

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 6, Αρ. 6 (2026)

Ανεμοπετάλιο



Όλο το τεύχος

Μάγδα Σουλιώτη

doi: [10.12681/anem.45026](https://doi.org/10.12681/anem.45026)

Copyright © 2026, Μάγδα Σουλιώτη



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

Τεύχος 06/ 2026

ανεμοπετάλιο

Εξαμηνιαία έκδοση της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



ISSN: 2945-0586

Κριτική επιτροπή

Μάγδα Σουλιώτη, Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας (Διδάκτορας της Παιδαγωγικής Επιστήμης EdD)

Έφη Πράτη, Φιλολόγος (M.ed στη Νέα Ελληνική Γλώσσα και Φιλολογία)

Γαρυφαλιά Τεριζάκη, Υπεύθυνη του Παιδικού Παραρτήματος της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας στην Τριφυλία (ΜΑ στη Θεατρική Αγωγή)

Γεωργία Τζήλου, Διευθύντρια του 2ου Νηπιαγωγείου Μεσσήνης (M.Ed. στις Σπουδές στην Εκπαίδευση)

Ελένη Ψαρρά, Φιλολόγος με ειδίκευση στη Γλωσσολογία (M. ed Intercultural Education), Διοικητική Υπάλληλος της Δημόσιας Κεντρικής βιβλιοθήκη Καλαμάτας

Περιεχόμενα

4-5

Editorial

6-21

Ολιστική σχολική παρέμβαση για την πρόληψη του εκφοβισμού και την ενδυνάμωση της ψυχικής ευεξίας: Το πρόγραμμα “Μαθαίνοντας να συνυπάρχουμε, Βασιλική Μάλαμα

22-40

Η Κοινωνική Διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια κατά την τρίτη δεκαετία ύπαρξής της, **Σοφία Μεσσήνη, Ευγενία Μπινίσκου**

41-53

Μαθησιακές δυσκολίες και δυσορθογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, **Ασημίνα Ξουλεή**

54-61

Η μαθηματική απόδειξη μέσα από τη ρητορική τέχνη και την οπτικοποίηση, **Μάρθα-Αντωνία Σμέρλα**

62-64

Μια «μικρή άσκηση ελευθερίας»: ή αλλιώς ο ρόλος γονέα και παιδιού στην επιλογή παιδικού βιβλίου, **Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ**

65-75

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως παιδαγωγική προσέγγιση για την αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Ανάλυση στρατηγικών και παράδειγμα εφαρμογής στη Στ' Τάξη Δημοτικού Σχολείου, **Δημήτριος Σταματόπουλος**

76-84

Διαπολιτισμική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως θεμελιώδεις συνιστώσες συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, **Ελένη Ψαρρά**

86-99

Το επαγγελματικό άγχος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, **Παναγιώτα Ψυχάρη**

editorial

Σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί όχι μόνο στις γνωστικές απαιτήσεις αλλά και σε σύνθετες κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές προκλήσεις, το σχολείο επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του από χώρο μετάδοσης γνώσης σε κοινότητα συνύπαρξης και ψυχικής ενδυνάμωσης.

Το **6ο τεύχος** του *Ανεμοπεταλίου* (Άνοιξη 2026) κινείται ακριβώς σε αυτό το πεδίο. Αναδεικνύει την εκπαίδευση ως μια δυναμική διαδικασία που διαπλέκει τη μάθηση με την ψυχική ευεξία, τη συμπερίληψη, τη δημοκρατική συνείδηση και την προσωπική ανάπτυξη.

Το άρθρο της Βασιλικής Μάλαμα φωτίζει την αναγκαιότητα ολιστικών παρεμβάσεων για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, θέτοντας στο επίκεντρο τη συνύπαρξη και τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα, η εργασία της Ελένης Ψαρρά αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών και ευαίσθητων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Παράλληλα, το τεύχος εστιάζει και στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται από τον Δημήτριο Σταματόπουλο, αναδεικνύεται ως αναγκαία απάντηση στην ετερογένεια των μαθητών, ενώ η προσέγγιση της Ασημίνας Ξουλεή για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσορθογραφία υπενθυμίζει τη σημασία της έγκαιρης και στοχευμένης υποστήριξης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο της Μάρθας-Αντωνίας Σμέρλα για τη μαθηματική απόδειξη, που συνδέει τη λογική με τη ρητορική και την οπτικοποίηση, επαναφέροντας τη μαθηματική σκέψη στο πεδίο της δημιουργικότητας. Ταυτόχρονα, η εργασία της Δέσποινας Μπογδάνη-Σουγιούλ αναδεικνύει τη σημασία της ελευθερίας και της σχέσης γονέα-παιδιού στην επιλογή του παιδικού βιβλίου, υπενθυμίζοντας ότι η φιλαναγνωσία δεν επιβάλλεται, αλλά καλλιεργείται.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η μελέτη των Μεσσήνη και Μπινίσκου εξετάζει τη διαδικασία της Μπολόνια και τη διαχρονική κοινωνική της διάσταση, ανοίγοντας τη συζήτηση για το μέλλον της ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ η εργασία της Παναγιώτας Ψυχάρη για το επαγγελματικό άγχος υπενθυμίζει ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για ένα υγιές σχολικό περιβάλλον.

Το παρόν τεύχος, μέσα από την πολυφωνία των προσεγγίσεών του, συγκροτεί ένα συνεκτικό αφήγημα: η εκπαίδευση δεν είναι μόνο διδακτικές πρακτικές και γνωστικά αντικείμενα· είναι σχέσεις, συναισθήματα, αξίες και επιλογές. Είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε.

editorial

Με αυτή τη σκέψη, το *Ανεμοπετάλιο* συνεχίζει να λειτουργεί ως χώρος διαλόγου, ανταλλαγής και αναστοχασμού για την εκπαιδευτική κοινότητα, φιλοδοξώντας να συμβάλει ουσιαστικά σε ένα σχολείο πιο ανθρώπινο, πιο συμπεριληπτικό και πιο ανοιχτό στον κόσμο.

Καλή ανάγνωση!

Καλαμάτα, Μάρτιος 2026

Με εκτίμηση,
η Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας

 Μαγδα Σουλιώτη

Ολιστική σχολική παρέμβαση για την πρόληψη του εκφοβισμού και την ενδυνάμωση της ψυχικής ευεξίας: Το πρόγραμμα «Μαθαίνοντας να συνυπάρχουμε»

Μάλαμα Βασιλική

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Παν/μίου Αθηνών, Δ/ντρια 8^{ου} Δ.Σ Καλαμάτας

vasilikimalama@yahoo.gr

Περίληψη

Το πολυτροπικό σχολικό πρόγραμμα «Μαθαίνοντας να συνυπάρχουμε» υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Μεσσηνίας με βασικούς στόχους την πρόληψη του σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενδυνάμωση της μαθητικής φωνής με στόχο την ψυχική ευεξία. Η μεθοδολογία βασίστηκε σε διαθεματικές, βιωματικές και συνεργατικές πρακτικές, με ενεργό συμμετοχή όλων των τάξεων. Οι μικρότερες τάξεις αξιοποίησαν την αφήγηση παραμυθιών, την εικαστική έκφραση και τις ΤΠΕ, οι μεσαίες ανέπτυξαν δράσεις ενημέρωσης και υλοποίησαν έρευνα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ οι μεγαλύτερες προσέγγισαν τη θεματική του cyberbullying μέσω της ρητορικής τέχνης και του θεατρικού παιχνιδιού. Παράλληλα, η μουσική αγωγή λειτούργησε ως μέσο συναισθηματικής έκφρασης και συλλογικής δημιουργίας. Το πρόγραμμα κορυφώθηκε με την παρουσίαση όλων των δράσεων στην ολομέλεια του σχολείου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συνεργατικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και αυξημένη ευαισθητοποίηση απέναντι σε φαινόμενα εκφοβισμού. Παιδαγωγικά, αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα μιας ολιστικής και συμμετοχικής προσέγγισης στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, στην ενδυνάμωση της ψυχικής ευεξίας και στη βιώσιμη πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Λέξεις Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, πολυτροπική μάθηση, βιωματική μάθηση, συνεργατική μάθηση, cyberbullying, σχολικό κλίμα, ψυχική ευεξία, δημοτικό σχολείο, ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα με παγκόσμια διάσταση, το οποίο επηρεάζει σημαντικό αριθμό παιδιών και εφήβων. Σύμφωνα με μετα-ανάλυση που συμπεριέλαβε 80 διεθνείς

μελέτες σε άτομα ηλικίας 12–18 ετών, το μέσο ποσοστό εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ανέρχεται στο 35%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό φτάνει το 15% (Modecki et al., 2014; Srabstein, Leventhal, 2010). Στην Ελλάδα ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός σε παιδιά ηλικίας 11 έως 17 ετών αποτελεί ένα φαινόμενο που βρίσκεται σε αυξητική πορεία, αν και καταγράφεται σε χαμηλότερα ποσοστά σε σύγκριση με τον σχολικό, όπως επιβεβαιώνουν διεθνείς έρευνες. Το ποσοστό των θυμάτων ανέρχεται στο 10,5%, ενώ των δραστών στο 6,4%. Παρατηρείται ότι τα θύματα εντοπίζονται συχνότερα σε μικρότερες ηλικίες και μειώνονται όσο αυξάνεται η ηλικία. Αντίθετα, τα ποσοστά των δραστών αυξάνονται με την ηλικία, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να εμφανίζεται στη Β' Λυκείου (8,1%) (Μάλαμα, 2015). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η έκταση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού προσεγγίζει το 10% (Livingstone, Görzig & Olafsson, EU Kids Online Network, 2011). Παρά το γεγονός ότι τα ποσοστά έχουν μικρές διαφοροποιήσεις, με το πέρασμα των χρόνων παρατηρείται μια αύξηση στο φαινόμενο στις προεφηβικές ηλικίες, δηλαδή στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στις πρώτες του γυμνασίου (Bali et al., 2023).

Σε διεθνές επίπεδο έχουν εφαρμοστεί πολλές σχολικές δράσεις και προγράμματα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, οι οποίες συνήθως συνδυάζουν διαφορετικές στρατηγικές, όπως τροποποιήσεις στους σχολικούς κανονισμούς και στο σχολικό περιβάλλον, παρεμβάσεις στην τάξη, προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών και ενεργή εμπλοκή των γονέων (Gaffney et al., 2021). Αν και αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να περιορίσουν τόσο τη βίαιη συμπεριφορά όσο και τα περιστατικά θυματοποίησης, τα αποτελέσματα δεν είναι σταθερά σε όλες τις περιπτώσεις (Fraguas et al., 2021; Gaffney et al., 2021). Μάλιστα, σε μεγαλύτερες τάξεις η αποτελεσματικότητα συχνά μειώνεται, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται ακόμη και αύξηση των φαινομένων εκφοβισμού (Yeager et al., 2015). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η αναζήτηση πιο καινοτόμων και αποτελεσματικών τρόπων πρόληψης με εξειδίκευση στα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εφαρμόζονται και με ενεργή συμμετοχή των γονέων αλλά και όλων των προσώπων που συμμετέχουν στην ανατροφή παιδιών και εφήβων (Espelage et al., 2017).

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της μη αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς από μικρή ηλικία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τότε διαμορφώνονται τα πρότυπα συμπεριφοράς και οι αξίες που τα συνοδεύουν στην πορεία τους. Η συστηματική πρόληψη μέσω προγραμμάτων και δράσεων βοηθά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και του σεβασμού προς τους άλλους (Gaffney et al., 2021). Ταυτόχρονα, το σχολείο χρειάζεται να λειτουργεί ως μια ζωντανή κοινότητα, όπου όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμμετέχουν ενεργά και συνδιαμορφώνουν ένα ασφαλές και

υποστηρικτικό περιβάλλον. Μέσα από κοινές αξίες, δημοκρατικό διάλογο και θετικό παιδαγωγικό κλίμα, ενισχύεται η συνοχή και η αίσθηση του «ανήκειν», που φαίνεται να αποτελεί από τα θεμελιώδη υπαρξιακά ζητήματα του αιώνα μας.

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί στην περιγραφή και ανάλυση μιας ολοκληρωμένης σχολικής παρέμβασης που στοχεύει τόσο στην πρόληψη του εκφοβισμού όσο και στην ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών, μέσω του προγράμματος «Μαθαίνοντας να συνυπάρχουμε». Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η αποτύπωση του θεωρητικού του υπόβαθρου, των επιμέρους στόχων και δράσεων, καθώς και της διαδικασίας υλοποίησής του στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της ενεργού συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και της καλλιέργειας θετικού σχολικού κλίματος. Έμφαση δίνεται στην ολιστική προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει το φαινόμενο πολυεπίπεδα και επιδιώκει μακροπρόθεσμα, βιώσιμα αποτελέσματα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL) συνιστά ένα ερευνητικά τεκμηριωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο εδράζεται στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της νευροεπιστήμης της μάθησης. Βασική του παραδοχή αποτελεί η αναγνώριση της εγγενούς ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και, κατ' επέκταση, η ανάγκη σχεδιασμού ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων που προβλέπουν εξαρχής πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης, δράσης/έκφρασης και εμπλοκής. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά, μονοδιάστατα διδακτικά μοντέλα, ο UDL μετατοπίζει το βάρος από την «προσαρμογή του μαθητή στο σύστημα» στον ανασχεδιασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού πλαισίου (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη στην πρόληψη και διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η εκδήλωση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών συχνά συνδέεται με ακαδημαϊκή ματαίωση, χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και περιορισμένες ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής (Sugai & Horner, 2002). Όταν το μαθησιακό περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στα διαφοροποιημένα γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενισχύονται τα επίπεδα άγχους και αποξένωσης, παράγοντες που σχετίζονται με αυξημένες συγκρουσιακές ή αποσυρτικές συμπεριφορές. Αντιθέτως, ένα πλαίσιο βασισμένο στις αρχές του UDL προάγει την αυτορρύθμιση, την εσωτερική παρακίνηση και το αίσθημα του ανήκειν, στοιχεία που συνδέονται με τη θετική σχολική προσαρμογή και τη μείωση παραβατικών συμπεριφορών (Ryan & Deci, 2000). Η παροχή επιλογών, η σαφής δομή, οι προβλέψιμες ρουτίνες και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση λειτουργούν προληπτικά, ελαχιστοποιώντας τις συνθήκες που πυροδοτούν εντάσεις. Παράλληλα, ο

καθολικός σχεδιασμός εναρμονίζεται με πολυεπίπεδα μοντέλα παρέμβασης, τα οποία δίνουν έμφαση στην πρόληψη και στη συστημική υποστήριξη της θετικής συμπεριφοράς (Sugai & Horner, 2002). Σε τόσο πολυποίκιλα σχολικά περιβάλλοντα λοιπόν ο Καθολικός Σχεδιασμός προβάλλει όχι ως καινοτομία αλλά ως προϋπόθεση.

