θύματος» και επιχειρούν να αναδιαμορφώσουν τις αφηγήσεις τους ως δρώντα υποκείμενα, την ίδια στιγμή αναγκάζονται σε συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια να υιοθετούν στρατηγικά αυτήν την ταυτότητα, καθώς αποτελεί την κυρίαρχη «γλώσσα αναγνώρισης» που διασφαλίζει πρόσβαση σε υπηρεσίες και δικαιώματα. Η φαινομενική αυτή αντίφαση αναδεικνύει την ένταση ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και στην εξωτερική κατηγοριοποίηση, αλλά και την ικανότητα των προσφύγων να κινούνται ευέλικτα ανάμεσα σε διαφορετικούς ρόλους, άλλοτε αντιστεκόμενοι και άλλοτε αξιοποιώντας τους, ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες.

Η στρατηγική αυτή, ωστόσο, συνεπάγεται την εσωτερίκευση μιας αίσθησης απώλειας ελέγχου και αυτονομίας, γεγονός που ενδέχεται να ενισχύει την ταύτιση με μια παγιωμένη συνθήκη θυματοποίησης, η οποία καθίσταται κυρίαρχο στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας. Υπό αυτές τις συνθήκες, υπονομεύεται η δυνατότητα ενδυνάμωσης, αναστοχασμού και ουσιαστικής επεξεργασίας της τραυματικής εμπειρίας, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αφετηρία μετασχηματισμού και επανεκκίνησης της ζωής. (Κέντρο Ημέρας Βαβέλ, 2019). Ακόμη, έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημανθεί, ως βασική συνέπεια, η λειτουργία μιας τέτοιας προσέγγισης ως άλλοθι για την πλημμελή, αν όχι ανύπαρκτη εκπαιδευτική κοινωνική και πολιτική φροντίδα και μέριμνα, ενώ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά για την ανάδειξη των παραγόντων που οδηγούν σε προσαρμοστικότητα ή ανθεκτικότητα των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Αν τελικά η κυρίαρχη ρητορική περί τραύματος τείνει να εγκλωβίζει την προσφυγική εμπειρία σε μια μονοδιάστατη αφήγηση ευαλωτότητας και παθητικότητας, τότε μια πιο σύνθετη κατανόηση του φαινομένου προϋποθέτει την υπέρβαση αυτής της στενής ψυχολογικοποίησης και την αναγνώριση των πολλαπλών σταδίων, πλαισίων και δυναμικών που διαμορφώνουν την εμπειρία του εκτοπισμού. Απέναντι σε αυτήν την κανονιστική προσέγγιση, οι Στεργίου & Σιμόπουλος (2019) και ο Παπαδόπουλος (2001) προτείνουν μια ολιστική ερμηνεία που ενσωματώνει τους πολλαπλούς παράγοντες και τις χρονικότητες της προσφυγικής εμπειρίας. Ο Παπαδόπουλος (2001) ειδικότερα διακρίνει τέσσερις φάσεις του «προσφυγικού τραύματος»: την προσδοκία πριν από τα καταστροφικά γεγονότα (Anticipation Phase), τα ίδια τα καταστροφικά γεγονότα (Devastating Events Phase), την επιβίωση μέσα στην αποδιοργάνωση και την απώλεια ταυτότητας (Survival Phase), και τέλος την προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, όπου οι υψηλές προσδοκίες συχνά συγκρούονται

με την πραγματικότητα της απομόνωσης και της δυσπιστίας (Adjustment Phase). Ο Παπαδόπουλος (2021) περιγράφει την προσφυγική εμπειρία ως «ακούσια αποικεσία», δηλαδή μια παρατεταμένη συνθήκη αποπροσανατολισμού που ξεκινά πριν τον εκτοπισμό και συνεχίζεται στη χώρα υποδοχής, όπου κυριαρχεί η αβεβαιότητα της ταυτότητας και του ανήκειν. Η έννοια των διακριτών φάσεων του «προσφυγικού τραύματος» αναδεικνύει ότι οι ψυχικές συνέπειες δεν περιορίζονται στη στιγμή της βίας, αλλά διαμορφώνονται διαρκώς μέσα από την απώλεια, την αβεβαιότητα και τη διαδικασία ένταξης.

Η κριτική στην παθολογικοποίηση και στη σύνδεση με το PTSD ξεκινά από τη βασική παραδοχή ότι το νόημα που αποδίδεται στις τραυματικές εμπειρίες, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι τις διαχειρίζονται διαφέρουν ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, τον πολιτισμό, την εθνότητα ή το φύλο τους. Επομένως η ερμηνεία συμπεριφορών ατόμων ή ομάδων στη βάση προσεγγίσεων που αγνοούν τις ιδιαιτερότητες και τη μοναδικότητα της εκάστοτε συνθήκης, μπορεί να κριθεί αμφισβητήσιμη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Είναι αλήθεια ότι την προσφυγική εμπειρία είναι αδύνατον να την βιώνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Παράγοντες που σχετίζονται με το υποκείμενο αλλά και το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα το γεγονός της ακούσιας μετακίνησης, αποδίδουν σε ένα γεγονός διαφορετική ένταση και διαφορετικό νοηματικό φορτίο, καθιστώντας έτσι την εμπειρία μοναδική για τον καθένα, αλλά και μοναδικό τον τρόπο αντίδρασης. Αυτό που, εντέλει, αποτελεί κοινή συνθήκη και μοιράζονται οι πρόσφυγες είναι η απώλεια του οικείου χώρου, του σπιτιού, της πατρίδας και όχι το τραύμα. Επομένως, συχνά υπάρχει μια στερεοτυπική διασύνδεση της προσφυγικής εμπειρίας με το τραύμα, η οποία έχει σημαντικές συνέπειες.

Αυτή η υπερέμφαση στο τραύμα μπορεί να οδηγήσει στην αποσιώπηση της ανθεκτικότητας, προωθώντας μια εικόνα του πρόσφυγα ως παθητικού δέκτη βοήθειας και όχι ως ενεργού φορέα γνώσης, εμπειρίας και προοπτικής. Έτσι, υπονομεύονται στοιχεία όπως η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα και οι στρατηγικές νοηματοδότησης που ενεργοποιούν τα ίδια τα υποκείμενα. Πρακτικά, στον χώρο της εκπαίδευσης αυτό μεταφράζεται σε πολιτικές και πρακτικές που εστιάζουν στις ελλείψεις και τις ανάγκες, και όχι στις δυνατότητες και τα πολιτισμικά κεφάλαια των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο.

### 3. Ο ρόλος της εκπαίδευσης

#### 3.1. Εκπαίδευση πέρα από τη γνωστική διάσταση

Η εμπειρία του εκτοπισμού, της βίας και της αβεβαιότητας που συχνά συνοδεύουν τις προσφυγικές διαδρομές, καθώς και η πρόκληση της μετεγκατάστασης σε έναν νέο τόπο, επιφέρουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των παιδιών. Υπό αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά οφείλει να λειτουργεί ως κρίσιμο πεδίο ενίσχυσης της ανθεκτικότητας και της σταθερότητας των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται μια κριτική και

αναστοχαστική προσέγγιση που αναγνωρίζει την πολιτική φύση της προσφυγικής εμπειρίας και αποφεύγει την κανονιστική παθολογικοποίηση.

Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικά προστατευτικό περιβάλλον, το οποίο προάγει τόσο την ακαδημαϊκή πρόοδο όσο και την ψυχολογική αποκατάσταση, λειτουργώντας ως μηχανισμός ανθεκτικότητας που παρέχει γνώση αλλά και ένα σταθερό, υποστηρικτικό πλαίσιο (Kataoka et al., 2018, Miller & Rasmussen, 2017). Ως θεσμός, παρέχει κανονικότητα στη ζωή των παιδιών και συμβάλλει στην αποκατάσταση της παιδικότητας και της αξιοπρέπειάς τους, προσφέροντας ανακούφιση από την «προσφυγική τους ιδιότητα» (Zsófia, 2018). Σε συνθήκες κρίσης, το εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργεί ως ασφαλές καταφύγιο που προσφέρει δεξιότητες ζωής και κοινωνική στήριξη, καλλιεργεί το αίσθημα του ανήκειν και τροφοδοτεί την ελπίδα για μια σταθερή ζωή με προοπτική (Aleghfeli et al., 2025, Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι το σχολείο διαδραματίζει καίριο ρόλο σταθερότητας και συνέχειας σε μια ζωή που χαρακτηρίζεται από πολλαπλές γεωγραφικές, πολιτισμικές, οικογενειακές και γλωσσικές «μεταβάσεις» (Παπαδημητρίου & Ασκούνη, 2021:61), καθώς και ότι προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας που προκύπτει από το γεγονός ότι «ανήκουν κάπου» (Τσάγκα, 2021: 165). Ως πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης στη χώρα υποδοχής, μπορεί να προσφέρει μια σταθερή πηγή υποστήριξης για την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων. Επιπλέον, η συμβολή του στην αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας έχει αναγνωριστεί μέσα από την ανάπτυξη σχολειοκεντρικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και ψυχικής υγείας, τα οποία ανταποκρίνονται στις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο (Rousseau & Guzder, 2008). Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου, ακριβώς επειδή υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη μείωση συμπτωμάτων που συνδέονται με το τραύμα και με συνακόλουθες λειτουργικές δυσκολίες (Sullivan & Simonsen, 2016).

### ***3.2. Εκπαίδευση ως δικαίωμα και οι αντιφάσεις της υλοποίησής του***

Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο δεν συνιστά πράξη «μεγαλοθυμίας» εκ μέρους των χωρών υποδοχής, αλλά αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, κατοχυρωμένο σε διεθνείς συμβάσεις και νομικά κείμενα. Παρά την αναγνώριση αυτή, πλήθος ερευνών καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση των προσφύγων παραμένει παγκοσμίως παραμελημένη, με αποτέλεσμα οι πρόσφυγες να βιώνουν μορφές περιθωριοποίησης αντίστοιχες με εκείνες των εθνικών μειονοτήτων (Dryden-Peterson, 2015). Η έλλειψη ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση δεν υπονομεύει μόνο την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, αλλά και την ίδια την κοινωνική τους ένταξη, ακυρώνοντας στην πράξη το πνεύμα των διεθνών δεσμεύσεων.

Η μελέτη της προσφυγικής εκπαίδευσης αποκαλύπτει μια βαθιά αντίφαση: οι πρόσφυγες βρίσκονται ταυτόχρονα «εντός και εκτός» των εθνικών κρατών. Από τη μια πλευρά, η εκπαίδευσή τους χρηματοδοτείται και καθοδηγείται από διεθνείς οργανισμούς όπως η

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR). Από την άλλη, στο εσωτερικό των κρατών υποδοχής παραμένουν «μη πολίτες», χωρίς τα πλήρη δικαιώματα που θα επέτρεπαν την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Η απουσία κατάλληλων θεσμών και μηχανισμών εφαρμογής καθιστά συχνά ανενεργά τα αναγνωρισμένα δικαιώματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να συνεχίζουν να βιώνουν αποκλεισμό (Dryden-Peterson, 2016). Η θέση αυτή του «ενδιάμεσου χώρου» καθιστά την εκπαίδευση πεδίο διαρκούς διαπραγματεύσεως μεταξύ διεθνών δεσμεύσεων και εθνικών πολιτικών.

Η δημόσια ρητορική που αναπτύχθηκε, ιδιαίτερα μετά το 2015, με την αυξημένη παρουσία παιδιών προσφύγων στην Ευρώπη και μέχρι τον πρόσφατο πόλεμο στην Ουκρανία, παρουσιάζει τη βίαιη μετακίνηση των ανθρώπων προς τη Δύση ως «κρίση» που απειλεί την εθνική ταυτότητα και την ασφάλεια των χωρών υποδοχής (McIntyre & Abrams, 2021, Saric, 2019). Η αναπαράσταση αυτή δεν είναι ουδέτερη. Αντιθέτως, συμβάλλει στη νομιμοποίηση πρακτικών αποκλεισμού, μέσα από την «από-ανθρωποποίηση» των παιδιών προσφύγων, τα οποία παρουσιάζονται περισσότερο ως «βάρος» παρά ως υποκείμενα δικαιωμάτων. Οι συνέπειες αυτής της ρητορικής αποτυπώνονται σε πολιτικές που περιορίζουν την πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι τέτοιες πρακτικές αντιτίθενται ρητά στις βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (McIntyre et al., 2024).

### ***3.3. Μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων***

Η ερώτηση που τίθεται είναι αν το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο και η σχολική τάξη μπορούν να λειτουργήσουν «θεραπευτικά» απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο, ανατρέποντας την κυρίαρχη αφήγηση περί «τραύματος» και αναδεικνύοντας έναν χώρο ενδυνάμωσης, κατανόησης και στήριξης. Αυτό προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία αντιλαμβάνεται τον μαθητή και τη μαθήτρια ως σωματική, συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική ολότητα, αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των εμπειριών τους και επιδιώκει τη συνολική τους υποστήριξη. Οι πολλαπλές ανάγκες των παιδιών προσφύγων περιλαμβάνουν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε συνδυασμό με τη διατήρηση της μητρικής, την προσαρμογή σε ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, την ανάγκη για επικοινωνία και αίσθηση του ανήκειν, αλλά και την ενδυνάμωση της προσωπικής τους ταυτότητας και της ψυχικής τους ισορροπίας. Συχνά, ωστόσο, κρίσιμες διαστάσεις της ζωής τους, που αφορούν τις σχέσεις με το σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα, τόσο πριν όσο και μετά τη μετανάστευση, παραμένουν υποβαθμισμένες ή αγνοούνται. Η απουσία μιας τέτοιας πολυδιάστατης θεώρησης υπονομεύει τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής ένταξης και συναισθηματικής στήριξης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Αφετηρία της ολιστικής προσέγγισης αποτελεί η βιο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη του παιδιού δεν συνιστά γραμμική ή απομονωμένη διαδικασία, αλλά προϊόν συνεχούς και σύνθετης αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και των πολυεπίπεδων περιβαλλόντων του, φυσικών, κοινωνικών, πολιτισμικών

και πολιτικών (Bronfenbrenner & Morris, 2006, Bronfenbrenner, 1979). Υπό το πρίσμα αυτό, οι σχολικές εμπειρίες των παιδιών προσφύγων δεν μπορούν να κατανοηθούν αποκλειστικά μέσα από τις σχέσεις μαθητή–εκπαιδευτικού–σχολείου, αλλά πρέπει να ιδωθούν σε συνάρτηση με τα ευρύτερα κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά πλαίσια που λειτουργούν ως μεσολαβητές (Pastoor, 2015). Η ολιστική προσέγγιση δίνει, συνεπώς, έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων βασισμένων στον σεβασμό, στην ανάδειξη της φωνής των μαθητών και στη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την τοπική κοινότητα (Foundation House, 2016).

Η εφαρμογή της μπορεί να αποδοθεί σε τέσσερα διακριτά αλλά αλληλένδετα επίπεδα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στο ατομικό επίπεδο, αναδεικνύεται η ανάγκη για υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των προσφύγων, με έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στην ενίσχυση της μαθητικής τους ταυτότητας και στην κάλυψη ψυχοκοινωνικών αναγκών που απορρέουν από τραυματικές εμπειρίες. Το σχολικό επίπεδο εστιάζει στη δημιουργία ενός θετικού, ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από πρακτικές συμμετοχικής ηγεσίας και συνεργατική κουλτούρα. Σε κοινωνικό επίπεδο, η ενεργή συνεργασία με τις οικογένειες, την τοπική κοινότητα και εξωτερικούς φορείς υποστήριξης κρίνεται ουσιώδης για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης. Τέλος, το θεσμικό επίπεδο διαμορφώνει το γενικότερο πολιτικό και οργανωτικό πλαίσιο που καθορίζει τη δυνατότητα υλοποίησης αποτελεσματικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019).

### ***3.4. Ανθεκτικότητα και Εκπαίδευση***

Μια ολιστική προσέγγιση μπορεί να καταστήσει το σχολείο καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης της ανθεκτικότητας των παιδιών προσφύγων. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται και να ξεπερνούν τις δυσκολίες και τα τραυματικά γεγονότα, διατηρώντας την ψυχική τους ευημερία παρά τις αντιξοότητες (Luthar & Cicchetti, 2000· Masten, 2001). Δεν αποτελεί στατική ιδιότητα, αλλά μια δυναμική διαδικασία, που βρίσκεται στο επίκεντρο προγραμμάτων επανεγκατάστασης και εκπαίδευσης προσφύγων (Hutchinson & Dorsett, 2019, Dubus, 2018). Ωστόσο, οι ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν ότι η ανθεκτικότητα συχνά υπονομεύεται από γλωσσικά εμπόδια, διακρίσεις, ετικετοποίηση και κοινωνική απομόνωση (Sherwood & Liebling-Kalifani, 2012).

Η ανθεκτικότητα δεν είναι απλώς ατομική ικανότητα, αλλά μια ενεργή και κοινωνική διαδικασία που συγκροτείται μέσα στις σχέσεις και στο κοινωνικό περιβάλλον (Bottrell, 2009). Συνδέεται άμεσα με συνθήκες αναγνώρισης της ταυτότητας. Όταν τα υποκείμενα διαβιούν σε καθεστώς μη αναγνώρισης, οι ταυτότητές τους αποσταθεροποιούνται και η αυτοεκτίμησή τους υπονομεύεται (Berding-Barwick & McAreavey, 2024). Η σχετική

έρευνα αναδεικνύει ότι η ανθεκτικότητα είναι βαθιά σχεσιακή και συγκειμενική, επηρεάζεται από σχέσεις εξουσίας και δομικούς περιορισμούς και αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο όταν υπάρχει αίσθηση ταυτοτικής συνέχειας. Η διαγραφή του παρελθόντος και των προηγούμενων εμπειριών λόγω συστημικών φραγμών αποδυναμώνει αυτή τη διαδικασία και περιορίζει τις δυνατότητες ενδυνάμωσης (Berding-Barwick & McAreavey, 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχολικές κοινότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης, μειώνοντας το αίσθημα απομόνωσης και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Dryden-Peterson, 2016). Εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαχείριση άγχους και τραυματικών εμπειριών, ενώ η ίδια η σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσει πεδίο μείωσης των επιπτώσεων του τραύματος μέσω θετικών εμπειριών συνεργασίας, μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ένας υποστηρικτικός εκπαιδευτικός χώρος ενισχύει την ανθεκτικότητα, αποφεύγοντας την αποκλειστική εστίαση στο τραύμα και αναδεικνύοντας άλλες πτυχές της ταυτότητας των μαθητών. Ενδεικτικά, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) προωθεί δεξιότητες που συμβάλλουν στην ψυχολογική ευημερία, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και στη διαμόρφωση θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης (Ijadi-Maghsoodi et al., 2024, McBrien, 2022, Τσώλη & Μανιάτης, 2020).

### ***3.5. Πλαίσια «κανονικότητας» και θεραπευτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση προσφύγων***

Οι McIntyre & Neuhaus (2021) προτείνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων σε χώρες επανεγκατάστασης, συνδυάζοντας τις έννοιες της «κανονικότητας» και της «συμμετοχικής ισότητας». Στόχος τους είναι η δημιουργία ποιοτικών και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακών περιβαλλόντων, που επιτρέπουν στα παιδιά να ξαναχτίσουν μια «συνθησιμένη» ζωή και να συμμετέχουν ισότιμα με τους συνομηλίκους τους. Η θεμελίωση αυτού του πλαισίου αντλεί από τις ιδέες της Fraser (2003) για τη συμμετοχική ισότητα, με άξονες τη διανομή πόρων (redistribution), την αναγνώριση (recognition) και την εκπροσώπηση (representation), σε συνδυασμό με τη θεωρία του Kohli (2014) περί «επανεναρξης μιας κανονικής ζωής». Στην κατεύθυνση αυτή, η «κανονική ζωή» για τα παιδιά πρόσφυγες συνδέεται με τρεις κεντρικούς στόχους: α) την ασφάλεια (Safety), η οποία αναφέρεται όχι μόνο στη σωματική αλλά και την συναισθηματική, τη σταθερότητα, προβλεψιμότητα και την εμπιστοσύνη στις σχέσεις, β) την αίσθηση του ανήκειν (Belonging), με αναφορά στην θεσμική αλλά και την συναισθηματική ένταξη, καθώς και την αίσθηση της αναγνώρισης και της ανάπτυξης σχέσεων υποδοχής και γ) την επιτυχία (Success), η οποία δεν εξαντλείται στην ακαδημαϊκή απόδοση αλλά αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων, κοινωνικής συμμετοχής και αυτοεκτίμηση, ενώ περιλαμβάνει και την ικανότητα επανασχεδιασμού του μέλλοντος. Η επίτευξη αυτών των στόχων απαιτεί μια ηθική και λειτουργική μετατόπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης, βασισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην αναγνώριση της μοναδικότητας των παιδιών προσφύγων.

Σε αυτή τη λογική εντάσσεται και η παιδοκεντρική προσέγγιση των «Θεραπευτικών Τάξεων» (Healing Classrooms) που ανέπτυξε το International Rescue Committee (IRC, 2006). Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό μοντέλο που αναγνωρίζει τον θεραπευτικό ρόλο του σχολείου σε συνθήκες κρίσης ή εκτοπισμού. Το μοντέλο δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός σταθεροποιητικού και προστατευτικού μαθησιακού πλαισίου, που ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας, συνέχειας και κοινότητας. Οι βασικές αρχές του επικεντρώνονται στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν, στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με συνομηλικούς και ενήλικες, στην παροχή ευκαιριών για δημιουργική μάθηση και έκφραση, στην ενδυνάμωση μέσω αναλήψεων ευθύνης και στη διαμόρφωση ενός σταθερού και προβλέψιμου σχολικού περιβάλλοντος (IRC, 2006). Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε κομβικούς φορείς αυτής της διαδικασίας, καθώς, μέσω της διδασκαλίας και των καθημερινών αλληλεπιδράσεων, συμβάλλουν στην επούλωση και την ψυχική ανάκαμψη των μαθητών. Η προσέγγιση αναγνωρίζει επίσης την ανάγκη φροντίδας των ίδιων των εκπαιδευτικών, πολλοί από τους οποίους έχουν βιώσει τραύματα και απώλειες και χρειάζονται υποστήριξη, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον ρόλο τους.

Η εφαρμογή του προγράμματος στη Βρετανία έδειξε ότι ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ενώ συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής ανταπόκρισης σε συνθήκες κρίσης. Ωστόσο, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η επιτυχία τέτοιων παρεμβάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενίσχυση της τοπικής συνεργασίας και την ουσιαστική ενσωμάτωση των φωνών των ίδιων των παιδιών στη διαμόρφωση των δράσεων (de Ruijter, 2024).

### ***3.6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαμόρφωση ταυτότητας***

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο πεδίο γνωστικής μάθησης ή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αλλά κυρίως χώρο όπου διαμορφώνονται και επαναδιαπραγματεύονται οι ταυτότητες (Cummins, 1999). Για τους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο, η σχολική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής στερεοτύπων και κατηγοριοποιητικών ταυτοτήτων, είτε ως πλαίσιο ενδυνάμωσης και συγκρότησης νέων, υβριδικών μορφών υποκειμενικότητας. Απαιτείται, λοιπόν, η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης που θα ενθαρρύνει, μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιλογών και διδακτικών παρεμβάσεων, την αποδοχή της πολυπλοκότητας των ταυτοτήτων και την αναγνώριση του σχολείου ως χώρου όπου οι μαθητές διαπραγματεύονται τις πολλαπλές πολιτισμικές τους εγγραφές. Μια κριτική και αναστοχαστική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά πρόσφυγες να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, δημιουργώντας γέφυρες μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και απονομιμοποιώντας αποκλειστικούς διαχωρισμούς του τύπου «εμείς/εκείνοι» (Maniatis, 2012, Γκόβαρης, 2011, May, 1999). Μια τέτοια κριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συναντιέται με το ριζοσπαστικό πλαίσιο της Συνοριακής Παιδαγωγικής, μιας Παιδαγωγικής που διαπερνά τα όρια της τυπικής θεσμικά προσδιορισμένης εκπαίδευσης και, αξιοποιώντας ως βασικό εργαλείο τον πολιτισμό, αντιλαμβάνεται

τα υποκείμενα που εμπλέκονται, εκπαιδευτικούς και μαθητές, ως διαπεραστές/διαβάτες (“border crossers”) των συνόρων που θέτει η εξουσία και οι κοινωνικά κατασκευασμένες σχέσεις, με βασικό στόχο την ανάληψη κοινωνικής δράσης (Χουρδάκης, 2020).

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια εργαλειακή μετάδοση γνώσεων, αλλά οφείλει να ενσωματώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση, τη διάσταση της ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας και την αναγνώριση της μοναδικότητας των μαθητών. Παράλληλα, μια κριτική διαπολιτισμική παιδαγωγική αναδεικνύει το σχολείο ως χώρο όχι μόνο προστασίας και σταθερότητας, αλλά και συγκρότησης νέων, υβριδικών ταυτοτήτων, που υπερβαίνουν τις κατηγοριοποιητικές αφηγήσεις της «προσφυγικότητας». Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης που αναγνωρίζει τις φωνές των ίδιων των παιδιών και υπερβαίνει τις δομικές ανισότητες που συχνά τα περιθωριοποιούν.

#### 4. Επίλογος

**Η** ψυχική υγεία των προσφύγων επηρεάζεται σημαντικά από τις συνθήκες εκτοπισμού και υποδοχής. Ο συνδυασμός των ραγδαίων αλλαγών και της αποδιοργάνωσης του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος, οι αλλαγές στα οικογενειακά και κοινωνικά συστήματα, φαίνεται να αυξάνουν την ευαισθησία των προσφύγων σε ψυχικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη και το PTSD. Ωστόσο, η απόλυτη ταύτιση της προσφυγικής εμπειρίας με το τραύμα ενέχει κινδύνους παθολογικοποίησης και αποπολιτικοποίησης. Το τραύμα δεν είναι το μόνο αφήγημα της προσφυγικής εμπειρίας. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να αναπαράγει την εικόνα των παιδιών προσφύγων ως παθητικών θυμάτων, αλλά να αναδεικνύει τη δύναμη, την ανθεκτικότητα και τη δημιουργικότητά τους. Ως χώρος αυτονομίας, συμμετοχής και ενδυνάμωσης, μπορεί να συμβάλει στη μετατροπή της απώλειας σε γνώση, του φόβου σε αυτοπεποίθηση και της αβεβαιότητας σε όραμα. Η ουσιαστική υποστήριξη προϋποθέτει ολιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που σέβονται την πολυπλοκότητα των εμπειριών, πρακτικές όπως οι «θεραπευτικές τάξεις» και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, καθώς και πολιτικές που αναγνωρίζουν τις αιτίες του εκτοπισμού και προάγουν ισότητα και αξιοπρέπεια.

Σε αντιδιαστολή με την κυρίαρχη αφήγηση που ταυτίζει την προσφυγική εμπειρία με την απώλεια και το τραύμα, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ανάδειξης της ανθεκτικότητας, της δημιουργικότητας και της δύναμης των παιδιών προσφυγικής προέλευσης. Προσφέροντας χώρο ασφάλειας, συμμετοχής και προοπτικής, το σχολείο καθίσταται καταλυτικός μηχανισμός μετασχηματισμού του τραύματος σε ελπίδα και της εμπειρίας του ξεριζωμού σε θεμέλιο για το μέλλον.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί εκείνη την παιδαγωγική προσέγγιση που μπορεί να οδηγήσει σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Κι αυτό επειδή δεν αντιμετωπίζει την πολιτισμική διαφορά ως έλλειμμα, αλλά ως πηγή γνώσης, δημιουργίας και κοινωνικού διαλόγου. Μέσα από την αναγνώριση και την ενίσχυση της φωνής των μαθητών (Caetano et al.

2020, Hajisoteriou & Angelides, 2015), συμβάλλει στη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων που αποτελούν πράξεις αντίστασης απέναντι στην κατηγοριοποιητική αφήγηση της «προσφυγικότητας». Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο να θεραπεύει πληγές, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε έναν χώρο, όπου τα παιδιά πρόσφυγες γίνονται ενεργά υποκείμενα που συνδιαμορφώνουν το μέλλον τους.

## Βιβλιογραφία

- Ajdukovic, M. (1998) Displaced Adolescents in Croatia: Sources of Stress And Posttraumatic Stress Reaction. *Adolescence*, 33: 209-217
- Aleghfeli, Y. K., McIntyre, J., Hunt, L. & Stone, C. (2025) Safety, Belonging and Success in Education for Refugees in Europe: A Systematic Review. *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, 60 (1), Article e12852. <https://doi.org/10.1111/ejed.12852>
- Almqvist, K. & Brandell-Forsberg, M. (1997) Refugee children in Sweden: Post-traumatic stress disorder in Iranian preschool children exposed to organized violence. *Child Abuse & Neglect*, 21(4): 351-366.
- Aroian, K. J. & Norris, A. E. (2003) Depression trajectories in relatively recent immigrants. *Comprehensive Psychiatry*, 44 (5): 420-427.
- Berding-Barwick R. & McAreavey R. (2024) Resilience and identities: the role of past, present and future in the lives of forced migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50 (8): 1843-1861, <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2266146>
- Bhabha, H. (1994) *The location of culture*. London: Routledge.
- Bhugra, D. (2004) Migration and mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109: 243-258.
- Bottrell, D. (2009) "Understanding 'Marginal' Perspectives: Towards a Social Theory of Resilience." *Qualitative Social Work* 8 (3): 321-339. <https://doi.org/10.1177/1473325009337840>.
- Bouhuys, A. L., Flentge, F., Oldehinkel, A.J. & van den Berg, M. (2004) Potential psychosocial mechanisms linking depression to immune function in elderly subjects. *Psychiatry Research*, 127: 237-245.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006) The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 6th ed. John Wiley & Sons, Inc., 793-828.

