



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2026

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2026**



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

ISSN 1109-8740

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

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

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

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Σταύρου Δημήτριος

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687

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

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

SECRETARY

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. «Σε ποιο χώμα να ριζώσεις...»: Όψεις μιας σύνθετης παιδαγωγικής πρόκλησης για τη διαχείριση του προσφυγικού τραύματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
 “In What Soil Can You Take Root...?": Exploring the Pedagogical Challenges of Addressing Refugee Trauma in Primary Schools
 Ασημίνα Ανδρίκου, Χαράλαμπος Ματσακλίδης, Γεώργιος Σηπάκης, Δημήτριος Ντόντης, Θωμάς Λουκίδης 7
2. Digital Arts Education - Απόψεις Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για την Ενσωμάτωση του Μοντέλου TPACK στη Διδασκαλία Μέσω των Τεχνών
 Digital Arts Education: General Education Teachers' Perceptions of Integrating the TPACK Model into Arts Education
 Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Αιμιλία Καραντζούλη, Λύντια Εξάρχου 25
3. Καινοτόμες Διδακτικές Εφαρμογές: Η Περίπτωση της Διδακτικής Εφαρμογής των «Έξι Καπέλων Σκέψης» σε Μαθητές/τριες Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου
 Innovative Teaching Applications: the Case of Teaching Application of the “Six Thinking Hats” in Students of a Small - Teacher Primary School
 Φίλιππος Ευαγγέλου, Ελένη Κάλπινου 51
4. «Συμπερίληψη εν δράσει»: Αξιολόγηση προγράμματος κινηματογραφικής εκπαίδευσης σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής
 “Inclusion in Action”: An Evaluation of a Film Education Program Implemented in Mainstream and Special Education Schools
 Ελισάβετ Λαζαράκου, Κωνσταντίνα Τσώλη, Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Αικατερίνη Παπασπηλιοπούλου, Λύντια Εξάρχου 75
5. Αφήγηση και Μετάγνωση: Μια Διδακτική Παρέμβαση για την Ενίσχυση του Γραμματισμού Μαθητών/τριών της Γ' Δημοτικού
 Narration and Metacognition: a Teaching Intervention for Enhancing Literacy in Third Grade Primary School Students
 Αικατερίνη Μαρκογιαννάκη 95
6. Η Ικανότητα των Εκπαιδευτικών για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση
 Teachers' Competences for Inclusive Education
 Στεφανία Τάνα, Παντελής Κυπριανός 119
7. Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτικό Μειονέκτημα στα Ελληνικά Σχολεία: Η Οπτική της Σχολικής Διεύθυνσης με βάση τη δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων του PISA 2022
 Digital Transformation and Educational Disadvantage in Greek Schools: School Leaders' Perspectives Based on a Secondary Analysis of PISA 2022 Data
 Δρ. Ιουλία Τελεβάντου, Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, Ελένη Πολίτου 141

Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	162
Guide for Authors	166

«ΣΕ ΠΟΙΟ ΧΩΜΑ ΝΑ ΡΙΖΩΣΕΙΣ...»: ΟΨΕΙΣ ΜΙΑΣ ΣΥΝΘΕΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

“IN WHAT SOIL CAN YOU TAKE ROOT...?”: EXPLORING THE PEDAGOGICAL CHALLENGES OF ADDRESSING REFUGEE TRAUMA IN PRIMARY SCHOOLS”

Ασημίνα Ανδρίκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας Π.Δ.Μ.
mandrikou20@gmail.com

Χαράλαμπος Ματσακαλίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Δ.Μ.
babis.matskalidis@gmail.com

Γεώργιος Σηπάκης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ.
giwrgossipakis@gmail.com

Δημήτριος Ντόντης
Ιστορικός / Φιλολόγος ΠΕ02
Μεταπτυχιακός Φοιτητής ΔΠΘ
ntontismits21@gmail.com

Θωμάς Λουκίδης
Τελειόφοιτος Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας, ΔΠΘ
tomlouk10@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις στάσεις και τις διδακτικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αλμωπίας αναφορικά με τη διδασκαλία πτυχών της τοπικής ιστορίας που σχετίζονται με το προσφυγικό τραύμα του 1922. Βασικός στόχος ήταν η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με σκοπό την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους/στις μαθητές/τριες του Δημοτικού. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προώθησε την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν κριτικά το τραυματικό ιστορικό παρελθόν, να κατανοούν εις βάθος τις προσφυγικές εμπειρίες και να εντάσσουν αυτά τα βιώματα στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος, την επίτευξη ουσιαστικών μαθησιακών στόχων και την ενεργό και θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για την εφαρμογή και τη διάχυση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική έρευνα, Προσφυγικό τραύμα, Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

This study explores the attitudes and teaching capacities of primary school educators in the Municipality of Almopia with regard to addressing aspects of local history connected to the refugee trauma of 1922. The primary aim was to employ alternative pedagogical approaches to foster historical thinking and consciousness among primary pupils. Within this framework, a targeted educational programme was designed and implemented, which promoted pupils' ability to critically engage with traumatic historical events, to develop a deeper understanding of the refugee experience, and to contextualise it within broader historical narratives. The findings demonstrate the successful completion of the programme, the attainment of significant learning outcomes related to historical understanding and critical reflection, and the active, positive engagement of teachers, who expressed strong interest in further implementing and disseminating the programme within the local community.

Key words

Educational research, Refugee trauma, Alternative teaching approaches, Primary Education

0. Εισαγωγή

Η Μικρασιατική Καταστροφή με τον ξεριζωμό των χριστιανικών πληθυσμών και τον αγώνα εγκατάστασής τους στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα πιο τραυματικά γεγονότα της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας με βαθιές επιπτώσεις στον προσφυγικό πληθυσμό και στη συλλογική του μνήμη. Τόσο το ίδιο το τραυματικό γεγονός όσο και η διαχρονικότητα της έννοιας «προσφυγιά» καθιστούν τη διαχείριση του προσφυγικού τραύματος ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα που καλούνται να εντάξουν στο μάθημα της Ιστορίας οι εκπαιδευτικοί και να επεξεργαστούν με τους/τις μαθητές/τριές τους, αφού δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση ιστορικών γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, βαθιάς κατανόησης του προσφυγικού τραύματος και διαχείρισης της ιστορικής μνήμης. Η παιδαγωγική προσέγγιση ενός τόσο ευαίσθητου θέματος, όμως, απαιτεί εκπαιδευτικούς κατάλληλα επιμορφωμένους/ες, ικανούς/ες να διαχειριστούν τις συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις του.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Μνήμη και Τραύμα στη διδασκαλία της Ιστορίας

Στο πλαίσιο των σύγχρονων ιστοριογραφικών και ερευνητικών προσεγγίσεων, το ενδιαφέρον για την καθημερινότητα, τις ποικίλες διαστάσεις της κοινωνικότητας και των ανθρώπινων συναναστροφών, η «έκρηξη μνήμης» (memory boom) με την ανάδυση ιδιωτικών μορφών μνήμης που μέχρι πρότινος «επιβίωναν» στην ιδιωτική σφαίρα (Βλάχου, 2006), οδήγησε στη μελέτη ιστορικού υλικού με άξονα αναφοράς τους απλούς ανθρώπους, τους

αφανείς ήρωες της Ιστορίας, την «Ιστορία από τα κάτω» (History from below) (Noiriel, 2005). Αντικείμενο της Ιστορίας, λοιπόν, γίνονται οι κοινοί άνθρωποι, που νιώθουν την ανάγκη να διατηρήσουν ζωντανό το παρελθόν τους με την κατάθεση του προσωπικού τους βιώματος (Ανδρικού, 2016). Η ανάδειξη των αποσιωπημένων ιστοριών των «αφανών» ανθρώπων, όμως, συνέβαλε καθοριστικά στον εκδημοκρατισμό της Ιστορίας, ενώ παράλληλα οδήγησε στην ανατροπή κυρίαρχων μέχρι τότε ιστοριογραφικών αφηγημάτων (Βαν Μπούσχοτεν, 2013).

Ο Maurice Halbwachs (1952) εισήγαγε την έννοια της συλλογικής μνήμης, υποστηρίζοντας ότι μπορούν και οι κοινωνίες ή οι κοινότητες¹, εκτός από τους ανθρώπους, να διαμορφώνουν μνήμες². Η συλλογική μνήμη δεν αποτελεί το άθροισμα ούτε τον μέσο όρο της μνήμης των μελών μιας κοινότητας, αλλά ένα νέο αφήγημα από τη δυναμική σύνθεσή τους και αφορά ένα παρελθόν που υπήρξε και δεν υπάρχει πια. Με άλλα λόγια, είναι το παρόν του παρελθόντος του οποίου τα άτομα και οι κοινωνίες διατηρούν στη μνήμη (Μαντόγλου, 2010). Ως εκ τούτου, οι μνήμες κατασκευάζονται σε μεγάλο βαθμό από το παρόν (πλαστικότητα της μνήμης) (Παπανδρέου, 2015), αφού διαβάζουμε την Ιστορία με τα μάτια, τις ανάγκες, τις ιδέες και τις απορίες του σήμερα (Αθανασοπούλου, 2004). Η συλλογική μνήμη μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, ακόμη κι όταν οι ατομικές μνήμες έχουν ξεθωριάσει και οι επόμενες γενιές είτε ταυτίζονται στο πλαίσιο μιας ηθικής υποχρέωσης και καθήκοντος της μνήμης είτε ανασυνθέτουν τα θραύσματα της μνήμης από ίχνη που έχουν απομείνει αλλά και μέσα από τις σιωπές, το πένθος, τα συναισθήματα, την υποσυνείδητη αποτύπωση του τραύματος στα οποία γίνονται οι ίδιοι μάρτυρες (μεταμνήμη) (Παπανδρέου, 2015).

Ως τραύμα ορίζεται μια αφόρητη εμπειρία ενός καταστροφικού ή ξαφνικού γεγονότος στο οποίο η αντίδραση είναι ανεξέλεγκτη και η εμφάνιση των βιωμάτων επανέρχεται συχνά. Συνήθως είναι κάτι που βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση στο υποσυνείδητο ενός ατόμου, σε μια περιοχή απροσπέλαστη, όπου ακόμα και το ίδιο το υποκείμενο δεν μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση. Ένα γεγονός, λοιπόν, θεωρείται τραυματικό «στον βαθμό που επισκιάζει τις ψυχικές άμυνες και τις φυσιολογικές διαδικασίες της καταγραφής των μνημονικών ιχνών» (Caruth, 1996: 3). Αρχικά, το τραύμα δεν μπορεί να ειπωθεί, καθώς δεν μπορεί να κατανοηθεί, για αυτό συνδέεται με τη σιωπή (Σαλβάνου, 2021). Μπορεί, λοιπόν, η αποσιώπηση να επιστρατεύεται άμεσα στην αρχή, λειτουργώντας ως αμυντικός μηχανισμός (Παπανδρέου, 2015), αφού η κοινωνία σπάνια είναι σε θέση να συζητήσει δημόσια για το τραυματικό γεγονός αμέσως μετά την πραγματοποίησή του (Smelser, 2004), η μελέτη της διαχείρισης της μνήμης τραυματικών γεγονότων, όμως, έχει δείξει ότι όσο οι επίμαχες τραυματικές εμπειρίες δεν εξιστορούνται, αλλά αντίθετα αποσιωπούνται, αποκτούν μεγαλύτερη επίδραση στις επόμενες γενιές με τη μορφή φαντασιώσεων, φόβων και ονείρων (Ασέρ, 2007). Στη μελέτη του τραύματος, ο LaCapra (2014) εισάγει μια κρίσιμη διάκριση ανάμεσα στο «acting out», δηλαδή την επαναλαμβανόμενη αναβίωση του τραυματικού γεγονότος, και στο «working through», που αφορά τη σταδιακή επεξεργασία και κατανόησή του. Η διάκριση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη Διδακτική της Ιστορίας, καθώς η εκπαιδευτική

διαδικασία καλείται να μετατοπίσει τους/τις μαθητές/τριες από μια παθητική αναπαραγωγή του τραύματος προς μια ενεργή και κριτική προσέγγισή του.

Στην περίπτωση, βέβαια, του μικρασιατικού τραύματος, για το βίωμα του ξεριζωμού και της εγκατάστασης των προσφύγων στην Ελλάδα επιστρατεύτηκε η λήθη των τραυματικών γεγονότων για την γρήγορη «επούλωσή» του, καθώς η ενθύμησή τους καθιστούσε δυσχερή την προσαρμογή των προσφύγων στον καινούριο τόπο (Δημητροπούλου, 2022). Η προσφυγική ταυτότητα ταυτίστηκε με τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων και της αποκατάστασής τους προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιβίωσή τους στη νέα πατρίδα (Παληκίδης, 2017). Με το πέρασμα των χρόνων, όμως, ο άκρατος συναισθηματισμός της πρώτης γενιάς προσφύγων έδωσε τη θέση του σε μια πιο «*νηφάλια θεώρηση του τραυματικού παρελθόντος*» και μια συλλογική διαχείριση των προφορικών μαρτυριών μέσω σωματείων και συλλόγων (Δημητροπούλου, 2022: 40).

Παράλληλα με την έννοια του τραύματος, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η έννοια της ανθεκτικότητας (resilience), η οποία αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα και οι κοινότητες καταφέρνουν να προσαρμόζονται, να ανακάμπτουν και να ανασυγκροτούνται μετά από τραυματικές εμπειρίες (Bonanno, 2004). Στην περίπτωση των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής, η ανθεκτικότητα δεν περιορίζεται μόνο στην επιβίωση μετά τον ξεριζωμό, αλλά επεκτείνεται στη διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης, δημιουργίας νέων κοινοτήτων και ανασυγκρότησης της ταυτότητας στον τόπο εγκατάστασης (Kirmayer et al., 2011), όπως στην περιοχή της Αλμωπίας. Η ανάδειξη αυτής της διάστασης στη διδακτική πράξη επιτρέπει τη μετατόπιση από μια μονοδιάστατη προσέγγιση του πόνου σε μια πιο σύνθετη κατανόηση που εμπεριέχει την ελπίδα, την προσαρμογή και την αναγέννηση (Zembylas, 2014).

Ως εκ τούτου, η διδασκαλία του προσφυγικού τραύματος στο σχολείο δεν αποτελεί απλώς μια ιστορική αναφορά στο παρελθόν, αλλά μια παιδαγωγική πράξη με βαθύ ανθρωπιστικό και κοινωνικό περιεχόμενο (Λεοντσίνη & Ρεπούση, 2011). Η ανάδειξη των βιωμάτων των προσφύγων, των δυσκολιών του ξεριζωμού, της απώλειας, της προσαρμογής και της αντίστασης, συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών/τριών και ενισχύει την κατανόηση θεμελιωδών αξιών όπως η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, εντάσσοντάς τις σε γενικότερες θεωρήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Έρχονται, λοιπόν, σε επαφή οι μαθητές/τριες με μια μορφή εκπαίδευσης στην πολιτεότητα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, που ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών, απομακρύνοντάς τους από τον εθνοκεντρισμό και την ξενοφοβία (Δημητριάδου, 2016).

Βιβλιογραφικά εντοπίζονται τρεις τρόποι διδακτικής αντιμετώπισης των φυσικών, εθνικών, κοινωνικών, κτλ. καταστροφών: α) η αποσιώπησή τους με κύρια επιχειρήματα την προστασία των μαθητών/τριών από την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση, τις ενδεχόμενες συγκρούσεις και την καταστροφολογία, β) η ουδετεροποίηση με βάση τον σχεδιασμό και

την υλοποίηση μιας ηθικοπλαστικής και φρονηματιστικής διδασκαλίας και γ) η ουσιαστική προσέγγιση και μελέτη τους με στρατηγικές που οδηγούν στην κριτική ανάλυση, την ενσυναίσθηση και τη βαθύτερη κατανόηση των γεγονότων (Μαυροσκούφης, 2008). Μέσα από τη συνειδητοποίηση, όμως, της σημασίας και της ποικιλίας των μέσων διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της Δημόσιας Ιστορίας, προκύπτει η απομάκρυνση του μονόπλευρου, γεγοντολογικού, εθνοκεντρικού με αρχαιολατρική εμμονή και εγκυκλοπαιδικού διδακτικού περιεχομένου (Ρεπούση, 2004), που διαμορφώνει επιλεκτική ιστορική μνήμη και προσφέρει ερείσματα σε κάθε είδους ιδεολογικές χρήσεις του παρελθόντος (Τσάφος, 2012), η επιτακτική ανάγκη αναμόρφωσης του μαθήματος της Ιστορίας με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, που θα γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και τις εξωσχολικές επιρροές των μαθητών/τριών, ανάμεσα στην τυπική και άτυπη μάθηση, απομακρύνοντας τη διδασκαλία από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του - πολλές φορές ανελαστικού - Προγράμματος Σπουδών (Ανδρίκου, 2022). Άλλωστε, είναι μάταιο να αρνούμαστε τη σχολική πραγματικότητα, η οποία επιβάλλεται να αλλάξει, ειδικά όταν αντικείμενο μελέτης γίνονται επίμαχα και τραυματικά γεγονότα (Ανδρίκου & Νικολαΐδου, 2019), που μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μαθήματος δραστικά προσανατολισμένου στην εμβάθυνση της ιστορικής συνείδησης και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών (Μαυροσκούφης, 2008).

1.2. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τραυματικών, επίμαχων και συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί επίμαχο ζήτημα σε πολλές χώρες του κόσμου και σίγουρα και στην Ελλάδα, καθώς αποτελεί «το πιο γοητευτικό και το πιο κακοποιημένο ταυτόχρονα μάθημα της ελληνικής εκπαίδευσης» (Παληκίδης, 2012: 59) και αντικείμενο διαμάχης με επίκεντρο τον έλεγχο διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008), αφού μέσα από τη μελέτη της Ιστορίας δεν επιτυγχάνεται απλά η γνώση του παρελθόντος αλλά η διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων που επηρεάζουν το παρόν και το μέλλον του ατόμου και της κοινωνίας. Η αντίληψη αυτή, όμως, φέρει μια ιδιαίτερη σημασία όταν αντικείμενο μελέτης γίνεται ένα τραυματικό ιστορικό γεγονός, το οποίο μάλιστα οι εκπαιδευτικές δομές ενίοτε αποφεύγουν, αποκρύπτουν ή και διαστρεβλώνουν. Όλο το «βάρος» συσσωρεύεται στον/στην εκπαιδευτικό που καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει διδακτικά σενάρια, που θα επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν σε βάθος με τραυματικά γεγονότα με βασικό σκοπό την κριτική ενσωμάτωση των διαφορετικών οπτικών στην ιστορική εκπαίδευση (Ανδρίκου, 2024). Κάθε απόπειρα μετατόπισης, όμως, της διδακτικής προσέγγισης από τη σπειροειδή επαναληπτική αφήγηση και την αποστήθιση γεγονότων σε προσανατολισμούς που εμπεριέχουν αλλαγές στους στόχους, τις διδακτικές προσεγγίσεις, τα μέσα και τα περιεχόμενα συνιστά δυνάμει απειλή. Όσοι/ες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας αντιμετωπίζουν αρκετά ζητήματα, αφού καλούνται να ισορροπήσουν

ανάμεσα σε όλα αυτά που σχεδιάζουν και επιδιώκουν να υλοποιήσουν και σε ένα ασφυκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που δεν επιτρέπει την ευελιξία και την αυτενέργεια. Επιπλέον, κατά την μελέτη ενός τραυματικού γεγονότος στην τάξη ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος η διδασκαλία να παρεκκλίνει από τους στόχους της, αν ο/η εκπαιδευτικός περιοριστεί σε παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010) μετατρέποντας τον εαυτό του/της σε αυθεντία (Μαυροσκούφης, 2010) ή αν καταφύγει παρά την αξιοποίηση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας σε εργαλειακή χρήση κομβικών εννοιών της ιστορικής σκέψης, όπως η αιτιότητα, η πολυπρισματικότητα και η ενσυναίσθηση, για αποτελεσματικότερη κατήχηση, ιδεολογική χειραγώγηση, εμφύτευσης στερεοτύπων και συναισθηματικής διέγερσης των μαθητών/τριών (Παληκίδης, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγκη για κατάλληλα προετοιμασμένους/ες εκπαιδευτικούς καθίσταται επιτακτική, καθώς καλούνται να διαχειριστούν σύνθετα ιστορικά και συναισθηματικά φορτισμένα θέματα με ευαισθησία και επιστημονική επάρκεια. Κρίνεται επιτακτική, λοιπόν, η διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία με στοχευμένη και οργανωμένη ενημέρωσή τους για τις τρέχουσες εξελίξεις στον χώρο της Επιστημολογίας και της Διδακτικής της Ιστορίας (Κουργιαντάκης, 2024).

2. Χαρακτηριστικά Έρευνας

2.1. Σκοπός και δείγμα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε τοπικό επίπεδο τις στάσεις, τις πρακτικές και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διδακτική προσέγγιση του προσφυγικού τραύματος μέσω της Τοπικής Ιστορίας, με στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών. Η έρευνα επιδιώκει να αξιολογήσει την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που αξιοποιεί εναλλακτικά διδακτικά εργαλεία, βιωματικές δραστηριότητες και προφορικές μαρτυρίες, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση της διαχρονικότητας του προσφυγικού φαινομένου, να συνδεθεί η Τοπική με τη Γενική Ιστορία και να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών/τριών να αναστοχάζονται κριτικά απέναντι στο δύσκολο παρελθόν.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν πέντε εκπαιδευτικοί, 4 γυναίκες και 1 άντρας, καθώς από τα τέσσερα σχολεία της Αλμωπίας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τα τρία διέθεταν από ένα τμήμα Στ' τάξης και το ένα σχολείο διέθετε δυο τμήματα, τα οποία συνεργάστηκαν αρμονικά καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Στην ερώτηση σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία (βλ. Γράφημα 1). Ενδιαφέρον παρουσίασε και η ερώτηση για την προσφυγική καταγωγή των εν λόγω εκπαιδευτικών, όπου εδώ οι απαντήσεις υπερίσχυαν, 80% υπέρ 20% για την προσφυγική ταυτότητα.

Γράφημα 1: Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Πολύ συχνά οι ερευνητές/τριες εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης προκειμένου να απεικονίσουν τη συνθετότητα που το χαρακτηρίζει, τη μοναδικότητα, την αποτύπωση μιας ορθής περιγραφής του γνωστικού εργαλείου που το διέπει αλλά και να γνωστοποιηθεί η αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια, ενώ συχνά επιδιώκεται η απάντηση σε ερωτήματα του τύπου «πώς» ή «γιατί» (Πηγάκη, 2004; Yin, 2009; Anisimova & Thomson, 2012). Η Μελέτη Περίπτωσης αποτελεί ένα παράδειγμα, μια μέθοδο, μια διαδικασία, μια μεθοδολογία, ένα ερευνητικό σχέδιο, ένα αποτέλεσμα, μια ερευνητική στρατηγική ή ένα επίκεντρο (Tight, 2010; Thomas, 2011; Yazan, 2015). Σε πρόσφατη μελέτη (Denscombe, 2014), μάλιστα, χαρακτηρίζεται ως μια αναλυτική μελέτη ενός πλαισίου που εστιάζει σε διαδικασίες, αλληλεπιδράσεις και σχέσεις, καθώς γίνεται χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων και εστιάζει σε φυσικά περιβάλλοντα. Ομοίως, οι Hamilton και Corbett-Whittier (2013), θεωρούν ότι η Μελέτη Περίπτωσης έχει τη δική της ταυτότητα στην προσέγγιση της έρευνας, καταγράφοντας την πολυπλοκότητα μιας κατάστασης σε πολλά συγκεκριμένα επίπεδα, από τοπικό έως εθνικό. Ακόμη, περιλαμβάνει ποικίλες οπτικές γωνίες, εμπλέκοντας μικρό αριθμό υποκειμένων, ομάδων ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Robson, 2007). Η εν λόγω έρευνα, λοιπόν, αποτελεί Μελέτη Περίπτωσης και επικεντρώνεται στη διερεύνηση της διαχείρισης του προσφυγικού τραύματος από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

3.1. Ερευνητικά Εργαλεία

Για την επίτευξη μιας ολιστικής προσέγγισης έγινε χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Ως εκ τούτου, αξιοποιήθηκαν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια, πρωτόκολλο μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης και πρωτόκολλο παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα:

- Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πλέον συνηθισμένο ερευνητικό εργαλείο ως ένα μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς μπορεί να είναι οικονομικό, αξιόπιστο, έγκυρο, γρήγορο και εύκολο στη συμπλήρωση. Το υποκείμενο που συμμετέχει στην έρευνα καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις κλειστού ή/και ανοιχτού τύπου για το θέμα που ερευνάται (Cohen & Manion, 2018). Στην παρούσα Μελέτη Περίπτωσης έγινε χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το αυτοσχέδιο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που ήταν χωρισμένες σε τρεις άξονες: Διδακτική της Ιστορίας, Δημόσια και Προφορική Ιστορία και Συμμετοχή στο πρόγραμμα και διανεμήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς πριν τη διδακτική επιμόρφωση τους.
- Η μέθοδος της Παρατήρησης θεωρείται κάτι παραπάνω από μια απλή θέαση (Cohen & Manion, 2018). Χαρακτηρίζεται ως συστηματική θέαση και καταγραφή ανθρώπων, γεγονότων, συμπεριφορών, ρουτίνων (Simpson and Tuson, 2003; Marshall and Rossman, 2016). Η παρατήρηση μπορεί να κυμανθεί μεταξύ μη-δομημένης/ελεύθερης, χωρίς ιδιαίτερη θεματική, έως δομημένης και με αυστηρά κριτήρια μέσω πρωτοκόλλου (Denscombe, 2014). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της παρατήρησης είναι η εγκυρότητα, η οποία παρέχει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα συλλογής πρωτογενών μαρτυριών και δεδομένων από φυσικά περιβάλλοντα αντί απλής αναφοράς (Wellington, 2015). Έτσι, παράγονται πιο αυθεντικά δεδομένα από ό,τι θα συνέβαινε με έμμεσες μεθόδους (Cohen & Manion, 2018). Στην εν λόγω έρευνα, το Πρωτόκολλο Παρατήρησης, που σχεδιάστηκε και αξιοποιήθηκε από τους/τις ερευνητές/τριες, δομήθηκε με τη μορφή αξόνων, ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξη του σκοπού αλλά και των προσδοκώμενων στόχων της έρευνας κατά την τελική εκδήλωση των σχολείων.
- Η μη δομημένη-ελεύθερη ομαδική συνέντευξη (informal conversational interview) χαρακτηρίζεται από την παρότρυνση του/της ερευνητή/τριας να υπάρχει ελεύθερος, ρέοντας λόγος, χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς από μεριάς ερωτώμενου. Βασισμένη στην ύπαρξη θεματικών, κατευθύνεται μέσα από άξονες που στόχο έχουν, μέσα από την ελεύθερη έκφραση, να προκύψουν πτυχές σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα. Ωστόσο, η τυχόν απομάκρυνση από αυτές δε σημαίνει και την ταυτόχρονη απομάκρυνση από τους στόχους της έρευνας (Cohen & Manion, 2018). Η οικεία μέθοδος ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, προκειμένου να οριοθετηθεί σαφέστερα το ερευνητικό πεδίο και η ανάλυση αυτή να είναι πληρέστερα στην κατανόηση. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η εν λόγω μέθοδος στους/στις εκπαιδευτικούς και βασίστηκε στους τρεις άξονες που σχεδιάστηκε και το ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους με την ολοκλήρωση του προγράμματος.

3.2. Πλαίσιο έρευνας

Για την εφαρμογή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε από τους/τις ερευνητές/τριες, εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνονταν σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, με δυνατότητα εφαρμογής, όσον αφορά την φιλοσοφία του και με τις αναγκαίες τροποποιήσεις, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Περιλάμβανε επτά (7) εργαστήρια δεξιοτήτων, διάρκειας 45 λεπτών το καθένα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι προτάσεις δραστηριοτήτων ανά εργαστήριο ήταν ενδεικτικές, καθώς το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο με ανοιχτή μορφή, ώστε να προσαρμόζεται στους εκάστοτε στόχους του/της εκπαιδευτικού και στις μαθησιακές ανάγκες της τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός μπορούσε, ανά πάσα στιγμή, να τροποποιήσει, να προσθέσει ή να αντικαταστήσει δραστηριότητες, αρκεί αυτές να ήταν συμβατές με τη λογική και την φιλοσοφία του προγράμματος.

Για τον λόγο αυτό πριν την υλοποίηση, στο πλαίσιο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, πραγματοποιήθηκε μια διαδικτυακή επιμορφωτική συνάντηση για τους/τις εκπαιδευτικούς, με θέμα: «Διαχείριση του προσφυγικού τραύματος στη σχολική τάξη αξιοποιώντας την Τοπική Ιστορία» και «Παρουσίαση του Προγράμματος «Σε ποιο χρώμα να ριζώσεις... - Η προσφυγική αποκατάσταση στην περιοχή της Αλμωπίας». Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η κατανόηση του θεωρητικού και διδακτικού πλαισίου του Προγράμματος από τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που δέχτηκαν να εμπλακούν στο πρόγραμμα και η επίλυση αποριών αναφορικά με το παρεχόμενο υλικό.

Η ολοκλήρωση του Προγράμματος επισφραγίστηκε με μια εκδήλωση διάχυσης των αποτελεσμάτων προς την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Κατά τη διάρκεια της δόθηκαν βεβαιώσεις συμμετοχής στους/στις εκπαιδευτικούς και αναμνηστικά βραβεία στα σχολεία και στους/στις μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος.

3.3. Αναλυτικό διδακτικό πλάνο του εκπαιδευτικού προγράμματος

Αναντίρρητα, και όπως προκύπτει από τη διδασκαλία της Ιστορίας, βασικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών προσεγγίζοντας το δύσκολο παρελθόν. Η προσέγγιση του προσφυγικού τραύματος στο παρόν πρόγραμμα βασίστηκε σε πολυτροπικές μορφές μάθησης (multimodality), αξιοποιώντας διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, όπως προφορικές μαρτυρίες, φωτογραφικό υλικό, ιστορικά τεκμήρια και αντικείμενα-κειμήλια (Kress, 2010). Η πολυτροπικότητα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στη διαχείριση του τραύματος, καθώς αυτό συχνά παραμένει «ανεπίτωτο» (unspeakable) και δεν μπορεί να εκφραστεί πλήρως μέσω του λόγου. Μέσα από την ενεργοποίηση εναλλακτικών μορφών έκφρασης, όπως η εικόνα, η αφήγηση και η βιωματική εμπλοκή, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το τραυματικό παρελθόν με τρόπους πιο προσιτούς και συναισθηματικά ασφαλείς (Jewitt, 2008). Άλλωστε, κρίσιμο στοιχείο για την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσε η διαμόρφωση ενός συναισθηματικά ασφαλούς παιδαγωγικού πλαισίου, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα, να μοιραστούν σκέψεις

και συναισθήματα και να διαχειριστούν δύσκολες έννοιες, όπως ο ξεριζωμός και η απώλεια. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Carello και Butler (2014), η διδασκαλία γύρω από το τραύμα ενέχει κινδύνους συναισθηματικής επιβάρυνσης και καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση πρακτικών φροντίδας (self-care) και υποστήριξης, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να παραμένει ασφαλής και υποστηρικτική. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως εμπυχωτές/τριες, ενθαρρύνοντας τον διάλογο, αποφεύγοντας τη συναισθηματική υπερφόρτιση και διασφαλίζοντας ότι η επεξεργασία του τραύματος πραγματοποιείται με σεβασμό, ενσυναίσθηση και παιδαγωγική ευαισθησία.

Αναλυτικότερα, μέσω του προγράμματος οι μαθητές/τριες επιδιώχθηκε να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και να γνωρίσουν μέσω εναλλακτικών εργαλείων και πηγών τα ιστορικά γεγονότα που οδήγησαν στον διωγμό και την ανταλλαγή πληθυσμών το 1923. Επιπλέον, το πρόγραμμα επιδίωξε να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τη σχέση της Γενικής με την Τοπική Ιστορία και να επεξεργαστούν προφορικές μαρτυρίες προσφύγων δεύτερης και τρίτης γενιάς, ώστε να προσεγγίσουν το δύσκολο παρελθόν. Ακόμα, κρίθηκε αναγκαίο να συνδέσουν τον χωροχρόνο και την εξέλιξη των γεγονότων και να έρθουν σε επαφή με τις δυσκολίες της προσφυγικής αποκατάστασης και της σημαντικής συμβολής των προσφύγων στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Αλμωπίας. Ακόμη, ήταν σημαντικό να καλλιεργήσουν την ιστορική ενσυναίσθηση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (επίσκεψη πεδίου σε μνημειακό τόπο) αλλά και να εξοικειωθούν με την έννοια του προσφυγικού τραύματος και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα σημερινά προσφυγικά ρεύματα.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι των δύο πρώτων διδακτικών ωρών του εργαστηρίου ήταν η κατανόηση των εννοιών *εκτοπισμός*, *γενοκτονία* και *πρόσφυγας*, η γνωριμία -μέσω εναλλακτικών εργαλείων και πηγών- με τα ιστορικά γεγονότα που οδήγησαν στον διωγμό και την ανταλλαγή πληθυσμών το 1923 και η μελέτη διαφόρων ειδών πηγών προσεγγίζοντας ερμηνευτικά το περιεχόμενό τους. Σαν δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τις έννοιες που προαναφέρθηκαν και ακολούθησε εννοιολογική συζήτηση με τη μορφή Ιδεοθύελλας. Οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να ανατρέξουν σε ερμηνευτικό λεξικό για βοήθεια. Αφού εξηγήθηκαν οι έννοιες, ο/η εκπαιδευτικός μοίρασε στις ομάδες τα φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν διαφορετικού τύπου πηγές για τον ξεριζωμό και την προσφυγική αποκατάσταση. Τις επεξεργάστηκαν και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού κατασκεύασαν είτε ηλεκτρονικά -μέσω των εφαρμογών Dipity, Timetoast- είτε σε χαρτόνι/χαρτί του μέτρου μια χρονογραμμή με τα σημαντικότερα γεγονότα. Παρατηρώντας τη χρονογραμμή η κάθε ομάδα προσπάθησε να μπει στη θέση των προσφύγων και να καταγράψει τα συναισθήματα της, τα οποία παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης.

Την τρίτη ώρα, οι μαθητές/τριες έμαθαν να αντλούν πληροφορίες από μελέτες και επισκέψεις πεδίου σε μνημειακό τόπο και εξοικειώθηκαν με την έννοια του προσφυγικού τραύματος και του χώρου μνήμης. Αντιλήφθηκαν την ανάγκη των προσφύγων να διατηρήσουν τις αναμνήσεις τους στο πέρασμα των χρόνων και ήρθαν σε επαφή με παραδοσιακούς χορούς. Στο

πλαίσιο της ώρας με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού συζήτησαν για την ανάγκη διατήρησης των αναμνήσεων των προσφύγων. Ένας καλός τρόπος ήταν μέσω των χώρων μνήμης. Εξηγήθηκε ο όρος και εντοπίστηκαν τέτοιοι χώροι στον τόπο τους. Ακολούθησε επίσκεψη στον χώρο ή τον παρατήρησαν μέσω φωτογραφιών και ομαδικά συμπληρώνουν το Φύλλο Παρατήρησης, το οποίο στο τέλος παρουσίασαν στην τάξη. Επιπλέον, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ήρθαν σε επαφή με παραδοσιακούς χρούς των προσφύγων.

Η τέταρτη ώρα αφιερώθηκε στην αντίληψη της σχέσης της Γενικής με την Τοπική Ιστορία και τη σημασία της δεύτερης στο παρόν των μαθητών/τριών, στην σύνδεση χώρου, χρόνου και εξέλιξης γεγονότων, αναζητώντας παράλληλα και κατανοώντας αιτιακές σχέσεις, στη γνωριμία με τις δυσκολίες της προσφυγικής αποκατάστασης και τη σημαντική συμβολή των προσφύγων στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Αλμωπίας. Αυτό οδήγησε στην επεξεργασία και ερμηνεία προφορικών μαρτυριών που τους/τις βοήθησε να προσεγγίσουν και να προβληματιστούν με το δύσκολο παρελθόν, καθώς και να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στην πρόσφατη Ιστορία. Σαν δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός έθεσε το ερώτημα στην τάξη: «Άραγε έφτασαν και εγκαταστάθηκαν πρόσφυγες στον τόπο μας;», το οποίο κατέγραψε στον πίνακα. Στη συνέχεια, μοίρασε στις ομάδες φακέλους με διαφορετικό υλικό (μαρτυρίες, φωτογραφίες, έγγραφα), το οποίο μελέτησαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Στο τέλος, ο/η εκπαιδευτικός έθεσε ξανά το αρχικό ερώτημα και ακολούθησε συζήτηση για τη σχέση της Γενικής με την Τοπική Ιστορία.

Η πέμπτη ώρα επιδίωξε την κατανόηση της σημασίας των προφορικών μαρτυριών για την επιστήμη της Ιστορίας και οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στη συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία προφορικών μαρτυριών προσφύγων δεύτερης και τρίτης γενιάς. Οι δραστηριότητες για αυτήν την ώρα περιλάμβαναν συζήτηση στην ολομέλεια πάνω στις μαρτυρίες. Στη συνέχεια, προβλήθηκε βίντεο με συνεντεύξεις ηλικιωμένων για τη σχολική τους ζωή και ακολούθησε δεύτερη συζήτηση. Τέλος, οι ομάδες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού δημιούργησαν ένα πρωτόκολλο συνέντευξης στο Φύλλο Εργασίας, το οποίο αξιοποίησαν ως εργασία για το σπίτι. Αφού συλλέχθηκαν, συγκέντρωσαν τις συνεντεύξεις και δημιούργησαν Power Point με βασικές πληροφορίες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής.

Κατά την διάρκεια της έκτης ώρας, οι μαθητές κλήθηκαν να συλλέξουν φωτογραφίες και να αντιληφθούν τη σημασία αυτών ως ιστορικές πηγές. Έπειτα διεξήχθη συζήτηση με βοηθητικές ερωτήσεις, ενώ παράλληλα μοιράστηκε ένα Φύλλο Εργασίας στις ομάδες για ανάλυση και σχολιασμό φωτογραφιών, που αναζητήσαν στα οικογενειακά άλμπουμ και έφεραν αντίτυπα στο σχολείο μαζί με φωτογραφικό υλικό που παρείχε ο/η εκπαιδευτικός. Ακολούθησε παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης.

Οι στόχοι της τελευταίας ώρας ήταν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν βιωματικά τις έννοιες της ανεκτικότητας, του σεβασμού στο διαφορετικό και της πολιτισμικής ευαισθησίας, εντάσσοντας τες σε γενικότερες θεωρήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και

την κοινωνική δικαιοσύνη. Συμπληρωματικά να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα σημερινά ρεύματα. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα της τάξης τις έννοιες *πρόσφυγας* και *μετανάστης* και ακολούθησε συζήτηση για τις διαφορές των δύο εννοιών. Έπειτα, η κάθε ομάδα μελέτησε μια πηγή για παλιά και σύγχρονα προσφυγικά ρεύματα και ακολούθησε συζήτηση. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά η Renée Hirschon (2004:21): «Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες, που έζησαν τον τραγικό ξεριζωμό από την πατρική γη πριν τόσες δεκαετίες, μπορούν ίσως να μας μεταδώσουν σήμερα ένα πολύτιμο δίδαγμα. Αναμφισβήτητα, οι εμπειρίες τους συνδέονται άμεσα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται δεκάδες εκατομμύρια ξεριζωμένοι άνθρωποι, πρόσφυγες που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους κάθε χρόνο επειδή κινδυνεύει η ζωή τους». Στο τέλος, ο/η εκπαιδευτικός μοίρασε στις ομάδες το Φύλλο Αξιολόγησης που αφορούσε τη συνολική εμπειρία τους στο Πρόγραμμα.

4. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή μελετήθηκαν και καταγράφηκαν τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη της διαδικασίας, από τα ευρήματα που αντλήθηκαν από τη μη δομημένη συνέντευξη των συμμετεχόντων/ουσών, το πρωτόκολλο παρατήρησης, καθώς και τις παρουσιάσεις που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες για την τελική εκδήλωση.

Αρχικά οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζουν το μάθημα της ιστορίας και ποια μέσα αξιοποιούν. Από τους ερωτώμενους/ες 3 στους 7 απάντησαν ότι βασικό εργαλείο τους είναι το σχολικό εγχειρίδιο, 2 στους 7 αξιοποιούν το διαδίκτυο και τους εικονιστικές πηγές, ενώ άλλες απαντήσεις αναφέρονται σε χρήση σχεδιαγραμμάτων, άλλες πηγές, βιντεοπροβολέα (projectors) κα. Ωστόσο, μετά το τέλος της διαδικασίας οι απαντήσεις δε μεταβλήθηκαν ιδιαίτερα, θέτοντας το σχολικό εγχειρίδιο ως βασικό μέσο με εξαίρεση μιας απάντησης που προσθέτει την αξιοποίηση ιστοριογραμμής και πληροφοριακού υλικού που συντέθηκε κατόπιν μελέτης ιστορικών πηγών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως προς τον τρόπο διαχείρισης «δύσκολων» ιστορικών θεμάτων. Οι 5 στους 7 αναφέρουν ότι αξιοποιούν τις πληροφορίες που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο, 3 στους 7 παράγουν δικό τους υλικό, ενώ 2 στους 7 προσεγγίζουν σε βάθος και πολυπρισματικά το θέμα με τους/τις μαθητές/τριες τους. Στις ερωτήσεις που ακολούθησαν τη διαδικασία οι απόψεις δεν αλλάζουν ιδιαίτερα. Από τους 5 οι 4 απαντούν ότι αξιοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο για πληροφόρηση, 3 στους 5 παράγουν δικό τους υλικό, ενώ 2 στους 5 μελετούν σε βάθος και πολυπρισματικά το θέμα. Ακολούθως, στην επόμενη ερώτηση για το εάν προσεγγίζουν με τους/τις μαθητές/τριες τους ιστορικά θέματα που οδηγούν σε γνωστική σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή 6 στους 7, απαντούν θετικά, σημειώνοντας ότι βοηθάει στην

καλλιέργεια κριτικής και ιστορικής σκέψης. Ωστόσο, στις απαντήσεις που συλλέχθηκαν στο τέλος της διαδικασίας 3 στους 5 απάντησαν αρνητικά και μόλις 2 θετικά.

Η τελευταία ερώτηση που αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας αφορούσε την άποψή τους ως προς τη διδακτική προσέγγιση ζητημάτων προσφυγικής μνήμης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο σύνολο τους ήταν θετικές κατά 100%, καθώς αποτελούν μέρος του εθνικού παρελθόντος. Ομοίως θετικές ήταν οι απόψεις, κατά 100%, και στις απαντήσεις που δόθηκαν με το πέρας της διαδικασίας. Μάλιστα, ένας/μία εκπαιδευτικός σημείωσε τη σημαντικότητα της προσφυγικής μνήμης εστιάζοντας στη σημασία της για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τη Δημόσια και Προφορική Ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση εάν θεωρούν αξιόπιστες τις προφορικές μαρτυρίες ως τεκμήρια στη διδασκαλία της ιστορίας, 4 στους 7 ήταν απόλυτα θετικοί, ενώ 3 στους 7 απάντησαν θετικά με δισταγμό, εγείροντας ζητήματα υποκειμενικότητας και «συναισθηματικής εμπλοκής». Αντίστοιχα, θετικές είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν στο τέλος της διαδικασίας, σημειώνοντας την ανάγκη διασταύρωσής τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ως προς τις καταλληλότερες, κατά τη γνώμη τους, πτυχές που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο Δημοτικό σχολείο. Από τις 14 «πτυχές» που παρατέθηκαν οι 5 αναφέρονται στα «μνημεία», οι 3 σε λογοτεχνικά κείμενα, οι 2 σε κινηματογραφικές ταινίες, ενώ οι υπόλοιπες 4 σε άλλες πτυχές, όπως πχ. «κόμικς», «συνεντεύξεις», «ηλεκτρονικά παιχνίδια» κ.α. Αντίστοιχα, με το πέρας της διαδικασίας, εκτός των προαναφερθέντων, προστέθηκαν πτυχές όπως «λαογραφία», «επισκέψεις πεδίου», «προσωπικές μαρτυρίες».

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες/ουσες από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν, αναφέρουν κυρίως, «γνώσεις» για την τοπική ιστορία αλλά και τη δυνατότητα να προσεγγίσουν βιωματικά οι μαθητές/τριές τους την Ιστορία.

Από την παρατήρηση διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα σχετικά με τη διαδικασία. Κατ' αρχήν, ως προς τη στοχοθεσία παρατηρείται η επίτευξη του βασικού σκοπού του σχεδίου δράσης, καθώς και των επιμέρους παιδαγωγικών και ιστορικών στόχων, κυρίως μέσα από την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και του διαχωρισμού των εννοιών «πρόσφυγα» και «μετανάστη».

Ως προς τη διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν μια πληθώρα ιστορικών τεκμηρίων, τόσο γραπτών όσο και εικονιστικών, για την προσέγγιση του ιστορικού θέματος, πέραν όσων τους είχαν δοθεί. Κατασκεύασαν επιτυχώς ιστορικές χρονογραμμές είτε χειροποίητα είτε αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα. Υλοποίησαν επισκέψεις πεδίου κυρίως σε χώρους μνήμης, όπου οι μαθητές/τριες προσέγγισαν τα μνημεία, κράτησαν σημειώσεις και απαθανάτισαν φωτογραφικά τους τόπους. Επιπλέον, αξιοποίησαν προφορικές μαρτυρίες από επισκέψεις απογόνων προσφύγων εντός της τάξης και μέσω των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν το υλικό που τους παραχωρήθηκε με δραστηριότητες όπως «αναπαράσταση παλαιών φωτογραφιών», δραστηριότητα τύπου «*Τι θα έβαζα σε μια βαλίτσα αν θα έπρεπε ξαφνικά να φύγω από τον τόπο μου*»,

κ.α, ενώ επικεντρώθηκαν στη «γυναίκα-πρόσφυγα», μέσα από τη μελέτη αρχειακού υλικού αναζητώντας και καταγράφοντας στοιχεία που αφορούσαν τις συνήθειες, την ενδυμασία και την κόμμωση. Μέσα στις τάξεις των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν «γωνιές της Ιστορίας», όπου οι μαθητές/τριες εναπόθεταν τις εργασίες που παρήγαγαν όπως εκθέσεις, λαογραφικές συλλογές με φωτογραφικό υλικό και αντικείμενα που οι ίδιοι/ες προσκόμισαν από τις προσωπικές συλλογές των οικογενειών τους.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε η επιτυχής σύνδεση της τοπικής ιστορίας με το κεντρικό εθνικό αφήγημα, ενώ αξιοσημείωτη είναι η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, π.χ. τη μελέτη των προσφυγικών εθίμων, την επαφή με την παράδοση, μέσω των παραδοσιακών χορών, των τραγουδιών αλλά και της ενδυμασίας. Η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τους πρόσφυγες και τους απογόνους τους αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για την ιστορική κατανόηση, ενώ απόρροια των παραπάνω ήταν η αντίληψή τους της διαχρονικότητας του προσφυγικού τραύματος.

Σε επίπεδο συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων ενέπλεξαν στη διαδικασία και εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι με προθυμία στάθηκαν αρωγοί στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Εκπαιδευτικοί Τ.Π.Ε. βοήθησαν στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, ενώ εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και Μουσικής συνέβαλλαν στην εκμάθηση των παραδοσιακών χορών και τραγουδιών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/τριές τους διοργάνωσαν μια τελική εκδήλωση, ώστε να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα που παρήγαγαν. Η εκδήλωση αυτή ήταν κοινή για όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία ενώ ήταν «ανοιχτή» προς την υπόλοιπη κοινωνία. Η συμμετοχή ήταν ευρεία, με την προσέλευση, πέραν των γονέων, και μερίδας λοιπών μελών της κοινωνία και κυρίως ανθρώπων μεγάλης ηλικίας προσφυγικής καταγωγής. Αρκετοί/ές από αυτούς/ές συμμετείχαν και στο πρόγραμμα ως φορείς της προσφυγικής μνήμης, προσδίδοντας μια ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση στην εκδήλωση. Μέσω του προγράμματος αυτού, φάνηκε η διάχυσή του στην ευρύτερη κοινωνία, επιτυγχάνοντας τη σύνδεση του σχολείου με αυτήν.

5. Συμπεράσματα

Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης ανέδειξε την αποτελεσματικότητα μιας ολιστικής διδακτικής προσέγγισης στη διαχείριση του προσφυγικού τραύματος, εστιάζοντας στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων, όπως για παράδειγμα τη χρήση ερωτηματολογίου, των μη δομημένων συνεντεύξεων, των πρωτόκολλων παρατήρησης και των βιωματικών δραστηριοτήτων με πρωτογενείς πηγές και προφορικές μαρτυρίες, διαπιστώθηκε και επιτεύχθηκε η επιτυχής σύνδεση της Τοπικής με τη Γενική Ιστορία, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση της διαχρονικότητας του προσφυγικού τραύματος από τους/τις μαθητές/-τριες. Ακόμα, παρά τους αρχικούς ενδιασμούς που υπήρξαν, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέδειξε την προσφυγική μνήμη ως

αναπόσπαστο μέρος της εθνικής Ιστορίας, ενώ η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών οδήγησε σε αξιοσημείωτη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί η θετική στάση και συνεργασία που αναδείχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών των τάξεων αλλά και των ειδικοτήτων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η διάχυση του προγράμματος στην τοπική κοινωνία ανέδειξε τον καταλυτικό ρόλο του σχολείου να λειτουργεί ως βασικός παράγοντας στη διαχείριση του δύσκολου παρελθόντος, διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες με κριτική σκέψη.

Εν κατακλείδι, παρότι το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει ευρεία γενίκευση, η μελέτη παρέχει πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές κατευθύνσεις για τη διεύρυνση παρόμοιων προγραμμάτων σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και περιοχές. Προτείνεται η περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και μακροχρόνια παρακολούθηση για την αποτίμηση της διαρκούς επίδρασης αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων.

Σημειώσεις

1. Οι κοινότητες μνήμης, οι οποίες αγωνίζονται για την δημόσια αναγνώριση της δικής τους εκδοχής του παρελθόντος, συγκροτούνται στον απόηχο ενός δύσκολου γεγονότος με το οποίο έχουν βιωματική σχέση και η επίδρασή του ήταν τόσο καθοριστική ώστε να αναδειχθεί στο κατεξοχήν στοιχείο της ταυτότητάς τους, που αποτελεί και συνδυαστικό κρίκο με άλλους που μετείχαν στην ίδια εμπειρία (Σαλβάνου, 2021).
2. «Η μνήμη διαφοροποιείται από την ιστορική συνείδηση, αφού η πρώτη δηλώνει μια άμεση και ανορθολογική σχέση με το παρελθόν, ενώ η δεύτερη προϋποθέτει μια σχέση περισυλλογής και εκλογίκευσης ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν» (Σακκά, 2012: 81).