Ταυτόχρονα, στις ημέρες μας παρατηρείται ότι μία από τις συνθήκες που καλούνται, είτε τα εκπαιδευτικά είτε τα εργασιακά περιβάλλοντα, να αντιμετωπίσουν είναι η καταπολέμηση της κουλτούρας της αγένειας και της σιωπής, συνθήκη που πρωτοαναδείχτηκε μέσα από το χώρο της υγείας. Μέσα, λοιπόν, από αρκετές έρευνες και μελέτες αποδείχτηκε ότι οι μικρές αλλαγές οδηγούν σε μεγάλες και μπορούν να αποδειχτούν σημαντικός παράγοντας ψυχικής ευεξίας και επαγγελματικής απόδοσης στους ενήλικες (Ανδρουλιδάκη, 2023). Αναρωτιόμαστε, λοιπόν, με αφορμή την ενότητα του γλωσσικού μαθήματος της Β' δημοτικού «Με το σεις και με το σας»(χρήση ενικού- πληθυντικού αριθμού), γιατί είναι απαραίτητο να λέμε «καλημέρα», όταν μπαίνουμε σε ένα χώρο ή «αντίο», όταν φεύγουμε από αυτόν, «ευχαριστώ», «παρακαλώ» και «συγνώμη» και γιατί πρέπει να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό, όχι στο πλαίσιο των κοινωνικών συμβάσεων και του καθωσπρεπισμού, αλλά κάτω από το πλαίσιο υγείων διαπροσωπικών σχέσεων. Η εποχή του Covid19 προκάλεσε μια εσωστρέφεια και αποξένωση στις ανθρώπινες σχέσεις με αποτέλεσμα, με την επάνοδο από την υγειονομική απομόνωσή, πολλές από αυτές τις χρήσεις της γλώσσας, όπως περιγράφονται παραπάνω, να εγκαταλειφθούν ένεκα της ανάγκης για ψυχική εγγύτητα (Kontoangelos et.al,2020). Μαζί με την μη προτίμησή τους, ωστόσο, εμφανίστηκε και η κατάλυση των ορίων στις ανθρώπινες σχέσεις, σήμερα περισσότερο από ποτέ (απεύθυνση με υβριστικές λέξεις, γέλιο με παθήματα, κοροϊδία για πλάκα- μηχανισμός ταπείνωσης προκειμένου να νιώσω καλύτερα για τον εαυτό μου κλπ.) ως τρόπου ψυχικής εκφόρτισης. Για τους ενήλικες, ίσως, χρειάζεται μια απλή υπενθύμιση ή ίσως ένα πιο αυστηρό επικοινωνιακό πλαίσιο. Τι γίνεται, όμως, με τα παιδιά, που αναπαράγουν πιστά μοντέλα και τρόπους επικοινωνίας μιμούμενοι τους ενηλίκους;

2.1 Σχολικός εκφοβισμός και πρόληψη

Με το πέρασμα των χρόνων αποδεικνύεται ότι ολοένα και περισσότερα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού δημιουργούνται με ξεκίνημα το 1993 και τις σκανδιναβικές χώρες με τον Olweus. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά, τα οποία φαίνονται σε όλα τα επιτυχημένα προγράμματα να λειτουργούν ως προς τη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, είναι οι μέθοδοι διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, τα μαθητικά συμβούλια- η φωνή των μαθητών, το κοινό διαχειριστικό πλαίσιο, που όλοι ακολουθούν και όλοι αναφέρονται σε αυτό, η ανατροφοδότηση και η ενημέρωση από τους γονείς και η διαχείριση σε επίπεδο τάξης με τα μαθητικά συμβόλαια και τη

διαχείριση της συμπεριφοράς εντός αυτής (Ttofi et.al.,2009). Από την άλλη πλευρά, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού χρειάζεται να συνδυάζει ενεργή συμμετοχή των μαθητών, ουσιαστική εμπλοκή των ενηλίκων και συντονισμό σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Τα προγράμματα, που βασίζονται αποκλειστικά στην παροχή πληροφοριών έχουν περιορισμένη επίδραση. Αντίθετα, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα εμφανίζουν όσα προγράμματα καλλιεργούν διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, όπως ομαδικές δραστηριότητες, συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και *peer tutoring*, που επιτρέπουν στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη, ενώ η ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών στην προσαρμογή και υλοποίηση προγραμμάτων ενισχύει την αποτελεσματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συντονισμένες και αλληλεξαρτώμενες προσπάθειες με ενδιάμεση ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή. Τέλος, η ουσιαστική συνεργασία σχολείου–οικογένειας, με γονείς που εκπαιδεύονται και συμμετέχουν ενεργά, ενισχύει την πρόληψη, ενώ τα προγράμματα, που συνδέουν μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινότητα σε κοινές δράσεις δημιουργούν ένα συνεκτικό προστατευτικό πλαίσιο (Lan et. al.,2022).

2.2 Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και αυτορρύθμιση

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (*Social-Emotional Learning – SEL*) και η αυτορρύθμιση (*self-regulation*) αποτελούν θεμέλια της ανάπτυξης, επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μια περίοδο, κατά την οποία οι κοινωνικές δεξιότητες, η κατανόηση συναισθημάτων και οι εκτελεστικές λειτουργίες αναπτύσσονται ραγδαία. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μεταβαίνουν από «παρορμητικά και εγωκεντρικά νήπια» σε παιδιά που μπορούν να συνεργάζονται, να ακολουθούν κανόνες και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, χάρη στην ωρίμανση της γλώσσας, της προσοχής και του ελέγχου παρορμήσεων. Αυτός ο ρυθμός ανάπτυξης, ωστόσο, δεν είναι ίδιος για όλους. Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στοχεύει σε βασικές δεξιότητες, όπως φιλία, συνεργασία, αναγνώριση συναισθημάτων και επίλυση προβλημάτων, ενώ η αυτορρύθμιση αφορά την ικανότητα του παιδιού να ελέγχει τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική του διέγερση. Τα προγράμματα αυτά κρίνονται απαραίτητα, γιατί ενισχύουν τη σχολική ετοιμότητα, μειώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και προάγουν τη μελλοντική ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία. Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα συνδυάζουν ρητή διδασκαλία δεξιοτήτων, θετικό κλίμα τάξης και συστηματική υποστήριξη εκπαιδευτικών. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για ουσιαστική εμπλοκή των γονέων, καθώς η συνέργεια σχολείου–οικογένειας ενισχύει τη γενίκευση των δεξιοτήτων (Bierman et.al.,2015). Τα κλειστά προγράμματα, ωστόσο, κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ακριβά προς εφαρμογή και παράλληλα δεν δίνουν ιδιαίτερες παραμέτρους εξατομίκευσης ανάλογα με το κάθε σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικά διευρυμένα

προγράμματα, τα οποία στηρίζουν την εφαρμογή τους στις αρχές αλλά παρουσιάζουν αρκετά μεγαλύτερα ποσοστά ευελιξίας (Lawson et.al.,2019).

2.3 Διαθεματικότητα και βιωματική μάθηση

Μια πολύ πρόσφατη μελέτη (Nguyen, 2025) παρουσιάζει μια συνολική αποτύπωση της Project-Based Learning (PjBL) ως βιωματικής, διαθεματικής παιδαγωγικής μεθοδολογίας, αναδεικνύοντας την εξέλιξη, τις τάσεις και τα κενά της διεθνούς βιβλιογραφίας. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι η PjBL λειτουργεί όχι μόνο ως διδακτική τεχνική αλλά ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, που τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μάθησης, ενισχύοντας την ενεργή διερεύνηση, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν μέσα από έργα που συνδέονται με την πραγματική ζωή. Η βιωματική μάθηση ενισχύει κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία, επικοινωνία και δημιουργικότητα. Η παραπάνω μελέτη υποστηρίζει ότι κάθε ισχυρή και σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση πρέπει να βασίζεται σε επτά πυλώνες (τεχνολογία, διεθνικότητα, βιωσιμότητα, προσομοιώσεις, επαγγελματικά περιβάλλοντα, διεπιστημονικότητα, ενσωματωμένο πρόγραμμα). Με βάση τα παραπάνω φαίνεται ότι η βιωματική μάθηση ευθυγραμμίζεται με τα ανώτερα επίπεδα της ταξινόμιας Bloom και ενισχύει τη μετάβαση από τη γνώση στην εφαρμογή και τη δημιουργία δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για μετασχηματισμό της γνώσης και εξεύρεσης λύσης σε προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην συνεργατική μάθηση και τη χρήση των ΤΠΕ. Πρώτον, η συνεργατική μάθηση ενισχύει την ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα, η αυτορρύθμιση και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Δεύτερον, οι ΤΠΕ διευκολύνουν την αλληλεπίδραση, αυξάνουν τη συμμετοχή και τη συγκέντρωση των μαθητών, ενώ λειτουργούν ως ισχυρός παράγοντας κινήτρου. Επιπλέον, συμβάλλουν στην ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επιτρέπουν την προσαρμογή του υλικού και την υποστήριξη της συνεργασίας μέσα στην ομάδα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν και σημαντικές δυσκολίες. Η συνεργατική μάθηση απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας, προσεκτικό σχεδιασμό και συστηματική καθοδήγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση θεωρείται περίπλοκη, καθώς συχνά υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ ομαδικής εργασίας και ατομικών εργασιών. Επιπλέον, αναφέρονται οργανωτικά εμπόδια, όπως η πίεση της ύλης, η ανομοιογενής συμμετοχή των μαθητών και η έλλειψη εμπειρίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Συνολικά, οι ΤΠΕ διαθέτουν υψηλή δυναμική για τον εμπλουτισμό της συνεργατικής μάθησης και την ανάπτυξη ουσιαστικών δεξιοτήτων, αλλά η αξιοποίησή τους προϋποθέτει επιμόρφωση, υποστήριξη και αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές. Η αργή μεθοδολογική μεταμόρφωση των σχολείων δείχνει την ανάγκη για

συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση κοινοτήτων πρακτικής (García-Valcárcel et.al.,2014).

2.4 Ρόλος των τεχνών, της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ

Η αξιοποίηση της τέχνης μέσα από ομαδικές δραστηριότητες αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένα αποτελεσματικό μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και περιορισμού του εκφοβισμού στο σχολείο. Η συνεργασία σε καλλιτεχνικά έργα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, μειώνει τις εντάσεις και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις οπτικές των άλλων, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση(; Eberle,2018; Zins & Elias, 2017; Hughes, 2016; Johnson et.al.,2009). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός, καθώς μέσα από την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και ισότητας, περιορίζοντας φαινόμενα αποκλεισμού (Gray& Papatraianou,2018; Thompson; 2015).

Το θέατρο φόρουμ αποτελεί μια προσέγγιση, που μπορεί να ενισχύσει την κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση και τη διαχείριση συγκρούσεων στους νέους. Οι συνεργατικές πρωτοβουλίες μεταξύ της εκπαίδευσης και των τεχνών έχουν τη δυνατότητα να εμπλέξουν με μοναδικό τρόπο τους φορείς της κοινότητας, να δώσουν ζωντάνια στις παρεμβάσεις και να συμβάλουν στην αντιμετώπιση σημαντικών ζητημάτων, όπως η πρόληψη της νεανικής βίας(Gray et.al.,2023). Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας, οι μαθητές κατανόησαν το φαινόμενο του εκφοβισμού και τις πιθανές διαστάσεις του, σχολίασαν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά του φαινομένου και βρήκαν πιθανές λύσεις διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού με κεντρικό άξονα το μουσικό βίντεο, εργαλείο που οι προέφηβοι χρησιμοποιούν συνεχώς. Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται η ανάγκη προώθησης της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών στην εκπαίδευση μέσα από οικεία σε αυτούς οπτικοακουστικά μέσα με στόχο τη μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού(Διονυσίου κ.α,2023). Τέλος, η χρήση της λογοτεχνίας -και δη των παραμυθιών- στις πρώτες τάξεις του δημοτικού φαίνεται ότι εκτός από το μηχανισμό της ταύτισης με τους ήρωες και της αναγνώρισης του φαινομένου, προσφέρουν και μια πολυδιάστατη ψυχοδυναμική αξία, μέσα από την οποία αναδύονται χαρακτηριστικά όπως η δυναμική και τα στοιχεία της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο, η λογοτεχνία, και πιο συγκεκριμένα τα παραμύθια, μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμός εμπειρίας και κοινωνικής αναπαράστασης ή και εκπροσώπησης (Κουρκουτάς, 2023). Η χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινότητα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας είναι επιθυμητή και προωθείται ως δεξιότητα απαραίτητη για τους πολίτες του αύριο στο σημερινό σχολείο, τόσο μέσα από την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων όσο και από την διαθεματικότητα, που διατρέχει τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Ταυτόχρονα, ωστόσο, παρατηρείται μια διάσταση ανάμεσα στην απόκτηση δεξιοτήτων στους

μαθητές (χρήση ms office, τεχνολογίας, ρομποτικής και συστημάτων), η οποία δυσχεραίνεται από την διαχείριση χρόνου, την έλλειψη επικαιροποιημένου υλικού και της οριζόντιας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (παρά τη θεαματική αλλαγή στην προσφορά σεμιναρίων) και την κατανάλωση πληροφορίας και τεχνολογίας, όπως την πραγματοποιούν οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο μέσα από τη συμμετοχή τους σε ηλεκτρονικά παιχνίδια και σε δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης. Για τον παραπάνω λόγο, είναι εξαιρετικής σημασίας να υπάρχει ξεκάθαρη σύνδεση ανάμεσα στη δημιουργία περιεχομένου (content creator) και τη γνώση, ώστε μέσα από το παραγόμενο αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε δεξιότητες αποτελεσματικότερης λήψης αποφάσεων.