- Bronstein, I., Montgomery, P., Ott, E. (2012) Emotional and behavioral problems amongst Afghan unaccompanied asylum-seeking children: results from a large-scale cross-sectional study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, (22): 285-294.
- Burnett, A. & Peel, M. (2001) Asylum Seekers and Refugees in Britain: Health Needs of Asylum Seekers and Refugees. *British Medical Journal*, 322, 544-547
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Caetano, A. P., Freire, I. P. & Machado, E. B. (2020) Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (1): 57-73. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Darmody, M. & Arnold, S. (2019) Refugee Children and Young People in Ireland: Policies and Practices. In J. McBrien (ed.) *Educational Policies and Practices of English-Speaking Refugee Resettlement Countries*, Leiden: Brill, 199-219.
- de Ruijter, F. (2024) *Healing Classrooms UK Evaluation Report*. Independent Consultant, International Rescue Committee.
- Dryden-Peterson, S. (2016) Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45 (9): 473-482.
- Dryden-Peterson S. (2015) Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14 (2): 1-18.
- Dubus, N. (2018) Integration or Building Resilience: What Should the Goal Be in Refugee Resettlement? *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 16 (4): 413-29. <https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1358409>
- Ehnholt, K.A. & Yule, W. (2006) Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47: 1197-1210
- Eruyar, S., Maltby, J. & Vostanis, P. (2018) Mental health problems of Syrian refugee children: The role of parental factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(4): 401-409.
- Fassin, D. & Rechtman, R. (2009) *The Empire of Trauma: An Inquiry into the Condition of Victimhood*. Princeton University Press.
- Fazel, M., Wheeler, J. & Danesh, J. (2005) Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in Western countries: A systematic review. *The Lancet*, 365(9467): 1309-1314.
- Fazel M. & Stein, A. (2002) The Mental Health of Refugee Children. *Archives of Disease in Childhood*, 87: 366-370.

- Ferenci, B. (2001) Separated Refugee Children in Austria. *International Journal of Refugee Law*, 12: 525-547
- Foundation House (2016) *School's In for Refugees. A Whole-School Approach to Supporting Students and Families of Refugee Background*. Brunswick, Australia: Foundation House.
- Fraser, N. (2003) Social justice in the age of identity politics. In: N. Fraser & A. Honneth (Eds) *Redistribution or recognition? A political–philosophical exchange* (7-109). London, Verso.
- Gay, G. (2000) *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2015) Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (1): 112-130. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.872813>
- Hall, S. (1996) The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert & K. Thompson (Eds.), *Modernity and its Futures*, Cambridge: Polity Press, 595-634.
- Hodes, M. (2000) *Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom*. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5: 57–68.
- Hutchinson, M. & Dorsett, P. (2019) What Does the Literature Say About Resilience in Refugee People? Implications for Practice. *Journal of Social Inclusion* 3 (2): 55-78. <https://doi.org/10.36251/josi55>
- International Rescue Committee. (2006) *Creating Healing Classrooms: Guide for Teachers and Teacher Educators*. Child and Youth Protection and Development Unit.
- Khamis, V. (2019). Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children and adolescents resettled in Lebanon and Jordan. *Child Abuse & Neglect*, 89: 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.12.013>
- Kataoka, S. H., Vona, P., Acuna, A., Jaycox, L., Escudero, P., Rojas, C., et al. (2018) Applying a trauma informed school systems approach: examples from school community-academic partnerships. *Ethnicity & Disease* 28: 417-426. <https://doi.org/10.18865/ed.28.S2.417>
- Κέντρο Ημέρας Βαβέλ/Συν-ειρμός ΑμΚΕ Κοιν. Αλληλεγγύης (2019) *Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της προσφυγικής συνθήκης - Συνεργική προσέγγιση*. Διαθέσιμο στο <https://babeldc.gr/psychokoinonikes-diaastaseis-prosfygikhhs-syn8hkhs-synergiki-proseggisi/>
- Kohli, R. (2014) Protecting asylum seeking children on the move. *Revue Europeene des Migrations Internationales*, 30(1): 83-104.
- Khosravi, S. (2010) *“Illegal” Traveller: An Auto-Ethnography of Borders*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

- Ijadi-Maghsoodi, R., Meza, J. I., Bravo, L., Lee, K. & Kataoka, S. (2024) Reimagining Social and Emotional Supports in Schools for Immigrant Students: A Contextual and Structural Approach. *Academic Pediatrics*, 24(5S): 32-41.  
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.11.007>
- Loughry, M. & Flouri, E. (2001) The Behavioural and Emotional Problems of Former Unaccompanied Refugee Children 3–4 Years After Their Return to Vietnam. *Child Abuse and Neglect*, 25: 249-263.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. E. (2000) The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3): 543-562.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- McBrien, J. (2022) Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 266, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- McIntyre, J., Dixon, K. & Walton, E. (2024) Refugee education: a critical visual analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14): 3375-3391,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2274111>
- McIntyre, J., and Abrams, F. (2021) *Refugee Education: Theorising Practice in Schools*. Abingdon: Routledge.
- McIntyre, J., and Neuhaus, S. (2021) Theorising Policy and Practice in Refugee Education: Conceptualising ‘Safety’, ‘Belonging’, ‘Success’ and ‘Participatory Parity’ in England and Sweden. *British Educational Research Journal* 47 (4): 796-816.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3701>
- Maniatis, P. (2012) Critical Intercultural Education. Necessities and Prerequisites for its Development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1): 156-167.
- Masten, A. S. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3): 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- May, S. (1999) Critical Multiculturalism and Cultural Difference. In S. May (ed.). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press, pp. 11-41.
- Miller, K. E. & Rasmussen, A. (2017) The mental health of civilians displaced by armed conflict: An ecological model of refugee distress. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26(2): 129-138. <https://doi.org/10.1017/S2045796016000172>
- Panther-Brick, C., Grimon, M. P. & Eggerman, M. (2014) Caregiverchild mental health: A prospective study in conflict and refugee settings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (4): 313-327.

- Papadopoulos, R. (2001) Refugee families: issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, 23 (4): 405-422.
- Παπαδημητρίου, Μ. & Ασκούνη, Ν. (2021) Έφηβοι μαθητές πρόσφυγες στην Ελλάδα: Ταυτότητες και σχολική ένταξη. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (επιμ.). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg, 47-65.
- Παπαδόπουλος, Ρ. (2021) Η προσέγγιση της Συνεργικής Θεραπευτικής Πολυπλοκότητας στην Ακούσια Αποικεία (μτφ: Νίκος Γκιωνάκης). *Συστημική Σκέψη και Ψυχοθεραπεία*, 18: 47-63.
- Pastoor, L. de W. (2015) The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41: 245-254.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Pupavac, V. (2001) Therapeutic Governance: Psycho-social Intervention and Trauma Risk Management. *Disasters*, 25 (4): 358-372. <https://doi.org/10.1111/1467-7717.00188>
- Pupavac, V. (2004) International Therapeutic Peace and Justice in Bosnia. *Social & Legal Studies*, 13(3), 377-401. <https://doi.org/10.1177/0964663904044980>
- Rousseau, C. & Guzder, J. (2008) School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17 (3): 533-549. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.02.002>
- Sapmaz, S., Tanriverdi, B., Öztürk, M., Gözaçanlar, O., Ülker, G. Özkan, Y. (2017) Immigration-related mental health disorders in refugees 5–18 years old living in Turkey. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13: 2813-2821.
- Saric, L. (2019) Visual Presentation of Refugees During the “Refugee Crisis” of 2015–2016 on the Online Portal of the Croatian Public Broadcaster.” *International Journal of Communication*, 13: 991-101.
- Schiraldi, R.G. (2000) *The Post-traumatic Stress Disorder Sourcebook*. New York: Mc Graw – Hill Professional.
- Sherwood, K. & Liebling-Kalifani, H. (2012) A Grounded Theory Investigation into the Experiences of African Women Refugees: Effects on Resilience and Identity and Implications for Service Provision. *Journal of International Women’s Studies* 13(1): 72-94.
- Silove, D., Ventevogel, P. & Rees, S. (2017) The contemporary refugee crisis: An overview of mental health challenges. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association* (WPA), 16(2): 130-139. <https://doi.org/10.1002/wps.20438>.

- Simenec, T. and Reid, B. (2022) Refugee Children and Interventions for Depression: A Review of Current Interventions and Implications of the Ecological Context. *TRAUMA, VIOLENCE & ABUSE* 23(3): 877-890.
- Sirin, S. R., and Rogers-Sirin, L. (2015) *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Smith, P., Perrin, S., Yule, W., Hacam, B. & Stuvland, R. (2002) War exposure among children from Bosnia-Herzegovina: psychological adjustment in a community sample. *Journal of Traumatic Stress*, 15 (2): 147-156.
- Sourander, A. (1998) Behavior Problems and Traumatic Events of Unaccompanied Refugee Minors. *Child Abuse and Neglect*, 22: 719-727
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019) *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sullivan, A. & Simonson, G. (2016) A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth. *Review of Educational Research*. 86 (2): 503-530
- Thabet, A. A., Ibraheem, A. N., Shivram, R., Winter, E. A. & Vostanis, P. (2009) Parenting support and PTSD in children of a war zone. *International Journal of Social Psychiatry*, 55 (3): 226-237.
- Thabet, A. M., Thabet, S. S., and Vostanis, P. (2016) The relationship between war trauma, PTSD, depression, and anxiety among Palestinian children in the Gaza strip. *Health Science Journal*, 10 (5): 1-8. <https://doi.org/10.4172/1791-809X.1000100501>
- Τσάγκα, Β. (2021) Εμπειρίες Ανθεκτικότητας vs εμπειρίες απώλειας: Ο κρίσιμος ρόλος του ελληνικού σχολείου στο μέλλον των εφήβων προσφύγων. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (επιμ.). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*, Αθήνα: Gutenberg, 150-170.
- Τσώλη, Ν. & Μανιάτης, Π. (2020) Εκπαίδευση και Υποστήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω των δεξιοτήτων ζωής. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου, Μ. Καίλα (επιμ.). *Η Κοινωνική Διάσταση της Βιωσιμότητας: Πρόσφυγες, Μετανάστες και Ευάλωτες Κοινωνικές ομάδες*, Αθήνα: Διάδραση, 352-369.
- UNHCR (2013) UNHCR's mental health and psychosocial support for Persons of Concern. Global Review <https://www.unhcr.org/51bec3359.pdf>
- Yayan, E. H., Düken, M. E., Özdemir, A. A., and Çelebioğlu, A. (2020) Mental health problems of Syrian refugee children: post-traumatic stress, depression and anxiety. *Journal of Pediatric Nursing*, 51, e27-e32. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.06.012>
- Vervliet M, Meyer Demott MA, Jakobsen M, Broekaert E, Heir T, Derluyn I. (2014) The mental health of unaccompanied refugee minors on arrival in the host country. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(1): 33-37.

Χουρδάκης, Α. (2020) Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020: 100-130.

<https://doi.org/10.26248/v2020i0.783>

Zsófia, N. (2018) From Camps to Schools: The Participation of Refugee Children in Greek Public Education. *Journal of Modern Greek Studies*, 36(2): 373-399.

<https://doi.org/10.1353/mgs.2018.0028>

**ΟΙ ΣΑΤΙΡΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥ  
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗ  
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

**SATIRICAL NEWS AS A TOOL FOR CRITICAL  
LITERACY: A TEACHING INTERVENTION IN THE  
MODERN GREEK LANGUAGE COURSE (LOWER  
SECONDARY SCHOOL)**

Γιώτα Ρέντζιου  
Καθηγήτρια Φιλολόγος Μέσης Εκπαίδευσης  
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου «Σύγχρονες τάσεις  
στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς»  
ΕΑΠ  
[yotar77@sch.gr](mailto:yotar77@sch.gr)

Μαρίζα Γεωργάλου  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Κοινωνιογλωσσολογίας & Ανάλυσης Λόγου  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
[mgeorgalou@uowm.gr](mailto:mgeorgalou@uowm.gr)

## **Περίληψη**

Οι σατιρικές ειδήσεις, αν και εντάσσονται στην κατηγορία των ψευδών ειδήσεων λόγω του κατασκευασμένου περιεχομένου τους, διαφοροποιούνται ως προς τον επικοινωνιακό τους σκοπό, ο οποίος αφορά κυρίως την ψυχαγωγία και τον κοινωνικό προβληματισμό και όχι την παραπλάνηση του κοινού. Ωστόσο, η σατιρική τους φύση συχνά δεν αναγνωρίζεται, με αποτέλεσμα να εκλαμβάνονται ως αυθεντικές. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αποτιμά μια διδακτική παρέμβαση, σχεδιασμένη στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού βάσει του μοντέλου των πολυγραμματισμών, η οποία υλοποιήθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου (2023–2024). Στόχοι της παρέμβασης ήταν να κατανοηθεί η σάτιρα ως κειμενικό είδος, να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του διαδικτυακού δημοσιογραφικού λόγου και να ενδυναμωθούν οι μαθητές/τριες ως κριτικοί/ές αναγνώστες/στρίες και χρήστες/στρίες των διαδικτυακών κειμένων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν, αφενός, τη δυσκολία διάκρισης της σάτιρας από τη σοβαρή ειδησεογραφία και, αφετέρου, τη διδακτική αξία της παρέμβασης ως μέσου ανάπτυξης κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/μαθητριών απέναντι στον λόγο των ΜΜΕ.

## **Λέξεις κλειδιά**

Ψευδείς ειδήσεις, σατιρικές ειδήσεις, διαδίκτυο, γλωσσική διδασκαλία, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί.

## Abstract

Although satirical news is classified as a form of fake news due to its fabricated content, it differs in its communicative purpose, which primarily involves entertainment and social critique rather than the intentional deception of audiences. Nevertheless, its satirical nature often goes unrecognized, leading readers to perceive such texts as authentic. This paper presents and evaluates a teaching intervention, designed within the framework of critical literacy and grounded in the pedagogy of multiliteracies, implemented in the Modern Greek Language course of the third grade of lower secondary school (2023–2024). The intervention aimed to promote understanding of satire as a genre, explore the features of online media discourse, and empower students as active and critical readers and users of digital texts. The findings highlighted both students' difficulty in distinguishing satire from serious journalism and the pedagogical potential of the intervention in fostering critical language awareness toward media discourse.

### *Key words*

*News, satirical news, internet, language teaching, critical literacy, multiliteracies.*

## 0. Εισαγωγή

Το 2016, η σατιρική ηλεκτρονική εφημερίδα *Το Κουλούρι* δημοσίευσε μια χιουμοριστική, πλήρως κατασκευασμένη είδηση, σύμφωνα με την οποία ο τότε Υπουργός Παιδείας, Νίκος Φίλης, φερόταν να σχεδιάζει την επίσημη κατάργηση ορισμένων φωνηέντων της ελληνικής γλώσσας.<sup>1</sup> Αν και το περιεχόμενο του άρθρου ήταν εμφανώς σατιρικό και σταδιακά αποκτούσε υπερβολικό χαρακτήρα, ένα σημαντικό ποσοστό χρηστών/στριών του διαδικτύου θεώρησε την είδηση αληθινή. Η αναδημοσίευση και ο σχολιασμός της συνοδεύτηκαν από εκδηλώσεις ανησυχίας για το εκπαιδευτικό σύστημα και αρνητικά σχόλια προς τον τότε υπουργό και την κυβέρνηση.

Η διαπίστωση ότι ακόμη και άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικοί, δυσκολεύτηκαν να διακρίνουν τη σάτιρα από τη σοβαρή είδηση στην παραπάνω περίπτωση, ανέδειξε την ανάγκη να ενισχυθεί η κριτική ανάγνωση και ερμηνεία της ψηφιακής αρθρογραφίας και αποτέλεσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αποτιμá την εφαρμογή αυτής της παρέμβασης, η οποία βασίστηκε στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και του μοντέλου των πολυγραμματισμών, και υλοποιήθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου σε σχολείο της Κω (2023–2024). Στόχοι της παρέμβασης ήταν: α) να κατανοηθεί η σάτιρα ως κειμενικό είδος, β) να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του διαδικτυακού δημοσιογραφικού λόγου και γ) να ενδυναμωθούν οι μαθητές/τριες ως ενεργοί/ές και κριτικοί/ές αναγνώστες/στριες και χρήστες/στριες των διαδικτυακών κειμένων.

Η εργασία οργανώνεται ως εξής: Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, το οποίο περιλαμβάνει τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των ψευδών και σατιρικών ειδήσεων, καθώς και τη σύνδεσή τους με τον κριτικό γραμματισμό. Στη συνέχεια, περιγράφεται αναλυτικά η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, με αναφορά στους στόχους, στο υλικό που αξιοποιήθηκε και στις δραστηριότητες βάσει του μοντέλου των πολυγραμματισμών. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης και δίνονται προτάσεις προέκτασης του διδακτικού σεναρίου.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Ψευδείς και σατιρικές ειδήσεις

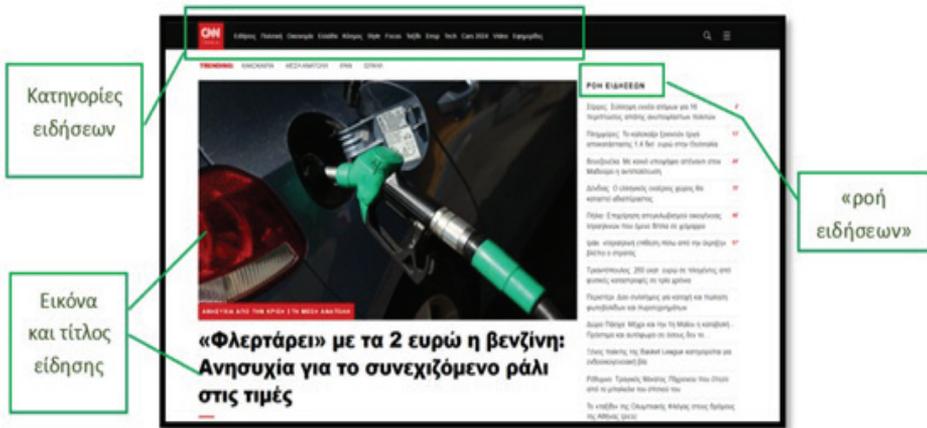
Ο όρος *ψευδείς ειδήσεις* (*fake news*), αν και δεν είναι καινούριος, άρχισε να αποκτά ευρεία διάδοση και να εντάσσεται στο καθημερινό λεξιλόγιο των πολιτών διεθνώς κατά τη διάρκεια των αμερικανικών προεδρικών εκλογών του 2016, όταν ο τότε υποψήφιος πρόεδρος των ΗΠΑ, Donald Trump, τον χρησιμοποίησε συστηματικά για να χαρακτηρίσει κάθε είδηση ή μέσο ενημέρωσης που αντιτασσόταν στην πολιτική του ατζέντα (βλ. Boczkowski & Paracharissi, 2018).

Εκτός από αυτή τη νεότερη, πολιτικά φορτισμένη χρήση, ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτερα για να περιγράψει ένα φάσμα δημοσιευμάτων με κοινό χαρακτηριστικό την εσκεμμένη δημιουργία παραπλανητικού περιεχομένου. Ο Steinberg (2017) διακρίνει δέκα διαφορετικούς τύπους ψευδών ειδήσεων: την προπαγάνδα, το clickbait (τίτλος-δόλωμα),<sup>2</sup> το χορηγούμενο περιεχόμενο, τη σάτιρα (hoax), το δημοσιογραφικό σφάλμα (error), την οπαδική δημοσιογραφία, τις θεωρίες συνωμοσίας, την ψευδοεπιστήμη, την παραπληροφόρηση και τις (καθαρά) ψευδείς ειδήσεις. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι τύποι ψευδών ειδήσεων δεν είναι πάντοτε απολύτως διακριτοί και συχνά αλληλεπικαλύπτονται.<sup>3</sup> Για παράδειγμα, η οπαδική δημοσιογραφία μπορεί να λάβει μορφή προπαγάνδας, ενώ στοιχεία προπαγάνδας εντοπίζονται συχνά και σε χορηγούμενα δημοσιεύματα. Αντίστοιχα, η ψευδοεπιστήμη συνδέεται με τις θεωρίες συνωμοσίας, ενώ οι ψευδείς ειδήσεις μπορεί να αξιοποιούν τίτλους-δόλωμα προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή των αναγνωστών/στριών.

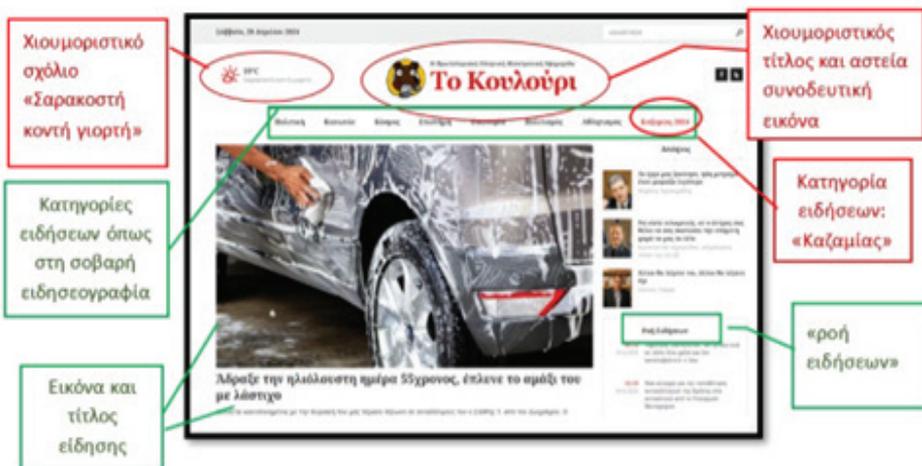
Οι σατιρικές ειδήσεις κατά κανόνα προέρχονται από συγκεκριμένες χιουμοριστικές ιστοσελίδες, οι οποίες ειδικεύονται σε αυτό το είδος «ειδησεογραφίας» και συνήθως δηλώνουν, λιγότερο ή περισσότερο ρητά, ότι τα κείμενα που δημοσιεύουν αποτελούν προϊόν μυθοπλασίας με σκοπό την ψυχαγωγία. Τέτοιες ιστοσελίδες υπάρχουν τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε το αμερικανικό *The Onion* (το οποίο κυκλοφορούσε σε έντυπη μορφή ήδη από το 1988), το γερμανικό *der Postillon*, το γαλλικό *Radio Cockpit*, ενώ στο ελληνόφωνο διαδίκτυο συναντάμε *Το Κουλούρι* και *Το Βατράχι* καθώς και το κυπριακό *Ξεροτήνα Πάφου*. Ανεξάρτητα από τη γλώσσα στην οποία δημοσιεύονται οι

«ειδήσεις», οι παραπάνω ιστοσελίδες παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά (βλ. παρακάτω). Όλες, πάντως, προσομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό τις σοβαρές ειδησεογραφικές ιστοσελίδες ως προς τη διάταξη της σελίδας, τα περιεχόμενα και το ύφος, ενσωματώνουν όμως αρκετά στοιχεία που υποδηλώνουν — για τον/την προσεκτικό/ή αναγνώστη/στρια — τον χιουμοριστικό και ψυχαγωγικό, παρά τον ενημερωτικό, χαρακτήρα τους. Αυτό φαίνεται στη σύγκριση της αρχικής σελίδας ενός γνήσιου ειδησεογραφικού ιστότοπου (CNN Greece) (εικόνα 1) με εκείνη του *Κουλουριού* (εικόνα 2).

Εικόνα 1: Αρχική σελίδα CNN Greece



Εικόνα 2: Αρχική σελίδα Το Κουλούρι



Όπως βλέπουμε, η αρχική σελίδα του *Κουλουριού* μιμείται εμφανώς τη δομή ενός αυθεντικού ειδησεογραφικού ιστότοπου, καλύπτοντας το μεγαλύτερο μέρος της με τη συνοδευτική φωτογραφία της κεντρικής είδησης, ακολουθούμενη από τον τίτλο, ενώ στο επάνω μέρος παρατίθενται οι διαφορετικές θεματικές ενότητες (πολιτική, οικονομία, τέχνες κ.ά.) και δεξιά η ροή ειδήσεων. Σε μια πρώτη ματιά, ο/η αναγνώστης/στρια μπορεί εύκολα να πειστεί ότι πρόκειται για πραγματικές ειδήσεις. Μια πιο προσεκτική, ωστόσο, εξέταση αποκαλύπτει στοιχεία που προκαλούν υποψία για τον σατιρικό χαρακτήρα του ιστότοπου, ακόμη και πριν από την ανάγνωση κάποιου από τα άρθρα που φιλοξενούνται σε αυτόν. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν: α) το ίδιο το όνομα, το οποίο δύσκολα θα μπορούσε να ανήκει σε σοβαρή εφημερίδα, καθώς και το καρτουίστικο λογότυπο — έναν σκύλο που κρατά εφημερίδα στο στόμα του, πλαισιωμένο από κουλούρι, β) το σατιρικό σχόλιο «Σαρακοστή, κοντή γιορτή» κάτω από το εικονίδιο του καιρού, που παραπέμπει σε ανάλογες ενότητες ενημερωτικών ιστοσελίδων, και γ) την ύπαρξη επιλογής «Καζαμίας 2024» στη γραμμή με τις κατηγορίες ειδήσεων.

Αν και οι σατιρικές ειδήσεις δεν αποσκοπούν πρωτίστως στην παραπλάνηση, η εσκεμμένη μίμηση της μορφής των αυθεντικών ειδήσεων οδηγεί συχνά σε παρανοήσεις. Ως αποτέλεσμα, χιουμοριστικά δημοσιεύματα συχνά εκλαμβάνονται από χρήστες/στριες του διαδικτύου αλλά και από τα παραδοσιακά ΜΜΕ<sup>4</sup> ως γνήσιες ειδήσεις, αναπαράγοντας τον κύκλο της παραπληροφόρησης. Η παραπάνω διαπίστωση υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης κριτικού (ψηφιακού) γραμματισμού στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς η ικανότητα κατανόησης, αξιολόγησης και ερμηνείας των ειδησεογραφικών κειμένων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση κριτικά εγγράμματων πολιτών.

## ***1.2. Κριτικός γραμματισμός και σατιρικές ειδήσεις***

Ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) συνιστά μια παιδαγωγική φιλοσοφία που εδράζεται στην ενασχόληση με τα κείμενα, τα οποία δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές, αλλά ως φορείς αλήθειας και σχέσεων εξουσίας που προωθούν, ρητά ή άρηρα, συγκεκριμένες οπτικές και κοινωνικές ιεραρχήσεις (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 411). Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντι στα κείμενα και στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ώστε να συμβάλλουν ενεργά σε μια πιο δημοκρατική κοινωνία (Ciardiello, 2004).

Στο γλωσσικό μάθημα, στόχος της διδασκαλίας είναι η παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων, με έμφαση στο κείμενο ως φορέα νοήματος και όχι σε μεμονωμένα γλωσσικά φαινόμενα. Παράλληλα, η επαφή των μαθητών/τριών με ποικίλα κειμενικά είδη διευρύνει το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και ενισχύει τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές πρακτικές του λόγου (Γούτσος, 2012).

Δεδομένων όλων των παραπάνω, η μελέτη και ανάλυση, στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, των σατιρικών άρθρων που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο αποτελεί ίσως ιδανική επιλογή, καθώς καλύπτει ταυτόχρονα πολλαπλούς μαθησιακούς στόχους, τόσο

γλωσσικούς όσο και γενικότερους, και μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, παρατίθενται ορισμένοι λόγοι που τεκμηριώνουν τη διδακτική καταλληλότητα και τη μαθησιακή αξία της επιλογής αυτής.

Αρχικά, η σάτιρα είναι το κατεξοχήν κειμενικό είδος που προϋποθέτει από τον/την αναγνώστη/στρια ένα ευρύ γνωστικό υπόβαθρο και καλή εικόνα της επικαιρότητας ή, στην περίπτωση παλαιότερων κειμένων, επίγνωση των κοινωνικών και ιστορικών συγκυριών της εποχής συγγραφής τους. Επιπλέον, απαιτεί διανοητική προσπάθεια προκειμένου, αφενός, να γίνουν αντιληπτές οι διακειμενικές αναφορές και, αφετέρου, να διατηρηθούν ταυτόχρονα τα πολλαπλά διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης του κειμένου. Ως εκ τούτου, η τριβή με τα σατιρικά κείμενα εξασκεί τα παιδιά σε όλες αυτές τις επιμέρους δεξιότητες, καλώντας τα να «διαβάσουν ανάμεσα στις γραμμές».

Ο βασικός, έπειτα, εκφραστικός τρόπος της σάτιρας είναι η ειρωνεία, μια έννοια αρκετά δύσκολη στον προσδιορισμό και την κατανόησή της, ειδικά από νεαρά ή/και νευροαποκλίνοντα (neurodivergent) άτομα. Η ενασχόληση των ατόμων αυτών με τη σάτιρα μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν την ειρωνεία, προσφέροντάς τους, από τη μια πλευρά, πρόσβαση σε κείμενα που διαφορετικά θα παρέμεναν απρόσιτα και, από την άλλη, καλλιεργώντας την επίγνωση ότι «τα πράγματα δεν είναι πάντοτε όπως φαίνονται». Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στη διαμόρφωση πιο κριτικών και υποψιασμένων αναγνωστών/στριών, αλλά και γενικότερα αποδεκτών/κτριών του προφορικού και γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τις παραπλανητικές ψευδείς ειδήσεις, η έρευνα των Horne και Adali (2017) αμφισβητεί την ευρέως αποδεκτή υπόθεση ότι οι ψευδείς ειδήσεις μιμούνται τις αυθεντικές ειδήσεις και παραπλανούν τους/τις αναγνώστες/στριες που δεν ελέγχουν τις πηγές. Η συγκριτική ανάλυση ύφους και λεξιλογίου αυθεντικών, ψευδών και σατιρικών ειδήσεων έδειξε ότι οι ψευδείς ειδήσεις προσομοιάζουν περισσότερο τις σατιρικές παρά τις αυθεντικές ειδήσεις, ενώ η πειθώ τους βασίζεται σε ευρετικούς μηχανισμούς και όχι στη λογική ισχύ των επιχειρημάτων. Η μελέτη της γλώσσας και της δομής των σατιρικών ειδήσεων μπορεί, επομένως, να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής άμυνας απέναντι στην παραπληροφόρηση και την προπαγάνδα.

Τέλος, η Fife (2016) επισημαίνει ότι η παιδαγωγική διερεύνηση των αντιδράσεων στη σάτιρα μπορεί να αποκαλύψει τόσο τους κινδύνους όσο και τα οφέλη της ως ρητορικής στρατηγικής. Παράλληλα, προτείνει η διδασκαλία να εστιάζει όχι μόνο στην ανάλυση των σατιρικών τεχνικών αλλά και στις αντιδράσεις που αυτές προκαλούν.