Βιβλιογραφία

- Anisimova, T. & Thomson, S. B. (2012) Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *Journal of Administration and Governance (JOAAG)*, 7(1), 96-104.
- Bonanno, G. A. (2004) Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Carello, J. & Butler, L. D. (2014) Potentially perilous pedagogy: Self-care strategies for educators and students in learning about trauma. *Trauma, Violence & Abuse*, 16(2), 153-168.
- Caruth, C. (1996) *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Johns Hopkins University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research methods in education* (8th ed.). Taylor & Francis.
- Denscombe, M. (2014) *The good research guide* (4th ed.). Open University Press.
- Halbwachs, M. (1952) *Les cadres sociaux de la mémoire*. Presses Universitaires de France.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013) *Using case study in education research*. Sage.

- Jewitt, C. (2008) Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C. & Pottie, K. (2011) Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Cmaj*, 183(12), E959-E967.
- Kress, G. (2009) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- LaCapra, D. (2014) *Writing History, Writing Trauma*. Johns Hopkins University Press.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016) *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Simpson, M. & Tuson, J. (2003) *Using observations in small-scale research: A beginner's guide* (Rev. ed.). The SCRE Centre.
- Smelser, N. J. (2004) Psychological and cultural trauma. In J. C. Alexander (Ed.), *Cultural trauma and collective identity* (pp. 31-59). University of California Press.
- Thomas, G. (2011) A typology for the case study in social science following a definition, discourse and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Tight, M. (2010) The curious case of case study: A viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339.
- Wellington, J. (2015) *Educational research* (2nd ed.) Bloomsbury Academic.
- Yazan, B. (2015) Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. K. (2009) *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Zembylas, M. (2014) Affective, ecologies, trauma and historical knowledge: Problematic tensions of affective settlements in historical learning. *Psychology of Education Review*, 38(1), 12-21.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004) Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 101-131). Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α. Π. & Κασβίκης, Κ. (2008) Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 81-128). Μεταίχμιο.
- Ανδρικού, Α. (2016) *Ξεκλειδώνοντας τις αναμνήσεις: Ένα οδοιπορικό στα αμιγώς προσφυγικά χωριά της Αλμπανίας την περίοδο 1923-1929*. Smart Learn.
- Ανδρικού, Α. (2022) *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].

- Ανδρίκου, Α. (2024) Η διαχείριση του προσφυγικού τραύματος στη σχολική τάξη μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων: Η περίπτωση της Αλμπωπίας. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, Γ. Κασκαμανίδης, Π. Κιμουρτζής & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Ο προσφυγικός κόσμος στην Ελλάδα μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης: Ιστορία, Πολιτισμός-Μνήμη, Εκπαίδευση* (σσ. 663-678). Εκδόσεις Ασίνη.
- Ανδρίκου, Α. & Νικολαΐδου, Χ. (2019) «Η γυναίκα στον Εμφύλιο»: Μια διδακτική πρόταση για τη γυναικεία παρουσία στον Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας μέσω της τεχνικής Cine-Science και της μελέτης πεδίου. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία* (σσ. 535-553). Επίκεντρο.
- Ασέρ, Α. (2007) Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της Ιστορίας. Στο Α. Ρήγος & Β. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Άουσθις: Το γεγονός και η μνήμη του* (σσ. 123-140). Καστανιώτης.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2013) Εισαγωγή. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα* (σσ. 11-20). Ένωση Προφορικής Ιστορίας.
- Βλάχου, Μ. (2006) *Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος του σχολείου με διαθεματικό κέντρο το μάθημα της Ιστορίας* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
- Δημητριάδου, Κ. (2016) *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Gutenberg.
- Δημητροπούλου, Ε. (2022) *Προσφυγική μνήμη και μνημεία του μικρασιατικού ελληνισμού στην Αττική* [Διπλωματική εργασία, Ε.Α.Π.].
- Hirschon, R. (2004) *Κληρονόμοι της Μικρασιατικής Καταστροφής. Η κοινωνική ζωή των Μικρασιατών Προσφύγων στον Πειραιά*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2010) Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (Επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 13-35). Νοόγραμμα.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2024) Εισαγωγή: Το επιστημονικό πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Χ. Κουργιαντάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 9-45). Εκδόσεις Ασίνη.
- Κυριαζή, Ν. (2002) *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνη, Μ. & Ρεπούση, Μ. (2011) *Τραυματική μνήμη και ιστορική εκπαίδευση: Η Μικρασιατική Καταστροφή στα σχολικά εγχειρίδια*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Μαντόγλου, Α. (2010) *Κοινωνική μνήμη, κοινωνική λήθη: Έκδηλες και λανθάνουσες μορφές κοινωνικής σκέψης*. Πεδίο.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2008) Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 69-80). Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010) Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (Επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σσ. 121-171). Νοόγραμμα.
- Noiriel, G. (2005) *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;* (Μ. Κορασίδου, Μετάφρ.). Gutenberg.
- Παληκίδης, Α. (2012) Προτάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 142, 59-66.
- Παληκίδης, Α. (2017) Τα παιδιά της Ιφιγένειας. Στο Μ. Βαρβούνης, Μ. Τσιγάρας & Ε. Βόγλης (Επιμ.), *Διεπιστημονικές διαδρομές από το παρόν στο παρελθόν* (σσ. 307-332). Σταμούλη.
- Παληκίδης, Α. (2019) Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία* (σσ. 509-534). Επίκεντρο.
- Παπανδρέου, Ζ. (2015) Η σφαγή του Διστόμου. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (Επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα* (σσ. 353-374). Επίκεντρο.
- Πηγάκη, Π. (2004) *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Γρηγόρης.
- Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα Ιστορίας: Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Καστανιώτης.
- Σακκά, Β. (2012) Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 142, 67-82.
- Σαλβάνου, Α. (2021) *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε;* Ασίνη.
- Τσάφος, Β. (2012) Σχολιογραφία. *Νέα Παιδεία*, 142, 16.

**DIGITAL ARTS EDUCATION - ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ MONTELOU TRACK ΣΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**DIGITAL ARTS EDUCATION: GENERAL EDUCATION
TEACHERS' PERCEPTIONS OF INTEGRATING THE
TRACK MODEL INTO ARTS EDUCATION**

Μαρία Δημάκη-Ζώρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
mzora@primedu.uoa.gr

Αιμιλία Καραντζούλη
Δρ. Παιδαγωγικής του Θεάτρου και Νέων Τεχνολογιών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e.karantzouli@primedu.uoa.gr

Λύντια Εξάρχου
Ε.ΔΙ.Π.
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
lexarchou@eds.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών και του Θεάτρου, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK). Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση και βασίζεται σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των στάσεων και των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών. Εστιάζει στην τεχνολογική τους αυτοπεποίθηση, στις παιδαγωγικές προκλήσεις της βιωματικής μάθησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, καθώς και στις αντιλήψεις τους για την αισθητική αξία των παραγόμενων έργων στη συνάντηση φυσικού και ψηφιακού χώρου. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της διαθεματικής αξιοποίησης των Τεχνών ως συνεκτικού πλαισίου που επιτρέπει την ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματα συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή/τριας αισθητικών εμπειριών και συν-ερευνητή/τριας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ολιστική επιμόρφωση που να συνδέει την τεχνολογική γνώση με την καλλιτεχνική ευαισθησία.

Λέξεις κλειδιά

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK), Αισθητική Αγωγή, Εκπαίδευση μέσω των Τεχνών, ΤΠΕ, Απόψεις Εκπαιδευτικών, Ποιοτική Έρευνα

Abstract

This study explores primary education teachers' perceptions regarding the integration of digital technologies into teaching through the Arts and Drama, drawing on the theoretical framework of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). The research adopts a qualitative approach and is based on semi-structured interviews, aiming to provide an in-depth understanding of teachers' attitudes and lived experiences. It focuses on teachers' technological self-efficacy, the pedagogical challenges of experiential learning in digital environments, and their perceptions of the aesthetic value of the works produced at the intersection of physical and digital spaces. At the same time, the study highlights the importance of interdisciplinary arts integration as a cohesive framework that enables the meaningful incorporation of technology into the learning process. The findings contribute to the redefinition of the teacher's role as a designer of aesthetic learning experiences and as a co-researcher, emphasizing the need for holistic professional development that bridges technological knowledge with artistic sensibilities.

Key words

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Aesthetic Education, Arts Integration, ICT in Education, Teachers' Perceptions, Qualitative Research

0. Εισαγωγή

Η ραγδαία διείσδυση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών μετασχηματίζει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο αυτοί/ές προσεγγίζουν, νοηματοδοτούν και παράγουν γνώση, δημιουργώντας νέες προκλήσεις αλλά και δυνατότητες για τη διδακτική πράξη. Η ψηφιακή εποχή δεν έχει απλώς προσθέσει νέα εργαλεία στη διδασκαλία, αλλά έχει μετασχηματίσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν, επεξεργάζονται και παράγουν γνώση (Chandler, 2017; Δημητριάδης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως τεχνική ή ουδέτερη διαδικασία· αντίθετα, συνδέεται άμεσα με παιδαγωγικές επιλογές, με το είδος των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται και με τον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί τον ρόλο του/της μέσα στη σχολική τάξη (Koehler & Mishra, 2005). Το ενδιαφέρον αυτό καθίσταται ακόμη πιο έντονο όταν η τεχνολογία συναντά τη διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education), δηλαδή ένα πεδίο που κατεξοχήν σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, την έκφραση, τη συμβολική αναπαράσταση και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών/τριών (Φανουράκη, 2016).

Τόσο η Αισθητική Αγωγή, όσο και γενικότερα η εκπαίδευση μέσω των Τεχνών (Arts Education) αποτελούν ένα ιδιαίτερα γόνιμο παιδαγωγικό πεδίο, καθώς εννοούν τη φαντασία, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, τη διερεύνηση και την πολυτροπική έκφραση (Eisner, 2003). Οι τέχνες δεν λειτουργούν μόνο ως μέσο καλλιέργειας αισθητικών δεξιοτήτων, αλλά και ως πεδίο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να συνδέσουν το συναίσθημα με τη σκέψη, το βίωμα με τη μάθηση και την ατομική έκφραση με τη συλλογική δημιουργία (Kress, 2010). Όταν σε αυτή τη διαδικασία εντάσσονται ψηφιακά μέσα, όπως εφαρμογές εικόνας, ήχου, βίντεο, ψηφιακά σκηνικά ή ηχοτοπία, προκύπτουν νέες δυνατότητες σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών (McNaughton et al., 2018), αλλά και νέα ερωτήματα, όπως: με ποιον τρόπο η τεχνολογία λειτουργεί ως αφόρμηση για δημιουργική διερεύνηση και ανακάλυψη καλλιτεχνικών εννοιών από τους/τις μαθητές/τριες; Σε ποιο βαθμό συμβάλλει στη διαμόρφωση ουσιαστικών αισθητικών εμπειριών, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά υλικά; Πότε αναδεικνύεται ως εργαλείο έκφρασης και συμπερίληψης και πότε λειτουργεί ως περιορισμός της δημιουργικότητας; Τα ερωτήματα αυτά αναδεικνύονται ήδη με σαφήνεια και στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

Για την προσέγγιση αυτής της σύνθετης σχέσης ανάμεσα στην τεχνολογία, την παιδαγωγική και το περιεχόμενο, ιδιαίτερα χρήσιμο αποδεικνύεται το θεωρητικό μοντέλο TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Koehler & Mishra, 2009). Το μοντέλο αυτό περιγράφει τη γνώση που χρειάζεται να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να ενσωματώνει την τεχνολογία με παιδαγωγικά ουσιαστικό και γνωστικά κατάλληλο τρόπο, ως μέρος ενός συνεκτικού διδακτικού σχεδιασμού. Στη σχετική βιβλιογραφία, το TPACK έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πιο επιδραστικά πλαίσια για την κατανόηση της σύνθετης γνώσης που απαιτείται για αποτελεσματική τεχνολογική ενσωμάτωση, ενώ μετα-αναλυτικά και εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ανάπτυξή του συνδέεται στενά με στοχευμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις, με τις διδακτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και με την ικανότητά τους να μετασχηματίζουν τη μάθηση (Mishra & Koehler, 2006).

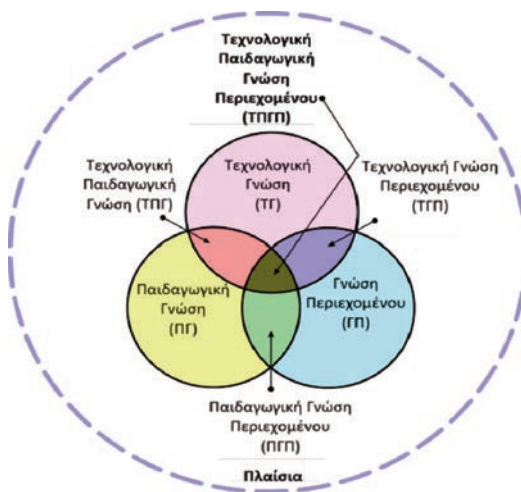
Ωστόσο, παρότι η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία της τεχνολογικής και παιδαγωγικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, εξακολουθούν να υπάρχουν κενά ως προς τη μελέτη των αντιλήψεών τους όταν η τεχνολογία ενσωματώνεται ειδικά στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education). Συναφείς ποιοτικές έρευνες για τις στάσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών (Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγνωρίζουν τη δυναμική σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αλλά δεν είναι πάντοτε εξοικειωμένοι/ες με τη θεωρητική τους βάση ή με τους τρόπους συστηματικής εφαρμογής τους στην τάξη (Tondeur et al., 2017). Παράλληλα, το σχολικό πλαίσιο -ως προς τις υλικοτεχνικές υποδομές, τη διαθεσιμότητα ψηφιακών μέσων και την πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος- φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, άλλοτε ενθαρρύνοντας και άλλοτε περιορίζοντας την αξιοποίηση της τεχνολογίας δημιουργικά και καλλιτεχνικά (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023). Τα δεδομένα αυτά καθιστούν αναγκαία την εστίαση όχι μόνο στο αν οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιούν τεχνολογία, αλλά στο πώς την αντιλαμβάνονται, πώς την εντάσσουν στη διδασκαλία τους σκέψη και πώς αξιολογούν την αισθητική και παιδαγωγική της συμβολή.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, συνεπώς, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής Αγωγής, οι οποίοι/ες καλούνται να δραστηριοποιηθούν σε ποικίλα και συχνά αντιφατικά σχολικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες μαθητικού πληθυσμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education) μπορεί να λειτουργήσει είτε ως πεδίο συμπερίληψης, έκφρασης και γλωσσικής ενίσχυσης είτε ως χώρος δημιουργικού εμπλουτισμού, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού (Serafini & Gee, 2017). Από αυτή την άποψη, ο/η εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται απλώς ως χρήστης ψηφιακών εργαλείων, αλλά ως σχεδιαστής/τρια αισθητικών και πολυτροπικών εμπειριών μάθησης, που καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στην τεχνολογική επάρκεια, την παιδαγωγική ευαισθησία και τη γνώση του περιεχομένου. Αυτή ακριβώς η οπτική διατρέχει και το εννοιολογικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στη συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή, διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση του μοντέλου TPACK στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Εστιάζει ειδικότερα στην τεχνολογική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, στις παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προκλήσεις της βιωματικής και καλλιτεχνικής μάθησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα (New London Group, 1996), καθώς και στις απόψεις τους για την αισθητική αξία των έργων που παράγονται στη συνάντηση φυσικού και ψηφιακού χώρου. Παράλληλα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τη διαθεματική δυναμική της διδασκαλίας μέσω των Τεχνών (Winner et al., 2013) στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος και τις επιμορφωτικές ανάγκες που αναδύονται από αυτή τη διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στη συζήτηση για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στη σύγχρονη ψηφιακή και αισθητική εκπαίδευση, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου διερεύνησης, αισθητικής εμπειρίας, συνεργασίας και συμπερίληψης στη σχολική τάξη.

Εικόνα 1: Σχεδιαγραμματική Απεικόνιση του μεθοδολογικού πλαισίου TRACK (Koehler & Mishra, 2005)



1. Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου και Αισθητική Αγωγή

Το μοντέλο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK) προσφέρει ένα λειτουργικό θεωρητικό σχήμα για την κατανόηση της γνώσης που απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενσωματώσει ουσιαστικά και παιδαγωγικά τεκμηριωμένα την τεχνολογία στη διδασκαλία (Koehler & Mishra, 2005). Για την ουσιαστική εφαρμογή του πλαισίου TPACK, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να συνυπολογίσει τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή τι πρόκειται να διδαχθεί, την παιδαγωγική προσέγγιση, δηλαδή με ποιον τρόπο θα οργανωθεί η διδασκαλία, και την τεχνολογία, δηλαδή ποια μέσα και ποια εργαλεία θα αξιοποιηθούν στο συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο (Core & Kalantzis, 2023). Με λίγα λόγια, το TPACK αντιλαμβάνεται την τεχνολογία ως μέρος μιας σύνθετης διδακτικής απόφασης, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάσει τρεις βασικές διαστάσεις: τη γνώση του περιεχομένου, την παιδαγωγική γνώση και την τεχνολογική γνώση (Angeli & Valanides, 2009).

Η πρώτη διάσταση, η Γνώση Περιεχομένου (Content Knowledge), αφορά τη βαθιά κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκεται. Στην περίπτωση της Αισθητικής Αγωγής, η γνώση αυτή δεν περιορίζεται σε πληροφορίες γύρω από τις τέχνες, αλλά περιλαμβάνει ουσιαστική εξοικείωση με τη φύση και τη στοχοθεσία των επιμέρους πεδίων της: των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών αναδεικνύουν ότι τα πεδία αυτά υπηρετούν την καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη του οπτικού και αισθητικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της προσωπικής έκφρασης (Boche, 2014). Η γνώση του περιεχομένου, επομένως, αφορά τόσο τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε τέχνης όσο και τις δυνατότητες σύγκλισής τους μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο Αισθητικής Αγωγής.

Η δεύτερη διάσταση, η Παιδαγωγική Γνώση (Pedagogical Knowledge), αναφέρεται στις μεθόδους, στις στρατηγικές και στις θεωρήσεις μάθησης που επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να οργανώνει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες. Στο πεδίο της Αισθητικής Αγωγής, η παιδαγωγική διάσταση συνδέεται άμεσα με τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία, τη διερευνητική διαδικασία, τη διαφοροποίηση, τη δημιουργική έκφραση και την αναστοχαστική προσέγγιση της γνώσης (Haukås, 2016). Τα Προγράμματα Σπουδών των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής συγκλίνουν ακριβώς σε αυτήν την αντίληψη: δεν εστιάζουν μόνο στο «τι» πρέπει να μάθει ο/η μαθητής/τρια, αλλά και στο «πώς» θα εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η καλλιτεχνική μάθηση προϋποθέτει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Burnaford, 2007), αισθητηριακής και στοχαστικής εμπειρίας, ατομικής έκφρασης και συλλογικής δημιουργίας. Η Παιδαγωγική Γνώση στην Αισθητική Αγωγή περιλαμβάνει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να σχεδιάζει ανοιχτά και ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να πειραματίζονται, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν τη δική τους δημιουργική πορεία.

Η τρίτη διάσταση, η Τεχνολογική Γνώση (Technological Knowledge), αφορά την εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα και τα τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στο διδακτικό πλαίσιο. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να επιλέγει κατάλληλα, προσβάσιμα, ασφαλή και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμα εργαλεία, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Voogt et al., 2013). Στην Αισθητική Αγωγή, τέτοια εργαλεία μπορεί να είναι εφαρμογές εικόνας, ήχου και βίντεο, ψηφιακά αποθετήρια, λογισμικά δημιουργίας, ηχογράφησης ή επεξεργασίας, αλλά και απλές τεχνολογικές πρακτικές, όπως η φωτογράφιση, η βιντεοσκόπηση ή η δημιουργία ψηφιακών σκηνικών και ηχοτοπίων (Φανουράκη, 2016). Η ουσιαστική τεχνολογική γνώση προϋποθέτει, συνεπώς, όχι μόνο χειριστική επάρκεια, αλλά και επίγνωση των δυνατοτήτων, των περιορισμών και των παιδαγωγικών συνεπειών της χρήσης των μέσων αυτών.

Η ιδιαίτερη αξία του TPACK, ωστόσο, δεν εξαντλείται στην παράθεση των τριών παραπάνω αξόνων, αλλά έγκειται κυρίως στη μεταξύ τους διασύνδεση. Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν προκύπτει όταν ο/η εκπαιδευτικός κατέχει αποσπασματικά τεχνολογικές δεξιότητες, ούτε όταν εφαρμόζει γενικές παιδαγωγικές τεχνικές ανεξάρτητα από το περιεχόμενο (Koehler & Mishra, 2005). Αντίθετα, απαιτείται η σύνθεση των τριών ειδών γνώσης σε ένα ενιαίο πλαίσιο σχεδιασμού, στο οποίο οι τεχνολογικές επιλογές υπηρετούν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο. Στην περίπτωση της διδασκαλίας μέσω των Τεχνών, αυτό σημαίνει ότι το ψηφιακό μέσο αποκτά αξία όταν ενισχύει τη δημιουργική διερεύνηση, την αισθητική εμπειρία, τη συνεργασία, την ενσώματη συμμετοχή και την πολυτροπική έκφραση των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, το TPACK δομείται πάνω στην αλληλεπίδραση τριών βασικών μορφών γνώσης, δημιουργώντας επτά επιμέρους τομείς που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός (Mishra & Koehler, 2006):

Συνιστώσα Γνώσης	Περιγραφή και Εφαρμογή στην Αισθητική Αγωγή
Γνώση Περιεχομένου (CK)	Η βαθιά γνώση των καλλιτεχνικών αντικειμένων (π.χ. θεωρία χρωμάτων, ιστορία θεάτρου, μουσική σημειογραφία).
Παιδαγωγική Γνώση (PK)	Η κατανόηση των θεωριών μάθησης και των διδακτικών στρατηγικών (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση, παιχνίδια ρόλων).
Τεχνολογική Γνώση (TK)	Η εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία, από βασικά λογισμικά έως προηγμένες εφαρμογές επεξεργασίας εικόνας και ήχου.
Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK)	Η ικανότητα επιλογής της βέλτιστης παιδαγωγικής μεθόδου για τη διδασκαλία μιας καλλιτεχνικής έννοιας.
Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (TCK)	Η γνώση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία επηρεάζει και μετασχηματίζει το καλλιτεχνικό περιεχόμενο.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (ΤΡΚ)	Η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της τεχνολογίας κατά την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών.
TPACK	Η ολοκληρωμένη ικανότητα σχεδιασμού μαθημάτων όπου η τεχνολογία, η παιδαγωγική και οι τέχνες συνεργάζονται οργανικά.

Η σύνδεση του TPACK με την Αισθητική Αγωγή καθίσταται ιδιαίτερα πρόσφορη και λόγω της φυσιογνωμίας των ίδιων των τεχνών στην εκπαίδευση (Eisner, 2003). Στα Εικαστικά, δίνεται έμφαση στη δημιουργική πράξη, στον οπτικό γραμματισμό, στην καλλιέργεια αισθητικών κρίσεων και στην ερμηνεία των μορφών ως φορέων νοημάτων και πολιτισμικών αξιών (ΙΕΠ, 2022^α). Στη Θεατρική Αγωγή, προβάλλονται η βιωματικότητα, η σωματικότητα, η συνεργασία, η θεατρική έκφραση και η κριτική διερεύνηση καταστάσεων, ρόλων και αξιών (ΙΕΠ, 2022^β). Στη Μουσική, αναδεικνύεται η σημασία της μουσικής ως αισθητικής εμπειρίας και καλλιτεχνικής δραστηριότητας, μέσα σε ένα κατά βάση εργαστηριακό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο μάθησης. Κοινός παρονομαστής και των τριών πεδίων είναι ότι η μάθηση νοείται ως ενεργή, δημιουργική, κοινωνική και νοηματοδοτημένη διαδικασία (ΙΕΠ, 2022^ε). Υπό αυτή την έννοια, οι τέχνες συνιστούν ένα προνομιακό πεδίο εφαρμογής του TPACK, καθώς απαιτούν εξ ορισμού τη σύνθεση περιεχομένου, παιδαγωγικής και μέσων έκφρασης.

Η Παιδαγωγική Προσέγγιση των Εικαστικών αναδεικνύεται από τη «Σκοποθεσία» που καταγράφεται στον Οδηγό Σπουδών (ΙΕΠ, 2022^α:1-2):

“Το μάθημα των Εικαστικών αποτελεί μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία, όπου ο/η μαθητής/τρια εργάζεται και ερευνά θέματα εικαστικών τεχνών, συνδέοντας την υποκειμενική οπτική, τη συναισθηματική εμπλοκή και την κριτική σκέψη. Η ανάπτυξη των διερευνητικών ικανοτήτων, μέσω της βιωματικής εικαστικής μάθησης, γίνεται με θέματα τα οποία αναδεικνύουν συνδέσεις με την πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία του/της κάθε μαθητή/τριας, η οποία αντικατοπτρίζει όψεις του σύγχρονου οπτικού πολιτισμού. Επομένως, ο γενικός σκοπός του μαθήματος των Εικαστικών είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν, να μετέχουν και να απολαμβάνουν τη δημιουργική εικαστική διερεύνηση μέσα από την καλλιέργεια ενός πολύπλευρου οπτικού γραμματισμού, ώστε να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν συνειδητά τρόπους συμμετοχής τους στον οπτικό πολιτισμό. Ταυτόχρονα η ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων τούς επιτρέπει να κατανοούν και να εκτιμούν την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά με ευαισθησία στις κοινωνικές, πολιτισμικές αξίες”.

Με τον ίδιο τρόπο Παιδαγωγικές Αρχές εντοπίζουμε στην περιγραφή της «Φυσιογνωμίας» του μαθήματος της Μουσικής στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2022^ε:1), στο οποίο παράλληλα τονίζεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων:

“Η Μουσική Αγωγή, ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο της αισθητικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση, έχει αφετηρία τον χαρακτήρα της μουσικής ως πανανθρώπινου φαινομένου και ως φυσιογνωμικού χαρακτηριστικού της ανθρώπινης ύπαρξης. Επίσης, έχει αφετηρία τη θέση και τις λειτουργίες που η μουσική επιτελεί διαχρονικά, συγχρονικά και γεωγραφικά στη ζωή του ανθρώπου, καθώς και τη σημασία της μουσικής για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και του/της εφήβου. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία της αποσκοπεί πρωταρχικά στην ανάγκη να καλλιεργηθεί μια σχέση του/της μαθητή/τριας με τη μουσική, ως αισθητική εμπειρία και καλλιτεχνική δραστηριότητα. Η ανάγκη προβάλλεται ιδιαίτερα επιτακτική στην παρούσα εποχή της Πληροφορίας και της ανάπτυξης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μέσα στην οποία η παρουσία της μουσικής συνδέεται με κάθε πλευρά της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Το μάθημα της Μουσικής –ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο– έχει κατ’ εξοχήν εργαστηριακό χαρακτήρα ο οποίος υποστηρίζεται όταν το μάθημα πραγματοποιείται σε κατάλληλα εξοπλισμένο μαθησιακό περιβάλλον”.

Αντίστοιχα στη «Σκοποθεσία» του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής (ΙΕΠ, 2022b: 3):

“Σκοπός της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό είναι η υποβοήθηση της πνευματικής εξέλιξης, η κοινωνικοποίηση και η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών/τριών. Με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία προωθούνται η θεατρική έκφραση, η επικοινωνία και η συνεργασία, οι μαθητές/τριες αποκτούν βιωματική σχέση με τα κείμενα, τους θεατρικούς ρόλους και τις αξίες που αναδεικνύουν. Έτσι, τίθενται οι βάσεις για την αισθητική καλλιέργεια, τη μύηση στον διάλογο και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων που τους/τις καθιστούν δημιουργικά δρώντες ανθρώπους”.

Παρατηρούμε συνεπώς ότι δε γίνεται λόγος μόνο για τις βασικές γνώσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες αλλά κυρίως για τον τρόπο μέσω του οποίου αυτό θα συντελεστεί. Παράλληλα, η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην Αισθητική Αγωγή φαίνεται να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες και τις πολιτισμικές πρακτικές των σύγχρονων μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες έρχονται στη σχολική τάξη ήδη εξοικειωμένοι/ες με ένα σύνθετο, πολυμεσικό και ψηφιακά διαμεσολαβημένο περιβάλλον (Καλαματιανού, 2017). Η πραγματικότητα αυτή δεν σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες διαθέτουν αυτομάτως κριτική ή δημιουργική σχέση με την τεχνολογία. Αντιθέτως, καθιστά ακόμη πιο αναγκαίο τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή/τριας (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023), ο οποίος/η οποία καλείται να μετασχηματίσει τη συχνά επιφανειακή ή καταναλωτική χρήση της τεχνολογίας σε διαδικασία διερεύνησης, έκφρασης και μάθησης με παιδαγωγικό βάθος.

Επομένως, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το TRACK αξιοποιείται όχι μόνο ως μοντέλο τεχνολογικής ενσωμάτωσης, αλλά ως εννοιολογικό εργαλείο (Koehler & Mishra, 2005) για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στην τεχνολογία, την παιδαγωγική και τη διδασκαλία μέσω των Τεχνών. Μέσα από αυτή την οπτική, ο/η εκπαιδευτικός δεν νοείται ως απλός χρήστης ψηφιακών εργαλείων, αλλά ως σχεδιαστής/τρια μαθησιακών και αισθητικών εμπειριών, ο/η οποίος/α καλείται να γεφυρώσει την τεχνολογική ετοιμότητα με την παιδαγωγική ευαισθησία και τη γνώση του καλλιτεχνικού περιεχομένου.

2. Αξιολόγηση της έρευνας

Η αξιολόγηση της παρούσας έρευνας είχε κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και επικεντρώθηκε στην αποτίμηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σύνδεση Τεχνολογίας και Τεχνών στο πλαίσιο του μοντέλου TRACK. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η ανάδειξη τόσο των δυνατοτήτων όσο και των περιορισμών που αναδύονται κατά την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων σε δραστηριότητες θεατρικής αγωγής και καλλιτεχνικής έκφρασης (Stufflebeam & Zhang, 2017). Η διαδικασία αξιολόγησης βασίστηκε στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, με έμφαση στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, τις διαφοροποιήσεις και τις εντάσεις που καταγράφηκαν στις εμπειρίες τους (Flick, 2017). Μέσω της προσέγγισης αυτής κατέστη δυνατή η κριτική αποτίμηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνολογίας, καθώς και η ανάδειξη αναγκών επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή της στη διδακτική πράξη σε συνδυασμό με τις τέχνες και την Αισθητική Αγωγή (Butler-Kisber, 2010).

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τις Τέχνες στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, υπό το πρίσμα του μοντέλου TRACK. Η έρευνα εστιάζει στη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τεχνολογικής, παιδαγωγικής και αισθητικής γνώσης, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτή εκφράζεται στη διδακτική πράξη.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να:

- διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία σε συνδυασμό με πρακτικές και εκφραστικές μέσα των επιμέρους αντικειμένων της Αισθητικής Αγωγής στη διδακτική τους πράξη,
- αναδειχθούν συγκεκριμένα παραδείγματα συνδυασμού Τεχνολογίας και Τεχνών σε γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος,

- εξεταστεί η συμβολή των ψηφιακών μέσων στην ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/τριών, ιδίως σε περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον λόγο ή στη συμμετοχή,
- αποτιμηθεί ο ρόλος της τεχνολογίας στη συνεργατική μάθηση και στη διαμόρφωση ομαδικών καλλιτεχνικών πρακτικών μέσα στην τάξη,
- εντοπιστούν οι βασικοί περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων (π.χ. χρόνος, κάλυψη ύλης, υποδομές),
- διερευνηθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη γεφύρωση της τεχνολογικής γνώσης με την καλλιτεχνική και παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση ανάμεσα στην Τεχνολογία, την Παιδαγωγική και τη διδασκαλία μέσω των Τεχνών;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα ψηφιακά μέσα και σε ποιο βαθμό αυτή μεταφράζεται σε ουσιαστική, δημιουργική και μαθησιακή αξιοποίηση;
3. Πώς ενσωματώνεται η τεχνολογία στη διδακτική πράξη ως μέσο διερεύνησης, δημιουργικής έκφρασης και καλλιτεχνικής εμπειρίας;
4. Ποιες προκλήσεις και περιορισμούς εντοπίζουν κατά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής;
5. Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η διαθεματική σύνθεση τεχνολογίας, Τεχνών και γνωστικών αντικειμένων (TPACK) και ποιοι παράγοντες (π.χ. υποδομές, χρόνος, επιμόρφωση) επηρεάζουν την εφαρμογή της;

3.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (N=16) εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών πραγματοποιήθηκε μέσω συνδυασμού δειγματοληψίας ευκολίας και σκόπιμης δειγματοληψίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμετοχή εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής εμπειρίας, επιμορφωτικού υπόβαθρου και σχολικών συνθηκών (Saldaña, 2016).

Η στρατηγική αυτή συνάδει με τη λογική της ποιοτικής έρευνας, όπου το ζητούμενο δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων, αλλά η εις βάθος κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των αντιλήψεων, όπως αυτές διαμορφώνονται σε συγκεκριμένα σχολικά και διδακτικά πλαίσια.

3.4. Μέσα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτελούν ένα από τα πλέον διαδεδομένα εργαλεία ποιοτικής έρευνας, καθώς επιτρέπουν την ταυτόχρονη διατήρηση ερευνητικής εστίασης και την ευελιξία ανάπτυξης των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες (Patton, 2015).

Ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε με βάση:

- τους άξονες του μοντέλου TRACK (Τεχνολογική, Παιδαγωγική και Γνώση Περιεχομένου),
- τις αρχές της Αισθητικής Αγωγής,
- και τη λογική της βιωματικής και πολυτροπικής μάθησης.

Η δομή του οργανώθηκε σε πέντε θεματικές ενότητες:

- (α) δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ,
- (β) χαρακτηριστικά σχολικού πλαισίου και υλικοτεχνικών υποδομών,
- (γ) τεχνολογική και αισθητική γνώση,
- (δ) παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών,
- (ε) σύνθεση των διαστάσεων του TRACK και ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με τρόπο ώστε να διερευνούν όχι μόνο τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και:

- τη λειτουργία της ως εργαλείου δημιουργικής διερεύνησης,
- τη σχέση της με την αισθητική εμπειρία,
- τη συμβολή της στη συνεργασία και τη συμπερίληψη,
- καθώς και τις προκλήσεις που αναδύονται στο σχολικό πλαίσιο.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ευέλικτο πλαίσιο, επιτρέποντας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Η ημι-δομημένη μορφή των συνεντεύξεων διευκόλυνε την ανάδειξη προσωπικών αφηγήσεων και παραδειγμάτων από τη διδακτική πράξη, ενισχύοντας τον βάθος και τον πλούτο των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφραστούν αυθεντικά, τόσο ως προς τις επιτυχημένες πρακτικές όσο και ως προς τις δυσκολίες ή τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν.

3.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), η οποία αποτελεί μία από τις πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενες μεθόδους

ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και εστιάζει στον εντοπισμό και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος (Denzin & Lincoln, 2018).

Η διαδικασία ανάλυσης περιλάμβανε:

- την αρχική εξοικείωση με τα δεδομένα,
- την κωδικοποίηση των απαντήσεων,
- την ομαδοποίηση των κωδικών σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες,
- και τη σύνθεση των θεμάτων σε ερμηνευτικά σχήματα.

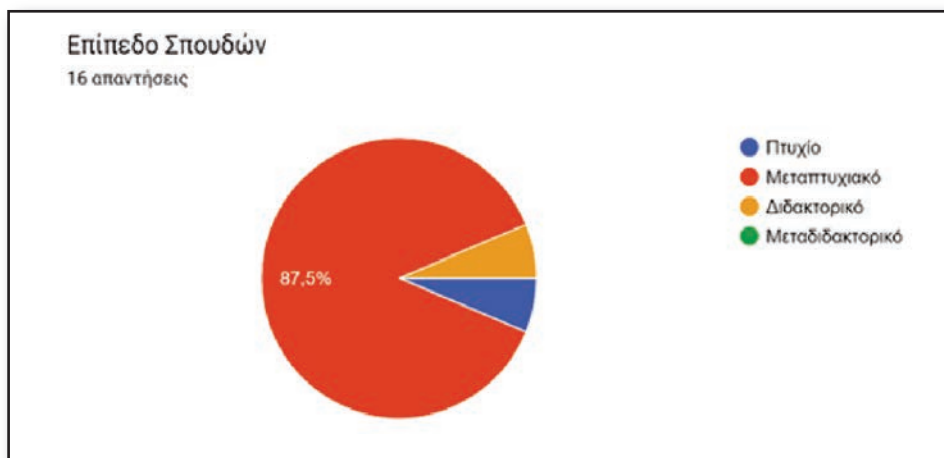
Η ανάλυση ακολούθησε μια επαγωγική αλλά και θεωρητικά ευαισθητοποιημένη προσέγγιση, καθώς τα αναδυόμενα θέματα συνδέθηκαν με τους βασικούς άξονες του TRACK (Mishra & Koehler, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκαν θεματικές που αφορούν:

- την τεχνολογική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών,
- τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου διερεύνησης και δημιουργίας,
- τη σχέση ψηφιακής και υλικής αισθητικής εμπειρίας,
- τη συμβολή της τεχνολογίας στη συμπερίληψη,
- καθώς και τις δομικές και παιδαγωγικές προκλήσεις της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ.

Η διαδικασία ανάλυσης συνοδεύτηκε από διαρκή αναστοχασμό, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνοχή και η εγκυρότητα των ερμηνειών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τον ενεργό ρόλο του/της ερευνητή/τριας στη διαμόρφωση των νοημάτων.

Εικόνα 2: Γράφημα σχετικό με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

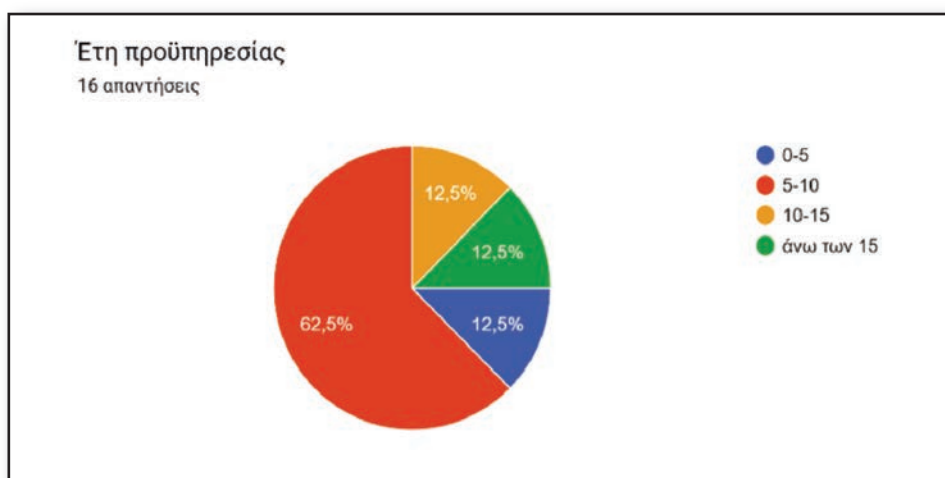


4. Αποτελέσματα

4.1. Προφίλ Συμμετεχόντων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (N=16) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες δραστηριοποιούνται κυρίως στη δημόσια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζουν ποικιλία ως προς την επαγγελματική εμπειρία, με την πλειονότητα να συγκεντρώνεται στο εύρος 5–10 ετών προϋπηρεσίας, ενώ εκπροσωπούνται επίσης εκπαιδευτικοί με μικρότερη αλλά και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία.

Εικόνα 3: Γράφημα σχετικό με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

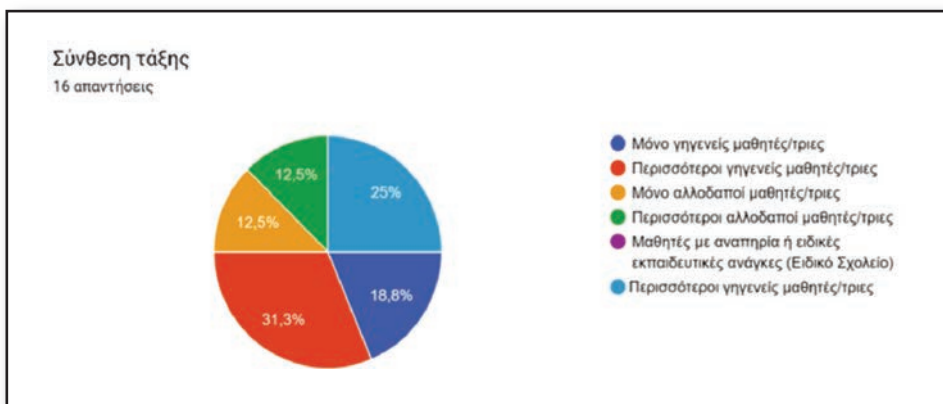


Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, παρατηρείται υψηλή ακαδημαϊκή κατάρτιση, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ καταγράφονται και περιπτώσεις περαιτέρω ακαδημαϊκής εξειδίκευσης. Οι επιμορφώσεις που αναφέρονται σχετίζονται κυρίως με πεδία όπως η Ειδική Αγωγή, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και άλλες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, γεγονός που υποδηλώνει έντονο ενδιαφέρον για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συμπερίληψη. Ωστόσο, η εξειδικευμένη επιμόρφωση στη διασύνδεση τεχνολογίας και Τεχνών δεν φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχο άξονα.

Αναφορικά με το μαθητικό πληθυσμό, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ετερογενή περιβάλλοντα, τα οποία περιλαμβάνουν τόσο τάξεις με πλειονότητα γηγενών μαθητών/τριών όσο και τάξεις με σημαντική παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών ή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφοροποίηση των σύγχρονων σχολικών πλαισίων.

Συνολικά, το προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών σκιαγραφεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών με ισχυρό παιδαγωγικό υπόβαθρο, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν σε σύνθετα και πολυπαραγοντικά σχολικά περιβάλλοντα, γεγονός που επηρεάζει τόσο τις διδακτικές τους επιλογές όσο και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών. Συνοψίζοντας, το παραπάνω προφίλ λειτουργεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των ευρημάτων που ακολουθούν.

Εικόνα 4: Γράφημα σχετικό με τη σύνθεση της τάξης διδασκαλίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα



4.1.1. Τεχνολογική και επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύουν ένα ανομοιογενές αλλά ιδιαίτερα ενδιαφέρον επαγγελματικό προφίλ ως προς τη σχέση τους με τις Νέες Τεχνολογίες και τις Τέχνες. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών διαθέτει σημαντική ακαδημαϊκή ή επιμορφωτική εμπειρία στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως μεταπτυχιακές σπουδές, πιστοποιήσεις ΤΠΕ, συμμετοχή σε σεμινάρια ή εμπλοκή με την εκπαιδευτική ρομποτική. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η τεχνολογία φαίνεται να έχει ήδη ενσωματωθεί οργανικά στη διδακτική τους πρακτική, ως σταθερό εργαλείο σχεδιασμού και υλοποίησης του μαθήματος.

Ωστόσο, η παραπάνω τεχνολογική εξοικείωση δεν συνοδεύεται απαραίτητα από αντίστοιχη ενασχόληση με τις Τέχνες ή με τη συνδυαστική αξιοποίηση Τεχνολογίας και Αισθητικής Αγωγής. Αντίθετα, σε αρκετές απαντήσεις καταγράφεται περιορισμένη ή και μηδαμινή εμπειρία σε καλλιτεχνικά πεδία, ενώ η σύνδεση των δύο περιοχών γνώσης φαίνεται να στηρίζεται περισσότερο στην προσωπική αναζήτηση και στον διδακτικό πειραματισμό παρά σε συστηματική επιμόρφωση. Παράλληλα, αναδύεται και η αντίστροφη εικόνα: εκπαιδευτικοί με ενδιαφέρον ή σπουδές στις Τέχνες αναγνωρίζουν ότι η τεχνολογική τους κατάρτιση παραμένει αποσπασματική και βασίζεται κυρίως στην αυτομόρφωση.

Χαρακτηριστικά, ο/η Σ2 σημειώνει: *“Θεωρώ την τεχνολογία και τις τέχνες αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής μου μεθόδου όλα αυτά τα χρόνια. Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησα, μάλιστα, αφορούσε το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αντίθετα, σε ό,τι αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, προσπαθώ να μαθαίνω πράγματα μόνη μου και να δοκιμάζω νέα εργαλεία, όμως δεν έχω συμμετάσχει σε κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση”*.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει ότι οι επιμέρους συνιστώσες του TRACK δεν αναπτύσσονται ισόρροπα. Αν και πολλοί/ές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν επάρκεια είτε στην τεχνολογική είτε στην παιδαγωγική ή καλλιτεχνική διάσταση, η σύνθεσή τους σε ένα συνεκτικό διδακτικό πλαίσιο δεν φαίνεται να προκύπτει πάντοτε μέσα από θεσμοθετημένες και στοχευμένες διαδρομές επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως αποτέλεσμα, η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών εμφανίζεται συχνά ως πρακτική εμπειρική και διαισθητική, περισσότερο παρά ως συστηματικά θεμελιωμένη».

4.1.2. Μαθητική εξοικείωση και όρια του “ψηφιακού αυτονόητου”

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους/τις μαθητές/τριές τους ως ιδιαίτερα εξοικειωμένους/ες με τις σύγχρονες τεχνολογίες, τα ψηφιακά μέσα και τις εφαρμογές. Σε αρκετές περιπτώσεις, η εξοικείωση αυτή αποτιμάται ως υψηλή ή και άριστη, ενώ επισημαίνεται η ευχέρεια των παιδιών στην πλοήγηση, στην αναζήτηση πληροφοριών και στη χρήση βασικών ψηφιακών εργαλείων. Η εικόνα αυτή ενισχύει την αντίληψη ότι οι μαθητές/τριες της σύγχρονης τάξης διαθέτουν μια αρχική άνεση απέναντι στα ψηφιακά περιβάλλοντα, γεγονός που ευνοεί την ένταξη τεχνολογικών εφαρμογών στη μαθησιακή διαδικασία (Καραντζούλη, 2024).

Παρά ταύτα, οι απαντήσεις δεν συγκροτούν μια άκριτα θετική εικόνα. Αντιθέτως, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες διακρίνουν ανάμεσα στη λειτουργική χρήση της τεχνολογίας και στην ουσιαστική, μαθησιακά προσανατολισμένη αξιοποίησή της. Επαναλαμβάνεται η διαπίστωση ότι πολλά παιδιά είναι μεν επιδέξιοι χρήστες ψηφιακών μέσων, αλλά όχι κατ’ ανάγκην ικανοί να τα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά, κριτικά ή για σκοπούς παραγωγής προσωπικού νοήματος. Η εξοικείωσή τους φαίνεται συχνά να περιορίζεται σε εφαρμογές ψυχαγωγικού χαρακτήρα, στην ταχεία κατανάλωση περιεχομένου ή στη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενώ σε πιο σύνθετες ή στοχευμένες ψηφιακές δραστηριότητες χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του/της Σ16 *“Θεωρώ ότι η εξοικείωση των παιδιών είναι επιφανειακή. Ενώ ξέρουν να χειρίζονται καλά τα social media και τα παιχνίδια, δυσκολεύονται πολύ όταν πρέπει να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για μάθημα ή για να δημιουργήσουν κάτι δικό τους. Στην ουσία, είναι καλοί χρήστες αλλά όχι ουσιαστικοί γνώστες”*.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την παρούσα έρευνα, καθώς φανερώνει ότι η παρουσία της τεχνολογίας στη ζωή των παιδιών δεν συνεπάγεται αυτομάτως και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμη ψηφιακή επάρκεια. Με άλλα λόγια, το «ψηφιακό αυτονόητο» της νέας γενιάς αποδεικνύεται συχνά επιφανειακό, και επομένως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

παραμένει κρίσιμος ως προς τη μετατροπή της καθημερινής εξοικείωσης σε δημιουργική, κριτική και μαθησιακά ουσιαστική χρήση.

4.1.3. Σχολικό πλαίσιο, υλικοτεχνικές υποδομές και μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού

Η ανάλυση των απαντήσεων αναδεικνύει ότι το σχολικό πλαίσιο και οι διαθέσιμες υποδομές επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών και των Τεχνών στη διδακτική πράξη. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα, από σχολεία με επαρκή και σύγχρονο εξοπλισμό έως περιβάλλοντα με σημαντικές ελλείψεις, όπου η πρόσβαση σε βασικά μέσα είναι περιορισμένη ή ασταθής.

Η διαθεσιμότητα των υποδομών φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, καθώς όταν ο εξοπλισμός είναι επαρκής, ενισχύεται η ανάπτυξη διαδραστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Καλαματιανού, 2017), ενώ σε αντίθετη περίπτωση η τεχνολογία αξιοποιείται αποσπασματικά ή εγκαταλείπεται υπέρ πιο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας.

Ως προς τη δημιουργικότητα, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την τεχνολογία ως σημαντικό εργαλείο έκφρασης, που προσφέρει δυνατότητες πειραματισμού και πολυτροπικής επικοινωνίας. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η άκριτη ή τυποποιημένη χρήση της μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά, ιδιαίτερα όταν υποκαθιστά τη φαντασία και τον αυθορμητισμό των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, καταγράφεται ένας σαφής μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από μεταδότη γνώσης προς καθοδηγητή, συντονιστή και εμπυχωτή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να οργανώνει μαθησιακά περιβάλλοντα, να υποστηρίζει τη συνεργασία και να καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική χρήση των ψηφιακών μέσων.