3. Μεθοδολογία – Σχεδιασμός της Παρέμβασης

3.1 Πλαίσιο εφαρμογής

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο 8ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, με τη συμμετοχή του συνόλου της σχολικής κοινότητας, στο πλαίσιο δράσεων πρόληψης του σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του δεύτερου σχολικού τριμήνου και ενσωματώθηκε οργανικά στο αναλυτικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας ώρες εργαστηρίων δεξιοτήτων και διαθεματικές προσεγγίσεις. Οι δράσεις σχεδιάστηκαν κλιμακωτά, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ετοιμότητα των μαθητών, και υλοποιήθηκαν από διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτικών και με την υποστήριξη της ΕΔΥ του σχολείου. Το παιδαγωγικό πλαίσιο βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής, συνεργατικής και πολυτροπικής μάθησης, ενισχύοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και την ενεργό συμμετοχή μέσα από διαδοχικές αποφάσεις και σχεδιασμό, που υλοποιήθηκαν μέσα από αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και ανατροφοδότηση από συνεργασίες, που πραγματοποιεί το σχολείο με φορείς, όπως το ΚΕΠΕΨΥ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα και να διερευνούν κοινωνικά ζητήματα. Η κορύφωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με παρουσίαση των δράσεων στην ολομέλεια του σχολείου, ενδυναμώνοντας τη συλλογική ταυτότητα και με ενημερωτική εκδήλωση για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων, που πραγματοποίησαν σε συνδιοργάνωση τα σχολεία της 2^{ης} εκπαιδευτικής ενότητας Μεσσηνίας(και τα 19 δημόσια σχολεία) για γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο τον ανοικτό διάλογο, την επικοινωνία και την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου και οικογένειας.

3.2 Στόχοι του προγράμματος

Γνωστικοί στόχοι

1. Να κατανοήσουν οι μαθητές τις έννοιες του σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού, καθώς και τις μορφές και τις συνέπειές τους.
2. Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης μέσα από την ανάλυση αφηγήσεων, τη συλλογή δεδομένων και την επεξεργασία πληροφοριών.
3. Να εξοικειωθούν με πολυτροπικά μέσα μάθησης (εικαστικά, μουσικά, ψηφιακά, θεατρικά) ως εργαλεία έκφρασης και μάθησης.

Συναισθηματικοί στόχοι

1. Να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση και συναισθηματική επίγνωση απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους.
2. Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοέκφρασή τους μέσα από δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες.
3. Να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων.

Κοινωνικοί στόχοι

1. Να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και συλλογικής λήψης αποφάσεων.
2. Να καλλιεργηθεί η ενεργός συμμετοχή και η αίσθηση ευθύνης στο σχολικό σύνολο.
3. Να διαμορφωθεί κουλτούρα αποδοχής και αλληλεγγύης, συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος.

Πλαίσιο Συνεργασίας Σχολείου- Οικογένειας

1. Να ενδυναμωθεί ο ρόλος του γονιού μέσα από επιμόρφωση για σχετικά θέματα
2. Να ενδυναμωθεί ο ρόλος του δασκάλου μέσα από επιμόρφωση για σχετικά θέματα
3. Να δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο διαλόγου και συζήτησης στην κάθε σχολική κοινότητα και ανάμεσα στις σχολικές κοινότητες της περιοχής κατ' επέκταση.

3.3 Περιγραφή δράσεων ανά τάξη

Οι δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού με άξονα τη σχολική μας βιβλιοθήκη, έκαναν έρευνα στη θεματική και στην αναπαράσταση των ρόλων μέσα στα βιβλία, που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη.

Επέλεξαν εκείνα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, που αναπαριστούν όλους τους ρόλους και όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, σε διαφορετικές συνθήκες συμπεριφοράς, προκειμένου στην μετέπειτα εργασία μας να μπορέσουμε να τα αξιοποιήσουμε κατάλληλα. Η χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης βιωματικά υπογράμμισε την ιδέα ότι «μπορούμε να βρούμε απαντήσεις για τα θέματα που μας απασχολούν στα βιβλία». Στη συνέχεια, διαβάσαμε τα βιβλία στην ομάδα της τάξης. Εκεί εξασκήθηκαν σε δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, κατανόησης και διαπραγμάτευσης νοήματος. Η προσωπική έκφραση ήρθε από τη χρήση της εικαστικής αγωγής με τη δημιουργία ζωγραφιών και μηνυμάτων. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν ολιγόλεπτα βίντεο, με την αξιοποίηση του canvas, όπου τα παιδιά παρουσίασαν τα έργα και τη δουλειά, που έκαναν στην ολομέλεια του σχολείου. Στις μικρότερες τάξεις έχει μεγάλη αξία, η διδασκαλία να εναλλάσσεται από την ομαδική προσέγγιση στην ατομική και πίσω στην ομάδα. Η διαδρομή αυτή κάνει πιο ξεκάθαρα τα μηνύματα και τους στόχους που τίθενται. Εν συνεχεία, η ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες βοηθά την προσωπική έκφραση και τη βοηθά να παρουσιαστεί.

Έρευνα αποδεικνύει ότι η λογοτεχνική ανάγνωση και ο αναστοχαστικός διάλογος μπορούν να ενισχύσουν την ικανοποίηση από τη ζωή, τα θετικά συναισθήματα και την ψυχολογική ευημερία των συμμετεχόντων. Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην ψυχολογική ευημερία και στην αναλογία θετικών προς αρνητικών συναισθημάτων καθώς και θετική τάση αύξησης της ικανοποίησης από τη ζωή και των θετικών συναισθημάτων, κι αντίστοιχη μείωση των αρνητικών, στοιχείο, ωστόσο, που χρειάζεται περαιτέρω έρευνα. Γενικότερα, η λογοτεχνία και ο αναστοχαστικός διάλογος με τη συστηματική έκθεση των υποκειμένων σε αυτή μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ψυχικής ευημερίας (Κοσμίδου,2025; Quinn et.al.,2003).

Στην Γ' τάξη του δημοτικού, αξιοποιήθηκε το ήδη υπάρχον υλικό από τους φορείς ενημέρωσης, που συνδέονται με το Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού, καθώς και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η ενημέρωση των μαθητών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για τη μείωση της εμφάνισής του στο σχολικό περιβάλλον. Όταν οι μαθητές αποκτούν γνώση σχετικά με τις μορφές, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού, αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευαισθησία και ενσυναίσθηση απέναντι στους συμμαθητές τους. Ιδιαίτερα αποτελεσματική αποδεικνύεται η ενεργή συμμετοχή τους σε δράσεις, όπως η δημιουργία ενημερωτικών αφισών και λογοτύπων που προωθούν μηνύματα κατά του εκφοβισμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές δεν λειτουργούν απλώς ως αποδέκτες της πληροφορίας, αλλά ως δημιουργοί και φορείς του μηνύματος. Έτσι ενισχύεται η κατανόηση του προβλήματος και καλλιεργείται η ικανότητα αναγνώρισης συμπεριφορών εκφοβισμού. Ο μηχανισμός της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη διαδικασία της αναγνώρισης και της συλλογικής

ευαισθητοποίησης, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος σεβασμού, συνεργασίας και αλληλεγγύης, όπου τα περιστατικά εκφοβισμού περιορίζονται σημαντικά (Beane,2009).

Η Δ' Δημοτικού υλοποίησε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική δράση με στόχο τη διερεύνηση της συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά, οι μαθητές ασχολήθηκαν με το ερώτημα «τι είναι συμπεριφορά» και συζήτησαν τις βασικές παραμέτρους που τη διαμορφώνουν, όπως ο σεβασμός, η συνεργασία, η επικοινωνία και οι κανόνες συμβίωσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ειδικό μάθημα σχετικά με τα βήματα που ακολουθεί ένας καλός ερευνητής, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πώς σχεδιάζεται και υλοποιείται μια έρευνα. Με βάση αυτή τη γνώση, σχεδίασαν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 14 ερωτήσεις, με στόχο να διερευνήσουν τη συμπεριφορά στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ψηφιακή μορφή μέσω της πλατφόρμας Google Forms και στη συνέχεια οι μαθητές το χορήγησαν σε όλους τους μαθητές του σχολείου, εξηγώντας τον σκοπό της έρευνας, τον τρόπο συμπλήρωσης και τη σημασία της ανωνυμίας. Η ολοκλήρωση της έρευνας έγινε το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Φεβρουαρίου.

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Πληροφορικής καθώς και στο ολοήμερο πρόγραμμα, όπου οι μαθητές κατέγραψαν και οργάνωσαν τα αποτελέσματα. Παράλληλα, στο μάθημα των Μαθηματικών διδάχθηκαν τρόπους παρουσίασης δεδομένων, όπως τα ραβδογράμματα, τα κυκλικά διαγράμματα (πίτες) και τα ποσοστά, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα την ερμηνεία των απαντήσεων. Για πιο συστηματική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και το λογισμικό SPSS. Ακολούθησε νέο μάθημα κατά το οποίο οι μαθητές μελέτησαν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συζήτησαν και προχώρησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη συμπεριφορά στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 257 μαθητές ηλικίας 6-12 ετών από την Α' έως και τη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Ανάμεσα στα στατιστικά σημαντικά ευρήματα που βρέθηκαν ήταν ορισμένα για τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (47,5%) δηλώνουν ότι δεν έχουν δεχτεί αρνητική συμπεριφορά, ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό (43,8%) αναφέρει ότι έχει βιώσει άσχημη συμπεριφορά, ενώ το 8,7% αντιμετωπίζει συχνά τέτοια συμπεριφορά. Τα κυρίαρχα συναισθήματα που προκαλούνται είναι η λύπη (37,6%) και ο θυμός (30,2%), αν και το 31,4% δηλώνει ότι δεν επηρεάζεται. Παράλληλα, το 38% παραδέχεται ότι έχει συμμετάσχει κάποια στιγμή σε παρόμοια συμπεριφορά. Θετικό στοιχείο αποτελεί ότι σχεδόν οι μισοί (49,6%) επιλέγουν να ενημερώσουν έναν ενήλικα όταν γίνονται μάρτυρες τέτοιων περιστατικών είτε στο σχολείο είτε στο διαδίκτυο. Τέλος, παρουσίασαν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια της σχολικής κοινότητας, δίνοντας τον λόγο στους ίδιους τους

μαθητές, οι οποίοι συζήτησαν τις προτάσεις που προέκυψαν, πήραν αποφάσεις και προχώρησαν σε νέα συζήτηση για τη ζωή και τη συμπεριφορά στο σχολείο.

Στην Ε' τάξη του σχολείου οι μαθητές υλοποίησαν τη μουσική προσέγγιση του φαινομένου.. Ασχολήθηκαν με την ανάλυση των στίχων του τραγουδιού «Δεν με πειράζει που εσύ διαφέρεις από εμένα» δουλειά του Γυμνασίου Κριτσάς με την αντίστοιχη επιμέλεια της εκπαιδευτικού μουσικών επιστημών του σχολείου. Ταυτόχρονα, εμβάθυναν στο πώς η μουσική επένδυση εξυπηρετεί το νόημα ενός στίχου. Έμαθαν το τραγούδι και το παρουσίασαν στην ολομέλεια του σχολείου. Οι μαθητές κατανόησαν το φαινόμενο του εκφοβισμού και τις πιθανές διαστάσεις του, σχολίασαν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά του φαινομένου μέσα από τη μουσική και βρήκαν πιθανές λύσεις διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από έρευνες (Διονυσίου κ.α,2023).

Στην ΣΤ' τάξη του σχολείου πραγματοποιήθηκε ένα δίωρο εργαστήριο για το cyberbullying, που συνδέθηκε δημιουργικά με τη ρητορική τέχνη και το θέατρο, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τις συνέπειες της ηλεκτρονικής επιθετικότητας και να αναπτύξουν δεξιότητες έκφρασης και ενσυναίσθησης. Αρχικά, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το τι είναι το cyberbullying, πώς εκδηλώνεται στο διαδίκτυο και ποια είναι τα συναισθήματα που προκαλεί στα άτομα που το βιώνουν. Στη συνέχεια, μέσα από στοιχεία της ρητορικής τέχνης, έμαθαν πώς να διατυπώνουν επιχειρήματα, να εκφράζουν τις απόψεις τους με σαφήνεια και να υπερασπίζονται αξίες, όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα και η ασφαλής χρήση του διαδικτύου. Οι μαθητές μπόρεσαν να δημιουργήσουν σύντομους λόγους ή επιχειρηματολογικές παρεμβάσεις σχετικά με το γιατί το cyberbullying είναι επιβλαβές και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί.

Παράλληλα, το θέατρο λειτούργησε ως βιωματικό εργαλείο μάθησης. Οι μαθητές συμμετείχαν σε θεατρικά παιχνίδια για τη διάδοση μιας φήμης, χρησιμοποιήθηκε η γραμμή συνείδησης και μικρά σενάρια που αναπαριστούν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης της ηλεκτρονικής παρουσίας τους και των προσωπικών επιλογών καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, κατανόησαν καλύτερα τις συνέπειες των πράξεων στο ψηφιακό περιβάλλον και αναζήτησαν συλλογικά τρόπους αντίδρασης και υποστήριξης, επεκτείνοντας το εργαστήριο σε περισσότερες ώρες και σε πληροφορίες ανατροφοδότησης. Έτσι, η σύνδεση της ρητορικής με το θέατρο ενίσχυσε τόσο την κριτική σκέψη όσο και την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών.