Για παράδειγμα, το χιούμορ και οι απρόσμενοι υφολογικοί συνδυασμοί της σάτιρας μπορούν να αποφορτίσουν αμφιλεγόμενα ζητήματα, διευκολύνοντας την προσέγγισή τους και ανοίγοντας νέες οπτικές (Fife, 2016: 322). Στο ίδιο πνεύμα, η Ermida (2012, όπ. αναφ. στο Prichard & Rucynski, 2019) υποστηρίζει ότι οι σατιρικές ειδήσεις μπορούν να «αφυπνίσουν» το κοινό, ενθαρρύνοντάς το να προβληματιστεί γύρω από σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Αντίστοιχα, ο Peters (2013) θεωρεί ότι οι σατιρικές ειδήσεις μπορούν

να ασκήσουν θετική επιρροή στην κοινωνία, ενισχύοντας τον μιντιακό γραμματισμό. Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνουν τη διδακτική αξία της σάτιρας και ενισχύουν την ανάγκη ένταξής της σε προγράμματα κριτικού γραμματισμού.

Η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού βρίσκει εφαρμογή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγλωσσισμών (multiliteracies: Kalantzis κ.ά., 2019), που επιδιώκει να επεκτείνει την κριτική και κοινωνικά προσανατολισμένη διάσταση της γλωσσικής διασκαλίας στις νέες μορφές λόγου και επικοινωνίας της ψηφιακής εποχής.

### 1.3. Πολυγλωσσισμοί

Κεντρική έννοια στην παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών είναι το Σχέδιο (Design), το οποίο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: το Σχεδιασμένο (Designed), τον Σχεδιασμό (Designing) και το Ανασχεδιασμένο (Redesigned) (Cope & Kalantzis, 2009: 175–178). Το Σχεδιασμένο αφορά το σύνολο των διαθέσιμων πόρων (resources) που, εντός του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, αξιοποιούνται για την παραγωγή νοήματος. Ο Σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων νοήματος, προκειμένου να παραχθεί λόγος. Το Ανασχεδιασμένο αφορά τη δημιουργία ενός νέου σχεδιασμένου σε διαφορετικό ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Η έννοια του Σχεδίου υλοποιείται στη σχολική πράξη μέσω τεσσάρων αλληλοεξαρτώμενων και αλληλοεπικαλυπτόμενων επιπέδων, τα οποία δεν ακολουθούν γραμμική πορεία, επιτρέποντας στον/στην εκπαιδευτικό να σχεδιάζει και να δρα δημιουργικά (Kalantzis κ.ά., 2019: 89–110· Κουτσογιάννης, 2017: 299–304):

- το *Βιώνοντας* (experiencing), που διακρίνεται σε *βιώνοντας το γνωστό* (experiencing the known) και *βιώνοντας το νέο* (experiencing the new). Στην πρώτη περίπτωση, αξιοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες σχολικές και εξωσχολικές (κειμενικές) εμπειρίες των μαθητών/τριών, ενώ στη δεύτερη, έρχονται σε επαφή με νέα κείμενα, καταστάσεις και μορφές γραμματισμού.
- το *Εννοιολογώντας* (conceptualizing), στο οποίο οι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν πώς συγκεκριμένοι γλωσσικοί και σημειωτικοί μηχανισμοί συμβάλλουν στην παραγωγή και την κατανόηση νοήματος. Διακρίνεται σε *εννοιολογώντας με ορολογία* (conceptualizing by naming) και *εννοιολογώντας με θεωρία* (conceptualizing with theory).
- το *Αναλύοντας* (analyzing), που διακρίνεται σε δύο διαδικασίες. Η πρώτη, *αναλύοντας λειτουργικά* (analyzing functionally), εστιάζει στους λογικούς συσχετισμούς των κειμένων. Η δεύτερη, *αναλύοντας κριτικά* (analyzing critically), αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου εντός του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο παράγεται.
- το *Εφαρμόζοντας* (applying), που μπορεί να πραγματοποιηθεί σε δύο μορφές. Η πρώτη, *εφαρμόζοντας κατάλληλα* (applying properly), αναφέρεται στην αξιοποίηση της κατακτημένης γνώσης σε πραγματικές καθημερινές περιστάσεις. Η δεύτερη, *εφαρμόζοντας*

δημιουργικά (applying creatively), δίνει έμφαση στη μεταφορά ή/και στη δημιουργία ενός (προφορικού, γραπτού ή/και πολυτροπικού) κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο.

## 2. Διδακτική εφαρμογή

### 2.1. Πλαίσιο

Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από την πρώτη συγγραφέα, η οποία υπηρετεί ως καθηγήτρια φιλόλογος σε Γυμνάσιο της Κω, τον Δεκέμβριο του 2023, σε τμήμα της Γ' τάξης. Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελούνταν από 24 μαθητές και μαθήτριες και η σύστασή του ήταν αντιπροσωπευτική του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου και της περιοχής, τόσο μαθησιακά όσο και εθνικά και κοινωνικο-οικονομικά. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα διδασκαλίας και στο εργαστήρι πληροφορικής, και είχε διάρκεια 5 διδακτικές ώρες. Για τις δραστηριότητες υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου επιλέχθηκαν οκτώ κείμενα από το διαδίκτυο: τρεις ειδήσεις που δημοσιεύτηκαν σε έγκυρες ειδησεογραφικές πηγές και πέντε σατιρικές ειδήσεις από χιουμοριστικές ιστοσελίδες (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1:** Το κειμενικό υλικό που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση

Κείμενο	Πηγή	Είδος είδησης	Κριτήριο επιλογής
Δεκάδες ακυρώσεις πτήσεων λόγω χιονόπτωσης στο αεροδρόμιο Σίπχολ του Άμστερνταμ	<i>Ert News</i> <a href="https://www.ertnews.gr/roi-idiseon/dekades-akyroseis-ptiseon-logo-xionoptosis-sto-aerodromio-sipxol-tou-amsternam/">https://www.ertnews.gr/roi-idiseon/dekades-akyroseis-ptiseon-logo-xionoptosis-sto-aerodromio-sipxol-tou-amsternam/</a>	αληθινή	συνάφεια με μία από τις υπό εξέταση σατιρικές ειδήσεις
Κουβέιτ: Ιδιοκτήτης εστιατορίου κολλούσε ψεύτικα πλαστικά μάτια στα ψάρια για να φαίνονται φρέσκα	<i>Πρώτο Θέμα</i> <a href="https://www.protothema.gr/world/article/817687/kouveit-idioktitis-estiatoriou-kollouse-pseutika-plastika-matia-sta-psaria-gia-na-fainodai-freska/">https://www.protothema.gr/world/article/817687/kouveit-idioktitis-estiatoriou-kollouse-pseutika-plastika-matia-sta-psaria-gia-na-fainodai-freska/</a>	αληθινή	Εξωπραγματική φύση περιεχομένου
Ο Κυριάκος Μητσοτάκης με καπέλο και skate στο TikTok, για το Youth Pass	<i>Lifo</i> <a href="https://www.lifo.gr/now/politics/o-kyriakos-mitsotakis-me-kapelo-kai-skate-sto-tiktok-gia-youth-pass">https://www.lifo.gr/now/politics/o-kyriakos-mitsotakis-me-kapelo-kai-skate-sto-tiktok-gia-youth-pass</a>	αληθινή	Εντύπωση μη αυθεντικότητας περιεχομένου

Υπερπολογιστής της NASA κατέρρευσε προσπαθώντας να αποκρυπτογραφήσει τα νέα τιμολόγια στο ρεύμα	<i>Βατράχι</i> <a href="https://tovatraxi.com/business/katerreuse-yperypologistis-tis-nasa/">https://tovatraxi.com/business/katerreuse-yperypologistis-tis-nasa/</a>	σατιρική	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ποικιλία ως προς το θέμα των «ειδήσεων»</li> <li>• πολιτικά ουδέτερα θέματα</li> </ul>
Οπαδική βία: Αυστηρή ανακοίνωση ότι ίσως προχωρήσει και σε λίγο πιο αυστηρές ανακοινώσεις ανακοίνωσε η κυβέρνηση	<i>Βατράχι</i> <a href="https://tovatraxi.com/politics/opadiki-bia-austhrh-anakoinosi/">https://tovatraxi.com/politics/opadiki-bia-austhrh-anakoinosi/</a>	σατιρική	
Παρεξήγηση με τη Μόνικα Μπελούτσι, προσβλήθηκαν οι Θεσσαλονικείς που πήγε τόσο πρόχειρα ντυμένη στο φεστιβάλ	<i>Κουλούρι</i> <a href="https://www.tokoulouri.com/culture/underdressed/">https://www.tokoulouri.com/culture/underdressed/</a>	σατιρική	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ποικιλία ως προς το θέμα των «ειδήσεων»</li> <li>• πολιτικά ουδέτερα θέματα</li> </ul>
Τρία κιλά ελαφρύτερος αισθάνεται 38χρονος που διάβασε για διαλειμματική νηστεία χθες το βράδυ	<i>Κουλούρι</i> <a href="https://www.tokoulouri.com/science/intermittent/">https://www.tokoulouri.com/science/intermittent/</a>	σατιρική	
Κύπριος συνελήφθη στο αεροδρόμιο Heathrow με 90 σαμπουάν ξενοδοχείου στη βαλίτσα	<i>Ξεροτήανα Πάφου</i> <a href="https://xeroteana.com/%ce%ba%cf%8d%cf%80%cf%81%ce%b9%ce%bf%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b5%ce%bb%ce%ae%cf%86%ce%b8%ce%b7-%cf%83%cf%84%ce%bf-%ce%b1%ce%b5%cf%81%ce%bf%ce%b4%cf%81%cf%8c%ce%bc%ce%b9%ce%bf-heathrow-%ce%bc%ce%b5/">https://xeroteana.com/%ce%ba%cf%8d%cf%80%cf%81%ce%b9%ce%bf%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%b5%ce%bb%ce%ae%cf%86%ce%b8%ce%b7-%cf%83%cf%84%ce%bf-%ce%b1%ce%b5%cf%81%ce%bf%ce%b4%cf%81%cf%8c%ce%bc%ce%b9%ce%bf-heathrow-%ce%bc%ce%b5/</a>	σατιρική	

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε σε προηγούμενη ανάλυση των παραπάνω κειμένων από την εκπαιδευτικό (βλ. Ρέντζιου, 2024).<sup>5</sup> Για την ανάλυση αξιοποιήθηκε ένα συνθετικό αναλυτικό πλαίσιο, το οποίο συνδύασε στοιχεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου, και ειδικότερα την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992), με εστίαση στη διακειμενικότητα (intertextuality),<sup>6</sup> τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994), το μοντέλο της Ermida (2012) για την αναγνώριση των σατιρικών ειδήσεων και τη Γενική Θεωρία του Γλωσσικού Χιούμορ (General

Theory of Verbal Humor: Attardo, 2001). Το συνδυαστικό αυτό πλαίσιο επέτρεψε μια πολυεπίπεδη προσέγγιση των επιλεγμένων σατιρικών κειμένων, καθώς κάθε επιμέρους εργαλείο φωτίζει διαφορετικές, αλλά αλληλένδετες, πτυχές: τη σχέση λόγου και ιδεολογίας, τη λειτουργία των γλωσσικών επιλογών στη νοηματοδότηση, τους μηχανισμούς της σάτιρας και τη γνωσιακή διάσταση του χιούμορ.

Με γνώμονα τα παραπάνω θεωρητικά και αναλυτικά εργαλεία, σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου, των οποίων οι επιμέρους στόχοι ήταν οι εξής:

1. να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το κειμενικό είδος της σάτιρας και να κατανοήσουν τον σκοπό και τη λειτουργία του·
2. να αντιληφθούν ότι το χιούμορ, εκτός από την ψυχαγωγία, μπορεί να λειτουργήσει και ως μέσο κοινωνικής και πολιτικής κριτικής·
3. να εξοικειωθούν με τη δομή ενός διαδικτυακού άρθρου και να προβληματιστούν σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν, στην πρόσληψή του από τον/την αναγνώστη/στρια, στοιχεία όπως οι συνοδευτικές εικόνες, η διάταξη και η συνολική οπτική οργάνωση της ιστοσελίδας όπου δημοσιεύεται·
4. να εξασκηθούν στον εντοπισμό των ιδιαίτερων υφολογικών και λεξιλογικών χαρακτηριστικών του δημοσιογραφικού λόγου και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά διαμορφώνουν τις προσδοκίες του/της αναγνώστη/στριας για το περιεχόμενο του κειμένου·
5. να προβληματιστούν σχετικά με την εγκυρότητα των ειδήσεων που λαμβάνουν σε καθημερινή βάση και με την ευκολία διάδοσής τους μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ)·
6. να καταστούν πιο κριτικοί/ές και συνειδητοποιημένοι/ες αναγνώστες/στριες των διαδικτυακών κειμένων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες επιβλήθηκε η επίτευξη των παραπάνω στόχων.

## **2.2. Στάδια πολυγραμματισμών**

### **2.2.1. Βιώνοντας**

Οι μαθητές/τριες είχαν ενημερωθεί από το προηγούμενο μάθημα ότι θα εργάζονταν σε ομάδες με αντικείμενο τις διαδικτυακές ειδήσεις. Είχε προηγηθεί συζήτηση για τις ψευδείς ειδήσεις, από την οποία προέκυψε ότι ήταν εξοικειωμένοι/ες με τον όρο *fake news* και ότι οι περισσότεροι/ες θεωρούσαν πως μπορούν να τις αναγνωρίσουν. Δεν ήταν, ωστόσο, σε θέση να αναφέρουν συγκεκριμένα μορφοσυντακτικά, λεξιλογικά ή υφολογικά χαρακτηριστικά που θα τους/τις βοηθούσαν να τις διακρίνουν από τις αυθεντικές.<sup>7</sup> Όσον αφορά το ιδιαίτερο είδος των χιουμοριστικών/σατιρικών ειδήσεων, το σύνολο των μαθητών/τριών δήλωσαν πλήρη άγνοια. Επιπλέον, δεν γνώριζαν ούτε *Το Κουλούρι* ούτε *Το*

*Βατράχι*, τις δύο γνωστότερες στο ελληνόφωνο διαδίκτυο ηλεκτρονικές εφημερίδες που παράγουν και δημοσιεύουν τέτοιου είδους κείμενα. Μέσα από κατευθυνόμενο διάλογο, στον οποίο τα παιδιά ρωτήθηκαν για τα μέσα που χρησιμοποιούν για την ενημέρωσή τους, προέκυψε ότι κανένα δεν παρακολουθεί τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων, ούτε επισκέπτεται ιστοσελίδες εφημερίδων για να διαβάσει τα δημοσιευμένα άρθρα. Αντίθετα, πρώτο σε προτίμηση μέσο ενημέρωσής τους φάνηκε να είναι το TikTok (15 άτομα ανέφεραν ότι το χρησιμοποιούν), ακολουθούμενο από το Instagram (αναφέρθηκε από 13 άτομα), ενώ όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι ενημερώνονται και έμμεσα από τους γονείς τους για ζητήματα της επικαιρότητας.

### 2.2.2. Εννοιολογώντας

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, με προσπάθεια η σύνθεση καθεμιάς να είναι ανομοιογενής και το επίπεδο των ομάδων περίπου ισοδύναμο. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένας χρωματιστός φάκελος με λάστιχο, ο οποίος περιείχε α) τα οκτώ επιλεγμένα κείμενα σε ξεχωριστές, έγχρωμες φωτοτυπίες, ώστε να είναι ευδιάκριτες οι εικόνες, χωρίς, ωστόσο, να είναι εμφανής η πηγή προέλευσής τους, και β) δύο φύλλα εργασίας.

Κάθε ομάδα κλήθηκε να μελετήσει προσεκτικά τα οκτώ κείμενα. Δόθηκε χρόνος να συζητήσουν μεταξύ τους, προκειμένου να καταλήξουν στο ποιες ειδήσεις είναι αληθινές και ποιες ψεύτικες/σατιρικές και να το σημειώσουν στο πινακάκι της πρώτης δραστηριότητας του φύλλου εργασίας 1 (βλ. ενδεικτικά εικόνα 3, Παράρτημα).

Όλες οι ομάδες κατάφεραν να αναγνωρίσουν ορθά ως σατιρικές μόνο τις ειδήσεις *Η Μόνικα Μπελούτσι στο φεστιβάλ Θεσσαλονίκης και Διαλειμματική νηστεία*. Από τις υπόλοιπες τρεις, τις ειδήσεις *Υπερυπολογιστής NASA και Οπαδική βία* τις αναγνώρισαν ορθά μόνο οι τρεις από τις πέντε ομάδες, ενώ όσον αφορά την είδηση *Σύλληψη σε αεροδρόμιο*, μία από τις πέντε ομάδες την έκρινε ως αυθεντική ενώ οι υπόλοιπες την αναγνώρισαν ορθά ως σατιρική.

Όσον αφορά τις αυθεντικές ειδήσεις, η μόνη που αναγνωρίστηκε με ευκολία από όλες τις ομάδες ήταν η είδηση *Καθυστερήση πτήσεων*. Την είδηση *Μητσοτάκης, Tik Tok*, αντίθετα, την αξιολόγησαν ως αληθινή μόνο οι τρεις από τις πέντε ομάδες, οι οποίες ανέφεραν πως ορισμένα μέλη είχαν ήδη δει την είδηση στο TikTok και γνώριζαν ότι ήταν αυθεντική· διαφορετικά, όπως δήλωσαν, θα την είχαν θεωρήσει μη γνήσια. Τέλος, την είδηση *Ψεύτικα μάτια ψαριών*, μόνο μία από τις πέντε ομάδες κατάφερε να την αναγνωρίσει ως αληθινή, καθώς οι υπόλοιπες θεώρησαν πως πρόκειται για χιουμοριστική/ ψεύτικη είδηση. Να σημειωθεί, επίσης, ότι μόνο μία από τις πέντε ομάδες κατάφερε να αναγνωρίσει με απόλυτη ακρίβεια σωστά τόσο τις ψευδείς όσο και τις αυθεντικές ειδήσεις.

Αφού καταγράφηκαν τα αποτελέσματα στον πίνακα και αποκαλύφθηκε ποιες ειδήσεις ήταν αληθινές και ποιες όχι, οι ομάδες κλήθηκαν να συμπληρώσουν τις τρεις επόμενες δραστηριότητες του φύλλου εργασίας 1:

1. Ποια στοιχεία σάς βοήθησαν να αναγνωρίσετε ότι δεν πρόκειται για αληθινές/αυθεντικές ειδήσεις; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα (ως προς το ύφος, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο κ.λπ.).
2. Ποια ήταν τα στοιχεία που θα μπορούσαν να σας κάνουν να πιστέψετε πως πρόκειται για αληθινές/αυθεντικές ειδήσεις με μια πρώτη ματιά;
3. Η συνοδευτική εικόνα κάθε είδησης σας βοήθησε καθόλου να διακρίνετε τις ψευδείς από τις αληθινές ειδήσεις; Σχολιάστε με συντομία.

Λόγω περιορισμένου χρόνου, έγινε αναπροσαρμογή της αρχικής σκέψης να μελετήσουν και να αναλύσουν όλες οι ομάδες όλες τις ειδήσεις και, αντίθετα, ανατέθηκε μία σατιρική είδηση σε κάθε ομάδα, με την προϋπόθεση ότι η συγκεκριμένη ομάδα την είχε ήδη αναγνωρίσει ως μη αυθεντική. Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των σχολίων ανά ομάδα.

### ***Ομάδα 1, είδηση: Η Μόνικα Μπελούτσι στο φεστιβάλ Θεσσαλονίκης***

Ως στοιχεία που βοήθησαν στην αναγνώριση της είδησης ως μη αυθεντικής, τα παιδιά ανέφεραν την υπερβολή στις υποτιθέμενες δηλώσεις μιας δημοσιογράφου — ότι έστι ντύνεται για να πάει στο γυμναστήριο — και του συναδέλφου της, ο οποίος συμπλήρωνε ότι τόσο casual ντύνεται μόνο για να κοιμηθεί. Επισήμαναν, επίσης, την κάπως σουρεαλιστική εικόνα μιας τόσο γνωστής σταρ, όπως η Μόνικα Μπελούτσι, να τρώει σε σουβλατζίδικο της πόλης, θεωρώντας το εξαιρετικά απίθανο να έχει συμβεί.

Το ενδιαφέρον στοιχείο εδώ είναι ότι, όπως σημείωσαν τα παιδιά, ο βασικός λόγος που θεώρησαν την είδηση ως μη αυθεντική ήταν ότι η Μαρία Κάλλας α) δεν ζει και β) δεν είναι ηθοποιός, οπότε δεν μπορεί να έκανε το 2024 πρεμιέρα κάποια ταινία της. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν ποια είναι η Μαρία Κάλλας και έλαβαν τις βασικές πληροφορίες για τη ζωή και την καλλιτεχνική της ιδιότητα από την εκπαιδευτικό, έπειτα από σχετικές απορίες που εξέφρασαν.

Όπως προκύπτει, τα παιδιά οδηγήθηκαν σε μεγάλο βαθμό τυχαία στη σωστή απάντηση, ότι δηλαδή η είδηση δεν ήταν γνήσια, καθώς ο βασικός συλλογισμός στον οποίο στηρίχθηκαν δεν ήταν έγκυρος.

Ως προς τα στοιχεία που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παραπλανητικά, η ομάδα σημείωσε ότι με μια πρώτη ανάγνωση και ιδίως διαβάζοντας μόνο την αρχική πρόταση, σύμφωνα με την οποία η Μόνικα Μπελούτσι επισκέφτηκε τη Θεσσαλονίκη, η είδηση φαίνεται πειστική και δεν αποκαλύπτει κάτι ύποπτο ή παράλογο.

Σε ό,τι αφορά το τελευταίο ερώτημα, δηλαδή κατά πόσο η συνοδευτική εικόνα συνέβαλε στην αναγνώριση της είδησης ως μη αληθινής, φάνηκε και πάλι ότι τα περισσότερα χιουμοριστικά στοιχεία του κειμένου διέφυγαν από τα παιδιά. Σημείωσαν ότι η εικόνα έπαιξε καθοριστικό ρόλο, καθώς απεικονίζει τη γνωστή ηθοποιό με κοστούμι, το οποίο, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί πρόχειρη ενδυμασία. Πρόσθεσαν, μάλιστα, ότι αν δεν υπήρχε η εικόνα που διαψεύδει τον ισχυρισμό περί πρόχειρου ντυσίματος, ενδεχομένως να είχαν πιστέψει πως η είδηση ήταν αληθινή.

### **Ομάδα 2, είδηση: Υπερυπολογιστής NASA**

Στα στοιχεία που βοήθησαν στη σωστή αξιολόγηση της συγκεκριμένης είδησης, τα παιδιά σημείωσαν ότι α) δεν παρατίθεται πουθενά κάποια πηγή, β) σε αρκετά σημεία υπάρχουν στοιχεία υπερβολής και αναφέρονται γεγονότα που είναι μάλλον απίθανο να συμβούν, γ) το ύφος δεν αντιστοιχεί σε σοβαρό δημοσιογραφικό κείμενο και δ) σε ορισμένα σημεία το κείμενο, όπως έγραψαν, «καταντά δυσνόητο με τις άσχετες αναφορές που κάνει και την αλλαγή θέματος».

Είναι προφανές ότι και εδώ, τα παιδιά δεν αναγνώρισαν τα χιουμοριστικά στοιχεία, καθώς δεν αντιλήφθηκαν τις διακειμενικές αναφορές, όπως τον στίχο «άσπρα, κόκκινα, κίτρινα, μπλε, караβάκια στο Αιγαίο...»,<sup>8</sup> τον οποίο εξέλαβαν ως απότομη και ακατανόητη αλλαγή θέματος. Επιπλέον, οι γνωσιακές αντιθέσεις στις οποίες στηρίζεται το χιούμορ του κειμένου το έκαναν για τα παιδιά περισσότερο ενοχλητικό παρά κατανοητό.

Στα παραπλανητικά στοιχεία αναφέρθηκαν κυρίως στη συνοδευτική εικόνα η οποία προσδίδει αξιοπιστία στο κείμενο, όπως και στην αναγραφή της ημερομηνίας που θυμίζει αυθεντική είδηση. Τέλος, θεώρησαν ότι ο τίτλος του άρθρου θα μπορούσε να εκληφθεί ως τίτλος αληθινής είδησης.

Σε ό,τι αφορά τον ρόλο της εικόνας στην αναγνώριση, φάνηκε ότι δεν βοήθησε καθόλου, καθώς αποτέλεσε το κύριο παραπλανητικό στοιχείο.

### **Ομάδα 3, είδηση: Οπαδική βία**

Η ομάδα που ασχολήθηκε με την συγκεκριμένη είδηση (βλ. εικόνα 4 στο Παράρτημα) αναφέρει στα βοηθητικά στοιχεία το ύφος που δεν μοιάζει αρκετά σοβαρό για την περίπτωση και συγκεκριμένα κάποιες «γελοίες», όπως τις χαρακτήρισαν τα παιδιά, εκφράσεις όπως «θυμωμένη φατσούλα, για να πληγώσει τα συναισθήματα των χούλιγκαν» καθώς επίσης και την επανάληψη της λέξης «ανακοίνωση» («αυστηρή ανακοίνωση ότι ίσως προχωρήσει και σε λίγο πιο αυστηρές ανακοινώσεις ανακοίνωσε η κυβέρνηση»).

Ως παραπλανητικά στοιχεία τα παιδιά ανέφεραν α) την εικόνα, η οποία, όπως σημείωσαν, φαίνεται επίσημη και δημιουργεί την προσδοκία ότι θα ακολουθήσει μια σοβαρή είδηση, και β) τη μορφή του κειμένου, που προσομοιάζει σε αυθεντικό δημοσιογραφικό άρθρο, ιδιαίτερα λόγω του υπερσυνδέσμου με το «σχετικό θέμα», το οποίο χαρακτήρισαν «αρκετά πειστικό»

Και σε αυτή την περίπτωση, η εικόνα δεν φαίνεται να συνέβαλε καθόλου στην αναγνώριση της είδησης ως μη αυθεντικής.

### **Ομάδα 4, είδηση: Σύλληψη Κύπριου σε αεροδρόμιο**

Ως στοιχεία που βοήθησαν στην επιτυχή αναγνώριση της σάτιρας, τα παιδιά της τέταρτης ομάδας ανέφεραν: α) τις ιδιαίτερα ανεπίσημες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται, β) την υπερβολή στον αριθμό των αντικειμένων που υποτίθεται ότι μετέφερε ο Κύπριος στις βαλίτσες του, γ) το γεγονός ότι ο συντάκτης του άρθρου δεν υπογράφει με το όνομά του

αλλά με ένα χιουμοριστικό ψευδώνυμο (*SuperKokos*) και δ) τις πολλές περιττές πληροφορίες, που θεώρησαν ότι σε ένα αυθεντικό άρθρο θα είχαν αποφευχθεί ώστε να μην κουράσουν τους/τις αναγνώστες/στριες.

Στα στοιχεία που κάνουν τη σατιρική είδηση να μοιάζει με αυθεντική, τα παιδιά συμπεριέλαβαν τον τίτλο, τη γενικότερη δομή και τη φωτογραφία, σχολιάζοντας πως παραπέμπουν όλα σε επίσημο άρθρο. Αξιοσημείωτο σε σχέση με τη φωτογραφία είναι ότι τα παιδιά δεν θεώρησαν αποκαλυπτικό στοιχείο της σάτιρας τη λεπτομέρεια της ανοιχτής βαλίτσας με το ρολό χαρτιού υγείας, το οποίο φαίνεται να έχει προστεθεί από τον συντάκτη της «είδησης». Αυτό συνέβη είτε γιατί δεν το παρατήρησαν είτε γιατί το θεώρησαν απλώς ως οπτικό τεκμήριο που στηρίζει τον ισχυρισμό του άρθρου. Συνεπώς, η φωτογραφία και σε αυτή την περίπτωση αξιολογήθηκε ως μη βοηθητική για την αναγνώριση της μη γνησιότητας της είδησης.

### **Ομάδα 5, είδηση: Διαλειμματική νηστεία**

Ως στοιχεία που τους έκαναν να υποψιαστούν ότι δεν πρόκειται για σοβαρό δημοσίευμα, τα παιδιά ανέφεραν: α) τα υπερβολικά γρήγορα αποτελέσματα που υπόσχεται η «δίαιτα», β) την απουσία υπογραφής του συντάκτη, γ) τη χρήση ανεπίσημων εκφράσεων και, δ) το γεγονός ότι η πηγή είναι το *Κουλούρι*.<sup>9</sup>

Ως αληθοφανή στοιχεία, τα παιδιά επισήμαναν: α) το γεγονός ότι η διαλειμματική νηστεία αποτελεί δημοφιλές trend της εποχής και συνεπώς έχουν συνηθίσει να συναντούν σχετικές αναφορές που εκθειάζουν τα οφέλη της, και β) την παρουσία συγκεκριμένων εκφράσεων που δίνουν την εντύπωση επιστημονικής ακρίβειας, όπως η φράση «καίει λίπος αντί για υδατάνθρακες όσο βρίσκεται στις ώρες νηστείας».

Και σε αυτή την περίπτωση, η εικόνα δεν αποδείχθηκε καθόλου βοηθητική, καθώς θα μπορούσε να συνοδεύει ένα σοβαρό άρθρο υγείας για τη συγκεκριμένη δίαιτα.

### **2.2.3. Αναλύοντας**

Αφού παρουσίασε κάθε ομάδα, με συντομία, στην ολομέλεια όσα είχε σημειώσει αναφορικά με την είδηση που της είχε ανατεθεί και συζητήθηκαν οι κοινές παρατηρήσεις, τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν την τέταρτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας 1, που τους ζητούσε να κατατάξουν τις πέντε ψευδείς/σατιρικές ειδήσεις σε σειρά, ξεκινώντας από τη λιγότερο και καταλήγοντας στην περισσότερο αληθοφανή είδηση.