Χαρακτηριστική είναι η αντίθεση που καταγράφεται στις απαντήσεις των Σ2 και Σ9 αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές. Πιο συγκεκριμένα ο/η Σ2 σημειώνει: *“Στο σχολείο που βρίσκομαι φέτος, οι δυνατότητες είναι πολύ περιορισμένες. [...]Αναγκάζομαι να χρησιμοποιώ το προσωπικό μου laptop και να μεταφέρω τον προτζέκτορα από τη μια τάξη στην άλλη. Κάποιες φορές, δυστυχώς δεν έχουμε ούτε πρόσβαση στο ίντερνετ. Είναι πολύ δύσκολο να σχεδιάσεις το μάθημα σου βασισμένος σε κάτι που μπορεί και να μην λειτουργήσει...”,* ενώ ο/η Σ9: *“Το σχολείο στο οποίο εργαζόμουν τα προηγούμενα χρόνια διέθετε υπερσύγχρονους διαδραστικούς πίνακες, 3d printers, εργαλεία και εγκατεστημένες εφαρμογές AI και ο κάθε μαθητής είχε το δικό του iPad. Σε αυτό που εργάζομαι τώρα, υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες και όποτε το χρειαζόμαστε διατίθενται ταμπλετ στους μαθητές από το σχολείο και κάνουμε το μάθημα μέσω κάποιας εφαρμογής ή παιχνιδιού”.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον διττό ρόλο της τεχνολογίας ως εργαλείου έκφρασης και ταυτόχρονα ως εν δυνάμει περιορισμού της δημιουργικότητας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών αναγνωρίζει ότι τα ψηφιακά μέσα διευρύνουν σημαντικά τις δυνατότητες καλλιτεχνικής και πολυτροπικής

έκφρασης, προσφέροντας ευκαιρίες πειραματισμού, δημιουργίας και συμμετοχής, ιδιαίτερα για μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να εκφραστούν με συμβατικούς τρόπους ή παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, ωστόσο, αναδεικνύεται ένας σαφής προβληματισμός σχετικά με τη φύση αυτής της δημιουργικότητας: όταν η τεχνολογία αξιοποιείται χωρίς παιδαγωγικό σχεδιασμό ή βασίζεται σε έτοιμα πρότυπα, αυτοματοποιημένες επιλογές και υπερπληθώρα ερεθισμάτων, ενδέχεται να περιορίσει τον αυθορμητισμό, τη φαντασία και την αυθεντική έκφραση των μαθητών/τριών. Συνεπώς, η συμβολή της τεχνολογίας στη δημιουργικότητα δεν θεωρείται αυτονόητη, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο ένταξής της στη διδακτική διαδικασία και από τον βαθμό καθοδήγησης που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι υλικοτεχνικές συνθήκες, σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ουσιαστική εφαρμογή του πλαισίου TRACK στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών.

4.1.4. Μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύουν έναν σαφή μετασχηματισμό του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Η παραδοσιακή αντίληψη του/της εκπαιδευτικού ως κύριας πηγής γνώσης φαίνεται να υποχωρεί, δίνοντας τη θέση της σε έναν ρόλο περισσότερο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και εμπυχωτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται πλέον να σχεδιάζει μαθησιακά περιβάλλοντα, να οργανώνει δραστηριότητες και να διευκολύνει τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης της τεχνολογικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, πολυτροπικότητα και συνεχή ροή πληροφορίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος τους επεκτείνεται και στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων χρηστών της τεχνολογίας, μέσα από την καθοδήγηση των μαθητών/τριών στην ασφαλή, υπεύθυνη και δημιουργική αξιοποίησή της. Συνολικά, ο/η εκπαιδευτικός δεν υποβαθμίζεται, αλλά επαναπροσδιορίζεται ως συντονιστής, εμπυχωτής και «διαμεσολαβητής» της γνώσης, αναλαμβάνοντας έναν πιο σύνθετο και απαιτητικό ρόλο στο σύγχρονο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον.

4.2. Τεχνολογική και Αισθητική Γνώση

Στην ενότητα αυτή επιδιώξαμε να εστιάσουμε στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην τεχνολογία και την αισθητική διάσταση της μάθησης, όπως αυτή αναδύεται μέσα από τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα ψηφιακά μέσα αξιοποιούνται ως εργαλεία δημιουργικής έκφρασης και παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τεχνών. Παράλληλα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η τεχνολογία λειτουργεί ως αφετηρία διερεύνησης και προσωπικής ανακάλυψης για τους/τις μαθητές/τριες. Τέλος, αναδεικνύονται οι συγκλίσεις και οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην ψηφιακή και την παραδοσιακή καλλιτεχνική δημιουργία, σε επίπεδο αισθητικής εμπειρίας.

4.2.1. Επιλογή ψηφιακών εργαλείων και κριτήρια χρήσης

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν σαφή προτίμηση σε εύχρηστα και άμεσα προσβάσιμα ψηφιακά εργαλεία, με κυρίαρχο το YouTube, καθώς και εφαρμογές όπως Wordwall, Canva, ψηφιακές εφαρμογές ζωγραφικής και πλατφόρμες διαδραστικού περιεχομένου. Τα εργαλεία αυτά αξιοποιούνται κυρίως για την παροχή οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (Φανουράκη, 2016), την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και τη σύνδεση με βιωματικές δραστηριότητες. Τα βασικά κριτήρια επιλογής αφορούν την ευκολία χρήσης, την ελκυστικότητα, τη δωρεάν πρόσβαση, την προσαρμοστικότητα στο επίπεδο των μαθητών/τριών και, κυρίως, τη δυνατότητα ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργικής έκφρασης. Ο/Η Σ15 σημειώνει: *“[...] Η επιλογή των εργαλείων γίνεται με βάση την ευκολία χρήσης, την καταλληλότητά τους για την ηλικία των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή”*, ενώ χαρακτηριστική είναι και η απάντηση του/της Σ4: *“Κριτήριά μου για την επιλογή εφαρμογών είναι να είναι ελκυστικές, εύχρηστες, δωρεάν”*. Παράλληλα, αναδεικνύεται μια τάση αξιοποίησης της τεχνολογίας ως εργαλείου αφόρμησης και όχι ως αυτοσκοπού, ενταγμένου σε έναν ευρύτερο παιδαγωγικό σχεδιασμό.

4.2.2. Η τεχνολογία ως αφόρμηση για διερεύνηση και ανακάλυψη

Τα ψηφιακά μέσα φαίνεται να λειτουργούν κυρίως ως ερέθισμα που κινητοποιεί την περιέργεια και εισάγει τους μαθητές/τριες σε καλλιτεχνικές έννοιες μέσω εικόνas, ήχου και παραδείγματος. Σε αρκετές περιπτώσεις, μετά την αρχική παρουσίαση, ακολουθεί φάση ενεργού εμπλοκής, όπου οι μαθητές/τριες πειραματίζονται ατομικά ή ομαδικά, δημιουργούν δικά τους έργα ή μετασχηματίζουν το αρχικό ερέθισμα. Ωστόσο, η δυνατότητα αυτόνομης διερεύνησης δεν είναι ομοιόμορφη, καθώς επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα εξοπλισμού, ο χρόνος και η οργάνωση της τάξης. Έτσι, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η τεχνολογία υποστηρίζει ουσιαστικά τη διερευνητική μάθηση, σε άλλες περιορίζεται σε πιο παθητικές μορφές χρήσης, όπως η θέαση, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη πιο συστηματικού παιδαγωγικού σχεδιασμού.

4.2.3. Ψηφιακή και παραδοσιακή δημιουργία: αισθητική εμπειρία και διαφοροποιήσεις

Οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η ψηφιακή δημιουργία προσφέρει σημαντική ικανοποίηση στους/στις μαθητές/τριες, κυρίως λόγω της ευκολίας χρήσης, της ταχύτητας, της ποικιλίας επιλογών και της δυνατότητας άμεσης διόρθωσης. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι δεν μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως την εμπειρία των παραδοσιακών υλικών. Η βασική διαφοροποίηση εντοπίζεται στην απτική και αισθητηριακή διάσταση της δημιουργίας: η επαφή με το χρώμα, τις υφές και τα υλικά, καθώς και η διαδικασία του «λάθους» και της χειρωνακτικής επεξεργασίας, προσδίδουν στα παραδοσιακά μέσα μια πιο έντονη βιωματική και αισθητική αξία. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του/της Σ7: *“Συνήθως ο ψηφιακός καμβάς τους παρέχει μεγαλύτερη ποικιλία χρωμάτων, συνδυασμών και εργαλείων οπότε και εντυπωσιάζονται! Ωστόσο, χαίρονται περισσότερο όταν έρχονται σε*

άμεση επαφή με παραδοσιακά υλικά των εικαστικών, όπως νερομπογιές, λαδοπαστέλ και μπορούν τα ίδια να διαχειριστούν τα υλικά πιο βιωματικά!». Συνεπώς, η ψηφιακή και η υλική δημιουργία δεν αντιμετωπίζονται ως ανταγωνιστικές, αλλά ως συμπληρωματικές μορφές έκφρασης, που συγκροτούν ένα υβριδικό πεδίο καλλιτεχνικής εμπειρίας.

4.3. Παιδαγωγική της Ψηφιακής Διερεύνησης και του Ρόλου

Στη συγκεκριμένη ενότητα εστιάσαμε στην παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας σε δραστηριότητες που συνδέονται με το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Heathcote & Bolton, 1995), τη δημιουργική έκφραση και τη συνεργατική μάθηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν ως εναύσματα για αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση και ανάληψη ρόλων. Παράλληλα, επιδιώξαμε να εξετάσουμε τη συμβολή τους στην έκφραση μαθητών/τριών που δυσκολεύονται στον λόγο, καθώς και την επίδρασή τους στη δυναμική της ομαδικής εργασίας (Boal, 2002). Τα ευρήματα αναδεικνύουν τόσο τις δημιουργικές δυνατότητες όσο και τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις της τεχνολογικής ένταξης σε καλλιτεχνικά και βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης.

4.3.1. Η τεχνολογία ως ερέθισμα για θεατρική έκφραση και δραματοποίηση

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι η τεχνολογία αξιοποιείται κυρίως ως υποστηρικτικό ερέθισμα για την ενεργοποίηση τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, με βασικά μέσα το YouTube, τη μουσική, ψηφιακές εικόνες, ηχοτοπία και οπτικοακουστικό υλικό που λειτουργεί ως αφόρμηση για αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα ψηφιακά σκηνικά ή οι ήχοι συμβάλλουν στη δημιουργία ατμόσφαιρας και στη σταδιακή είσοδο των μαθητών/τριών σε έναν φανταστικό ή ιστορικό κόσμο, ενώ πιο περιορισμένα εμφανίζεται και η χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης ή εφαρμογών δημιουργίας χαρακτήρων (Ο'Toole, 1992). Ωστόσο, καταγράφεται και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνει περιορισμένη ή μηδενική εμπειρία στη χρήση της τεχνολογίας σε θεατρικές τεχνικές, γεγονός που δείχνει ότι η σύνδεση τεχνολογίας και θεατρικής αγωγής παραμένει άνιση και συχνά εξαρτάται από την προσωπική πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού.

4.3.2. Ψηφιακά μέσα και δημιουργική «ελευθερία» μαθητών/τριών με γλωσσικές δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίζουν ότι τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να λειτουργήσουν ως ουσιαστική «γέφυρα» έκφρασης για μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στον προφορικό ή γραπτό λόγο. Η χρήση εικόνων, ηχογραφήσεων, βίντεο ή οπτικού υλικού φαίνεται να μειώνει το άγχος της έκθεσης, να ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και να επιτρέπει σε ορισμένα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά, να πειραματίζονται και να εκφράζουν ιδέες που σε άλλες συνθήκες θα παρέμεναν αδρανείς. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η θετική επίδραση των ψηφιακών μέσων σε μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες, μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, καθώς τα μέσα αυτά προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους νοηματοδότησης και συμμετοχής. Το εύρημα αυτό

αναδεικνύει τη συμπεριληπτική δυναμική της τεχνολογίας όταν εντάσσεται με παιδαγωγική ευαισθησία στο μαθησιακό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί εδώ η απάντηση του/της Σ16: *“Ναι, έχω δει παιδιά που δυσκολεύονται να μιλήσουν μπροστά σε άλλους να «μεταμορφώνονται» μέσω της τεχνολογίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που δεν συμμετείχε ποτέ, κατάφερε να εκφραστεί μέσα από μια ηχογράφηση όπου άλλαξε τη φωνή του ή μέσα από μια ψηφιακή εικόνα που έφτιαξε ο ίδιος. Στην αντίδρασή του είδα μια τεράστια ανακούφιση και λάμψη στα μάτια. Ένωσε ασφάλεια πίσω από το ψηφιακό μέσο, καθώς αυτό λειτούργησε σαν «προστατευτική μάσκα», δίνοντάς του την αυτοπεποίθηση να δείξει τη δημιουργικότητά του χωρίς τον φόβο της άμεσης έκθεσης”*.

4.3.3. Τεχνολογία και ομαδική εργασία: συνεργασία ή απομόνωση;

Ως προς την επίδραση της τεχνολογίας στην ομαδική εργασία, οι απαντήσεις δεν είναι μονοσήμαντες, αλλά συγκλίνουν στην άποψη ότι ο τρόπος οργάνωσης της δραστηριότητας είναι καθοριστικός (Tondeur et al., 2017). Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, όταν υπάρχει κοινός στόχος, σαφής κατανομή ρόλων και επαρκής καθοδήγηση, η τεχνολογία ενισχύει τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και τη συλλογική δημιουργικότητα, όπως σε δραστηριότητες δημιουργίας κόμικ, ψηφιακών σκηνικών ή παρουσιάσεων. Παράλληλα, όμως, καταγράφεται και ο αντίθετος προβληματισμός, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις, η χρήση τεχνολογικών μέσων μπορεί να ενισχύσει τον ανταγωνισμό, να συγκεντρώσει τον έλεγχο στα χέρια του/της πιο εξοικειωμένου/ης μαθητή/τριας ή να οδηγήσει σε διάσπαση της ομάδας. Συνεπώς, η τεχνολογία δεν θεωρείται από μόνη της ούτε συνεργατική ούτε απομονωτική, αλλά η επίδρασή της εξαρτάται από το παιδαγωγικό πλαίσιο, τη δομή της δραστηριότητας και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως συντονιστή/τριας.

4.4. Σύνθεση (TPACK) και Ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η ενότητα αυτή αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να συνδυάσουν την τεχνολογία, τις Τέχνες και το περιεχόμενο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Καραντζούλη, 2023). Τα δεδομένα δείχνουν ότι η διαθεματική αυτή προσέγγιση εφαρμόζεται κυρίως σε μαθήματα όπως η Ιστορία, η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Μαθηματικά, με στόχο τη βιωματικότερη και πιο δημιουργική πρόσληψη της γνώσης. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι πρακτικοί περιορισμοί που δυσχεραίνουν τη συστηματική εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων, αλλά και η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πιο εφαρμοσμένη, βιωματική και άμεσα αξιοποιήσιμη στην τάξη.

4.4.1. Διαθεματική σύνδεση τεχνολογίας, Τεχνών και γνωστικών αντικειμένων

Κατά τη διερεύνηση του συγκεκριμένου άξονα, οι απαντήσεις δείχνουν ότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί επιχειρούν να ενσωματώσουν την τεχνολογία και τις Τέχνες σε μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος με κυρίαρχο πεδίο την Ιστορία, αλλά και τη Γλώσσα, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και, σε μικρότερο βαθμό, τα Μαθηματικά. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν ψηφιακές αφηγήσεις, εικονικές περιηγήσεις, παρουσίαση έργων τέχνης,

δημιουργία κόμικ, δραματοποίηση και παραγωγή πολυτροπικών εργασιών, μέσα από τις οποίες το γνωστικό περιεχόμενο προσεγγίζεται πιο βιωματικά και δημιουργικά. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η σύνθεση των αξόνων του TPACK δεν παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά μεταφράζεται σε απόπειρες ουσιαστικής διαθεματικής διδασκαλίας, όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο κατανόησης, έκφρασης και αισθητικής εμπλοκής.

4.4.2. Περιορισμοί στην εφαρμογή του συνδυασμού

Ως βασικότερο εμπόδιο στην εφαρμογή του συνδυασμού Τεχνολογίας και Τεχνών αναδεικνύεται σχεδόν ομόφωνα η πίεση του χρόνου και η ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης. Παράλληλα, επισημαίνεται η αυξημένη ανάγκη προετοιμασίας, τόσο για την αναζήτηση και επιλογή κατάλληλου ψηφιακού υλικού όσο και για την παιδαγωγική οργάνωση της δραστηριότητας. Σε ορισμένες απαντήσεις προστίθενται και τεχνικοί ή υλικοτεχνικοί περιορισμοί, όπως η ελλιπής διαθεσιμότητα εξοπλισμού ή η δυσκολία πρόσβασης των μαθητών/τριών στα μέσα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη δυναμική της προσέγγισης (Darling-Hammond, 2020), αλλά να δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν συστηματικά εξαιτίας των χρονικών και οργανωτικών περιορισμών της σχολικής πραγματικότητας.

4.4.3. Ανάγκη για βιωματική και πρακτικά προσανατολισμένη επιμόρφωση

Οι απαντήσεις συγκλίνουν πολύ έντονα στην ανάγκη για επιμόρφωση που να είναι βιωματική, πρακτικά προσανατολισμένη και εστιασμένη σε πραγματικά σενάρια τάξης (Bergmann & Sams, 2021). Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι δεν έχουν ανάγκη από ακόμη μία θεωρητική παρουσίαση, αλλά από εργαστήρια, κατά προτίμηση διά ζώσης ή σε διαδραστική εξ αποστάσεως μορφή, όπου θα μπορούν να δοκιμάζουν ψηφιακά εργαλεία και να σχεδιάζουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες με άμεση εφαρμογή στη διδασκαλία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργική χρήση των μέσων, στην παρουσίαση έτοιμων παραδειγμάτων και στην παροχή υποστήριξης που να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης (Field, 2019) που να γεφυρώνει ουσιαστικά την τεχνολογική γνώση με την καλλιτεχνική ευαισθησία.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία μέσω των Τεχνών αποτελεί ένα πεδίο με σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες, αλλά και σαφείς προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυναμική της τεχνολογίας ως εργαλείου έκφρασης, διερεύνησης και πολυτροπικής μάθησης, ιδιαίτερα όταν αυτή συνδέεται με βιωματικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Παράλληλα, αναδεικνύεται μια διαφοροποιημένη εικόνα ως προς το επίπεδο επιμόρφωσης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Brookfield, 2017), καθώς και ως προς την ισόρροπη ανάπτυξη των επιμέρους διαστάσεων του TPACK. Τα δεδομένα δείχνουν ότι, ενώ η τεχνολογία χρησιμοποιείται συχνά ως αφόρμηση και υποστηρικτικό εργαλείο, η πλήρης ενσωμάτωσή της σε

ένα συνεκτικό παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο παραμένει ζητούμενο. Η δημιουργική της αξιοποίηση (Tang, et al., 2022) δεν θεωρείται αυτονόητη, αλλά εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, το επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών/τριών και τις υλικοτεχνικές συνθήκες της σχολικής μονάδας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το εύρημα ότι η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως «γέφυρα» έκφρασης για μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στον λόγο ή στη συμμετοχή, ενισχύοντας τη συμπερίληψη και τη δημιουργική αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι η άκριτη ή τυποποιημένη χρήση της μπορεί να περιορίσει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία. Τέλος, αναδεικνύεται ο μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α καλείται να λειτουργήσει ως σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών, συντονιστής και εμπυχωτής, διαχειριζόμενος/η ταυτόχρονα τεχνολογικές, παιδαγωγικές και αισθητικές παραμέτρους. Η μετάβαση αυτή συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση και υποστήριξη.

Η παρούσα μελέτη, ως ποιοτική διερεύνηση, δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων/ουσών. Το σχετικά μικρό δείγμα, καθώς και η εστίαση σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, αποτελούν βασικούς περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Παράλληλα, η έρευνα βασίστηκε σε αυτοαναφορικά δεδομένα, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνονται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, χωρίς άμεση παρατήρηση της διδακτικής πράξης.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει μεταξύ άλλων να ανοίξει ένα ευρύ πεδίο συζήτησης γύρω από συγγενή θέματα, αλλά και να εμπνεύσει μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να εστιάσουν στη μελέτη συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων που ενσωματώνουν το TRACK μέσω των Τεχνών, στη σύγκριση διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης ή τύπων σχολικών μονάδων, στη διερεύνηση των εμπειριών των ίδιων των μαθητών/τριών, καθώς και στην αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη σύνδεση τεχνολογίας και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.

Η περαιτέρω έρευνα (Creswell, 2015) προς αυτές τις κατευθύνσεις κρίνουμε ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βαθύτερη κατανόηση και ενίσχυση της δημιουργικής και παιδαγωγικά τεκμηριωμένης χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Η συνάντηση της τεχνολογίας με τις Τέχνες στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια σύγχρονη διδακτική επιλογή, αλλά μια δυναμική διαδικασία επαναπροσδιορισμού της ίδιας της μαθησιακής εμπειρίας. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας και της έκφρασης είτε ως περιοριστικός παράγοντας, ανάλογα με τον τρόπο ενσωμάτωσής της.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθίσταται κομβικός, καθώς δεν αποτελεί χρήστη εργαλείων, αλλά δημιουργό μαθησιακών εμπειριών που γεφυρώνουν το

ψηφιακό με το αισθητικό, το γνωστικό με το βιωματικό. Η πρόκληση δεν έγκειται στην εισαγωγή της τεχνολογίας ως αυτοσκοπού, αλλά στη νοηματοδοτημένη ένταξή της σε παιδαγωγικά πλαίσια που ενισχύουν τη φαντασία, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Η εκπαίδευση του σήμερα καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στο «χειροπιαστό» και το ψηφιακό, στο αυθόρμητο και το σχεδιασμένο, στο ατομικό και το συλλογικό. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, η διδασκαλία μέσω των Τεχνών (Arts Education) με τη συμβολή της τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει έναν ουσιαστικό δρόμο προς μια εκπαίδευση πιο δημιουργική, συμπεριληπτική και ανθρωπίνη.

Βιβλιογραφία

- Angeli, C., Valanides, N. (2009) Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK. *Computers & Education*, 52(1), 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Bergmann, J., Sams, A. (2021) *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Boal, A. (2002) *Games for actors and non-actors* (2nd ed.). Routledge.
- Boche, B. (2014) Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114-135. <http://jolle.coe.uga.edu>
- Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. D. (2017) *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J., McLaughlin, H. J. (2007) *Arts integration: Frameworks, research, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler-Kisber, L. (2010) *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. SAGE Publications.
- Chandler, P. D. (2017) To what extent are teachers well prepared to teach multimodal authoring? *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1266820>
- Cope, B., Kalantzis, M. (2023) Towards education justice: The multiliteracies project revisited. In G. C. Zapata, M. Kalantzis, & B. Cope (Eds.), *Multiliteracies in international educational contexts* (pp. 1-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003349662>
- Creswell, J. W. (2015) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ., Τζαμαργιάς, Τ. (2021) Θέατρο για ανήλικους θεατές: Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας για το κείμενο και την παράσταση. Στο Κλ. Φανουράκη, Γ.Π.Πεφάνης (Επιμ.),

Εφαρμοσμένο θέατρο: ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών (σσ.253-269). Εκδόσεις Παπαζήση.

Δημητριάδης, Σ. (2015) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E, Gardner, M. (2020) *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Denzin, N. K, Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018) *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Eisner, E. W. (2003) The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
<http://www.jstor.org/stable/41483337>

Flick, U. (2017) *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Προπομπός.

Haukås, Å. (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

Heathcote, D, Bolton, G. (1995) *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022^a) *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στο Δημοτικό* (2η έκδ.). ΙΕΠ. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spondon/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022^b) *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό* (2η έκδ.). ΙΕΠ. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022^c) *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό* (2η έκδ.). ΙΕΠ. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Ίσαρη, Φ, Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Καλαματιανού, Μ. (2017) *Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ για την καλλιέργεια της εικαστικής αγωγής των μαθητών στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41351>

Καραντζούλη, Α. (2023) *Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. (Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ). ΕΑΔΔ. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/55292>

Καραντζούλη, Α. (2024) Το «ψηφιακό χάσμα των γενεών» στην εκπαίδευση και η γεφύρωσή του δια του Ψηφιακού Θεάτρου. Στο Λ. Αλεξιάδου, Μ. Αντωνίου, Μ. Καραντζάς, Τ. Κολυδάς, Ι. Λακίδου, Κλ. Μουρσελά, Ε. Περικάκη, Α. Τριανταφυλλάκη, Κλ. Φανουράκη & Σ. Χρυσοστόμου (Επιμ.), *Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον* [Πρακτικά

- Συνεδρίου, Α' τόμος], Οκτώβριος 11-13, 2018, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα (σσ. 1453-1460). Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. https://texnes-ellinikosxoleio.uoa.gr/uploads/TEXNES_ELLINIKO_SXOLEIO_PRAKTIKA_A_TOMOS.pdf
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005) What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research* 32, 131-152. <https://doi.org/10.2190/0ew7-01wb-bkhl-qdyv>
- Koehler, M. J, Mishra, P. (2009) What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>
- Kress, G. (2010) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- McNaughton, S., Rosedale, N., Jesson, R.N., Hoda, R, Teng, L.S. (2018) How digital environments in schools might be used to boost social skills: Developing a conditional aug-mentation hypothesis. *Computers & Education*, 126(2018), 311-323. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S036013151830201X>
- Miles, M. B., Huberman, A. M, Saldaña, J. (2014) *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mishra, P, Koehler, M. J. (2006) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Μυγδάνης, Γ, Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2021) Μετασχηματισμός των αντιλήψεων εκπαιδευτικών μουσικής για τις σύγχρονες τεχνολογίες στη μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσα από μία επιμορφωτική παρέμβαση στο μοντέλο STEAM. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 66-77. https://www.researchgate.net/publication/353242877_Metaschematismos_ton_an-tilepseon_ekpaideutikon_mousikes_gia_tis_synchrones_technologies_ste_mousike_di_daskalia-mathese_mesa_apo_mia_epimorphotike_parembase_sto_montelo_STEAM
- New London Group. (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- O'Toole, J. (1992) *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.
- Patton, M. Q. (2015) *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saldaña, J. (2016) *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Serafini, F, Gee, E. (2017) *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times*. Teachers College Press.
- Stufflebeam, D. L, Zhang, G. (2017) *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Nijhoff.

- Tang, C., Mao, S., Naumann, S. E, Xing, Z. (2022) Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101032. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A, Ottenbreit-Leftwich, A. (2017) Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education. *Educational Technology Research and Development*, 65, 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Τζαμαργιάς, Τ, Καραντζούλη, Α. (2023) Ο δάσκαλος εννορηστωτής, εμψυχωτής και συντονιστής στην εφαρμογή του δράματος με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες και συγκλίνοσες πρακτικές στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 102-115). Αθήνα: Gutenberg.
- Φανουράκη, Κ. (2016) *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών*. Παπαζήσης.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J, van Braak, J. (2013) Technological pedagogical content knowledge - a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>
- Winner, E., Goldstein, T. R, Vincent-Lancrin, S. (2013) *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

**ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΤΩΝ «ΕΞΙ ΚΑΠΕΛΩΝ ΣΚΕΨΗΣ» ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ
ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**INNOVATIVE TEACHING APPLICATIONS:
THE CASE OF TEACHING APPLICATION OF
THE “SIX THINKING HATS” IN STUDENTS OF
A SMALL - TEACHER PRIMARY SCHOOL**

Φίλιππος Ευαγγέλου
Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
filipevang@uoi.gr

Ελένη Κάλπινου
Απόφοιτη Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικής
elena_kalpinou@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης του De Bono στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και διαπροσωπικών σχέσεων σε μαθητές/ριες Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου. Η έρευνα, που εντάσσεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας - δράσης, πραγματοποιήθηκε σε σχολική τάξη επτά μαθητών/τριών, με εφαρμογή σεναρίου διδασκαλίας βασισμένου στην ιστορία: “Ο Εγωιστής Γίγαντας”, με τίτλο: “Έξι καπέλα, ένας γίγαντας και πολλές σκέψεις”. Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν η συστηματική παρατήρηση, φύλλα εργασίας, ημερολόγιο κριτικού φίλου και φωτογραφικό υλικό. Η πρωτοτυπία της διδακτικής εφαρμογής έγκειται τόσο στην προσαρμογή της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης σε πολυηλικιακό και ετερογενές μαθησιακό περιβάλλον όσο και στην επίτευξη πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Από την αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής διαπιστώθηκε η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ παρατηρήθηκε βελτίωση της λεπτής κινητικότητας και ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Καταληκτικά, από την εφαρμογή του σεναρίου διδασκαλίας αναδείχθηκε ότι η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης είναι αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο βιωματικής και εναλλακτικής διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά

Σενάριο διδασκαλίας, έξι καπέλα σκέψης, De Bono, ενσυναίσθηση, ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο.

Abstract

The present study investigates the contribution of De Bono's Six Thinking Hats teaching technique to the cultivation of empathy and interpersonal relationships among students in a small - teacher primary school. The research, which adopts the methodological framework of action research, was conducted in a class of seven students through the implementation of a teaching scenario based on Oscar Wilde's story "The Selfish Giant.", Titled: "Six Hats, one Giant, and many thoughts". Data were collected through systematic observation, student worksheets, a critical friend's journal, and photographic documentation. The originality of the teaching intervention lies in the adaptation of the Six Thinking Hats technique to a multi-age and heterogeneous learning environment, as well as in its ability to stimulate students' interest and active engagement. The evaluation of the implementation revealed an enhancement of emotional intelligence, improvements in fine motor skills, and the development of collaborative and communication competences. Overall, the findings highlight the effectiveness of the Six Thinking Hats as a valuable tool for experiential and alternative teaching practice.

Key words

Teaching scenario, Six Thinking Hats, De Bono, empathy, small - teacher primary school.

0. Εισαγωγή

Οι σχολικές τάξεις του σύγχρονου σχολείου χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη ετερογένεια, αφού οι μαθητές/τριες διαφοροποιούνται με βάση ένα πολυπαραγοντικό πλέγμα στοιχείων, το οποίο περιλαμβάνει το πολιτισμικό και εθνολογικό τους υπόβαθρο, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, τον βαθμό μαθησιακής τους ετοιμότητας, καθώς και τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες (Ευαγγέλου, 2024; Estaiteyeh & DeCoito, 2024; Kaldi et al., 2017; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Tomlinson, 2017). Αυτή η ετερογένεια εντοπίζεται όχι μόνο στα Πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία, αλλά και στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία σε προέκταση με το γεγονός ότι στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία η ετερογένεια ενισχύεται περισσότερο αφού συνδυάζουν μαθητές/τριες διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών τάξεων σε ένα μόνο τμήμα (Τσίπα, 2021, Φύκαρης, 2016, 2022). Παράλληλα, η ταχεία εξέλιξη των Τεχνολογικών επιτευγμάτων- και ιδιαίτερα η διάδοση του διαδικτύου και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, αλλά και της Τεχνητής Νοημοσύνης- έχει αναθεωρήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες εμπλέκονται, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό-διδασκτικό πλαίσιο (Güney, 2023; Escamilla - Fajardo et al., 2021; Mialaret, 2011). Στο νέο αυτό πλαίσιο οι δασκαλοκεντρικές διδακτικές πρακτικές τίθενται ολοένα και περισσότερο υπό αμφισβήτηση, καθώς θεωρείται ότι δεν επαρκούν για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε μια διαφοροποιημένη σχολική τάξη (Δημητριάδου, 2016; Ευαγγέλου, 2024; Σφυρόερα, 2020).

Σε προέκταση της παραπάνω προβληματικής, ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο - είτε διδάσκει σε Πολυθέσιο είτε σε Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο - να αξιοποιεί στη σχολική τάξη ποικίλες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Ευαγγέλου, 2024; Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2018; Κουτρούμπα, 2021; Pozas & Letzel - Alt, 2023). Μια από αυτές τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις είναι η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης του Dr. Edward De Bono (De Bono, 2006, 2017), η οποία - τα τελευταία χρόνια - αξιοποιείται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές σε διεθνές επίπεδο στη διδασκαλία μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Elsayed & Abbas, 2021; Göçmen & Coşkunb, 2022; Manesis et al., 2022). Για αυτό το λόγο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές/ριες Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου με την εφαρμογή σεναρίου διδασκαλίας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης του De Bono (De Bono's Six Thinking Hats), η οποία αποτελεί τη βασική διδακτική τεχνική που αξιοποιείται κατά τη διδακτική εφαρμογή που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, συνιστά μια οργανωμένη διαδικασία εναλλακτικής προσέγγισης της σκέψης. Η τεχνική αυτή ενθαρρύνει το άτομο που τη χρησιμοποιεί να παραμείνει προσηλωμένο στο υπό εξέταση θέμα και να το προσεγγίζει μέσα από διακριτά και μεθοδικά βήματα, τα οποία διευκολύνουν την πορεία προς την επίλυση του (De Bono, 2006). Επινόηθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 από τον Dr. Edward De Bono, ψυχολόγο, φυσιολόγο και καθηγητή πανεπιστημίου (De Bono, 2006, 2017; Göçmen & Coşkunb, 2022). Αρχικά σχεδιάστηκε ως διδακτική τεχνική λήψης αποφάσεων από ομάδες, ενώ στη συνέχεια εξελίχθηκε σε σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης στελεχών επιχειρήσεων. Παράλληλα, έχει ενταχθεί δυναμικά στο χώρο της Εκπαίδευσης όπου αξιοποιείται από το νηπιαγωγείο έως το Πανεπιστήμιο με ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα (Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015; Childs, 2012; Djumabayeva, 2021; Evangelou, 2023; Θεολογής κ.ά., 2017; Manesis et al., 2022; Mehder Konan et al., 2025; Μπαγιάτη, 2015).

Η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης βασίζεται στη μεταφορά του τρόπου σκέψης από την *αντιπαραθετική σκέψη* στην *παράλληλη σκέψη*. Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση αυτή η τεχνική υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες στην αναζήτηση, διαμόρφωση και έκφραση ενός τρόπου σκέψης διαφορετικού από τον συνηθισμένο, την αποκαλούμενη *παράλληλη σκέψη*. Μέσω της *παράλληλης σκέψης* οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται και αναπτύσσουν όλοι/όλες μαζί τις σκέψεις τους, επιχειρηματολογώντας κάθε φορά από την ίδια οπτική προσέγγισης του θέματος (De Bono, 2006; Μπαγιάτη, 2015). Σύμφωνα με αυτή την τεχνική θεωρείται αποτελεσματικότερος ο διαχωρισμός των διαφορετικών πτυχών της σκέψης αντί της υλοποίησης πολλών ταυτόχρονων σκέψεων. Στο πλαίσιο αυτό, τα έξι

διαφορετικά καπέλα σκέψης με διαφορετικά χρώματα αντιπροσωπεύουν έξι διαφορετικούς τρόπους σκέψης (De Bono, 2006, 2017; Θεολόγης κ.ά., 2017). Στη σχολική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως τεχνική επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, αλλά ουσιαστικά βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν ένα άλλο τρόπο σκέψης (De Bono, 2006; Μπαγιάτη, 2015).

Αυτή η διδακτική τεχνική σχεδιάστηκε για να συμβάλλει στη συνειδητή αναζήτηση και εκτίμηση διαφορετικών οπτικών. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές/τριες φορούν ένα από τα έξι καπέλα, παίζουν διαφορετικούς ρόλους, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνονται να προσεγγίζουν τα ζητήματα από ποικίλες πλευρές, να επιχειρηματολογούν με τεκμηριωμένο τρόπο και να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα στην ομάδα. Στην περίπτωση που εφαρμόζεται η τεχνική στην τάξη, οι μαθητές/τριες 'φορούν', μεταφορικά ή κυριολεκτικά, ένα από τα έξι καπέλα και μέσα από αυτό υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, οι οποίοι τους βοηθούν να εστιάσουν σε συγκεκριμένες πτυχές του υπό μελέτη θέματος. Στις μικρότερες ηλικίες προτείνεται η χρήση πραγματικών καπέλων, κατασκευασμένων από χρωματιστό χαρτόνι, ενώ σε μεγαλύτερες οι μαθητές/τριες μπορούν να τα αντικαταστήσουν με νοητικά ή συμβολικά καπέλα, απεικονίσεις των οποίων μπορούν να βρίσκονται στο χώρο της σχολικής τάξης (De Bono, 2006, 2017; Μπαγιάτη, 2015). Κατά την εφαρμογή της τεχνικής, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μελετήσουν και να αναλύσουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές, 'φορούν' πολλά καπέλα, ένα όμως κάθε φορά και πάντα όλοι/όλες μαζί συντονισμένα (Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015; De Bono, 2006, 2017; Μπαγιάτη, 2015). Η ακολουθία και η εναλλαγή των χρωματιστών καπέλων προσδιορίζονται από το διδακτικό σχεδιασμό που υιοθετεί κάθε φορά ο/η εκπαιδευτικός. Δεν υφίσταται προκαθορισμένη σειρά χρήσης των καπέλων, αφού η επιλογή και η διάταξή τους εξαρτώνται από το εκάστοτε μαθησιακό αντικείμενο, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς επίσης το γενικότερο πλαίσιο οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας (De Bono, 2006; Μπαγιάτη, 2015).

Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών σταδίων μιας τυπικής διδακτικής εφαρμογής της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης, κατά την οποία κάθε καπέλο αντιστοιχίζεται με ένα διαφορετικό χρώμα, συμβολίζοντας έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης. Η αντιστοιχία αυτή, στο πλαίσιο της επίλυσης ενός προβλήματος, αποτυπώνεται ως εξής (Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015; De Bono, 2006, 2017; Θεολόγης κ.ά., 2017; Manesis et al., 2022; Μπαγιάτη, 2015):

- μπλε καπέλο: αξιοποιείται είτε στην αρχή είτε στο τέλος της διαδικασίας. Σχετίζεται στην αρχή με την οργάνωση, τον συντονισμό και την καθοδήγηση της διαδικασίας, ενώ στο τέλος σχετίζεται με την ανακεφαλαίωση του προβλήματος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, αναδεικνύεται η λύση του προβλήματος και καθορίζεται η περαιτέρω πορεία
- άσπρο καπέλο: εξετάζεται το πρόβλημα και εστιάζει στη συγκέντρωση, οργάνωση και ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων και πληροφοριών που σχετίζονται με το πρόβλημα

- πράσινο καπέλο: συνδέεται με τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη/ δημιουργία νέων, εναλλακτικών ιδεών και προτάσεων για την επίλυση του υπό διαπραγμάτευση προβλήματος 'γεννιούνται' και παρουσιάζονται εναλλακτικές ιδέες και λύσεις σχετικά με το πρόβλημα
- κίτρινο καπέλο: αντιπροσωπεύει τη θετική και εποικοδομητική σκέψη, πραγματοποιείται η θετική κριτική και αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα
- μαύρο καπέλο: ενθαρρύνει την κριτική αποτίμηση των ιδεών με έμφαση στην επισήμανση αδυναμιών, κινδύνων ή περιορισμών, αναδεικνύονται τα μειονεκτήματα των λύσεων
- κόκκινο καπέλο: δίνει χώρο στην έκφραση των συναισθημάτων, των προσωπικών αντιλήψεων και διαισθήσεων των μαθητών/τριών σχετικά με το πρόβλημα ή τις λύσεις που αναδείχθηκαν

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης έχει εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη σε ποικίλα πεδία (Manesis et al., 2022), όπως είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης (Kivunja, 2015), η αριθμητική έννοια στην εκπαίδευση των μαθηματικών (Elsayed & Abbas, 2021), η ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων (Oleksii et al., 2017) και του προφορικού λόγου (Djumabayeva, 2021), η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Papakitsos et al., 2017), η διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη στο μάθημα της γεωγραφίας (Kaya, 2013; Manesis et al., 2022).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης του De Bono στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και ειδικότερα της ενσυναίσθησης σε μαθητές/τριες Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου.

2.2. Ερευνητικό ερώτημα

Με ποιους τρόπους/Πως συμβάλλει η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης του De Bono στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές/τριες Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου;

2.3. Χρονική περίοδος υλοποίησης της έρευνας

Το σενάριο διδασκαλίας εφαρμόστηκε τον Μάιο του 2025 σε Τριθέσιο (3/θ) Δημοτικό Σχολείο του Ν. Ιωαννίνων στο πλαίσιο Πρακτικής Άσκησης φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

2.4. Συμμετέχοντες/Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν επτά (7) μαθητές/τριες, οι οποίοι συγκροτούσαν ένα από τα τρία τμήματα του Τριθέσιου (3/θ) Δημοτικού Σχολείου. Από τους 7 μαθητές/τριες τα τέσσερα (4) ήταν αγόρια και τα τρία (3) κορίτσια.

2.5. Μεθοδολογική προσέγγιση: έρευνα δράσης

Με βάση τον ανοικτό σκοπό της έρευνας και ειδικότερα της εφαρμογής σεναρίου διδασκαλίας σε Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο επιλέχθηκε η ποιοτικού τύπου προσέγγιση. Ειδικότερα, ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιείται η έρευνα δράσης διότι βασικός στόχος είναι να υποστηρίζονται οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχεζόμενοι επαγγελματίες (Αυγητίδου, 2014:20; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού κ.α., 2018). Με την έρευνα δράσης στην παρούσα διδακτική εφαρμογή οι ερευνητές/μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ακολούθησαν συγκεκριμένα στάδια, όπως (Αυγητίδου, 2014: 26-27):

- η αναγνώριση του ζητήματος της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης με την αξιοποίηση της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης
- η συλλογή δεδομένων και η ερμηνεία του υπό διαπραγμάτευση ζητήματος της ενσυναίσθησης
- τον σχεδιασμό ενός προτεινόμενο πλαισίου δράσης με την αξιοποίηση της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης και της ιστορίας του “Εγωιστή γίγαντα”
- την εφαρμογή του πλάνου δράσης
- τον στοχασμό πάνω στην εφαρμογή που προηγήθηκε

2.6. Μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Για τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές και διαφορετικές ερευνητικές τεχνικές (οι οποίες αξιοποιούνται συνήθως στην έρευνα – δράσης), όπως είναι η παρατήρηση, τα φύλλα εργασίας μαθητών/τριών, η αξιολόγηση με φωτογραφίες (όπως στην εικόνα 4 που αποτυπώνονται στον πίνακα της σχολικής τάξης οι ιδέες των μαθητών/τριών μέσα από την εφαρμογή της διδακτικής τεχνικής του καταιγισμού ιδεών) το ημερολόγιο του/της κριτικού φίλου/ης (Αυγητίδου, 2014: 29).

2.7. Περιορισμοί έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος των μαθητών/τριών, το οποίο αν και συμβατό με τη φύση της ποιοτικής μεθοδολογίας, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων. Επίσης, στην έρευνα δράσης, η ενεργή συμμετοχή του/της ερευνητή/ριας περιορίζει την αντικειμενικότητα στη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων αφού επηρεάζονται από τις προσωπικές εμπειρίες και κρίση του/της ερευνητή/ριας, παρά την παρουσία του/της κριτικού φίλου/ης.

3. Βασικά τμήματα εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται βασικά τμήματα εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας με τίτλο: “Έξι καπέλα, ένας γίγαντας και πολλές σκέψεις”, όπως είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα, οι τάξεις εφαρμογής, η οργάνωση διδασκαλίας – απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, Διδακτικές προσεγγίσεις

3.1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά από την εφαρμογή του σεναρίου διδασκαλίας, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να:

- αναγνωρίζουν τα κύρια θέματα της ιστορίας, όπως ο εγωισμός, η αλλαγή της συμπεριφοράς και η αξία της αγάπης και της συγχώρεσης (γνωστικός τομέας)
- αναλύουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων και να εξηγούν πώς οι πράξεις του γίγαντα επηρεάζουν τη ζωή του και των γύρω του (γνωστικός τομέας)
- αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν τα συναισθηματικά και ηθικά μηνύματα που αναδεικνύει η λογοτεχνία μέσω της κριτικής ανάγνωσης (γνωστικός και συναισθηματικός τομέας)
- εκφράσουν, περιγράψουν και διαχειριστούν τα συναισθήματά τους που τους προκάλεσε η ιστορία (συναισθηματικός τομέας)
- αναπτύσσουν συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (ψυχοκινητικός τομέας)
- να αναπτύσσουν τη λεπτή κινητικότητα μέσα από πρακτικές δεξιότητες κατασκευής αντικειμένων, όπως είναι τα χάρτινα καπέλα (ψυχοκινητικός τομέας)

3.2. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Το σενάριο διδασκαλίας εφαρμόστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών και συγκεκριμένα στη Θεματική Ενότητα 4: Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί (Βιβλίο Μαθητή Τετάρτης τάξης).

Ωστόσο, πρόκειται για μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση καθώς τα γνωστικά αντικείμενα όπου μπορεί να αξιοποιηθεί το σενάριο διδασκαλίας είναι τα Θρησκευτικά, η Γλώσσα, η Μελέτη περιβάλλοντος, τα Εικαστικά, η Μουσική, η Θεατρική αγωγή, τα Εργαστήρια δεξιοτήτων.

3.3. Τάξεις εφαρμογής

Οι τάξεις εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου ήταν η Τρίτη και Τετάρτη τάξη Τριθέσιου (3/θ) Δημοτικού Σχολείου την περίοδο Μαΐου 2025. Κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς εφαρμόστηκε ο ‘κύκλος μαθημάτων’ της Τετάρτης Τάξης Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή πραγματοποιήθηκε συνδιδασκαλία της Τρίτης και Τετάρτης Τάξης με τους/τις μαθητές/ριες της Τρίτης τάξης να διδάσκονται τα μαθήματα της Τετάρτης Τάξης (Φύκαρης,

2016,2022). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ομαδοποίηση των μαθητών/ριών στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο σε ενιαία τμήματα - που συγκροτούνται από μαθητές/ριες διαφορετικών τάξεων - χαρακτηρίζεται από ετερογένεια λόγω της συνύπαρξης διαφορετικής ηλικίας, γεγονός που ευνοεί την ανταλλαγή ιδεών για επίλυση προβλημάτων και ευέλικτες καταστάσεις συνεργασίας (Φύκαρης, 2016,2022).

3.4. Οργάνωση διδασκαλίας – απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την οργάνωση διδασκαλίας απαιτούνται τα εξής:

- Θρανία τοποθετημένα με τρόπο που να ευνοείται η εργασία των μαθητών/τριών σε μικρές ομάδες
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο (για προβολή της ιστορίας “Ο Εγωιστής Γίγαντας”/ Όσκαρ Ουάιλντ)
- Βιντεοπροβολέας
- Χαρτόνια με έξι διαφορετικά χρώματα (άσπρο, μαύρο, μπλε, κόκκινο, κίτρινο, πράσινο)
- Μαρκαδόροι
- Ψαλίδι
- Κόλλες

3.5. Διδακτικές προσεγγίσεις

Το σενάριο διδασκαλίας βασίζεται, σε γενικό πλαίσιο, στις αρχές της ανακαλυπτικής και διερευνητικής προσέγγισης, καθώς επίσης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με τη λειτουργία του Τμήματος του Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου ως ενιαίας μαθησιακής ομάδας. Η κύρια διδακτική τεχνική που αξιοποιείται είναι η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης του De Bono. Παράλληλα, εφαρμόζονται και άλλες διδακτικές τεχνικές, όπως είναι ο καταγισμός ιδεών, η δραματοποίηση, η εννοιολογική χαρτογράφηση.

Επιπρόσθετα, η παρούσα διδακτική εφαρμογή εντάσσεται στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης αφού οι μαθητές/ριες εμπλέκονται στις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες με πολυαισθητηριακό τρόπο (αξιοποίηση βίντεο, εικόνων και μουσικής) εστιάζοντας στις εμπειρίες και τις ανάγκες τους (Καλδή & Κόνσολας, 2016).

Με την υιοθέτηση των παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων το σενάριο διδασκαλίας χαρακτηρίζεται μαθητοκεντρικό, αφού προάγει την πρόκληση ενδιαφέροντος και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών. Παράλληλα, προωθεί την έκφραση συναισθημάτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης και ‘χειραπτικής’ λειτουργίας, ενισχύοντας τη βιωματική διάσταση της μάθησης.

3.6. Πρωτοτυπία σεναρίου διδασκαλίας

Η πρωτοτυπία του σεναρίου αναδεικνύεται μέσα από την αξιοποίηση της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης του De Bono, η οποία προωθεί την εναλλακτικότητα στη διδακτική πράξη, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και συμβάλλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η ενσυναίσθηση.

4. Αναλυτική περιγραφή της εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας

Η αναλυτική περιγραφή της εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας επιμερίζεται σε έξι (6) φάσεις διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε η ψυχολογική, γνωσιολογική και μεθοδολογική προετοιμασία των μαθητών/τριών. Ο/η ερευνητής/ρια προκειμένου να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριων προέβη στην ενίσχυση του θετικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη ώστε οι μαθητές/τριες να νιώσουν ασφάλεια, οικειότητα και εμπιστοσύνη για να καταθέσουν τις απόψεις και τα βιώματα τους. Ταυτόχρονα, η ψυχολογική προετοιμασία αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι μαθησιακές διαδικασίες. Για αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες με τις εξής ερωτήσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με το προς μελέτη μαθησιακό αντικείμενο:

- Τι σημαίνει για σένα φιλία;
- Τι σημαίνει για σένα συνεργασία;
- Έχεις ποτέ στεναχωρηθεί εξαιτίας της συμπεριφοράς κάποιου/ας φίλου/ης σου; Έκανες κάτι για αυτό; Πώς αντέδρασες;
- Έχεις στενοχωρήσει κάποιον/α φίλο/η σου; Έκανες κάτι για αυτό; Πώς το διαχειρίστηκες;
- Έχεις παρατηρήσει αλλαγή στη συμπεριφορά κάποιου/ας φίλου/ης σου όταν αισθάνθηκε ότι τον/την αδικήσες;
- Έχεις αλλάξει τη συμπεριφορά σου όταν ένιωσες αδικημένος/η;

Παράλληλα, απαραίτητη κρίνεται και η γνωσιολογική προετοιμασία των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 2011). Για αυτό το λόγο, ο/η ερευνητής/ρια αξιοποίησε τη διδακτική τεχνική του καταιγισμού ιδεών με κεντρικό θέμα την έννοια της *ενσυναίσθησης*, προκειμένου να ανιχνευτούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών/τριών και να οικοδομηθεί η νέα γνώση στη βάση των προϋπάρχουσων εμπειριών και γνωστικών σχημάτων τους. Επιπρόσθετα, η μεθοδολογική προετοιμασία περιελάμβανε τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις διδακτικές προσεγγίσεις και μαθησιακές διαδικασίες που θα υλοποιούνταν με στόχο τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Παράρτημα, Ημερολόγιο κριτικού φίλου). Ειδικότερα, πριν από την εφαρμογή της διδακτικής

τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης του De Bono, ο/η ερευνητής/ρια αφιέρωσε μια διδακτική ώρα στην εισαγωγή και εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη διδακτική τεχνική. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με τον/την ερευνητή/ρια κατασκεύασαν χάρτινα καπέλα έξι διαφορετικών χρωμάτων (εικόνα 1).