4. Αποτελέσματα – Παρατηρήσεις

Με βάση τα δεδομένα και την περιγραφή της παρέμβασης, προκύπτουν σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με τις αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, το επίπεδο εμπλοκής τους και την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Καταρχάς, διαπιστώθηκε σταδιακή μετατόπιση στη στάση των μαθητών απέναντι σε φαινόμενα αρνητικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών είχε βιώσει άσχημη συμπεριφορά, σχεδόν οι μισοί επέλεξαν να ενημερώσουν έναν ενήλικα, όταν γίνονταν μάρτυρες αντίστοιχων περιστατικών, γεγονός που υποδηλώνει αυξημένη επίγνωση και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους μηχανισμούς υποστήριξης του σχολείου. Παράλληλα, η εμπλοκή των μαθητών στις δράσεις υπήρξε ιδιαίτερα ενεργή. Οι μαθητές δεν λειτούργησαν μόνο ως αποδέκτες πληροφόρησης, αλλά συμμετείχαν σε διαδικασίες έρευνας, δημιουργίας υλικού, καλλιτεχνικής έκφρασης και παρουσίασης αποτελεσμάτων. Η ενεργός αυτή συμμετοχή ενίσχυσε το ενδιαφέρον και τη δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα ενδυνάμωσε τη μαθητική φωνή στη σχολική κοινότητα. Στα ιδιαίτερα θετικά καταγράφεται το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε από τους μαθητές για έρευνα σε θέματα, που επηρεάζουν τη ζωή τους και η επέκταση της κατεκτημένης γνώσης σε εμβάθυνση.

Όσον αφορά το επίπεδο κατανόησης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, να συζητήσουν τα συναισθήματα που αυτές προκαλούν και να προτείνουν τρόπους διαχείρισης των περιστατικών. Οι δραστηριότητες που αξιοποίησαν την τέχνη, τη μουσική, τη λογοτεχνία και το θέατρο συνέβαλαν σημαντικά στη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου και στη σύνδεσή του με την καθημερινή εμπειρία των παιδιών. Επιπλέον, καταγράφηκαν ενδείξεις ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, καθώς οι μαθητές ανέφεραν συναισθήματα όπως λύπη και θυμό απέναντι σε περιστατικά αρνητικής συμπεριφοράς και έδειξαν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στους συμμαθητές τους. Τέλος, ιδιαίτερα θετική υπήρξε η συνεργασία μεταξύ των τάξεων, καθώς οι δράσεις οργανώθηκαν κλιμακωτά και παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια του σχολείου, δημιουργώντας ένα κοινό πεδίο διαλόγου και αλληλεπίδρασης, που ενίσχυσε τη συλλογική ταυτότητα της σχολικής κοινότητας και το οποίο είναι απαραίτητο σε πολλές πλευρές της σχολικής ζωής των πολυδύναμων σχολείων.

5. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συνεργατικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και αυξημένη ευαισθητοποίηση απέναντι σε φαινόμενα εκφοβισμού. Παιδαγωγικά, αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα μιας ολιστικής και συμμετοχικής προσέγγισης στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, στην ενδυνάμωση της ψυχικής ευεξίας και στη

βιώσιμη πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών. Ένα από τα πιο δύσκολα σημεία στην πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων για τη διαχείριση της συμπεριφοράς στους μικρούς σε ηλικία είναι ότι η συμπεριφορά στους μικρούς μαθητές δεν μαθαίνεται εκ των προτέρων αλλά ούτε και εκ των υστέρων. Έχει πολύ μεγάλη σημασία, λοιπόν, όποτε δίνεται ή δημιουργείται μια ευκαιρία κοινωνικής κατάστασης, αυτό να αποτελεί πεδίο μάθησης για τη συμπεριφορά.

Ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν ότι η παρουσία ορισμένων στοιχείων παρέμβασης (π.χ., ολιστική προσέγγιση του σχολείου, πολιτικές κατά του εκφοβισμού, κανόνες της τάξης, πληροφορίες για τους γονείς, άτυπη συμμετοχή συνομηλίκων και ανάδειξη της θεματικής) συσχετίζεται σημαντικά με μείωση του φαινομένου και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού είναι γεγονός, φαίνεται η τελευταία να σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η σύνδεση της θεματικής με το αναλυτικό πρόγραμμα, η αλλαγή της κουλτούρας στο σχολείο, η μη επίσημη συμμετοχή μαθητών στην ανάληψη πρωτοβουλιών κατά του φαινομένου, καθώς και η ολιστική προσέγγιση του θέματος. (Gaffney et al.,2021).

Έρευνες καταδεικνύουν την ανάγκη χρήσης υλικών, που έχουν σημασία για τη ζωή των μαθητών, όπως για παράδειγμα το μουσικό βίντεο. Μέσα από αυτό οι μαθητές κατανόησαν το φαινόμενο του εκφοβισμού και τις πιθανές διαστάσεις του, σχολίασαν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά του φαινομένου και βρήκαν πιθανές λύσεις διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού (Διονυσίου κ.α,2023). Στη συνέχεια, η λογοτεχνική ανάγνωση και ο αναστοχαστικός διάλογος μπορούν να ενισχύσουν την ικανοποίηση από τη ζωή, τα θετικά συναισθήματα και την ψυχολογική ευημερία των συμμετεχόντων(Κοσμίδου,2025; Quinn et.al.,2003). Ως εκ τούτου, κρίνεται πολύ σημαντικός ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών, η ανανέωση του υλικού τους, η δημιουργία δικτύων και το άνοιγμα των σχολείων στην ευρύτερη κοινωνία μέσα από δράσεις και εκδηλώσεις. Αφορμές συμμετοχής και κοινωνικοποίησης μπορούν να μειώσουν αισθητά τα φαινόμενα του σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών αποτέλεσε βασικό στοιχείο της δράσης, καθώς οι ίδιοι ανέλαβαν ρόλο ερευνητών, δημιουργών και παρουσιαστών των αποτελεσμάτων. Μέσα από τη διαδικασία της διερεύνησης, της συζήτησης και της παρουσίας ανέπτυξαν υπευθυνότητα, κριτική σκέψη και μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή μιας τέτοιας δράσης παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, όπως ο περιορισμένος χρόνος του σχολικού προγράμματος ή η ανάγκη για συντονισμό μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων και τάξεων. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η συστηματικότερη ένταξη παρόμοιων δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών. Ένα

σχολείο που λειτουργεί ενιαία, με κοινές αξίες και κοινό πλαίσιο δράσης, μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και σεβασμού. Ιδιαίτερη σημασία έχει η πρόληψη, καθώς η έγκαιρη ευαισθητοποίηση των μαθητών συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων, πριν αυτά εμφανιστούν. Στο μέλλον, παρόμοιες δράσεις μπορούν να επεκταθούν και να ενισχύσουν ακόμη περισσότερο τη συμμετοχική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Στις προτάσεις συγκαταλέγονται πρακτικοί οδηγοί και προγράμματα μικρής διάρκειας, εύκολης εφαρμογής στην τάξη με προσφερόμενες λύσεις και προτάσεις στα χέρια των εκπαιδευτικών. Παγκοσμίως η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς και για αυτό σήμερα περισσότερο από ποτέ είναι πάρα πολύ σημαντικό το ζήτημα της συμπεριφοράς να αποτελεί προϊόν καθολικού σχεδιασμού και αντιμετώπισης ενός κοινού πλαισίου συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bali, D., Pastore, M., Indrio, F., Giardino, I., Vural, M., Pettoello-Mantovani, C., & Pettoello-Mantovani, M. (2023). Bullying and cyberbullying increasing in preadolescent children. *The Journal of Pediatrics*, 261.
- Beane, A. L. (2009). *Bullying prevention for schools: A step-by-step guide to implementing a successful anti-bullying program*. John Wiley & Sons.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Διονυσίου, Ζ., Κατσέλη, Β. Μ., & Κυριάκου, Α. (2023). Ο ρόλος της μουσικής στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κριτική επισκόπηση προγραμμάτων πρόληψης και εφαρμογή ενός μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένου στο μουσικό βίντεο. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 103-123.
- Eberle, J. (2018). Art as a tool for social-emotional learning. *Journal of Art Education*, 71(2), 14-20.
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying prevention and intervention efforts: current knowledge and future directions. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374-380.
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregu-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., & Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA pediatrics*, 175(1), 44-55.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology*, 85, 37-56.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic reviews*, 17(2), e1143.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classroom of elementary and secondary education. *Comunicar*, 21(42), 65-74.
- Gilbert, K. L., Baker, E. A., Bain, K., Flood, J., & Wolbers, J. (2023). Say Something, Do Something: evaluating a forum theater production to activate youth violence prevention strategies in schools. *International journal of environmental research and public health*, 21(1), 39.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Cooperative learning and empathy. *Educational Psychology Review*, 21(1), 123-140
- Kontoangelos, K., Economou, M., & Papageorgiou, C. (2020). Mental health effects of COVID-19 pandemia: a review of clinical and psychological traits. *Psychiatry investigation*, 17(6), 491.
- Κοσμίδου, Δ. Μ. (2025). "Και ζήσαν αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα!" Η βιβλιοθεραπεία ως εργαλείο μετασχηματίζουσας μάθησης και ενίσχυσης της υποκειμενικής και ψυχολογικής ευημερίας.
- Κουρκούτας, Η. (2023). Μεταφορικές συμβολικές αφηγήσεις: Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση των παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή. *Education Sciences*, 2023(4), 103-124.

- Lan, M., Law, N., & Pan, Q. (2022). Effectiveness of anti-cyberbullying educational programs: A socio-ecologically grounded systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 130, 107200.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457-467.
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A. & Olatson, K., with member of the EU Kids Online Network. (2011). Risks and Safety on the internet. The perspective of European Children. Full findings and policy implications from the EU Kids. Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Αποσπάστηκε από [www2.lse.ac.uk/media@se/research/EUKids@nline/EUKidsII%20\(200911\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@se/research/EUKids@nline/EUKidsII%20(200911)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)
- Μάλαμα, Β., & Σωτηρίου, Β. (2025). "Οι Σούπερ Ήρωες της Καλοσύνης!" Δυνάμεις αγάπης vs. σχολικός εκφοβισμός–ποιος θα κερδίσει; Ένα πρόγραμμα πρόληψης κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. *Ανεμοπετάλιο*, 4(4), 139-148.
- Μάλαμα, Β. (2015). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα: η διερεύνηση του φαινομένου από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. (No Title).
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Nguyen, D. T. (2025). Project-based learning (PBL) as an experiential pedagogical methodology in interdisciplinary education: A review of the literature.
- Quinn, K. B., Barone, B., Kearns, J., Stackhouse, S. A., & Zimmerman, M. E. (2003). Using a novel unit to help understand and prevent bullying in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(7), 582-591.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Srabstein, J. C., & Leventhal, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88, 403-404.
- Σκλάβου, Κ., Παπαμιχαήλ, Σ., & Σταμάτη, Ε. (2024). Ερμηνευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Μελέτη ανασκόπησης. *Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 38(1), 44-67.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 130-135.
- Thompson, N. (2015). Creating inclusive classrooms: Art and empathy. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-75
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of applied developmental psychology*, 37, 36-51.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2017). Social and emotional learning in schools. *Educational Psychology Review*, 29(3), 443-457.

Η Κοινωνική Διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια κατά την τρίτη δεκαετία ύπαρξής της

Μεσσήνη Σοφία¹ Μπινίσκου Ευγενία²

¹Σχολική Ψυχολόγος, ΠΕ23, ΣΔΕΥ 1ου ΔΣ Λευκάδας
sfames@yahoo.gr

²Διευθύντρια, ΠΕ 70, Δημοτικό Σχολείο Τολού
ebiniskou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον άξονα της Κοινωνικής Διάστασης της Διαδικασίας της Μπολόνια, εστιάζοντας στο κατά πόσον υλοποιείται κατά την περίοδο 2020-2024, μέσα από μελέτη σχετικών κειμένων πολιτικής και βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αρχικά, γίνεται μία συνοπτική ιστορική αναδρομή των σημείων καμπής στον άξονα πολιτικής της Κοινωνικής Διάστασης από το 2001 που πρωτοεμφανίστηκε ως έννοια έως και το 2019. Κατόπιν, η Κοινωνική Διάσταση αναλύεται σε μεγαλύτερο βάθος κατά την περίοδο 2020 έως και 2024, τόσο βάσει των Κοινών Ανακοινωθέντων της Ρώμης (2020) και των Τιράνων (2024) όσο και βάσει των δεδομένων από τις εκθέσεις της ομάδας εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση (BFUG Working Group on Social Dimension). Τέλος, γίνεται συζήτηση σχετικά με την πρόοδο που έχει συντελεστεί όσον αφορά την υλοποίηση της Κοινωνικής Διάστασης την περίοδο 2020-2024, καθώς και τις επιφυλάξεις ως προς έναν τυποποιημένο τρόπο εφαρμογής της.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Διάσταση, Διαδικασία Μπολόνια, Ρώμη, Τίρανα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η Κοινωνική Διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως αυτή παρουσιάζεται στη Διαδικασία της Μπολόνια κατά την τρίτη δεκαετία ύπαρξής της διαδικασίας (2020 έως και σήμερα). Πιο συγκεκριμένα, η εργασία στοχεύει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) έχει συντελεστεί πρόοδος στον άξονα της Κοινωνικής Διάστασης την περίοδο 2020-2024; και β) με ποιον τρόπο υλοποιείται ο συγκεκριμένος άξονας πολιτικής αυτά τα τέσσερα τελευταία χρόνια; Με βάση τα ερωτήματα αυτά, η εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην πρόοδο που έχει συντελεστεί την περίοδο

αυτή σε σχέση με τις δεσμεύσεις που αναλήφθηκαν από τις συμμετέχουσες χώρες στις προηγούμενες συναντήσεις τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου μελετώνται σχετικά κείμενα πολιτικής της Διαδικασίας της Μπολόνια και γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή του άξονα της Κοινωνικής Διάστασης ως προς τη θέση της στην ατζέντα της Διαδικασίας της Μπολόνια από την εμφάνιση της έννοιας στη συνάντηση των Υπουργών το 2001 στην Πράγα μέχρι και τη συνάντηση το 2018 στο Παρίσι.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναλύεται η Κοινωνική Διάσταση και η υλοποίησή της κατά τις δύο τελευταίες συναντήσεις των Υπουργών (Ρώμη 2020 και Τίρανα 2024), όπου λαμβάνει πλέον κυρίαρχο ρόλο στην ατζέντα της Μπολόνια με το όραμα δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού, καινοτόμου και διασυνδεδεμένου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) (Bologna Process, 2020a).