Τα αποτελέσματα έχουν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς καμία ομάδα δεν δείχνει να συμφωνεί με κάποια άλλη ως προς τις ακραίες θέσεις της λίστας: αυτές της ελάχιστα αληθοφανούς είδησης (θέση 1) και της πάρα πολύ αληθοφανούς είδησης (θέση 5). Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη θέση, εκείνη της λιγότερο πειστικής είδησης την οποία δεν δυσκολεύτηκαν σχεδόν καθόλου να ξεχωρίσουν, ισοψηφούν η είδηση με τη διαλειμματική νηστεία και η είδηση με τη Μόνικα Μπελούτσι στο φεστιβάλ Θεσσαλονίκης με 2 ψήφους η καθεμία. Στην πέμπτη θέση, αυτή της πιο πειστικής, με το μεγαλύτερο βαθμό

δυσκολίας ως προς την αναγνώρισή της, ξεχώρισε η είδηση για την οπαδική βία, με μόλις, όμως δύο ψήφους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από κάθε ομάδα να συμπληρώσει στο φύλλο εργασίας 2 το πεδίο που αφορά την είδηση που είχαν αναλάβει να αναλύσουν στο στάδιο του *εννοιολογώντας*, δηλώνοντας ποιο πιστεύουν πως είναι το αντικείμενο της σάτιρας στη συγκεκριμένη σατιρική είδηση. Σε όλες τις περιπτώσεις, τα παιδιά κατάφεραν με αρκετή επιτυχία να εντοπίσουν το αντικείμενο της σάτιρας. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται τα αυθεντικά σχόλια των παιδιών ανά ομάδα/είδηση.

**Πίνακας 2:** Είδηση-αντικείμενο σάτιρας

<b>Είδηση</b>	<b>Αντικείμενο σάτιρας</b>
«Μόνικα Μπελούτσι στο φεστιβάλ Θεσ/νίκης» (Ομάδα 1)	<i>Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η είδηση σατιρίζει τους Θεσσαλονικείς, επειδή υπάρχει η «φήμη» ότι, ιδιαίτερα οι γυναίκες, στη Θεσσαλονίκη ντύνονται έντονα και επίσημα οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας.</i>
«Σύλληψη Κύπριου στο αεροδρόμιο» (Ομάδα 2)	<i>Σατιρίζει τους τσιγκούνηδες που κλέβουν από τα ξενοδοχεία.</i>
«Οπαδική βία» (Ομάδα 3)	<i>Δεν παίρνει μέτρα η κυβέρνηση για να μετριάσει την οπαδική βία. Σατιρίζει τη στάση της κυβέρνησης.</i>
«Υπερυπολογιστής ΝΑΣΑ» (Ομάδα 4)	<i>Σατιρίζονται οι υψηλές τιμές του ρεύματος και η έλλειψη αντιδράσεων από τη μεριά της κυβέρνησης.</i>
«Διαλειμματική νηστεία» (Ομάδα 5)	<i>Σατιρίζει τις δίαιτες και αυτούς που τις ακολουθούν και νομίζουν ότι είναι θαυματουργές, χωρίς όμως να ακολουθούν κάποιο πρόγραμμα γυμναστικής.</i>

Τέλος, όλες οι ομάδες κλήθηκαν να συμπληρώσουν την τελευταία δραστηριότητα του φύλλου εργασίας 1, απαντώντας στην ερώτηση:

Πώς θα χαρακτηρίζατε τις μη αυθεντικές/ψευδείς ειδήσεις που διαβάσατε; Ποιος πιστεύετε πως είναι ο σκοπός του δημιουργού τους; (Να παραπλανήσει/ παραπληροφορήσει; Να διασκεδάσει; Άλλο;). Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις.

Να σημειωθεί, αρχικά, ότι τα παιδιά στην ερώτηση αυτή δεν περιορίστηκαν στα συγκεκριμένα μόνο παραδείγματα, αλλά μίλησαν πιο γενικά για το είδος των σατιρικών ειδήσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις, αναφέρθηκαν και στην ευρύτερη κατηγορία των ψευδών ειδήσεων – όχι πάντα διαχωρίζοντας απολύτως το ένα είδος από το άλλο.

Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολό τους αναγνώρισαν τόσο την πρόθεση των σατιρικών κειμενογράφων να διασκεδάσουν το κοινό τους όσο και την κριτική που υποκρύπτεται πίσω από το χιούμορ. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αναφέρθηκε, μεταξύ άλλων, και η πρόθεση παραπλάνησης ή/και προπαγάνδας, η απόπειρα συκοφάντησης συγκεκριμένων προσώπων, το έμμεσο «πλασάρισμα» λανθασμένων προτύπων (βλ. εικόνα 5 στο Παράρτημα). Σχεδόν όλες οι ομάδες ανέφεραν ότι βασικός σκοπός των δημιουργών τέτοιων κειμένων είναι να προσελκύσουν την προσοχή του κοινού και να συγκεντρώσουν προβολές (views).

Ανάμεσα στις πιο ενδιαφέρουσες μεμονωμένες απόψεις που εκφράστηκαν ήταν: α) ότι οι δημιουργοί τέτοιων κειμένων χρησιμοποιούν τη σάτιρα για να υποδείξουν και να καταδικάσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές· μια θέση που παραπέμπει στη διαπίστωση ότι το χιούμορ λειτουργεί, μεταξύ άλλων, και ρυθμιστικά στην κοινωνία, καθώς μέσω της διακωμώδησης επισημαίνει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και απαιτεί τη συμμόρφωση προς τη νόρμα, και β) ότι η επιτυχής παραπλάνηση μερίδας του αναγνωστικού κοινού προσδίδει φήμη στον/στη δημιουργό των σατιρικών ειδήσεων, ο/η οποίος/α απολαμβάνει την ικανοποίηση ότι κατάφερε να ξεγελάσει ένα ευρύ κοινό. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη διαπίστωση της Hay (2000) ότι το χιούμορ μπορεί να αυξήσει το κύρος και την επιρροή του/της αστειευόμενου/ης στο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία ανήκει.

#### 2.2.4. Εφαρμόζοντας

Για τη φάση του *Εφαρμόζοντας*, οι ομάδες μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο. Μόλις τακτοποιήθηκαν τα παιδιά μπροστά στους υπολογιστές, μοιράστηκε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο με τις οδηγίες της «αποστολής» τους:

Υποθέστε ότι αποφασίζετε ως μαθητές της Γ' Γυμνασίου τη δημιουργία μια σατιρικής εφημερίδας στο σχολείο μας.

Αφού διαλέξετε ένα θέμα της επικαιρότητας (μπορεί να αφορά κάποιο πρόσφατο γεγονός, κάποια πολιτική ή άλλη εξέλιξη στη χώρα μας ή διεθνώς, κάποια νέα τάση στα social media κ.λπ.), να γράψετε τη δική σας σατιρική είδηση που θα δημοσιευτεί στη νέα ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου. Να λάβετε υπόψη σας τα εξής:

- α) Διαλέξτε κάποιο θέμα που να προσφέρεται για σάτιρα και ξεκαθαρίστε ποιο ακριβώς θα είναι το αντικείμενο της δικής σας σάτιρας.
- β) Επιδιώξτε το κείμενό σας να μιμείται το στιλ της σοβαρής δημοσιογραφίας αρκετά ώστε ο/η αναγνώστης/στρια να πιστέψει έστω και λίγο ότι πρόκειται για αληθινή είδηση, εντάξτε όμως σταδιακά και στοιχεία υπερβολής ή/και παραλογοισμού που θα αφήνουν να διαφανεί ο σατιρικός/χιουμοριστικός του χαρακτήρας.
- γ) Φροντίστε η «είδησή» σας να συνοδεύεται από μια κατάλληλη εικόνα.

Οι εργασίες της κάθε ομάδας παρατίθενται στο παράρτημα (εικόνες 6-10).

### 3. Συζήτηση - συμπεράσματα

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τους δύο πρώτους στόχους (κατανόηση της σάτιρας ως κειμενικού είδους και της λειτουργίας του χιούμορ ως μέσου κοινωνικής και πολιτικής κριτικής), τα παιδιά φάνηκαν να αντιλαμβάνονται πλήρως την κριτική διάσταση/λειτουργία του χιούμορ και να κατανοούν τη σάτιρα ως κειμενικό είδος. Ωστόσο, δεν συνέβη το ίδιο λίγο καιρό πριν, όταν στο μάθημα της Λογοτεχνίας, είχαν μελετήσει το σατιρικό κείμενο του Εμμανουήλ Ροΐδη, *Τα υαλοπωλεία*, παρά το γεγονός ότι τότε είχαν δοθεί αναλυτικές πληροφορίες για το λογοτεχνικό είδος του χρονογραφήματος και της σάτιρας.<sup>10</sup>

Ως προς τον τρίτο και τέταρτο στόχο (εξοικείωση με τη δομή και τα υφολογικά/λεξιλογικά χαρακτηριστικά του διαδικτυακού δημοσιογραφικού λόγου), τα παιδιά εντόπισαν και περιέγραψαν ικανοποιητικά τόσο τα στοιχεία δομής/μορφής των «ειδήσεων», όσο και τα υφολογικά/λεξιλογικά στοιχεία του κειμένου που έκαναν τη σατιρική είδηση να μοιάζει αληθινή. Ειδικότερα, συνειδητοποίησαν ότι α) η διάρθρωση της σελίδας, με τη συνοδευτική εικόνα, τον τίτλο σε μεγαλύτερη γραμματοσειρά και άλλες τυπικές λεπτομέρειες σοβαρών ειδησεογραφικών ιστότοπων, και β) συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές, όπως η παθητική σύνταξη, η απουσία δείξης προσώπου, η χρήση «μαρτυριών» σε α' πρόσωπο και στερεοτυπικών εκφράσεων του δημοσιογραφικού λόγου (π.χ. «σύμφωνα με πληροφορίες», «μείνετε συντονισμένοι για ό,τι νεότερο»), ήταν ακριβώς τα στοιχεία που τους/τις οδήγησαν, σε ορισμένες περιπτώσεις, να θεωρήσουν τα κείμενα αυθεντικά.

Το γεγονός ότι τα παιδιά πράγματι εμπέδωσαν τα χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού λόγου που χρησιμοποιήθηκαν παραπλανητικά στα σατιρικά άρθρα (αντιλήφθηκαν, δηλαδή, τη συστατική διακειμενικότητα) επιβεβαιώνεται από τον τρόπο που τα χρησιμοποίησαν στη συνέχεια στα δικά τους κείμενα (βλ. Παράρτημα, εικόνες 6-10). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση του χρονογραφήματος του Ροΐδη, τα περισσότερα παιδιά, παρά την προσπάθεια αναπαραγωγής των χιουμοριστικών/ειρωνικών στοιχείων σε δικά τους κείμενα, δεν είχαν καταφέρει να τα αξιοποιήσουν αποτελεσματικά, καταλήγοντας να γράφουν σοβαρά κείμενα-καταγγελίες, αντί για σατιρικά.

Όσον αφορά, τέλος, τον πέμπτο και έκτο στόχο (να καλλιεργήσουν κριτική στάση απέναντι στην εγκυρότητα των ειδήσεων και την εύκολη διάδοσή τους στα ΜΚΔ, καθώς και να ενδυναμωθούν ως πιο συνειδητοποιημένοι/ες αναγνώστες/στριες και χρήστες/στριες του διαδικτύου), τα παιδιά, μέσα από την ανάλυση των ψευδών/σατιρικών ειδήσεων, συνειδητοποίησαν ότι η επιφανειακή ανάγνωση ενός κειμένου – που συχνά μπορεί να περιορίζεται μόνο στον τίτλο – μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα ως προς το περιεχόμενο και την εγκυρότητά του. Διαπίστωσαν, επίσης, ότι η προσεκτική ανάγνωση/μελέτη του κειμένου μπορεί συνήθως να ανατρέψει την αρχική, παραπλανητική εντύπωση. Σε συζήτηση σχετικά με το τι αποκόμισαν από τη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή, τα παιδιά στο σύνολό τους δήλωσαν ότι σίγουρα στο μέλλον θα είναι πιο υποψιασμένα και θα προσπαθούν να ελέγχουν τις πηγές των δημοσιευμάτων που διαβάζουν

στο διαδίκτυο. Επιπλέον, εξέφρασαν ότι αισθάνονται περισσότερο ικανά από πριν να διακρίνουν όχι μόνο τις σατιρικές ειδήσεις αλλά και τις «κλασικές» ψευδείς ειδήσεις.

Μέσα από τη διδακτική εφαρμογή προέκυψαν κάποιες ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Αρχικά επιβεβαιώθηκε ότι η δυσκολία διάκρισης των ψευδών/σατιρικών ειδήσεων δεν σχετίζεται με ελλιπή εξοικείωση με την τεχνολογία και τον ψηφιακό κόσμο, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι απολύτως εξοικειωμένοι/ες τόσο με τη χρήση σύγχρονων ηλεκτρονικών συσκευών (κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές, τάμπλετ κ.ά.), όσο και με τις διάφορες εφαρμογές και τα ΜΚΔ. Ωστόσο, δυσκολεύτηκαν περισσότερο από όσο αναμενόταν να διακρίνουν τις σατιρικές ειδήσεις — των οποίων την ύπαρξη αγνοούσαν — από τις αυθεντικές. Φάνηκε, λοιπόν, ότι τα παιδιά διαθέτουν γνώσεις για το «πώς» της ψηφιακής πραγματικότητας, αλλά υστερούν στο «γιατί» — μια δεξιότητα πληροφορικού γραμματισμού (information literacy)<sup>11</sup> απαραίτητη στην εποχή του Web 2.0 και της υπερπληθώρας πληροφοριών.

Μία ακόμη διαπίστωση είναι ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά δυσκολεύτηκαν από τη γλώσσα των κειμένων, τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου όσο και ύφους, καθώς και από την αδυναμία κατανόησης των διακειμενικών αναφορών, γεγονός που τα εμπόδιζε να αντιληφθούν το αστείο και τη χιουμοριστική/σατιρική διάσταση των κειμένων.

Στο τμήμα όπου πραγματοποιήθηκε η διδακτική εφαρμογή, τα πέντε από τα είκοσι τέσσερα παιδιά ήταν δεύτερης γενιάς μετανάστες/στριες αλβανικής καταγωγής, με πολύ καλό επίπεδο συνομιλιακής ευχέρειας στα ελληνικά. Από τα ελληνικής καταγωγής παιδιά, με εξαίρεση πέντε-έξι των οποίων οι γονείς διέθεταν ανώτερη/ανώτατη μόρφωση, τα περισσότερα προέρχονταν από μάλλον χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογενειακά περιβάλλοντα. Η διαπίστωση, λοιπόν, μέσα από την επεξεργασία των κειμένων, ήταν ότι τα περισσότερα παιδιά αναγνώρισαν μεν επιτυχώς τα στοιχεία του δημοσιογραφικού λόγου, δεν μπόρεσαν όμως στις περισσότερες περιπτώσεις να αποκωδικοποιήσουν ικανοποιητικά το περιεχόμενό του. Παράλληλα, επιβαρυντικά ως προς την κατανόηση λειτούργησε και το γεγονός ότι τους έλειπε το γνωστικό υπόβαθρο που δεν τους επέτρεψε να αναγνωρίσουν ούτε τις διακειμενικές (π.χ. το στίχο «άσπρα, κόκκινα, κίτρινα, μπλε, караβάκια στο Αιγαίο...») αλλά ούτε και τις απλές πολιτισμικές αναφορές (π.χ. τη Μαρία Κάλλας).

Για την καλύτερη αξιολόγηση αυτού του ευρήματος, αξίζει να αναφέρουμε την έρευνα των Prichard και Rucynski (2019), η οποία έδειξε ότι φοιτητές/τριες από την Ιαπωνία που σπούδαζαν στις ΗΠΑ δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν τη σάτιρα, ακόμη και όταν αυτή προερχόταν από ιαπωνικά άρθρα μεταφρασμένα στα αγγλικά, σε αντίθεση με τους/τις αμερικανούς/ίδες συμφοιτητές/τριές τους. Η δυσκολία αυτή αποδίδεται τόσο στις γλωσσικές απαιτήσεις του είδους όσο και στην απουσία της σάτιρας από την ιαπωνική κουλτούρα. Διαπιστώθηκε ότι η εκπαίδευση στην κατανόηση του χιούμορ είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς η πειραματική ομάδα που έλαβε σχετική διδασκαλία σημείωσε σαφώς καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου.

Αντίστοιχα, στην παρούσα διδακτική εφαρμογή φαίνεται να ισχύουν παρόμοιες συνθήκες: α) τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με το κειμενικό είδος των σατιρικών ειδήσεων, οι οποίες δεν φαίνεται να είναι δημοφιλείς στους εφηβικούς διαδικτυακούς κύκλους, γεγονός που δυσκόλεψε την αναγνώρισή τους· β) οι γνώσεις τους για διεθνούς φήμης πρόσωπα και γεγονότα προηγούμενων δεκαετιών ήταν ελλιπείς, με αποτέλεσμα να μην εντοπίζουν τις διακειμενικές αναφορές· και γ) παρόλο που είναι φυσικοί/ές ομιλητές/τριες της ελληνικής, ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής, το επίπεδο συνομιλιακής ευχέρειας είναι πολύ υψηλότερο από το επίπεδο κατανόησης/παραγωγής του πιο επίσημου γραπτού λόγου, ενώ παρουσιάζουν ελλείμματα λεξιλογίου, αγνοώντας συχνά ακόμη και σχετικά κοινές λέξεις. Επειδή η σάτιρα βασίζεται στο παιχνίδι των λέξεων και προϋποθέτει υψηλή γλωσσική επίγνωση, τα παραπάνω εμπόδισαν συχνά την κατανόηση του αστείου.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν, παράλληλα, δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης και προέκτασης του διδακτικού σεναρίου. Σε επίπεδο κειμενικού υλικού, θα είχε ενδιαφέρον να συμπεριληφθούν, εκτός από τις αυθεντικές και τις σατιρικές ειδήσεις, και άρθρα της κατηγορίας των ψευδών ειδήσεων, ώστε να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη των τριών ειδών. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να ζητηθεί από τα παιδιά να κατατάξουν τα κείμενα ανά κατηγορία και να επισημάνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους ως προς τη δομή, το ύφος, τις γλωσσικές επιλογές και τις στρατηγικές πειθούς των κειμένων.

Σε επίπεδο ανάλυσης, εκτός από τα χαρακτηριστικά του λόγου των κειμένων, θα μπορούσαν, όπως προτείνει η Fife (2016), να διερευνηθούν και οι αντιδράσεις του κοινού/των παιδιών στη σάτιρα. Στην παρούσα εφαρμογή αυτό επιχειρήθηκε σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα, στην είδηση που αφορούσε την οπαδική βία, αρκετά παιδιά ανέφεραν ότι ένιωσαν γνήσιο θυμό απέναντι στα σατιριζόμενα πρόσωπα ή τους σατιριζόμενους θεσμούς και εξέφρασαν την ανάγκη να συζητήσουν το πρόβλημα της βίας στα γήπεδα, ενώ στην περίπτωση της διαλειμματικής νηστείας δήλωσαν ότι ένιωσαν μάλλον συμπάθεια για τον αφελή «ήρωα» της ιστορίας.

Θα μπορούσε, επιπλέον, να επιχειρηθεί ερμηνεία της διαφορετικής αντίδρασης στην κάθε είδηση. Για παράδειγμα, με ερωτήσεις όπως: *Ήταν αποκλειστικά το θέμα της είδησης ή υπήρξαν και άλλα χαρακτηριστικά του κειμένου που στη μία περίπτωση πυροδότησαν το θυμό ενώ στην άλλη τη συμπάθεια; Η προσωπική θέση του καθενός/της καθεμίας απέναντι στο ζήτημα επηρέασε την αντίδρασή του/της;*

Στο επίπεδο, τέλος, του *Εφαρμόζοντας*, θα μπορούσε να ζητηθεί από τα παιδιά να επιλέξουν ένα κείμενο, είτε σατιρικό, είτε αυθεντικά δημοσιογραφικό, είτε παραπλανητικό/προπαγανδιστικό (εφόσον θα έχουν συμπεριληφθεί και τέτοιου είδους κείμενα), και να χρησιμοποιήσουν το κεντρικό θέμα του για να δημιουργήσουν κείμενα των άλλων δύο ειδών. Για παράδειγμα, με βάση την είδηση της σύλληψης του Κύπριου στο αεροδρόμιο, να δημιουργήσουν α) ένα κείμενο σοβαρής δημοσιογραφίας, αναφορικά με κάποια σύλληψη σε αεροδρόμιο (π.χ. σύλληψη καταζητούμενου προσώπου ή σύλληψη λόγω διακίνησης απαγορευμένων ουσιών) και β) ένα άρθρο fake news που θα χρησιμοποιεί την

«είδηση» προπαγανδιστικά (π.χ. ψευδής ισχυρισμός για σύλληψη νεαρού μουσουλμάνου που μετέφερε όπλα/εκρηκτικούς μηχανισμούς).

Μια άλλη ιδέα θα ήταν να μετασηματίσουν την έντυπη είδηση σε τηλεοπτική, παρουσιάζοντάς την, ανά ομάδες, σε μορφή δελτίου ειδήσεων που θα βιντεοσκοπούσαν, δημιουργώντας τα αντίστοιχα ρεπορτάζ, με τις υποτιθέμενες συνεντεύξεις των «μαρτύρων». Κάποιο παιδί θα αναλάμβανε τη συγγραφή των κειμένων, άλλο τη σκηνοθεσία και άλλα θα υποδύονταν τους ρόλους του ρεπόρτερ, του «μάρτυρα», του εκφωνητή κ.ά.

Συνοψίζοντας, μέσω της διδακτικής εφαρμογής φάνηκε αφενός η δυσκολία των παιδιών να αντιληφθούν τη σάτιρα και να τη διακρίνουν από τη σοβαρή ειδησεογραφία, αφετέρου επιβεβαιώθηκε η αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους παρεμβάσεων, καθώς τα παιδιά παρατήρησαν, κατανόησαν και, στη συνέχεια, εφάρμοσαν στα δικά τους κείμενα τα χαρακτηριστικά του σατιρικού λόγου τα οποία προηγουμένως αγνοούσαν. Μια μελλοντική υλοποίηση του ίδιου διδακτικού σεναρίου ή και της προέκτασής του θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του σχεδιασμού του και των παιδαγωγικών του δυνατοτήτων ή περιορισμών.

## Σημειώσεις

1. [https://www.tokoulouri.com/culture/ipourgos\\_pedias\\_filis/](https://www.tokoulouri.com/culture/ipourgos_pedias_filis/) (τελευταία πρόσβαση: 24/10/2025).
2. Αρνητικός όρος που περιγράφει άρθρα (και γενικότερα περιεχόμενο) σε ιστοσελίδες, με στόχο την αποκόμιση κερδών από τη διαδικτυακή διαφήμιση.
3. <https://eavi.eu/beyond-fake-news-10-types-misleading-info/> (τελευταία πρόσβαση: 24/10/2025)
4. Βλ. ενδεικτικά: Επική γκάφα στην εκπομπή «Όλα Καλά» – Σχολίασαν ως πραγματική είδηση από *Το Κουλούρι* για τον κορωνοϊό (<https://like.philenews.com/celebrities/tv/epiki-gkafa-stin-ekpompi-ola-kala-scholiasan-os-pragmatiki-eidisi-apo-to-koyloyri-gia-ton-koronoio/>), Απίστευτη γκάφα της ΕΡΤ: Παρουσίασε ως αληθινή μια είδηση από *Το Κουλούρι* (<https://www.thetoc.gr/koinwnia/article/apisteuti-gkafa-tis-ert-parousiase-ws-alithini-mia-eidisi-apo-to-koulouri>, τελευταία πρόσβαση 24/10/2025).
5. Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι μελέτες γύρω από τις ψευδείς ή/και σατιρικές ειδήσεις από γλωσσολογική/λογοαναλυτική σκοπιά παραμένουν πολύ περιορισμένες, με εξαίρεση αυτές των Αργύρη και Κουτσουλέλου (2019) και Νιώτη και Γεωργάλου (2021).
6. Ο Fairclough (1992: 105-133) διακρίνει μεταξύ καταφανούς διακειμενικότητας (manifest intertextuality) και συστατικής διακειμενικότητας (constitutive intertextuality/ interdiscursivity). Η καταφανής διακειμενικότητα αφορά τους μηχανισμούς με τους οποίους ένα κείμενο συγκροτείται από συγκεκριμένα προγενέστερα κείμενα (π.χ. μέσω ευθέος/πλάγιου λόγου, επανάληψης, παραπομπής, παράφρασης). Η συστατική διακειμενικότητα αφορά τη διαλογική σχέση ενός κειμένου με ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις που αφορούν τους λόγους (discourses), τις μορφές ύφους (styles) και τα κειμενικά είδη (genres).
7. Το μοναδικό χαρακτηριστικό που επισημάνθηκε ήταν η χρήση τίτλων με κεφαλαία γράμματα, η υπερβολική αξιοποίηση θαυμαστικών καθώς και η ενσωμάτωση συμβόλων, όπως @ και #.
8. Από το τραγούδι της Βίκυς Μοσχολιού Άσπρα, Κόκκινα, Κίτρινα, Μπλε που κυκλοφόρησε το 1972, σε στίχους του Γιάννη Λογοθέτη και μουσική του Δήμου Μούτση.
9. Παρά το γεγονός ότι το όνομα της ηλεκτρονικής εφημερίδας στο πάνω μέρος της είδησης είχε αφαιρεθεί, στη συγκεκριμένη περίπτωση εμφανιζόταν στο κυρίως σώμα του κειμένου, όπου αναφερόταν πως «Το Κουλούρι θα παρακολουθεί τις εξελίξεις».

10. Η αδυναμία των παιδιών να κατανοήσουν και να απολαύσουν το συγκεκριμένο κείμενο, οφείλεται κυρίως στη δυσκολία τους να κατανοήσουν την καθαρεύουσα, στην οποία αυτό είναι γραμμένο, σε βαθμό ικανοποιητικό ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τον μακροπερίοδο λόγο και να αντιληφθούν τη λεπτή ειρωνεία και το χιούμορ του Ροΐδη.
11. Σύνολο ικανοτήτων που απαιτούνται προκειμένου το άτομο να αναγνωρίζει πότε χρειάζεται μια πληροφορία, καθώς επίσης και να εντοπίζει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την πληροφορία αυτή (<https://literacy.ala.org/information-literacy/>, τελευταία πρόσβαση: 24/10/2025).

## Βιβλιογραφία

- Αργύρης, Β. & Κουτσουλέλου, Σ. (2019) Σατιρικά νέα στο διαδίκτυο: Η χιουμοριστική ψεύτικη είδηση ως παιχνίδι τρολαρίσματος. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος και Α. Ρούσσου (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL14)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. 109-124.
- Attardo, S. (2001) Humor and irony in interaction: From mode adoption to failure of detection. Στο L. Anolli, R. Ciceri, & G. Riva (Επιμ.), *Say not to say: New perspectives on miscommunication* (σσ. 166-185). IOS Press.
- Boczkowski, P. & Papacharissi, Z. (eds.) (2018) *Trump and the media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cardiello, V.A. (2004) Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2): 138-147. <https://doi.org/10.1598/RT.58.2.2>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009) "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Γούτσος, Δ. (2012) *Γλώσσα: Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ermida, I. (2012) News satire in the press: linguistic construction of humour in spoof news articles. Στο J. Chovanec & I. Ermida (επιμ.), *Language and humour in the media*, 185-210. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge/Malden: Polity.
- Fife, J. (2016) Peeling The Onion: Satire and the Complexity of Audience Response. *Rhetoric Review*, 35(4), 322-334. <https://doi.org/10.1080/07350198.2016.1215000>
- Halliday, M.A.K. (1994) *An introduction to functional grammar* (2η έκδ.). London: Edward Arnold.
- Hay, J. (2000) Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of Pragmatics* (32), 709-742. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00069-7)

- Hermida, A., Fletcher, F., Korell, D. & Logan, D. (2012) SHARE, LIKE, RECOMMEND, Decoding the social media news consumer. *Journalism Studies*, 13(5-6), 815-824.  
<https://doi.org/10.1080/1461670X.2012.664430>
- Horne, B., & Adali, S. (2017) This Just In: Fake news packs a lot in title, uses simpler, repetitive content in text body, more similar to satire than real news. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 11(1).  
<https://doi.org/10.1609/icwsm.v11i1.14976>
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019) *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοσηματοδοτήσεων* [μετάφραση: Γ. Χρησιδίης]. Κριτική.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017) *Γλωσσική Διδασκαλία: Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια πολιτική Προσέγγιση*. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Νιώτη, Λ. & Γεωργιάλου, Μ. (2021) «Αν το σενάριο εξυπηρετεί, τότε γίνεται 'είδηση'»: Αναλύοντας κριτικά ψευδείς ειδήσεις για τον Άλλο. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 29.
- Peters, C. (2013). Even better than being informed: Satirical news and media literacy. Στο C. Peters & M. Broersma (Επιμ.), *Rethinking journalism: Trust and participation in a transformed news landscape* (σσ. 171-188). Routledge.
- Prichard, C. & Rucynski Jr., J. (2019) Second language learners' ability to detect satirical news and the effect of humor competency training. *Tesol Journal*, 10(1). doi:10.1002/tesj.366
- Ρέντζιου, Π. (2024) *Fake News και σατιρικές ειδήσεις: Ανάλυση γλωσσικών και υφολογικών χαρακτηριστικών. Διδακτική εφαρμογή και προέκταση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/archive/download/094a2cd2-900a-4ae4-a652-407c7e8ea4c2.pdf>
- Steinberg, L. (2017) *Infographic: Beyond Fake News – 10 Types of Misleading News*. Ανάκτηση 22/11/2023, από <https://eavi.eu/beyond-fake-news-10-types-misleading-info/>
- Τεντολούρης, Φ. & Σ. Χατζησαββίδης. (2014) Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτηση» τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 395-405.