Εικόνα 1: Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono

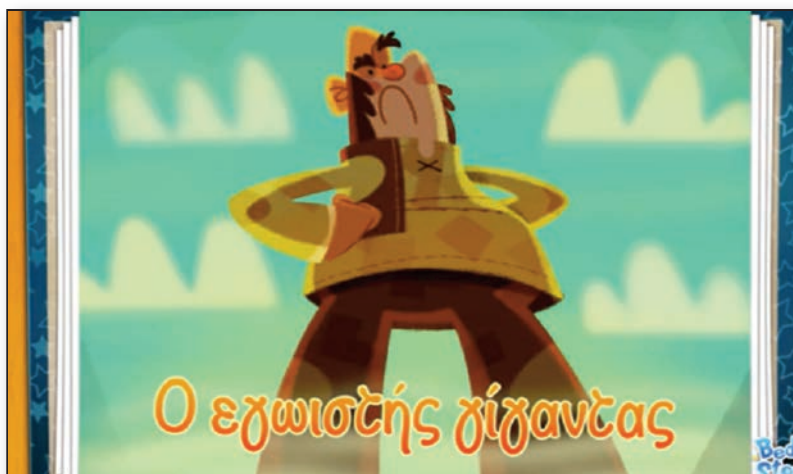


Η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης του De Bono εφαρμόστηκε με τη διαδοχική χρήση καπέλων (Μπαγιάτη, 2015). Η σχολική τάξη αποτελούμενη από 7 μαθητές/τριες, αποτέλεσε μια ενιαία ομάδα, με εξαίρεση την διαδικασία του πράσινου καπέλου. Στην αρχή αξιοποιήθηκε το (αρχικό) γαλάζιο καπέλο. Πιο συγκεκριμένα, ο/η ερευνητής/ρια ανέλαβε την διαχείριση του γαλάζιου καπέλου, ώστε να καθοδηγεί, να συντονίζει την ομάδα, καθώς επίσης να οργανώνει την εναλλαγή των καπέλων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής έκβαση του εγχειρήματος, είναι απαραίτητο ο/η ερευνητής/ρια να λαμβάνει υπόψη του/της βασικές προκλήσεις, όπως η πειθαρχία της σχολικής τάξης και η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας.

Στη δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών στο υπό διαπραγμάτευση θέμα. Ως αφόρμηση, ο/η ερευνητής/ρια αξιοποίησε την προβολή του βίντεο με την ιστορία: “Ο Εγωιστής Γίγαντας” του Όσκαρ Ουάιλντ (εικόνα 2), με στόχο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και τη δημιουργία συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών.

Εικόνα 2: Απόσπασμα από την ιστορία: “Ο Εγωιστής Γίγαντας” (Όσκαρ Ουάιλντ)

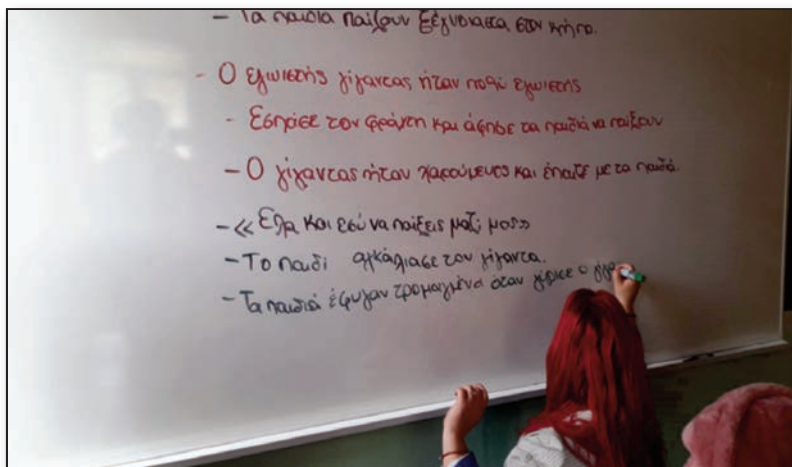
Ανακτήθηκε στις 06/05/2025 από URL:

https://www.youtube.com/watch?v=67om9xxa_zl&t=170s

Σε αυτή τη δεύτερη φάση αξιοποιείται το κόκκινο καπέλο του De Bono, αφού “η χρήση του κόκκινου καπέλου μας δίνει την ευκαιρία να εκφράσουμε τις απόψεις, τα συναισθήματα και τη διαίσθησή μας χωρίς να χρειάζεται να τα εξηγήσουμε ή να τα τεκμηριώσουμε” (De Bono, 2006: 63). Ο/η ερευνητής/τρια προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η αφήγηση του εγωιστή γίγαντα την κατάλληλη χρονική στιγμή. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να κολλήσουν τα χαρτάκια τους σε ένα κολάζ ‘καρδιά’ που έχει ήδη δημιουργήσει ο/η ερευνητής/τρια (εικόνα 3). Ενδεικτικά, σε μερικά από τα χαρτάκια οι μαθητές έγραφαν λέξεις, όπως έκπληξη, φόβος, λύπη, αγωνία, χαρά, ηρεμία, τρόμο, τρυφερότητα, μοναξιά, αισιοδοξία. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι ‘μια καρδιά’ μπορεί να αντανakλά διαφορετικού είδους συναισθήματα σε διαφορετικό χρονικό και χωρικό πλαίσιο. Για αυτό το λόγο, κρίνεται σημαντική όχι μόνο η αναγνώριση των συναισθημάτων αλλά και η κατάλληλη διαχείρισή τους.

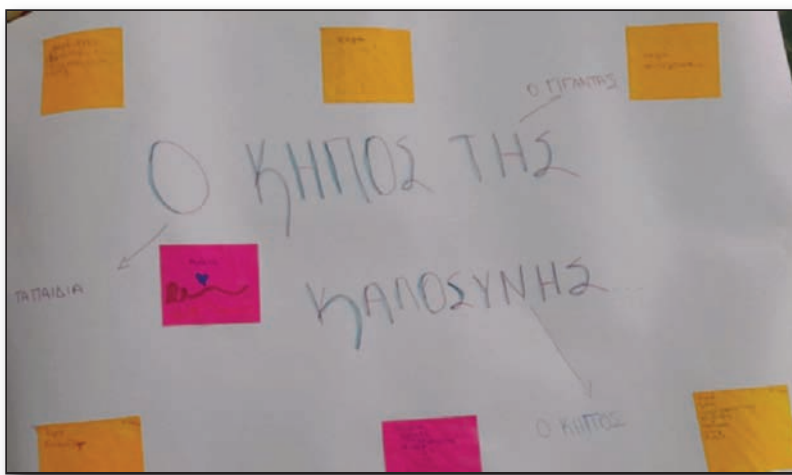
Εικόνα 3: Κολάζ μαθητών/ριών

Στη τρίτη φάση της διδασκαλίας πραγματοποιείται η συλλογή και η οργάνωση των δεδομένων μέσω του λευκού καπέλου. Αφού έχει προηγηθεί μια αρχική συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες στην ανάλυση της συναισθηματικής τους έκφρασης για το εξεταζόμενο θέμα, ο/η ερευνητής/ρια παρότρυνε τους/τις μαθητές/τριες - μέσω της διδακτικής τεχνικής του καταιγισμού ιδεών - να διατυπώσουν την ιστορία σε σύντομο χρονικό διάστημα με λέξεις ή εκφράσεις, τις οποίες κατέγραψε στον πίνακα (εικόνα 4) (Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2018). Αφού ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία καταγραφής στον πίνακα, ο/η ερευνητής/ρια σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/ριες ομαδοποιούν τις ιδέες που διατυπώθηκαν σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Εικόνα 4: Καταγραφή των ιδεών των μαθητών/ριών στον πίνακα

Στην τέταρτη φάση της διδασκαλίας ακολουθεί η επαφή με τα νέα δεδομένα, η οποία άρχισε με την αξιοποίηση του κίτρινου και μαύρου καπέλου. Οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να εκμαιεύσουν τα θετικά και τα αρνητικά μηνύματα της αφήγησης με συγκεκριμένες και στοχοθετημένες μαθησιακές δραστηριότητες. Στη δραστηριότητα με το κίτρινο καπέλο, οι μαθητές/τριες δημιούργησαν το κολάζ: “Ο κήπος της καλοσύνης” (εικόνα 5).

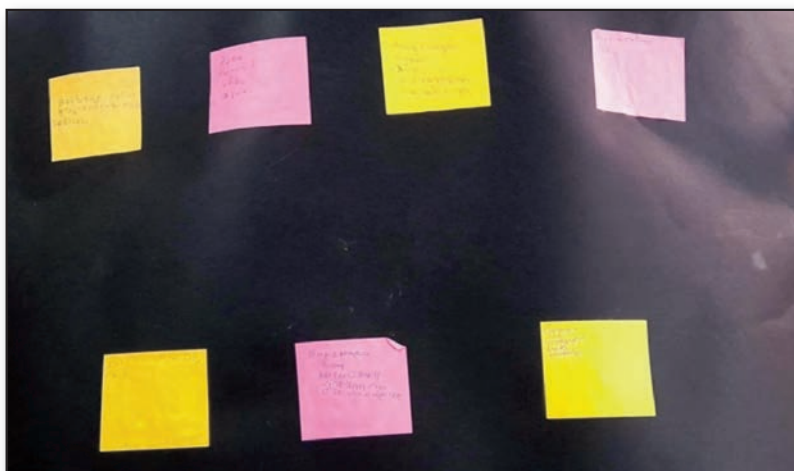
Εικόνα 5: Δημιουργία κολάζ: “Ο κήπος της καλοσύνης”



Πρόκειται στην ουσία για έναν εννοιολογικό χάρτη με επιμέρους διακλαδώσεις, όπως:

- Ο κήπος: Η άνοιξη στον κήπο, λουλούδια, δέντρα, πουλιά
- Τα παιδιά: χαρά, παιχνίδι, γέλιο, φιλία, συνεργασία
- Ο γίγαντας: καλοσύνη, αλλαγή, αγάπη, ευτυχία

Στη συνέχεια, με την αξιοποίηση του μαύρου καπέλου, προκειμένου οι μαθητές/τριες να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τα ενδεχόμενα προβλήματα αλλά και τους κινδύνους που αναδεικνύονται από την αφήγηση, δημιούργησαν τον μαύρο πίνακα: “Απαγορεύεται η είσοδος” (εικόνα 6).

Εικόνα 6: Δημιουργία μαύρου πίνακα: “Απαγορεύεται η είσοδος”

Ο/η ερευνητής/ρια, μέσα από την εναλλαγή από το κίτρινο στο μαύρο καπέλο, ζήτησε από τους/τις μαθητές/ριες να καταγράψουν τις σκέψεις τους για το πώς φαντάζονται τον κήπο χωρίς την επιστροφή των παιδιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύονται οι συναισθηματικές και κοινωνικές ανισορροπίες που προκύπτουν όταν απουσιάζει η ενσυναίσθηση.

Στην πέμπτη φάση της διδασκαλίας της επεξεργασίας των νέων δεδομένων (ή εμπέδωση) εφαρμόζεται η νέα γνώση από τους/τις μαθητές/τριες σε παρόμοιες και δημιουργικές καταστάσεις, εμπεδώνοντας και επεκτείνοντας με αυτόν τον τρόπο όσα έχουν οικοδομήσει στις προηγούμενες φάσεις διδασκαλίας. Ο/η ερευνητής/ρια εφάρμοσε τη διαδικασία της “λειτουργικοποίησης της γνώσης” (Ματσαγγούρας (2011:271) μέσω του πράσινου καπέλου, το οποίο αντιπροσωπεύει τη δημιουργική σκέψη. Ειδικότερα, παρείχε στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε δυο δραστηριότητες: είτε δραματοποίηση είτε μουσική έκφραση. Στο πλαίσιο της δραματοποίησης, ο/η ερευνητής/ρια κάλεσε τους/τις μαθητές/ριες να δραματοποιήσουν την αγαπημένη τους σκηνή και να την αναδομήσουν μετασχηματίζοντας την εξέλιξη της ιστορίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύσσουν τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και στη συνειδητοποίηση της αξίας της ατομικής δράσης και ευθύνης. Στη δεύτερη εναλλακτική δραστηριότητα, ο/η ερευνητής/ρια κάλεσε τους/τις μαθητές/τριες να αποδώσουν δημιουργικά το τραγούδι: “Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον τοίχο” (στίχοι: Μιχάλη του Μπουρπούλη, μουσική: Γιώργος Χατζηνάσιος). Μέσα από τη μουσική αυτή αναπαράσταση, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις και κοινωνικά μηνύματα, συνδέοντας τη μουσική εμπειρία με τη φαντασία και τη συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία. Παράλληλα, συνέβαλε στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και συνεργασία μέσα στην ομάδα.

Στην έκτη φάση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία περιλάμβανε τόσο τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση της κατανόησης όσο και την ανακεφαλαίωση της μαθησιακής πορείας. Για τη διαδικασία αυτή αξιοποιήθηκε το (τελικό) γαλάζιο καπέλο. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συγκρίνουν τα έργα τους: “Ο κήπος της καλοσύνης”, τον μαύρο πίνακα “Απαγορεύεται η είσοδος” και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους, ώστε να οδηγηθούν μέσα από αλληλεπίδραση στη διατύπωση του ηθικού διδάγματος της ιστορίας (εικόνα 7). Με άλλα λόγια, στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη σημασία των όσων ανακάλυψαν, αναστοχάστηκαν πάνω στη διαδικασία μέσω της οποίας έφθασαν στη νέα γνώση, συνέκριναν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα εμπειρία και συνειδητοποιούν τους μηχανισμούς μάθησής τους (Ματσαγγούρας, 2011).

Εικόνα 7: Η διαδικασία της αξιολόγησης στη σχολική τάξη



5. Αξιολόγηση/αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας

Η αξιολόγηση/αποτίμηση της διδακτικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκε, σε πρώτο στάδιο, από τους/τις μαθητές/τριες με φύλλα εργασίας. Συγκεκριμένα, ο/η ερευνητής/ρια έδωσε στους/στις μαθητές/τριες φύλλα εργασίας ώστε οι μαθητές/τριες να διατυπώσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά αλλά και τις αντιλήψεις τους για τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono. Οι αρχικοί άξονες περιλάμβαναν τις εξής ερωτήσεις:

- Σου άρεσε η ιστορία του “Εγλωιστή γίγαντα”;
- Σου άρεσε η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης;

- Συμμετείχετε πιο ευχάριστα στο μάθημα σε σύγκριση με άλλα μαθήματα;
- Θα ήθελες να κάνεις ξανά μάθημα με τα έξι καπέλα σκέψης;

Στα παραπάνω ερωτήματα όλοι/ες οι μαθητές/ριες απάντησαν θετικά/καταφατικά, εκτός από έναν μαθητή που απάντησε αρνητικά στην τελευταία ερώτηση.

Στη συνέχεια, στα φύλλα εργασίας ενσωματώθηκαν επιπρόσθετα οι εξής τρεις (3) ερωτήσεις:

1^η ερώτηση: Ποιο καπέλο σου άρεσε περισσότερο και γιατί;

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες απάντησαν το κίτρινο, με την αιτιολόγηση γιατί:

- ...είχε χαρούμενα συναισθήματα
- ... ήταν διασκεδαστικό
- ... συμβολίζει την χαρά
- ... λέγαμε τα θετικά

2^η ερώτηση: Ποιο καπέλο σου άρεσε λιγότερο και γιατί;

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες απάντησαν το μαύρο, με την αιτιολόγηση γιατί:... είχε κακά συναισθήματα, ενώ ένας μαθητής απάντησε το μπλε με την αιτιολόγηση γιατί: Συγκρίναμε.

3^η ερώτηση: Το κόκκινο καπέλο σε βοήθησε να εκφράσεις τα συναισθήματά σου;

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες απάντησαν θετικά.

Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων αξιοποιώντας τα φύλλα εργασίας των μαθητών/τριών, τις παρατηρήσεις του/της ερευνητή/ριας και το ημερολόγιο του/της κριτικού φίλου/ης. (Παράρτημα). Πιο συγκεκριμένα:

i) ως προς τον γνωστικό τομέα:

Οι μαθητές/τριες βελτίωσαν την οργανωτική τους δεξιότητα μέσα από τη χρήση και παρατήρηση του γαλάζιου καπέλου. Παράλληλα, ενίσχυσαν την δεξιότητά τους να προσεγγίζουν και να αναλύουν λογοτεχνικά έργα, αναγνωρίζοντας τα συναισθηματικά και ηθικά μηνύματα που αυτά μεταδίδουν. Επιπλέον, ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη καθώς διερεύνθησαν τα κίνητρα των χαρακτήρων της ιστορίας και ερμήνευσαν τις συνέπειες των πράξεων τους. Τέλος, συνέδεσαν τη συμπεριφορά του γίγαντα με προσωπικές, προϋπάρχουσες εμπειρίες, κατανοώντας σε βάθος την έννοια και τη σημασία της ενσυναίσθησης.

ii) Ως προς τον συναισθηματικό τομέα:

Οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν ομαδικά και ανέπτυξαν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Μέσα από τη χρήση του κόκκινου καπέλου, τους δόθηκε η δυνατότητα να αναγνωρίσουν, εκφράσουν και διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, καθώς επίσης να

κατανοήσουν βαθύτερα έννοιες που αναδύονταν στο λογοτεχνικό έργο, όπως η μεταμέλεια και η προσωπική αλλαγή. Επιπρόσθετα, με τη χρήση του πράσινου καπέλου ενίσχυσαν την αυτοεκτίμησή τους, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και ανέπτυξαν τη δημιουργική τους σκέψη.

iii) ως προς τον ψυχοκινητικό τομέα:

Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν τη λεπτή κινητικότητα τους μέσω της δημιουργίας και κατασκευής των έξι καπέλων, δραστηριότητα που απαίτησε ακρίβεια, συντονισμό και συνεργασία. Παράλληλα, μέσα από τη χρήση του κίτρινου και μαύρου καπέλου, ενίσχυσαν τις συνεργατικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και πρωτοβουλία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

6. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας σε μαθητές Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου κατέδειξε ότι επιτεύχθηκε το σύνολο σχεδόν των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό με την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών και ειδικότερα της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης του De Bono ενισχύεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, η συναισθηματική νοημοσύνη και η συνεργατική μάθηση (De Bono, 2017; Θεολόγης κ.ά., 2017; Κουτρούμπα, 2021; Manesis et al., 2022; Papakitsos et al., 2017). Με άλλα λόγια, από την αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής καταδεικνύεται ότι η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης συνέβαλε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αφού οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να προσεγγίσουν την ιστορία του *“Εγλωιστή Γίγαντα”* μέσα από πολλαπλές οπτικές σκέψης (έξι διαφορετικά καπέλα σκέψης) και να εκφράσουν τόσο τις απόψεις όσο και τα συναισθήματα τους σε ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι στο γνωστικό τομέα παρατηρήθηκε ενίσχυση της οργανωτικής δεξιότητας και της κριτικής σκέψης αφού οι μαθητές/τριες ερμήνευσαν τα μηνύματα της ιστορίας του *“Εγλωιστή Γίγαντα”* και τα συσχέτισαν με προϋπάρχουσες εμπειρίες τους. Στον συναισθηματικό τομέα οι μαθητές/τριες εξέφρασαν, περιέγραψαν και διαχειρίστηκαν συναισθήματα μέσα από τη διαπραγμάτευση της ιστορίας, ενώ στον ψυχοκινητικό τομέα ενίσχυσαν τη λεπτή κινητικότητα και τις συνεργατικές, επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Με βάση αυτά τα ευρήματα, η βιωματική φύση της διδακτικής εφαρμογής και η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του σεναρίου διδασκαλίας συνέβαλαν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία.

Παρά τους περιορισμούς που απορρέουν από το μικρό δείγμα και την εγγενή υποκειμενικότητα της έρευνας-δράσης, η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ότι η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης είναι εφικτό να αποτελέσει ένα διδακτικό εργαλείο για διαφοροποίηση

της διδασκαλίας και ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Oleksii et al., 2017; Mehder Konan et al., 2025), ιδιαίτερα σε ετερογενή μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως είναι τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ενθαρρύνουν την πραγματοποίησης μελλοντικής έρευνας για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βλαχοκυριάκου, Φ. & Ι. Τζωρτζάκης, (2015) Από την αντιπαραθετική στην παράλληλη σκέψη - Τα έξι καπέλα της σκέψης στην εκπαίδευση: *Θεωρία και Αναπαραστάσεις διαδικασίας για εφαρμογή από μαθητές και εκπαιδευτικούς*. Ηράκλειο. Ανακτήθηκε στις 26/10/2025 από URL: <https://tzortzakis.weebly.com/>
- Childs, P. (2012) *Use of six hats in STEM subjects*. The Higher Education Academy, 1-7.
- De Bono, E. (2006) *Τα έξι καπέλα της σκέψης* (Μετάφραση: Γιώργος Μπαρουζής). Αθήνα: Εκδόσεις Αλκυών.
- De Bono, E. (2017) *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. London, United Kingdom: Penguin Books Ltd.
- Δημητριάδου, Κ. (2016) *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Djumabayeva, M. (2021) Developing creativity and oral speech by six thinking hats method. *European Scholar Journal*, 2 (4): 264-265.
- Elsayed, A. M. A. & R.E.S. Abbas (2021) The effectiveness of De Bono's six thinking hats technique in the development of critical thinking and numerical sense in mathematics education in Oman. *İlköğretim Online*, 20 (1). Doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.138.
- Escamilla - Fajardo, P., M. Alguacil & S. López-Carril (2021) Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28: 1-13. Doi: 10.1016/j.jhlste.2021.100302
- Estaiteyeh, M. & I. DeCoito (2024) Curriculum and pedagogy in STEM teacher education: Developing case studies focusing on socio-scientific issues and differentiated instruction. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 28(2): 18-44.

- Ευαγγέλου, Φ. & Ι. Φύκαρης (2018) Η σημασία της αξιοποίησης εναλλακτικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία: Μια παραδειγματική εφαρμογή. Στο Χ. Σπ. Πανταζής, Π. Ελ Μαρράκη, Ι. Μ. Καδιανάκη, Δ. Ε. Μπελαδάκης, Ε. Γ. Στριλιγκάς, Α. Ι. Τζωρτζάκης, Ε. Π. Σιφακάκης & Σ. Χ. Ντρουμπογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΙΑΚΕ με τίτλο: “Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης”, Ηράκλειο Κρήτης, τ. Β., 322-334, <https://iake.weebly.com/praktika2018.html>
- Ευαγγέλου, Φ. (2024) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως εναλλακτική διδακτική δυνατότητα στο Δημοτικό Σχολείο: απόψεις και στάσεις δασκάλων. Στο Κ. Μαλαφάντης & Χ. Ζάραγκας (επιμ.), Πρακτικά 12^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Ιωάννινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. Α., 255 - 275. Ανακτήθηκε στις 21/03/25 από URL: https://www.pee.gr/?page_id=299
- Evangelou, F. (2023) Teaching techniques for developing the learner - centred approach in the classroom. *European Journal of Education Studies*, 10 (2): 166-192. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i2.4667>
- Φύκαρης, Ι. (2016) Εκπαιδευτική και Διδακτική προσέγγιση των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2022) *Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου* [Μονογραφία]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-69>
- Θεολογής, Ε., Κ. Καρακιάζης, Κ. Φώτου, Ξ. Φουλίδης, Μ. Λουλάκης & Χ.Ε. Παπακίτσος (2017) Διδακτικό σενάριο επίλυσης προβλημάτων με τη μέθοδο των έξι καπέλων της σκέψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2: 114-132, DOI: <https://doi.org/10.26248/.v0i2.71>
- Göçmen, I. & H. Coşkunb (2022) Do De Bono's green hat and green-red combination increase creativity in brainstorming on individuals and dyads? *Thinking Skills and Creativity*, 46. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101185>
- Güney, K. (2023) Considering the Advantages and Disadvantages of Utilizing Social Media to Enhance Learning and Engagement in K-12 Education. *Research in Social Sciences and Technology*, 8 (2): 83-100. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.13>
- Καλδή, Σ. & Μ. Κόνσολας (2016) Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Kaldi, S., C. Govaris & D. Filippatou (2017) Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1): 2-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>

- Καλογιαννάκη, Π (2020). Εισαγωγή της Επιμελήτριας της Έκδοσης για το Θεματικό Τεύχος: Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 7-8. Doi: <https://doi.org/10.26248/v2020i0.777>
- Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα - δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., Β. Τσάφος & Σ. Αυγητίδου (2018) Συμπεράσματα Συμποσίου. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την έρευνα - δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα και Ρέθυμνο, 244-246.
- Kaya, M.F. (2013) The effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *Kuramve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 13 (2): 1134-1139.
- Kivunja, C. (2015) Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem-Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy. *Creative Education*, 6: 380-391.
- Κουτρούμπα, Κ. (2021) *Εκπαιδευτικό έργο, σχολική μάθηση και διδακτική αποτελεσματικότητα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Manesis, N., N. Chatzidaki & M. Gialamas (2022) Applying De Bono's six thinking hats for anti-bullying program. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16 (4): 440-447. Doi: 10.11591/edulearn.v16i4.20545
- Ματσαγγούρας, Η. (2011) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Gutenberg.
- Mehder Konan, Ş., F.B. Aydemir & A. Özgönde (2025) Requirements Elicitation Workshops Using the Six Thinking Hats Creativity Technique. In A. Hess & A. Susi, (eds), *Requirements Engineering: Foundation for Software Quality*. REFSQ 2025. Lecture Notes in Computer Science, vol 15588. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88531-0_23
- Mialaret, G. (2011) *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (επιμ. Καλογιαννάκη, Π. & Καρράς, Κ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγιάτη, Ε. (2015) *Καταιγισμός Ιδεών, Χαρτογράφηση Εννοιών και τα Έξι καπέλα Σκέψης ως διδακτικές τεχνικές στην εκπαίδευση*. Ηράκλειο: Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης 8η Περιφέρεια Α/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου, Ανακτήθηκε στις 10/8/2025 από URL: <http://ebagiati.weebly.com/>
- Oleksii, L. M., M. Iryna & K. Tomash (2017) Forming students' motivation for creativity by means of Edward De Bono's 'Six thinking hats' technique. *Science and Education*, 23 (8): 93-96. Doi: 10.24195/2414-4665-2017-8-14.

- Papakitsos, E., E. Theologis, X. Foulidi, K. Karakiozis, M. Loulakis & K. Fotou, (2017) Utilizing the method of De Bono Six Thinking Hats for making educational decisions. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 0 (0): 60-70.
- Pozas, M. & V. Letzel-Alt (2023) Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10:2. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
- Reese, H. W. (2011) The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*, 17(1): 1-19. <https://doi.org/10.1037/h0100597>
- Σφυρόερα, Μ (2020) Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6: 119-142. <https://doi.org/10.12681/dial.25549>
- Tomlinson, C. (2017) *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Τσιτά, Σ. (2021) *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα και το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν στα ολιγοθέσια-πολυθέσια δημοτικά σχολεία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου., Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Παράρτημα:

Ημερολόγιο καταγραφής από τον/την κριτικό φίλο - κριτικό φύλλο

Προτού εφαρμοστεί η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης του De Bono στη διδακτική πράξη, κρίθηκε απαραίτητο να δοθεί μια περίοδος γνωριμίας και εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τα έξι καπέλα. Ο χρόνος που δόθηκε ήταν μια διδακτική ώρα, καθώς ο αριθμός των μαθητών/ριών ήταν μικρός. Στην αρχή έγινε η παρουσίαση των καπέλων, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τον τρόπο λειτουργίας τους.

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη λειτουργία και τη σωστή χρήση κάθε καπέλου σκέψης, αξιοποιήθηκαν συμβολικές αντιπαραβολές και μεταφορές. Ενδεικτικά, το κίτρινο καπέλο παρομοιάστηκε με τον ήλιο, ως σύμβολο αισιοδοξίας και θετικής σκέψης, ενώ το μαύρο καπέλο συνδέθηκε με το χρώμα της απώλειας και του προβληματισμού, αναδεικνύοντας τη σημασία της λογικής κριτικής και της αναγνώρισης των κινδύνων. Αντίθετα, το κόκκινο καπέλο συμβολίστηκε με την καρδιά, προβάλλοντας με αυτό τον τρόπο την δυναμότητα έκφρασης των συναισθημάτων. Ενώ το πράσινο καπέλο παρουσιάστηκε ως το καπέλο που υποδεικνύει την βλάστηση και την παραγωγή νέων ιδεών.

Ο/η ερευνητής/ρια, προκειμένου να καλλιεργήσει κοινωνικές δεξιότητες στους/στις μαθητές/τριες, αφού επέλεξε το θέμα ενασχόλησης με τους/τις μαθητές/ριες - στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης – υπέβαλε ερωτήσεις στους/στις μαθητές/ριες που αντιστοιχούσαν σε κάθε καπέλο κατά περίπτωση. Στη δεύτερη φάση διδασκαλίας, κατά την οποία πραγματοποιείται η επαφή των μαθητών/τριών με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και αξιοποιήθηκε το κόκκινο καπέλο του De Bono, η στοχευμένη παρακολούθηση του βίντεο, σε συνδυασμό με την καταγραφή των συναισθημάτων που εξέφρασαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της προβολής, λειτούργησε ως έναυσμα για διερευνητική μάθηση. Ο/η ερευνητής/ρια, με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, προέβη στις εξής ερωτήσεις, μετά από τη δραστηριότητα:

- Πώς νιώθεις για τον Γίγαντα όταν διώχνει τα παιδιά από τον κήπο του;
- Τι σκέφτεσαι όταν ο κήπος του Γίγαντα μένει κρύος και χειμωνιάτικος;
- Πώς ένιωσες όταν τα παιδιά μπήκαν ξανά στον κήπο και ήρθε η άνοιξη;
- Πώς πιστεύεις ότι αισθάνθηκε ο Γίγαντας όταν κατάλαβε ότι ήταν εγωιστής;
- Ποια συναισθήματα σου προκαλεί το τέλος της ιστορίας όταν ο Γίγαντας γίνεται καλός και παίζει με τα παιδιά;

Μέσα από τη συζήτηση, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρατηρήσουν, να συνδεθούν συναισθηματικά με τους χαρακτήρες και να εκφράσουν τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους που σχετίζονται με την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση.

Στην τρίτη φάση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε η οργανωτική επεξεργασία των δεδομένων μέσω του λευκού καπέλου. Ο/η ερευνητής/ρια προκειμένου να ενισχύσει το επίπεδο της λειτουργικής κατανόησης των μαθητών/τριών, προέβη στις εξής ερωτήσεις:

- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής;
- Τι συμβαίνει αρχικά;
- Τι συνέβη στον κήπο όταν ο Γίγαντας τον κράτησε μόνο για τον εαυτό του;
- Ποια ήταν η επίδραση της επιστροφής των παιδιών στον κήπο;
- Γιατί άλλαξε η συμπεριφορά του Γίγαντα στο τέλος;

Στην τέταρτη φάση διδασκαλίας, ο/η ερευνητής/ρια, μέσω του κίτρινου καπέλου, προέβη στις εξής ερωτήσεις:

- Ποιες είναι οι αξίες –τα θετικά μηνύματα- που επιδιώκει να μεταδώσει ο συγγραφέας;
- Ποια είναι τα οφέλη της επιστροφής των παιδιών στον κήπο του Γίγαντα;
- Πώς η απόφαση του Γίγαντα να δείξει καλοσύνη άλλαξε το περιβάλλον γύρω του;
- Πώς η αλλαγή συμπεριφοράς του Γίγαντα μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για εμάς;

Ο/η ερευνητής/ρια, προκειμένου να μετασχηματίσει τις πρότερες παραδοχές των παιδιών - τις οποίες είχαν διατυπώσει κατά την πρώτη φάση της διδασκαλίας - αλλά και να καλλιεργήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις πραγματοποίησε συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες ώστε να αντιληφθούν το πραγματικό νόημα της ενσυναίσθησης και της μεταμέλειας.

Από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιήθηκε το μαύρο καπέλο, μέσω του οποίου ο/η ερευνητής/ρια συζήτησε τους εξής θεματικούς άξονες με τους/τις μαθητές/τριες:

- Τι θα συνέβαινε αν ο Γίγαντας δεν άλλαζε τη συμπεριφορά του;
- Ποιες ήταν οι αρνητικές συνέπειες του εγωισμού του Γίγαντα;
- Ταίριαζει αυτή η νοοτροπία του Γίγαντα στη δική μας συμπεριφορά, ηθική και αξίες μας;
- Ποιες σκέψεις μπορεί να έκαναν τα παιδιά όταν έβλεπαν τον κήπο αλλά δεν μπορούσαν να παίξουν μέσα;
- Πώς σχετίζεται ο αιώνιος χειμώνας με την συμπεριφορά του Γίγαντα;

Μέσα από αυτή τη συζήτηση αναδείχθηκαν οι αρνητικές πτυχές των προβληματικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Στην πέμπτη φάση της διδασκαλίας, κατά την οποία πραγματοποιείται η εφαρμογή της νέας γνώσης, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν μια από τις δυο δραστηριότητες με τη χρήση του πράσινου καπέλου. Μερικοί μαθητές/τριες επέλεξαν τη δραματοποίηση και οι υπόλοιποι τη μουσική έκφραση. Στη συνέχεια, ο/η ερευνητής/ρια συζήτησε με τους/τις μαθητές/τριες τους εξής θεματικούς άξονες:

- Αν τα δέντρα και τα λουλούδια μπορούσαν να μιλήσουν τι θα έλεγαν στον Γίγαντα;
- Αν ο κήπος μπορούσε να αλλάξει χρώματα ανάλογα με τα συναισθήματα του Γίγαντα, πώς θα ήταν σε κάθε στάδιο της ιστορίας;
- Αν αλλάζατε τον τίτλο της αφήγησης, ποιον τίτλο θα του δίνατε και γιατί;
- Αν η “Ενσυναίσθηση” ήταν ένα από τα παιδιά, τι θα έλεγε στον Γίγαντα;

Στην έκτη φάση της διδασκαλίας και συγκεκριμένα στην απολογιστική ανακεφαλαίωση, ο/η ερευνητής/ρια προκειμένου να βοηθήσει τους/τις μαθητές/ριες να οδηγηθούν στο καταληκτικό, ηθικό δίδαγμα της ιστορίας, προέβη στις εξής ερωτήσεις:

- Τι πιστεύετε ότι θέλει να μας διδάξει ο Γίγαντας;
- Πώς αλλάζουν τα συναισθήματά σας για τον Γίγαντα από την αρχή ως το τέλος της αφήγησης;
- Πιστεύετε ότι ο Γίγαντας έπρεπε να συγχωρεθεί και γιατί;
- Έχετε μπει εσείς στη θέση του Γίγαντα ή των παιδιών;

Την τελευταία μέρα πραγματοποιήθηκε επανάληψη της χρήσης των έξι καπέλων, με σκοπό την βέλτιστη κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες και στη συνέχεια δόθηκαν τα φύλλα εργασίας. Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών προέκυψε το συμπέρασμα ότι η διδακτική τεχνική των έξι καπέλων σκέψης βοήθησε όχι μόνο στην οργάνωση της σκέψης τους, αλλά και στην έκφραση των βιωμάτων και των αντιλήψεών τους, με σκοπό η μάθηση να γίνει περισσότερο ενεργητική και μαθητοκεντρική. Ταυτόχρονα, καταδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες προτίμησαν το κίτρινο καπέλο, τον ήλιο, διότι αποσκοπούσε στη συλλογή των θετικών πτυχών της αφήγησης. Στον αντίποδα, βρέθηκε το μαύρο καπέλο, καθώς μέσω αυτού κατέγραφαν τα προβλήματα αλλά και τους κινδύνους των προβληματικών διαπροσωπικών σχέσεων. Ένας μαθητής αποτέλεσε εξαίρεση καθώς ανέφερε ότι δεν του άρεσε το τελικό γαλάζιο καπέλο, διότι σύγκριναν τα δυο έργα τους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τις διαφορετικές κλίσεις και προτιμήσεις των μαθητών/τριών.

Τέλος, η αξιοποίηση του κόκκινου καπέλου αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική αφού ενίσχυσε την ικανότητα των μαθητών/τριών να εκφράζουν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους. Η θετική τους ανταπόκριση αποτυπώθηκε με σαφή και ουσιαστικό τρόπο στα φύλλα εργασίας, όπου ανέδειξαν αυθεντικές συναισθηματικές στάσεις και εμπειρίες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση δυο μαθητριών, οι οποίες πριν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης προκαλούσαν συχνά εντάσεις στη σχολική τάξη. Μέσα, όμως, από τη διαδικασία αξιοποίησης της διδακτικής τεχνικής των έξι καπέλων σκέψης, συνειδητοποίησαν τη σημασία του να μην αδικούν τους άλλους, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και, τελικά, διαμόρφωσαν μεταξύ τους μια θετική και φιλική σχέση.

**«ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ»: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**“INCLUSION IN ACTION”: AN EVALUATION OF
A FILM EDUCATION PROGRAM IMPLEMENTED IN
MAINSTREAM AND SPECIAL EDUCATION SCHOOLS**

Ελισάβετ Λαζαράκου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
elazarak@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
nadtso@primedu.uoa.gr

Μαρία Δημάκη-Ζώρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
mzora@primedu.uoa.gr

Αικατερίνη Παπασπηλιοπούλου
Διευθύντρια Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
Διεθνές Παιδικό Φεστιβάλ
Κινηματογράφου Αθήνας

Λύντια Εξάρχου
Ε.ΔΙ.Π.
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
lexarchou@eds.uoa.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Συμπερίληψη εν δράσει* υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024 σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής της Αθήνας και στην Ταινιοθήκη της Ελλάδας, με στόχο την ενίσχυση κουλτούρας συμπερίληψης στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σχεδιάστηκε από τον Οργανισμό Παιδικό και Εφηβικό Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Αθήνας και περιελάμβανε δύο φάσεις: προπαρασκευαστικά εργαστήρια στην τάξη και κινηματογραφικές προβολές στην Ταινιοθήκη της Ελλάδας. Τα εργαστήρια εισήγαγαν τους/τις μαθητές/τριες στην προσέγγιση της αναπηρίας μέσω διαδραστικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε κοινές κινηματογραφικές προβολές, προσβάσιμες μέσω υπότιτλων SDH, διερμηνείας στην Ελληνική

Νοηματική Γλώσσα, ακουστικής περιγραφής και αισθητηριακής προσαρμογής. Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση, ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις με τις εκπονήτριες του προγράμματος. Τα ευρήματα οδήγησαν σε βελτιώσεις της εφαρμογής και ανέδειξαν τη σημασία της προώθησης της συμπερίληψης μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της τέχνης του κινηματογράφου.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, οπτική και ακουστική αναπηρία, νευροαναπτυξιακές διαταραχές, προσβασιμότητα, κινηματογραφική εκπαίδευση, αξιολόγηση προγράμματος.

Abstract

The educational program *Inclusion in Action* was implemented during the 2023-2024 school year in mainstream and special education schools in Athens, as well as at the Hellenic Film Archive, with the aim of strengthening a culture of inclusion within the school and broader social contexts. The program was designed by the Athens International Children's and Youth Film Festival Organization and consisted of two phases: preparatory classroom workshops and film screenings at the Hellenic Film Archive. The workshops introduced students to approaches to disability through interactive exercises and empathy-based activities. Subsequently, students participated in joint film screenings that were accessible through Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing (SDH), Greek Sign Language (GSL) interpretation, audio description, and sensory adaptations. The evaluation of the program was based on systematic observation, individual semi-structured interviews with teachers, and focus group interviews with the program designers. The findings led to improvements in implementation and highlighted the importance of promoting inclusion through the art of cinema.

Key words

Inclusion, visual and hearing impairments, neurodevelopmental disorders, accessibility, film education, program evaluation.

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά μία συνεχή διαδικασία με βασικό σκοπό τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό αγαθό. Επικεντρώνεται στην υπερπήδηση των περιορισμών του συστήματος που δυσχεραίνουν την ανταπόκρισή του στη διαφορετικότητα και την ετερογένεια των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτής της νέας, παγκόσμιας εκπαιδευτικής τάσης προάγονται οι αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, η αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική

εκπαίδευση αφορά όλους/-ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βασική της προϋπόθεση, αλλά ταυτόχρονα και στόχος, είναι η διαμόρφωση σχολικών κοινοτήτων που θα υποστηρίζουν την ετερότητα, θα εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές και θα διέπονται από αξίες, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και η ισότητα. Η Παιδαγωγική της Ένταξης αξιοποιεί ποικιλία σύγχρονων καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η βιωματική μάθηση, η εργασία σε ομάδες, οι τέχνες, και άλλες (Babalís & Tsoli, 2017, Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2020).

Ειδικότερα, η συμβολή των τεχνών στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι αδιαμφισβήτητη. Η προσδοκία ότι οι τέχνες μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία έχει συμπεριληφθεί στη Seoul Agenda: Goals for the development of arts education, όπου εμφατικά είχε επισημανθεί η ανάγκη ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαίδευση «ως θεμελιώδες και βιώσιμο συστατικό μιας υψηλής ποιότητας ανανέωσης της εκπαίδευσης» (UNESCO, 2010). Σήμερα, οι τέχνες αναγνωρίζονται ευρύτατα ως θεμελιώδες μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε συνάφεια με τον Στόχο 4 της Ατζέντας 2030 (UNESCO, 2020, United Nations, 2015). Οι τέχνες ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και τη μαθησιακή συμμετοχή, ιδιαίτερα των μαθητών/τριών με αναπηρία, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Ewing, 2020, Winner et al., 2013). Παράλληλα, σε μια εποχή κατά την οποία οι ψηφιακές τεχνολογίες και η τεχνητή νοημοσύνη ενισχύουν τη διαδραστικότητα και την προσβασιμότητα, ο πολιτισμός και οι τέχνες αναδεικνύονται ως αναπόσπαστα στοιχεία μιας ολιστικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών μέσα από διαδικασίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2026). Παρά τις υφιστάμενες προκλήσεις, όπως το κόστος, η έλλειψη εξειδίκευσης και τα ερευνητικά κενά, γενικότερα, η συμπερίληψη μέσω των τεχνών συνιστά μια δυναμική διαδικασία εκπαιδευτικού μετασχηματισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στο πνεύμα αυτής της θεώρησης, το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου για Παιδιά της Αθήνας σχεδίασε και υλοποίησε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας κοινής εκπαιδευτικής και πολιτιστικής εμπειρίας, βασισμένης στη «γλώσσα» του κινηματογράφου. Στόχος του προγράμματος ήταν η αντιμετώπιση της περιορισμένης γνώσης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα αναπηρίας, καθώς και η καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον και η ενίσχυση της αποδοχής και συνεργασίας μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρία (Rieser, 2011, UNESCO, 2015). Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και συλλογικές εμπειρίες, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στόχευσε στην υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αξιοποιώντας τη δύναμη των τεχνών (Allan, 2014, Aziz, 2024).

1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το Παιδικό και Εφηβικό Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου για Παιδιά της Αθήνας σχεδίασε και υλοποίησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Συμπερίληψη εν δράσει*, το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές/τριες με και χωρίς αναπηρία και στόχευε στη διαμόρφωση κουλτούρας συμπερίληψης στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Allan, 2007). Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Λάτση, ενώ οι οργανισμοί Liminal και The Happy Act συνέβαλαν στον σχεδιασμό και την υλοποίησή του. Στόχος ήταν η συνάντηση παιδιών γενικής εκπαίδευσης με παιδιά με οπτική, ακουστική, νοητική ή αισθητηριακή αναπηρία στην ίδια κινηματογραφική αίθουσα για σχολική προβολή, ακολουθούμενη από συζήτηση. Όλες οι ταινίες του σχολικού προγράμματος του Φεστιβάλ έγιναν προσβάσιμες μέσω υπότιτλων SDH (για κωφούς και βαρήκοους), μεταγλώττισης στα ελληνικά, ένθεσης διερμηνείας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), ακουστικής περιγραφής και κοινωνικών ιστοριών. Προπαρασκευαστικά εργαστήρια στη σχολική τάξη προηγήθηκαν, προκειμένου να προετοιμάσουν όλες τις ομάδες των μαθητών/τριών για αυτή τη συλλογική εμπειρία. Στα σχολεία γενικής αγωγής πραγματοποιήθηκαν βιωματικές δραστηριότητες ενσυναίσθησης, εισάγοντας τα παιδιά στην έννοια της αναπηρίας, στο σχετικό λεξιλόγιο και στους τρόπους προσβασιμότητας και επικοινωνίας των ατόμων με αναπηρία. Στα σχολεία ειδικής αγωγής, ανάλογα με την ομάδα στόχο, χρησιμοποιήθηκαν απλοποιημένες συνοπτικές περιγραφές των ταινιών (κοινωνικές ιστορίες) για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, εισαγωγή στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για παιδιά με ακουστική αναπηρία και απτικές ασκήσεις για παιδιά με οπτική αναπηρία. Όλα τα παιδιά, με και χωρίς αναπηρία, ήρθαν σε επαφή με την τέχνη της αφήγησης (storytelling) και την τέχνη του κινηματογράφου.

2. Η αξιολόγηση του προγράμματος

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της διευρυμένης Εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος *Συμπερίληψη εν δράσει*, η οποία διενεργήθηκε στις δύο φάσεις υλοποίησής του: α) κατά τη διάρκεια των προπαρασκευαστικών εργαστηρίων στην τάξη και β) κατά την προβολή των ταινιών στην Ταινιοθήκη της Ελλάδας. Η προσέγγιση αξιολόγησης ενσωμάτωσε στοιχεία από δύο μοντέλα: το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων του D. L. Kirkpatrick (1975) και το μοντέλο Context, Input, Process and Product (CIPP) του D. L. Stufflebeam (2003). Ο συνδυασμός αυτός επέτρεψε αφενός την αποτίμηση των τελικών αποτελεσμάτων του προγράμματος και αφετέρου τη διαμορφωτική αξιολόγηση των διαδικασιών υλοποίησής του. Η αξιολόγηση βασίστηκε σε δεδομένα που συνελέγησαν μέσω συστηματικής παρατήρησης των εκπαιδευτικών δράσεων, ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς και εστιασμένης (focus-group) συνέντευξης με τις εκπονήτριες του προγράμματος, καταγράφοντας τις αντιδράσεις και τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς και την εμπειρία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών των τάξεων. Ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν διαμορφωτικός, στοχεύοντας στη βελτιστοποίηση της εφαρμογής, στην ανάδειξη καλών

πρακτικών και στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων για την προώθηση της συναισθηματικής κατανόησης και της κουλτούρας συμπερίληψης (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Της διευρυμένης εφαρμογής προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2023, με την ίδια μεθοδολογία και τα ίδια ερευνητικά εργαλεία. Η πιλοτική εφαρμογή εξέτασε παραμέτρους, όπως η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το λεξιλόγιο που σχετίζεται με την αναπηρία, η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσου προσέγγισης της αναπηρίας, ο βαθμός συμμετοχής και αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκε μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η συμβατότητα των δράσεων με τα χαρακτηριστικά των ειδικών ομάδων (π.χ. μαθητές με οπτική ή ακουστική αναπηρία) και η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού σε σχέση με τις ανάγκες τους. Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκε εστιασμένη ομαδική συνέντευξη μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας και των εκπονητριών του προγράμματος, προκειμένου να ανατροφοδοτηθεί η διευρυμένη εφαρμογή που θα ακολουθούσε (Lazarakou et al., 2024, 2025).

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος *Συμπερίληψη εν δράσει (Inclusion in Action)*, το οποίο υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024, σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής στην Αθήνα και στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να:

- διερευνηθεί κατά πόσο διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή ατόμων με και χωρίς αναπηρία κατά την κοινή κινηματογραφική εμπειρία,
- εξεταστεί η συμβολή της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας,
- αναδειχθεί ο ρόλος της αφήγησης ιστοριών (storytelling) και της τέχνης του κινηματογράφου στην ενίσχυση της αλληλοκατανόησης και στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Κατά πόσον τα άτομα με και χωρίς αναπηρία συμμετείχαν στην κοινή κινηματογραφική εμπειρία με όρους ισοτιμίας;
2. Σε ποιο βαθμό η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης συνέβαλε στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας;

3. Σε ποιο βαθμό η αφήγηση ιστοριών (storytelling) και η τέχνη του κινηματογράφου συνέβαλαν στην ενίσχυση της αλληλοκατανόησης και στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας;

3.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε συνολικά 298 μαθητές και μαθήτριες, από επτά (7) τμήματα δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής και επτά (7) τμήματα δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής, εκ των οποίων τα δύο ήταν Κέντρα Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) και τα υπόλοιπα ήταν σχολεία μαθητών με ακουστική αναπηρία και ειδικά σχολεία. Τα σχολικά τμήματα επελέγησαν βάσει του ενδιαφέροντος που εξέφρασαν για συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στο δείγμα περιελήφθησαν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί των αντιστοιχών σχολικών τμημάτων, οι οποίοι συμμετείχαν σε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τέλος, δεδομένα συνελέχθησαν και από τις δύο εκπονήτριες του προγράμματος μέσω εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωσή του.

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024 και περιελάμβανε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε ένα προπαρασκευαστικό εργαστήριο σε κάθε συμμετέχουσα τάξη σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής. Στη δεύτερη φάση, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στα προπαρασκευαστικά εργαστήρια παρακολούθησαν προβολές ταινιών στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος. Κατά την υλοποίηση αυτών των φάσεων, η ερευνητική ομάδα πραγματοποίησε επισκέψεις στις τάξεις και συνεργάστηκε με τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και με τις εκπονήτριες του προγράμματος, προκειμένου να διαμορφώσει εικόνα για την αποτελεσματικότητά του και να παράσχει διαμορφωτική ανατροφοδότηση. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν όλες οι αρχές του κώδικα ηθικής και δεοντολογίας που διέπουν την έρευνα με μαθητικό πληθυσμό.

3.5. Μέθοδος

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε ποιοτική μεθοδολογία, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των δεδομένων που αφορούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων (Mason, 2011, Τσιώλης, 2015).

Ως τεχνικές συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι εξής:

- Συστηματική μη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία διενεργήθηκε τόσο κατά τη φάση των προπαρασκευαστικών εργαστηρίων στις σχολικές τάξεις όσο και κατά τη φάση της παρακολούθησης των ταινιών στην Ταινιοθήκη.
- Ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων που υλοποίησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

- Εστιασμένη ομαδική συνέντευξη (focus group interview) μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας και των εκπονητριών του προγράμματος μετά την ολοκλήρωση της διευρυμένης υλοποίησης.

Οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και η εστιασμένη ομαδική συνέντευξη με τις εκπονήτριες του προγράμματος λειτούργησαν συμπληρωματικά προς την παρατήρηση, η οποία αποτέλεσε τη βασική τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Για την επεξεργασία των ποιοτικών στοιχείων που συνελέγησαν, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με τον καθορισμό θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2011).

3.6. Μέσα συλλογής δεδομένων

Κύριο μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η αυτοσχέδια κλείδα παρατήρησης, η οποία περιελάμβανε είκοσι (20) θεματικές κατηγορίες κατανεμημένες σε τρεις (3) βασικούς άξονες. Οι άξονες αυτοί αφορούσαν:

- 1) τη συμμετοχή μαθητών/τριών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην κοινή κινηματογραφική εμπειρία με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (παιδιά με οπτική και ακουστική αναπηρία),
- 2) την αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ μαθητών/τριών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια των προπαρασκευαστικών εργαστηρίων, καθώς και κατά την προβολή των ταινιών στην Ταινιοθήκη,
- 3) τη συμβολή της αφήγησης ιστοριών (storytelling) και της τέχνης του κινηματογράφου στην προαγωγή της συμπερίληψης.