Τέλος, με βάση την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε και τα δεδομένα που προκύπτουν για την περίοδο 2020-2024, πραγματοποιείται μία συζήτηση σχετικά με το αν και με ποιον τρόπο υλοποιείται σήμερα η Κοινωνική Διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια. Γίνεται αναφορά τόσο στην πρόοδο που έχει σημειωθεί αλλά και σε επιφυλάξεις σχετικά με έναν τυποποιημένο τρόπο εφαρμογής του συγκεκριμένου άξονα πολιτικής.

1. Η Πορεία της Κοινωνικής Διάστασης στη Διαδικασία της Μπολόνια την περίοδο 2001-2019

Η προώθηση της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες της Διαδικασίας της Μπολόνια, που αφορά τις πολιτικές και τις πρακτικές που αποσκοπούν στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών και της συμπερίληψης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Όπως αναδεικνύεται από τα Κοινά Ανακοινωθέντα, η Κοινωνική Διάσταση αναδείχθηκε ως προτεραιότητα από τα πρώτα στάδια της Διαδικασίας της Μπολόνια, ωστόσο η σημασία της αυξήθηκε σταδιακά σε σχέση με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών αναγκών των ευρωπαϊκών χωρών.

Η πορεία της Κοινωνικής Διάστασης μπορεί να αναλυθεί με βάση τα διαδοχικά Ανακοινωθέντα που εκδόθηκαν κατά τη διάρκεια των συνόδων της Διαδικασίας της Μπολόνια, στα οποία καθορίζονται οι βασικοί στόχοι και οι δράσεις για την υλοποίησή της. Είναι γεγονός ότι το ζήτημα της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης εισήχθη στην ατζέντα των συσκέψεων από τους φοιτητές, οι οποίοι διακήρυξαν ότι «για να οικοδομηθεί ο ευρωπαϊκός χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η κινητικότητα πρέπει να γίνει δικαίωμα για όλους τους φοιτητές» (Zgaga, 2015).

Συνάντηση της Πράγας (2001)

Στις αρχές της Διαδικασίας, η έννοια της Κοινωνικής Διάστασης δεν υπήρχε ως διακριτός στόχος, αλλά συνδεόταν κατά κύριο λόγο με την ανάγκη για πρόσβαση και κινητικότητα των φοιτητών (Σαρακινιώτη, 2021). Στη συνάντηση της Πράγας οι φοιτητές κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια, προκειμένου να ληφθεί υπόψη η σημαντικότητα της Κοινωνικής Διάστασης (Zgaga, 2015). Έτσι, οι Υπουργοί Παιδείας τόνισαν την ανάγκη της ισότιμης πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση για όλες τις κοινωνικές ομάδες και δεσμεύτηκαν να επιδιώξουν «την άρση όλων των εμποδίων στην ελεύθερη κυκλοφορία των φοιτητών, των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και του διοικητικού προσωπικού» (Bologna Process, 2001). Επιπλέον, ενθάρρυναν την Ομάδα Προώθησης της Διαδικασίας (Follow-up Group) να διερευνήσει το ζήτημα της διεύρυνσης της Διαδικασίας της Μπολόνια και την κοινωνική της διάσταση, δίνοντας έμφαση στην αντιμετώπιση των εμποδίων της κινητικότητας (Κλάδης, 2001).

Συνάντηση του Βερολίνου (2003)

Με το Κοινό Ανακοινωθέν του Βερολίνου (Bologna Process, 2003), έγινε σαφές ότι έπρεπε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και για τα άτομα που προέρχονταν από κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχα περιβάλλοντα κι ότι θα έπρεπε να ληφθούν μέτρα, όπως χορήγηση υποτροφιών, δανείων κ.ά., για να υποστηρίζονται οι φοιτητές και να αντιμετωπίζονται οι οικονομικές ανισότητες. Επιπλέον, γίνεται αναφορά και στην Κοινωνική Διάσταση της δια βίου μάθησης.

Συνάντηση του Μπέργκεν (2005)

Στη συνάντηση που έγινε στο Μπέργκεν, το ζήτημα της κινητικότητας των φοιτητών και του προσωπικού απέκτησε μεγαλύτερη βαρύτητα και οι Υπουργοί που συμμετείχαν αναγνώρισαν την κοινωνική διάσταση ως «*συστατικό μέρος του EXAE*» και την προσδιόρισαν ως προτεραιότητα (Bologna Process, 2005). Για τον λόγο αυτόν, ζήτησαν από την Ομάδα Εργασίας για την Κοινωνική Διάσταση που δημιουργήθηκε (BFUG-WGSD), να παρουσιάσει για την περίοδο 2005-2007 συγκρίσιμα δεδομένα για την κινητικότητα στις συμμετέχουσες χώρες (Eurydice, 2020).

Συνάντηση του Λονδίνου (2007)

Η συνάντηση στο Λονδίνο αποτελεί ένα ορόσημο για την Κοινωνική Διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αφού για πρώτη φορά διατυπώνεται και συμφωνείται ένας πλήρης ορισμός για αυτήν. Σύμφωνα με αυτόν, οι φοιτητές που εισέρχονται στην Ανώτατη Εκπαίδευση πρέπει να αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία του πληθυσμού (Bologna Process, 2007). Μετά τη Συνάντηση στο Λονδίνο, η Κοινωνική Διάσταση αναγνωρίστηκε ως ένας σημαντικός

άξονας της Διαδικασίας της Μπολόνια κι άρχισε να ενσωματώνεται στις εκάστοτε πολιτικές. Στο πλαίσιο αυτό, οι Υπουργοί δεσμεύτηκαν όχι μόνο να επιδιώξουν την ισότιμη πρόσβαση όλων στην Ανώτατη Εκπαίδευση αλλά και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Επιπλέον, τόνισαν τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Ιωαννίδη, 2020). Τέλος, αναγνώρισαν τη σημασία της ανάπτυξης συγκρίσιμων δεικτών και της συλλογής αξιόπιστων δεδομένων «για τη μέτρηση της προόδου προς τον γενικό στόχο της κοινωνικής διάστασης» (Bologna Process, 2007).

Συνάντηση της Λουβέν (2009)

Στη συνάντηση αυτή δόθηκε έμφαση στην ίση πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και διατυπώθηκαν οι προτεραιότητες που σχετίζονται με την κοινωνική διάσταση για την επόμενη δεκαετία, όπως η ενίσχυση των φοιτητών που προέρχονται από υποεκπροσωπούμενες ομάδες και η διασφάλιση των προϋποθέσεων για ολοκλήρωση των σπουδών τους (Bologna Process, 2009). Τέλος, συμφωνήθηκε ο προσδιορισμός μετρήσιμων στόχων για το 2020 σε σχέση με τη διεύρυνση της συμμετοχής (Eurymide, 2020).

Συνάντηση του Βουκουρεστίου (2012)

Κι ενώ στη συνάντηση Βουδαπέστης-Βιέννης (2010) αναγνωρίζεται μια διαφοροποίηση μεταξύ των χωρών της Μπολόνια ως προς την εφαρμογή της κοινωνικής διάστασης, στη συνάντηση του Βουκουρεστίου (2012) η Ανώτατη Εκπαίδευση συνδέεται με την αντιμετώπιση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που προέρχονται από την οικονομική κρίση που έχει κάνει αισθητή την παρουσία της στην Ευρώπη. Αυτό θα γίνει μέσα από την εκπαίδευση υπεύθυνων και δημιουργικών αποφοίτων, οι οποίοι θα συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών (Bologna Process, 2012).

Συνάντηση του Ερεβάν (2015)

Στη συνάντηση στο Ερεβάν οι Υπουργοί δεσμεύτηκαν για την εφαρμογή μιας στρατηγικής για την κοινωνική διάσταση μέσω ενός συνόλου μέτρων (σχέδια πρόσβασης και στρατηγικές), με στόχο να καταστεί η Ανώτατη Εκπαίδευση πιο συμπεριληπτική (Bologna Process, 2015). Η δέσμευση αυτή προέκυψε και εξαιτίας των δημογραφικών αλλαγών του πληθυσμού της Ευρώπης (Σαρακινιώτη, 2021). Έτσι, η διευκόλυνση κινητικότητας, οι ευέλικτοι δρόμοι μάθησης, η δια βίου μάθηση και η προώθηση απασχολησιμότητας των αποφοίτων συμβάλλουν στη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση (Bologna Process, 2015).

Συνάντηση του Παρισιού (2018)

Στο Κοινό Ανακοινωθέν του Παρισιού (Bologna Process, 2018), υπογραμμίστηκε ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η Ανώτατη Εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που πλήττουν την Ευρώπη (ανεργία, μετανάστευση, κ. ά.) και διατυπώθηκε η ανάγκη δίκαιης πρόσβασης για όλους, ενδυναμώνοντας αφενός τις προοπτικές απασχόλησης και αφετέρου τις ευκαιρίες δια βίου προσωπικής ανάπτυξης (Σαρακινιώτη, 2021). Προς αυτήν την κατεύθυνση, συμφωνήθηκε η ένταξη κύκλου σπουδών βραχείας διάρκειας, η οποία θα προετοιμάζει τους φοιτητές για την απασχόληση και θα συμβάλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Σαρακινιώτη, 2021). Επιπλέον, αναγνωρίστηκε η ανάγκη περαιτέρω προσπάθειας για τη βελτίωση της πρόσβασης των υποεκπροσωπούμενων ομάδων και για τον σκοπό αυτό ανατέθηκε στη Συμβουλευτική Ομάδα της BFUG για την κοινωνική διάσταση να προωθήσει αυτό το θέμα μέχρι την επόμενη διάσκεψη (Eurydice, 2020).

Συμπερασματικά, μελετώντας τα Κοινά Ανακοινωθέντα (Communiqués) της Διαδικασίας της Μπολόνια, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν μετατοπίσεις στο περιεχόμενο της έννοιας της Κοινωνικής Διάστασης (Ιωαννίδη, 2020). Από το 2001, δηλαδή, που εισήχθη η έννοια της Κοινωνικής Διάστασης έως το 2018, το περιεχόμενό της εμπλουτίστηκε και συσχετίστηκε και με άλλα θέματα, όπως οι συνθήκες φοίτησης, η δια βίου μάθηση και η προσωπική ανάπτυξη (Ιωαννίδη, 2020).

2. Η Κοινωνική Διάσταση στη Διαδικασία της Μπολόνια την περίοδο 2020-2024

Η τρίτη δεκαετία της διαδικασίας της Μπολόνια χαρακτηρίζεται από μια ισχυρότερη δέσμευση για την εφαρμογή πολιτικών κοινωνικής ένταξης στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών (Σαρακινιώτη, 2021). Από το 1999, όταν ξεκίνησε η διαδικασία, οι στόχοι της εστίαζαν στη διασφάλιση συγκρίσιμων πτυχίων, τη διευκόλυνση της φοιτητικής κινητικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στη δεύτερη δεκαετία (2009-2020), η κοινωνική διάσταση εισήχθη ως ξεκάθαρος στόχος της διαδικασίας της Μπολόνια, και τα τελευταία χρόνια η έμφαση έχει μετατοπιστεί στην ενσωμάτωση αυτής της διάστασης ως βασικού στοιχείου της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ρώμη 2020

Όπως προαναφέρθηκε, η Κοινωνική Διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια, κατά την τρίτη δεκαετία της ύπαρξής της, ενσωματώνεται πιο έντονα στις πολιτικές των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αντανakλώντας την αυξανόμενη επίγνωση ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοιχτή και προσβάσιμη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Μάλιστα, στο Ανακοινωθέν της Ρώμης το 2020, οι υπουργοί αποδέχτηκαν τον ορισμό της Κοινωνικής Διάστασης που είχε δοθεί στο Λονδίνο (2007) και συγκεκριμένα ότι: «*Η σύνθεση του φοιτητικού σώματος που εισέρχεται, συμμετέχει και ολοκληρώνει την Ανώτατη*

Εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, θα πρέπει να αντιστοιχεί στο ετερογενές κοινωνικό προφίλ της κοινωνίας στο σύνολό της στις χώρες του EXAE» (Bologna Process, 2020a). Αυτός ο ορισμός χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα και πρόσφατα διευρύνθηκε, για να συμπεριλάβει τη «δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς στην Ανώτατη Εκπαίδευση που προάγει την ισότητα, τη διαφορετικότητα και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των τοπικών κοινοτήτων» (Bologna Process, 2020b).

Το Communiqué της Ρώμης το 2020 (Bologna Process, 2020a), που σηματοδότησε την έναρξη της τρίτης δεκαετίας της διαδικασίας της Μπολόνια, έθεσε νέες κατευθυντήριες γραμμές για την Κοινωνική Διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτές, οι χώρες-μέλη καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές που:

- **Διευκολύνουν την πρόσβαση** σε φοιτητές από ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα.
- **Ενισχύουν τις υποστηρικτικές υπηρεσίες** για φοιτητές, περιλαμβάνοντας οικονομική βοήθεια, στέγαση, φοιτητική μέριμνα και ψυχολογική στήριξη.
- **Αναπτύσσουν πολιτικές δια βίου μάθησης**, προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες επανεκπαίδευσης και κατάρτισης για ενήλικες που επιθυμούν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση.

Καθοριστικό στοιχείο για την εγκαθίδρυση της Κοινωνικής Διάστασης ως βασικού άξονα της Διαδικασίας, αποτελεί το γεγονός ότι στη Συνάντηση της Ρώμης το 2020, η Συμβουλευτική Ομάδα 1 της BFUG για την Κοινωνική Διάσταση παρουσίασε ένα έγγραφο το οποίο περιέγραφε τις **Βασικές Αρχές και Κατευθυντήριες Γραμμές** για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον EXAE (Bologna Process, 2020b).