## Παράρτημα

**Εικόνα 3:** Δραστηριότητα του φύλλου εργασίας 1 (Εννοιολογώντας)

Ποιες από τις ειδήσεις που διαβάσατε πιστεύετε πως είναι αυθεντικές και ποιες όχι:

Αυθεντικές/αληθινές	Μη αυθεντικές/ψευδείς
Youth Pass <del>Οσαδική βία</del> Ακύρωση πενήκτων <del>Φρεσκά φρεσκά</del> Μαλακά φάρια	90 κοφτούρι Ξευδοκείου Διατεταμένη υποκεία <del>Φρέσκα φρεσκά</del> Υπολογιστής Λάσα Μόνικα Μπεταίσοι Οσαδική βία

**Εικόνα 4:** Δραστηριότητα του φύλλου εργασίας 1 (Εννοιολογώντας)

Ποια στοιχεία σάς βοήθησαν να αναγνωρίσετε ότι δεν πρόκειται για αληθινές/αυθεντικές ειδήσεις; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα (ως προς το ύφος, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο κλπ)

Το ύφος του κειμένου "Οσαδική βία" είναι αβυσσικό και όχι σοβαρό όπως είναι μια αληθινή είδηση, υπάρχουν εκφράσεις γρήγορες και μη σοβαρές για αυτή τη περίπτωση. Για παράδειγμα δεν θα έπρεπε κάποια άρθρα που γράφονται ειδικά για να οδηγεί τα συναισθήματα των κοινών. Παράδειγμα που υπάρχουν κάποια στοιχεία τα οποία μπορεί να μας βοηθήσουν να αναγνωρίσουμε κάποια λάθη τι σημασία μας κάνουν να συμπληρώσουμε ότι το συγκεκριμένο κείμενο είναι «fake news» για παράδειγμα η λέξη «ζαννακοινοτή» που έχουν επανειλημμένα πολλές φορές. Αν διαβάσει τον τίτλο συμπληρώσει ότι η εικόνα δεν έχει καμία σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου.



**Εικόνα 6:** Σατιρική είδηση 1ης ομάδας (*Εφαρμόζοντας*)

ΕΠΟΣ: Ο κύριος Τάκης Μπαλτάκος ανακοίνωσε τον νέο τρόπο διεξαγωγής του πρωταθλήματος



Με βάση τα προηγούμενα πρωταθλήματα ο Τάκης Μπαλτάκος αποφάσισε να αλλάξει τον τρόπο διεξαγωγής του πρωταθλήματος.

Ο ισχυρός άντρας της ΕΠΟ ήρθε σε συμφωνία με τους προέδρους όλων των ελληνικών ομάδων η οποία προβλέπει ότι όποια ομάδα δώσει το μεγαλύτερο χρηματικό ποσό θα κερδίσει το πρωτάθλημα.

Τα ακριβή λόγια ήταν « Πιστοί μου ακροατές νομίζω πως ήρθε η ώρα να ξεκινήσουν οι προσφορές»

Οι πρόεδροι και οι προσφορές:

Γ. Αλαφούζος (Παναθηναϊκός) 2.500.030€

Β. Μαρινάκης ( Ολυμπιακός) 7.700.000€

Ι. Σαββίδης ( ΠΑΟΚ) 4.567.800€

Δ. Μελισσανίδη (ΑΕΚ) 6.800.020€

Συμφώνα με την συνέντευξη τύπου του Τ. Μπαλτάκου πρωταθλητής Ελλάδος αναδείχθηκε ο Ολυμπιακός.

**Εικόνα 7:** Σατιρική είδηση 2ης ομάδας (*Εφαρμόζοντας*)

## ΑΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΚΟΝΤΟΜΑΝΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Μαθήτρια σε τοπικό Γυμνάσιο συνελήφθη επειδή  
φόρεσε βερμούδα μπροστά στον διευθυντή.



Πιο συγκεκριμένα ο ίδιος μετά από αυτήν την αναιδέστατη συμπεριφορά δήλωσε ότι θα πείσει το Υπουργείο να βγάλει νόμο για να απαγορευτούν τελείως τα κοντομάνικα μιας και κατά τον ίδιο, οι μαθητές πρέπει να έρχονται στα σχολεία με τα ράσα της γιαγιάς τους.

Συγκεκριμένα τόνισε ότι οι γάμπες της συγκεκριμένης κοπέλας παραήταν προκλητικές για το δημόσιο διότι μπορούν να οδηγήσουν τον ίδιο σε ανομολόγητες πράξεις.

Αναμένουμε τα νέα του Υπουργείου.

## Εικόνα 8: Σατιρική είδηση 3ης ομάδας (Εφαρμόζοντας)

### Η τιμή της τυρόπιτας στα ύψη

Δυστυχώς, όπως έχουν επηρεαστεί όλα στην χώρα μας από την αύξηση των τιμών, ήρθε η στιγμή και για το καθημερινό πρωινό των παιδιών σας. Από την επόμενη εβδομάδα μια τυρόπιτα στο κυλικείο θα κοστίζει 8 ευρώ.



Εκατοντάδες σχολεία σε όλη την χώρα κάνουν καταλήψεις και διαμαρτύρονται, ώστε να αλλάξει η απόφαση αυτή. Η απότομη αύξηση της τιμής της τυρόπιτας συνέβη μετά από την ανακάλυψη των επιστημόνων, ότι το τυρί από το οποίο φτιάχνεται μια τυρόπιτα δεν είναι συνηθισμένο αλλά γεμάτο βιταμίνη D, λόγω της πολύωρης έκθεσής του στον ήλιο κατά την διάρκεια της παρασκευής του.

Αυτή η είδηση έχει σοκάρει όχι μόνο τους ανθρώπους της γης αλλά και του σύμπαντος, αφού μετά από την κυκλοφορία της, 400 διαστημόπλοια από κάθε πλανήτη του γαλαξία προσγειώθηκαν στο έδαφός μας για να δοκιμάσουν και μόνι τους το τυρί. Επίσης, πολλές οικογένειες κατώτερων οικονομικών τάξεων έχουν σταματήσει πλέον να τρέφονται με τυρόπιτες.

Ευτυχώς, με όλη την πολυκοσμία καταφέραμε πράγματι να πραγματοποιήσουμε μια συνέντευξη με τους εξωγήινους. Δείτε τις εντυπώσεις τους για το φαγητό μας live σε έναν από τους παρακάτω συνδέσμους.

[Ο κύριος Μπάμπουλ και το τυρί](#)

[Αριανό??](#)

[Διαστημόπλοιο airbnb κόστος](#)

Εικόνα 9: Σατιρική είδηση 4ης ομάδας (Εφαρμόζοντας)

## «ΟΧΙ» στον γάμο των ομόφυλων ζευγαριών λέει η Ιερά Σύνοδος



13 Ιανουαρίου 2024, 17:56

Χθες, η Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος, αποφάσισε ομόφωνα ότι διαφωνεί με τον γάμο ανάμεσα στα ομόφυλα ζευγάρια. Οι ιεράρχες είναι κάθετα αντίθετοι με το επικείμενο νομοσχέδιο και το ίδιο συμβαίνει και με τους μητροπολίτες.

Είπαν ότι «η ομοφυλοφιλία αποτελεί 'trend' της εποχής» και ότι «όποιος το ακολουθεί είναι 'lame'». Έσπευσαν μάλιστα να συντάξουν επιστολή, η οποία θα διαβαστεί σε όλους του ναούς στις 4 Φεβρουαρίου 2024.

Ακόμη Ισχυρίστηκαν ότι η κοινότητα των ΛΟΑΤΚΙ+ αποτελείται από εξωγήινους που ταξιδεύουν πίσω στον χρόνο και κάνουν παρέα με εγκληματίες του παρελθόντος, όπως ο Τσε Γκεβάρα. Η Ιερά Σύνοδος δεν τους αναγνωρίζει ως ανθρώπινα όντα, τους «βαφτίζει» δε ανθρωπόμορφα ερπετά, που κατ' επέκταση δεν έχουν ανθρώπινα δικαιώματα γιατί... ΝΤΑΑΑ δεν είναι άνθρωποι!

Μείνετε συντονισμένοι για οτιδήποτε νεότερο.

Εικόνα 10: Σατιρική είδηση 5ης ομάδας (Εφαρμόζοντας)

**ΒΡΕΘΗΚΕ ΜΟΝΑΔΙΚΟ ΕΓΓΡΑΦΟ ΓΡΑΜΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΟΝ  
ΧΡΙΣΤΟ! ΚΑΝΤΕ ΤΟ ΔΙΚΟ ΣΑΣ!**



Ο Ιταλός αρχαιολόγος Pierluigi Donnarumma έκανε ένα διάλειμμα από τις ανασκαφές του στην περιοχή Ναζαρέτ, όταν ξαφνικά του έπεσε το σάντουιτς μέσα σε μία τρύπα. Τότε άκουσε μια φωνή να του λέει, πως πρέπει να το ακολουθήσει! Όταν κατέβηκε κάτω, δεν μπορούσε να πιστέψει στα μάτια του! Βρήκε ένα χειρόγραφο, γραμμένο από τον ίδιο τον Χριστό!

Μετά από αυτή τη σπουδαία ανακάλυψη είπε στον τύπο « Ένα τέτοιο εύρημα ανήκει στον κόσμο κι όχι σ'εμένα!». Για αυτόν το λόγο, πουλάει αυτό το μοναδικό εύρημα για μόλις 10 ευρώ! Μετά από αυτή του την ανακοίνωση, τα τηλεφωνήματα δεν έχουν σταματήσει.

Όπως παραδέχτηκε κι ο ίδιος, ήδη πάνω από 5000 άτομα έχουν αγοράσει αυτό το σπάνιο χειρόγραφο! Μη χάσετε την ευκαιρία να γίνετε ένας από αυτούς!



**Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ  
ΩΣ ‘ΙΣΟΤΙΜΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ’  
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΗ  
THE INCLUSION OF STUDENTS  
AS ‘EQUAL PARTNERS’ IN HIGHER EDUCATION;  
IMPLICATIONS FOR ASSESSMENT**

Ειρήνη Σπανάκη  
ΕΔΙΠ, ΣΘΕΤΕ, Ειδική Αγωγή  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
[irespa@uoc.gr](mailto:irespa@uoc.gr)  
<https://orcid.org/0000-0003-2523-1561>

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts  
ΕΕΠ, ΣΘΕΤΕ  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
[katsampoxaki@uoc.gr](mailto:katsampoxaki@uoc.gr)  
<https://orcid.org/0000-0002-1143-3050>

## **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών, πριν και μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση, σχετικά με την κατανόηση της συμπερίληψής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ‘ισότιμοι εταίροι’. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους γύρω από: α) τις παραμέτρους που αφορούν στη σύμπραξη, β) τις παραμέτρους της θετικής εξέλιξής τους μέσα από μια τέτοια σύμπραξη και γ) το ρόλο του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης. 66 φοιτητές/τριες, από το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Κρήτης, συμπλήρωσαν φόρμα google με αντίστοιχα ερωτήματα. Σημαντική διαφορά στις τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών βρέθηκε μετά από τη συμμετοχή στην παρέμβαση σε σχέση με την ‘κατανόηση των παραμέτρων που σχετίζονται με την σύμπραξη’, και ειδικότερα σχετικά με: α) ‘αν αισθάνονται ότι οι προτάσεις τους για την βελτίωση της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη’, β) ‘αν συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό’, γ) ‘αν οι συνεργασίες τους είναι πλήρεις ισότιμες συμπράξεις με το διδακτικό προσωπικό’ δ) ‘αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων’ και ε) ‘εφαρμογής των αποφάσεων’, ενισχύοντας έτσι και τις διαδικασίες αξιολόγησης για τη μάθηση, καλλιεργώντας εμπιστοσύνη και αυξημένη αναστοχαστικότητα..

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Ισότιμοι εταίροι, συμπερίληψη, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση, θετικές επιστήμες.*

## Abstract

The aim of this research is to explore students' views, before and after an educational intervention, on their understanding of their inclusion in higher education as 'equal partners'. In particular, their views were explored around: a) the parameters of the partnership, b) the parameters of their positive development through such a partnership, and c) the role of the lecturer in the positive outcome of the partnership. 66 students, from the Certificate of Pedagogical and Teaching Proficiency of the Faculty of Science and Engineering, University of Crete, completed a google form with corresponding questions. A significant difference in the students' attitudes was found after participation in the intervention in relation to 'understanding of the parameters related to partnership', and in particular regarding: (a) 'whether they feel that their suggestions for improving teaching are taken into account'; (b) 'whether they collaborate equally with teaching staff'; (c) 'whether their collaborations are full equal partnerships with teaching staff'; (d) 'feel that they are fully valued and respected in the decision-making process'; and (e) 'implementation of decisions', highlighting how student-staff partnerships may strengthen assessment literacy, transparency, and trust, key concerns in post-AI assessment contexts.

### *Key words*

*Equal partners, inclusion, higher education, assessment, science education.*

## 0. Εισαγωγή

Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα των μεταρρυθμίσεων σε πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στα προγράμματα σπουδών και τη σχέση τους με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Hubball & Burt, 2004). Οι διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν την ευθύνη να απαντήσουν σε διάφορες προκλήσεις, ανάμεσα στις οποίες τονίζονται η απαραίτητη ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών και η τάση για φοιτητοκεντρική μάθηση (Hubball & Burt, 2004; McDonough, 2012 κ.α.). Η φοιτητοκεντρική προσέγγιση για τη μάθηση ως επέκταση της μαθησιοκεντρικής προσέγγισης εστιάζει στο σχεδιασμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας κι όχι στα πρόσωπα που τον πραγματοποιούν (Bremner, 2019). Η φοιτητοκεντρική προσέγγιση αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών και στην ενθάρρυνση τους να κατανοήσουν τον 'τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν' ώστε να είναι ικανοί να αναπτύξουν αυτορρύθμιση κι αυτονομία στη μάθηση τους και να διευκολυνθούν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης εντός του κοινωνικού συνόλου (Biggs & Tang, 2011 στο O' Connor, 2020, σελ. 3). Φανερό είναι ότι η προσέγγιση αυτή έχει επηρεαστεί από τον εποικοδομητισμό και την οικοδόμηση της γνώσης από κάθε ένα συμμετέχοντα ξεχωριστά που αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες του στη μαθησιακή πράξη (Bransford et al., 1999). Επιπρόσθετα, η φοιτητοκεντρική προσέγγιση αναφέρεται στη συμμετοχή των φοιτητών στις αποφάσεις ως 'ίσότιμοι

συνεργάτες' στη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύοντας το διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις δυνατότητες και δυσκολίες τους και τις εμπειρίες τους (McDonough, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διεθνής συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ιδίως μετά την εμφάνιση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης, αναδεικνύει την ανάγκη για πιο συμμετοχικές, διαφανείς και παιδαγωγικά θεμελιωμένες μορφές αξιολόγησης (Corbin et al., 2025). Η αξιολόγηση, σε ένα τέτοιο περιβάλλον, δεν νοείται μόνο ως έλεγχος επίδοσης αλλά ως μια διαδικασία διαλόγου, συν-ευθύνης και αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ φοιτητών/τριών και διδασκόντων. Η συμπερίληψη των φοιτητών/τριών ως ισότιμων εταίρων ενισχύει αυτή τη μετατόπιση, καθώς τους επιτρέπει να συμμετέχουν όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην παραγωγή τεκμηρίων μάθησης και στη διαμόρφωση των κριτηρίων της αξιολόγησης.

Οι Leyser et al. (2011) υπογράμμισαν την ανάγκη για περαιτέρω γνώσεις κι αποτελεσματική κατάρτιση των διδασκόντων προς τη συμπερίληψη των φοιτητών ως ισότιμους εταίρους. Οι Moriña et al. (2014, σελ. 45) τόνισαν ότι για να γίνει περιεκτική η εκπαίδευση 'δεν αρκεί ένας κοινός χώρος μάθησης κι ένα χρονοδιάγραμμα για όλους τους φοιτητές'. Προς αυτή την κατεύθυνση, αναδείχθηκε ως επιλογή της συμπερίληψης των φοιτητών/τριών, η ισότιμη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με στόχο την ένταξη τους στα Προγράμματα Σπουδών έτσι ώστε να αυξηθεί η ενεργός εμπλοκή τους και να εξασφαλιστεί η ευθυγράμμιση και η αναθεώρηση πρακτικών και ρόλων (Katsamrochaki-Hodgetts, 2022). Ένας όρος που δίνει έμφαση σε αυτή την ενεργητική εμπλοκή και αναδεικνύει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των φοιτητών/τριών είναι πλέον 'οι φοιτητές ως ισότιμοι εταίροι' στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### ***0.1. Οι φοιτητές ως 'Ισότιμοι εταίροι'***

Η σχέση μεταξύ εταίρων θεωρείται μια διαδικασία (Cook-Sather et al., 2014; Healey et al., 2014) κατά την οποία τόσο ο ρόλος των φοιτητών/τριών όσο και των διδασκόντων, τυπικά ποικίλει σταδιακά και σε όλη τη διάρκειά της. Μολονότι είναι ένας όρος με ποικίλες προεκτάσεις (Bovill, 2019), η επιτυχία των συνεργασιών θεωρείται ότι επηρεάζεται, συχνά, από την κατάλληλη καθιέρωση των αξιών της συνεργασίας μεταξύ των μελών (Luo et al., 2019). Οι αξίες της συνεργασίας, της υπευθυνότητας, της αμοιβαιότητας και του σεβασμού (Cook-Sather et al., 2014) είναι γενικά αποδεκτές ως κατευθυντήριες αρχές.

Οι Reeve & Shin (2019) τόνισαν τη σημαντικότητα της συμμετοχής των φοιτητών/τριών στη μαθησιακή πράξη μέσω της έκφρασης των ενδιαφερόντων τους και των στόχων τους, ώστε να παραχθούν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, μέσα από την αυτονομία στις δράσεις που συμπεριλαμβάνονται. Η αυτονομία κι η ενεργητική συμμετοχή στη δράση των φοιτητών/τριών αποτελούν κίνητρο για το φοιτητή προκειμένου να φέρει σκόπιμες αλλαγές στο περιβάλλον.

Μολονότι έχει υποστηριχθεί ως θετική κι απαραίτητη η συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Schuetz, 2008; Zerpe et al., 2010), δε συνδυάζεται συχνά με τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ). Σε αυτή την περίπτωση ζωτικής σημασίας είναι η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των φοιτητών/τριών και των διδασκόντων. Οι σχέσεις αυτές κι ο τρόπος που θα αναπτυχθούν εξαρτώνται από τις δεξιότητες κάθε διδάσκοντα και των φοιτητών/τριών του, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες για την καλλιέργειά τους. Υπάρχει, όμως, η δυνατότητα αξιοποίησης αρκετών πρακτικών που θα υποστηρίξουν την ισορροπία ανάμεσα στο ρόλο του διδάσκοντα και των φοιτητών /τριών ώστε να διαμοιραστούν την “εξουσία” αποτελεσματικά (Matthews, 2017). Σύμφωνα με τη Matthews (2017) υπάρχουν βασικές αρχές όπως η καλλιέργεια συμπράξεων με την ενίσχυση συνεργασιών ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών χαρακτηριστικών. Δραστική σημασία έχουν οι ευκαιρίες που παρέχουν οι διδάσκοντες στα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλους τους φοιτητές να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας. Μολονότι οι σχέσεις των φοιτητών/τριών με τους διδάσκοντες δεν καλλιεργούνται μέσα από μία συγκεκριμένη τακτική, είναι σημαντικό να αναπτύσσονται σε βάση ηθικών αξιών όπως η αμοιβαιότητα κι ο σεβασμός και να αποφεύγεται η άσκηση χειραγώγησης κάποιων μελών της σύμπραξης (Matthews, 2017).

Οι Smith et al. (2021) πρότειναν ένα πλαίσιο σύμπραξης που εξελίσσεται σε πέντε στάδια, για το χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

α στάδιο: “Προβληματισμός” (Problematising), που σχετίζεται με το σκοπό της σύμπραξης και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

β στάδιο: “Ακρόαση” (Listening), όπου μέσα από την παροτρύνονται οι εταίροι να εκφράσουν απόψεις κι αναδύονται άλλες οπτικές για το χειρισμό κάποιων σχεδίων δράσης.

γ στάδιο: “Δημιουργία” (Creation), οι εταίροι (φοιτητές και διδάσκοντες) διαμορφώνουν από κοινού τις ιδέες τους, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας και αναπτύσσουν σχέδιο δράσης.

δ στάδιο: “Υλοποίηση” (Implementation) κατά την οποία εφαρμόζεται ένας σχεδιασμός κι όλα τα μέλη αναπτύσσουν αισθήματα ευθύνης και του ‘ανήκειν’.

ε στάδιο: “Αξιολόγηση” (Evaluation), κατά την οποία αξιολογούνται οι σχέσεις των εταίρων, η αποτελεσματικότητα των ιδεών στο σχέδιο δράσης κι η ευρύτερη συμμετοχή του πανεπιστημιακού ιδρύματος (Smith et al., 2021).

Η συνεργασία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να ενισχύσει τη σαφήνεια των κριτηρίων και την αίσθηση δικαιοσύνης στις αξιολογικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Corbin et al. (2025), η αξιολόγηση στην εποχή της ΤΝ απαιτεί από τους φοιτητές και τους διδάσκοντες να διαμορφώνουν από κοινού το πλαίσιο μέσα στο οποίο τεκμηριώνεται η μάθηση.

Σε έρευνα τους, οι Smith et al. (2023) μελέτησαν εις βάθος ένα νέο πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο του Sussex μέσω 10 ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το πρόγραμμα εστίαζε στη συνεργασία και διερευνούσε τις απαιτούμενες προϋποθέσεις προκειμένου να είναι αποτελεσματικό κι επιτυχημένο. Τέσσερις φοιτητές και έξι διδάσκοντες συμμετείχαν σε παρέμβαση με 15 πρότζεκτ. Υλοποιήθηκε θεματική ανάλυση από την οποία φάνηκε να υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στην ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων μεταξύ φοιτητών/τριών και προσωπικού λόγω ελλειμμάτων ετοιμότητας του διδακτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκαν δυσκολίες αναφορικά με την εκπροσώπηση των φοιτητών για τις ενασχολήσεις που αναλάμβαναν, με αποτέλεσμα οι ερευνητές να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται ξεκάθαρη και σαφή οριοθέτηση κι επεξήγηση η 'ταυτότητα' που θα αναπτυχθεί γύρω από την εταιρική σχέση. Είναι σημαντική η σαφήνεια των παραμέτρων της συνεργασίας, το περιεχόμενο της κι ο τρόπος που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους/ στις φοιτητές/τριες. Θετικό είναι να εξελίσσεται σταδιακά (Smith et al., 2023).

Οι Coombe et al. (2018) αξιολόγησαν μια σειρά πιλοτικών εφαρμογών συμπράξεων φοιτητών/τριών – διδασκόντων που είχαν υλοποιηθεί στο Παν/μιο Queensland, της Αυστραλίας κι επισήμαναν τα θετικά αποτελέσματά τους. Οι 29 φοιτητές/τριες που συμμετείχαν σε συνεντεύξεις κατέθεσαν ότι τα βασικά οφέλη που έλαβαν από τις συμπράξεις με τους διδάσκοντες αφορούσαν στην ενίσχυση των κινήτρων τους για συμμετοχή στη μαθησιακή πράξη και την αύξηση της μεταγνωστικής επίγνωσής τους σχετικά με την προσωπική τους μάθηση. Τα οφέλη αυτά έχουν αναδειχθεί κι από άλλους ερευνητές (Mercer-Marstone et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν αυξημένη αποτελεσματικότητα σε πολλούς τομείς, που υποστήριξε η προσωπική επικοινωνία με τους διδάσκοντες. Ακόμα, αναδείχθηκε η αξία των πρωτοβουλιών των φοιτητών/τριών. Εν γένει, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η λήψη πρωτοβουλιών από τους φοιτητές έχει σημαντικά οφέλη για το μετασχηματισμό των γνώσεων τους (Healey et al., 2014; Kligyte et al., 2021).

Στην Ελλάδα υπάρχει περιορισμένη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών για το πώς αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την ισότιμη σχέση τους με τους διδάσκοντές τους, γεγονός που προκάλεσε την παρούσα έρευνα δράσης.

## 1. Μέθοδος της έρευνας

**1.1.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας:** κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών, πριν και μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση, σχετικά με την κατανόηση της συμπερίληψής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ως 'ισότιμοι εταίροι' των διδασκόντων τους.

**1.1.2. Είδος έρευνας:** Η παρούσα εργασία εστίασε σε ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η έρευνα αφορά σε μελέτη περίπτωσης και υπόκειται στους αντίστοιχους περιορισμούς.

**1.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα:** Ειδικότεροι στόχοι αφορούν στις απόψεις τους γύρω από: α) ποιες είναι οι βασικές παράμετροι που υποστηρίζουν τη σύμπραξη, β) ποιες είναι οι παράμετροι της θετικής εξέλιξης των συμμετεχόντων μέσα από μια τέτοια σύμπραξη και γ) ποιος είναι ο ρόλος του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης.

**Δείγμα:** Στην έρευνα συμμετείχαν 66 φοιτητές από το σύνολο των εγγεγραμμένων στο μάθημα, καθώς επιλέχθηκαν και απάντησαν τα σχετικά ερωτηματολόγια όσοι συμφώνησαν αρχικά ότι θα συμμετείχαν συστηματικά στην παρέμβαση (Πίνακας 1). Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στο Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τα δημογραφικά τους στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά στοιχεία φοιτητών/τριών

Φύλο		Τμήμα σπουδών						Έτος σπουδών		
Θήλυ	Άρρεν	Βιο-- λογία	Χημεία	Μαθ/ κά	CSD	Φυσική/ ΤΕΤΥ/ Απόφοιτοι	Β/Γ	Δ/Ε	Άλλο	Από- φοιτοι
68,2 %	30,3 %	10,9 %	35,9 %	31,3 %	10,9 %	11 %	10,6 %	52,6 %	25,8 %	7,6 %

## 1.2. Διαδικασία – ερωτηματολόγιο

Στην έναρξη των μαθημάτων οι φοιτητές/ τριες συμπλήρωσαν ένα αρχικό ερωτηματολόγιο σε google form όπου 14 ερωτήσεις που απαντήθηκαν από τοποθετήσεις από 'Πάρα πολύ έως Καθόλου' ή από 'Συμφωνώ απόλυτα έως Διαφωνώ απόλυτα' διαπραγματευόμενοι το όρο 'ισότιμοι εταίροι'. Το αρχικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την πρώτη ερευνήτρια στηριζόμενο στη σχετική μελετηθείσα βιβλιογραφία και μελετήθηκε προσεκτικά από τη δεύτερη ερευνήτρια. Εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα μικρό δείγμα πέντε φοιτητών και στη συνέχεια, αναρτήθηκε ο σύνδεσμος της φόρμας στο e-learn του μαθήματος της πρώτης ερευνήτριας έτσι ώστε να απαντηθεί από όσους φοιτητές/τριες θα συμμετείχαν εθελοντικά κι ανώνυμα στην έρευνα και στην παρέμβαση που θα ακολουθούσε στο συγκεκριμένο μάθημα. Παράδειγμα ερωτήσεων αφορούσε 'Σε ποιο βαθμό θα σας ενδιέφερε να είστε εσείς φοιτητές/τριες που σχεδιάζουν τη νέα γνώση μαζί με τον καθηγητή τους;'. Έπειτα, ακολούθησε ο σχεδιασμός της παρέμβασης κι η υλοποίησή της. Αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση οι ίδιοι φοιτητές/τριες απάντησαν το ίδιο ερωτηματολόγιο, μέσω ενός εκπροσώπου τους πλέον, αφού είχαν δημιουργήσει ομάδες.

### 1.3. Παρέμβαση

Η παρέμβαση στηρίχτηκε στα πέντε στάδια του πλαισίου στήριξης του Smith et al. (2021). Η διδάσκουσα μαζί με τη συν ερευνήτρια προβληματίστηκαν σχετικά με το σκοπό της σύμπραξης και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, ακολούθησε διάλεξη, όπου οι φοιτητές/τριες ενημερώθηκαν ότι θα συμμετέχουν ενεργητικά ως *‘ισότιμοι εταίροι’* στο σχεδιασμό και την οργάνωση των επόμενων διαλέξεων/μαθημάτων. Έλαβαν υπόψη τους την τοποθέτηση των Griffin & Cook (2009): *‘Μία υποσχόμενη συνεργασία είναι η σύμπραξη φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικού προσωπικού ως “μία συνεργατική, αμοιβαία διαδικασία μέσω της οποίας όλοι οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να συνεισφέρουν εξίσου, αν και όχι απαραίτητα με τους ίδιους τρόπους, στη σύλληψη, τη λήψη αποφάσεων, την εφαρμογή, τη διερεύνηση ή την ανάλυση του προγράμματος σπουδών ή του παιδαγωγικού προγράμματος”* (στο Cook-Sather et al., 2014, 6-7).

Βαρύτητα δόθηκε στην κατανόηση κι οριοθέτηση της έννοιας της *‘εταιρικής ισοτιμίας’*, σύμφωνα με τη δραστική σημασία της κοινής κατανόησης των όρων/ εννοιών από τα μέλη της σύμπραξης (Snelling et al., 2019). Επίσης, οι φοιτητές παροτρύνθηκαν να εκφράσουν απόψεις για το τι περιμένουν και επιθυμούν να *‘διδασχθούν’* και *‘με ποιο τρόπο’* εντός των ερχόμενων 12 διαλέξεων/ μαθημάτων. Στο τρίτο στάδιο δημιουργήθηκαν ομάδες εταίρων (φοιτητών/τριών και διδάσκουσας) κι αναπτύχθηκαν σχέδια δράσης, σε κλίμα ισοτιμίας. Έπειτα, εφαρμόστηκαν σχεδιασμοί με όλα τα μέλη να έχουν ευθύνες, ώστε να αναπτύσσουν και το αίσθημα του *‘ανήκειν’*. Και στο πέμπτο και τελικό στάδιο, αξιολογήθηκαν οι σχέσεις των εταίρων κι η αποτελεσματικότητα των ιδεών στα σχέδια δράσης.

Έτσι, υπήρχε ένας αρχικός σχεδιασμός του μαθήματος από τη διδάσκουσα και παρεχόταν η ελευθερία στους φοιτητές να προτείνουν σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ως αποτέλεσμα συμπληρώθηκαν δράσεις που επέλεγαν οι φοιτητές για κάθε επόμενη διάλεξη/ μάθημα. Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές επέλεξαν τα εξής: α) αρχικά με τη χρήση βίντεο από τη διδάσκουσα κατέγραψαν προβληματισμούς που τους δημιουργήθηκαν και επέλυσαν οι ίδιοι μέσα από τη διερεύνηση σε ιστοχώρους και σε επιστημονικά άρθρα, β) οργάνωσαν κι υλοποίησαν παρουσιάσεις από τους ίδιους με θέματα που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους και σχετιζόνταν με το θέμα της συμπερίληψης, γ) παρήγαγαν υλικό που τους βοήθησε να κατανοήσουν διάφορες έννοιες κατά τη διάρκεια των υλοποιήσεων των εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων τους πχ εννοιολογικούς χάρτες, δ) συμφώνησαν το υλικό που παρήγαγαν να προσαρμόζεται με τη βοήθεια της διδάσκουσας και να ενσωματώνεται στο υλικό που λάμβαναν εβδομαδιαία στην πλατφόρμα του μαθήματος, ε) συμμετείχαν σε εργαστηριακά μαθήματα (πχ εντός εργαστήριου της Μηχανικής) με μικροδιδασκαλίες προς τους συμφοιτητές όπου σχεδίαζαν, οργάνωναν κι υλοποιούσαν οι ίδιοι, ως αλληλοδιδασκτική ένα θέμα, στ) συμμετείχαν στην επιλογή της αξιολόγησης τους με προτάσεις πχ για θέματα εργασιών που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους.