Ως επικουρικά μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν:

- α) Οδηγός ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς, ο οποίος περιελάμβανε οκτώ (8) ερωτήσεις που διερευνούσαν τα οφέλη του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους/τις ίδιους/-ες και τους/τις μαθητές/τριές τους, τον βαθμό επίτευξης του σκοπού δημιουργίας κουλτούρας συμπερίληψης μέσω της τέχνης του κινηματογράφου, τον βαθμό επάρκειας της ενημέρωσης και προετοιμασίας που έλαβαν σχετικά με το πρόγραμμα, τον βαθμό κατανόησης των στόχων του προγράμματος, τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν και προτάσεις αποφυγής τους, τις πιθανές φάσεις που χρειάστηκε να παρέμβουν και προτάσεις σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης.
- β) Οδηγός εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης (focus group interview) μεταξύ των ερευνητριών και των εκπονητριών του προγράμματος, με άξονες συζήτησης που αντιστοιχούσαν στις θεματικές κατηγορίες της παρατήρησης.

4. Αποτελέσματα

4.1. Αποτελέσματα παρατηρήσεων

Στη φάση των προπαρασκευαστικών εργαστηρίων στις τάξεις γενικής αγωγής, οι εκπαιδευτικές του προγράμματος (που ήταν και οι εκπαιδευτικές των παιδιών στις δύο φάσεις υλοποίησης του προγράμματος) φρόντισαν να προετοιμάσουν τα παιδιά τόσο για την επαφή με την αναπηρία όσο και για την κινηματογραφική εμπειρία. Αρχικά, τους ζητήθηκε να αναφέρουν τι γνωρίζουν σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο με οπτική ή ακουστική αναπηρία παρακολουθεί μία κινηματογραφική ταινία. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν σχετικά με τις ειδικές προσαρμογές που εφαρμόζονται στις κινηματογραφικές ταινίες, όπως η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για άτομα με ακουστική αναπηρία, η ακουστική περιγραφή για άτομα με οπτική αναπηρία και οι προσαρμογές που αφορούν σε άτομα με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης αποσαφηνίστηκαν έννοιες και όροι που σχετίζονται με την αναπηρία.

Στον χώρο της Ταινιοθήκης, οι μαθητές/τριες σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής παρακολούθησαν κοινή προβολή επιλεγμένων κινηματογραφικών ταινιών μικρού μήκους υπό συνθήκες προσβασιμότητας, δηλαδή με τις απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση των ίδιων ταινιών από όλα τα παιδιά ταυτόχρονα. Στον ίδιο χώρο πραγματοποιήθηκαν κατόπιν βιωματικές δράσεις, στις οποίες συμμετείχαν από κοινού μαθητές/τριες τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Οι δραστηριότητες συνδέονταν με εκείνες που είχαν πραγματοποιηθεί στα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στις σχολικές τάξεις και λειτούργησαν ως προέκταση και εμβάθυνση των θεμάτων που αναδείχθηκαν μέσα από τις ταινίες.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης, οργανωμένα στους δύο βασικούς άξονες:

1. Παρατηρήσεις από τα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στις τάξεις και
2. Παρατηρήσεις από την προβολή ταινιών στην Ταινιοθήκη.

Τα δεδομένα ανάλυσης των παρατηρήσεων έχουν διακριθεί σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες, βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων:

- A) Προσέγγιση της αναπηρίας και προαγωγή της συμπερίληψης μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και κινηματογράφου.
- B) Προαγωγή της συμπερίληψης μέσω αλληλεπίδρασης μαθητών/τριών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης.
- Γ) Καταλληλότητα και προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού για την προσέγγιση θεμάτων αναπηρίας.
- Δ) Συμβολή της αφήγησης ιστοριών (storytelling) και της τέχνης του κινηματογράφου στην προαγωγή της συμπερίληψης.

Α) Προσέγγιση της αναπηρίας και προαγωγή της συμπερίληψης μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και κινηματογράφου

Α1. Παρατηρήσεις από τα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στις τάξεις

Η διάρθρωση του προγράμματος γύρω από την προσέγγιση της αναπηρίας και την έννοια της συμπερίληψης αποτελεί βασικό άξονα της σκοποθεσίας του. Στη φάση των προπαρασκευαστικών εργαστηρίων στις τάξεις γενικής αγωγής, οι εκπονήτριες του προγράμματος φρόντισαν να εισαγάγουν τους/τις μαθητές/τριες στην έννοια της αναπηρίας με ποικίλους τρόπους, όπως η παρουσίαση παραδειγμάτων, η εξοικείωση με το βασικό λεξιλόγιο και η αποσαφήνιση βασικών εννοιών.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών που συνδέονται με την αναπηρία και τους ζητήθηκε να αναφέρουν πιθανά παραδείγματα από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον (π.χ. «Γνωρίζετε άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας;»). Η ανάκληση προσωπικών εμπειριών συνέβαλε στην εισαγωγή των παιδιών στο θέμα, καθώς τους επέτρεψε να αναπτύξουν μία πιο άμεση και προσωπική σύνδεση με αυτό. Στη συνέχεια, η προσέγγιση της αναπηρίας πραγματοποιήθηκε μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρακολούθησαν διαδοχικά αποσπάσματα ταινιών χωρίς ήχο ή χωρίς εικόνα, προκειμένου να αντιληφθούν πώς μεταβάλλεται η εμπειρία θέασης σε περιπτώσεις οπτικής ή ακουστικής αναπηρίας. Παράλληλα, είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν τρόπους προσαρμογής μίας κινηματογραφικής ταινίας για κωφά ή τυφλά άτομα (π.χ. χρήση νοηματικής γλώσσας ή υπότιτλων για κωφούς, ακουστική περιγραφή ή αφήγηση για τυφλούς) και να συμμετάσχουν σε ασκήσεις χειλανάγνωσης.

Στα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές δόθηκαν κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες συνέβαλαν στην εξοικείωση με το περιεχόμενο και τη δομή των ταινιών που θα παρακολουθούσαν, μειώνοντας πιθανή σύγχυση ή άγχος. Οι ιστορίες αυτές παρείχαν παράλληλα ένα πλαίσιο για τη δημιουργία των δικών τους μικρο-αφηγήσεων. Ειδικότερα στο σχολείο των κωφών, τα παιδιά προετοίμασαν παιχνίδι-αίνιγμα μετατρέποντας λέξεις στη νοηματική γλώσσα, με στόχο να επικοινωνήσουν με αυτό τον τρόπο με τους ακούοντες συμμαθητές τους που θα συναντούσαν στην Ταινιοθήκη. Οι εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες προσέφεραν στους/στις μαθητές/τριες μη τυπικής ανάπτυξης χρήσιμα βιώματα σχετικά με την αναπηρία με σημείο αναφοράς την τέχνη του κινηματογράφου. Μέσα από τη συλλογική εμπειρία, γνώρισαν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε ομάδα, ενώ για τους/τις περισσότερους/-ρες η επαφή με τέτοια ζητήματα και με την τέχνη του κινηματογράφου αποτέλεσε μία εντελώς πρωτόγνωρη εμπειρία.

Διαπιστώθηκε, ωστόσο, ότι οι βασικές έννοιες του προγράμματος (π.χ. κωφός, νοηματική γλώσσα, κτλ.) δεν γίνονταν εύκολα κατανοητές και απαιτούσαν περισσότερη επεξεργασία προκειμένου να εμπεδωθούν. Παρατηρήθηκε, επίσης, δυσκολία στη χρήση των όρων. Παρά τις προσπάθειες αποσαφήνισης από μέρους των εκπονητριών, τα παιδιά εξακολουθούσαν σε μεγάλο βαθμό να καταφεύγουν σε περιφραστικές διατυπώσεις, όπως «άνθρωποι που

δεν βλέπουν» ή «άνθρωποι που δεν ακούνε», κτλ. Παράλληλα, δεν φάνηκε να έχει γίνει επαρκώς κατανοητή η ανάγκη προσαρμογής των κινηματογραφικών ταινιών ανάλογα με τη φύση της αναπηρίας (π.χ. χρήση της νοηματικής γλώσσας για τους κωφούς ή περιγραφή της δράσης για τους τυφλούς). Φαίνεται ότι μία τέτοια κατανόηση απαιτεί πιο ενεργή και συστηματική συμμετοχή σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Η άμβλυνση των στερεοτύπων απέναντι στην αναπηρία αποδείχθηκε ακόμα πιο απαιτητική, καθώς για την επίτευξή της θα ήταν αναγκαίες περισσότερες στοχευμένες δράσεις και μεγαλύτερο διάστημα εφαρμογής, τα οποία, ωστόσο, δεν προβλέπονταν στο πλαίσιο του αξιολογούμενου προγράμματος.

A2. Παρατηρήσεις από την προβολή ταινιών στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος

Η μετάβαση των μαθητών/τριών μη τυπικής ανάπτυξης στον φυσικό χώρο του κινηματογράφου και η κοινή παρακολούθηση ταινιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης αποτέλεσε μία πολύ θετική εμπειρία. Η επιλογή των ταινιών αποδείχθηκε εύστοχη, καθώς κινητοποιήσαν το ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων/-ουσών, με και χωρίς αναπηρία, ενώ παράλληλα περιελάμβανε πολλά ερεθίσματα, τα οποία οι εκπαιδευτικές αξιοποίησαν στη συζήτηση που ακολούθησε.

Η προσαρμογή της κοινής κινηματογραφικής εμπειρίας πραγματοποιήθηκε με όρους ισότητας, τόσο για τα παιδιά τυπικής όσο και για τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Συνολικά, οι δραστηριότητες προετοιμασίας των μαθητών/τριών για την προσέγγιση της αναπηρίας κρίνονται επιτυχημένες, καθώς ανταποκρίνονταν στους στόχους και διευκόλυναν τη συμμετοχή όλων. Θετικό στοιχείο αποτέλεσε η αξιοποίηση εμπειριών από προηγούμενες επισκέψεις στον κινηματογράφο, μέσω ερωτήσεων που ενίσχυαν τη σύνδεση της νέας εμπειρίας με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα βιώματα των παιδιών. Ιδιαίτερη σημασία είχε, επίσης, η παρουσία διερμηνέα νοηματικής γλώσσας κατά την επίσκεψη των παιδιών με ακουστική αναπηρία στην Ταινιοθήκη, η οποία διευκόλυνε ουσιαστικά την επικοινωνία και διασφάλισε την ισότιμη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες μετά την προβολή των ταινιών.

B) Προαγωγή της συμπερίληψης μέσω αλληλεπίδρασης μαθητών/τριών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης

B1. Παρατηρήσεις από τα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στις τάξεις

Στην αρχική φάση των προπαρασκευαστικών εργαστηρίων στην τάξη, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσω ομαδικής εργασίας, συζητήσεων, βιωματικών δραστηριοτήτων, κοινωνικών ιστοριών, αυτοσχεδιασμών και δημιουργίας «παγωμένης εικόνας». Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να εκφραστούν δημιουργικά και να μοιραστούν ιδέες, ενισχύοντας τη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τις εκπαιδευτικές. Η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε ήταν σε μεγάλο βαθμό θετική, καθώς οι δραστηριότητες είχαν συμμετοχικό και ελκυστικό χαρακτήρα και ήταν προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ομάδων. Η διάταξη του χώρου –σε ομάδες, σχήμα Π, ημικυκλική διάταξη ή διάταξη συνεδρίου– ευνόησε την

επικοινωνία και την ενεργή συμμετοχή, ενώ η φροντίδα για την απομάκρυνση περισπασμών συνέβαλε στη διατήρηση της προσοχής.

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η αλληλεπίδραση παρέμεινε επιφανειακή, καθώς ορισμένα παιδιά έδειχναν να απαντούν μηχανικά στις ερωτήσεις χωρίς να κατανοούν πλήρως τον σκοπό της δραστηριότητας, ενώ άλλα δεν συμμετείχαν σχεδόν καθόλου. Στα ειδικά σχολεία, η υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων αποδείχθηκε ακόμα πιο απαιτητική, καθώς οι εκπονήτριες χρειάστηκε να παρέχουν στενότερη και πιο εξατομικευμένη καθοδήγηση προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον σκοπό κάθε δραστηριότητας και να την ολοκληρώσουν. Συνεπώς, παρόλο που το πλαίσιο και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων ευνόησαν την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, η εμπειρία θα μπορούσε να ενισχυθεί περαιτέρω με περισσότερο χρόνο επεξεργασίας, καθώς και με μια τελική ανακεφαλαίωση που θα υποστήριζε τη βαθύτερη κατανόηση.

B2. Παρατηρήσεις από την προβολή ταινιών στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος

Στη φάση της προβολής των ταινιών, η κοινή παρακολούθηση από μαθητές/τριες γενικής και ειδικής αγωγής πραγματοποιήθηκε υπό συνθήκες προσβασιμότητας, με τις κατάλληλες προσαρμογές, ώστε όλοι να συμμετέχουν ισότιμα. Οι βιωματικές δραστηριότητες που ακολούθησαν επέτρεψαν στα παιδιά να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες που απέκτησαν στην τάξη, να ανακαλέσουν τις ιστορίες των ταινιών και να δημιουργήσουν συλλογικές αφηγήσεις. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης ανέπτυξαν αρκετή πρωτοβουλία και διάθεση συνεργασίας με τους/τις συμμαθητές/τριές τους με αναπηρία, ενώ αναπτύχθηκε διάλογος σχετικά με την καθημερινότητα και τις εμπειρίες διαφορετικότητας. Η πολυτροπικότητα της κινηματογραφικής γλώσσας, σε συνδυασμό με τα εργαλεία προσβασιμότητας, συνέβαλε στην κατανόηση διαφορετικών οπτικών και ενίσχυσε τη συναισθηματική συμμετοχή, επιτρέποντας την από κοινού εμπειρία της κινηματογραφικής προβολής. Παρότι κατά την πιλοτική φάση η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπηρία ήταν περιορισμένες και οι δύο ομάδες λειτουργούσαν χωριστά, στη διευρυμένη εφαρμογή του προγράμματος η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία ενισχύθηκαν σημαντικά. Αυτό συνέβαλε καθοριστικά στην προαγωγή της συμπερίληψης και στην αποδοχή του “Άλλου”, καθώς οι μαθητές/τριες εκδήλωσαν επανειλημμένα διάθεση για συναναστροφή και επικοινωνία.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σημαντική η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής όλων των παιδιών, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, σε κοινές δραστηριότητες, με τη συνδρομή προσώπων που διευκολύνουν την επικοινωνία (π.χ. δάσκαλος νοηματικής, συνοδός για παιδιά με οπτική αναπηρία), καθώς και με τη στήριξη των εκπαιδευτικών των τάξεων.

Γ) Καταλληλότητα και προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού για την προσέγγιση θεμάτων αναπηρίας

Γ1. Παρατηρήσεις από τα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στις τάξεις

Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των τάξεων διευκόλυνε την προβολή των ταινιών, που χρησιμοποιήθηκαν ως παραδείγματα κατά τα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής. Για τις ανάγκες της προσβασιμότητας αξιοποιήθηκαν οπτικο-ακουστικά μέσα, όπως διαδραστικός πίνακας, προτζέκτορας και ηχεία, τα οποία ήταν συμβατά με τις ανάγκες της κάθε ομάδας. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα-παιχνίδια, τα οποία σχετίζονταν άμεσα με τους κινηματογραφικούς χαρακτήρες που θα παρακολουθούσαν τα παιδιά στην Ταινιοθήκη και με τα οποία ενθαρρύνθηκαν να έρθουν σε άμεση επαφή και να εκφραστούν δημιουργικά. Τα αντικείμενα-παιχνίδια διέφεραν ως προς το μέγεθος, το χρώμα, το σχήμα και την υφή –ήταν χνουδωτά και πολύχρωμα και σε ορισμένες περιπτώσεις κινούμενα–, ώστε να είναι φιλικά προς τα παιδιά και να επιτρέπουν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά με αναπηρίες. Ως αντικείμενα-παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν, μεταξύ άλλων, ένα πουλί, ένα ρομπότ, ένα σκαθάρι και μία γάτα. Ένα από τα θετικά στοιχεία των αντικειμένων ήταν η άμεση σύνδεσή τους με τις ταινίες, γεγονός που τα καθιστούσε εύκολα αναγνωρίσιμα και ενίσχυε τη μνημονική τους καταγραφή, η οποία είναι απαραίτητη για την καλύτερη πρόσληψη και κατανόηση του περιεχομένου. Επιπλέον, η δημιουργία μικρο-αφηγήσεων από τα παιδιά με βάση τα αντικείμενα, κατά το δεύτερο μέρος του προπαρασκευαστικού εργαστηρίου, συνέβαλε στο να γίνει το αντικείμενο πιο οικείο. Έτσι, όταν οι μαθητές/τριες συναντούσαν τους κινηματογραφικούς χαρακτήρες στην ταινία, είχαν ήδη αναπτύξει μια προσωπική σχέση με αυτούς. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για τις ταινίες και συνέβαλε στην πληρέστερη πρόσληψη των μηνυμάτων του κινηματογραφικού έργου.

Γ2. Παρατηρήσεις από την προβολή ταινιών στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος

Το εκπαιδευτικό υλικό των ταινιών που επιλέχθηκαν και προβλήθηκαν στον χώρο της Ταινιοθήκης ήταν ενδιαφέρον και ελκυστικό, συμβατό με τις γνωσιακές και ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών/τριών, πολυαισθητηριακό και διαφοροποιημένο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και εστιασμένο στα ουσιώδη ζητήματα σχετικά με την αναπηρία. Ιδιαίτερη σημασία είχε ο τρόπος έκφρασης των νοημάτων των ταινιών, ο οποίος ήταν μη διδακτικός, αλλά περισσότερο υπαινικτικός και ουσιαστικός. Από τις αντιδράσεις όλων των παιδιών –με και χωρίς αναπηρία– διαφάνηκε ότι απόλαυσαν την προβολή και κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο των ταινιών. Παράλληλα, ο φυσικός χώρος του κινηματογράφου αποτέλεσε για αρκετά παιδιά με αναπηρία μια πρωτόγνωρη εμπειρία, η οποία προκάλεσε ενθουσιασμό και ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για τη δραστηριότητα.

Δ) Συμβολή της αφήγησης ιστοριών (storytelling) και της τέχνης του κινηματογράφου στην προαγωγή της συμπερίληψης

Δ1. Παρατηρήσεις από τα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στις τάξεις

Με στόχο την προετοιμασία των μαθητών/τριών για την επερχόμενη κινηματογραφική προβολή, οι εκπονήτριες ενσωμάτωσαν στα προπαρασκευαστικά εργαστήρια στοιχεία σχετικά με την κινηματογραφική αφήγηση. Η εισαγωγή ξεκίνησε με την ερώτηση: «Έχετε παρακολουθήσει ποτέ ταινία στον κινηματογράφο;» Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι αρκετά παιδιά, ιδιαίτερα μη τυπικής ανάπτυξης, δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία κινηματογράφου. Στη συνέχεια, οι εκπονήτριες ανέλυσαν τη ροή μίας αφήγησης, εξηγώντας έννοιες, όπως «πώς αφηγούμαι μια ιστορία με ενδιαφέρον» ή «τι είναι η ανατροπή στην εξέλιξη της αφήγησης» ή «πώς μπορώ να δημιουργήσω στο κοινό μου αδημονία (σασπένς) για να κάνω την αφήγησή μου πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα». Συζητήθηκαν τα βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης, όπως το πρόβλημα, οι πρωταγωνιστές, η λύση και η χρονική διάταξη των γεγονότων και κατόπιν οι εκπονήτριες παρουσίασαν τα αξεσουάρ σκηνής (props), δηλαδή αντικείμενα-παιχνίδια συνδεδεμένα με τις ταινίες που θα παρακολουθούσαν στην Ταινιοθήκη. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα επέλεξε τρία αντικείμενα με τα οποία δημιούργησε τη δική της μικρο-αφήγηση και την παρουσίασε μέσα από τρεις «παγωμένες εικόνες». Στο σχολείο των κωφών, η έναρξη της κινηματογραφικής ιστορίας βασίστηκε κυρίως στην αφήγηση μέσω κίνησης και περιορισμένων λεκτικών στοιχείων, με παράθυρο διερμηνείας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, γεγονός που την κατέστησε πλήρως κατανοητή. Παρ' όλα αυτά, η σύνδεση ανάμεσα στην πρώτη φάση προσέγγισης της αναπηρίας και στη δεύτερη καλλιτεχνική φάση του εργαστηρίου δεν φάνηκε πάντοτε επαρκώς ισχυρή.

Δ2. Παρατηρήσεις από την προβολή ταινιών στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος

Μετά την προβολή των ταινιών στην Ταινιοθήκη και τη συζήτηση που ακολούθησε, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες. Διαπιστώθηκε ότι η προηγούμενη ενασχόλησή τους με τις ομαδικές προπαρασκευαστικές δραστηριότητες στην τάξη συνέβαλε στη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων. Αντιθέτως, στα μμήματα όπου οι μαθητές/τριες δεν είχαν εξοικειωθεί με την ομαδική εργασία, παρατηρήθηκαν περισσότερες δυσλειτουργίες, όπως διαμαρτυρίες, συγκρούσεις και καθυστερήσεις, ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία επιλογής των αντικειμένων-παιχνιδιών για τις δραστηριότητες που ακολούθησαν. Η εμπειρία των κινηματογραφικών προβολών κατέδειξε ότι η συμβολική «γλώσσα» της τέχνης και η δύναμη της μυθοπλασίας βοήθησαν τα παιδιά να προσλάβουν τα μηνύματα με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο και να «χτίσουν» γέφυρες επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη που συναποτελούσαν το κοινό. Η διαδικασία ταύτισης με τους ήρωες αποδείχθηκε κρίσιμη, καθώς ενίσχυσε την κοινή εμπειρία μεταξύ παιδιών γενικής και ειδικής αγωγής και καλλιέργησε την ενσυναίσθηση, βασική προϋπόθεση για τη συμπερίληψη και την αποδοχή του «Άλλου».

4.2. Αποτελέσματα εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης (focus group interview)

Η τεχνική της εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης έδωσε τη δυνατότητα στα μέλη της ερευνητικής ομάδας να διεισδύσουν βαθύτερα στις σκέψεις και την εμπειρία των εκπονητριών σε σχέση με τη διευρυμένη εφαρμογή του προγράμματος και να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή κατέστησε δυνατή τη σύνθεση κοινής αντίληψης, η οποία αποτέλεσε τη βάση για την ανατροφοδότηση της εφαρμογής του προγράμματος. Στο πλαίσιο της εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο του βαθμού επίτευξης των στόχων όσο και των επιμέρους παραμέτρων υλοποίησης του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, επαναπροσδιορίστηκαν οι στόχοι, οι οποίοι περιελάμβαναν την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα αναπηρίας, καθώς και τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών ομάδων μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας του κινηματογράφου και της αφήγησης. Όλοι οι επιμέρους στόχοι συνέτειναν στην απώτερη επιδίωξη της άμβλυνσης των προκαταλήψεων και του φόβου ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς αναπηρία και της ενίσχυσης της μεταξύ τους συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών δράσεων. Σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος, η συζήτηση ανέδειξε την ανάγκη καλύτερης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών των τάξεων, ώστε η συμμετοχή και η συμβολή τους να είναι περισσότερο διευρυμένη και ουσιαστική.

4.3. Αποτελέσματα ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, στο πλαίσιο των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, φαίνεται να συγκλίνουν με τα δεδομένα των παρατηρήσεων. Συνοπτικά, όλοι αναγνώρισαν την αξία και τα οφέλη του προγράμματος όσον αφορά στην προσέγγιση ζητημάτων αναπηρίας, στην προώθηση της προσβασιμότητας, στη συμπερίληψη και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Ενδεικτικά, παρατίθεται μία απάντηση:

Οι μαθητές μέσα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαθαίνουν με έναν ξεχωριστό, βιωματικό, παιγνιώδη, ψηφιακό και ταυτόχρονα απολαυστικό τρόπο την έννοια της συμπερίληψης, της αποδοχής, της ομαδικότητας, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της αλληλοβοήθειας (Σ8).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το πρόγραμμα αξιοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό την τέχνη του κινηματογράφου για την καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης, όπως τόνισαν:

Φυσικά, όσο περισσότερο εξοικειώνονται τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με την αναπηρία, μέσα από τις δράσεις του προγράμματος αυτού, τόσο καλλιεργείται η κουλτούρα της συμπερίληψης. Είναι ένας υπέροχος τρόπος να γνωρίσουν και να αγγίξουν την αναπηρία, να αλληλοεπιδράσουν με τα παιδιά με αναπηρία και τέλος να την αποδεχτούν και να την αντιμετωπίζουν σαν κάτι κοινό και συνηθισμένο (Σ1).

Επειδή η βασική αρχή της συμπερίληψης είναι η δημιουργία ενός ανοικτού και φιλόξενου περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, μέσα από την τέχνη του κινηματογράφου πετυχαίνουμε τον στόχο μας ιδανικά (Σ7).

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως επαρκή την ενημέρωσή τους σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος και θεώρησαν τη συμμετοχή τους κατά την εφαρμογή του προγράμματος απαραίτητη και σημαντική. Ενδεικτικά:

Αρχικά, ενημερώσαμε τους μαθητές μας και τους γονείς των μαθητών μας για τη συγκεκριμένη δράση. Μετά εργαστήκαμε με τους μαθητές μας πάνω στο θεωρητικό κομμάτι της συμπερίληψης και των αναπηριών. Κατόπιν “παίξαμε με τις αισθήσεις” προσπαθώντας να κατανοήσουμε τα διάφορα είδη αναπηριών (π.χ. ζωγραφίσαμε με κλειστά μάτια, παίξαμε χωρίς να ακούμε, κτλ.). Τέλος, βοηθήσαμε τις εκπαιδευτριες του προγράμματος, όπου και όποτε κρίναμε απαραίτητο, τόσο στο προπαρασκευαστικό στάδιο που έγινε στην τάξη όσο και στο τελικό που έγινε στον κινηματογράφο (Σ8).

Στις προτάσεις τους, επισημαίνουν κυρίως την ανάγκη περιορισμού του αριθμού των παιδιών που συμμετέχουν ταυτόχρονα στις δραστηριότητες στην Ταινιοθήκη, την ενδυνάμωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με αναπηρία και παιδιών τυπικής ανάπτυξης, καθώς και την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου με τρόπο που να διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των ομάδων.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συνοπτικά, τα συμπεράσματα της έρευνας, βάσει των τριών ερευνητικών ερωτημάτων, είναι τα εξής:

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η προώθηση της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και η ενδυνάμωση της ομάδας μέσα από την ισότιμη συμμετοχή σε μία κοινή καλλιτεχνική εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώθηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε στον βαθμό κατά τον οποίο τα άτομα με και χωρίς αναπηρία μπορούσαν να συμμετέχουν στην κοινή κινηματογραφική εμπειρία με όρους ισότητας. Το πρόγραμμα, και στις δύο φάσεις υλοποίησής του, ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά σε αυτόν τον στόχο. Οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με συμμαθητές/τριές τους με αισθητηριακές και νευροαναπτυξιακές αναπηρίες και να προσεγγίσουν την έννοια της αναπηρίας μέσα από την τέχνη της αφήγησης και του κινηματογράφου, σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης και ισότιμης συμμετοχής (Benjamin-Thomas et al., 2019). Οι κοινές κινηματογραφικές προβολές συνέβαλαν στην προαγωγή της συμπερίληψης, κυρίως λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα, καθώς έφεραν παιδιά γενικής και ειδικής αγωγής στον ίδιο χώρο για να μοιραστούν και να απολαύσουν από κοινού κινηματογραφικές ταινίες. Παράλληλα, η προηγούμενη συμμετοχή

των παιδιών σε προπαρασκευαστικές δραστηριότητες στην τάξη είχε θετική επίδραση, καθώς ενίσχυσε τη δημιουργία μικρο-αφηγήσεων με κοινούς πρωταγωνιστές από όλες τις ομάδες. Τα παιδιά της γενικής αγωγής είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι η παρακολούθηση μιας ταινίας και η ψυχαγωγία μπορεί να είναι ίδιες για όλους, εφόσον υπάρχουν τεχνικά μέσα που καθιστούν την τέχνη του κινηματογράφου προσβάσιμη. Μέσα από τη διαδικασία ταύτισης με τους χαρακτήρες των ταινιών, αρκετά παιδιά κατανόησαν ότι η διαφορετικότητα δεν συνεπάγεται ανωτερότητα ή μειονεξία, αλλά αντανακλά διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και εμπειρίας των ίδιων συναισθημάτων και καταστάσεων. Για παράδειγμα, η συγκίνηση ή το γέλιο στα ίδια σημεία μιας ταινίας, μπορεί να βιώνεται διαφορετικά ανάλογα με τον τρόπο αντίληψης, όπως μέσω της ακουστικής περιγραφής.

Για την περαιτέρω ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, προτείνεται η ενδυνάμωση της ενσυναισθητικής προσέγγισης με τους κινηματογραφικούς ήρωες των ταινιών, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τα χαρακτηριστικά τους και να συναισθανθούν τις ανάγκες τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάδειξη των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών μέσα από κοινές δράσεις αναστοχασμού (Lazarakou, 2024). Η διαδικασία αυτή θα συνέβαλε στην αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ομάδων και στην άμβλυνση πιθανών στερεοτύπων και προκαταλήψεων της μίας ομάδας προς την άλλη (Αγγελίδης, 2012).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερεύνησε τον βαθμό κατά τον οποίο η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης συνέβαλε στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας, διαπιστώθηκε ότι η μεταξύ τους επικοινωνία επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό (UNESCO, 2015). Οι μαθητές/τριες και από τις δύο ομάδες μοιράστηκαν την καλλιτεχνική εμπειρία της παρακολούθησης των ταινιών, ήρθαν σε επαφή μεταξύ τους και επικοινωνήσαν σε θετικό και εποικοδομητικό κλίμα. Επιπλέον, ανέπτυξαν αυθόρμητο διάλογο σχετικά με την καθημερινότητά τους και ένωσαν άνετα να συζητήσουν ζητήματα που αφορούσαν την αναπηρία. Κατά το στάδιο του αναστοχασμού μετά την προβολή των ταινιών στην Ταινιοθήκη, όλα τα παιδιά συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες. Συνέδεσαν τις μικρο-αφηγήσεις που είχαν δημιουργήσει κατά τη φάση της προετοιμασίας στην τάξη, συνθέτοντας μια κοινή ιστορία που αξιοποιούσε στοιχεία από τις επιμέρους αφηγήσεις όλων των ομάδων. Η αλληλεπίδραση αυτή, η οποία ήταν σχετικά περιορισμένη στην πιλοτική φάση του προγράμματος, έγινε ιδιαίτερα εμφανής κατά τη διευρυμένη εφαρμογή του. Ενδεικτικά, παρατηρήθηκε ότι παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανέλαβαν αυθόρμητα την πρωτοβουλία να συνοδεύσουν ή να προσφέρουν βοήθεια σε παιδιά με οπτική αναπηρία, χωρίς να τους ζητηθεί ή υποδειχθεί.

Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κλίματος εμπιστοσύνης αναδείχθηκε ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία του προγράμματος (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014). Ιδιαίτερα ωφέλιμο θα ήταν οι μαθητές/τριες διαφορετικών ομάδων τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης να έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν μεταξύ τους πριν από την κοινή παρακολούθηση των ταινιών στην Ταινιοθήκη. Μία τέτοια προετοιμασία θα

συνέβαλε στην ανάπτυξη σχέσεων οικειότητας και εμπιστοσύνης, καθώς και στη δημιουργία θετικής προσμονής για την από κοινού βίωση της εμπειρίας. Παράλληλα, κρίνεται σημαντικός ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων του προγράμματος με στοχευμένες δράσεις που θα διευκολύνουν τη βαθύτερη γνωριμία μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, συμβάλλοντας στην άμβλυνση προκατασκευασμένων ιδεών του ενός για τον άλλον. Επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη για πιο συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών των τάξεων, ώστε να ενισχυθεί η ενεργός συμμετοχή τους και η παιδαγωγική συμβολή τους στην υλοποίηση του προγράμματος (Francisco et al., 2020).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερεύνησε τον βαθμό κατά τον οποίο η αφήγηση ιστοριών (storytelling) και η τέχνη του κινηματογράφου συνέβαλαν στην ενίσχυση της αλληλοκατανόησης και στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας, διαπιστώθηκε ότι οι σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες λειτούργησαν σε ικανοποιητικό βαθμό προς αυτή την κατεύθυνση (Allan, 2014, Aziz, 2024). Η φάση της προετοιμασίας των μαθητών/τριών στο πλαίσιο των προπαρασκευαστικών εργαστηρίων πέτυχε σε μεγάλο βαθμό την εισαγωγή τους στην κινηματογραφική αφήγηση. Τα παιδιά εισήχθησαν στις βασικές έννοιες και τα δομικά στοιχεία της αφήγησης ιστοριών (storytelling) και δημιούργησαν τις δικές τους ομαδικές μικρο-αφηγήσεις. Ιδιαίτερα θετική αποδείχθηκε η χρήση αντικειμένων-παιχνιδιών που απεικόνιζαν ή μορφοποιούσαν τους χαρακτήρες των ταινιών. Η πρακτική αυτή επέτρεψε στα παιδιά να έρθουν σε άμεση και πολυαισθητηριακή επαφή με την έννοια του «δραματικού ή κινηματογραφικού χαρακτήρα» ως μυθοπλαστικής κατασκευής (fiction character). Παράλληλα, η χρήση των αντικειμένων-παιχνιδιών ενίσχυσε τη μνημονική και συνειρμική σύνδεση ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κινηματογραφική προβολή, ακόμα και όταν αυτή πραγματοποιήθηκε αρκετές μέρες αργότερα. Η ενθουσιώδης αντίδραση των παιδιών όταν είδαν ξανά την τσάντα με τα αντικείμενα-παιχνίδια μετά το πέρας των προβολών στην Ταινιοθήκη επιβεβαίωσε αυτή την επίδραση.

Το εκπαιδευτικό υλικό των ταινιών που επιλέχθηκαν για προβολή στον χώρο της Ταινιοθήκης ήταν ποικίλο, κατανοητό και ενδιαφέρον. Η παρουσίαση ταινιών χωρίς ήχο ή εικόνα, καθώς και με περιγραφή, βοήθησε τα παιδιά γενικής αγωγής να αντιληφθούν τις προσαρμογές (όπως η νοηματική γλώσσα, οι υπότιτλοι και η ακουστική περιγραφή) που επιτρέπουν στα άτομα με αναπηρία να απολαύσουν μία ταινία. Ικανοποιητικά υλοποιήθηκαν, επίσης, οι προσαρμογές προσβασιμότητας για παιδιά με αισθητηριακές ή νευροαναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη διάρκεια των προβολών. Ωστόσο, η κατανόηση βασικών εννοιών σχετικών με την αναπηρία και η ορθή χρήση του σχετικού λεξιλογίου από τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης φαίνεται ότι απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να αναπτυχθεί στον επιθυμητό βαθμό.

Κατά τη φάση των προβολών στην Ταινιοθήκη, οι μαθητές/τριες βίωσαν στην πράξη τις υπηρεσίες προσβασιμότητας στον κινηματογράφο και ανέπτυξαν δεξιότητες συμμετοχής σε μία κοινή κινηματογραφική εμπειρία. Ο στόχος της συμπεριληψής υπηρετήθηκε μέσω

της ισότιμης συμμετοχής παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Η πολυτροπικότητα της κινηματογραφικής γλώσσας συνέβαλε στην κατανόηση ότι κάποια άλλα παιδιά μπορεί να βιώνουν την ίδια εμπειρία με διαφορετικούς τρόπους. Τα εργαλεία προσβασιμότητας –όπως η ακουστική περιγραφή, ο νοηματικός υποτιτλισμός και οι κοινωνικές ιστορίες– βοήθησαν τα παιδιά να προσεγγίσουν την οπτική γωνία των συνομιλήκων τους με αναπηρία, να μπουουν ενσυναισθητικά στη θέση τους και να βιώσουν την εμπειρία από τη δική τους οπτική γωνία. Παρατηρήθηκε, επίσης, μετασχηματισμός των στερεοτυπικών αντιλήψεων τόσο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και στις ίδιες τις εκπονήτριες. Οι τελευταίες ανέφεραν ότι κατά την υλοποίηση του προγράμματος ήρθαν συχνά αντιμέτωπες με δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις και οδηγήθηκαν σε επανεξέταση και αμφισβήτησή τους. Οι συμπεριφορές των παιδιών συχνά τις εξέπλητταν, ανατρέποντας παγιωμένες αντιλήψεις και προσδοκίες τους. Για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, προτείνεται η περαιτέρω επεξεργασία των συζητήσεων και των βιωματικών παιχνιδιών που συνοδεύουν τις προβολές. Με τον τρόπο αυτό, συνδέεται στενότερα το κινηματογραφικό υλικό με τους στόχους του προγράμματος, όπως η συμπερίληψη, η αποδοχή του άλλου, η συνεργασία και η ομαδική εργασία (Benjamin-Thomas et al., 2019).

Η ανάπτυξη των συμπεριληπτικών μορφών εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις του σύγχρονου σχολείου (Αγγελίδης, 2012). Το πρόγραμμα *Συμπερίληψη εν δράσει* ανέδειξε τις δυνατότητες, αλλά και τις προκλήσεις, που παρέχει η τέχνη του κινηματογράφου –και ευρύτερα η τέχνη στις διάφορες μορφές της– για την ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών/τριών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία κουλτούρας συμπερίληψης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Α. Π. (2012) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Allan, J. (2007) Performing inclusion: instructive arts experiences. In *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice. Inclusive education: Cross cultural perspectives*. Springer, 131-143. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9_9
- Allan, J. (2014) Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- Aziz, A. (2024) Art education through a contemporary visual culture lens. *Art Education*, 77(4), 8-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2024.2330336>
- Babalis, T. & Tsoli, K. (2023) *Classroom life: Shaping the learning environment, classroom management, strategies and teaching techniques*. New York: Nova Publishers.

- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία-Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Benjamin-Thomas, T. E., Laliberte Rudman, D., Gunaseelan, J., Abraham, V. J., Cameron, D., McGrath, C. & Vinoth Kumar, S. P. (2019). A participatory filmmaking process with children with disabilities in rural India: Working towards inclusive research. *Methodological Innovations*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/2059799119890795>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2026) *Ten pillars shaping the future of inclusive education: Background paper*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Ewing, R. (2020) The Australian curriculum: The arts. A critical opportunity. *Curriculum Perspectives*, 40(1), 75-81. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00098-w>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M. & Wang, Y. (2020) Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Kirkpatrick, D. L., ed. (1975) *Evaluating training programs: a collection of articles from the journal of the American society for training and development*. WI: American Society for Training and Development, Inc.
- Lazarakou, E. (2024) Students' artistic creation as an alternative assessment task in a non-artistic course within higher education. *International Journal of Education & the Arts*, 25(28). <http://doi.org/10.26209/ijea25n28>
- Lazarakou, E., Tsoli, K., Dimaki-Zora, M. & Papaspiliopoulos, K. (2024, October 17-19) Inclusion in Action: A film education programme in special and mainstream schools. Description and evaluation [Paper presentation]. "Arts, Nature, Technology, Education: Harmony in Unity". Word Alliance for Arts in Education (WAAE) 10th International Conference, Athens, Greece.
- Lazarakou, E., Tsoli, K., Dimaki-Zora, M. & Papaspiliopoulos, K. (2025) Evaluating the Inclusion in Action pilot program: Inclusive education through the arts. *Journal of Literary Education* (in press).
- Mason, J. (2011) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κυριαζή, επιμ., μτφ., 2η εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Rieser, R. (2011) Disability, human rights and inclusive education, and why inclusive education is the only educational philosophy and practice that makes sense in today's world. In G. Richards & F. Armstrong, (Eds.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms*. London, UK: Routledge, 156-169.

- Stufflebeam, D. L. (2003) The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 31-62. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Stufflebeam, D. L. & Zhang, G. (2017) *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Nijhoff.
- Τσιπλητάρης, Α. & Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιώλης, Γ. (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473-498.
- UNESCO (2010) *Seoul agenda. Goals for the development of arts education* [online]. Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692> [5 Απριλίου 2026]
- UNESCO (2015) *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* [online]. Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137> [5 Απριλίου 2026]
- UNESCO (2020) *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all* [online]. Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [5 Απριλίου 2026]
- United Nations. (2015) *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* [online]. Διαθέσιμο: <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1> [5 Απριλίου 2026]
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013) *Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ. & Χριστοπούλου, Α-Α. (Επιμ.) (2020) Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι: Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61-76.

ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

NARRATION AND METACOGNITION: A TEACHING INTERVENTION FOR ENHANCING LITERACY IN THIRD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Αικατερίνη Μαρκογιαννάκη

Διδάκτωρ

Πανεπιστήμιο Κρήτης

katermarko@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μίας διδακτικής παρέμβασης, που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, των κοινωνιογνωσιακών, των κοινωνικοπολιτισμικών και των κοινωνικοεπικοινωνιολογικών προσεγγίσεων, προκειμένου να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών/τριών να παράγουν επικοινωνιακά αφηγηματικά κείμενα και η μεταγνωσιακή γνώση για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες του συγγραφικού έργου. Στην έρευνα πήραν μέρος τρία τμήματα Γ' τάξης δημοτικού εκ των οποίων τα δύο αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και το τρίτο την ομάδα ελέγχου. Οι μεταβλητές μετρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση με κείμενα των μαθητών/τριών και αδόμητη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην παραγωγή του γραπτού λόγου σε γνωσιακό και μεταγνωσιακό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά

Γραμματισμός, αφήγηση, ποιότητα του γραπτού λόγου, μεταγνωσιακή γνώση, διδασκαλία στρατηγικών.

Abstract

The objective of this study was the design, implementation, and evaluation of a teaching intervention that integrates strategies derived from cognitive, sociocognitive, sociocultural, and sociolinguistic approaches. The intervention aimed to strengthen students' ability to produce communicative narrative texts and to enhance their metacognitive knowledge, enabling

them to effectively manage the challenges associated with the writing process. The research involved three third-grade primary school classes, two of which formed the experimental groups and one served as the control group. Variables were assessed before and after the intervention using student-generated texts and semi-structured interviews. The findings demonstrated the positive impact of the teaching intervention on written language production at both the cognitive and metacognitive levels.

Key words

literacy, narrative, quality of written language, metacognitive knowledge, strategy instruction.

0. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980 στη διεθνή βιβλιογραφία βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η σύνθετη έννοια του γραμματισμού για τη διδασκαλία της γλώσσας και την ερμηνεία των κειμένων (Barton, 2007·Κωστούλη, 2021). Η εστίαση στις γνωσιακές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές πτυχές του γραμματισμού (Barton, 2007·Bloome & Green, 2015) οφείλεται στην κριτική που ασκήθηκε από τους εκφραστές της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης στην παραδοσιακή προσέγγιση (Holme, 2004·Gee, 2006·Bloome & Green, 2015) ότι συνδέεται ελάχιστα με το κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών/τριών (Luke, 2000·Gee, 2006) και διδάσκεται αποκλειστικά στη σχολική τάξη (Papadopoulou, 2009). Ο γραμματισμός, όμως, δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη των ατομικών γνωσιακών δεξιοτήτων αλλά και τη σχέση των μαθητών/τριών με τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες (Luke, 2000·Perry, 2012·Κωστούλη, 2021). Πρόκειται για εγγενώς εξελισσόμενη διαδικασία (Hasan, 2006) αλληλένδετη με τη γλώσσα (Halliday, 1996·Hasan, 2006), όπου η γνώση δομείται κοινωνικά και ατομικά (Papadopoulou, 2009) και παρουσιάζει διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικά πλαίσια και κουλτούρες (Street, 2003). Με αυτή την προσέγγιση ο γραμματισμός θεωρείται κοινωνική πρακτική (Perry, 2012·Bloome & Green, 2015) που περιλαμβάνει τόσο την πράξη όσο και τη γνώση (Baynham, 2002). Ως πρακτική διαμορφώνεται από αξίες, στάσεις, συναισθήματα, σχέσεις (Perry, 2012) και αναφέρεται στην αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων σε όλες τις κοινωνικές δράσεις χρησιμοποιώντας κείμενα του προφορικού και του γραπτού λόγου και μη λεκτικά κείμενα, τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν σε φυσική γλώσσα, όπως οι οδικοί χάρτες, οι εικονογραφικές οδηγίες, τα διαγράμματα, οι πινακίδες και άλλα παρόμοια (Halliday, 1996).

Υπό αυτό το πρίσμα η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως εμπρόθετη δραστηριότητα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012), όπου η γνωσιακή, γλωσσική, κοινωνικοπολιτισμική και αναπτυξιακή διάσταση του γραμματισμού αλληλοεπηρεάζονται δυναμικά και ορίζουν τα γεγονότα γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015), τα κείμενα. Η χρήση της γλώσσας σημαίνει ότι

παράγω κείμενα (Perry, 2012-Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015). Ως εκ τούτου, στη μάθηση και διδασκαλία του γραπτού λόγου οι μαθητές/τριες χρειάζεται να αναπτύξουν: α) γνώσεις που συνδέονται με τη γλωσσική διάσταση, β) γνώσεις και στρατηγικές, οι οποίες συνδέονται με τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες που είναι απαραίτητες στη σύνθεση ενός κειμενικού είδους, γ) γνώσεις, οι οποίες συνδέονται με το περιεχόμενο που θέλουν να καταγράψουν και σχετίζονται με το κειμενικό είδος και τους επικοινωνιακούς σκοπούς, τους οποίους εξυπηρετεί στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται και λειτουργεί (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Το άρθρο σχετίζεται με το ευρύτερο πεδίο της διδακτορικής διατριβής μου με τίτλο «Σχεδιάζοντας μαθησιακά περιβάλλοντα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων λεκτικού και οπτικού γραμματισμού», η οποία υποστηρίχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης το 2020. Ενώ η διατριβή διερευνά την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης που συνδυάζει γνωσιακές, κοινωνιογνωσιακές, κοινωνικοπολιτισμικές, κοινωνιοκειμενογλωσσολογικές και κριτικές κοινωνιοκειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου σε γνωσιακό και μεταγνωσιακό επίπεδο, το παρόν άρθρο εστιάζει στις διαστάσεις της αφήγησης και της μεταγνώσης με στόχο την ενίσχυση του γραμματισμού των μαθητών/τριών, λαμβάνοντας υπόψη τα νεότερα βιβλιογραφικά δεδομένα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης

Η αφήγηση ως πράξη σηματοδοτείται στην αρχή της ανθρώπινης ιστορίας (Τσιλιμένη, 2011) και εξελικτικά αποτέλεσε παγκόσμιο μέσο μετάδοσης γνώσεων και αξιών από γενιά σε γενιά (Matthews-DeNatale, 2008·Papadopoulou, 2014).

Η μελέτη της αφήγησης συνδέεται με ένα μεγάλο πεδίο ερευνών με ποικιλία ορισμών (Bayon et al., 2003·Κουτσουλέλου, Λογοθέτη & Κοφίνα, 2017). Κάνοντας συνοπτική επισκόπηση των προσεγγίσεων αφήγηση σημαίνει το αφηγηματικό εκφώνημα, τον προφορικό ή γραπτό λόγο που πραγματεύεται την παρουσίαση ενός γεγονότος ή μία σειρά γεγονότων πραγματικών ή φανταστικών, που αποτελούν το αντικείμενο αυτού του λόγου και τις ποικίλες σχέσεις τους όπως, ακολουθίας, αντίθεσης, επανάληψης (Genette, 2017). Μία αφήγηση είναι η ερμηνεία της πραγματικότητας, της οποίας η αποδοχή διέπεται από την αφηγηματική αναγκαιότητα και όχι από την αντικειμενικότητα (Bruner, 1991). Κύρια γνώρισμά της είναι η διαδοχικότητα των γεγονότων (Bigge & Shermis, 2009), η αιτιοκρατική και χρονική τους σχέση (Ματσαγγούρας, 2004·Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011), η πληρότητα νοήματος και η κοινωνικότητα, διότι η αφήγηση δημιουργείται με κριτήριο ένα ακροατήριο (Ταμπούκου, 2022). Η αφήγηση, λοιπόν, είναι επικοινωνιακή πράξη (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 2022) και προϋποθέτει την εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο και την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής κειμένων (Κανέλλου κ.ά., 2016).

Μία ολοκληρωμένη αφήγηση σύμφωνα με τους Labon & Waletzky (1967) απαρτίζεται από τα ακόλουθα μέρη: την *περίληψη*, που προλογίζει συνοπτικά τον σκοπό και το θέμα, τον *προσανατολισμό*, όπου παρουσιάζονται πληροφορίες για τους χαρακτήρες, τον χρόνο, τον χώρο και την κατάσταση από την οποία ξεκινάει η ιστορία, την *εξέλιξη της δράσης*, κατά την οποία τα γεγονότα διατάσσονται σε μία σειρά και δίνεται απάντηση στο ερώτημα *μετά τι έγινε*, την *αξιολόγηση*, που παρουσιάζει την παρέμβαση του/της αφηγητή/τριας στα γεγονότα, τα συναισθήματα και τη στάση του/της και το *κλείσιμο*, που αναφέρεται το τέλος της ιστορίας και επιχειρείται η μετάβαση μεταξύ του παρελθοντικού αφηγηματικού χρόνου και του παρόντος (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011·Αρχάκης, 2013).

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήσαμε δώδεκα δομικά στοιχεία που συνιστούν την υπερδομή του αφηγηματικού κειμένου: το *χωροχρονικό πλαίσιο*, τους *χαρακτήρες*, την *αρχική κατάσταση* και την *ανατροπή* με την εμφάνιση προβλήματος, τα *εμπόδια* στην προσπάθεια λύσης του προβλήματος, την *εσωτερική αντίδραση* των χαρακτήρων στο πρόβλημα, την *εξωτερική δράση* των χαρακτήρων για τη λύση του προβλήματος, τα *αποτελέσματα* των προσπαθειών, την *κορύφωση της δράσης*, τη *λύση* του προβλήματος, την *αποτίμηση* και το *επιμύθιο* (Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν μνημονικές τεχνικές και αρκτικόλεξα (Σπαντιδάκης, 2010).

1.2. Η αφήγηση και η ανάπτυξη του γραμματισμού

Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραμματισμού συνδέονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αφήγησης και προτείνουν τη συστηματική διδασκαλία της (Collins, 1999·Mello, 2001·Miller & Pennycuff, 2008), διότι παρέχει δομημένη πληροφόρηση που μπορεί να συγκρατηθεί στη μνήμη των μαθητών/τριών και εύκολα μπορεί να ανακληθεί (Κουτσουλέλου, Λογοθέτη & Κοφίνα, 2017).