Οι Αρχές και οι Κατευθυντήριες Γραμμές για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον EXEA, όπως διαμορφώθηκαν από τη Συμβουλευτική Ομάδα 1 της BFUG, είναι οι ακόλουθες: (Bologna Process, 2020b)

1. **Ενσωμάτωση της Κοινωνικής διάστασης στις εθνικές στρατηγικές:** Όλα τα κράτη-μέλη του EXAE οφείλουν να ενσωματώσουν την Κοινωνική Διάσταση στις εθνικές πολιτικές και στρατηγικές τους για την Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία πρέπει να αντανακλά την ποικιλομορφία της κοινωνίας.
2. **Ευελιξία στον σχεδιασμό των προγραμμάτων των Ιδρυμάτων:** Τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν ευελιξία στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών τους (σπουδές πλήρους και μερικής φοίτησης,

ευέλικτους τρόπους σπουδών, μικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση), καθώς και να αναγνωρίζουν την προηγούμενη μάθηση.

3. **Ανάπτυξη συνεκτικών πολιτικών σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα:** Προτείνεται να δημιουργηθούν συνέργειες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (από την προσχολική ηλικία ως την Ανώτατη Εκπαίδευση) και τους συναφείς τομείς πολιτικής (απασχόληση, υγεία κ. ά.), προκειμένου να ενθαρρύνεται ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό τομέα.
4. **Παρακολούθηση της Κοινωνικής διάστασης μέσω δεδομένων:** Προκειμένου να αξιολογείται η πρόοδος και να εντοπίζονται οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης, είναι απαραίτητη η συλλογή δεδομένων σχετικά με την Κοινωνική Διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι χώρες, δηλαδή, θα πρέπει να αναπτύξουν συστήματα παρακολούθησης για την πρόσβαση, συμμετοχή, ολοκλήρωση και εγκατάλειψη της Ανώτατης Εκπαίδευσης.
5. **Παροχή υποστήριξης στους φοιτητές:** Οι πολιτικές Κοινωνικής Διάστασης θα πρέπει να υποστηρίζουν τόσο τους τρέχοντες όσο και τους πιθανούς φοιτητές στην πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, τη συμμετοχή σε αυτή και την περάτωση των σπουδών τους (οικονομική βοήθεια, στέγαση, φοιτητική μέριμνα, ψυχολογική στήριξη).
6. **Παροχή επαρκούς χρηματοδότησης στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης:** Προτείνεται να παρέχεται οικονομική αυτονομία στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως ανταμοιβή για την επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με την Κοινωνική Διάσταση (διεύρυνση πρόσβασης, αύξηση συμμετοχής, ολοκλήρωση σπουδών).
7. **Πρωώθηση δια βίου μάθησης:** Προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός ποικιλόμορφου σώματος φοιτητών, οι χώρες θα πρέπει να προωθούν ευέλικτες μορφές μάθησης και δια βίου εκπαίδευσης του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού. Αυτό θα συντελέσει στη μείωση των κοινωνικών αποκλεισμών και στην ενίσχυση της συμμετοχής στην εκπαίδευση.
8. **Δημιουργία κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων κινητικότητας:** Θα πρέπει να διασφαλίζεται ισότιμη πρόσβαση που προσφέρονται από εθνικά και διεθνή προγράμματα κινητικότητας μάθησης και κατάρτισης σε ευάλωτες, μειονεκτούσες ή υποεκπροσωπούμενες ομάδες φοιτητών, αφού, σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία, βελτιώνουν την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

9. **Επιδίωξη συνεργασίας με την τοπική κοινότητα:** Η ανάληψη συνεργασιών με εξωτερικούς φορείς της κοινότητας (τοπικές αρχές, πολιτιστικοί οργανισμοί, επιχειρήσεις κ.ά.) και η οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων συνεισφέρει στην αντιμετώπιση από τα Ανώτατα Ιδρύματα των κοινωνικών αναγκών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.
10. **Ενθάρρυνση διαλόγου για την εφαρμογή των Αρχών:** Οι δημόσιες αρχές κάθε χώρας πρέπει να συνεργάζονται με τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, προκειμένου οι Αρχές και κατευθυντήριες Γραμμές να προσαρμόζονται και να εφαρμόζονται σε επίπεδο εθνικού συστήματος.

Μετά την υιοθέτηση των παραπάνω Αρχών και Κατευθυντήριων Γραμμών, ζητήθηκε από την ομάδα εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση να υποβάλει μία έκθεση, μέχρι το 2024, στην οποία θα αξιολογείται η πρόοδος που έχει συντελεστεί ως προς τις συμφωνημένες δεσμεύσεις.

Για τον σκοπό αυτόν, κατά την περίοδο 2020-2024, η ομάδα εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση εργάστηκε για τη δημιουργία ενός συνόλου δεικτών και επεξηγηματικών περιγραφικών παραγόντων για την υποστήριξη της εφαρμογής και της παρακολούθησης των συμφωνημένων Αρχών και Κατευθυντήριων Γραμμών, οι οποίοι παρουσιάστηκαν στην συνάντηση των Τιράνων το 2024 και αναλύονται παρακάτω.

Τίρανα 2024

Στο Κοινό Ανακοινωθέν των Τιράνων, τονίζεται ότι τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης οφείλουν να είναι ασφαλείς χώροι, ανοικτού μυαλού και διαφορετικότητας και να προάγουν μέσω μάθησης, διδασκαλίας και έρευνας, κριτική σκέψη, ανεκτικότητα, επιστημονικό διάλογο, όχι βία και ειρηνική ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων.

Ως θεμελιώδεις αξίες του EXAE, οι υπουργοί στα Τίρανα συμφωνούν στην ακαδημαϊκή ακεραιότητα, στην αυτονομία των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, στη συμμετοχή φοιτητών και προσωπικού στην οργάνωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και στη δημόσια ευθύνη της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Public responsibility of Higher Education).

Παράλληλα, οι υπουργοί επαναδεσμεύτηκαν για έναν EXAE συμπεριληπτικό, καινοτόμο και διασυνδεδεμένο μέχρι το 2030. Συγκεκριμένα:

A. Ένας **συμπεριληπτικός** EXAE όπου οι φοιτητές χαίρουν πλήρους υποστήριξης σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω πολιτικών που εξασφαλίζουν την πρόσβαση και ολοκλήρωση της Ανώτατης εκπαίδευσης ανεξαρτήτως υποβάθρου και σημείου αφετηρίας των φοιτητών (Bologna Process, 2024).

Κοινωνικο-οικονομικές προκλήσεις, όπως το αυξανόμενο κόστος ζωής και οι δυσκολίες εύρεσης φοιτητικών σπιτιών, επηρέασε την πρόσβαση στην ανωτάτη εκπαίδευση και τη φοιτητική ζωή γενικώς. Έτσι, στο Κοινό Ανακοινωθέν τονίζεται η ανάγκη άμβλυνσης αυτών των δυσκολιών, διασφαλίζοντας προσβάσιμες υπηρεσίες υποστήριξης φοιτητών, ισότητα φύλων, συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και υποστηρικτικά φοιτητικά μέτρα για να καλύψουν έμμεσα κόστη φοίτησης (Bologna Process, 2024).

Β. Ένας **καινοτόμος** ΕΧΑΕ που οφείλει να συγχρονίζεται με τις κοινωνικές, οικονομικές, γεωπολιτικές, περιβαλλοντικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η ανάγκη δια βίου μάθησης και περαιτέρω ανάπτυξης των επαγγελματικών και προσωπικών δεξιοτήτων στην κοινωνία είναι αυξανόμενη. Οι μέθοδοι και τα μέσα εκπαίδευσης οφείλουν να είναι ευέλικτα, ποιοτικά και αναγνωρισμένα. Να συγχρονίζονται με τις ανάγκες των φοιτητών, των διαρκώς εξελισσόμενων κοινωνιών και με την αγορά εργασίας. Ως αποτέλεσμα, οι υπουργοί δεσμεύτηκαν να υιοθετήσουν ευέλικτους τρόπους μάθησης σε όλα τα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης και να διασφαλίσουν μία υψηλής ποιότητας φοιτητοκεντρική εκπαίδευση, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω έρευνας και επαρκώς υποστηρικτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Πέρα από την έρευνα, είναι ζωτικής σημασίας η διδασκαλία να γίνεται μέσω μίας υψηλής ποιότητας, μαθητοκεντρικής και πρωτοποριακής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να διασφαλιστεί η ποιοτική διδασκαλία, τα πανεπιστήμια οφείλουν να παρέχουν ελκυστικές συνθήκες εργασίας, ευκαιρίες ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού και αξιολόγηση βασισμένη σε κατάλληλα κριτήρια (Bologna Process, 2024).

Γ. Ένας **διασυνδεδεμένος** ΕΧΑΕ που επιτρέπει τους σπουδαστές να αποκτούν διεθνή και διαπολιτισμική γνώση. Επαναφέρεται, λοιπόν, η δέσμευση της κινητικότητας φοιτητών και προσωπικού, με στόχο να επιτευχθεί το όριο του τουλάχιστον 20% σε «κινητούς φοιτητές». Η πρωτοβουλία της «European Student Card» και άλλες σχετικές συμβάλλουν στη φοιτητική πρόσβαση σε κινητικότητα και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Παράλληλα, τονίζεται εκ νέου η δέσμευση για την αυτόματη αναγνώριση προσόντων και εκπαιδευτικών περιόδων εξωτερικού για όλους τους φοιτητές και αποφοίτους (Bologna Process, 2024).

Όπως προαναφέρθηκε, η υιοθέτηση του εγγράφου **Αρχές και Κατευθυντήριες γραμμές για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ** στη Ρώμη το 2020 ήταν ένα πολύ σημαντικό βήμα για την υλοποίηση της κοινωνικής διάστασης του ΕΧΑΕ. Έτσι, οι υπουργοί δεσμεύτηκαν να παρακολουθούν την πρόοδο όσον αφορά την εφαρμογή των συμφωνημένων Αρχών και Κατευθυντηρίων γραμμών της Κοινωνικής Διάστασης και να ζητήσουν από την ομάδα εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση

σχετική έκθεση. Ως αποτέλεσμα, η ομάδα εργασίας για την κοινωνική διάσταση εξέδωσε έκθεση σχετικά με την περίοδο 2021-2024 και αναμένεται να επανεκδώσει το 2027 για την περίοδο 2024-2027 (Scukanec & Onita, 2024).

Στην έκθεση της ομάδας εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση το 2024, περιλαμβάνεται για πρώτη φορά, εφόσον εγκρίθηκε τον Φεβρουάριο του 2024 από τα μέλη της BFUG, το έγγραφο **Δείκτες και Περιγραφικοί Παράγοντες για τις αρχές της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ** ως το πρώτο περιεκτικό και ενοποιημένο πλαίσιο αναφοράς της κοινωνικής διάστασης του ΕΧΑΕ. Αυτό το έγγραφο εισάγει εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να βοηθήσουν τις δημόσιες αρχές και τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης να εφαρμόσουν και να παρακολουθούν την εφαρμογή πολιτικών που προάγουν την ισότητα, την ένταξη και τη διαφορετικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε ολόκληρο τον ΕΧΑΕ. Συγκεκριμένα, κάθε δείκτης συνοδεύεται από έναν περιγραφικό παράγοντα που παρέχει μία λεπτομερή περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείκτη, βελτιώνοντας την κατανόηση των δεικτών και οριοθετώντας την αποτελεσματική τους εφαρμογή. Συνεπώς, οι περιγραφικοί παράγοντες προσφέρουν συγκεκριμένες συστάσεις για δραστικά βήματα (Scukanec & Onita, 2024).

Πιο αναλυτικά, οι Αρχές, οι Κατευθυντήριες γραμμές και οι Δείκτες της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης εκπαίδευσης, όπως τους παρουσίασε η ομάδα εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση το 2024, παρουσιάζονται στους παρακάτω συγκεντρωτικούς πίνακες:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Στρατηγική προσέγγιση της κοινωνικής διάστασης

Κατευθυντήριες Γραμμές:

- A. Ευθυγράμμιση με συγκεκριμένους στόχους όπως διεύρυνση πρόσβασης, στήριξη συμμετοχής και ολοκλήρωσης σπουδών
- B. Διάλογος σε ευρεία βάση

Δείκτες:

1. Ανάπτυξη κεντρικής στρατηγικής ή σημαντικού εγγράφου πολιτικής από τις δημόσιες αρχές, που ενισχύει τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη των φοιτητών για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς
 2. Ανάπτυξη κεντρικής στρατηγικής ή σημαντικού εγγράφου πολιτικής από τις δημόσιες αρχές, που ενισχύει τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη του προσωπικού της Ανώτατης Εκπαίδευσης
 3. Οι στρατηγικές και οι πολιτικές έχουν συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους που παρακολουθούνται και αξιολογούνται εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων
-

4. Ο διάλογος σε ευρεία βάση με τα ενδιαφερόμενα μέρη για την Ανώτατη Εκπαίδευση ενθαρρύνεται από τις δημόσιες αρχές κατά τη διαδικασία ανάπτυξης στρατηγικών και πολιτικών

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ευελιξία των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης

Κατευθυντήριες Γραμμές:

- A. Ευελιξία στον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών
 - B. Αναγνώριση σπουδών, τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης
 - Γ. Αναγνώριση προηγούμενης μάθησης
-

Δείκτες:

1. Ύπαρξη κανονισμών που επιτρέπουν στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης να προσφέρουν ευέλικτα μονοπάτια σπουδών χωρίς αποκλεισμούς, όπως μερική φοίτηση (part- time studies), προγράμματα μικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
 2. Οι υποψήφιοι μπορούν να εισαχθούν στην Ανώτατη εκπαίδευση με βάση την αναγνώριση της προηγούμενης μη τυπικής και άτυπης μάθησης
 3. Η προηγούμενη μη τυπική και άτυπη μάθηση μετράει για την ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών Ανώτατης εκπαίδευσης
 4. Οι φορείς διασφάλισης ποιότητας δρομολογούν την αναγνώριση προηγούμενης μη τυπικής και άτυπης μάθησης στην Ανώτατη εκπαίδευση στις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης
 5. Ύπαρξη νομικού πλαισίου που επιτρέπει σε αναγνωρισμένους φορείς εκπροσώπησης φοιτητών και προσωπικού να συμμετέχουν ενεργά στην λήψη αποφάσεων σχετικών με την κοινωνική διάσταση
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ανάπτυξη συνεκτικών πολιτικών σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα

Κατευθυντήριες Γραμμές:

- A. Δημιουργία συνεργειών
 - B. Στήριξη φοιτητών, δυνητικών φοιτητών και ενηλίκων φοιτητών ως μια δια βίου επιλογή
-

Δείκτες:

1. Ύπαρξη δομών και μηχανισμών συντονισμού μεταξύ διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης με έμφαση στην διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη στην εκπαίδευση
-

2. Οι δημόσιες αρχές οφείλουν να παρέχουν καθοδήγηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να τα συνδέουν με εκπρόσωπους άλλων τομέων πολιτικής, όπως υγεία, απασχόληση, στέγαση, κοινωνική πρόνοια ή με άλλες κοινωνικές υπηρεσίες στη δημιουργία κοινών δεσμεύσεων για την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης και την επίλυση προβλημάτων, όπως η χρηματοδότηση, η απασχόληση, η στέγαση φοιτητών
 3. Οι δημόσιες αρχές παρέχουν στήριξη σε φοιτητές με καθυστερημένη μετάβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και διασφαλίζουν ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί που σχετίζονται με την ηλικία στη χρηματοδότηση των φοιτητών
 4. Η διαφορετικότητα, η ισότητα και η ένταξη στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι όλων των προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης που προσφέρουν κατάρτιση εκπαιδευτικών για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Παρακολούθηση και συλλογή δεδομένων

Κατευθυντήριες Γραμμές:

- A. Συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων
 - B. Συλλογή δεδομένων σε επίπεδο ΕΧΑΕ
 - Γ. Ανάπτυξη στρατηγικών βασισμένων σε αποδεικτικά στοιχεία για βελτίωση της κοινωνικής διάστασης
-

Δείκτες:

1. Τακτική συλλογή δεδομένων από τους δημόσιους φορείς για τα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των φοιτητών πριν και κατά την είσοδό τους την Ανώτατη εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και μετά την αποφοίτησή τους
 2. Τα αποτελέσματα των εθνικών ερευνών και τα σχετικά δεδομένα του 1ου δείκτη θα πρέπει να αξιοποιούνται για την ενίσχυση των πολιτικών για την κοινωνική διάσταση και να μεταφραστούν σε μέτρα υποστήριξης των φοιτητών
 3. Τακτική συλλογή δεδομένων από τους δημόσιους φορείς για τα χαρακτηριστικά και τις εργασιακές εμπειρίες του προσωπικού στην Ανώτατη Εκπαίδευση
 4. Τακτικές έρευνες από δημόσιες αρχές σχετικά με πιθανά εμπόδια αναφορικά με την ισότητα, την ένταξη και τη διαφορετικότητα, από την πρώτη παιδική ηλικία και το σχολείο μέχρι την Ανώτατη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση.
 5. Συμμετοχή των δημοσίων αρχών σε διεθνώς συγκρίσιμες συλλογές δεδομένων στην Ανώτατη εκπαίδευση (π.χ. ΕΧΑΕ, Eurostudent)
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Συμβουλευτική και προσανατολισμός φοιτητών

Κατευθυντήριες Γραμμές:

- A. Παροχή οικονομικής, ψυχολογικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης
 - B. Δημιουργία συνεργασιών μεταξύ ιδρυμάτων για παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και καθοδήγησης
 - Γ. Πρόληψη ψυχολογικών προκλήσεων λόγω σπουδών ή συνθηκών διαβίωσης
 - Δ. Δημιουργία θεσμών, π.χ. Διαμεσολαβητή για την αντιμετώπιση συγκρούσεων
-

Δείκτες:

- 1. Δωρεάν, έγκαιρη και χωρίς αποκλεισμούς παροχή υπηρεσιών ακαδημαϊκής και επαγγελματικής συμβουλευτικής και καθοδήγησης σε όλους τους υποψήφιους και τρέχοντες φοιτητές
 - 2. Δωρεάν, έγκαιρη και χωρίς αποκλεισμούς παροχή υπηρεσιών ψυχολογικής συμβουλευτικής και καθοδήγησης σε όλους τους υποψήφιους και τρέχοντες φοιτητές καθώς και στο προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης
 - 3. Αξιολόγηση ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών ακαδημαϊκής, επαγγελματικής και ψυχολογικής συμβουλευτικής και διερεύνηση του αν οι ωφελούμενοι είναι ικανοποιημένοι
 - 4. Ύπαρξη αμερόληπτων οργάνων για τη διαμεσολάβηση και την επίλυση συγκρούσεων που σχετίζονται ειδικά με ζητήματα κοινωνικής διάστασης
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Επαρκής και βιώσιμη χρηματοδότηση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης

Κατευθυντήριες Γραμμές:

- A. Επιβράβευση Ιδρυμάτων για επίτευξη συμφωνημένων στόχων
 - B. Συστήματα οικονομικής υποστήριξης όλων των φοιτητών
-

Δείκτες:

- 1. Η δημόσια χρηματοδότηση αποδίδεται σε ιδρύματα Ανώτατης εκπαίδευσης που επιτυγχάνουν στόχους σχετικούς με τη διεύρυνση της πρόσβασης, την αύξηση της συμμετοχής και την ολοκλήρωση των σπουδών, ιδίως σε σχέση με μειονεκτούσες και ευάλωτες ομάδες
 - 2. Οι δημόσιες αρχές παρέχουν καθολική ή βασισμένες σε ανάγκες επιχορηγήσεις για φοιτητές, που καλύπτουν άμεσα και έμμεσα κόστη σπουδών
-

3. Ύπαρξη κεντρικής πολιτικής για την παροχή έμμεσης υποστήριξης φοιτητών σε σχέση με την κάλυψη του κόστους σπουδών (π.χ. δημόσια χρηματοδότηση για φοιτητικές εστίες, καντίνες, υπηρεσίες μεταφοράς)

4. Οι δημόσιες αρχές θα πρέπει να παρέχουν πληροφορίες και βοήθεια σχετικά με τη διαθέσιμη οικονομική στήριξη των φοιτητών, τόσο σε υποψηφίους όσο και σε εγγεγραμμένους φοιτητές, με ιδιαίτερη έμφαση στους ευάλωτους φοιτητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Ιδρυματική συμπεριληπτική κουλτούρα

Κατευθυντήριες Γραμμές:

A. Παροχή μέσων για βελτίωση αρχικής και ενθάρρυνση συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού

Δείκτες:

1. Οι δημόσιες αρχές επιτρέπουν στα ιδρύματα Ανώτατης εκπαίδευσης να προσφέρουν κατάρτιση πάνω στη διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη σε ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό και σε φοιτητές

2. Παροχή υποστήριξης από δημόσιες αρχές σε ιδρύματα Ανώτατης εκπαίδευσης, για να προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε προσωπικό και φοιτητές σχετικά με τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη

3. Ύπαρξη ενός κατάλληλου φορέα που θα παρακολουθεί εάν τα ιδρύματα Ανώτατης εκπαίδευσης παρέχουν κατάρτιση για τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη σε προσωπικό και σε φοιτητές

4. Οι δημόσιες αρχές παρέχουν οικονομικά μέσα, για να κάνουν τα κτήρια και τις υποδομές της Ανώτατης εκπαίδευσης εύκολα προσβάσιμα και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των ευάλωτων φοιτητών και προσωπικού

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Διεθνής κινητικότητα

Κατευθυντήριες Γραμμές:

A. Ισότιμη πρόσβαση σε εθνικά και διεθνή προγράμματα κινητικότητας και κατάρτισης

B. Δυνατότητα φορητότητας υποτροφιών και δανείων στον ΕΧΑΕ

Γ. Αξιοποίηση ψηφιακής τεχνολογίας

Δείκτες:

1. Οι δημόσιες αρχές θα πρέπει να αναπτύξουν μία πολιτική με στόχο την τόνωση της διεθνούς κινητικότητας προσωπικού και φοιτητών από ευάλωτες και μειονεκτούσες ομάδες
 2. Οι δημόσιες αρχές θα πρέπει να διασφαλίσουν την παρακολούθηση, μέσω μίας τυπικής μεθοδολογίας για τη συλλογή δεδομένων, των χαρακτηριστικών των φοιτητών και του προσωπικού που συμμετέχουν σε διεθνή προγράμματα κινητικότητας
 3. Οι δημόσιες αρχές θα πρέπει να λάβουν μέτρα για την υποστήριξη των ιδρυμάτων Ανώτατης εκπαίδευσης στη δημιουργία δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς διεθνούς φοιτητικής κινητικότητας
 4. Οι δημόσιες αρχές θα πρέπει να λάβουν μέτρα για την υποστήριξη ευάλωτων, μειονεκτούντων και υποεκπροσωπούμενων φοιτητών και προσωπικού στην συμμετοχή τους στη διεθνή κινητικότητα
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Συμμετοχή της κοινότητας

- A. Ενσωμάτωση στις αποστολές της Ανώτατης Εκπαίδευσης
 - B. Ουσιαστική συνεργασία μεταξύ κοινοτικών φορέων και Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης
-

Δείκτες:

1. Παροχή οικονομικής υποστήριξης σε ιδρύματα Ανώτατης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων κοινοτικής δέσμευσης που επικεντρώνονται στην ισότητα, την ένταξη και τη διαφορετικότητα
 2. Ύπαρξη τοπικών, περιφερειακών ή εθνικών δικτύων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων κοινοτικής δέσμευσης στην Ανώτατη εκπαίδευση ιδιαίτερα εκείνων που επικεντρώνονται στην ισότητα, την ένταξη και τη διαφορετικότητα
 3. Ύπαρξη πλαισίου πολιτικής που θα επιτρέψει να αναγνωριστούν οι δραστηριότητες κοινοτικής δέσμευσης του προσωπικού που απασχολείται σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να συμβάλουν στην πρόοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας
-

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Πολιτικός διάλογος

Κατευθυντήριες Γραμμές:

- A. Ανοιχτός διάλογος μεταξύ δημόσιων αρχών και Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης
 - B. Αλληλοϋποστήριξη και ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των χωρών του ΕΧΑΕ
-

Δείκτες:

1. Οι δημόσιες αρχές θα πρέπει να εμπλέκουν ενεργά όλους τους σχετικούς φορείς της Ανώτατης εκπαίδευσης σε ένα διάλογο πολιτικής σε ειδικό φόρουμ αφιερωμένο στην εφαρμογή των Αρχών και Κατευθυντηρίων γραμμών
 2. Οι δημόσιες αρχές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διεθνή ανταλλαγή γνώσεων και σε πρωτοβουλίες ανταλλαγής πρακτικών συνεργασίας για την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης
-

Όπως φαίνεται στους παραπάνω πίνακες, οι Αρχές, οι Κατευθυντήριες γραμμές και οι Δείκτες για την Κοινωνική Διάσταση δημιουργούν μαζί ένα ισχυρό πλαίσιο εφαρμογής του συγκεκριμένου άξονα πολιτικής εντός του ΕΧΑΕ. Συγκεκριμένα, αυτή η «προσέγγιση εργαλειοθήκης» που προσφέρεται για πρώτη φορά στα πλαίσια της Κοινωνικής Διάστασης του ΕΧΑΕ, είναι ένα ευέλικτο πλαίσιο που επιτρέπει την επιλογή και τον αποκλεισμό συγκεκριμένων δεικτών με βάση τη δυνατότητα εφαρμογής τους στο μοναδικό πλαίσιο μίας χώρας. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει ότι δεν είναι όλοι οι δείκτες κατάλληλοι για κάθε σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε εκείνα τα συστήματα που υιοθετούν μία καθολική προσέγγιση, όπου ορισμένοι είναι μη εφαρμόσιμοι. Επιτρέποντας τον αποκλεισμό κάποιων δεικτών, η προσέγγιση της εργαλειοθήκης επιτρέπει στις εκάστοτε δημόσιες αρχές να επικεντρώνονται σε εκείνα τα στοιχεία που είναι υλοποιήσιμα στο εθνικό τους σύστημα. Η προσαρμοστικότητα διασφαλίζει ότι η πρόοδος στην εφαρμογή των Αρχών για την κοινωνική διάσταση είναι μετρήσιμη και σύμφωνη με κάθε μοναδική πολιτική μιας χώρας (Scukanec & Onita, 2024).

Η πρόσφατη περίοδος εργασίας (2021- 2024) της Ομάδας Εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση τοποθέτησε αναμφισβήτητα την Κοινωνική Διάσταση ως κεντρικό πυλώνα εντός του ΕΧΑΕ, παρέχοντας ένα ισχυρό πλαίσιο για την ενίσχυση της ισότητας, της διαφορετικότητας και της ένταξης στα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Τέλος, σύμφωνα με την έκθεση εφαρμογής (Implementation Report) της Διαδικασίας της Μπολόνια το 2024 και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο που αφορά στην Κοινωνική Διάσταση το οποίο πλέον ακολουθεί τη δομή των Αρχών και Κατευθυντηρίων γραμμών, αξίζει να σημειωθεί ότι οι αρχές με τον υψηλότερο βαθμό εφαρμογής σχετίζονται με τη βιώσιμη χρηματοδότηση για την ισότητα, την ένταξη και την διαφορετικότητα στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και με την παροχή ακαδημαϊκής και επαγγελματικής καθοδήγησης και συμβουλευτικής. Παράλληλα, οι χώρες του ΕΧΑΕ τα καταφέρνουν σχετικά καλά στην παρακολούθηση και τη συλλογή δεδομένων, καθώς και στη δημιουργία ευέλικτων συνθηκών

μάθησης, ενώ αντίθετα οι Αρχές με το χαμηλότερο επίπεδο εφαρμογής αφορούν τη διεθνή κινητικότητα και τον πολιτικό διάλογο (Eurydice, 2024).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η Κοινωνική Διάσταση από το 2020 έχει τοποθετηθεί ως κεντρικός πυλώνας της Διαδικασίας της Μπολόνια με το όραμα ενός ΕΧΑΕ χωρίς αποκλεισμούς, καινοτόμου και διασυνδεδεμένου έως το 2030. Σύμφωνα με αυτό το όραμα, «κάθε φοιτητής θα έχει δίκαιη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και θα υποστηρίζεται πλήρως για την ολοκλήρωση των σπουδών του». Το έγγραφο «**Αρχές και Κατευθυντήριες γραμμές για την ενίσχυση της Κοινωνικής διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο ΕΧΑΕ**» του 2020 απεικονίζει τη δέσμευση των Υπουργών να ενισχύσουν την κοινωνική ένταξη στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ωστόσο, η εξέλιξη αυτή σηματοδοτεί την εφαρμογή πρακτικών τυποποίησης, που έχουν ήδη εφαρμοστεί ευρέως για την υλοποίηση και άλλων αξόνων του ΕΧΑΕ, όπως η διασφάλιση ποιότητας, για την αντιμετώπιση πολύπλοκων κοινωνικών προβλημάτων στο πεδίο της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης (Σαρακινιώτη, 2021).