Μετά την ολοκλήρωση των διαλέξεων/ μαθημάτων επανατοποθετήθηκαν στο ίδιο εργατολόγιο με συμπλήρωση του εκ νέου.

### 1.4. Αξιοπιστία κι ανάλυση

Αναφορικά με την αξιοπιστία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ο δείκτης Cronbach α ήταν αρκετά καλός καθώς είναι 0.788 πλησιάζοντας το.080 που θεωρείται αρκετά καλή τιμή. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε στο IBM SPSS 26.

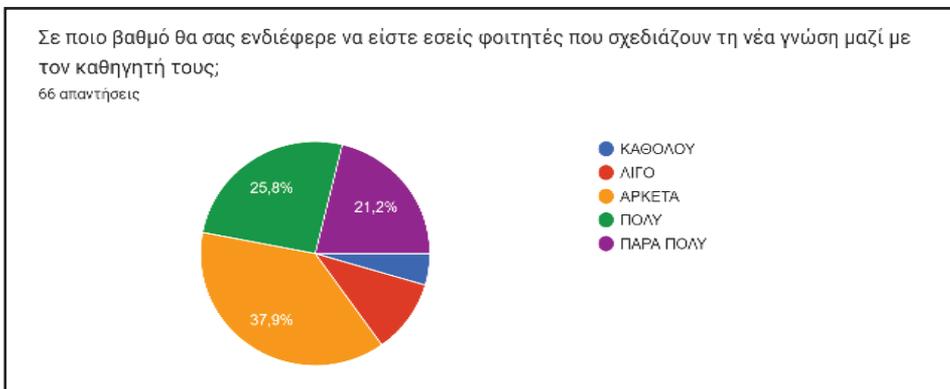
## 2. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου εξήχθησαν σε μορφή excel από τη φόρμα google. Στη συνέχεια, ακολούθησε στο IBM SPSS 26 περαιτέρω ανάλυση t test για τη σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση ώστε να αναδειχθεί η σημαντικότητα.

Στην επαναξιολόγηση των απόψεων των φοιτητών/τριών απάντησε ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα που είχε δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια των συμπράξεων με τη διδάσκουσα, εκφράζοντας τη γνώμη όλης της ομάδας, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις της επαναξιολόγησης να αντιστοιχούν στο 1/3 των απαντήσεων του αρχικού ερωτηματολογίου. Οι φοιτητές/τριες εκπρόσωποι είχαν προσυμφωνήσει τις απαντήσεις με τα μέλη της ομάδας που είχε παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά, ώστε ο εκπρόσωπος να θεωρείται αντιπροσωπευτικό δείγμα πχ ένας/μία στους τρεις βιολόγους φοιτητές/τριες, του ίδιου έτους φοίτησης με εκείνους/ες που συμμετείχαν ως ομάδα στην παρέμβαση (Shackman, 2018). Η διαδικασία αυτή, ακολουθήθηκε καθώς στο τρίτο στάδιο της πλαισίωσης της παρέμβασης (Smith et al., 2021) γίνονται ομάδες φοιτητών/τριών με το διδάσκοντα, που θεωρείται ότι συμφωνούν και συναποφασίζουν ισότιμα για τη συνέχεια της διαδικασίας, οπότε σε αυτό το στάδιο συμφωνήθηκε ο/η εκπρόσωπος της ομάδας που απάντησε και στο τελικό ερωτηματολόγιο.

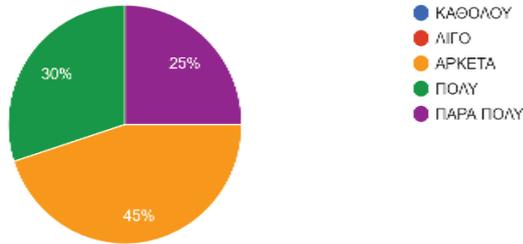
1) Αναφορικά με το 'βαθμό ενδιαφέροντος για να σχεδιάζουν τη νέα γνώση μαζί με τον καθηγητή τους', οι απαντήσεις σημείωσαν διαφοροποίηση από το 95% στο 100% μετά την παρέμβαση, με τους φοιτητές να συμφωνούν στην τοποθέτηση (σχήμα 1).

Σχήμα 1



Σε ποιο βαθμό θα σας ενδιέφερε να είστε εσείς φοιτητές που σχεδιάζουν τη νέα γνώση μαζί με τον καθηγητή τους;

20 απαντήσεις



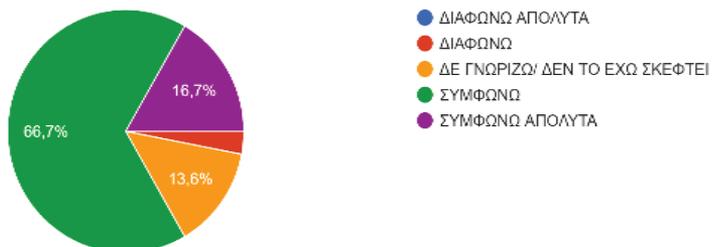
2) Σε σχέση με την κατανόηση του ορισμού της συνεργασίας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντα οι τοποθετήσεις από 83,4 % στο συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα αυξήθηκαν στο 90% μετά την παρέμβαση (Σχήμα 2).

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι τοποθετήσεις σε σχέση με την *‘κατανόηση των παραμέτρων που σχετίζονται με την σύμπραξη’*.

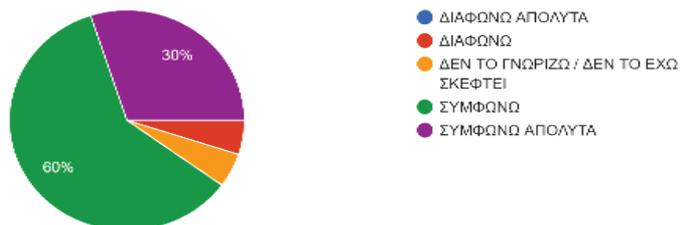
Σχήμα 2

Μία υποσχόμενη συνεργασία είναι η σύμπραξη φοιτητών/ μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού (Griffin and Cook 2009), η οποία ορίζεται...τος" (Cook- Sather, Bovill, and Felten 2014, 6-7)

66 απαντήσεις



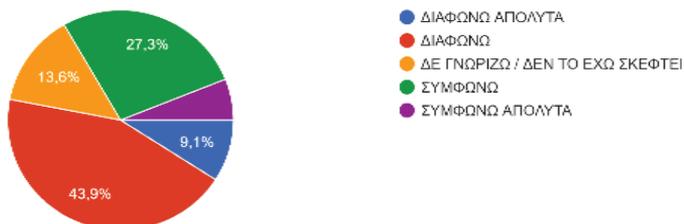
Μία υποσχόμενη συνεργασία είναι η σύμπραξη φοιτητών/ μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού (Griffin and Cook 2009), η οποία ορίζεται...τος' (Cook- Sather, Bovill, and Felten 2014, 6-7)  
20 απαντήσεις



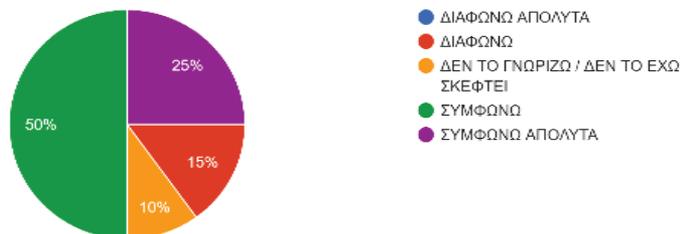
3) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/ τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το *‘αν αισθάνονται ότι οι προτάσεις τους για την βελτίωση της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 53% με τη θέση αυτή, μετά την παρέμβαση αισθάνονταν να συμφωνούν σε ένα ποσοστό 75% και να διαφωνούν σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό από το αρχικό (15%) κι ένα ακόμα μικρότερο *‘δε γνώριζε / δεν το είχε σκεφτεί’* (Σχήμα 3).

Σχήμα 3

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΩΣ ΙΣΟΤΙΜΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ Ως φοιτητές-τριες/ μαθητές-τριες, αισθάνεστε ότι οι προτάσεις σας για την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.  
66 απαντήσεις



ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΩΣ ΙΣΟΤΙΜΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ Μετά από τη συμμετοχή σας στο αντίστοιχο μάθημα και ως φοιτητές-τριες, αισθάνεστε ότι ο...ας της διδασκαλίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.  
20 απαντήσεις



4) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το 'αν αισθάνονται ότι συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό'. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 65,2% με τη θέση αυτή, μετά την παρέμβαση αυτό το ποσοστό βρέθηκε σύμφωνο με την τοποθέτηση (65%) και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (20%) (Σχήμα 4).

Σχήμα 4



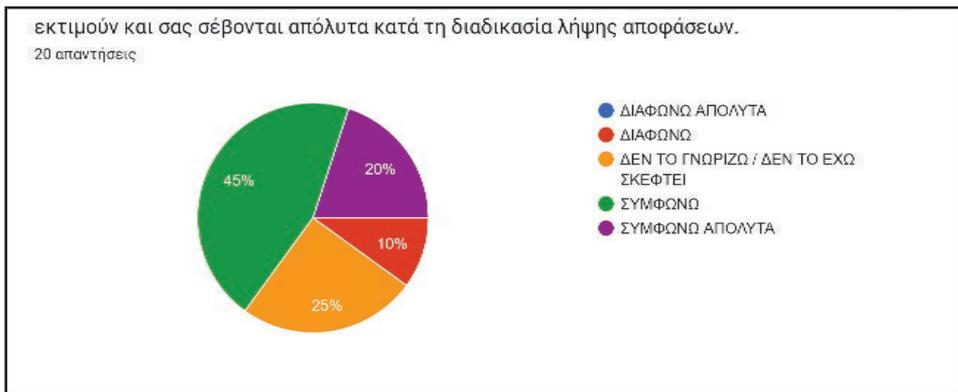
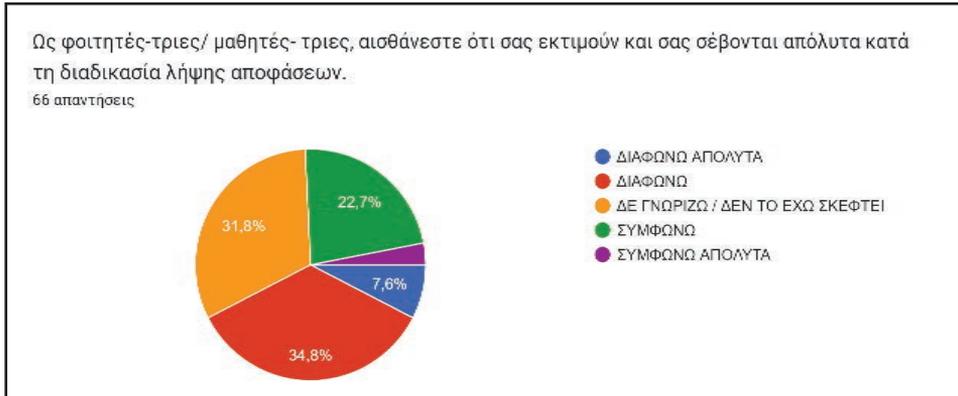
5) Οι φοιτητές-τριες μετά την παρέμβαση τροποποίησαν τις απαντήσεις τους σχετικά με το 'αν θεωρούν πλήρεις ισότιμες συμπράξεις τις συνεργασίες τους με το διδακτικό προσωπικό'. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 69,7% με τη θέση αυτή και συμφωνούσε μόνο το 10,6%, μετά την παρέμβαση, σύμφωνο ήταν το 55% και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (25%) (Σχήμα 5).

Σχήμα 5



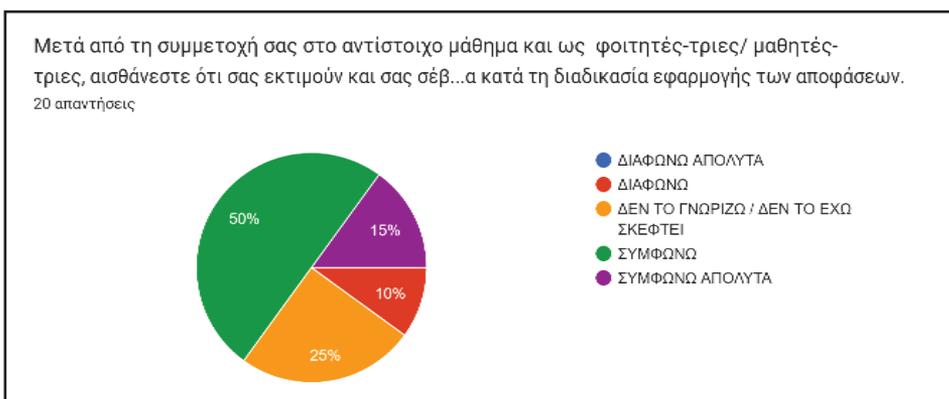
6) Οι φοιτητές-τριες μετά την παρέμβαση τροποποίησαν τις απαντήσεις τους σχετικά με το *‘αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 42,4% με τη θέση αυτή και συμφωνούσε μόνο το 22,7%, μετά την παρέμβαση, σύμφωνο ήταν το 65% και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (10%) (Σχήμα 6).

Σχήμα 6



7) Οι φοιτητές-τριες μετά την παρέμβαση τροποποίησαν τις απαντήσεις τους σχετικά με το 'αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά την εφαρμογή των αποφάσεων'. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 43,9% με τη θέση αυτή και συμφωνούσε μόνο το 27,3%, μετά την παρέμβαση, σύμφωνο ήταν το 65% και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (10%) (Σχήμα 7). Έπειτα, ακολούθησαν τοποθετήσεις σχετικά με 'τις παραμέτρους της θετικής εξέλιξης της ακαδημαϊκής τους προόδου μέσα από τη σύμπραξη':

Σχήμα 7



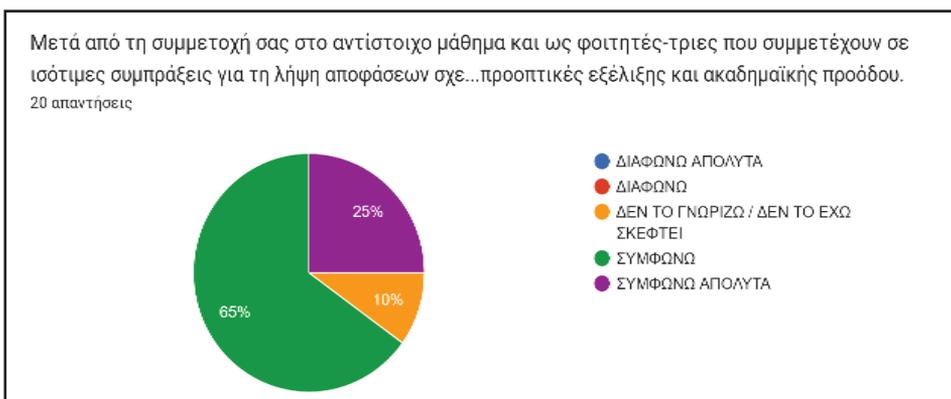
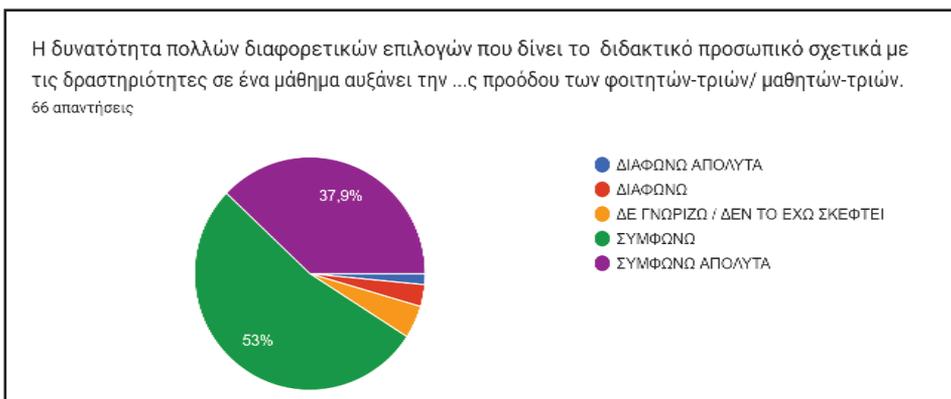
8) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το ότι *‘αν αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία και μάθηση’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 75,8% με τη θέση αυτή και διαφωνούσε ένα ποσοστό 9,1%, μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν το είχαν σκεφτεί (10%), ενώ δεν υπήρχαν φοιτητές να διαφωνούν (Σχήμα 8).

Σχήμα 8



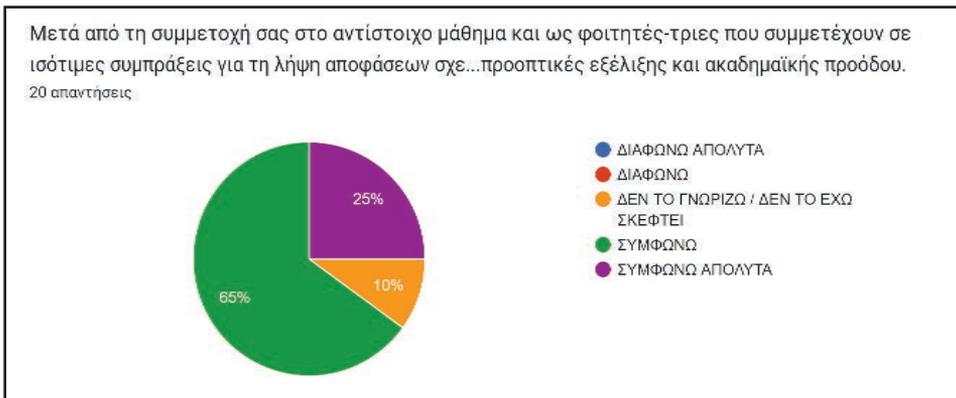
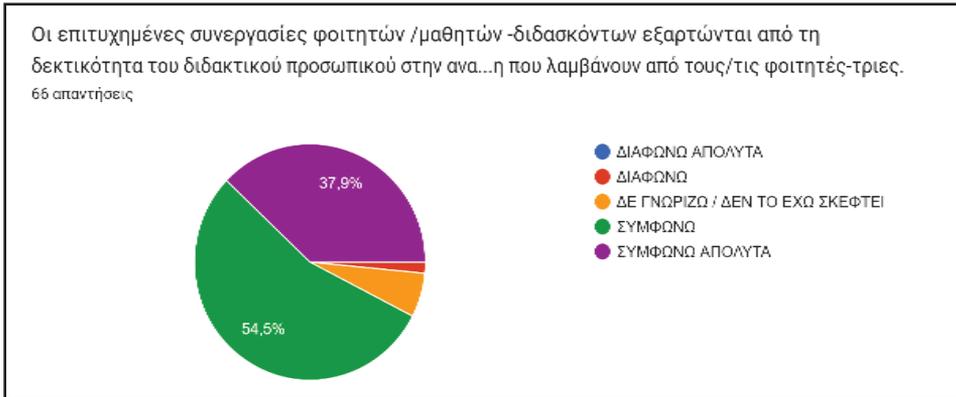
9) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το ότι *‘αν αισθάνονται ότι έχουν καλύτερες προοπτικές εξέλιξης και ακαδημαϊκής πρόοδου όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία και μάθηση’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 77,2% με τη θέση αυτή και 21,2% *‘δε γνωρίζει/δεν το είχε σκεφτεί’*, μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες *‘δεν το είχαν σκεφτεί’* (10%), ενώ δεν υπήρχαν φοιτητές να διαφωνούν (Σχήμα 9).

Σχήμα 9



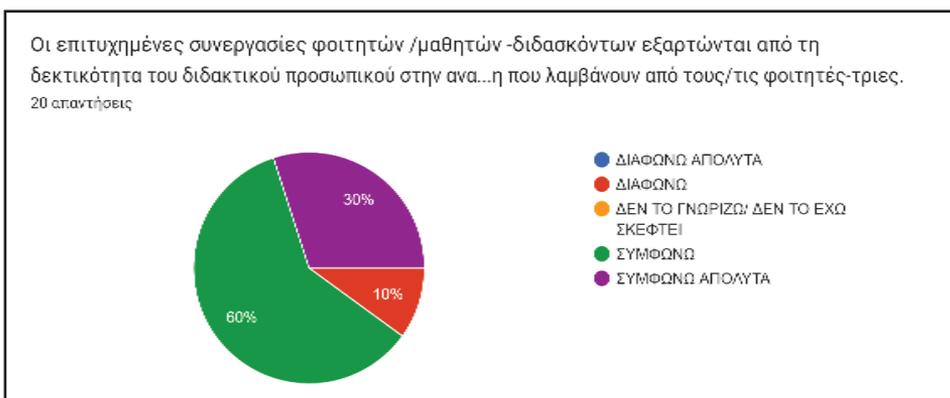
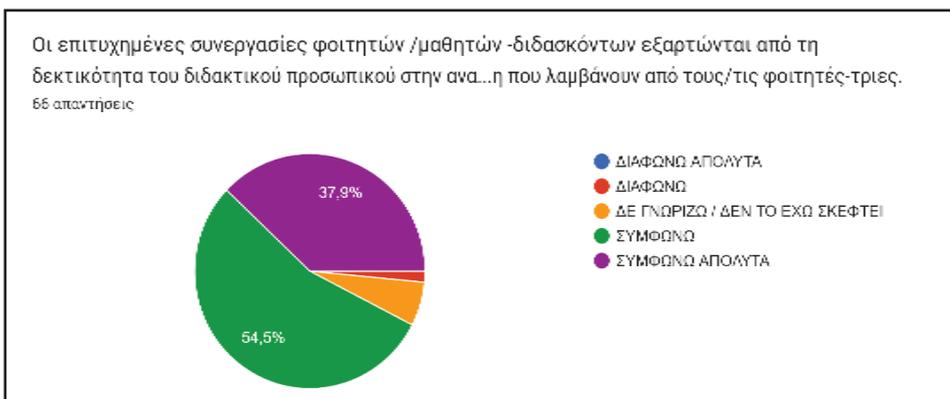
10) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών δεν τροποποιήθηκαν, ιδιαίτερα σχετικά με *‘αν αυξάνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος των φοιτητών-τριών μέσα από τη δυνατότητα πολλών διαφορετικών επιλογών στις δραστηριότητες που δίνει το διδακτικό προσωπικό’*. Στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 99,9% και μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε επίσης, με το υπόλοιπο ποσοστό να απαντάει στο *‘δε γνωρίζω/δεν το έχω σκεφτεί’* (Σχήμα 10). Εν τέλει, διερευνήθηκαν οι απόψεις σχετικά με *‘το ρόλο του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης’*:

Σχήμα 10



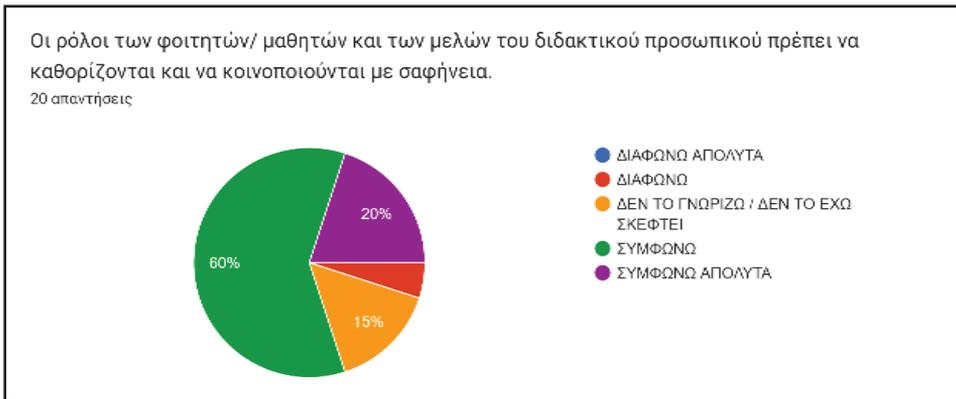
11) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών δεν τροποποιήθηκαν ιδιαίτερα, σχετικά με *‘αν οι επιτυχημένες συνεργασίες εξαρτώνται από τη δεκτικότητα του διδακτικού προσωπικού’*. Στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 92,4% και μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε το υπόλοιπο ποσοστό διαφωνούσε (10%) (Σχήμα 11).

Σχήμα 11



12) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών δεν τροποποιήθηκαν ιδιαίτερα, σχετικά με *‘αν οι ρόλοι των φοιτητών/τριών και του διδακτικού προσωπικού πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια’*. Στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 72,8% και μετά την παρέμβαση συμφωνούσαν κατά 80% (Σχήμα 12).

Σχήμα 12



Στη συνέχεια, έγινε ένας t test έλεγχος, στο IBM SPSS 26, για τις παραμέτρους που φάνηκαν να έχουν αρκετές διαφορές στις απαντήσεις πριν και μετά από την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα του παρουσιάζονται στον πίνακα 2:

Πίνακας 2: Pair samples test

Pair differences		95% confidence interval of the difference		
		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ 1 – ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ 2	2,075	65	,042
Pair 2	ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΟΡΙΣΜΟΥ 1 – ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΟΡΙΣΜΟΥ 2	1,583	65	,118
Pair 3	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ 1 – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ 2	5,658	65	,000
Pair 4	ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 – ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ 2	7,183	65	,000
Pair 5	ΠΛΗΡΗ ΙΣΟΤΙΜΙΑ 1 – ΠΛΗΡΗ ΙΣΟΤΙΜΙΑ 2	8,155	65	,000
Pair 6	ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ 1 – ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ 2	6,230	65	,000
Pair 7	ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ 1 – ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ 2	5,719	65	,000
Pair 8	ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ 1 – ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ 2	2,527	65	,014
Pair 9	ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ 1 – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ 2	1,687	65	,096
Pair 10	ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟΣ 1 – ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟΣ 2	-,104	65	,917
Pair 11	ΔΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ 1 – ΔΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ 2	-1,672	65	,099
Pair 12	ΞΕΚΑΘΑΡΟΙ ΡΟΛΟΙ 1 – ΞΕΚΑΘΑΡΟΙ ΡΟΛΟΙ 2	,652	65	,517
Pair 13	ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΟΙΤΗΤΗ 1 – ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ 2	-1,273	65	,207

Από τον πίνακα διαφαίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στα ερωτήματα 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 με το  $p < .05$ .

### 3. Συμπεράσματα

Αρχικά, οι φοιτητές/τριες σε πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στο σχεδιασμό της νέας γνώσης, ακόμα και πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Στην επαναξιολόγηση παρουσιάζουν σχετικό ενδιαφέρον όλοι οι συμμετέχοντες. Από τους αρκετούς ερευνητές (Hubball & Burt, 2004; McDonough, 2012) η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη δράση επισημάνθηκε ως κίνητρο εμπλοκής τους στη διαδικασία, με σκόπιμες αλλαγές στο περιβάλλον (Reeve & Shin, 2019). Σχετικά με την κατανόηση του θέματος τους και τον ορισμό που τους δόθηκε συμφώνησαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό πριν την παρέμβαση, το οποίο αυξήθηκε μετά την παρέμβαση αγγίζοντας το 90%.

Σημαντική διαφορά στις τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών βρέθηκε μετά από τη συμμετοχή στην παρέμβαση σε σχέση με την *‘κατανόηση των παραμέτρων που σχετίζονται με την σύμπραξη’*. Οι φοιτητές/τριες ενώ αρχικά διαφωνούσαν με τις παρακάτω τοποθετήσεις, στην επαναξιολόγηση συμφώνησαν στα εξής: α) *‘αν αισθάνονται ότι οι προτάσεις τους για την βελτίωση της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη’*, β) *‘αν αισθάνονται ότι συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό’*, γ) *‘αν θεωρούν πλήρεις ισότιμες συμπράξεις τις συνεργασίες τους με το διδακτικό προσωπικό’* δ) *‘αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων’*, ε) *‘αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά την εφαρμογή των αποφάσεων’*. Η αύξηση της συμφωνίας των φοιτητών/τριών με την τοποθέτηση ότι οι συμπράξεις αναδεικνύουν ευκαιρίες για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία τους κατά την επαναξιολόγηση, μετά από την παρέμβαση, βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των Coombe et al. (2018), που επισήμαναν το όφελος από τη λήψη πρωτοβουλιών των φοιτητών/τριών για τα περαιτέρω προσωπικά τους επιτεύγματα. Μολονότι η ισοτιμία των εταίρων έχει ποικίλες προεκτάσεις (Bonill, 2019), η παρούσα έρευνα φαίνεται να συμφωνεί με την εκδοχή των Luo et al. (2019) που υποστήριξαν ότι η επιτυχία των συνεργασιών επηρεάζεται, συχνά, από την κατάλληλη καθιέρωση των αξιών της συνεργασίας μεταξύ των μελών, όπως της υπευθυνότητας και του σεβασμού (Cook-Sather et al., 2014), αφού αυξήθηκε το ποσοστό συμφωνίας τους με την τοποθέτηση μετά από την παρέμβαση που εστίασε στο *‘σεβασμό’* στην ισοτιμία ρόλων. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης δείχνουν ότι η ανάπτυξη ισότιμων συμπράξεων μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά και για τις αξιολογικές πρακτικές, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την ερμηνευσιμότητα των κρίσεων αξιολόγησης.