Ειδικότερα, η διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης συμβάλλει στη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου (Mello, 2001·Papadopoulou, 2008). Επίσης, έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της κατανόησης, της ακρόασης, της προσοχής και της συγκέντρωσης στην ιστορία (Bayon et al., 2003), στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, του συντακτικού, της έννοιας της δομής της ιστορίας (Papadopoulou, 2008·Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012), της γλωσσικής έκφρασης, της λογικής σκέψης (Wang et al., 2009), της μετανόησης (Doly, 2003·McTavish, 2008·Larkin, 2009·Ng & Cheung, 2018) και της συνεργατικής μάθησης (Τσιλιμένη, 2011). Συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής γραφής (Mello, 2001·Wang et al., 2009), στην ανάπτυξη της πρώιμης μαθηματικής ικανότητας (Κανέλλου κ.ά., 2016) και της ενσυναίσθησης, καθώς χρειάζεται στην ιστορία την οποία συνθέτουν οι μαθητές/τριες να βάλουν τους εαυτούς τους στη θέση του/της άλλου/ης (Mello, 2001·Τσιλιμένη, 2011). Επιπλέον, αποτελεί φορέα πολιτισμού, το μέσο που συνδέει τις σύγχρονες κοινωνίες μεταξύ τους και με την παράδοση. Οι ιστορίες διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων μπορούν να διαδοθούν μέσω των αφηγήσεων

και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης, στη διατήρηση της διαφορετικότητας και στην επίτευξη της διαπολιτισμικότητας (Τσιλιμένη, 2011).

Ενδεχόμενες δυσκολίες στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών πιθανόν να αποτελούν ενδείξεις για δυσκολίες οι οποίες συνδέονται γενικότερα με τη μάθηση και τον γραμματισμό. Μάλιστα, ειδικοί σε κλινικά και εκπαιδευτικά πλαίσια επισημαίνουν ότι χρειάζεται να αποτελούν σημαντικό μέρος των διαδικασιών αξιολόγησης και παρέμβασης για τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Kaderavek, Cabell & Justice, 2009·Κανέλλου κ.ά., 2016).

1.3. Εννοιολογική προσέγγιση της μεταγνώσης

Η μεταγνώση αποτελεί ένα από τα βασικά ερευνητικά θέματα στην εκπαίδευση και στην ψυχολογία (Efklides & Misailidi, 2010) για τον ρόλο της στη μάθηση στη σχολική ηλικία (Μισαηλίδη, 2011). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια διερευνάται ο ρόλος της στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία (Whitebread et al., 2010).

Ο Flavell ήταν από τους πρώτους που μελέτησε τη σχέση της μεταγνώσης με τη μάθηση και την όρισε ως την ενημερότητα που έχει το άτομο για το γνωσιακό του σύστημα, τις γνωσιακές διεργασίες και τις στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσει για να επιλύσει ένα πρόβλημα, δηλαδή, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Flavell, 1979). Πέρα από τη γνωσιακή διάσταση η μεταγνώση περιλαμβάνει και τη συναισθηματική (Efklides, 2009). Ο Koriat, την ορίζει ως νοητική-συναισθηματική διαδικασία σχετικά με τη γνωσιακή κατάσταση και τις γνωσιακές διαδικασίες του ατόμου (Koriat, 1994 στο Σπαντιδάκης, 2010).

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία συναντούμε πολλούς ορισμούς για τη μεταγνώση και διαπιστώνουμε ότι ο όρος έχει διευρυνθεί και περιλαμβάνει όχι μόνο τη σκέψη για τη σκέψη (Livingston, 2003), αλλά την ικανότητα σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών, την ικανότητα ελέγχου, αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και των στρατηγικών και την απαραίτητη γνώση εφαρμογής αυτών των στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων (Σπαντιδάκης, 2010).

Για να προσδιορίσουμε τον ρόλο της μεταγνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου χρειάζεται να ορίσουμε τις μορφές της που είναι η μεταγνωσιακή γνώση, οι μεταγνωσιακές εμπειρίες και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες (Flavell, 1979·Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2011). Η παρακολούθηση της γνώσης εκδηλώνεται μέσω της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών εμπειριών και ο έλεγχος της γνώσης μέσω των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007·Efklides, 2009). Επιπρόσθετα, η μεταγνωσιακή γνώση συμπεριλαμβάνει τρία είδη γνώσης: τη δηλωτική, η οποία αναφέρεται στο τι γνωρίζω, τη διαδικαστική που είναι η γνώση για το πώς, η γνώση και η χρήση των στρατηγικών και την πλαισιοθετημένη, που αναφέρεται στη γνώση για το πότε, πώς και γιατί (Harris et al., 2009·Negretti, 2012).

1.4. Ο ρόλος της μεταγνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου

Στα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου η γραφή αναγνωρίζεται ως πολυσύνθετη, μη γραμμική διαδικασία και η μεταγνώση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο για την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας (Flower & Hayes, 1981·Bereiter & Scardamalia, 1987·Σπαντιδάκης, 2010).

Ειδικότερα, η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει τέσσερις γνωσιακές διαδικασίες, όπως του σχεδιασμού (που αποτελείται από τις υπο-διαδικασίες της στοχοθεσίας, παραγωγής, οργάνωσης ιδεών), της καταγραφής, της βελτίωσης και της έκδοσης του τελικού κειμένου (Flower & Hayes, 1981·Bereiter & Scardamalia, 1987), τις οποίες οι μαθητές/τριες συνδυάζουν κατά τη διάρκεια σύνθεσης του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι δε διδάσκονται μεμονωμένα (Σπαντιδάκης, 2010) και χρειάζεται από τον/την εκπαιδευτικό να παρέχονται και οι κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις (Bereiter & Scardamalia, 1987) που θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες αφενός να πραγματοποιήσουν τους στόχους που έχουν θέσει για το κείμενο που γράφουν, αφετέρου να εσωτερικεύσουν τις διαδικασίες και να τις εφαρμόζουν αυτόνομα (Bereiter & Scardamalia, 1987·Σπαντιδάκης, 2010·Knospe, 2018). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έχει η συγγραφική αξιολόγηση. Σε αυτό το πλαίσιο η μεταγνώση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες στην παρακολούθηση και στον έλεγχο των αλληλοσχετιζόμενων διαδικασιών. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία των στρατηγικών για την ανάπτυξή της χρειάζεται να αποτελεί στόχο κάθε γνωσιακής παρέμβασης παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010).

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία η διδασκαλία των στρατηγικών για την ανάπτυξη της μεταγνώσης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Kelllogg, 2008·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και ενδεικτικά αναφέρουμε: να διδάσκονται τις στρατηγικές σχεδιασμού, αναθεώρησης και επεξεργασίας, να θέτουν σαφείς και συγκεκριμένους στόχους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου, να διδάσκονται τις στρατηγικές για τη σύνθεση γλωσσικά ολοκληρωμένων προτάσεων, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες προ-γραφής για να καταγράφουν και να οργανώνουν τις ιδέες τους, να διδάσκονται τις στρατηγικές περίληψης, διότι αναπτύσσεται η ικανότητά τους να παρουσιάσουν με σαφήνεια τις πληροφορίες στο κείμενο, να διδάσκονται τις στρατηγικές συνεργατικής γραφής σε όλα τα στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου, να διδάσκονται τα κειμενικά είδη που θα βασιστούν κατά τη συγγραφή, να διδάσκονται τις στρατηγικές παρακολούθησης της συγγραφικής διαδικασίας και να τους παρέχεται ο κατάλληλος χρόνος για την ολοκλήρωση της εργασίας τους (Harris et al., 2009).

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε τη *μεταγνωσιακή γνώση* στην παραγωγή γραπτού λόγου, που αναφέρεται στην ενημερότητα που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους ως συγγραφείς (γνωσιακό υποκείμενο), για το συγγραφικό έργο (γνωσιακό έργο) και τις διαδικασίες που χρειάζονται για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει αν η διδακτική παρέμβαση που αξιοποιεί στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων βοηθά τους/τις μαθητές/τριες με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να βελτιώσουν την ποιότητα του γραπτού λόγου στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου και να δομήσουν τη μεταγνωσιακή γνώση που είναι απαραίτητη για την καθοδήγηση και ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου. Βάσει της υπάρχουσας θεωρητικής και ερευνητικής θεμελίωσης προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1ο Η διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων και της συνεργατικής γραφής επηρεάζει την ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου μαθητών/τριών Γ΄ τάξης δημοτικού;

2ο Η διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων και της συνεργατικής γραφής επηρεάζει τη μεταγνωσιακή γνώση που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών/τριών Γ΄ τάξης δημοτικού;

2.2. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο δημοτικά σχολεία στο Παγκράτι και έλαβαν μέρος τρία τμήματα της Γ΄ τάξης με συνολικό αριθμό πενήντα ένα μαθητές/τριες. Οι δύο πειραματικές ομάδες Π1 (δέκα κορίτσια και επτά αγόρια) και Π2 (έξι αγόρια και δέκα κορίτσια) ήταν στο ίδιο σχολείο, ενώ η ομάδα ελέγχου ΟΕ (δέκα αγόρια και οχτώ κορίτσια) ήταν στο δεύτερο σχολείο.

Η διδακτική παρέμβαση στις δύο πειραματικές ομάδες πραγματοποιούνταν σταθερά ένα δίωρο την εβδομάδα για έξι μήνες αξιοποιώντας και τις οπτικο-λεκτικές διαδικαστικές διευκολύνσεις στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας, της φθίνουσας καθοδήγησης και τη χρήση φακέλου εργασιών (portfolio). Στην ομάδα ελέγχου η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

2.3. Μέσα συλλογής των δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος που υλοποιήθηκε είναι μικτή, μία συνδυαστική χρήση ποιοτικών και ποσοτικών τεχνικών με στοιχεία έρευνας δράσης. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

α) Αφηγηματικά κείμενα, για την ποιότητα του γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο όρος *ποιότητα γραπτού λόγου* αναφέρεται στο σύνολο της επίδοσης των μαθητών/τριών στη συγγραφική διαδικασία. Το επίπεδο επίδοσης αξιολογείται βάσει ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων (Glaser & Brunstein, 2007). Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές/τριες έγραψαν μία αφήγηση, το θέμα της οποίας επέλεξαν οι ίδιοι/ες, αρκεί να ήταν σίγουροι/ες ότι είχαν να γράψουν πολλές πληροφορίες (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007). Στη

συνέχεια, σε συνδυασμό με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Ματσαγγούρας, 2004·Σπαντιδάκης, 2010·Βασιλικοπούλου, 2011·Νέζη, 2012·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015·Κανέλλου κ.ά., 2016) αξιολογήθηκαν για τα ολιστικά χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και την κειμενική δομή σε κάθε έναν από τους τομείς: εισαγωγή, ήρωας/ήρωες, πλοκή, διάλογοι, συνοχή, χρονική διαδοχή, λεξιλόγιο και αποδέκτης της αφήγησης.

β) Αδόμητη συνέντευξη, για την αξιολόγηση της μεταγνωσιακής γνώσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν σε ένα φύλλο χαρτί: *Τι οδηγίες θα έδινες στον φίλο σου/στη φίλη σου για να γράψει μία ιστορία; Τι χρειάζεται να προσέξει;* (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση κατατάχτηκαν βάσει της συχνότητάς τους και με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Saddler & Graham, 2007) σε πέντε κατηγορίες: α) Την εικόνα του κειμένου, όπως τα ωραία γράμματα τα κεφαλαία και μικρά, την ορθογραφία, τα σημεία στίξης, τους κανόνες γραμματικής. β) Τη δομή του κειμένου, όπως τη δημιουργία παραγράφων. γ) Την έκφραση, όπως μικρές προτάσεις με νόημα, το πλούσιο λεξιλόγιο, την έκφραση. δ) Τα στοιχεία υπερδομής, που περιλαμβάνουν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, τον τόπο, τον χρόνο, τον/τους ήρωα/ες, τα συναισθήματά τους, το πρόβλημα, τη λύση, μία φράση στο τέλος/επιμύθιο. ε) Τις συγγραφικές διαδικασίες, όπως την παραγωγή, την οργάνωση, την ανάπτυξη, τη βελτίωση και την έκδοση.

2.4. Διδακτικό πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η αρχική μέτρηση, στη δεύτερη φάση υλοποιήθηκε το πρόγραμμα της διδακτικής παρέμβασης και στην τρίτη φάση έγινε η τελική μέτρηση. Στην πρώτη και στην τρίτη φάση υλοποιήθηκε η αξιολόγηση (pretest & posttest) της ποιότητας γραπτού λόγου και της μεταγνωσιακής γνώσης.

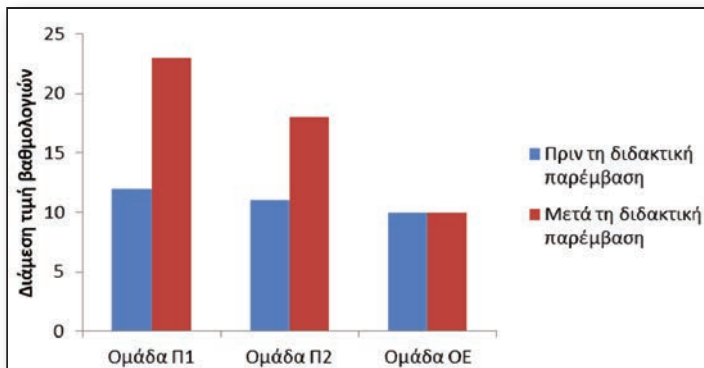
Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής-γνωσιακής μαθητείας, όπου δίνεται βαρύτητα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στον στοχασμό στον οποίο επιδίδονται οι μαθητές/τριες στο τρίτο και στο έβδομο στάδιο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής: α) ανάπτυξη της προαπαιτούμενης γνώσης, β) μοντελοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών, γ) συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την προηγούμενη διαδικασία, δ) εκγύμναση, ε) συνεργατικές δραστηριότητες συγγραφής, στ) αυτόνομη συγγραφή, ζ) στοχασμός της συγγραφικής διαδικασίας.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ποιότητα γραπτού λόγου: Αποτελέσματα των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και τελική μέτρηση

Σύμφωνα με το γράφημα 3.1. πριν τη διδακτική παρέμβαση οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου παρουσίαζαν ισοδυναμία ως προς την ποιότητα γραπτού λόγου, με την πρώτη πειραματική ομάδα να εμφανίζει μία πολύ μικρή υπεροχή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι δύο πειραματικές ομάδες σημείωσαν υψηλότερα αποτελέσματα σε όλα τα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην ποιότητα του γραπτού λόγου.

Γράφημα 3.1.: Κατανομή των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου σε επίπεδο επιδόσεων στην ποιότητα γραπτού λόγου στην αρχική και τελική μέτρηση



Ειδικότερα, στον πίνακα 3.2., σύμφωνα με τα δεδομένα του κριτηρίου των Kruskal-Wallis, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στις δύο πειραματικές ομάδες σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην *εισαγωγή*, στην *πλοκή*, στους *διαλόγους*, στη *συνοχή*, στη *χρονική διαδοχή*, στο *λεξιλόγιο* και στον *αποδέκτη της αφήγησης* του αφηγηματικού κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση με την αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων. Το μοναδικό κριτήριο υπό αξιολόγηση στο οποίο δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου είναι *ο/οι ήρωας/ήρωες*. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα του κριτηρίου Dunn, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διάμεσων τιμών των βαθμολογιών: στην *εισαγωγή* ($p\text{-value}=0,0170<0,05$), στην *πλοκή* ($p\text{-value}=0,0049<0,05$), στους *διαλόγους* ($p\text{-value}=0,0022<0,05$), στη *συνοχή* ($p\text{-value}=0,0029<0,05$), στη *χρονική διαδοχή* ($p\text{-value}=0,0029<0,05$), στο *λεξιλόγιο* ($p\text{-value}=0,0041<0,05$) και στον *αποδέκτη της αφήγησης* του αφηγηματικού κειμένου των μαθητών/τριών της πρώτης πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση, με σαφές προβάδισμα της πρώτης πειραματικής ομάδας.

Αντίστοιχα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διάμεσων τιμών των βαθμολογιών: στην *εισαγωγή* ($p\text{-value}=0,0051<0,05$), στη *χρονική διαδοχή* ($p\text{-value}=0,0332<0,05$) και στον *αποδέκτη της αφήγησης* ($p\text{-value}=0,0194<0,05$) του αφηγηματικού κειμένου των μαθητών/τριών της δεύτερης πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση, με προβάδισμα της δεύτερης πειραματικής ομάδας.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στην ομάδα ελέγχου η διδακτική παρέμβαση που μεσολάβησε ανάμεσα στην αρχική και στην τελική μέτρηση του αφηγηματικού κειμένου δε βελτίωσε την ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών/τριών. Ενώ, και οι δύο πειραματικές ομάδες σημείωσαν σημαντική βελτίωση στις διάμεσες τιμές των συνολικών αποτελεσμάτων, η οποία αποδίδεται στη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην πρώτη πειραματική ομάδα βελτίωσε την ποιότητα γραπτού λόγου κατά -3,494z και στη δεύτερη πειραματική ομάδα κατά -2,524 z. και η διαφορά δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική μεταξύ των διάμεσων τιμών των συνολικών αποτελεσμάτων στα κριτήρια υπό αξιολόγηση.

Πίνακας 3.2.: Πίνακας αξιολόγησης της ποιότητας γραπτού λόγου των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην τελική μέτρηση

[illegible]

Λεξιλόγιο	3 (2-3)	2 (2-3)	1 (1-2)	9,657	0,0080*	Π1-Π2	0,9741
						Π2-ΟΕ	0,0814
						Π1-ΟΕ	0,0041*
Αποδέκτης της αφήγησης	3 (2-4)	2,5 (2-3)	1 (1-2)	11,768	0,0028*	Π1-Π2	1,0000
						Π2-ΟΕ	0,0194*
						Π1-ΟΕ	0,0025*

3.2. Μεταγνωσιακή γνώση: Αποτελέσματα των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αδόμητη συνέντευξη στην τελική μέτρηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 3.3. παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ποσοστών των πειραματικών ομάδων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης, που συνιστούν τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση με όλα τα αντίστοιχα p-values να είναι μικρότερα της τιμής 0,001.

Πίνακας 3.3.: Συχνότητες, ποσοστά και αποτελέσματα των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αδόμητη συνέντευξη στην τελική μέτρηση

	Ομάδα Π1		Ομάδα Π2		Ομάδα ΟΕ		Pearson X ²	p-value
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)		
Εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής								
Όχι	5	29,4	4	25	9	50,0	2,7045	0,289
Ναι	12	70,6	12	75	9	50,0		
Δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων								
Όχι	7	41,2	8	50	11	61,1	1,3992	0,534
Ναι	10	58,8	8	50	7	38,9		
Έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο								
Όχι	12	70,6	1	6,3	16	88,9	25,5416	<0,001*
Ναι	5	29,4	15	93,8	2	11,1		
Δομικά στοιχεία της αφήγησης								
Τόπος								
Όχι	4	23,5	1	6,3	17	94,4	34,8596	<0,001*
Ναι	13	76,5	15	93,8	1	5,6		
Χρόνος								
Όχι	6	35,3	7	43,8	18	100	14,8160	<0,001*
Ναι	11	64,7	9	56,3	0	0		
Συναισθήματα του ήρωα								
Όχι	6	35,3	2	12,5	18	100	28,4619	<0,001*
Ναι	11	64,7	14	87,5	0	0		
Ήρωας								
Όχι	0	0	2	12,5	18	100	43,6585	<0,001*
Ναι	17	100	14	87,5	0	0		

Πρόβλημα								
Όχι	5	29,4	2	12,5	18	100	29,8742	<0,001*
Ναι	12	70,6	14	87,5	0	0		
Λύση του προβλήματος								
Όχι	4	23,5	1	6,3	18	100	34,8596	<0,001*
Ναι	13	76,5	15	93,8	0	0		
Επιμύθιο								
Όχι	7	41,2	7	43,8	18	100	16,5404	<0,001*
Ναι	10	58,9	9	56,3	0	0		
Συγγραφικές διαδικασίες								
Σχεδιασμός, αρκτικόλεξα								
Όχι	11	64,7	3	18,8	18	100	23,9639	<0,001*
Ναι	6	35,3	13	81,3	0	0		
Ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση								
Όχι	9	52,9	6	37,5	18	100	16,0341	<0,001*
Ναι	8	47,1	10	62,5	0	0		

Για να διερευνήσουμε τον βαθμό επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση της μεταγνωσιακής γνώσης των πειραματικών ομάδων στην τελική μέτρηση εφαρμόσαμε το στατιστικό κριτήριο McNemar για παρατηρήσεις κατά ζεύγη στις απαντήσεις στην ερώτηση «Τι οδηγίες θα έδινες στον φίλο σου/στη φίλη σου για να γράψει μία ιστορία; Τι χρειάζεται να προσέξει;».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου McNemar στον πίνακα 3.4. παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ποσοστών της πρώτης πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση σε απαντήσεις σχετικές με: τη δημιουργία παραγράφων ($p\text{-value}=0,0082<0,05$), τον χρόνο ($p\text{-value}=0,0156<0,05$), τα συναισθήματα του ήρωα ($p\text{-value}=0,0010<0,05$), τον ήρωα ($p\text{-value}=0,0002<0,05$), το πρόβλημα ($p\text{-value}=0,0039<0,05$), τη λύση του προβλήματος ($p\text{-value}=0,0005<0,05$), το επιμύθιο ($p\text{-value}=0,0039<0,05$), τον σχεδιασμό και αρκτικόλεξα: ($p\text{-value}=0,0313<0,05$) και την ανάπτυξη, βελτίωση, έκδοση ($p\text{-value}=0,0078<0,05$).

Επίσης, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ποσοστών της δεύτερης πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, που έδωσαν απαντήσεις σχετικές με: τη δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων ($p\text{-value}=0,0313<0,05$), την έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο ($p\text{-value}=0,0001<0,05$), τα συναισθήματα του ήρωα ($p\text{-value}=0,0002<0,05$), τον ήρωα ($p\text{-value}=0,0313<0,05$), το πρόβλημα ($p\text{-value}=0,0002<0,05$), τη λύση του προβλήματος ($p\text{-value}=0,0001<0,05$), το επιμύθιο ($p\text{-value}=0,0039<0,05$), τον σχεδιασμό, τα αρκτικόλεξα ($p\text{-value}=0,0003<0,05$), την ανάπτυξη, τη βελτίωση και την έκδοση ($p\text{-value}=0,0016<0,05$).

Πίνακας 3.4: Αποτελέσματα του κριτηρίου McNemar των πειραματικών ομάδων στην αδόμητη συνέντευξη στην τελική μέτρηση

Ομάδα Π1	McNemar's χ^2	p-value
Εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής	3	0,0833
Δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων	7	0,0082*
Έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο	1,80	0,1797
Δομικά στοιχεία της αφήγησης		
Τόπος	4,00	0,1250
Χρόνος	7,00	0,0156*
Συναισθήματα του ήρωα	11,0	0,0010*
Ήρωας	13,0	0,0002*
Πρόβλημα	9,0	0,0039*
Λύση του προβλήματος	12,0	0,0005*
Επιμύθιο	9,0	0,0039*
Συγγραφικές διαδικασίες		
Σχεδιασμός και αρκτικόλεξα	6,0	0,0313*
Ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση	8,0	0,0078*
Ομάδα Π2		
Εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής	2,0	0,500
Δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων	6,0	0,0313*
Έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο	15,0	0,0001*
Δομικά στοιχεία της αφήγησης		
Τόπος	5,0	0,0625
Χρόνος	5,0	0,0625
Συναισθήματα του ήρωα	13,0	0,0002*
Ήρωας	6,0	0,0313*
Πρόβλημα	13,0	0,0002*
Λύση του προβλήματος	15,0	0,0001*
Επιμύθιο	9,0	0,0039*
Συγγραφικές διαδικασίες		
Σχεδιασμός και αρκτικόλεξα	13,0	0,0003*
Ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση	10,0	0,0016*

Συνάγεται, επομένως, το συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση και στις δύο πειραματικές ομάδες επέδρασε αποτελεσματικά στην ενίσχυση της μεταγνωσιακής γνώσης των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες έδωσαν περισσότερες απαντήσεις και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας οι μαθητές/τριες των δύο πειραματικών ομάδων που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου με οπτικο-λεκτικές διαδικαστικές διευκολύνσεις παρουσίασαν ιδιαίτερη βελτίωση στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση με στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις πριν από την παρέμβαση.

Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου των μαθητών/τριών των δύο πειραματικών ομάδων επιβεβαιώνεται και με τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου, στην οποία εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδασκαλία. Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι επιδόσεις των μαθητών/τριών και στις τρεις ομάδες ήταν ισόδυναμες. Ωστόσο, μετά την παρέμβαση σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλα τα κριτήρια υπό αξιολόγηση. Το μοναδικό κριτήριο υπό αξιολόγηση που δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου είναι *ο/οι ήρωας/ήρωες*. Επομένως, η διδακτική παρέμβαση σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στην ομάδα ελέγχου, όπου απουσίαζε η διδασκαλία των στρατηγικών στο κειμενικό είδος της αφήγησης, δε βελτίωσε την ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών/τριών.

Ανακεφαλαιώνοντας, η διδακτική παρέμβαση που βασίστηκε στις κοινές θέσεις των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών θεωριών, με τη ρητή διδασκαλία των στρατηγικών παραγωγής του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης και με απώτερο στόχο οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές αυτόνομα είχε θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η διδασκαλία των στρατηγικών για τον σχεδιασμό (στοχοθεσία, παραγωγή ιδεών, οργάνωση ιδεών), την καταγραφή και την αναθεώρηση/βελτίωση συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας γραπτού λόγου των μαθητών/τριών και των δύο πειραματικών ομάδων, οι οποίοι/ες αξιοποιώντας κατάλληλα και τις οπτικο-λεκτικές διευκολύνσεις δημιούργησαν ολοκληρωμένα και επικοινωνιακά αφηγηματικά κείμενα. Επιπλέον, η διδακτική παρέμβαση έδωσε έμφαση στις συνεργατικές δραστηριότητες (εταιρική дуάδα) στη δεύτερη πειραματική ομάδα.

Από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί για να μελετήσουν την επίδραση μίας διδακτικής παρέμβασης στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα.

Οι Fitzgerald & Teasley (1983) διαπίστωσαν ότι η άμεση διδασκαλία στην αφηγηματική δομή, σε δεκαεννιά μαθητές/τριες της τετάρτης δημοτικού είχε ισχυρή θετική επίδραση στην οργάνωση της ιστορίας τους, στη χρήση της γλώσσας, στη συνοχή του κειμένου και στην πρωτοτυπία.

Οι Simmons, et al. (1993) επιβεβαιώνουν με τη δική τους έρευνα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ενενήντα τρεις μαθητές/τριες στην όγδοη τάξη, τη θετική επίδραση μίας

διδασκαλίας στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην ανάπτυξη της κειμενικής δομής.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες οι Chandler-Olcott & Zeleznik (2013) στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και οι Li, Murphy & Firetto (2014) αξιοποίησαν τα αφηγηματικά κείμενα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και διαπίστωσαν ομοίως θετικές επιδράσεις στην ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών/τριών.

Επίσης, ο Grünke (2018) με την έρευνά του σε μαθητές/τριες δέκα και έντεκα ετών επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση της εταιρικής дуάδας. Στη δημιουργία της αφήγησης ανέπτυξαν τις δεξιότητες του σχεδιασμού της ιστορίας και βελτίωσαν την επίδοσή τους.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, ο Ulu (2019), που πραγματοποίησε σε εκατόν ογδόντα δύο μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης για την ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων στη συγγραφή, διαπίστωσε ότι η επίδοση των μαθητών/τριών στην παραγωγή γραπτού λόγου βελτιώνεται όταν συνεργάζονται με ομότιμους/ες συμμαθητές/τριες.

Όσον αφορά τη μεταγνωσιακή γνώση στις δύο πειραματικές ομάδες μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώθηκε αύξηση στο ποσοστό των μαθητών/τριών και στον αριθμό των απαντήσεων και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης. Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους/στις μαθητές/τριες των δύο πειραματικών ομάδων στην απόκτηση της μεταγνωσιακής γνώσης επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση στο ποσοστό των μαθητών/τριών και στον αριθμό των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση, στην οποία εφαρμόστηκε η διδασκαλία σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι επιδόσεις των μαθητών/τριών και στις τρεις ομάδες ήταν ισοδύναμες. Μετά την παρέμβαση, η διαφορά που προέκυψε από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των πειραματικών ομάδων είναι σε υψηλό επίπεδο στατιστικά σημαντική σε όλες τις κατηγορίες από την ομάδα ελέγχου. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η παραδοσιακή διδασκαλία που υλοποιήθηκε ανάμεσα στην αρχική και στην τελική μέτρηση στους/στις μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου έδωσε έμφαση στην εικόνα και στη δομή του κειμένου και δε συνέβαλε στη δόμηση της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ανακεφαλαιώνοντας, επιβεβαιώνεται η ευεργετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν γνώση για τον εαυτό τους ως συγγραφείς, για το συγγραφικό έργο και τις διαδικασίες οι οποίες χρειάζονται για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού τους έργου.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της πρώτης πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων στην κατηγορία εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής καθώς το 70,65% έδωσε απαντήσεις: *Να προσέχει τα ορθογραφικά λάθη, Να αρχίζει πάντα με κεφαλαίο και όταν τελειώνει την πρόταση να βάζει τελεία, Να προσέχει να κάνει ωραία γράμματα.*

Αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση στα στοιχεία υπερδομής του κειμένου. Ειδικότερα, στον τόπο το 76,5% απάντησε: *Να γράφει στην ιστορία του που συμβαίνουν όλα τα γεγονότα, Να γράφει για τον τόπο, Να γράφει που συμβαίνουν τα γεγονότα.*

Στον χρόνο το 64,7% έδωσε απαντήσεις: *Να γράφει τότε συμβαίνουν όλα αυτά, Να γράψει τότε έγινε η ιστορία, Να μιλάει για το τότε.*

Στα συναισθήματα του ήρωα το 64,7% απάντησε: *Να γράψει για τα συναισθήματα του ήρωα, Να φαίνονται τα συναισθήματα του ήρωα, Να πει πώς νιώθουν οι ήρωες.*

Στον ήρωα το 100% απάντησε: *Να βάλει ήρωες στην ιστορία, Να γράφει για τους ήρωες, Να συστήσει τους ήρωες του και να τους περιγράψει: τι χρώμα μάτια έχει, έχει κοντά ή μακριά μαλλιά.*

Στο πρόβλημα το 70,6% απάντησε: *Ποιο πρόβλημα έχει δημιουργηθεί στην ιστορία, Να γράψει για το πρόβλημα στην ιστορία, Να φαίνεται το πρόβλημα.*

Στη λύση του προβλήματος το 76,5% απάντησαν: *Να βρει τη λύση και να εξηγήσει πώς οι ήρωες έσωσαν την κατάσταση, Πρέπει να γράψει τη λύση που βρέθηκε για το πρόβλημα, Να γράψει για τις λύσεις που βρήκε ο ήρωας και στο επιμύθιο το 58,9%: Να γράψεις το τέλος της ιστορίας, Να γράψεις τι σκέφτονται οι ήρωες και έτσι να κλείσεις την ιστορία σου, Να γράφει σκέψεις στο τέλος της ιστορίας.*

Βελτίωση σημειώθηκε και στις απαντήσεις στον σχεδιασμό και στα αρκτικόλεξα, καθώς το 35,3% δήλωσε: *Να χρησιμοποιεί τα 6Π, 2Τ και 1γ, Να θυμάσαι τη λέξη Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε, Να γράφεις για το ακροατήριο, Να γράφεις ποιος, που, τότε και γιατί και στην παραγωγή, οργάνωση, ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση το 47,1% απάντησε: Πρέπει να οργανώσει την ιστορία του και να την διορθώσει αφού την γράψει, Να βελτιώσεις την ιστορία σου, Να παρουσιάσεις την ιστορία στην τάξη.*

Και οι μαθητές/τριες της δεύτερης πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλά ποσοστά απαντήσεων και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης.

Ειδικότερα, πολύ υψηλή είναι η βελτίωση στην έκφραση, καθώς από το 0% πριν την παρέμβαση ανήλθε στο 93,8% που απάντησε: *Να βάζει επίθετα, Να εξηγεί πάντα ότι γράφει, Να χρησιμοποιεί ρήματα, Να μην είναι μεγάλες οι προτάσεις, Να γράψει επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες.*

Ακόμη, σημαντική βελτίωση σημειώθηκε στον σχεδιασμό, αρκτικόλεξα, καθώς από το 0% πριν από την παρέμβαση το 87,5% απάντησε: *Να θυμάται τη λέξη Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε, Να θυμάται τα 6Π, 2τ και 1Γ, Να γράφει για το ακροατήριο, Να θυμάται τη λέξη Α.Σ.Ε., Να σχεδιάσει την ιστορία, Να γράψει σε ποιους απευθύνεται. Και στην ανάπτυξη, βελτίωση, έκδοση από το 0% στο 62,5% απάντησαν: Να κάνει βελτιώσεις, Να οργανώσει την ιστορία του.*

Η θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη δόμηση της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές (Englert et al., 1991-Saddler & Graham, 2007). Η McTavish (2008) αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες χρειάζεται

να διδάσκονται ρητά συγκεκριμένες μεταγνωσιακές στρατηγικές για το κειμενικό είδος της αφήγησης, για να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης κατά την ανάγνωση των πληροφοριών στα κείμενα.

Επίσης, την ανάπτυξη της μεταγνώσης στη διδασκαλία παραγωγής αφηγηματικού κειμένου υποστηρίζει η Doly (2003) σε έρευνα που πραγματοποίησε για τέσσερα χρόνια σε μαθητές/τριες του δημοτικού 10-11 ετών και σε δύο τάξεις κολλεγίου 12-14 ετών. Επισημαίνει, ότι η μεταγνώση παρέχει το πλαίσιο για τη διαχείριση του συγγραφικού έργου μέσω του σχεδιασμού, της αυτο-ρύθμισης, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας, του εσωτερικού ελέγχου και των κινήτρων τους.

Οι Ng & Cheung (2018) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι οι μαθητές/τριες δημοτικού που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου στην αφήγηση, στο μάθημα των αγγλικών, είχαν θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης τους.

Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών υποστηρίζει τη θετική επίδραση της συνεργατικής γραφής στη μεταγνώση (Whitebread et al., 2010). Οι Yarrow & Topping (2001) επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές/τριες με τη συνεργατική γραφή αναπτύσσουν τη μεταγνώση στην παραγωγή γραπτού λόγου και θετική εικόνα για τον εαυτό τους ως συγγραφείς. Επίσης, έρευνα της Larkin (2009) σε μαθητές/τριες ηλικίας πέντε με επτά ετών στην ποιότητα παραγωγής γραπτού λόγου επιβεβαιώνει την ανάπτυξη της μεταγνώσης στη συν-δημιουργία γραπτών κειμένων.

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία των στρατηγικών συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου (Negretti, 2012·Gorzelsky et al., 2016). Η Hartman (2001), υποστηρίζει ότι χρειάζεται να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες ρητή διδασκαλία τόσο στη μεταγνωσιακή γνώση όσο και στις μεταγνωσιακές στρατηγικές, για να αποκτήσουν τη γνώση πώς να σκέφτονται και πώς να μαθαίνουν (Pihlainen-Bednarik & Keinonen, 2011). Σύμφωνα με τον Schraw (2001) αυτή η επίγνωση είναι σημαντική για τη μάθηση, διότι παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να διαχειριστούν τις γνωσιακές τους δεξιότητες και να εντοπίσουν αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να διορθώσουν με τη δόμηση νέων γνωσιακών δεξιοτήτων. Επομένως, χρειάζεται να διδαχθούν στρατηγικές, κυρίως για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να δομήσουν σαφείς γνώσεις για το *πότε* και *που* θα χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσουν, να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν τη μάθησή τους.

5. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα τα συνοψίζουμε στα παρακάτω σημεία:

- Η διδακτική παρέμβαση που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων με

αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας γραπτού λόγου των μαθητών/τριών στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου.

- Η διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης επηρεάζει θετικά την ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών/τριών.
- Η συνεργατική γραφή έχει θετική επίδραση στην ποιότητα του παραγόμενου αφηγηματικού κειμένου των μαθητών/τριών.
- Η απουσία της διδακτικής παρέμβασης, που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων, δεν παρέχει στους/στις μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ευκαιρίες βελτίωσης στην ποιότητα γραπτού λόγου του αφηγηματικού κειμένου σε καμία από τις μεταβλητές, ως προς τις οποίες διερευνήθηκε το αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων.
- Η διδακτική παρέμβαση που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενημερότητας που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους ως συγγραφείς, για το συγγραφικό έργο και τις διαδικασίες για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου.
- Η συνεργατική γραφή έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης των μαθητών/τριών στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου.
- Η παραδοσιακή διδασκαλία δίνει έμφαση στην εικόνα και στη δομή του κειμένου και δεν εμβαθύνει στη δόμηση της μεταγνωσιακής γνώσης των μαθητών/τριών για τον εαυτό τους ως συγγραφείς, για το συγγραφικό έργο και τις διαδικασίες, η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου. Επιπρόσθετα, η παραδοσιακή διδασκαλία δε συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών στρατηγικών στο στάδιο του σχεδιασμού, της καταγραφής, της αναθεώρησης/βελτίωσης και της αυτο-αξιολόγησης.

5.1. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε ένα μικρό δείγμα μαθητών/τριών Γ' τάξης δημοτικού από τον Ιανουάριο έως και τον Ιούνιο του 2019. Ως προς τον πειραματικό χαρακτήρα της έρευνας τα δεδομένα στην ποιότητα του γραπτού λόγου του αφηγηματικού κειμένου και στη μεταγνωσιακή γνώση μετρήθηκαν σε μία αρχική και τελική μέτρηση. Δεν εφαρμόστηκε η επαναληπτική αξιολόγηση σε τακτά χρονικά διαστήματα από άλλους/ες βαθμολογητές/τριες, γεγονός που θα συνέβαλε να επαληθευτεί με πιο αντικειμενικό τρόπο η βελτίωση των μαθητών/τριών, εξετάζοντας συγχρόνως και τυχόν εξωγενείς μεταβλητές. Για αυτούς τους περιορισμούς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου και την ανάπτυξη του γραμματισμού ενδεικτικά προτείνεται να διερευνηθεί περαιτέρω:

- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει ανάλογα αποτελέσματα σε άλλα κειμενικά είδη, εκτός της αφήγησης.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας βελτώνει τα αποτελέσματα ως προς τις μεταβλητές που εξετάστηκαν ή θα διαφοροποιούσε τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τις δύο πειραματικές ομάδες.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει ανάλογα αποτελέσματα σε μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων με ακόμη μία μεταβλητή το φύλο των μαθητών/τριών θα διαφοροποιούσε τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τις δύο πειραματικές ομάδες.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει επίδραση σε συναισθηματικούς παράγοντες τους οποίους δε διερευνήσαμε στην παρούσα έρευνα όπως, τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στον γραπτό λόγο και το επίπεδο αυτο-εκτίμησής τους.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2013) *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015) *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλικοπούλου, Ι. Μ. (2011) *Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.
- Barton, D. (2007) *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.
- Baynham, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού* (Μετάφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bayon, V., Wilson, J., Stanton, D. & Boltman, A. (2003) Mixed reality storytelling environments. *Virtual Reality*, 7(1), pp. 54-63.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bigge, M. & Shermis, S. (2009) *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (Μετάφρ. Φ. Αρβανίτης). Αθήνα: Πατάκης.

- Bloome, D. & Green, J. (2015) The social and linguistic turns in studying language and literacy. In J. Rowsell & K. Pahl (eds.), *Handbook of Literacy Studies*, pp. 19-34. Routledge.
- Bruner, J. (1991) The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), pp.1-21. Ανακτήθηκε 10/07/2017 από <http://nil.cs.uno.edu/publications/papers/bruner1991narrative.pdf>
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011) *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Chandler-Olcott, K. & Zeleznik, J. (2013) Narrative plus: designing and implementing the common core state standards with the gift essay. *The Language and Literacy Spectrum*, 23, pp. 85-100. Ανακτήθηκε 08/09/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005287.pdf>
- Collins, F. (1999) The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. *Early Child Development and Care*, 151(1), pp. 77-108.
- Doly, A. M. (2003) Metacognition to learn how to write texts at school and develop motivation to do it. *Effective learning and teaching of writing*. HAL, pp. 381-392. UK: Stafford. Ανακτήθηκε 06/07/2018 από <https://hal.science/hal-00835071/document>
- Efklides, A. (2009) The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), pp. 76-82.
- Efklides, A. & Misailidi, P. (2010) Introduction: The present and the future in metacognition. In A. Efklides & P. Misailidi (eds.), *Trends and Prospects in Metacognition Research*, pp. 1-20. New York: Springer.
- Englert, S. C., Raphael, E.T., Anderson, M.L., Anthony, M. H. & Stevens, D.D. (1991) Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education. *American Educational Research Journal Summer*, 28(2), pp. 337-372.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (2022) Αφηγηματολογία: Από την κλασική στη Μετακλασική εκδοχή. Στο Μ. Κακαβούλια & Π. Πολίτης (επιμ.), *Αφήγηση-Μία Πολυεπιστημονική Θεώρηση*, σσ. 33-74. Αθήνα: Gutenberg.
- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring. A area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychological Association*, 34(10), pp. 906-911.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981) A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Fitzgerald, J. & Teasley, A. B. (1983) *Effects of instruction in narrative structure on children's writing*. Ανακτήθηκε 10/05/2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243076.pdf>
- Gee, P. J. (2006) Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, σσ. 55-88, (Μετάφρ. Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη) Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Genette, G. (2017) *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα κείμενα* (Μετάφρ. Μ. Λυκούδης). Αθήνα: Πατάκης.
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2007) Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), pp. 297-310.
- Gorzelsky, G., Driscoll, L. D., Paszek, J., Jones, E. & Hayes, C. (2016) Cultivating constructive metacognition: a new Taxonomy for writing studies. In C. M. Anson & J. L. Moore (eds.), *Critical Transitions: Writing and the Question of Transfer*, pp. 215-246. University Press of Colorado.
- Grünke, M. (2018) The effects of a peer-delivered writing planning intervention for struggling fifth graders. *World Journal of Education*, 8(6), pp. 157-164. Ανακτήθηκε 09/05/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201388.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1996) Literacy and linguistics: A functional perspective. In J. J. Webster (eds.), *Language and education, The collected works of M.A.K. Halliday* (2007), 9, pp. 97-132. London and New York: Bloomsbury Academic.
- Harris, R. K., Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009) Metacognition and children writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in education*, pp. 131-153. New York: Routledge.
- Hartman, J. H. (2001) Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H. J. Hartman (eds.), *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice*, pp. 33-68. Kluwer Academic.
- Hasan, R. (2006) Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, σσ. 134-189, (Μετάφρ. Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Holme, R. (2004) *Literacy: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q. & Justice, L. M. (2009) Early writing and spelling development in P. M. Rhyner (eds.), *Emergent Literacy and Language Development. Promoting Learning in Early Childhood*, pp. 104-152. New York: Guilford Press.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2016) Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), σσ. 35-67. Ανακτήθηκε 22/06/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1950>
- Kellogg, T. R. (2008) Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), pp. 1-26.
- Knospe, Y. (2018) Metacognitive knowledge about writing in a foreign language: a case study.

- In Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (eds.), *Metacognition in language, learning and teaching*, pp. 121-138. New York: Routledge.
- Κουτσουλέλου, Σ., Λογοθέτη, Ε. & Κοφίνα, Χ. Μ. (2017) Η διδασκαλία της αφήγησης: Προβλήματα και προτάσεις. Στα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές, σσ. 69-85. Ανακτήθηκε 08/10/2019 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2017/2nd_Lit_Con_Proceedings.pdf
- Kucer, S. B. & Silva, C. (2006) *Teaching the dimensions of literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α. (2011) *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστούλη, Τ. (2021) *Το Γλωσσικό Μάθημα σε Τοπικά Συγκείμενα. Λόγοι, Ταυτότητες, Πρακτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (eds.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Larkin, S. (2009) Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), pp. 149-159.
- Li, M., Murphy, P. K. & Firetto, C. M. (2014) Examining the effects of text genre and structure on fourth-and fifth-grade students' high-level comprehension as evidenced in small-group discussions. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), pp. 205-234. Ανακτήθηκε 08/03/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ111731.pdf>
- Livingston, A. J. (2003) *Metacognition: An Overview*. Ανακτήθηκε 08/09/2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Luke, A. (2000) Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), pp. 448-461.
- Matthews-DeNatale, G. (2008) *Digital storytelling. Tips and resources*. Boston: Simmons College.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου* τ. β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- McTavish, M. (2008) "What were you thinking?": the use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), pp. 405-430.
- Mello, R. (2001) The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 2(1). Ανακτήθηκε 15/05/2019 από <http://www.ijea.org/v2n1/>
- Miller, S. & Pennycuff, L. (2008) The power of story: using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), pp. 36-43.

- Μισαηλίδη, Π. (2011) Κατανόηση μεταγνωστικών όρων και θεωρία του νου: Μία μελέτη της σχέσης των δύο ικανοτήτων στην προσχολική ηλικία. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, σσ. 168-192.
- Νέζη, Μ. (2012) *Παραδειγματικό σενάριο στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Η πρώτη μέρα στο σχολείο: αναπαραστάσεις σε αφηγηματικά κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 08/07/2017 http://proteas.greek-language.gr/files/document/arxeia/Nezi_prwth_mera_G_par_s_ep.pdf
- Negretti, R. (2012) Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), pp. 142-179.
- Ng, C. H. & Cheung, Y. L. (2018) Mediation in a socio-cognitive approach to writing for elementary students: instructional scaffolding. *Education Sciences*, 8(92). Ανακτήθηκε 06/08/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200072.pdf>
- Παπαδημητρίου Ε., Ροβάτσου, Γ., Ρενζούλα, Ε. & Μαρμαρινός, Ι. (2011) *Η Συμβολή των τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Κατανόηση και Παραγωγή Κειμένων*. Ανακτήθηκε 03/10/2019 από http://www.elliepek.gr/documents/secondissue/2Papadimitriou_Efh.pdf
- Papadopoulou, M. (2009) Literacy and Multiliteracies in Early Childhood Education: Some Comments on the Greek Curriculum. In M. Paramythiotou & C. Angelaki (eds), *Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future*, pp. 416-423. Syros: OMEP.
- Papadopoulou, S. (2008) Oral language acquisition with children having difficulties in learning Greek as a second language: The uses of creative teaching strategies in multicultural settings. *Intellectbase. Review of Higher Education and Self – Learning*, 2(2), pp. 29-40.
- Papadopoulou, S. (2014) Fairy Tales and Role Playing Games: A Global Perspective of Language Education in a Circle of the Dead-regenerated Society. *China-US Education*, 1(4 & 5), pp. 107-119.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012) Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά των κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνικογνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. θ., σσ. 93-134.
- Perry, K. (2012) What is literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), pp. 50-71.
- Pihlainen-Bednarik, K. & Keinonen, T. (2011) Sixth graders' understanding of their own learning. A case study in environmental education course. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(1), pp. 59-78.
- Ράλλη, Α. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012) Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ.113-136.

- Simmons, D. C., Kameenui, E. J., Dickson, S., Chard, D., Gunn, B. & Baker, S. (1993) *Integrating narrative reading comprehension and writing instruction for all learners*. Ανακτήθηκε 08/05/2018 από <https://eric.ed.gov/?id=ED365943>
- Saddler, B. & Graham, S. (2007) The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), pp. 231-247.
- Schraw, G. (2001) Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (eds.), *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice*, pp. 3-16. Kluwer Academic Publishers.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2015) *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Κυριαζή, Ου. (2007) Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών: Σύγκριση μνημονικών κανόνων και νοητικών χαρτών. *Πρακτικά Συνεδρίου «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης»*, τ. β', 292-309. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Street, B. (2003) What "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, Teachers College*, 5(2), pp. 77-91.
- Ταμπούκου, Μ. (2022) Αφηγηματικές περιπλοκές. Στο Μ. Κακαβούλια & Π. Πολίτης (επιμ.), *Αφήγηση-Μία Πολυεπιστημονική Θεώρηση*, σσ. 551-580. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.) (2011) *Αφήγηση και Εκπαίδευση*, σσ. 13-138. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ulu, H. (2019) Investigation of fourth grade primary school student's creative writing and story elements in narrative text writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), pp. 273-287. Ανακτήθηκε 15/11/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232534.pdf>
- Wang, D., Yin, T., Peng, F., Xiong, J., Wang, H. & Dai, G. (2009) A story authoring system for children. In Chang, M., Kuo, R., Kinshuk, C. & Hirose, M. (eds.), *Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development, Edutainment*. Lecture Notes in Computer Science, 5670, pp 228-238. Ανακτήθηκε 27/06/2018 από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-03364-3_29
- Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V. & Sangster, C. (2010) Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments. In A. Efklides & P. Misailidi (eds.), *Trends and prospects in metacognition research*, pp. 233-258. New York: Springer
- Yarrow, F. & Topping, K. (2001) Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), pp. 261-282.

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ¹ TEACHERS' COMPETENCES FOR INCLUSIVE EDUCATION

Στεφάνια Τάνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60,
Υπ. Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
stefaniatana91@gmail.com

Παντελής Κυπριανός
Καθηγητής
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
kiprian@upatras.gr

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς επιδιώκει τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την άρση των εκπαιδευτικών αποκλεισμών. Η αποτελεσματική εφαρμογή της προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με ανεπτυγμένες επαγγελματικές ικανότητες για τη διαχείριση της μαθητικής ποικιλομορφίας και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Το ερευνητικό εργαλείο βασίστηκε στο έργο Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) και χορηγήθηκε διαδικτυακά σε 683 εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Τα αποτελέσματα δείχνουν συνολικά μέτριο προς υψηλό επίπεδο ικανότητας. Ισχυρό σημείο αναδείχθηκε η τεχνική και πρακτική διάσταση της διδασκαλίας, ενώ ασθενέστερη εμφανίζεται η αξιακή και ψυχοκοινωνική διάσταση της συμπερίληψης. Η διαφοροποίηση αυτή υποδηλώνει ότι, παρά την εφαρμογή πρακτικών διδακτικών στρατηγικών, η ουσιαστική αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει ακόμη εδραιωθεί.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, Ικανότητα, Επιμόρφωση, Βασικές Αξίες, Τομείς Ικανοτήτων.

Abstract

Inclusive education is a key priority of contemporary educational policies, as it seeks to ensure the equal participation of all students in the learning process and to eliminate educational exclusion. Its effective implementation requires teachers with well-developed professional competencies to manage student diversity and support students with special educational needs. This quantitative study aims to investigate teachers' capacity to implement inclusive education in the contemporary school environment. The research instrument was based on the Teacher

Professional Learning for Inclusion (TPL4I) project and was administered online to 683 teachers in the Attica region. The findings indicate an overall moderate to high level of competence. A strong aspect identified is the technical and practical dimension of teaching, while the value-based and psychosocial dimension of inclusion appears weaker. This differentiation suggests that, despite the implementation of practical instructional strategies, the substantive acceptance of students with special educational needs has not yet been fully established.

Key words

Inclusion, Competence, Professional Development, Core Values, Areas of Competence.