Σε σχέση με *‘τις παραμέτρους της θετικής εξέλιξης της ακαδημαϊκής τους προόδου μέσα από τη σύμπραξη’* οι τοποθετήσεις τους παρουσίασαν σημαντική διαφορά: α) *‘αν αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία και μάθηση’*, ζ) *‘αν αισθάνονται ότι έχουν καλύτερες προοπτικές εξέλιξης και ακαδημαϊκής προόδου όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία*

και μάθηση. Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι η καλλιέργεια ισότιμων συμπράξεων δεν επηρεάζει μόνο το κλίμα συνεργασίας, αλλά μπορεί να μεταμορφώσει και τον τρόπο με τον οποίο νοείται η αξιολόγηση στην πανεπιστημιακή τάξη, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και τη νοηματική σαφήνεια των κρίσεων.

Ταυτόχρονα, η παρέμβαση φαίνεται να λειτούργησε ως αφετηρία αυτορρύθμισης και μεταγνωστικής εγρήγορσης, δίνοντας στους φοιτητές/τριες χώρο να επανεξετάσουν τις μαθησιακές τους στρατηγικές και να διαπραγματευτούν πιο συνειδητά τα κριτήρια ποιότητας της εργασίας τους—μια διαδικασία που βρίσκεται στον πυρήνα της Αξιολόγησης ως Μάθηση (Earl, 2003) και συνδέεται στενά με πρακτικές συν-διαμόρφωσης ρουμπρικών που ενισχύουν τη μαθησιακή αυτονομία (Andrade, Brookhart & Yu, 2021). Επιτρέποντας στους φοιτητές/τριες να αναστοχαστούν τις στρατηγικές τους και να κατανοήσουν βαθύτερα τα κριτήρια ποιότητας της μάθησης, οι παραπάνω ενδείξεις υποδηλώνουν ότι παρεμβάσεις που καλλιεργούν ισότιμες συμπράξεις μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην εσωτερική ικανότητα των φοιτητών/τριών να αξιολογούν την πρόδοό τους και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Earl, 2003). Παρόλα αυτά, οι απόψεις των συμμετεχόντων δεν τροποποιήθηκαν σημαντικά σχετικά με 'αν αυξάνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος των φοιτητών/τριών μέσα από τη δυνατότητα πολλών διαφορετικών επιλογών στις δραστηριότητες που δίνει το διδακτικό προσωπικό', καθώς από την αρχική αξιολόγηση συμφώνησε στη τοποθέτηση το δυνατό περισσότερο ποσοστό. Εν γένει, οι απόψεις των συμμετεχόντων συμφωνούν με τον Matthews (2017) που τόνισε τη σημασία που έχουν οι ευκαιρίες που παρέχουν οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες στους φοιτητές για ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας. Επίσης, συμφωνούν με τους ερευνητές που τόνισαν την αποτελεσματικότητα της ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών στη μάθηση όσον αφορά την προσωπική τους εξέλιξη (Hubball & Burt, 2004; McDonough, 2012; Reeve & Shin, 2019 κ.ά.).

Αναφορικά με 'το ρόλο του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης' δεν τροποποιήθηκαν σημαντικά οι τοποθετήσεις: α) σχετικά με το αν οι επιτυχημένες συνεργασίες εξαρτώνται από τη δεκτικότητα του διδακτικού προσωπικού, β) αν οι ρόλοι των φοιτητών/τριών και του διδακτικού προσωπικού πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια, καθώς από την αρχική αξιολόγηση ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών/τριών συμφωνούσε με την τοποθέτηση. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τους Smith et al. (2023) που συμπέραναν ότι χρειάζεται ξεκάθαρη και σαφή οριοθέτηση γύρω από την εταιρική σχέση, καθώς και πριν και μετά την παρέμβαση οι φοιτητές τοποθετήθηκαν σχεδόν εξ ολοκλήρου θετικά στη σημαντικότητα της σαφήνειας των ρόλων των φοιτητών-εταίρων.

Επιπρόσθετα, ο Matthews (2017) τόνισε την αξία κάποιων ηθικών αξιών για τη σύμπραξη αυτή, όπως ο σεβασμός. Η σχετική τοποθέτηση των φοιτητών/τριών αφορούσε δυο πεδία: αν αισθάνονται ότι τους σέβονται, είτε κατά τη λήψη αποφάσεων είτε κατά την εφαρμογή τους. Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών είχαν σημαντική διαφορά πριν

την παρέμβαση σε σύγκριση με τις απαντήσεις τους μετά την παρέμβαση, καθώς διαφώνουσαν σε μεγάλο ποσοστό με την τοποθέτηση αρχικά ενώ συμφώνησαν πάρα πολύ μετά τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση.

Ιδιαίτερα σημαντική, επίσης, κρίνεται η ανάδειξη των τοποθετήσεων των φοιτητών/τριών σχετικά με το 'αν αισθάνονται ότι συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό' μετά από την παρέμβαση, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό βρέθηκε σύμφωνο με την τοποθέτηση.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε βασικούς περιορισμούς καθώς αφορά στη συμμετοχή ενός τμήματος φοιτητών/τριών σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, στα πλαίσια του προγράμματος Πιστοποίησης Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας των φοιτητών/τριών της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Εντούτοις, αναδεικνύει τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών ως ισότιμοι εταίροι στη λήψη κι εφαρμογή αποφάσεων για το σχεδιασμό κι οργάνωση των μαθημάτων που διδάσκονται. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν πώς η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών ως ισότιμων εταίρων επηρεάζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων Αξιολόγησης ως Μάθηση (Earl, 2003), όπως η αυτορρύθμιση, η παρακολούθηση της προόδου και η μεταγνωστική επίγνωση. Θα ήταν επίσης χρήσιμο να εξεταστεί, σε μεγαλύτερο εύρος μαθημάτων και τμημάτων, κατά πόσο συμπράξεις φοιτητών-διδασκόντων συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο συμμετοχικών και παιδαγωγικά τεκμηριωμένων αξιολογικών πρακτικών, και πώς αυτές σχετίζονται με τη βιωσιμότητα των αλλαγών στη διδασκαλία.

## Βιβλιογραφία

- Andrade, H. L., Brookhart, S. M. & Yu, E. C. Y. (2021) Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, Article 751168.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Bovill, C. (2019) A co-creation of learning and teaching typology: What kind of co-creation are you planning or doing? *International Journal for Students as Partners*, 3(2), 91-98.  
<https://doi.org/10.15173/ijasp.v3i2.3953>
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.) (1999) *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bremner, N. (2019) From learner-centred to learning-centred: Becoming a 'hybrid' practitioner. *International Journal of Educational Research*, 97, 53-64.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.012>
- Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014) *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. John Wiley & Sons.

- Coombe, L., Huang, J., Russell, S., Sheppard, K. & Khosravi, H. (2018) Students as partners in action: Evaluating a university-wide initiative. *International Journal for Students as Partners*, 2(2). <https://doi.org/10.15173/ijasp.v2i2.3576>
- Corbin, T., Bearman, M., Boud, D., Crawford, N., Dawson, P., Fawns, T., Henderson, M., Lodge, J., Luo, J. J., Matthews, K., Nicola-Richmond, K., Nieminen, J. H., Pepperell, N., Swiecki, Z., Tai, J. & Walton, J. (2025) Assessment after artificial intelligence: The research we should be doing. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(7). <https://doi.org/10.53761/w3x5y804>
- Earl, L. M. (2003) *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Griffin, A. & Cook, V. (2009) Acting on evaluation: Twelve tips from a national conference on student evaluations. *Medical Teacher*, 31(2), 101-104. <https://doi.org/10.1080/01421590802225788>
- Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014) *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement\\_through\\_partnership.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement_through_partnership.pdf)
- Hubball, H. & Burt, H. (2004) An integrated approach to developing and implementing learning-centred curricula. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296053>
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2022) The “naked” syllabus as a model of faculty development: Is this the missing link in higher education? *International Journal for Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2025814>
- Klignite, G., van der Bijl-Brouwer, M., Leslie, J., Key, T., Hooper, B. & Salazar, E. (2021) A partnership outcome spaces framework for purposeful student–staff partnerships. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1867-1885. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940924>
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V. & Vogel, G. (2011) Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes towards accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921202.pdf>
- Luo, B., Matthews, K. & Chunduri, P. (2019) Commitment to collaboration: What students have to say about the values underpinning partnership practices. *International Journal for Students as Partners*, 3(1), 123-139. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v3i1.3688>
- Matthews, K. E. (2017) Five propositions for genuine students-as-partners practice. *International Journal for Students as Partners*, 1(2). <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i2.3315>

- McDonough, D. (2012) Applying learner-centered principles and strategies: From face-to-face instruction to a hybrid course learning format. *Journal of Learning in Higher Education*, 8(2), 31-39.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P. & Swaim, K. (2017) A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1).  
<https://doi.org/10.15173/ij sap.v1i1.3119>
- Moriña, A., Cortés, M. D. & Melero, N. (2014) Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29(1), 44-57.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>
- O'Connor, K. (2020) Constructivism, curriculum and the knowledge question: Tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716325>
- Reeve, J. & Shin, S. H. (2019) How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Schuetz, P. (2008) A theory-driven model of community college student engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(4-6), 305-324.  
<https://doi.org/10.1080/10668920701884349>
- Shackman, G. (2018) *What is program evaluation? A beginner's guide*. SSRN.  
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3060080>
- Smith, S., Akhyani, K., Axson, D., Arnautu, A. & Stanimirova, I. (2021) The partnership co-creation process: Conditions for success? *International Journal for Students as Partners*, 5(2), 48-66. <https://doi.org/10.15173/ij sap.v5i2.4772>
- Smith, S., Axson, D., Austwick, H. & Brady, M. (2023) Looking back to move forward: Evaluating an institutional staff-student partnership programme. *Innovations in Education and Teaching International*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2255588>
- Snelling, C. A., Loveys, B. R., Karanicolas, S., Schofield, N. J., Carlson-Jones, W., Weissgerber, J., Edmonds, R. & Ngu, J. (2019) Partnership through co-creation: Lessons learnt at the University of Adelaide. *International Journal for Students as Partners*, 3(2), 62-77.  
<https://doi.org/10.15173/ij sap.v3i2.3799>
- Zepke, N., Leach, L. & Butler, P. (2010) *Student engagement: What is it and what influences it?* Teaching & Learning Research Initiative.  
<http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/92>



# Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN PRIMARY EDUCATION

Αικατερίνη Τάτση  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια διδάκτωρ  
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής  
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
[katerinata@ymail.com](mailto:katerinata@ymail.com)

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου  
Καθηγήτρια  
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής  
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
[kmihal@uth.gr](mailto:kmihal@uth.gr)

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) σε εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την επίδρασή της στις μαθησιακές επιδόσεις. Συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, κυρίως γυναίκες, με πολυετή υπηρεσία και σημαντικό ποσοστό εμπειρίας με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αν και το 63% των εκπαιδευτικών γνώριζε τον όρο ΔΔ μόνο το 15% την εφάρμοζε συστηματικά, με κύρια εμπόδια την έλλειψη πρακτικής εξοικείωσης και την απαίτηση της αξιολόγησης. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που ενισχύουν την εφαρμογή ΔΔ είναι η επαρκής εκπαίδευση και η επιμόρφωση. Στην πειραματική παρέμβαση σε τάξη της πρώτης δημοτικού, οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης είχαν σαφώς καλύτερες επιδόσεις στη γλωσσική διδασκαλία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, παρουσιάζοντας λιγότερα λάθη και μεγαλύτερη κατανόηση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ΔΔ συμβάλλει θετικά σε ένα πιο αποτελεσματικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακές δυσκολίες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μαθησιακές επιδόσεις.*

## Abstract

The present study investigated differentiated instruction (DI) in primary school teachers and students and its impact on learning performance. 100 teachers, mostly women, with many years of experience and a significant amount of experience with students facing learning difficulties participated. Although 63% of teachers knew the term DI, only 15% applied it systematically, with the main obstacles being the lack of practical familiarity and the requirement of evaluation. The most important factors that enhance the implementation of DI are adequate

education and training. In the experimental intervention in a first grade classroom, students in the intervention group had clearly better performance in language teaching compared to the control group, presenting fewer errors and greater understanding. The results indicate that DI contributes positively to a more effective and inclusive learning environment.

### **Key words**

*Differentiated teaching, learning disabilities, primary education, teacher training, learning performance.*

## **0. Εισαγωγή**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) είναι μια οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική που επιτρέπει τη διδασκαλία σε μαθητές με ποικίλα γνωστικά επίπεδα, ενδιαφέροντα και μαθησιακές προτιμήσεις, ώστε όλοι να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά. Βασίζεται στην επίγνωση της μοναδικότητας κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η αυτοεικόνα (O'Brien & Guiney, 2001). Η διαφοροποίηση πραγματοποιείται μέσα στην τάξη, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον ώστε να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2023). Βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι δεν είναι δασκαλοκεντρική, αλλά μαθητοκεντρική και υιοθετείται προληπτικά για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, με εργαλείο τη γνώση του εκπαιδευτικού για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της τάξης (Langelaan et al., 2024; Tomlinson & Strickland, 2005).

Στην παραδοσιακή διδασκαλία οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών συχνά αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται μόνο όταν δημιουργούν προβλήματα. Η αξιολόγηση στηρίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικά κριτήρια και στο τέλος της διδακτικής περιόδου. Επιπλέον, υπάρχει μία και μοναδική διδακτική προσέγγιση και ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών με έμφαση στην απομνημόνευση (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008). Αντίθετα, η ΔΔ αναγνωρίζει τη μαθησιακή ποικιλομορφία και εφαρμόζει εξατομικευμένους στόχους, με ευέλικτη οργάνωση της τάξης, όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός (Valiandes, 2015; Dysinger, 2020). Η παραδοσιακή προσέγγιση εστιάζει στην εργασία ολόκληρης της τάξης υπό τον αυστηρό έλεγχο του δασκάλου, ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμόζει το περιεχόμενο και τις μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Teschers, Neuhaus & Vogt, 2024).

Οι βασικές στρατηγικές ΔΔ περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση του περιεχομένου (τι διδάσκεται και πώς προσεγγίζεται), της διαδικασίας (πώς οι μαθητές μαθαίνουν και επεξεργάζονται το υλικό), του προϊόντος (διαφορετικοί τρόποι έκφρασης της μάθησης) και του περιβάλλοντος (προσαρμογές στο χώρο και στα μέσα) (Tomlinson, 2001). Επίσης, εφαρμόζεται η ευέλικτη ομαδοποίηση, βάσει ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και μαθησιακού

προφίλ, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εργάζονται σε διάφορες ομάδες και να επιλέγουν μεθόδους μάθησης. Οι ασκήσεις και οι στόχοι προσαρμόζονται ανάλογα με τα επίπεδα γνωστικής ετοιμότητας και την πολυπλοκότητα, σχεδιάζοντας κλιμακωτές δραστηριότητες που καλύπτουν τις ανάγκες όλων. Η χρήση πολυτροπικών μέσων και τεχνολογιών υποστηρίζει την ενεργοποίηση διαφορετικών αισθητηριακών καναλιών μάθησης (Tomlinson, 2000; Tomlinson & Imbeau, 2012).

Επιπλέον, η αξιολόγηση στη ΔΔ είναι διαμορφωτική, συνεχιζόμενη και προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη μαθησιακή πορεία κάθε μαθητή ξεχωριστά, ενισχύοντας τη μεταγνωστική ικανότητα ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκτίμηση της προόδου τους (Tomlinson, 2017). Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε τελικές εξετάσεις αλλά γίνεται σε επίπεδο τάξης και δραστηριότητας, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες που αναδεικνύονται. Η ανατροφοδότηση διαφοροποιείται ως προς το χρόνο, τη μορφή και το περιεχόμενο, ώστε να υποστηρίζει ουσιαστικά τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2004).

Τα πλεονεκτήματά της είναι πλέον αποδεδειγμένα. Η ΔΔ βοηθά στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών με ποικίλα επίπεδα ετοιμότητας, ενδιαφέροντα και μαθησιακές προτιμήσεις, αυξάνει το κίνητρο και βελτιώνει τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Magableh & Abdullah, 2020; Ginja & Chen, 2020). Επίσης, μειώνει το χάσμα επιδόσεων ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και εξασφαλίζει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες δια βίου μάθησης, να προσαρμόζονται σε πολύπλοκα περιβάλλοντα και να εξελίσσονται συνεχώς (Munna & Kalam, 2021). Επιπλέον, προάγει την ουσιαστική κατανόηση και τη δημιουργικότητα, καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία στην τάξη (Tomlinson & Moon, 2013).

Η εφαρμογή της διαφοροποίησης συναντά δυσκολίες όπως η έλλειψη χρόνου, κατάλληλων υλικών, επαγγελματικής κατάρτισης και διοικητικής υποστήριξης (Achmad et al., 2024; Ricketts, 2014). Επιπλέον, η αντίληψη και η γνώση των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση συχνά είναι περιορισμένη ή λανθασμένη, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή (Roiha, 2012). Εσωτερικές προκλήσεις περιλαμβάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τις προσωπικές διδακτικές πεποιθήσεις, ενώ εξωτερικές σχετίζονται με το μέγεθος της τάξης, το πρόγραμμα σπουδών και την υποστήριξη από τη διοίκηση (Suryagogi & Valcke, 2016; Merawi, 2018; Lavanja & Nor, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ΔΔ, αλλά αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή της που σχετίζονται με την εμπειρία, κατάρτιση και πόρους (Ginja & Chen, 2020; Pozas, Letzel & Schneider, 2020). Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της χρήσης διαφοροποιημένων πρακτικών, ενώ οι στάσεις τους διαμορφώνονται από την εμπειρία, την ηλικία και τα προσόντα (Talain & Mercado, 2023). Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την ανάγκη για κατάρτιση και υποστήριξη ώστε να ενισχυθεί η εφαρμογή ΔΔ (Paranthymou & Darra, 2022). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί χρόνο, εξειδικευμένη παιδαγωγική

κατάρτιση, διάθεση για πειραματισμό, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και χρήση ποικίλων διδακτικών εργαλείων. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της είναι η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού και η αυτονομία του δασκάλου στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008; Βαλιαντή, 2013).

Στην Ελλάδα, η ΔΔ αποτελεί αναγκαία προσέγγιση για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής και ετερογενούς τάξης, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Παρά τη θεωρητική αναγνώριση της σημασίας της, η εφαρμογή παραμένει περιορισμένη και η πράξη παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες (Πριμηκυρίου, 2020). Ιδιαίτερο πρόβλημα αποτελεί ο υψηλός αριθμός μαθητών ανά τάξη, που δυσκολεύει την εξατομικευμένη υποστήριξη, ειδικά σε τάξεις πολυπολιτισμικές ή με μαθητές που έχουν μη διαγνωσμένες ανάγκες (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν την έλλειψη επαρκούς και πρακτικής επιμόρφωσης στις διαφοροποιημένες στρατηγικές, με τα σεμινάρια να είναι κατά βάση θεωρητικά και αποσπασματικά, χωρίς κατάλληλα εργαλεία για την τάξη (Βασιλειάδου, 2017).

Έρευνες στην Ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι παρά τη θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών προς τη διαφοροποίηση, η υλοποίησή της καθυστερεί λόγω των περιορισμών, όπως η έλλειψη χρόνου και εργαλείων, η απουσία συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, καθώς και η αγωνία για την κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσελίνη, 2010). Ακόμη, η παραδοσιακή γραπτή κουλτούρα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας περιορίζει την υιοθέτηση καινοτόμων μορφών διαφοροποίησης, ενώ η αξιολόγηση παραμένει εστιασμένη στο τελικό αποτέλεσμα και όχι στη μαθησιακή πορεία, δυσχεραίνοντας την εφαρμογή προσαρμοσμένων στόχων (Κουτσογιάννης, 2017). Όπου όμως υπάρχει κατάλληλη επιμόρφωση, τα αποτελέσματα είναι θετικά, με βελτίωση στη διδασκαλία και την υποστήριξη μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Βαλιαντή, 2015).

Ωστόσο, απαιτείται συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και διοικητική στήριξη για να καλυφθούν οι σύγχρονες προκλήσεις της διαφοροποίησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο κύριος σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΔ καθώς και η εφαρμογή της σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

## **1. Μεθοδολογία της έρευνας**

### ***1.1. Ερευνητικός σχεδιασμός***

Η παρούσα μελέτη ήταν μια πειραματική, ελεγχόμενη, ποσοτική, συγχρονική, μη τυχαιοποιημένη (δείγμα ευκολίας), και περιγραφική, στην οποία χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων. Η πειραματική μελέτη έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-2023 και πραγματοποιήθηκε με μαθητές της πρώτης τάξης του 18ου Δημοτικού Σχολείου Βόλου.

## 1.2. Δείγμα

Στην παρούσα ελεγχόμενη πειραματική μελέτη συμμετείχαν τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διερευνηθούν αναλυτικά οι επιδράσεις και οι δυνατότητες παρέμβασης σε μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έπρεπε να είναι Έλληνες, να εργάζονται είτε ως μόνοι-μοι είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να εργάζονται σε γενικές τάξεις δημόσιων δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, και να υποστηρίζουν μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε αυτές είναι διαγνωσμένες είτε όχι. Διανεμήθηκαν συνολικά 120 έντυπα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της περιοχής τους Νομού Μαγνησίας. Τα αποτελέσματα της συλλογής έδειξαν υψηλό ποσοστό απόκρισης, καθώς επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα 100 ερωτηματολόγια, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 83,33%.

Όσον αφορά τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση, έπρεπε να φοιτούν σε γενικό σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει συνοχή σε ότι αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και το επίπεδο μάθησης. Επιπλέον, απαιτείτο να παρουσιάζουν αναφερόμενη και παρατηρηθείσα μαθησιακή δυσκολία ειδικά στο μάθημα της γλώσσας. Η διαπίστωση αυτή βασίστηκε σε άμεση συνεργασία και συνεννόηση της ερευνήτριας με την εκπαιδευτικό του τμήματος, η οποία γνώριζε την κατάσταση και το ιστορικό των μαθητών. Η τάξη μελετήθηκε αριθμούσε συνολικά 14 μαθητές οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ισομεγέθεις υπο-ομάδες.

## 1.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε δύο βασικές μορφές: έντυπη και ηλεκτρονική (μέσω της πλατφόρμας Google Forms). Η έντυπη μορφή διανεμήθηκε τμηματικά, σε επιλεγμένα σχολεία του Νομού Μαγνησίας, σε χρονικό διάστημα από τον Μάιο έως και τον Νοέμβριο του 2022. Παράλληλα, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους συμμετέχοντες μέσω email, με τη μορφή ενεργών συνδέσμων (link), ενώ παραχωρήθηκε και σε μορφή QR CODE, ώστε να διευκολύνεται η γρήγορη και εύκολη πρόσβαση με τη χρήση κινητών συσκευών. Αυτή η διπλή προσέγγιση διευκόλυε τη μεγαλύτερη συμμετοχή και εξασφάλισε την ευκολία στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές τεχνολογικές συνήθειες και προτιμήσεις.

Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε τρία διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνται να παρέχουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Το δεύτερο μέρος εστιάζει στις εκτιμήσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρατηρούν στους μαθητές τους και στο επίπεδο γνώσεων και στάσεων σχετικά με τη ΔΔ. Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες που θεωρούν ότι ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, ο οποίος ανήλθε σε  $\alpha = 0.82$ , υποδηλώνοντας ότι το εργαλείο είναι αξιόπιστο για τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίστηκε μέσω της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης και της πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, έκδοση 21.00 (IBM Corporation, Somers, NY, USA). Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται μέσω των συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών επί τοις εκατό. Για την αποτίμηση των συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

#### **1.4. Παρέμβαση**

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 18<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Βόλου την σχολική χρονιά 2022-2023 και συγκεκριμένα σε διάστημα δύο μηνών. Η τάξη χωρίστηκε σε 2 ομάδες. Την ομάδα παρέμβασης, που απαρτίζεται από 7 μαθητές, στους οποίους εφαρμόστηκε το ειδικά σχεδιασμένο και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση των μαθησιακών ικανοτήτων στη γλώσσα. Την ομάδα ελέγχου, επίσης με 7 μαθητές, που ακολούθησε την τυπική διδασκαλία χωρίς την επιπλέον παρέμβαση, επιτρέποντας την αντικειμενική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρεμβατικής μεθόδου.

Η παρεμβατική δράση που εφαρμόστηκε επικεντρώνεται στη ΔΔ της γλώσσας στην πρώτη δημοτικού, με στόχο την ενίσχυση της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης (διάγραμμα 1). Μέσα από διαβαθμισμένες δραστηριότητες, τα παιδιά εκπαιδεύθηκαν στη φωνημική αναγνώριση, τη σύνθεση και ανάλυση συλλαβών, και την οπτική αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων. Έγινε χρήση του σχολικού βιβλίου της πρώτης δημοτικού της γλώσσας και γίνεται παρουσίαση των γραμμάτων του αλφαβήτου μέσα από ένα διαφοροποιημένο υλικό. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει εικόνες, καρτέλες, εικονολέξεις και πολυτροπικά μέσα (όπως το «Φωτόδεντρο»), ώστε να καλυφθούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Η έμφαση στη φωνολογική ενημερότητα (φωνήματα, συλλαβές, συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα) και η συνδυαστική προσέγγιση φωνήματος-γραφήματος ενισχύουν τη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και βελτιώνουν την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Παράλληλα, η προσέγγιση ενισχύθηκε με τη χρήση λογοτεχνικών αποσπασμάτων, δίνοντας έμφαση στην αισθητική και γνωστική καλλιέργεια των παιδιών, και ενθαρρύνοντας τη φιλαναγνωσία. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν λέξεις υψηλής συχνότητας, να εξασκηθούν σε δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, και να διακρίνουν φωνολογικά παρώνυμα, αναπτύσσοντας έτσι στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης. Ο συνδυασμός οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής προσέγγισης ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, προάγοντας την αυτενέργεια και την ολόπλευρη γλωσσική ανάπτυξη.

**Διάγραμμα 1:** Σχεδιάγραμμα παρέμβασης – ανάπτυξη φωνολογικής & ορθογραφικής ικανότητας

**1. Θεμελίωση της Γλωσσικής Επίγνωσης**

● **Φωνολογική επίγνωση**

- Συλλαβική επίγνωση (π.χ. Βα, βα)
- Φωνημική επίγνωση (π.χ. /β/, /α/)

● **Μορφολογική επίγνωση**

- Αναγνώριση μορφημάτων (π.χ. προθέματα, καταλήξεις)
- Μορφοσυντακτικές στρατηγικές

**2. Στρατηγικές Παρέμβασης**

● **Οπτικές & κιναισθητικές τεχνικές**

- Αντιστοίχιση γραφήματος – φωνήματος
- Πλαστελίνη, γράψιμο στον αέρα

● **Μνημονικές στρατηγικές**

- Οπτική απομνημόνευση λέξεων

● **Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

- Διαβαθμισμένη δυσκολία
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης

**3. Εκπαιδευτικό Υλικό & Μέσα**

- Παρουσίαση γραμμάτων μέσω εικόνων (Παράρτημα II)
- Φωτόδεντρο – οπτική προσέγγιση γραμμάτων
- Καρτέλες ανάγνωσης
- Πίνακες συλλαβών (π.χ. Βα, βε, γη, γω...)

**4. Στάδια Παρέμβασης**

**1. Παρουσίαση φωνημάτων**

- Οπτικός & ακουστικός διαχωρισμός
- Αντιστοίχιση συμφώνου + φωνήεν (π.χ. Β + α = Βα)

**2. Σχηματισμός και ανάλυση συλλαβών**

- Σύνθεση / Ανάλυση (π.χ. Βα → Β + α)

**3. Ανάγνωση συχνών λέξεων**

- π.χ. τι, με, σε, κι, θα, μου, σου

**4. Φωνηματική σύνθεση λέξεων**

- π.χ. άρα, αγόρι, εγώ, ήθος, ίσως, ώρα

**5. Συμπλήρωση συλλαβών σε κείμενα**

- π.χ. απόσπασμα «Μικρός Πρίγκιπας»

**6. Παρουσίαση δίψηφων φωνηέντων**

- π.χ. αι, ει, οι, ου, υι
- Αντιστοίχιση κεφαλαίων – μικρών

**7. Συμφωνικά συμπλέγματα**

- π.χ. βρ, γλ, σκ, φλ, χρ, στ, σφ
- Σχηματισμός και αναγνώριση

**8. Φωνολογικά παρώνυμα**

- π.χ. ήχος-ήθος, λάδι-χάδι, δίνω-πίνω

**5. Τελικός Στόχος**

- Κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας
- Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας
- Αυτενέργεια – Φιλαναγνωσία
- Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

**1.5. Ηθική**

Το πρωτόκολλο της έρευνας, εγκρίθηκε από την αρμόδια Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.

Για την εξασφάλιση της πλήρους ενημέρωσης και της ελεύθερης συναίνεσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κηδεμόνες των συμμετεχόντων ενημερώθηκαν λεπτομερώς από την ερευνήτρια σχετικά με τη φύση, το σκοπό και τη μεθοδολογία της μελέτης, τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου των πληροφοριών. Επιπλέον, τους έγινε γνωστή η χρήση των ευρημάτων της μελέτης, τα πιθανά οφέλη που απορρέουν από αυτήν, καθώς και το δικαίωμα που έχουν να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια ή υποχρέωση.

Οι αιτήσεις συγκατάθεσης για την συμμετοχή στην παρέμβαση διανεμήθηκαν και υπογράφηκαν από όλους τους κηδεμόνες με μεγάλη προθυμία και συνεργασία, επιβεβαιώνοντας την εθελοντική και ενημερωμένη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια.

## 2. Παρουσίαση ευρημάτων

### 2.1. Μέρος Α – Δημογραφικά στοιχεία

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (62%) και ανήκουν κυρίως στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών (42%). Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι έγγαμοι (68%) και διαθέτουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας (54%). Στο επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι ΑΕΙ (65%). Οι περισσότεροι διδάσκουν στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού, με υψηλότερη συγκέντρωση στην Γ' (25%) τάξη (πίνακας 1)

**Πίνακας 1:** Μέρος Α – Δημογραφικά στοιχεία

Μεταβλητή		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
<b>Φύλο</b>	Άντρας	38	38,0
	Γυναίκα	62	62,0
<b>Ηλικία</b>	22-30	12	12,0
	31-40	14	14,0
	41-50	22	22,0
	51-60	42	42,0
	61+	10	10,0
<b>Οικογενειακή Κατάσταση</b>	Έγγαμος	68	68,0
	Άγαμος	32	32,0
<b>Έτη Υπηρεσίας</b>	Κάτω από 5	17	17,0
	6-10	10	10,0
	11-20	19	19,0
	Πάνω από 20	54	54,0
<b>Επίπεδο Σπουδών</b>	Παιδαγωγική Ακαδημία	5	5,0
	ΑΕΙ	65	65,0
	Μεταπτυχιακό	20	20,0
	Διδακτορικό	10	10,0
<b>Τάξη που Διδάσκετε</b>	Α' Δημοτικού	18	18,0
	Β' Δημοτικού	15	15,0
	Γ' Δημοτικού	25	25,0
	Δ' Δημοτικού	15	15,0
	Ε' Δημοτικού	20	20,0
	ΣΤ' Δημοτικού	7	7,0

## 2.2. Μέρος Β – Μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Το 79% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά (33%). Το 39% έχει αλλοδαπούς μαθητές, με κυριότερο εμπόδιο τη γλώσσα. Για την υποστήριξη αυτών των μαθητών, εφαρμόζουν κυρίως εξατομικευμένη διδασκαλία (32%) και πιο εύκολες ασκήσεις (30%). Η πλειοψηφία γνωρίζει τον όρο ΔΔ (63%), αλλά η εφαρμογή της είναι περιορισμένη (μόνο 15% την εφαρμόζει πολύ). Οι σημαντικότεροι παράγοντες που την ευνοούν είναι η επαρκής αρχική εκπαίδευση (32%) και η επιμόρφωση (27%) (πίνακας 2).

**Πίνακας 2:** Μέρος Β – Μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ερώτηση		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
<b>Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες</b>	ΝΑΙ	79	79,0
	ΟΧΙ	21	21,0
<b>Είδη δυσκολιών</b>	Δυσαναγνωσία - Δυσγραφία	27	27,0
	Γραπτός - Προφορικός Λόγος	19	19,0
	Δυσκολία σε Γλώσσα & Μαθηματικά	33	33,0
	Διάσπαση προσοχής	15	15,0
	Άλλο	6	6,0
<b>Τάξη με αλλοδαπούς μαθητές</b>	ΝΑΙ	39	39,0
	ΟΧΙ	61	61,0
<b>Δυσκολίες αλλοδαπών μαθητών</b>	Δυσκολία στην ανάγνωση - ορθογραφία	30	30,0
	Δυσκολία στο μάθημα Γλώσσα	32	32,0
	Δυσκολία στην επικοινωνία	25	25,0
	Δυσκολία στο γραπτό λόγο	8	8,0
	Άλλο	5	5,0

<b>Τρόποι διδασκαλίας</b>	Πιο εύκολες ασκήσεις	30	30,0
	Εξατομικευμένη διδασκαλία	32	32,0
	Παρακολούθηση μπροστινά θρανία	21	21,0
	Περισσότερος χρόνος	9	9,0
	Τμήμα ένταξης	5	5,0
	Άλλο	3	3,0
<b>Γνώση διαφοροποιημένης διδασκαλίας</b>	ΝΑΙ	63	63,0
	ΟΧΙ	37	37,0
<b>Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας</b>	Καθόλου	29	29,0
	Ελάχιστα	34	34,0
	Αρκετά	22	22,0
	Πολύ	15	15,0
<b>Η αξιολόγηση ως απαιτητική πρακτική</b>	Καθόλου	13	13,0
	Ελάχιστα	14	14,0
	Αρκετά	58	58,0
	Πολύ	15	15,0
<b>Παράγοντες που ευνοούν διαφοροποιημένη διδασκαλία</b>	Εμπειρία	17	17,0
	Στάση	12	12,0
	Πεποιθήσεις	12	12,0
	Επαρκής αρχική εκπαίδευση	32	32,0
	Επιμόρφωση	27	27,0

### 2.3. Μέρος Γ – Γνώση και αντιλήψεις για μαθησιακές δυσκολίες

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι γνωρίζει αρκετά (43%) για τις μαθησιακές δυσκολίες, θεωρώντας πιο σημαντικά τα προβλήματα στα μαθηματικά (21%), την ανάγνωση (19%) και τη δυσλεξία (17%). Η ικανοποίηση από τα σχολικά εγχειρίδια στη γλώσσα είναι χαμηλή (66% απαντούν καθόλου ή ελάχιστα). Σχετικά με τα αίτια, το 46% δηλώνει ότι τα γνωρίζει αρκετά, ενώ οι βασικές προτάσεις για την αντιμετώπιση περιλαμβάνουν την παρουσία ειδικού παιδαγωγού (29%) και το τμήμα ένταξης (23%) (πίνακας 3)

**Πίνακας 3:** Μέρος Γ – Γνώση και αντιλήψεις για μαθησιακές δυσκολίες

Ερώτηση		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
<b>Γνώση μαθησιακών δυσκολιών</b>	Ελάχιστα	40	40,0
	Αρκετά	43	43,0
	Πολύ	17	17,0
<b>Πιο σημαντική διαταραχή</b>	Λόγος	9	9,0
	Κατανόηση	5	5,0
	Σκέψη	3	3,0
	Ανάγνωση	19	19,0
	Γραφή	13	13,0
	Ορθογραφία	13	13,0
	Μαθηματικά	21	21,0
	Δυσλεξία	17	17,0
<b>Ικανοποίηση από σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας</b>	Καθόλου	21	21,0
	Ελάχιστα	45	45,0
	Αρκετά	28	28,0
	Πολύ	6	6,0
<b>Γνώση αιτίων μαθησιακών δυσκολιών</b>	Καθόλου	9	9,0
	Ελάχιστα	27	27,0
	Αρκετά	46	46,0
	Πολύ	18	18,0
<b>Προτεινόμενες αλλαγές</b>	Τμήμα ένταξης	23	23,0
	Ειδικός παιδαγωγός	29	29,0
	Συνεργασία με γονείς	13	13,0
	Εξειδικευμένες ασκήσεις	16	16,0
	Επιμόρφωση δασκάλων	4	4,0
	Λιγότερη ύλη	5	5,0
	Άλλο	10	10,0

#### **2.4. Στατιστικές συσχετίσεις και προφίλ δείγματος**

Προκειμένου να διερευνηθεί η εσωτερική συνοχή των δεδομένων και να αποσαφηνιστεί το κοινωνιο-δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας. Η ανάλυση αυτή κρίθηκε

απαραίτητη για να διαπιστωθεί πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν με το πλαίσιο της τάξης τους.

Από την ανάλυση προέκυψε ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τα έτη υπηρεσίας ( $r=0.97$ ), γεγονός που επιβεβαιώνει τη λογική συνέπεια των δηλώσεων των συμμετεχόντων. Παράλληλα, εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της παρουσίας ή απουσίας αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Οι υψηλές τιμές (π.χ. 0.85) φανερώνουν ότι συγκεκριμένες κατηγορίες τείνουν να συνυπάρχουν στο παρόν δείγμα· για παράδειγμα, η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του γυναικείου φύλου και της απουσίας αλλοδαπών μαθητών υποδηλώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος στελεχώνουν σε μεγάλο βαθμό τάξεις χωρίς αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό. Αντίθετα, οι αρνητικές τιμές, όπως η συσχέτιση μεταξύ φύλου (γυναίκα) και προϋπηρεσίας κάτω των 5 ετών, υποδεικνύουν ότι ο συνδυασμός αυτός εμφανίζεται σπανιότερα στη συγκεκριμένη μελέτη. Οι παραπάνω συσχετίσεις συμβάλλουν στην ερμηνεία των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς το προφίλ και η σύνθεση της τάξης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

**Πίνακας 4:** Συσχετίσεις

Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2	Συντελεστής Συσχέτισης Pearson
Φύλο_Γυναίκα	Ηλικία_51-60	<b>0.666</b>
Φύλο_Γυναίκα	Έτη Υπηρεσίας_>20	<b>0.848</b>
Φύλο_Γυναίκα	Αλλοδαποί Μαθητές_ΟΧΙ	<b>0.979</b>
Ηλικία_31-40	Έτη Υπηρεσίας_6-10	<b>0.730</b>
Ηλικία_51-60	Έτη Υπηρεσίας_>20	<b>0.785</b>
Ηλικία_61+	Μαθησιακές Δυσκολίες_ΟΧΙ	<b>0.647</b>
Ηλικία_61+	Επίπεδο Σπουδών_Διδακτορικό	<b>1.000</b> (τέλεια συσχέτιση)

## 2.5. Πειραματικά αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διεξήχθησαν διαγνωστικά μέτρα αξιολόγησης προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρακτικής και να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Η αξιολόγηση της παρέμβασης βασίστηκε σε έναν πειραματικό σχεδιασμό με ομάδα ελέγχου και ομάδα παρέμβασης, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της τριπλής αποτίμησης (αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση) (William, 2018; Parmigiani et al., 2025):

- Αρχική Αξιολόγηση (Pre-test): Πριν την έναρξη, χορηγήθηκαν διαγνωστικά δοκίμια προκειμένου να καταγραφεί το ακριβές γνωστικό επίπεδο και των δύο ομάδων. Αυτό διασφάλισε τη συγκρισιμότητα των ομάδων πριν από τη διδακτική παρέμβαση.
- Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Formative Assessment): Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν ενδιάμεσα φύλλα εργασίας (ασκήσεις συμπλήρωσης, διόρθωσης και δημιουργικής γραφής). Η αξιολόγηση αυτή λειτούργησε ως ανατροφοδοτική διαδικασία, επιτρέποντας την άμεση αναπροσαρμογή του διαφοροποιημένου υλικού ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν.
- Τελική Αξιολόγηση (Post-test): Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δόθηκαν στους μαθητές σύνθετες γλωσσικές ασκήσεις, παρόμοιας δομής με το pre-test. Η σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre & post) αποτέλεσε τον κύριο δείκτη μέτρησης της αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης (post-test) κατέδειξαν τη στατιστικά σημαντική υπεροχή της ομάδας παρέμβασης. Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν μεγαλύτερη ακρίβεια στη χρήση των γλωσσικών δομών, λιγότερα γραμματικά και συντακτικά λάθη και σαφή κατανόηση των εννοιών που διδάχθηκαν. Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν τις γλωσσικές γνώσεις τους σε νέα συμφραζόμενα, αποδεικνύοντας εμπέδωση και μεταγνωστική επίγνωση. Σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η οποία παρέμεινε σε χαμηλότερα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογής των κανόνων.

### 3. Διαπιστώσεις-Συζήτηση

#### 3.1. Γνώσεις και στάσεις εκπαιδευτικών για τη ΔΔ

Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς, έγγαμες και με πολυετή εμπειρία, στοιχείο που αντικατοπτρίζει τον κυρίαρχο γυναικείο χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Fray & Gore, 2018). Η πλειοψηφία διαθέτει πτυχίο ΑΕΙ, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας δάσκαλοι (>20 έτη υπηρεσίας) στηρίζονται κυρίως στην εμπειρική γνώση, οι νεότεροι έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακά/διδακτορικά). Το ηλικιακό προφίλ δείχνει γήρανση του κλάδου (Skilbec & Connell, 2004), ενώ η εμπειρία συνδέεται θετικά με την ποιότητα διδασκαλίας (Kini & Podolsky, 2016). Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ηλικίας-ετών υπηρεσίας (OECD, 2020) και ενδιαφέρον εύρημα είναι η σχέση φύλου με παρουσία αλλοδαπών μαθητών (Garcia & Weiss, 2019).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ευθυγραμμίζονται με προηγούμενα ευρήματα που αναδεικνύουν τον ρόλο των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική πρακτική. Η γυναικεία υπεροχή και η γήρανση του κλάδου έχουν επισημανθεί διεθνώς (Fray & Gore, 2018; Skilbec & Connell, 2004), ενώ η εμπειρία σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας (Kini & Podolsky, 2016) και συνδέεται με τις δυνατότητες ένταξης νέων παιδαγωγικών μεθόδων (OECD, 2020).

Το 79% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως σε γλώσσα και μαθηματικά όπως και διεθνώς (Garnett, 1996; MacMillan & Siperstein, 2002). Υπάρχει ανάγκη για έγκαιρη διάγνωση και στοχευμένη υποστήριξη (Sharma, 2024). Οι δυσκολίες αλλοδαπών μαθητών επικεντρώνονται στην ανάγνωση και ορθογραφία, απαιτώντας εντατικά μαθήματα ελληνικών, ειδικούς δασκάλους και προσαρμοσμένο υλικό, όμοια με άλλες μελέτες (Moll et al., 2014; Sikiö, 2017). Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει την ανάγκη έγκαιρης διάγνωσης και εξατομικευμένων παρεμβάσεων (Garnett, 1996; MacMillan & Siperstein, 2002; Sharma, 2024).

Επίσης, οι συσχετίσεις υποδηλώνουν ότι το προφίλ της τάξης (π.χ. απουσία αλλοδαπών μαθητών) ενδέχεται να εφησυχάζει ορισμένους εκπαιδευτικούς, οδηγώντας τους σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, παρά το γεγονός ότι η διαφοροποίηση αφορά το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο τις ειδικές ομάδες. Αυτός ο εφησυχασμός αναδεικνύει μια λανθασμένη αντίληψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί αποκλειστικά εργαλείο διαχείρισης της ετερογένειας σε “δύσκολες” τάξεις (Asso Goshu, Tamiru Bishaw & Mekonen Yimer, 2025; Demirci-Ünal & Öztürk, 2025). Στην πραγματικότητα, η ΔΔ στοχεύει στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως του υποβάθρου του (Tomlinson & Imbeau, 2023; Jung et al., 2025).

Η συγκεκριμένη διαπίστωση υπογραμμίζει την ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να μετατοπιστεί από την απλή εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης προβλημάτων στην υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Μόνο μέσω αυτής της αλλαγής στάσης θα γίνει αντιληπτό ότι η διαφοροποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία που βελτιώνει την ποιότητα της μάθησης ακόμη και σε φαινομενικά ομοιογενή τμήματα, προλαμβάνοντας τη σχολική στασιμότητα και ενισχύοντας το κίνητρο για μάθηση (Muñoz-Martínez, Gárate-Vergara & Marambio-Carrasco, 2021; Morgado, Rodrigues & Leonido, 2024).

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε και μια αξιοσημείωτη αντίφαση: ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη θεωρητική αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η πρακτική της εφαρμογή παραμένει περιορισμένη. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εγκλωβίζονται ανάμεσα στην πρόθεση για μαθητοκεντρική διδασκαλία και τις πιέσεις του αναλυτικού προγράμματος (Subban, 2006; Bender, 2008; Tomlinson, 2017; Van Geel, Keuning & Safar, 2022; Tomlinson & Imbeau, 2023; Jung et al., 2025).

Παρά το γεγονός ότι η ΔΔ λογίζεται ως αποτελεσματική στρατηγική για την καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος (Tomlinson, 2017; Van Geel, Keuning & Safar, 2022), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί, ιδίως ως προς την αξιολόγηση και την προσαρμογή του περιεχομένου. Η επιφυλακτικότητα αυτή, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και πόρων, αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική υποστήριξη. Ως κρίσιμοι παράγοντες που ευνοούν την εφαρμογή της ΔΔ προκύπτουν η επαρκής αρχική εκπαίδευση, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και η διδακτική εμπειρία (Subban, 2006; Bender, 2008; Βασιλειάδου, 2017).

Επιπλέον, η ενίσχυση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να εξαρτάται από τη στενότερη συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών (Blanton & Pugach, 2007; Ζησιμόπουλος & Κωσταρέλη, 2021), καθώς και από τη στρατηγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Νικολοπούλου, 2014; Νικολοπούλου & Gialama, 2017). Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν ότι η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη απαιτεί όχι μόνο ατομική προσπάθεια, αλλά και θεσμική θωράκιση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ακόμα την παρουσία ειδικού παιδαγωγού και τη λειτουργία τμημάτων ένταξης ως βασικά μέτρα υποστήριξης. Τα τμήματα ένταξης συμβάλλουν στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη των μαθητών, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα στις ανάγκες τους (Βλάχου, 2014; Ελευθερίου, 2019). Η συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών ενισχύει την εξατομικευμένη υποστήριξη και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Ζησιμόπουλος & Κωσταρέλη, 2021; Μάνεσης & Θεοδώρου, 2022). Παράλληλα, απαιτούνται οργανωμένα σεμινάρια και ενσωμάτωση θεματικών για μαθησιακές δυσκολίες στα προγράμματα σπουδών παιδαγωγικών τμημάτων (Κατσιπόντη & Κούτρη, 2021).

### **3.2. Η παρέμβαση στην τάξη**

Η ομάδα παρέμβασης σημείωσε καλύτερες επιδόσεις και λιγότερα λάθη, ιδίως στις προτάσεις, δείχνοντας μεγαλύτερη κατανόηση της γλωσσικής διδασκαλίας. Δημιουργήθηκε θετικό μαθησιακό κλίμα, με βελτίωση στην επεξεργασία φωνημάτων και ενίσχυση της συμμετοχής, γεγονός που συνάδει με προηγούμενες διαπιστώσεις για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2017; Van Geel, Keuning & Safar, 2022; Kara & Tekindur, 2025; Adeniran et al., 2025).

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η διαφοροποίηση βελτιώνει την επίδοση όλων των μαθητών, προάγοντας την ένταξη και την εξατομίκευση (Blanton & Pugach, 2007; Ζησιμόπουλος & Κωσταρέλη, 2021). Ωστόσο, η εφαρμογή της στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη λόγω έλλειψης χρόνου, πόρων και επιμόρφωσης (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020; Πριμηκυρίου, 2020).

Η παρέμβαση ανέδειξε τη θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατανόηση και στην ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών. Η ενίσχυση της επιμόρφωσης, η παροχή κατάλληλου υλικού και η καλύτερη οργάνωση του σχολικού χρόνου προτείνονται ως μέτρα για την ευρύτερη εφαρμογή της, ώστε να καλύπτονται οι εξατομικευμένες ανάγκες και να ενισχύεται η συμμετοχή όλων των μαθητών (Tavdgiridze et al., 2022; Adeniran et al., 2025).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν δυσκολία στον σχεδιασμό διαφοροποιημένου υλικού λόγω έλλειψης χρόνου. Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική παρέμβαση στους 20 μαθητές απέδειξε ότι ακόμη και μια στοχευμένη, βραχυπρόθεσμη εφαρμογή διαφοροποίησης οδηγεί σε στατιστικά σημαντική βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η διαφορά αυτή στην επίδοση επιβεβαιώνει ότι η ΔΔ δεν είναι απλώς μια θεωρητική προσέγγιση, αλλά ένα αποτελεσματικό εργαλείο άρσης των μαθησιακών εμποδίων.

### 3.3. Περιορισμοί μελέτης

Η μελέτη παρουσίασε ορισμένους περιορισμούς, κυρίως λόγω της χρήσης δειγματοληψίας ευκολίας και του μικρού μεγέθους δείγματος εκπαιδευτικών και μαθητών. Η επιλογή συμμετεχόντων βάσει διαθεσιμότητας, και όχι τυχαίας διαδικασίας, περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Επιπλέον, το περιορισμένο δείγμα μαθητών οφείλεται σε πρακτικούς, οικονομικούς και χρονικούς παράγοντες, που εμπόδισαν την επέκταση της έρευνας σε περισσότερα σχολεία ή σε πανελλαδικό επίπεδο. Οι επαγγελματικές δεσμεύσεις της ερευνήτριας, το σχολικό πρόγραμμα και η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων συνέβαλαν περαιτέρω στον περιορισμό αυτό.

Παρά τις επιπτώσεις που έχουν οι περιορισμοί στην ισχύ και την εμβέλεια των συμπερασμάτων, η μελέτη προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στον Νομό Μαγνησίας. Λειτουργεί ως αφετηρία για μελλοντικές, πιο εκτεταμένες έρευνες που θα επιβεβαιώσουν και θα επεκτείνουν τα αποτελέσματα σε μεγαλύτερους και πιο ποικιλόμορφους πληθυσμούς.

## 4. Συμπεράσματα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια θεμελιώδη παιδαγωγική προσέγγιση που προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους και τις δραστηριότητες στις ανάγκες, την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Στόχος της είναι η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος που καλλιεργεί τη συνεργατική μάθηση, συμπεριλαμβάνοντας ισότιμα μαθητές με διαφορετικές επιδόσεις, μαθησιακές δυσκολίες ή ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης τεκμηριώνουν την ανάγκη για μια ριζική αναθεώρηση της επιμορφωτικής διαδικασίας στην Ελλάδα. Η έρευνα έδειξε ότι η γνώση της θεωρίας δεν μεταφράζεται αυτόματα σε διδακτική πράξη, καθώς παρά τη θεωρητική αναγνώριση της αξίας της ΔΔ από τους εκπαιδευτικούς, η εφαρμογή της στα ελληνικά σχολεία παραμένει περιορισμένη. Ως κύρια εμπόδια αναδείχθηκαν η έλλειψη χρόνου, οι περιορισμένοι πόροι και η ακαμψία του σχολικού προγράμματος. Συνεπώς, η πολιτεία οφείλει να θωρακίσει τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας όχι μόνο θεωρητική κατάρτιση, αλλά έτοιμο, ψηφιακά διαφοροποιημένο υλικό και μόνιμες υποστηρικτικές δομές εντός της σχολικής μονάδας.

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που καταγράφηκε στην ομάδα των μαθητών αποτελεί την ισχυρότερη απόδειξη ότι η επένδυση στη διαφοροποίηση μπορεί να μειώσει δραστικά το μαθησιακό χάσμα και να βελτιώσει τη γλωσσική ικανότητα. Η παρούσα μελέτη, παρά τους περιορισμούς της, αναδεικνύει τις τάσεις και τους παράγοντες που προάγουν τη χρήση της ΔΔ στο γενικό σχολείο, προσφέροντας μια βάση για την υπέρβαση των δυσκολιών της καθημερινής πρακτικής.

Εν κατακλείδι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια προαιρετική επιλογή, αλλά μια αναγκαία συνθήκη για ένα δημοκρατικό και ποιοτικό σχολείο. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και απαιτεί εξατομικευμένη προσοχή, ιδιαίτερα στις κρίσιμες πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Με τη σωστή μεθοδολογική θωράκιση και τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο, η ΔΔ μπορεί να αναδειχθεί σε κυρίαρχο εργαλείο εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, και ελπίζουμε το πλήρες εύρος των δυνατοτήτων της να φωτιστεί περαιτέρω μέσα από μελλοντική έρευνα.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσσα*

- Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Εφαρμογή Της Διαφοροποίησης Της Διδασκαλίας Στις Τάξεις Μίκης Ικανότητας: Προϋποθέσεις Και Θέματα Προς Συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ. (2015) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 8-35.
- Βαλιαντή, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ.σ. 419-451). Αθήνα: Πεδίο.
- Βασιλειάδου, Χ. (2017) *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών Και Τεχνών. Τμήμα Εκπαιδευτικής Και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Βλάχου, Π. (2014) Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 17-23Α.
- Ελευθερίου, Κ. (2019) *Θετικά Και Αρνητικά Του Θεσμού Του Τμήματος Ένταξης Και Της Παράλληλης Στήριξης Στο Γενικό Σχολείο: Προτάσεις Και Προκλήσεις*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Ζησιμόπουλος, Δ. & Κωσταρέλη, Β. (2021) Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινή τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 72, 44-58.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29.

- Κατσιπόντη, Α. & Κούτρη, Α. Σ. (2021) *Η γνώση των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και η στάση απέναντι τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Επιστήμων Αποκατάστασης Υγείας. Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Κουτσελίνη, Κ. (2010) *Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη*. Στο: *ΕΟΚ (2010). Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου*. Σελ 215-225.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017) *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μάνεσης, Ν., Θεοδώρου, Φ. (2022) Διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Research in Education/ Ereuna Stīn Ekraideusi*, 11(1).
- Πριμηκυρίου, Ε. (2020) *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο: Πτυχές και αποτελεσματικότητα στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

### **Ξενόγλωσση**

- Achmad, W. K. S., Rachman, S. A., Aras, L. & Amran, M. (2024) Differentiated instruction in reading in elementary schools: a systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(3), 1997-2005.
- Adeniran, S. A., Osiesi, M. P., Okunade, A. I., Osiesi, O. A., Akinsuroju, O. E., Olayiwola-Adedoja, T. O.,... & Oni, S. O. (2025) Differentiated instruction for improved primary school learners' outcomes in basic science: a mixed-methods study. *International Journal of Science Education*, 1-26.
- Aso Goshu, M., Tamiru Bishaw, A. & Mekonen Yimer, B. (2025) Differentiated Instruction in primary school classrooms: a mixed methods study of teachers' understanding and practices in South Ethiopia region. *Journal of Education for Teaching*, 1-16.
- Bender, W. N. (2004) *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc
- Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2007) *Collaborative programs in general and special teacher education*. Council of Chief State School Officers, Washington, DC.
- Demirci-Ünal, Z. & Öztürk, G. (2025) Is need-based action possible for each child?: Preschool teachers' differentiated instruction within multicultural classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 53(7), 2699-2718.
- Dysinger, B. K. (2020) *Differentiation According to Educators: Using the Delphi Approach* (Doctoral dissertation, Durham University).

- Fray, L. & Gore, J. (2018) Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163.
- Garcia, E. & Weiss, E. (2019) The role of early career supports, continuous professional development, and learning communities in the teacher shortage. *Economic Policy Institute*.
- Garnett, K. (1996) *Thinking about Inclusion and Learning Disabilities: A Teacher's Guide*.
- Ginja, T. G. & Chen, X. (2020) Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Jung, L. A., Graham, L., Frey, N., Fisher, D. & Hattie, J. (2025) *Every Child Deserves a Special Education: Five Mindframes That Ensure All Students Learn*. Corwin Press.
- Kara, S. & Tekindur, A. (2025) The Effect of Differentiated Instruction on the Academic Achievement and Opinions of 3rd-Grade Students in Science Education: A Mixed-Methods Study. *Journal of Intelligence*, 13(10), 126.
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016) Does teaching experience increase teacher effectiveness. A Review of the Research, 1, 72.
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W. & Oostdam, R. J. (2024) Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464.
- Lavania, M. & Nor, F. B. M. (2020) Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Magableh, I. S. I. & Abdullah, A. (2020) On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Jordanian students' overall achievement. *International Journal of Instruction*, 13, 533–548.
- MacMillan, D. L. & Siperstein, G. N. (2002) Learning disabilities as operationally defined by schools. In *Identification of learning disabilities* (pp. 287-333). Routledge.
- Merawi, T. M. (2018) Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction (DI) in Awi Administrative Zone, *Ethiopia. Bahir Dar j Educ.*, 18(2), 152-173.
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N. et al. (2014) Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65-77.
- Morgado, E. G., Rodrigues, J. B. & Leonido, L. (2024) Rethinking Teacher Training from an Inclusive and Community Dialogical Perspective. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(1), 219-228.
- Munna, A. S. & Kalam, M. A. (2021) Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation*, 4(1), 1-4.

- Muñoz-Martínez, Y., Gárate-Vergara, F. & Marambio-Carrasco, C. (2021) Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability*, 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Nikolopoulou, K. & Gialamas, V. (2017) Investigating young children's engagement with computer use as a school activity: a pilot study. *Research on e-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*, 47-57.
- Nikolopoulou, K. (2014) Educational software use in kindergarten. In C. Karagiannidis, P. Politis & I. Karasavvidis (Eds.), *Research one-learning and ICT in education: technological, pedagogical and instructional perspectives* (pp. 39–57). New York: Springer
- OECD (2020) Teachers and Leaders in Schools: TALIS 2018 Results (Volume II). *OECD Publishing*, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- O'Brien, T. & Guiney, D. (2001) *Differentiation in teaching and learning*. Ebook. Bloomsbury Publishing.
- Papanthymou, A. & Darra, M. (2022) Teachers Perceptions Regarding the Factors of Implementing Differentiated Instruction to Students with Learning Difficulties: Empirical Research in Primary Education. *International Journal of Learning and Development*, 12(3), 53.
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Silvaggio, C., Ambrosini, A.,... & Ingersoll, M. (2025) Formative Assessment in Upper Secondary Schools: Ideas, Concepts, and Strategies. *Education Sciences*, 15(4), 438.
- Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2020) Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
- Ricketts, M. A. (2014) *The lived experiences of teachers in implementing differentiated instruction in the inclusive classroom* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Roiha, A. S. (2014) Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18.
- Sharma, S. (2024) Enhancing Inclusive Learning Environments: Strategies For Curriculum Adaptation And Modification. *Future of Special Education in India*
- Sikiö, R. (2017). *Reading and spelling skill development in elementary school: Effects of minority languages and parental home involvement*. Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto. Publications Of The University Of Eastern Finland.
- Skilbeck, M. & Connell, H. (2004) Teachers for the Future: The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce. *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (NJ1)*.

- Subban, P. (2006) Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Suprayogi, M. N. & Valcke, M. (2016) Differentiated instruction in primary schools: Implementation and challenges in Indonesia. *Ponte Journal*, 72(6), 2-18.
- Talain, A. & Mercado, F. (2023) Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction for English language teaching. *The Normal Lights*, 17(2).
- Tavdgiridze, L., Sherozia, N., Khasaia, I., Doborjginidze D. (2022) Differentiated Teaching - An Effective Way Promoting Students' Potential, *EDULEARN22 Proceedings*, pp. 4602-4605.
- Teschers, C., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2024) Troubling the boundaries of traditional schooling for a rapidly changing future—Looking back and looking forward. *Educational Philosophy and Theory*, 1-12.
- Tomlinson, C. A. (2000) *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest.
- Tomlinson, C. A. (2001) *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017) Differentiated instruction. In *Fundamentals of gifted education* (pp. 279-292). Routledge.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008) *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. (2012) Common Sticking Points: About Differentiation. *School Administrator*, 69(5), 19-22.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2023) *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013) *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005) *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Geel, M., Keuning, T. & Safar, I. (2022) How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100007.
- Wiliam, D. (2018) *Embedded Formative Assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.

## 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. Χαλκίδων, 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 αρίθμησή 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), (Πουλαντζάς, 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 μπουν 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. Καϊλα & 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 αδημοσίευτο 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](http://www.standards.dfes.gov.uk)

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, [www.Eurydice.org](http://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 appendixes, 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 ‘πᾶν’ 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 [on line]. 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](http://www.standards.dfes.gov.uk) Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, [www.Eurydice.org](http://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.