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδέεται άμεσα με την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Θεμελιώνεται στην αρχή ότι κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να συμμετέχει σε ποιοτική εκπαίδευση ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών ή εκπαιδευτικών αναγκών (UNESCO, 2009). Από τη Διάκρυση της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) έως τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006) και την Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (United Nations, 2015), οι διεθνείς οργανισμοί υπογραμμίζουν την ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη συμπερίληψη, με έμφαση στη συμμετοχή όλων των μαθητών και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στη μαθητική ποικιλομορφία. Στο πλαίσιο αυτό, η UNESCO (2017, 2020, 2022) επισημαίνει ότι η συμπερίληψη δεν περιορίζεται στη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά αφορά μια ευρύτερη διαδικασία παιδαγωγικού και πολιτισμικού μετασχηματισμού, κατά την οποία η διδασκαλία, το σχολικό περιβάλλον και οι μαθησιακές πρακτικές αναδιαμορφώνονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η επιτυχία αυτής της μεταρρυθμιστικής κατεύθυνσης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι καλούνται να μεταφράσουν τις πολιτικές κατευθύνσεις της συμπερίληψης σε καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2012, 2018 — εφεξής Ευρωπαϊκός Φορέας), οι επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών συνιστούν ένα δυναμικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που εκδηλώνονται μέσα από τέσσερις βασικές αξίες: την εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας, την υποστήριξη όλων των μαθητών, τη συνεργασία με άλλους και τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι αξίες αυτές δεν αποτελούν απλώς θεωρητικές αρχές, αλλά λειτουργούν ως ένα συνεκτικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών που μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη ποικιλομορφία της σχολικής τάξης και να αντιμετωπίζουν την ετερογένεια ως παιδαγωγικό πόρο.

Η διερεύνηση των συμπεριληπτικών επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι δομές επιμόρφωσης και οι μηχανισμοί υποστήριξης δεν έχουν αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό με άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη εξετάζει το επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής και διερευνά επιμέρους πτυχές που σχετίζονται με την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους ικανοτήτων. Το άρθρο οργανώνεται ως εξής: αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και ακολουθεί η παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά κεντρικό πυλώνα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, εδραιώνοντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο αγαθό για κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ατομικών χαρακτηριστικών ή αναγκών (United Nations, 2006· UNESCO, 2017). Η έννοια αυτή δεν προέκυψε ως μεμονωμένη παιδαγωγική καινοτομία, αλλά ως αποτέλεσμα μιας ιστορικής και κοινωνικοπολιτικής εξέλιξης, κατά την οποία αμφισβητήθηκαν παραδοσιακές αντιλήψεις περί «κανονικότητας» και αναδείχθηκε η ανάγκη αναγνώρισης της μαθητικής ετερογένειας ως εγγενούς χαρακτηριστικού των σύγχρονων κοινωνιών (Slee, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη συνδέεται με αρχές κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών, επιδιώκοντας τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία οργανωνόταν μέσα από διαχωριστικά πλαίσια ειδικής αγωγής, τα οποία βασίζονταν στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας και απέδιδαν τις μαθησιακές δυσκολίες κυρίως σε ατομικά ελλείμματα (Oli-ver, 1996). Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στον εκπαιδευτικό διαχωρισμό και στον αποκλεισμό μαθητών από το γενικό σχολικό πλαίσιο. Σταδιακά, ωστόσο, η αντίληψη αυτή αμφισβητήθηκε, καθώς ερευνητές και διεθνείς οργανισμοί υποστήριξαν ότι τα εμπόδια στη μάθηση δεν απορρέουν αποκλειστικά από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Ainscow, 2005). Η εξέλιξη αυτή μετατόπισε το επίκεντρο από την ενσωμάτωση του μαθητή στο σχολείο στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Καθοριστικό σημείο καμπής αποτέλεσαν διεθνείς πολιτικές πρωτοβουλίες που ανέδειξαν τη συμπερίληψη ως βασική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους στο Jomtien ανέδειξε την ανάγκη καθολικής πρόσβασης (UNESCO, 1990), ενώ η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα διαμόρφωσε νέο πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (UNESCO, 1994). Στη συνέχεια, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των

Ατόμων με Αναπηρία κατοχύρωσε τη συμπερίληψη ως βασική αρχή των εκπαιδευτικών πολιτικών, υπογραμμίζοντας την υποχρέωση των κρατών να διασφαλίζουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (United Nations, 2006). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η συμπερίληψη δεν περιορίζεται στην πρόσβαση στο σχολείο, αλλά αφορά την ενεργό συμμετοχή και τη μαθησιακή πρόοδο όλων των μαθητών (UNESCO, 2009).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική συζήτηση, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσεγγίζεται ως μια διαδικασία μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία στοχεύει στον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων που περιορίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών (UNESCO, 2022). Υπό αυτή την έννοια, η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, αλλά το σύνολο της σχολικής κοινότητας, προωθώντας την ισότητα, τη συμμετοχή και τη δημοκρατική λειτουργία της εκπαίδευσης (Ainscow & César, 2006). Η οπτική αυτή προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο για την κατανόηση των διαδικασιών, των προκλήσεων και των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

1.2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Όπως επισημαίνει ο Κυπριανός (2008), ήδη πριν από την οικονομική κρίση η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς το σχολείο δεν διέθετε πάντα σαφώς καθορισμένους στόχους και ο έντονος συγκεντρωτισμός περιόριζε την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Κυπριανός (2009) απέδωσε αυτές τις διαχρονικές αδυναμίες στη λειτουργία του σχολείου ως “ιδεολογικού μηχανισμού”, επισημαίνοντας ότι οι κυρίαρχες ιδεολογικές αγκυλώσεις αποτυπώνονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδακτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη δυσκαμψία του συστήματος απέναντι στην ετερογένεια των μαθητών. Μέχρι τότε, η συζήτηση είχε ήδη διευρυνθεί και σε θέματα όπως η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, ωστόσο η μετάβαση προς τη συμπερίληψη προσέκρουε σε περιορισμούς ενός αυστηρά συγκεντρωτικού συστήματος, περιορίζοντας τα περιθώρια αυτενέργειας των εκπαιδευτικών.

Με αυτό το ιστορικά διαμορφωμένο υπόβαθρο, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά το 2010 εξελίχθηκε μέσα σε ένα περιβάλλον έντονων κοινωνικο-οικονομικών πιέσεων. Η παρατεταμένη οικονομική κρίση οδήγησε σε μείωση του ΑΕΠ, περιορισμό των δημοσίων δαπανών και σημαντική συρρίκνωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, με άμεσο αντίκτυπο στην εύρυθμη λειτουργία των υποστηρικτικών δομών και τη στελέχωση των σχολικών μονάδων (OECD, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, παρά το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008, Ν. 4547/2018, Ν. 4823/2021) που προκρίνει τις αρχές της ισότητας και της προσβασιμότητας, η υλοποίηση της συμπερίληψης προσκρούει σε παγιωμένες δομικές αδυναμίες. Παράγοντες όπως ο υψηλός αριθμός μαθητών ανά τμήμα, οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό και η ανεπάρκεια υλικοτεχνικών υποδομών συντη-

ρούν ένα σημαντικό χάσμα ανάμεσα στις νομοθετικές επιταγές και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, η ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η μετάβαση προς μια ουσιαστική συμπερίληψη προσκρούει σε ενδογενή εμπόδια του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2016) υποστηρίζει ότι η ελληνική σχολική κουλτούρα εξακολουθεί να βασίζεται σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στη μαθητική ετερογένεια, ενώ η έλλειψη ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδακτική πρακτική δυσχεραίνει την υιοθέτηση διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Avramidis και Kalyna (2007) επισημαίνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συμπερίληψη, ωστόσο η ελλιπής επαγγελματική κατάρτιση σε ζητήματα ειδικής αγωγής μειώνει την αυτοπεποίθησή τους και επηρεάζει την ικανότητά τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικές ενταξιακές πρακτικές. Αντίστοιχα, οι Pappas et al. (2018) κατέγραψαν ότι βασικά εμπόδια συνδέονται με την ανεπαρκή στελέχωση, τις μεγάλες τάξεις και την περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Παράλληλα, η συστηματική ανασκόπηση των Sakellariopoulou, et al. (2025) έδειξε ότι τα επαναλαμβανόμενα προβλήματα στην ελληνική βιβλιογραφία αφορούν την ελλιπή επιμόρφωση, τις δυσκολίες στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την περιορισμένη διεπιστημονική συνεργασία, επισημαίνοντας την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις. Η πρόσφατη έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα (2024) επιβεβαιώνουν τη στασιμότητα αυτή. Στο πλαίσιο του έργου Promoting Inclusive Education in Greece – Phase II, αναδεικνύεται ότι, παρά τη θεσμική πρόοδο, η Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρές προκλήσεις, όπως η ελλιπής χρηματοδότηση, η αστάθεια στις δομές υποστήριξης, η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και η απουσία συνεκτικών μηχανισμών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η ελληνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια έντονη αντίθεση ανάμεσα στη θεσμική πρόοδο και στις πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής. Η οικονομική κρίση, η ανεπαρκής στελέχωση, οι περιορισμένοι πόροι και οι ασυνεχείς πολιτικές στήριξης αποτελούν μια συνεχή πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης των δομών υποστήριξης, της επιμόρφωσης και της χρηματοδότησης, ώστε να καταστεί η συμπερίληψη λειτουργική και αποτελεσματική.

1.3. Συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους επάρκεια και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στη μαθητική ετερογένεια (OECD, 2020, 2023· UNESCO, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, διεθνείς οργανισμοί και εκπαιδευτικοί φορείς έχουν αναπτύξει θεωρητικά και πολιτικά πλαίσια που προσδιορίζουν τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολείο.

Ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια που έχουν διαμορφωθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι το «Προφίλ των Ενταξιακών Εκπαιδευτικών», το οποίο αναπτύχθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα (2012).

Το προφίλ αυτό δημιουργήθηκε σε συνεργασία με 25 ευρωπαϊκές χώρες και αποτελεί ένα θεμελιώδες εργαλείο για τον προσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικές αξίες που καθοδηγούν το έργο όλων των εκπαιδευτικών: την εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας, την υποστήριξη όλων των μαθητών, τη συνεργασία με άλλους και τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι αξίες αυτές δεν αποτελούν αφηρημένες αρχές, αλλά συγκροτούνται από ένα συνεκτικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που διαμορφώνουν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2012).

Η εξέλιξη αυτής της προσέγγισης αποτυπώθηκε λίγα χρόνια αργότερα με την ανάπτυξη του έργου Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I), το οποίο διεύρυνε ουσιαστικά το πεδίο εφαρμογής του αρχικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με το προφίλ του 2012 που εστίαζε κυρίως στην αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, το προφίλ του 2021 απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους διαδρομής. Το πλαίσιο αυτό βασίζεται στις ίδιες τέσσερις βασικές αξίες και τις αναπτύσσει περαιτέρω μέσα από επιμέρους τομείς ικανοτήτων που αφορούν, μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων για τη συμπερίληψη, τη διασφάλιση ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών, τη συνεργασία με τις οικογένειες και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, καθώς και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινότητες μάθησης που ενισχύουν τον αναστοχασμό και την ανταλλαγή εμπειριών (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2021).

Η ανάπτυξη της συμπερίληψης στα σχολεία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς δεν αποτελεί απλώς μια διοικητική διαδικασία αλλά μια θεμελιώδη παιδαγωγική αξία που προάγει την ισότητα, τον σεβασμό της ετερογένειας και την κοινωνική συνοχή. Μέσα από τα δύο αυτά συμπληρωματικά προφίλ διαμορφώνεται ένα συνεκτικό και εξελισσόμενο πλαίσιο πολιτικής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, το οποίο υπογραμμίζει ότι η συμπερίληψη προϋποθέτει συνεχή επαγγελματική μάθηση, συνεργασία και συστηματική καλλιέργεια επαγγελματικών ικανοτήτων από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης ως προς τις συμπεριληπτικές τους ικανότητες. Πολλές μελέτες καταγράφουν θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συμπεριληπτική διδασκαλία και αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας και της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι Skočić et al. (2022) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως διαθέτουν επαρκείς ικανότητες στη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη, στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Παρομοίως, οι Nimante και Kokar (2022) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τις συμπεριληπτικές τους ικανότητες και εκφράζουν διάθεση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Vantieghem

et al. (2023) κατέγραψαν θετικές στάσεις ως προς την αναγνώριση της σημασίας της ισότητας και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ο Durdukoca (2021) ανέδειξε θετική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να υποστηρίζουν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Ωστόσο, οι ίδιες μελέτες αναδεικνύουν και σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι Skočić et al. (2022) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως μέτρια την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία σε ενταξιακές τάξεις, γεγονός που υποδηλώνει ανάγκη για περαιτέρω πρακτική υποστήριξη και επιμόρφωση. Αντίστοιχα, οι Nimante και Kokar (2022) εντόπισαν ελλείψεις σε δεξιότητες όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και η διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Οι Vantieghem et al. (2023) ανέφεραν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση στη συνεργασία με γονείς και στην αντιμετώπιση ορισμένων μορφών μαθησιακών δυσκολιών, ενώ οι Kebede και Phasha (2024) κατέγραψαν περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη και ανεπαρκείς δεξιότητες εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών. Παρόμοια, ο Bukvić (2014) διαπίστωσε ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει περιορισμένες γνώσεις για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία.

Συνολικά, η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει μια σύνθετη εικόνα. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γενικά θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας και της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, καταγράφονται δυσκολίες στην αξιοποίηση της μαθητικής ετερογένειας και στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με την Tana et al. (2024), αυτές οι δυσκολίες είναι εντονότερες στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, κάτι που συνδέεται συχνά με την ανεπαρκή επιμόρφωσή τους και την περιορισμένη επαγγελματική υποστήριξη.

Με βάση τα παραπάνω, η ανάπτυξη των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που διαμορφώνεται από γνώσεις, δεξιότητες, επαγγελματικές εμπειρίες και επιμορφωτικές ευκαιρίες. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει το επίπεδο ανάπτυξης των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) του Ευρωπαϊκού Φορέα (2021).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την ολοκληρωμένη αποτύπωση του επιπέδου των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής, καθώς και τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης των τεσσάρων βασικών αξιών που συγκροτούν το πλαίσιο επαγγελματικών ικανοτήτων για τη συμπερίληψη, όπως αυτές ορίζονται στο προφίλ TPL4I του Ευρωπαϊκού Φορέα (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Παράλληλα, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο

οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σιγουριά κατά την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης, με στόχο την ανάδειξη των πεδίων στα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ή μικρότερη αυτοπεποίθηση στη διδακτική τους πράξη. Επιπλέον, εξετάζεται η πιθανή επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών, στο συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών τους ικανοτήτων. Η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών πολιτικών που ενισχύουν την ποιοτική και αποτελεσματική συμπεριληπτική διδασκαλία.

Με βάση τον σκοπό αυτό, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής;
- Σε ποιον βαθμό έχουν αναπτυχθεί οι τέσσερις βασικές αξίες που συγκροτούν το προφίλ TPL4I του Ευρωπαϊκού Φορέα (εκτίμηση της μαθητική ετερογένειας, υποστήριξη όλων των μαθητών, συνεργασία με άλλους, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη);
- Σε ποια σημεία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τη μεγαλύτερη και τη μικρότερη σιγουριά κατά την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης;
- Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο των συνολικών συμπεριληπτικών τους ικανοτήτων;

2.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 683 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 69,7% εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία και 30,3% σε νηπιαγωγεία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (74,1%), ενώ οι άνδρες αντιστοιχούσαν στο 25,8% του δείγματος. Αναφορικά με την ηλικία, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών ανήκε στις ομάδες 36–45 ετών (28%) και 26–35 ετών (27,5%), ακολουθούμενες από την ομάδα 46–55 ετών (21,1%) και όσους ήταν άνω των 55 ετών (20,1%). Σε επίπεδο επαγγελματικής ιδιότητας, το 74,7% των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ενώ το 25,3% δίδασκε στην ειδική αγωγή. Ως προς την προϋπηρεσία, το 33,2% δήλωσε πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, το 27,2% ανέφερε 1–5 έτη, το 23,4% είχε 11–20 έτη, ενώ μικρότερα ποσοστά αντιστοιχούσαν σε όσους είχαν 6–10 έτη εμπειρίας. Σε ό,τι αφορά την εξειδίκευση, το 24,9% είχε ολοκληρώσει σεμινάριο 400 ωρών στην ειδική αγωγή, το 22,4% κατείχε μεταπτυχιακό μη σχετικό με την ειδική αγωγή, το 17,2% δεν είχε καμία εξειδίκευση, το 17,1% είχε εκπαιδευτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής, το 15,7% μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, ενώ μόλις 2,7% διέθετε διδακτορικό στο συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, ένα πολύ υψηλό ποσοστό (96,9%) των συμμετεχόντων ανέφερε πως είχε ή έχει μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του, γεγονός που φανερώνει τη συχνή εμπλοκή τους σε πρακτικές συμπερίληψης. Επιπλέον, 24% δήλωσαν ότι υπάρχει παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον οικογενειακό τους κύκλο, στοιχείο που ενδέχεται να ενισχύει την κατανόηση και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στην ετερογένεια.

2.3. Ερευνητικά εργαλεία, αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας ποσοτικής μελέτης βασίζεται στο ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τις Arvelo-Rosales, Alegre de la Rosa και Guzmán-Rosquete (2021), το οποίο στηρίχθηκε στο ευρωπαϊκό έργο «Teacher Education for Inclusion (TE4I)» του Ευρωπαϊκού Φορέα (2012). Για να ανταποκρίνεται στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε με βάση την εξέλιξη του TE4I, δηλαδή το νεότερο έργο «Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I)» (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2022). Το TPL4I εμπλουτίζει τις υφιστάμενες βασικές αξίες και εισάγει επικαιροποιημένους τομείς ικανοτήτων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όχι μόνο των μελλοντικών εκπαιδευτικών αλλά και όλων όσοι υπηρετούν στην εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελείται από 77 δηλώσεις οργανωμένες στις τέσσερις βασικές αξίες του πλαισίου TPL4I: εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας, υποστήριξη όλων των μαθητών, συνεργασία με άλλους, και προσωπική και συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη. Όλες οι δηλώσεις απαντήθηκαν σε επταβάθμια κλίμακα Likert (1 = «Δεν συμφωνώ καθόλου», 7 = «Συμφωνώ απόλυτα»).

Πριν από την κύρια συλλογή δεδομένων, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα 52 εκπαιδευτικών. Ο δείκτης Cronbach's α της πιλοτικής εφαρμογής ήταν εξαιρετικά υψηλός ($\alpha = 0,957$), επιβεβαιώνοντας την εσωτερική συνοχή και την καταλληλότητά του για χρήση. Στην κύρια έρευνα, η αξιοπιστία εξετάστηκε τόσο σε επίπεδο επιμέρους διαστάσεων όσο και σε συνολικό επίπεδο, το οποίο αποτύπωνε τη συνολική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Οι τέσσερις βασικές αξίες εμφάνισαν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας, με τιμή α ίση με 0,803 για την εκτίμηση της ετερογένειας, 0,773 για την υποστήριξη όλων των μαθητών, 0,791 για τη συνεργασία και 0,773 για την προσωπική και συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη.

2.4. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Google Forms. Μετά από συνεννόηση με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το ερωτηματολόγιο διαβιβάστηκε στους διευθυντές των σχολικών μονάδων της περιφέρειας Αττικής, οι οποίοι κλήθηκαν να το κοινοποιήσουν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), ενώ αποστάλθηκε και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε επιπλέον πιθανούς συμμετέχοντες.

Η δειγματοληψία βασίστηκε στη μέθοδο βολικής δειγματοληψίας (conveniences sampling) και ενισχύθηκε μέσω της μεθόδου χιονοστιβάδας (snowball sampling), καθώς οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 683 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης της Αττικής. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο του 2024.

Όσον αφορά τα ζητήματα δεοντολογίας, στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχε ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, καθώς και ρητή διαβεβαίωση ότι η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική, με διασφαλισμένη την ανωνυμία και την εχεμύθεια των απαντήσεων. Τέλος, διευκρινιζόταν ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

2.5. Περιορισμοί και Μελλοντικές Προεκτάσεις

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ωστόσο ορισμένοι περιορισμοί πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η χρήση βολικής δειγματοληψίας και η άνιση κατανομή του δείγματος ως προς ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Παράλληλα, η συλλογή δεδομένων μέσω του αυτοαναφερόμενου ερωτηματολογίου ενδέχεται να επηρεάζεται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, τα ευρήματα προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για το επίπεδο ανάπτυξης των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω έρευνας. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη συμπεριληπτικών ικανοτήτων, καθώς και να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα επιμορφωτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς την ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών.

3. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics (έκδοση 26). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων εξετάστηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha για τις τέσσερις βασικές αξίες του πλαισίου Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) και για τον συνολικό δείκτη συμπεριληπτικών ικανοτήτων. Για την περιγραφή του δείγματος και του επιπέδου των ικανοτήτων εφαρμόστηκαν περιγραφικές στατιστικές τεχνικές (συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις). Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ ομάδων εφαρμόστηκαν παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι, ενώ πραγματοποιήθηκε και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την εξέταση των παραγόντων που συνδέονται με το συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικές στατιστικές της μεταβλητής «Επίπεδο συμπεριληπτικών ικανοτήτων», η οποία υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των δηλώσεων που αφορούν τις τέσσερις βασικές αξίες του πλαισίου TPL4I.

Πίνακας 1: Συνολικό επίπεδο συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TOTAL_COMPETENCES	683	1.94	6.29	4.4420	0.69009
Valid N (listwise)	683				

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 δείχνουν ότι το συνολικό επίπεδο συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 1,94 έως 6,29, με μέσο όρο 4,44 και τυπική απόκλιση 0,69. Η μέση τιμή 4,44 υποδηλώνει μέτριο προς υψηλό επίπεδο ανάπτυξης των συμπεριληπτικών ικανοτήτων, καθώς βρίσκεται πάνω από το κεντρικό σημείο της επταβάθμιας κλίμακας (4) και κοντά στην περιοχή των υψηλών τιμών (5–6). Η σχετικά μικρή διασπορά στις απαντήσεις δείχνει ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν αρκετή ομοιομορφία ως προς το επίπεδο ικανότητάς τους. Επιπλέον, ο πολύ υψηλός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας (Cronbach's $\alpha = 0.924$) επιβεβαιώνει ότι το εργαλείο μέτρησης παρουσιάζει εξαιρετική εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης, εξετάστηκε επίσης το επίπεδο ανάπτυξης των τεσσάρων βασικών αξιών του πλαισίου TPL4I, δηλαδή της εκτίμησης της μαθητικής ετερογένειας, της υποστήριξης όλων των μαθητών, της συνεργασίας και της προσωπικής και συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω σύνθετων δεικτών που προέκυψαν από τους μέσους όρους των αντίστοιχων δηλώσεων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υψηλότερη τιμή παρουσιάζει η συνεργασία, ενώ ακολουθούν η υποστήριξη όλων των μαθητών και η επαγγελματική ανάπτυξη, με την εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας να καταγράφει τη χαμηλότερη τιμή, αν και παραμένει σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά του συνολικού δείκτη των βασικών αξιών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συνεργασίας με άλλους	683	1,93	6,80	4,7762	,94149
Υποστήριξης όλων των μαθητών	683	1,92	6,17	4,4327	,74586
Προσωπικής και συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης	683	1,83	6,50	4,3373	,83971
Εκτίμησης της μαθητικής ετερογένειας	683	2,05	6,43	4,3076	,75072
Valid N (listwise)	683				

Στη συνέχεια εξετάστηκαν τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα βεβαιότητας κατά την εφαρμογή πρακτικών συμπεριλήψης. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ταξινόμηση όλων των δηλώσεων του ερωτηματολογίου με βάση τη μέση τιμή τους σε φθίνουσα σειρά. Η ανάλυση αυτή επέτρεψε την ανάδειξη των ισχυρότερων σημείων, αλλά και των περιοχών χαμηλότερης αυτοαξιολόγησης στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Από τη διαδικασία προέκυψαν δύο πίνακες: στον πρώτο παρουσιάζονται οι δέκα δηλώσεις με τις υψηλότερες μέσες τιμές, ενώ στον δεύτερο καταγράφονται οι δηλώσεις με τις χαμηλότερες μέσες τιμές. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι δηλώσεις με τις υψηλότερες μέσες τιμές, οι οποίες αποτυπώνουν τα ισχυρότερα σημεία του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Θετικά σημεία των εκπαιδευτικών ως προς τις συμπεριληπτικές ικανότητες

A/A	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Είμαι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσω τις ανάγκες που ενδέχεται να παρουσιάσουν οι μαθητές/τριες κατά τη μαθησιακή διαδικασία.	5.56	1.772
2	Μπορώ να εντοπίσω το μαθησιακό στυλ του μαθητή/τρια ώστε να του προσφέρω την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική στρατηγική.	5.56	1.742
3	Γνωρίζω διάφορες τεχνικές ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους στη σχολική τάξη.	5.45	1.818
4	Οι ηγετικές μου ικανότητες με βοηθούν να δημιουργώ ένα θετικό κλίμα στην τάξη.	5.40	1.880
5	Γνωρίζω πώς να εφαρμόζω στρατηγικές για να αξιολογώ την απόδοση των μαθητών/τριών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	5.38	1.856
6	Μπορώ να αφαιρώ εμπόδια που περιορίζουν τη συμμετοχή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη.	5.34	1.851
7	Έχω τις βασικές γνώσεις για να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στην τάξη.	5.34	1.845
8	Μπορώ να εφαρμόσω ποικίλες διδακτικές μεθόδους για να υποστηρίξω τη μάθηση μαθητών/τριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	5.33	1.845

9	Κατέχω στρατηγικές για να αξιολογώ την επίδραση του έργου μου στην απόδοση των μαθητών/τριών.	5.31	1.857
10	Μπορώ να εφαρμόσω διαφορετικές μορφές ομαδικής εργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών (σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση).	5.27	1.832

Οι δηλώσεις με τις υψηλότερες μέσες τιμές, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, αποτυπώνουν πεδία αυξημένης αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σε βασικές διδακτικές και οργανωτικές πτυχές της διδασκαλίας. Υψηλές τιμές καταγράφονται στην ετοιμότητα αντιμετώπισης αναγκών που προκύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία και στην ικανότητα αναγνώρισης του μαθησιακού στυλ των μαθητών ($M = 5.56$). Παράλληλα, υψηλές μέσες τιμές εμφανίζονται σε πρακτικές που σχετίζονται με τη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και την άρση εμποδίων που περιορίζουν τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλές αυτοαξιολογήσεις ως προς τη χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων, τον σχεδιασμό συνεργατικών μορφών εργασίας και τον αναστοχασμό σχετικά με την επίδραση της διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 οι δηλώσεις με τις χαμηλότερες μέσες τιμές, οι οποίες αναδεικνύουν τα σχετικά ασθενέστερα σημεία του προφίλ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Αρνητικά σημεία και περιοχές χαμηλής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών

A/A	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Είμαι της άποψης ότι είναι φυσιολογικό να είμαστε διαφορετικοί και το τονίζω στους μαθητές/τριές μου.	2.33	0.784
2	Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να χτίζω θετικές σχέσεις με κάθε μαθητή/τρια στην τάξη.	2.37	0.766
3	Γνωρίζω ότι η ψυχική υγεία των μαθητών/τριών επηρεάζει τη γενική τους ευημερία και την απόδοσή τους στη μάθηση.	2.44	0.820
4	Δεν θεωρώ ότι η γνώμη ή η συμβουλή από άλλους εκπαιδευτικούς μπορεί να με βοηθήσει να γίνω καλύτερος/η στη συμπερίληψη.	2.70	1.878
5	Δίνω έμφαση στα συναισθήματα όλων των μαθητών/τριών μου.	2.76	1.271

6	Ξέρω ότι για να ανταποκριθώ στην ετερογένεια της τάξης, είναι απαραίτητο να λάβω υπόψη τον κάθε μαθητή/τρια συνολικά (προσωπικοί, ακαδημαϊκοί, κοινωνικοί, συναισθηματικοί παράγοντες κ.λπ.).	2.86	1.337
7	Δεν θεωρώ ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσωπικής ενδυνάμωσης είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.	3.10	1.893
8	Θεωρώ ότι είναι σημαντική η επαγγελματική επιμόρφωση για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.	3.21	1.810
9	Κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων προσπαθώ να συμβάλλω στην άρση των κοινωνικών αποκλεισμών	3.30	1.436
10	Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώση για ό,τι σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	3.43	1.902

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι δηλώσεις με τις χαμηλότερες μέσες τιμές, οι οποίες αναδεικνύουν περιοχές χαμηλότερης βεβαιότητας των εκπαιδευτικών. Χαμηλότερες τιμές καταγράφονται κυρίως σε δηλώσεις που σχετίζονται με την αποδοχή της ως βασικού στοιχείου της σχολικής ζωής, καθώς και με κοινωνικοσυναισθηματικές πτυχές της μάθησης, όπως η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με κάθε μαθητή, η αναγνώριση της επίδρασης της ψυχικής υγείας στη μαθησιακή απόδοση και η έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών στην καθημερινή σχολική ζωή. Ορισμένες από τις δηλώσεις είναι αρνητικά διατυπωμένες και, συνεπώς, οι χαμηλές μέσες τιμές αντανakλούν διαφωνία με το περιεχόμενό τους, υποδηλώνοντας θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία και την αξιοποίηση της γνώμης άλλων εκπαιδευτικών, καθώς και απέναντι στην ενίσχυση των δεξιοτήτων προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών.

Συνολικά, η αντιπαραβολή των Πινάκων 3 και 4 αποτυπώνει ένα σύνθετο επαγγελματικό προφίλ. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλή αυτοπεποίθηση σε πρακτικές και διδακτικές δεξιότητες που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας και την υποστήριξη της συμμετοχής των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, καταγράφονται χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας σε δηλώσεις που συνδέονται με τη βαθύτερη αξιακή διάσταση της συμπερίληψης και την έμφαση στους κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες της μάθησης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις να εστιάζουν όχι μόνο στην ενίσχυση πρακτικών δεξιοτήτων, αλλά και στη συστηματική καλλιέργεια των αξιών που θεμελιώνουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Παρά την απόκλιση από την παραδοχή της κανονικότητας, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, καθώς η μέθοδος θεωρείται ανθεκτική σε τέτοιες αποκλίσεις, ιδιαίτερα σε μεγάλα δείγματα (Field, 2018). Στην παρούσα έρευνα το μέγεθος του δείγματος ($N = 683$) επιτρέπει την αξιόπιστη εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου. Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στο επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με τη μέθοδο Enter, η οποία επιτρέπει την ταυτόχρονη εισαγωγή όλων των μεταβλητών στο ίδιο μοντέλο και την εκτίμηση της συμβολής κάθε παράγοντα λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των υπολοίπων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των συνολικών συμπεριληπτικών ικανοτήτων

Μεταβλητές	B	SE	Βήτα	t	p	VIF
Φύλο	-0.163	0.064	-0.104	-2.540	0.011	1.164
Ηλικία	-0.041	0.040	-0.069	-1.016	0.310	3.155
Έτη υπηρεσίας	0.058	0.040	0.101	1.464	0.144	3.314
Παιδί με ειδικές ανάγκες στον οικογενειακό κύκλο	0.154	0.062	0.096	2.494	0.013	1.019
Εμπειρία με μαθητή/τρια με ειδικές ανάγκες στην τάξη	-0.147	0.153	-0.037	-0.960	0.338	1.020
Τομέας εργασίας (Ειδική/Γενική Αγωγή)	0.002	0.068	0.001	0.028	0.978	1.301
Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	0.086	0.064	0.052	1.343	0.180	1.042
Τύπος σχολικής μονάδας (Δημοτικό/Νηπιαγωγείο)	0.031	0.062	0.021	0.506	0.613	1.181

Πίνακας 6: Σύνοψη μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.162 ^a	.026	.015	.68232	.026	2.280	8	674	.021	2.072

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό [$F(8, 674) = 2.280, p = .021$]. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Πίνακα 5, η πλειονότητα των δημογραφικών και επαγγελματικών μεταβλητών, όπως η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, το εργασιακό πλαίσιο και ο τύπος σχολικής μονάδας, δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση στο συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων ($p > .05$). Αντίθετα, η ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($p = .013$), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με αντίστοιχη βιωματική εμπειρία εμφανίζουν υψηλότερες αυτοαξιολογήσεις στις συμπεριληπτικές τους ικανότητες. Παράλληλα, το φύλο παρουσίασε στατιστικά σημαντική επίδραση ($p = .011$), ωστόσο το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό. Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η βιωματική εμπειρία φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με το επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων σε σύγκριση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν μια συνολικά θετική εικόνα σχετικά με τις συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής, στοιχείο που συνάδει με τις διεθνείς έρευνες οι οποίες έχουν καταγράψει ανάλογες τάσεις. Οι υψηλότερες μέσες τιμές στη «συνεργασία με άλλους» και στην «υποστήριξη όλων των μαθητών» υποδηλώνουν μια ισχυρή διάθεση των εκπαιδευτικών να λειτουργούν συνεργατικά και να υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις διαπιστώσεις των Skočić et al. (2022), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διεθνώς εμφανίζουν επαρκείς ικανότητες συνεργασίας, διαχείρισης συμπεριφοράς και ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρομοίως, οι Nimante και Kokar (2022) καταγράφουν θετική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τις βασικές τους συμπεριληπτικές ικανότητες, αναδεικνύοντας την εδραιωμένη προθυμία για συνεργασία και για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η θετική αυτή στάση επιβεβαιώνεται και από τους Vantieghem et al. (2023), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της ισότητας και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και από τον Durdukoca (2021), ο οποίος εντόπισε υψηλή αυτοαντίληψη ως προς την ικανότητα υποστήριξης μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Παρά τα συνολικά θετικά επίπεδα ικανοτήτων, η χαμηλότερη μέση τιμή που καταγράφηκε στη διάσταση «εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας» αναδεικνύει ένα πεδίο που απαιτεί περεταίρω ενίσχυση. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν επιφυλάξεις απέναντι στην αποδοχή και την παιδαγωγική αξιοποίηση της ετερογένειας μέσα στην τάξη. Οι Vantieghem et al. (2023) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερη θετικότητα σε ζητήματα που αφορούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που αντανακλά δυσκολίες στην

αναγνώριση και αποδοχή της ποικιλομορφίας, καθώς και διαφοροποιημένες πεποιθήσεις ανάλογα με το είδος των δυσκολιών των μαθητών. Αντίστοιχα, οι Kebede και Phasha (2024) υπογραμμίζουν σημαντικές ελλείψεις στις γνώσεις και στις δεξιότητες εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών, κάτι που οδηγεί σε περιορισμένη ικανότητα αξιοποίησης της ετερογένειας ως παιδαγωγικού πλεονεκτήματος. Επιπλέον, ο Durdukoca (2021) καταλήγει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολη τη μάθηση όλων των μαθητών ταυτόχρονα, γεγονός που φανερώνει αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και δυσκολία αποδοχής των διαφορετικών μαθησιακών ρυθμών. Παρόμοια, ο Bukníc (2014) επισημαίνει ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει περιορισμένες γνώσεις για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, ενώ ορισμένοι δεν θα αποδέχονταν την παρουσία τους στην τάξη, γεγονός που αποκαλύπτει χαμηλή εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας.

Η αντιπαράθεση των δηλώσεων με τις υψηλότερες και χαμηλότερες μέσες τιμές επιτρέπει τον εντοπισμό των τομέων στους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη και μικρότερη αίσθηση επάρκειας κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ένα σύνθετο επαγγελματικό προφίλ, στο οποίο συνυπάρχουν υψηλή αυτοπεποίθηση σε πρακτικές και διδακτικές δεξιότητες, όπως η προσαρμογή και διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, και χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας σε ζητήματα που σχετίζονται με την αποδοχή της ετερογένειας και τις κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης. Η εικόνα αυτή συνάδει με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε τεχνικές πτυχές της διδασκαλίας και στη συνεργασία (Skočič et al., 2022· Vantieghem et al., 2023· Nimante & Kokar, 2022· Durdukoca, 2021), αλλά παράλληλα εκφράζουν μεγαλύτερη αβεβαιότητα ως προς την αξιακή αποδοχή της μαθητικής ετερογένειας και τη διαχείριση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων της μάθησης (De Boer et al., 2011· Florian & Black-Hawkins, 2011). Τα ευρήματα υποδηλώνουν μια ασυμμετρία μεταξύ της πρακτικής εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών και της βαθύτερης αξιακής και παιδαγωγικής θεμελίωσης της συμπερίληψης.

Η διερεύνηση του ρόλου των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών ως πιθανών προβλεπτικών παραγόντων των συμπεριληπτικών ικανοτήτων ανέδειξε ότι η πλειονότητα των μεταβλητών, όπως η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συνολικό επίπεδο των ικανοτήτων. Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις, όπως ως προς το φύλο, το μέγεθος της επίδρασης παραμένει περιορισμένο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με διεθνείς μελέτες που δείχνουν ότι δημογραφικοί παράγοντες συχνά δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τις συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών (Kuyini et al., 2020). Αντίθετα, η ύπαρξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας, υποδηλώνοντας ότι η προσωπική και βιωματική επαφή με την αναπηρία μπορεί να ενισχύει το αίσθημα επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία της άμεσης εμπειρίας και

της επαφής με την αναπηρία για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών ικανοτήτων (Nimante & Kokar, 2022· Arvelo-Rosales et al., 2021).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κινείται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Παρότι καταγράφεται υψηλότερη αυτοπεποίθηση σε πρακτικές και διδακτικές δεξιότητες, χαμηλότερη ανάπτυξη εμφανίζεται σε πτυχές που συνδέονται με την αξιακή και κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της συμπεριληψης. Παράλληλα, τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά φαίνεται να ασκούν περιορισμένη επιρροή, ενώ η βιωματική εμπειρία αναδεικνύεται ως σημαντικότερος παράγοντας. Με τον τρόπο αυτό, η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει όχι ως απλή διαδικασία συσσώρευσης γνώσεων, αλλά ως μοχλός διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας όπου η ετερογένεια αντιμετωπίζεται ως δημιουργική συνθήκη μάθησης που εμπλουτίζει τη διδακτική πράξη.

5. Δήλωση Δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας και τους κανονισμούς του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και παρέιχαν εθελοντική συναίνεση. Διασφαλίστηκαν πλήρως η ανωνυμία και η προστασία των δεδομένων, ενώ η μελέτη έλαβε επίσημη έγκριση από τη Διοίκηση του Τμήματος (Αρ. Πρωτ.: 88321/21.11.2024).

Σημείωση

1. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο απορρέουν από μια ευρύτερη έρευνα σχετικά με τις συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2): 109-124.
- Ainscow, M. & M. César (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3): 231-238.
- Arvelo-Rosales, C.N., O.M. Alegre de la Rosa & R. Guzmán-Rosquete (2021) Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, 11 (8): 413.
- Avramidis, H. & E. Kalyva (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4): 367-389.

- Bukvić, Z. (2014) Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11 (4): 1585-1590.
- De Boer, A., S.J. Pijl & A. Minnaert (2011) Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3): 331-353.
- Durdukoca, Ş.F. (2021) Reviewing of teachers' professional competencies for inclusive education. *International Education Studies*, 14 (10): 1-13.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012) *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018) *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice* (V.J. Donnelly & A. Kefallinou, Eds.). Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) *Aligning competence frameworks for teacher professional learning for inclusion: Conceptual working paper* (L. Florian, Ed.). Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024) *Promoting inclusive education in Greece - Phase II: Final report*. Odense: European Agency.
- Field, A. (2018) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications, 5th ed.
- Florian, L. & K. Black-Hawkins (2011) Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5): 813-828.
- Kebede, A.T. & T.N. Pasha (2024) Developing teachers' competency for inclusive education in Ethiopia. *African Journal of Disability*, 13: 1383.
- Kuyini, A.B., I. Desai & U. Sharma (2020) Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (14): 1509-1526.
- Nimante, D. & M. Kokare (2022) Perspective of teachers on their competencies for inclusive education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49: 8-22.
- OECD (2018) *Education for a bright future in Greece*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020) *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023) *Equity and inclusion in education: Finding strength in diversity*. Paris: OECD Publishing.

- Oliver, M. (1996) *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St. Martin's Press.
- Pappas, M.A., C. Papoutsis & A.S. Drigas (2018) Policies, practices and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7 (6): 90.
- Sakellaropoulou, G., N. Spyropoulou & A. Kameas (2025) Exploring Greek Primary Teachers' Perspectives in Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN) Students and Related Research Trends: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15 (7): 920.
- Skočič Mihić, S., S. Tatalović Vorkapić & R. Čepić (2022) Teachers' competencies for inclusive teaching: Relation to their professional development and personality. *European Journal of Contemporary Education*, 11 (2): 446-458.
- Slee, R. (2011) *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Tana, S., P. Kiprianos., E. Arvanitis & G. Nikolaou (2024). Comparison of general and special education teachers' knowledge of inclusion legislation and the role of gender in willingness to improve practice. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*.
- UNESCO (1990) *World declaration on education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2022) *Evaluation of the UNESCO Education sector's work on inclusion in education (2016-2021)*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2006) *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York: United Nations.
- United Nations (2015) *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations.
- Vantieghe, W., I. Roose, K. Goosen, W. Schelfhout & P. Van Avermaet (2023) Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 18 (11): 291033.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2016) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυπριανός, Π. (2008). Ετερότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες και εκπαιδευτικοί. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, Τόμος Β΄* (σ. 304-316). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Βιβλιόραμα.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 199/Α/2-10-2008.
- Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 102/Α/12-6-2018.
- Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 136/Α/3-8-2021.

**ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ: Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ PISA 2022**

**DIGITAL TRANSFORMATION AND EDUCATIONAL
DISADVANTAGE IN GREEK SCHOOLS: SCHOOL
LEADERS' PERSPECTIVES BASED ON A SECONDARY
ANALYSIS OF PISA 2022 DATA**

Δρ. Ιουλία Τελεβάντου
Λέκτορας στις Ποσοτικές Μεθόδους
έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
I.Televantou@euc.ac.cy

Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Εκπαιδευτικής Διοίκησης & Ηγεσίας
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Ελένη Πολίτου
ΜΑ στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την εφαρμογή πολιτικών χρήσης ψηφιακών συσκευών στα ελληνικά σχολεία μέσω δευτερογενούς ανάλυσης των δεδομένων PISA 2022. Εξετάζει το βαθμό εφαρμογής των πολιτικών αυτών και τη σχέση τους με τα χαρακτηριστικά των σχολείων (π.χ. δημόσιο/ιδιωτικό, παρουσία μαθητών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικό μειονέκτημα). Επίσης μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές συνδέονται με το σχολικό συγκείμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν στη συζήτηση για τη χάραξη πολιτικής σχετικά με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην τυπική εκπαίδευση και να αναδείξουν στρατηγικές που μπορούν να συνδράμουν στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά

Ψηφιακές Πολιτικές, Εκπαιδευτικό Μειονέκτημα, Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) του ΟΟΣΑ, Ελληνικά Σχολεία, Σχολική Διεύθυνση.

Abstract

This study investigates the implementation of digital device use policies in Greek schools through secondary analysis of PISA 2022 data. It examines the extent to which these policies are applied and their relationship with school characteristics (e.g., public/private status, presence of students facing educational disadvantage). It also explores how these policies relate to the broader school context within the Greek educational system. The findings are expected to contribute to the policy-making discussion on the use of digital tools in formal education and to highlight strategies that may help reduce educational inequalities in Greece.

Key words

Digital Policies, Educational Disadvantage, OECD Programme for International Student Assessment (PISA), Greek Schools, School Leadership.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση θεωρείται κοινωνικό αγαθό και είναι θεσπισμένο ατομικό δικαίωμα στις νεότερες κοινωνίες, αλλά ταυτόχρονα και προϋπόθεση για την πρόσβαση σε άλλα αγαθά, όπως η κοινωνική κινητικότητα. Αν και παραδοσιακά η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Bourdieu, στοχεύει στην κοινωνική συνοχή, την κοινωνικοποίηση των νέων γενιών και την ενσωμάτωσή τους στο οικονομικό και το πολιτικό σύστημα, ο ρόλος της μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο. Στη μεταβολή αυτή συνέβαλαν καθοριστικά οι τεχνολογικές εξελίξεις, καθώς και η ψηφιοποίηση της γνώσης, με τις οποίες διασυνδέεται το θέμα του ψηφιακού χάσματος, δηλαδή οι ανισότητες που προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη πρόσβαση στις αναδυόμενες τεχνολογίες (OECD, 2001). Το ψηφιακό χάσμα εκτός της φυσικής πρόσβασης σε συσκευές και τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο, περιλαμβάνει τόσο την ποιότητα της ψηφιακής υποδομής όσο και τις ψηφιακές ικανότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Van Dijk, 2020).

Επειδή όμως η κατοχή ψηφιακών μέσων και οι δεξιότητες χρήσης τους επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και, τελικά, τις ίσες ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη (Παπαδημητρίου, 2024), το ψηφιακό χάσμα έχει αναδειχθεί σε κρίσιμο ζήτημα στα εκπαιδευτικά συστήματα ανά το παγκόσμιο κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Όπως υποστηρίζει και ο Lee (2022) το ψηφιακό χάσμα αντανakλά τις ανισότητες στην πρόσβαση στην τεχνολογία, το επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού, αλλά και την αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων για τη μάθηση.

Το χάσμα γίνεται ιδιαίτερα εμφανές ανάμεσα στους μαθητές/τριες που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα, με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία και με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Gnambs & Hawrot, 2025· Qaribilla et al., 2024). Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα αναφέρεται στα εμπόδια στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές λόγω παραγόντων, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή/και

το μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, τα οποία μπορούν να περιορίσουν την πρόσβαση τους σε εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες (Demetriou, 2020· Krejci et al., 2023). Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (στο εξής ΚΟΕ) αναφέρεται στον βαθμό πρόσβασης ενός ατόμου ή μιας οικογένειας σε υλικούς, μορφωτικούς και κοινωνικούς πόρους. Οι μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ συνήθως έχουν μειωμένη πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα (όπως συσκευές και διαδίκτυο), περιορισμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και μειωμένες δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας (Kem, 2024· Qaribilla et al., 2024). Η μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία αφορά στην εμπειρία ατόμων που μετακινούνται και εγκαθίστανται σε μια νέα γεωγραφική περιοχή, είτε εθελοντικά είτε υπό την πίεση εξωτερικών παραγόντων, για προσωρινή ή μόνιμη εγκατάσταση (Fandrem et al., 2021· Fandrem & O'Higgins, 2024). Η μετανάστευση μπορεί να είναι αποτέλεσμα αναζήτησης καλύτερων συνθηκών ζωής ή απάντηση σε κρίσεις και αναγκαστική μετακίνηση. Άτομα που διαφεύγουν από πόλεμο ή διώξεις πληρούν τα κριτήρια για να χαρακτηριστούν ως πρόσφυγες, σύμφωνα με τη Σύμβαση του 1951 (UNHCR, 2024). Οι μαθητές με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία συχνά αντιμετωπίζουν γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στην ψηφιακή εκπαίδευση (Benoit, 2022· Wanner et al., 2024). Όταν απουσιάζει η κατάλληλη ψηφιακή ένταξη, αυτές οι ανισότητες μπορεί να ενισχυθούν, οδηγώντας σε κοινωνικό αποκλεισμό (Kabbar & Crump, 2006).

Το ψηφιακό χάσμα έχει επιδεινωθεί περαιτέρω από την αυξανόμενη εξάρτηση από τις ψηφιακές πλατφόρμες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ιδίως μετά την πανδημία του COVID-19, η οποία ανέδειξε την ευπάθεια των μαθητών και των σχολείων που δεν διαθέτουν επαρκείς ψηφιακούς πόρους (Shehaj, 2022).

Εν μέσω αυτών των προκλήσεων, οι πολιτικές σε σχολικό επίπεδο που σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών μέσων έχουν καταστεί κεντρικός μηχανισμός για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την προώθηση της ψηφιακής ένταξης (Gherardi, 2016). Σύμφωνα με τον Thompson (2018) ως ψηφιακές πολιτικές προσδιορίζονται οι επίσημες κατευθυντήριες γραμμές που καθορίζονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα και διέπουν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στο σχολικό περιβάλλον. Τέτοιες πολιτικές υποστηρίζουν επίσης την ανάπτυξη ψηφιακών παιδαγωγικών μεθόδων, την παροχή κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς και την εφαρμογή ασφαλών και χωρίς αποκλεισμούς διαδικτυακών περιβαλλόντων.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι σαφώς καθορισμένες και καλά εφαρμοσμένες ψηφιακές πολιτικές μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος, καθοδηγώντας τον τρόπο ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Παράλληλα, διασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση σε συσκευές και διαδίκτυο και ενισχύουν την υπεύθυνη και σκόπιμη χρήση των ψηφιακών εργαλείων από μαθητές και προσωπικό (Ghomi & Redecker, 2019). Η αντιμετώπιση των ψηφιακών ανισοτήτων στην εφαρμογή της ψηφιακής πολιτικής από την σχολική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, θα επωφεληθούν (Bolton & Emery, 2021· Thompson, 2018).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ο καθοριστικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση των ψηφιακών πολιτικών, καθώς οι διοικητικές αποφάσεις επηρεάζουν ουσιαστικά την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής ένταξης: οι αποφάσεις αυτές δεν αφορούν μόνο τις επενδύσεις σε υποδομές και την προσβασιμότητα των συσκευών, αλλά διαμορφώνουν επίσης τους κανόνες και τις νόρμες που διέπουν την ψηφιακή εμπλοκή σε σχολικό επίπεδο. Ωστόσο, ο βαθμός εφαρμογής αυτών των πολιτικών ποικίλλει σημαντικά, καθώς εξαρτάται από την τεχνολογική ικανότητα των διοικούντων, κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, αλλά και θεσμικά χαρακτηριστικά, όπως ο βαθμός αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και η συμμετοχή των διευθυντών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Hennessy et al., 2021). Στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου η εκπαιδευτική διοίκηση παραμένει συγκεντρωτική με τάσεις αποσυγκέντρωσης, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διαθέτουν περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας, γεγονός που επηρεάζει άμεσα την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ψηφιακών πολιτικών (Χατζηπανιώτου, 2010).

Αν και στην Ελλάδα καταβλήθηκαν προσπάθειες για την ενίσχυση της ψηφιακής εκπαίδευσης μέσω εθνικών πρωτοβουλιών, όπως το Ψηφιακό Σχολείο (από το 2016) και προγράμματα κατάρτισης στις ΤΠΕ για τους εκπαιδευτικούς από ΙΕΠ, ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο οι πολιτικές για τις ψηφιακές συσκευές υιοθετούνται και επιβάλλονται στα σχολεία παραμένει χαμηλός. Σε διεθνές επίπεδο, καταγράφονται ποικίλα μοντέλα ψηφιακής πολιτικής, τα οποία εκτείνονται από βασικούς περιορισμούς στη χρήση συσκευών έως ολοκληρωμένες στρατηγικές που ενσωματώνουν την καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού, την προώθηση της ασφαλούς διαδικτυακής συμπεριφοράς και την παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της τεχνολογίας μέσα στην τάξη (Mitsis & Sakellariou, 2021).

Στον ελλαδικό χώρο τα περισσότερα σχολεία εξυπηρετούν ανομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς με διαφορετικά επίπεδα πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους, για αυτό και η αποτελεσματικότητα των ψηφιακών πολιτικών στην προώθηση της ισότητας και της ένταξης έχει ιδιαίτερη σημασία (Kostakis, 2020). Παρ' όλα αυτά, η συνολική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτικές αυτές εφαρμόζονται στην πράξη, ιδίως από την οπτική γωνία των διευθυντών των σχολείων, παραμένει περιορισμένη.

Το κενό αυτό, φιλοδοξεί να καλύψει η παρούσα μελέτη, η οποία εξετάζει την εφαρμογή των ψηφιακών πολιτικών στα ελληνικά σχολεία μέσω δευτερογενούς ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο επίπεδο του διευθυντή/τριας (school questionnaire) στο Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA 2022) του ΟΟΣΑ εστιάζοντας σε τρεις πρωταρχικές διαστάσεις: **(i) Πολιτικές Ψηφιακών Συσκευών στα Σχολεία, (ii) Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών για Ψηφιακή Μάθηση, (iii) Διαθεσιμότητα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στα Σχολεία.** Οι διαστάσεις αυτές είναι μεγάλης σημασίας για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία ενσωματώνουν την τεχνολογία στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο, με τη σχολική ηγεσία να διαδραματίζει βασικό ρόλο στην υιοθέτηση πολιτικών και στην κατανομή των πόρων (OECD, 2023).

1. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Εκτός της χαρτογράφησης της διαθεσιμότητας ψηφιακού εξοπλισμού, του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή μάθηση και του βαθμού εφαρμογής πολιτικών χρήσης ψηφιακών συσκευών στο σχολείο, η εν λόγω μελέτη συσχετίζει την ύπαρξη σχετικών πολιτικών στο σχολικό πλαίσιο με το συγκείμενο του σχολείου, με ιδιαίτερη έμφαση στο ποσοστό μαθητών/μαθητριών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτική δυσπραγία (χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μεταναστευτική & προσφυγική βιογραφία). Οι μαθητές/μαθήτριες με ανάλογο υπόβαθρο συνήθως αντιμετωπίζουν ψηφιακό μειονέκτημα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ίδιας ηλικίας, και η φοίτησή τους σε σχολεία που επίσης υστερούν από άποψη ψηφιακών πολιτικών οδηγεί σε περαιτέρω διέγερση του υπάρχοντος ψηφιακού χάσματος. Δύο είναι τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα: (i) Ποια είναι η διαθεσιμότητα ψηφιακού εξοπλισμού, ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή μάθηση και ο βαθμός εφαρμογής πολιτικών χρήσης ψηφιακών συσκευών στα ελληνικά σχολεία, σύμφωνα με τα δεδομένα του PISA 2022 σε επίπεδο ηγεσίας; και (ii) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης σχολικών πολιτικών για τη χρήση ψηφιακών συσκευών και του κοινωνικοοικονομικού συγκείμενου των μαθητών/μαθητριών, ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα;

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Το δείγμα περιλαμβάνει τους/τις διευθυντές/διευθύντριες σχολείων 230 δημοσίων και ιδιωτικών Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων. Από τα 230 σχολεία, 207 είναι δημόσια, ενώ 13 είναι ιδιωτικά. Στην Ελλάδα, 6.403 μαθητές πήραν μέρος στην αξιολόγηση στα Μαθηματικά, στην Κατανόηση Κειμένου, στις Φυσικές Επιστήμες και στη Δημιουργική Σκέψη, αντιπροσωπεύοντας περίπου 98.100 15χρονους μαθητές (περίπου 91% του συνολικού πληθυσμού των 15χρονων PISA, 2023).

2.2. Στατιστική Ανάλυση

Για το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση τριών μεταβλητών σε επίπεδο σχολείου: Διαθεσιμότητα Ψηφιακών Συσκευών, Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών για Ψηφιακή Μάθηση και Πολιτικές Χρήσης Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο. Συμπληρωματικά, διενεργήθηκε περιγραφική ανάλυση για δύο συναφή ερωτήματα που αφορούν στα διδακτικά εμπόδια λόγω της περιορισμένης διαθεσιμότητας ψηφιακών πόρων στο σχολικό περιβάλλον. Για το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα πραγματοποιήθηκε συσχετιστική ανάλυση, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που συνδέονται με το σχολικό συγκείμενο και του βαθμού εφαρμογής των πολιτικών χρήσης ψηφιακών συσκευών στα ελληνικά σχολεία. Η ανάλυση επιδίωξε να κατανοήσει πώς μεταβλητές, όπως ο τύπος του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) και η δημογραφική σύνθεση του

μαθητικού πληθυσμού (ποσοστό μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ποσοστό μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία) σχετίζονται με την εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών στην Ελλάδα.

Η στατιστική ανάλυση διενεργήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics. Στην ανάλυση ενσωματώθηκαν σταθμισμένες τιμές. Οι σταθμισμένοι συντελεστές δειγματοληψίας χρησιμοποιούνται για να ρυθμίζουν τη σχετική συνεισφορά κάθε στοιχείου (σχολείου ή μαθητή) στη συνολική εκτίμηση του πληθυσμού.

2.3. Μεταβλητές 1ου Ερευνητικού Ερωτήματος

2.3.1. Διαθεσιμότητα Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο

2.3.1.1. Διαθεσιμότητα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών

Η μεταβλητή αυτή αντιπροσωπεύει την αναλογία του αριθμού των επιτραπέζιων ή φορητών υπολογιστών που είναι διαθέσιμοι για εκπαιδευτικούς σκοπούς προς τον συνολικό αριθμό των δεκαπεντάχρονων μαθητών του σχολείου. Παρέχει ένα ποσοτικό μέτρο της προσβασιμότητας των ψηφιακών συσκευών στους μαθητές για εκπαιδευτική χρήση. Υπολογιζόμενος ως αναλογία, ο δείκτης αυτός συμβάλλει στη μέτρηση της επάρκειας των υπολογιστικών πόρων σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.

2.3.1.2. Συνδεσιμότητα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στο Διαδίκτυο

Οι διευθυντές σχολείων κλήθηκαν επίσης να δηλώσουν τον αριθμό επιτραπέζιων ή φορητών υπολογιστών του σχολείου που είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο. Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης υπολογιστών συνδεδεμένων στο διαδίκτυο, ο οποίος ορίζεται ως ο λόγος του αριθμού των επιτραπέζιων ή φορητών υπολογιστών που έχουν δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο προς τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών για εκπαιδευτική χρήση από 15χρονους.

2.3.1.3. Διαθεσιμότητα Συσκευών tablet

Επίσης οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων κλήθηκαν να δηλώσουν τον αριθμό ταμπλετών ή ηλεκτρονικών αναγνώστων (e-book readers) που είναι διαθέσιμοι στους 15χρονους μαθητές του σχολείου για εκπαιδευτική χρήση. Ο δείκτης διαθεσιμότητας ταμπλετών υπολογίζεται ως ο λόγος του αριθμού αυτών των συσκευών προς το συνολικό αριθμό μαθητών που φοιτούν στη βαθμίδα φοίτησης των 15χρονων στο σχολείο.

2.3.2. Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών για Ψηφιακή Μάθηση

Η μεταβλητή αυτή αφορά στις αντιλήψεις της ηγεσίας σχετικά με την ικανότητα του σχολείου τους να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις ψηφιακές συσκευές σε περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Περιλαμβάνει πτυχές όπως η διαθεσιμότητα επαρκούς χρόνου για τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάσουν μαθήματα που ενσωματώνουν ψηφιακές συσκευές και η παρουσία εξειδικευμένου τεχνικού προσωπικού για την υποστήριξη τέτοιων

πρωτοβουλιών. Η διεύθυνση του σχολείου καλείται να απαντήσει σε μία σειρά από σχετικές δηλώσεις (π.χ. «Οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή χρόνο για να προετοιμάσουν μαθήματα που ενσωματώνουν ψηφιακές συσκευές», «Το σχολείο διαθέτει επαρκές και κατάλληλα καταρτισμένο τεχνικό προσωπικό υποστήριξης») σε μία τετραβάθμια κλίμακα Likert («Διαφωνώ Απόλυτα», «Διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ Απόλυτα»).

Σημειώνεται ότι τόσο για τις Πολιτικές Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο όσο και για την Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών για Ψηφιακή Μάθηση, πέρα από τις επιμέρους απαντήσεις της σχολικής ηγεσίας σε κάθε δήλωση της αντίστοιχης κλίμακας διατίθεται και ένα συνολικό σκορ. Το σκορ αυτό έχει υπολογιστεί από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2024) μέσω κατάλληλων στατιστικών μεθόδων βασισμένων στη Θεωρία Απόκρισης στα Στοιχεία (Item Response Theory; IRT). Υψηλότερες τιμές στην κλίμακα υποδηλώνουν ότι οι πολιτικές ψηφιακών συσκευών εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχολείο, ενώ χαμηλότερες τιμές υποδηλώνουν μικρότερη εφαρμογή των πολιτικών αυτών. Οι θετικές τιμές δηλώνουν σκορ υψηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ στην PISA, ενώ οι αρνητικές τιμές δηλώνουν σκορ χαμηλότερο από τον αντίστοιχο μέσο όρο.

2.3.3. Πολιτικές Χρήσης Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο

Η μεταβλητή αυτή αποτυπώνει την παρουσία και την έκταση συγκεκριμένων πολιτικών σχετικά με τη χρήση ψηφιακών συσκευών στο σχολείο. Παράδειγμα τέτοιων πολιτικών είναι το πότε και πώς οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όπως και τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με την υπεύθυνη συμπεριφορά στο διαδίκτυο. Τα δεδομένα λαμβάνονται μέσα από μία σειρά ερωτήσεων που υποβάλλονται στην ηγεσία του σχολείου (π.χ. «Οι εκπαιδευτικοί θέτουν κανόνες για το πότε οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων», «Το σχολείο διαθέτει συγκεκριμένο πρόγραμμα για να προετοιμάσει τους μαθητές για υπεύθυνη συμπεριφορά στο διαδίκτυο») και στα οποία οι δυνατές απαντήσεις είναι «ναι» ή «όχι».

2.4. Ανεξάρτητες και Εξαρτημένες Μεταβλητές 2ου Ερευνητικού Ερωτήματος

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση του σχολικού συγκείμενου με το βαθμό εφαρμογής ψηφιακών πολιτικών χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές: ο τύπος του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό), το ποσοστό μαθητών/μαθητριών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το ποσοστό προσφύγων μαθητών/μαθητριών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν οι τρεις μεταβλητές που αναλύονται περιγραφικά στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος: η διαθεσιμότητα ψηφιακού εξοπλισμού, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για ψηφιακή μάθηση και η ύπαρξη πολιτικών χρήσης ψηφιακών συσκευών στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα ποσοτικοποιείται με βάση: (i) το ποσοστό μαθητών/μαθητριών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως δηλώνεται από τη διεύθυνση του σχολείου και (ii) το ποσοστό μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό υπόβαθρο, όπως επίσης καταγράφεται

σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο τύπος σχολείου διακρίνεται ανάμεσα σε δημόσια και ιδιωτικά. Η μεταβλητή αυτή θεωρείται σημαντική, καθώς αντανακλά ενδεχόμενες διαφορές στη χρηματοδότηση, την οργανωτική και διδακτική αυτονομία και την κατανομή των πόρων — παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν την εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών. Η ένταξη του τύπου σχολείου στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα κρίνεται απαραίτητη, καθώς συμπληρωματική ανάλυση έδειξε ότι στα δημόσια ελληνικά λύκεια το ποσοστό μαθητών με εκπαιδευτικό μειονέκτημα είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με τα ιδιωτικά λύκεια (Πίνακας 5α & 5β). Συνεπώς, ο τύπος του σχολείου συνιστά πρόσθετη μεταβλητή σχετική με τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος.

3. Αποτελέσματα

3.1. Διαθεσιμότητα Ψηφιακού Εξοπλισμού στα Ελληνικά Σχολεία

Η μέση τιμή της διαθεσιμότητας υπολογιστών είναι $M = 0.27$ (Τ.Α. = 0.20), δηλαδή ένας υπολογιστής ανά τέσσερις μαθητές. Το εύρημα δείχνει σχετικά ικανοποιητική διαθεσιμότητα υπολογιστών στα ελληνικά εκπαιδευτήρια. Υπάρχουν, βέβαια, όπως διαφάνηκε από την περιγραφική ανάλυση (ελάχιστη τιμή = 0; μέγιστη τιμή 1.12), σχολεία χωρίς ηλεκτρονικούς υπολογιστές, καθώς και σχολεία στα οποία αντιστοιχεί πέραν το ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή σε κάθε μαθητή. Επίσης κατά μέσο όρο αναλογία $M = .92$ (Τ.Α. = .24) του συνόλου των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ελάχιστη τιμή = 0; μέγιστη τιμή = 1), δηλαδή περίπου εννέα στους δέκα ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο. Τέλος, σε μέση αναλογία $M = .19$ (Τ.Α. = .20; ελάχιστη τιμή = 0; Μέγιστη τιμή = 1.64), δηλαδή περίπου ένας στους πέντε, οι μαθητές/τριες στα ελληνικά σχολεία έχουν πρόσβαση σε tablet.

3.2. Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών για Ψηφιακή Μάθηση

Για τη χαρτογράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για ψηφιακή μάθηση πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων (Πίνακας 1). Στην πλειονότητά της σε ποσοστό γύρω στο εξήντα τοις εκατό, η διεύθυνση του σχολείου συμφωνεί με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για την ενσωμάτωση των ψηφιακών συσκευών στη διδασκαλία, καθώς και με το ότι διατίθεται μια αποτελεσματική διαδικτυακή πλατφόρμα υποστήριξης της μάθησης. Από την άλλη η πλειονότητα των διευθυντών δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκή χρόνο για την προετοιμασία των μαθημάτων με την ενσωμάτωση των ψηφιακών συσκευών (ποσοστό γύρω στο εξήντα τοις εκατό), ότι δεν υπάρχει επαρκές εξειδικευμένο προσωπικό τεχνικής υποστήριξης (ποσοστό γύρω στο ογδόντα τοις εκατό). Έκδηλη είναι επίσης η συμφωνία της σχολικής ηγεσίας με το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη κινήτρων για ενσωμάτωση των ψηφιακών συσκευών στη διδασκαλία (ποσοστό εβδομήντα τοις εκατό).

Πίνακας 1: Ανάλυση συχνότητας της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και των σχολείων για την ψηφιακή ενσωμάτωση στα ελληνικά σχολεία

	Διαφωνώ Απόλυτα (%)	Διαφωνώ (%)	Συμφωνώ (%)	Συμφωνώ Απόλυτα (%)	Ελλιπή Δεδομένα (%)
Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για την ενσωμάτωση ψηφιακών συσκευών στη διδασκαλία.	3.2	23.5	60.9	10.5	1.9
Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επαρκή χρόνο για την προετοιμασία των μαθημάτων με την ενσωμάτωση ψηφιακών συσκευών.	4.5	48.6	41.1	3.9	1.9
Υπάρχουν αποτελεσματικοί επαγγελματικοί πόροι για τους εκπαιδευτικούς ώστε να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές.	4.0	22.9	66.6	4.6	1.9
Διατίθεται μια αποτελεσματική διαδικτυακή πλατφόρμα υποστήριξης της μάθησης.	4.1	33.4	52.7	7.5	2.3
Στους εκπαιδευτικούς παρέχονται κίνητρα για την ενσωμάτωση ψηφιακών συσκευών στη διδασκαλία τους.	15.4	59.6	20.3	2.8	1.9
Το σχολείο διαθέτει επαρκές εξειδικευμένο προσωπικό τεχνικών βοηθών.	46.3	25.2	16.9	9.7	1.9

3.3. Πολιτικές για τις ψηφιακές συσκευές στα σχολεία της Ελλάδας

Στους Πίνακες 2α και 2β παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συχνότητας της κλίμακας που αφορά στην εφαρμογή των πολιτικών για τις ψηφιακές συσκευές στα ελληνικά σχολεία. Παρατηρούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις της ηγεσίας, στη μεγάλη πλειονότητά τους (94,8%), οι σχολικές μονάδες δεν επιτρέπουν τη χρήση κινητών τηλεφώνων

στους χώρους του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσπίζουν κανόνες για το πότε οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (91,3%). Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι πάνω από το ένα τρίτο των σχολείων δεν διαθέτουν επίσημες κατευθυντήριες γραμμές για τη χρήση των ψηφιακών συσκευών στους χώρους του σχολείου, τη διδασκαλία ή τη μάθηση σε συγκεκριμένα μαθήματα. Ανησυχητικό μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι σχεδόν τα μισά σχολεία στον ελλαδικό χώρο δεν έχουν πολιτικές που να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών συσκευών. Επιπλέον, σε ποσοστό 44,8% δεν έχουν ακόμη εφαρμοστεί προγράμματα για την προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών σχετικά με την υπεύθυνη συμπεριφορά στο διαδίκτυο. Αυτές οι παρατηρήσεις, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι σε ποσοστό μεγαλύτερο του 40% η ηγεσία των ελληνικών λυκείων δήλωσε πως παρεμποδίζεται η διδασκαλία είτε από την έλλειψη ψηφιακών πόρων είτε από την κακή ποιότητα αυτών (Πίνακας 2β), καταδεικνύουν τις έκδηλες ελλείψεις ψηφιακών πολιτικών στην Ελλάδα.

Πίνακας 2α. Ανάλυση συχνότητας της εφαρμογής των πολιτικών για τις ψηφιακές συσκευές στα σχολεία της Ελλάδας, όπως δηλώνεται από τη διοίκηση του σχολείου

	Ναι (%)	Όχι (%)	Ελλιπή Δεδομένα (%)
Η χρήση [κινητών τηλεφώνων] δεν επιτρέπεται στους χώρους του σχολείου.	96.7	2.5	0.8
Οι εκπαιδευτικοί θεσπίζουν κανόνες για το πότε οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	92.4	6.8	0.8
Οι εκπαιδευτικοί θεσπίζουν κανόνες σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τη χρήση [των ψηφιακών πόρων] στο σχολείο ή στην τάξη.	74.6	24.5	0.9
Το σχολείο διαθέτει γραπτή δήλωση σχετικά με τη γενική χρήση ψηφιακών συσκευών στους χώρους του σχολείου.	60.6	38.6	0.8
Το σχολείο έχει επίσημες κατευθυντήριες γραμμές για τη χρήση ψηφιακών συσκευών για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε συγκεκριμένα μαθήματα.	59.9	39.3	0.8
Το σχολείο έχει συγκεκριμένη πολιτική σχετικά με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων (π.χ. [Facebook®]) στη διδασκαλία και τη μάθηση.	61.5	37.7	0.8
Το σχολείο διαθέτει ειδικό πρόγραμμα για την προετοιμασία των μαθητών/τριών για υπεύθυνη συμπεριφορά στο διαδίκτυο	58.8	40.5	0.8

Το σχολείο διαθέτει ειδικό πρόγραμμα για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση ψηφιακών συσκευών.	50.4	49.2	0.8
Το σχολείο διαθέτει προγραμματισμένο χρόνο συνάντησης των εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή, την αξιολόγηση ή την ανάπτυξη διδακτικού υλικού και προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές.	43.9	55.3	0.8

Πίνακας 2β. Ανάλυση συχνότητας των διδακτικών εμποδίων λόγω της διαθεσιμότητας των ψηφιακών πόρων στα ελληνικά σχολεία

	Καθόλου (%)	Πολύ λίγο (%)	Ως ένα βαθμό (%)	Πολύ (%)	Ελλιπή Δεδομένα (%)
Η διδασκαλία παρεμποδίζεται από: έλλειψη [ψηφιακών πόρων] (π.χ. ή φορητούς υπολογιστές, πρόσβαση στο διαδίκτυο, διαχείριση μάθησης συστήματα ή σχολικές πλατφόρμες μάθησης).	16.1	32.4	33.3	16.0	2.2
Η διδασκαλία παρεμποδίζεται από: Ανεπαρκής ή κακή ποιότητα [ψηφιακή πόρους] (π.χ. επιτραπέζιοι ή φορητοί υπολογιστές, πρόσβαση στο διαδίκτυο, συστήματα διαχείρισης μάθησης ή σχολικές πλατφόρμες μάθησης)	19.2	33.4	30.7	14.6	2.0

3.4. Κοινωνικοοικονομικό Συγκείμενο Σχολείου και Ψηφιακές Πολιτικές

Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές η διαθεσιμότητα σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, καθώς και το συνολικό σκορ για τις κλίμακες «Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών για Ψηφιακή Μάθηση» και «Πολιτικές Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο», όπως παρέχονται στη βάση δεδομένων του PISA 2022. Ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν ο τύπος σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό), το ποσοστό παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπως δηλώθηκε από το διευθυντή του σχολείου, και το ποσοστό παιδιών με προσφυγική/μεταναστευτική βιογραφία.

Πίνακας 3: Μέσες διαφορές στις ψηφιακές πολιτικές ανά τύπο σχολείου

	Ετοιμότητα για Ψηφιακή Μάθηση	Πολιτικές Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο	Διαθεσιμότητα Υπολογιστών
Δημόσιο Σχολείο	M = -0.74 (T.A. = 0.74)	M = -0.31 (T.A. = 0.94)	M = 0.23 (T.A. = 0.16)
Ιδιωτικό Σχολείο	M = 0.77 (T.A. = 0.92)	M = 0.63 (T.A. = 0.57)	M = 0.53 (T.A. = 0.38)

Παρατηρήθηκαν έντονες διαφορές στους μέσους όρους των εξαρτημένων μεταβλητών που μελετήθηκαν ανάλογα με τον τύπο σχολείου (δημοσίου έναντι ιδιωτικού), με τα ιδιωτικά σχολεία στο δείγμα μας να παρουσιάζουν συστηματικά μεγαλύτερους μέσους όρους (Πίνακας 3). Μάλιστα, ενώ τα δημόσια σχολεία έχουν μέσο όρο χαμηλότερο από το μέσο όρο του PISA 2022 στις μεταβλητές «Πολιτικές Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο» και «Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών για Ψηφιακή Μάθηση», τα ιδιωτικά σχολεία παρουσιάζουν πιο ψηλό μέσο όρο από αυτόν του PISA 2022. Σημειώνουμε επίσης ότι τα ιδιωτικά σχολεία έχουν σχεδόν διπλάσια διαθεσιμότητα ΗΥ συγκριτικά με τα Δημόσια Σχολεία.

Για να διερευνηθούν περαιτέρω οι διαφορές μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων στην εφαρμογή των ψηφιακών πολιτικών, όπως δηλώθηκαν από τις σχολικές διευθύνσεις στην έρευνα PISA 2022, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικές σημαντικές διαφορές σε όλες τις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις πολιτικές για τις ψηφιακές συσκευές στο σχολείο, οι διευθύνσεις των ιδιωτικών σχολείων παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες τιμές (Mean Rank = 3801.81) σε σύγκριση με εκείνες των δημόσιων σχολείων (Mean Rank = 2297.93). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική, $U = 180279.50$, $Z = -15.92$, $p < .001$. Αναφορικά με την ετοιμότητα για την ψηφιακή μάθηση, οι σχολικές διευθύνσεις των ιδιωτικών σχολείων ανέφεραν επίσης υψηλότερες βαθμολογίες (Mean Rank = 4209.04) σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία (Mean Rank = 2259.59), με στατιστικά σημαντική διαφορά, $U = 72174.00$, $Z = -19.64$, $p < .001$. Τέλος, στη μεταβλητή της διαθεσιμότητας ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι διευθύνσεις των ιδιωτικών σχολείων εμφάνισαν υψηλότερες τιμές (Mean Rank = 2375.03) από εκείνες των δημόσιων (Mean Rank = 1721.44), γεγονός που επίσης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό, $U = 352905.50$, $Z = -6.99$, $p < .001$.

Συσχετίζοντας το ποσοστό παιδιών με εκπαιδευτικό μειονέκτημα με τις τρεις υπό διερεύνηση μεταβλητές, εμφανίζονται μεικτά ευρήματα (Πίνακας 4). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο ποσοστό μαθητών/τριών από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα νοικοκυριά, παρατηρούνται αρνητικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις πολιτικές ψηφιακών συσκευών ($r = -0.064$, $p < .001$) και την ετοιμότητα για ψηφιακή μάθηση ($r = -0.051$, $p < .01$), αν και οι συσχετίσεις είναι πολύ μικρού μεγέθους. Αντίθετα, η συσχέτιση με τη διαθεσιμότητα υπολογιστών είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($r = 0.157$, $p < .001$), αλλά επίσης

μικρού μεγέθους. Αυτό υποδηλώνει ότι παρότι τα σχολεία με μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που μειονεκτούν μπορεί να διαθέτουν περισσότερους υπολογιστές, παρουσιάζουν ελαφρώς χαμηλότερες πολιτικές και ετοιμότητα στον ψηφιακό τομέα.

Το ποσοστό προσφύγων μαθητών/τριών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις πολιτικές ψηφιακών συσκευών ($r = -0.018$, p μη σημαντικό) και τη διαθεσιμότητα υπολογιστών ($r = 0.002$, $p = 0.965$), ενώ συσχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με την ετοιμότητα για ψηφιακή μάθηση ($r = -0.148$, $p < .001$). Η εν λόγω συσχέτιση είναι μικρού μεγέθους, υποδεικνύοντας ότι σχολεία με υψηλότερα ποσοστά προσφύγων μαθητών μπορεί να εμφανίζουν ελαφρώς χαμηλότερη ετοιμότητα για ψηφιακή μάθηση.

Πίνακας 4: Σχέση Σχολικού Συγκείμενου και Εφαρμογής Ψηφιακών Πολιτικών στο Σχολείο

	Πολιτικές Ψηφιακών Συσκευών στο Σχολείο	Ετοιμότητα για Ψηφιακή Μάθηση	Διαθεσιμότητα Υπολογιστών
Ποσοστό μαθητών/τριών [15χρονοι μαθητές/τριες] Μαθητές/τριες που είναι πρόσφυγες	$r = -.018$ ($p = .737$)	$r = -.148^{***}$	$r = .002$ ($p = .965$)
Ποσοστό [15χρονοι μαθητές/τριες] Μαθητές/τριες από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες	$r = -.064^{***}$	$r = -.051^{**}$	$r = .157^{***}$

3.5. Τύπος Σχολείου (Ιδιωτικό ή Δημόσιο) και Σχολικό Συγκείμενο

Σε μια συμπληρωματική ανάλυση, η παρούσα μελέτη συνέδεσε δεδομένα σε επίπεδο σχολείου με δεδομένα σε επίπεδο μαθητών/μαθητριών, με στόχο την κατανόηση της δυναμικής που χαρακτηρίζει τα ελληνικά σχολεία ως προς τη δημογραφική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, με έμφαση στο μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και στους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Η ανάλυση δομήθηκε σε συνάρτηση με τον τύπο του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό).

Δεδομένου ότι σε επίπεδο μαθητή/τρια δεν υπάρχουν πληροφορίες για προσφυγικό υπόβαθρο, η ανάλυση εστίασε αποκλειστικά στη μεταναστευτική βιογραφία των μαθητών/μαθητριών. Η κατανομή αυτών των χαρακτηριστικών μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζεται στον Πίνακα 5α. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών/μαθητριών δεύτερης γενιάς μεταναστών στα δημόσια σχολεία ανέρχεται στο 10,6%, ποσοστό υπερπεντάπλάσιο σε σύγκριση με τα ιδιωτικά σχολεία (2,0%). Αντίστοιχη τάση παρατηρείται και για

τους/τις μαθητές/μαθήτριες πρώτης γενιάς μεταναστών, οι οποίοι/οποίες αντιστοιχούν στο 2,3% των μαθητών στα δημόσια και μόλις στο 0,3% των μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5β, τα ιδιωτικά σχολεία εμφανίζουν σταθερά υψηλότερους μέσους όρους σε όλους τους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει τη συγκέντρωση μαθητών/μαθητριών από πιο εύπορα κοινωνικά στρώματα στο ιδιωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτή η κοινωνική διαφοροποίηση αντανακλάται επίσης στην πρόσβαση σε οικιακά αγαθά και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, με τα ιδιωτικά σχολεία να παρουσιάζουν κατά μέσο όρο υψηλότερους δείκτες και στους δύο αυτούς τομείς.

Πίνακας 5α: Κατανομή των μαθητών/τριών ανά μεταναστευτικό υπόβαθρο και τύπο σχολείου

	Γηγενείς φοιτητές	Φοιτητές δεύτερης γενιάς	Φοιτητές πρώτης γενιάς	Σύνολο Μαθητών/τριών
Δημόσιο Σχολείο	4880 (87.1%)	592 (10.6%)	130 (2.3%)	5602
Ιδιωτικό Σχολείο	345 (97.7%)	7 (2.0%)	1 (0.3%)	353
Σύνολο	5225 (87.7%)	599 (10.1%)	131 (2.2%)	5955

Πίνακας 5β: Κοινωνικοοικονομικοί δείκτες ανά τύπο σχολείου

	Δείκτης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής κατάστασης	Οικιακή περιουσία	Υψηλότερη επαγγελματική κατάσταση των γονέων	Δείκτης υψηλότερης γονικής εκπαίδευσης
Δημόσιο Σχολείο	M = -1.93 (T.A. = 0.89), N = 5714	M = -0.32 (T.A. = 0.79), N = 5750	M = 50.09 (T.A. = 22.34), N = 5268	M = 14.27 (T.A. = 2.36), N = 5707
Ιδιωτικό Σχολείο	M = 0.81 (T.A. = 0.58), N = 353	M = 0.59 (T.A. = 0.72), N = 354	M = 70.91 (T.A. = 16.63), N = 340	M = 15.63 (T.A. = 1.15), N = 353

4. Συζήτηση Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αξιοποίησε δευτερογενή δεδομένα του σχολικού ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους/τις διευθυντές/ντριες των 230 ελληνικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα PISA 2022, καθώς τα άτομα αυτά είναι τα αρμόδια να αναφέρουν τις θεσμικές πολιτικές και να αποτυπώσουν το σχολικό περιβάλλον, ιδίως όσον αφορά στην ψηφιακή μάθηση και τη διαχείριση των πόρων. Στόχος της διερεύνησης ήταν να αποτυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι πολιτικές χρήσης ψηφιακών συσκευών στα ελληνικά σχολεία και πώς αυτές σχετίζονται με κρίσιμα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως η τοποθεσία, το καθεστώς λειτουργίας (δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο), καθώς και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Nikolopoulou, 2021· Djamiko et al., 2025).

Η εστίαση της έρευνας επικεντρώθηκε σε τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις: (α) τις πολιτικές χρήσης ψηφιακών συσκευών, (β) την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή μάθηση και (γ) τη διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η σύνθεση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει σημαντικά ευρήματα σχετικά με την άνιση εφαρμογή των πολιτικών αυτών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και με τον κρίσιμο ρόλο της σχολικής ηγεσίας ως ρυθμιστή της τεχνολογικής ενσωμάτωσης και της ψηφιακής μετάβασης (Oliveira et al., 2018· Liotta, 2023). Τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν στη συζήτηση για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαχείριση των αναδυόμενων τεχνολογιών, καθώς και να προσφέρουν τεκμηρίωση για στρατηγικές που μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα (Mitsis & Sakellariou, 2021), αφού η μελέτη αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της διευρυμένης ακαδημαϊκής συζήτησης γύρω από το ψηφιακό χάσμα στην εκπαίδευση· ένα φαινόμενο που επηρεάζει όχι μόνο την πρόσβαση των μαθητών σε τεχνολογικούς πόρους, αλλά και τις ευρύτερες προοπτικές συμμετοχής τους σε μια σύγχρονη, ψηφιακά διαμεσολαβημένη εκπαιδευτική εμπειρία (Van Dijk, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι το χάσμα αυτό γίνεται ακόμη πιο έντονο για μαθητές που προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα ή έχουν μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (Gnambs & Hawrot, 2025· Qaribilla et al., 2024).

Αρχικά, η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι τα δημόσια σχολεία φαίνεται να υστερούν σε σύγκριση τόσο με τα ιδιωτικά όσο και με τον μέσο όρο των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα PISA 2022, όσον αφορά τις πολιτικές ψηφιακών συσκευών στο σχολείο και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή μάθηση, αφού τα ιδιωτικά σχολεία επωφελούνται από μεγαλύτερη αυτονομία, καλύτερους πόρους και αυξημένες επενδύσεις σε τεχνολογικές υποδομές. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει έναν πιθανό τομέα στον οποίο η Ελλάδα ενδέχεται να χρειάζεται να ενισχύσει τις προσπάθειές της, ώστε να ευθυγραμμιστεί με τα διεθνή πρότυπα. Η διαπίστωση ότι ο συνολικός μέσος όρος για καθεμία από τις βασικές ψηφιακές πολιτικές στα ελληνικά σχολεία είναι χαμηλότερος σε σύγκριση με τα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα (αρνητικό πρόσημο στον μέσο όρο) επιβεβαιώνει προηγούμενες μελέτες, οι οποίες επισημαίνουν την καθυστέρηση της Ελλάδας στην υλοποίηση συνεκτικών ψηφιακών στρατηγικών (Nikolopoulou, 2021· Gkamas et al., 2019). Οι

διεθνείς καλές πρακτικές δίνουν έμφαση στην ολιστική ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων, συνδυάζοντας κατάλληλες πολιτικές, τεχνική υποστήριξη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Hennessy et al., 2021· Marcus-Quinn, 2024). Η απόκλιση της Ελλάδας από τα πρότυπα αυτά καταδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες επενδύσεις και μεταρρυθμίσεις, με σκοπό την ενίσχυση της ψηφιακής ετοιμότητας και τη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης για όλους τους μαθητές (Datta & Mete, 2024).

Από την περιγραφική ανάλυση των πολιτικών για τις ψηφιακές συσκευές στα ελληνικά λύκεια προκύπτει ότι, ενώ τα σχολεία διαθέτουν συνολικά πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, περισσότερα από τα μισά αντιμετωπίζουν σε κάποιον βαθμό έως και σε μεγάλο βαθμό εμπόδια λόγω έλλειψης ψηφιακών πόρων. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ποσοτική διαθεσιμότητα πρέπει να αξιολογείται σε συνάρτηση με την ποιότητα του εξοπλισμού, την παιδαγωγική του αξιοποίηση, καθώς και την ύπαρξη τεχνικής και θεσμικής υποστήριξης (Kim et al., 2021· Hennessy et al., 2021). Παλαιωμένος εξοπλισμός, αργή συνδεσιμότητα ή έλλειψη εκπαιδευτικής καθοδήγησης μπορούν να αναρέσουν τα πιθανά οφέλη από την ύπαρξη τεχνολογικών μέσων (Selwyn, 2020· Karagiannidis et al., 2023). Τα σχολεία θα μπορούσαν να εξετάσουν λύσεις, όπως τακτικούς ελέγχους του εξοπλισμού και εκπαίδευση υποστηρικτικού προσωπικού για την αντιμετώπιση βλαβών εξοπλισμού, αργών συνδέσεων στο διαδίκτυο και ζητημάτων χρηστικότητας (Karatrantou & Panagiotakopoulos, 2023· Cheshmehzangi, 2022).

Η σχεδόν καθολική επιβολή πολιτικών περιορισμού της χρήσης κινητών τηλεφώνων από τους μαθητές σε όλους τους τύπους σχολείων υποδηλώνει την ύπαρξη μιας κοινής παιδαγωγικής στάσης, η οποία στοχεύει στην πρόληψη περισπασμών και προβλημάτων πειθαρχίας (Dexter, 2018). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Cheshmehzangi (2022) και Memon και Memon (2025), η αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών εξαρτάται από τη συνεπή εφαρμογή τους και τη συστηματική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή ενσωμάτωση, εντοπίζονται θεσμικές αδυναμίες. Για παράδειγμα, ενώ σύμφωνα με τη σχολική ηγεσία οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γενικά ψηφιακές δεξιότητες, δεν έχουν επαρκή χρόνο ούτε θεσμικά κίνητρα για την αποτελεσματική εφαρμογή της ψηφιακής μάθησης. Η έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, όπως καταγράφεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί να συνιστά διαχρονικό εμπόδιο στην υιοθέτηση των ψηφιακών καινοτομιών (Dexter, 2018· Hennessy et al., 2021).

Όμως η απουσία τεχνικής υποστήριξης, όπως καταγράφεται στα αποτελέσματα, μπορεί να αποτελέσει βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη λειτουργική ενσωμάτωση της τεχνολογίας (Ferretti, 2023· Hennessy et al., 2021· Televantou et al., 2023). Τα σχολεία χωρίς τεχνικό προσωπικό είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε διακοπές και δυσλειτουργίες, γεγονός που οδηγεί σε απογοήτευση των χρηστών και περιορίζει τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων (Selwyn, 2020). Η βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι η διαθεσιμότητα εξειδικευμένων υποδομών και υποστήριξης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα των ψηφιακών μεταρρυθμίσεων (Karagiannidis et al., 2023· Datta & Mete, 2024).

Η αναγνώριση αυτών των ανισοτήτων είναι κρίσιμη για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς – όπως επισημαίνουν οι Datta & Mete (2024) και Cheshmehzangi (2022) – η ισότιμη πρόσβαση στην ψηφιακή μάθηση απαιτεί όχι μόνο επενδύσεις σε τεχνολογικούς πόρους, αλλά και δομικές παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Η καταγεγραμμένη υστέρηση των δημόσιων σχολείων σε θέματα επάρκειας επαγγελματικών πόρων, διαθέσιμου χρόνου για προετοιμασία ψηφιακών μαθημάτων και παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για ενσωμάτωση τεχνολογιών αντανάκλας ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και θεσμικές ανισότητες, όπως περιγράφεται από τους Karatrantou & Panagiotakopoulos (2023), Hennessy et al. (2021) και Memon και Memon (2025).

Η απουσία γραπτών πολιτικών ή επίσημων κατευθυντήριων γραμμών σε πολλά δημόσια σχολεία αποτελεί ένδειξη θεσμικής καθυστέρησης, όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες μελέτες (Nikolopoulou, 2021· Partridge et al., 2024), όπου τονίζεται ότι ο κεντρικός έλεγχος, η έλλειψη πόρων και οι ανεπαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής επιμόρφωσης καθιστούν την εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών στα δημόσια σχολεία λιγότερο συστηματική. Η υστέρηση των δημόσιων σχολείων στην ανάπτυξη προγραμμάτων για την υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου, την ενδοσχολική συνεργασία εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση πολιτικών για τη χρήση των κοινωνικών δικτύων είναι ανησυχητική: σύμφωνα με τα ευρήματα των Hennessy et al. (2021) και Cabasan (2024), η συνεκτική και διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι μεγίστης σημασίας για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, η θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προώθηση της υπεύθυνης ψηφιακής συμπεριφοράς είναι ζωτικής σημασίας για την προετοιμασία των μαθητών/τριών να πλοηγηθούν στον ψηφιακό κόσμο με ασφάλεια και ηθική. Ενώ τα ιδιωτικά σχολεία παρουσιάζουν καθολική προσηλωση σε αυτόν τον στόχο, τα δημόσια εμφανίζουν μια πιο ετερογενή εικόνα, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για αυξημένη μέριμνα, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές/τριες, ανεξάρτητα σε ποιον τύπο σχολείου φοιτούν, έχουν πρόσβαση σε αυτό το θεμελιώδες δικαίωμα.

Η μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παρουσίας μαθητών με εκπαιδευτικά μειονεκτήματα και βασικών ψηφιακών μεταβλητών, όπως η ετοιμότητα για ψηφιακή μάθηση και η διαθεσιμότητα υπολογιστών, ενδέχεται να αποδίδεται στο υψηλό ποσοστό ελλειπόντων δεδομένων στις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών, καθώς και στο σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος. Η ύπαρξη ελλειπόντων δεδομένων στις μεταβλητές που αφορούν τα ποσοστά μαθητών με εκπαιδευτικά μειονεκτήματα ενδέχεται να έχει επηρεάσει την ισχύ της ανάλυσης. Τα δεδομένα που λείπουν μπορεί να οφείλονται είτε σε ελλιπή αναφορά εκ μέρους ορισμένων σχολείων είτε σε μη πλήρη καταγραφή συγκεκριμένων δημογραφικών στοιχείων. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεροληψία στις εκτιμήσεις, ιδιαίτερα εάν η απώλεια δεδομένων δεν είναι τυχαία αλλά σχετίζεται με χαρακτηριστικά των σχολείων ή των μαθητών/τριών (Afzal et al., 2023· Joshi et al., 2024).

Αν και η παρούσα έρευνα επιχειρεί μια χαρτογράφηση της εφαρμογής των ψηφιακών πολιτικών στον Ελλαδικό χώρο, ωστόσο δεν μπορεί να θεωρηθεί εξαντλητική. Οι σχέσεις που διερευνώνται είναι στην πραγματικότητα πιο σύνθετες και πολυεπίπεδες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορά τη διαφοροποίηση μεταξύ δημόσιων σχολείων, καθώς ορισμένα εξ αυτών λειτουργούν ως Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. Η διάκριση αυτή, ωστόσο, δεν ήταν δυνατή στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης, δεδομένου ότι η βάση δεδομένων PISA δεν παρέχει σχετική πληροφόρηση. Αυτό το ζήτημα περιορίζει την ικανότητα της έρευνας να καταγράψει με ακρίβεια εσωτερικές διαφοροποιήσεις μεταξύ σχολικών μονάδων.

Για την πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων και των δυναμικών που διαμορφώνονται από την εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών, προτείνονται μελλοντικές έρευνες που θα κάνουν χρήση ποιοτικών ή μεικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Τέτοιες προσεγγίσεις μπορούν να αποκαλύψουν μη ποσοτικοποιήσιμες πτυχές και να ερμηνεύσουν εις βάθος τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Επιπλέον, είναι κρίσιμο οι μελλοντικές μελέτες να διερευνήσουν ρητά τον αντίκτυπο των ψηφιακών πολιτικών στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Ειδικότερα, ερευνητικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν δεδομένα τόσο σε επίπεδο μαθητή όσο και σε επίπεδο σχολείου —όπως αυτά που παρέχονται σε διεθνείς συγκριτικές έρευνες— μπορούν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα επιμέρους συνιστωσών πολιτικής (π.χ. διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών).

Η ταυτόχρονη ανάλυση σε μικροεπίπεδο (μαθητής) και μακροεπίπεδο (σχολείο) μπορεί να αναδείξει τους παράγοντες που επηρεάζουν τον ψηφιακό γραμματισμό, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πιο στοχευμένων και αποδοτικών πολιτικών παρεμβάσεων. Τέλος, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση των ανισοτήτων μεταξύ τύπων σχολείων ως προς την εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών. Η κατανόηση αυτών των ανισοτήτων είναι θεμελιώδης για τη διαμόρφωση στοχευμένων στρατηγικών που θα συμβάλουν στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος και θα διασφαλίσουν ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών σε ποιοτικούς ψηφιακούς πόρους, ανεξαρτήτως του τύπου σχολείου στο οποίο φοιτούν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Παπαδημητρίου Σ. (2024). Ψηφιακός γραμματισμός και ψηφιακή εκπαίδευση: Στοιχεύοντας στην καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος. *Μέντορας*, 22(1), 6-28. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mentoras/article/view/34908>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφώι Κυριακίδη.
- Afzal, A., Khan, S., Daud, S., Ahmad, Z. & Butt, A. (2023). Addressing the digital divide: Access and use of technology in education. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 883-895.

- Benoit, B. (2022) *Understanding African migrants' and refugees' experiences of digital health technologies in south east Queensland, Australia*.
<https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.236175>
- Bolton, E. & Emery, R. (2021) *Using Educational Technology to Support Students' Real-World Learning* (pp. 343-369). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46951-1_15
- Cabasan, R. A. (2024) Effective technology integration: Closing the digital gap among high school students, 2(8). <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0295>
- Cheshmehzangi, A. (2022) ICT for equitable distribution of resources: Exploring examples of online healthcare services and online education platforms. In *Urban Sustainability* (pp. 69-91). https://doi.org/10.1007/978-981-19-3167-3_4
- Datta, R. & Mete, J. (2024) Opportunities, challenges, and future directions for the integration of digital education into school education in West Bengal. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 12(4).
<https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v12.i4.2024.5599>
- Demetriou, D. (2020) Educational disadvantage and access to technology in secondary schools. *Journal of Educational Equity*, 34(2), 112-130.
- Dexter, S. (2018) The role of leadership for information technology in education: Systems of practices. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 803-825.
- Djarmiko, R. G. H., Sinaga, O. & Pawirosumarto, S. (2025) Digital transformation and social inclusion in public services: A qualitative analysis of e-government adoption for marginalized communities in sustainable governance.
- Fandrem, H. & O'Higgins Norman, J. (Eds.) (2024) *International perspectives on migration, bullying, and school: Implications for schools, refugees, and migrants* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003439202>
- Fandrem, H., Strohmeier, D., Caravita, S. C. S. & Stefanek, E. (2021) Migration and bullying. In P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Ferretti, M. (2023) Report on smart education in Greece. In *Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 131-154). https://doi.org/10.1007/978-981-19-7319-2_6
- Ghomi, M. & Redecker, C. (2019) Digital competence of educators (DigCompEdu): Development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers' digital competence. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 15-26.
- Gherardi, S. A. (2016) *Unfinished bridges over the digital divide: A case study in technology and inclusive education* (Doctoral dissertation, University of Illinois Chicago).
- Gkamas, V., Paraskevas, M. & Varvarigos, E. (2019) BYOD for learning and teaching in Greek schools: Challenges and constraints according to teachers' point of view. *International*

Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications, 1-4.

<https://doi.org/10.1109/IISA.2019.8900780>

Gnambs, T. & Hawrot, A. (2025) The development of disparities in digital competencies across adolescence. <https://doi.org/10.31234/osf.io/gjr6w>

Hennessy, S., Haßler, B. & Hofmann, R. (2021) Perspectives on technology, learning and schools. *European Journal of Education*, 56(4), 568-589.

Joshi, B. M., Khatiwada, S. P. & Pokhrel, R. (2024) Influence of socioeconomic factors on access to digital resources for education. *Rupantaran*, 8(1), 17-33.

<https://doi.org/10.3126/rupantaran.v8i01.65197>

Kabbar, E. & Crump, B. J. (2006) The factors that influence adoption of ICTs by recent refugee immigrants to New Zealand. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 9, 111-121. <https://doi.org/10.28945/475>

Karagiannidis, C., Karamatsouki, A. & Choroizidis, G. (2023) Report on smart education in Greece. In *Smart Education in China and Central & Eastern European Countries* (pp. 131-154). Springer Nature Singapore.

Karatrantou, A. & Panagiotakopoulos, C. (2023) Digital divide issues in Greece: A systematic review. In *Digital Education and Learning* (pp. 263-290). Springer Nature.

https://doi.org/10.1007/978-981-99-7645-4_12

Kem, D. (2024) Digital divide: Examining socioeconomic inequalities in internet access and usage. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(6).

<https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.30386>

Kim, H. J., Yi, P. & Hong, J. I. (2021) Are schools digitally inclusive for all? Profiles of school digital inclusion using PISA 2018. *Computers & Education*, 170, 104226.

Kostakis, I. (2020) *The Digital Divide in Greek Education: School Characteristics and Access to Technology*. Athens Journal of Education, 7(1), 77-94.

Krejci, L., Gogolin, I., Ning, H. & Schmidt, J. (2023) *Participation in extended education: Enabling conditions for socio-economically disadvantaged children from an international perspective*. Paper presented at EARLI 2023 Conference, Thessaloniki, Greece.

Lee, C. (2022) Digital literacy and policy implementation in European schools. *European Educational Research Journal*, 21(1), 50-65.

Liotta, L. A. (2023) Digitalization and social inclusion: Bridging the digital divide in underprivileged communities. *Global International Journal of Innovative Research*, 1(1), 7-14.

Marcus-Quinn, A. (2024) Outdated policies, modern challenges: A study on acceptable use policies and digital behaviour in Irish secondary schools.

<https://doi.org/10.35542/osf.io/j2n7t>

- Memon, F. N. & Memon, S. N. (2025) Digital divide and equity in education: Bridging gaps to ensure inclusive learning. In *Impact of Digitalization on Education and Social Sustainability* (pp. 107-130). IGI Global.
- Mitsis, A. & Sakellariou, M. (2021) Policies and practices for technology use in Greek secondary education. *Journal of Technology in Education*, 39(4), 401-420.
- Nikolopoulou, K. (2021) Mobile devices and mobile learning in Greek secondary education: Policy, empirical findings and implications. In *Handbook for Online Learning Contexts* (pp. 67-80). Springer International Publishing.
- OECD (2001), *OECD Annual Report 2001*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/annrep-2001-en>.
- OECD. (2023) *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Greece*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/greece_a24e696b-en.html
- Oliveira, E., Pereira, E., Madureira, P., Almeida, P. & Moreira, W. (2018, November) Community tools for digital inclusion. In *International Conference on e-Infrastructure and e-Services for Developing Countries* (pp. 265-274). Springer.
- Partridge, S. R., Knight, A., Todd, A., McGill, B., Wardak, S., Alston, L,... & Raeside, R. (2024) Addressing disparities: A systematic review of digital health equity for adolescent obesity prevention and management interventions. *Obesity Reviews*, 25(12), e13821.
- Qaribilla, R., Indrajaya, K. & Mayawati, C. I. (2024) Digital learning inequality: The role of socioeconomic status in access to online education resources. 1(2), 51-58. <https://doi.org/10.59613/55gdm96>
- Selwyn, N. (2020) *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Televantou, I. (2023) Hope for disadvantaged students: Extended education in a global perspective. Presented at EARLI 2023 Conference, Thessaloniki, Greece.
- Thompson, R. (2018) Frameworks for digital device policy in schools: An international perspective. *Global Education Review*, 16(3), 102-118.
- UNHCR. (2024) *The 1951 Refugee Convention*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org>
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020) *The digital divide*. Polity Press.
- Wanner, L., Bowen, D. A., González Burgos, M., Carrasco, E., Černocký, J., Codina, T. & Vrochidis, S. (2024) Support of migrant reception, integration, and social inclusion by intelligent technologies. *Information*, 15(11), 686. <https://doi.org/10.3390/info15110686>

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

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

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

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές -βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985: 64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.ά. 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 ιδίου 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 (2^η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3^η 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. Κουλουμπάρη (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

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

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

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

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

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

Δ) Αναφορές σε 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

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

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

GUIDE FOR AUTHORS

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

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

Submission and Review Process

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

Manuscript Format

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

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

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be

cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'παν' 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 Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

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