Αναμφισβήτητα, το έγγραφο «**Δείκτες και Περιγραφικοί παράγοντες για τις αρχές της κοινωνικής διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ**» του 2024 είναι ένα βασικό επίτευγμα, που παρά την τυποποίηση των Αρχών και Κατευθυντηρίων γραμμών προσφέρει, για πρώτη φορά, μία σημαντική ευελιξία στα κράτη και τα ιδρύματα του ΕΧΑΕ μέσω μίας «προσέγγισης εργαλειοθήκης» για την ανάπτυξη προσαρμοσμένων πολιτικών για την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης, αναγνωρίζοντας τα μοναδικά πλαίσια και τις προκλήσεις του κάθε κράτους. Το έργο της ομάδας εργασίας BFUG για την κοινωνική διάσταση από το 2021 έως το 2024 προώθησε σημαντικά την κοινωνική διάσταση εντός του ΕΧΑΕ, προσφέροντας ένα ισχυρό πλαίσιο προαγωγής ισότητας, διαφορετικότητας και ένταξης στην ανώτατη εκπαίδευση (Scukanec & Onita, 2024).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bologna Process (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Prague, 19 May 2001.

Bologna Process (2003). *Realizing the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003.

Bologna Process (2005). *The European Higher Education Area: Achieving the Goals*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

Bologna Process (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007.

Bologna Process (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

Bologna Process (2012). *Making the most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 26-27 April 2012.

Bologna Process (2015). *Yerevan Communiqué*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Yerevan, 14-15 May 2015.

Bologna Process (2018). *Paris Communiqué*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Paris, 25 May 2018.

Bologna Process (2020a). *Rome Ministerial Communiqué*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Rome, 19 November 2020.

Bologna Process (2020b). *Rome Ministerial Communiqué. ANNEX II, Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. Document prepared by the BFUG Advisory Group 1 on Social Dimension*. Rome, 19 November 2020.

Bologna Process (2024). *Tirana Ministerial Communiqué*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Tirana, 29-30 May 2024.

Bologna Follow-up Group. (2024). *Indicators and Descriptors for the Principles of the Social Dimension in the European Higher Education Area*. Tirana: Bologna Follow-up Group.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Scukanec Schmidt, N. and Onita, H. (2024). *BFUG Working Group on Social Dimension 2021-2024: Final Report for the Period 2021-2024*. Tirana: Bologna Follow-up Group.

Zgaga, P. (2015, June). *The social dimension in the European Higher Education Area*.

Ιωαννίδη, Α. (2020). *Η έννοια της κοινωνικής διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης όπως εμφανίζεται στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνιας από το 1999 μέχρι το 2019*. *Academia*. No.20-21, 258-272

Κλάδης, Δ. (2001). *Το Κοινό Ανακοινωθέν (Communiqué) των Υπουργών Παιδείας των Ευρωπαϊκών Χωρών στην Πράγα (19 Μαΐου 2001)*. Αθήνα: 2001.

Σαρακινιώτη, Α. (2021). Η κοινωνική διάσταση ως ισχυρός λόγος διακυβέρνησης στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. *Comparative and international education review*. No. 27, 98-119.

Μαθησιακές δυσκολίες και δυσορθογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ξουλεή Ασημίνα

Δασκάλα, Δ/ντρια 18ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας, Μ.Α.

asiminax@hotmail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία, μέσα από μια μικρή βιβλιογραφική μελέτη, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τη δυσορθογραφία, η οποία ανήκει στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και θα προτείνουμε ένα σχέδιο διδασκαλίας για έναν μαθητή της Δ΄ Δημοτικού, που αντιμετωπίζει ανάλογη δυσκολία, ώστε να βοηθήσουμε στην βελτίωση της ορθογραφικής του ικανότητας.

Μεθοδολογία: Η εργασία με βάση μια μικρή βιβλιογραφία αρχικά εξετάζει τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και δίνει έμφαση στην μαθησιακή δυσκολία που έχει σχέση με την ορθογραφία. Δίνει χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών και δίνει τρόπους παρέμβασης που προτείνονται από τη βιβλιογραφία. Τέλος, προτείνονται φύλλα εργασίας και συγκεκριμένοι τύποι ασκήσεων που συνδέονται με συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσορθογραφία, Σχέδιο διδασκαλίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυσορθογραφία εκδηλώνεται ως μια μαθησιακή δυσκολία, η οποία αφορά δυσκολία στην απόκτηση ικανότητας για ορθογραφήμενη γραφή. Ο όρος *Γενικές μαθησιακές δυσκολίες* αφορά δυσκολίες που σχετίζονται με μαθησιακά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που επηρεάζουν γενικά τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου. Τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και σχολικής ετοιμότητας του παιδιού είναι περιορισμένα σε σχέση με τα αναμενόμενα για την ηλικία του. (Καρασαββίδου, 2022).

Μέσα από ένα σχέδιο διδασκαλίας θα επιχειρήσουμε μια διδακτική προσέγγιση ενός μαθητή Δημοτικού με πρόβλημα δυσορθογραφίας, ώστε με τον τρόπο αυτό να τον βοηθήσουμε να βελτιώσει την ορθογραφία του και να έρθει πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς στόχους.

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο «ορθογραφία» όταν αναφέρονται στο ακολουθούμενο γραπτό σύστημα μια γλώσσας. (Στασινός, 2001:58). Η ορθογραφία είναι η καταγραφή φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες, είναι η χρήση τυποποιημένων κανόνων για την καταγραφή των φθόγγων μιας γλώσσας. Η ικανότητα της γραφής απαιτεί από το άτομο να μπορεί να συσχετίσει ήχους με γράμματα να κάνει ανάκληση των γραμματικών μορφημάτων, να μπορεί να διαλέξει ανάμεσα σε ένα σωστό γράφημα, όταν δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του ήχου και του γράμματος, να ομαδοποιεί καταλήξεις ακολουθώντας τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας (Δημητρίου, 1994:159).

Η δυσορθογραφία ανήκει στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Αποτελεί ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας και των κανόνων που τη διέπουν. Αφορά δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική. Οι δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να συνυπάρχουν με αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα με τη Δυσλεξία. Όμως, δεν είναι σπάνιο η δυσορθογραφία να παρουσιαστεί μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Χρηστάκης 2000:175-193). Η δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή. Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική.

Τα χαρακτηριστικά ατόμων με δυσορθογραφία μπορούν να περιγραφούν ως εξής (Στασινός, 1999: 195-197):

- Παράλειψη ή αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών. Χρήση του κεφαλαίου γράμματος
- Τονισμός, παρατονισμός ή παντελής έλλειψη τόνων
- Απουσία απόστασης μεταξύ λέξεων στην πρόταση
- Μουτζούρες, ενωμένες λέξεις που δεν βρίσκονται στο ίδιο ύψος του τετραδίου
- Λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας
- Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις. Αντιστροφή συλλαβών

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στη διδασκαλία είναι απαραίτητη η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, ώστε να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών στην ορθογραφία. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του μελετά τα λάθη και εμβαθύνει στα κενά και τις δυσκολίες των μαθητών του, με στόχο να μπορέσει να επέμβει μέσα από μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας που να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των μαθητών, να προσπαθεί με τρόπο λιτό αλλά δημιουργικό και πρωτότυπο να διδάξει τις γραμματικές γνώσεις στους μαθητές του, να τους παρέχει πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση και γραπτή έκφραση, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες και τεχνικές μάθησης, απομνημόνευσης, ανάκλησης και αυτοματισμού των ορθογραφικών γνώσεων. Για να επιτευχθεί η ορθογραφική επάρκεια, η διδασκαλία μιας λέξης θα πρέπει να συσχετίζεται με την ετυμολογία της, τη μορφολογία της, τη σύνταξή της, με άλλες λέξεις που έχουν κοινά μορφολογικά στοιχεία και να διαφοροποιείται από τις ομόηχες λέξεις. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει και η σημασιολογική επεξεργασία της λέξης, που συμβάλλει στην καλύτερη απομνημόνευσή της. Βάσει της προσέγγισης αυτής, ο μαθητής κατηγοριοποιεί και απομνημονεύει ευκολότερα την ορθογραφία των λέξεων. Η εκμάθηση της ορθογραφίας ενσωματώνεται στη γλωσσική διδασκαλία, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της και μπορεί να επιτευχθεί με πολλές και ποικίλες δραστηριότητες. Ένας από τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος είναι να αποκτήσει ο μαθητής ορθογραφική επάρκεια, προκειμένου να γίνει αποδοτικότερος

στην παραγωγή γραπτού κειμένου. Έχοντας την ορθογραφική δεξιότητα, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει το περιεχόμενο του γραπτού του κειμένου, αλλά και να αναπτύξει την αναγνωστική του δεξιότητα. Ως εκ τούτου, οι πρώιμες δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας του μαθητή ακόμη και στα πρώτα χρόνια του δημοτικού.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σε μια προσπάθεια να βοηθήσουμε έναν μαθητή που φοιτά σε μια από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού με πρόβλημα δυσορθογραφίας και ο οποίος βρίσκεται σε μια κανονική τάξη χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια, θα θέσουμε κάποιους στόχους και θα προσπαθήσουμε να τους υλοποιήσουμε μέσα από ένα σχέδιο εργασίας.

Θέτουμε ως στόχους:

- Να γράφει σωστά τις συλλαβές
- Να γράφει σωστά τις λέξεις
- Να γράφει σωστά τις προτάσεις και να συνθέτει ένα μικρό «Σκέφτομαι και γράφω»

Ορίζουμε ως βήματα διδασκαλίας που υποστηρίζουν τον διδακτικό στόχο σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής:

1ο βήμα: Να μπορεί να κάνει σύνθεση συλλαβών και λέξεων. ([Δραστηριότητα 1](#))

2ο βήμα: Να κάνει ανάκληση συλλαβών και λέξεων. Μέσα από λέξεις ή μικρό κείμενο του ζητάμε να αναγνωρίσει συλλαβές ή λέξεις, να τις αναλύσει στα φωνήματά τους και να τις ανασυνθέσει. ([Δραστηριότητα 2](#))

3ο βήμα: Να σχηματίσει παράγωγες ή σύνθετες λέξεις. Του δίνουμε βασικές προθέσεις λέξεις και του ζητάμε να βρει ομόρριζες ή σύνθετες ([Δραστηριότητα 3](#))

4ο βήμα: Να μπορεί να συνθέτει λέξεις και να τις χρησιμοποιεί σωστά μέσα σε μία πρόταση. ([Δραστηριότητα 4](#))

5ο βήμα: Αυξάνουμε τη δομή των συλλαβών για τη δημιουργία πιο δύσκολων συλλαβών της μορφής ΣΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦ με βάση τα παραπάνω βήματα. ([Δραστηριότητα 5](#))

6ο βήμα: Να μπορεί να κάνει σύνθεση συλλαβών και να δημιουργεί λέξεις. Να παράγει μόνος του γραπτό λόγο. ([Δραστηριότητα 6](#))

Τα διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα που θα χρησιμοποιήσουμε είναι:

1. Κάρτες
2. Βιβλίο
3. Χαρτόνια για κολάζ
4. Υπολογιστής

Τα κριτήρια επιτυχίας μας θα είναι:

Να εκφράζεται γραπτά με ακρίβεια και ορθογραφία σε ορισμένο κείμενο.

Η αξιολόγηση θα περιλαμβάνει:

1. Έντυπο αυτοαξιολόγησης ([Δραστηριότητα 7](#))
2. Έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με τον γονέα
3. Έντυπο καθημερινής καταγραφής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σωστή διάγνωση αλλά και χρήση και εφαρμογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό που γνωρίζει τις ανάγκες του παιδιού και μπορεί να του προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια, ώστε να αντιμετωπιστεί η μαθησιακή δυσκολία.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσω της παρούσας εργασίας έγινε μια προσπάθεια να αναλύσουμε το πρόβλημα της Δυσορθογραφίας, να εντοπίσουμε τους παράγοντες που τη προκαλούν αλλά και να επικεντρωθούμε στα κύρια χαρακτηριστικά της. Επίσης, προτείναμε ένα μικρό σχέδιο διδασκαλίας, που θα μπορούσε να βοηθήσει ένα παιδί με ανάλογη μαθησιακή δυσκολία να την αντιμετωπίσει με έναν ευχάριστο τρόπο που θα είναι παράλληλα και ανάλογος με τις ανάγκες του. Έτσι, μπορούμε να πετύχουμε και βελτιώσουμε σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις ενός παιδιού που αντιμετωπίζει τη μαθησιακή δυσκολία της Δυσορθογραφίας.

ΠΑΡΑΘΕΜΑ

Δραστηριότητα 1η

ΠΟΙΗΜΑ:

Η γελαστή οικογένεια

Πάνω στ' άσπρο το χαρτί
ζωγραφίζω ένα σπιτάκι,
καναπέ χαλί και τζάκι.

Καθιστούς στον καναπέ
σχεδιάζω έναν πατέρα
δυο παιδιά και μια μητέρα.

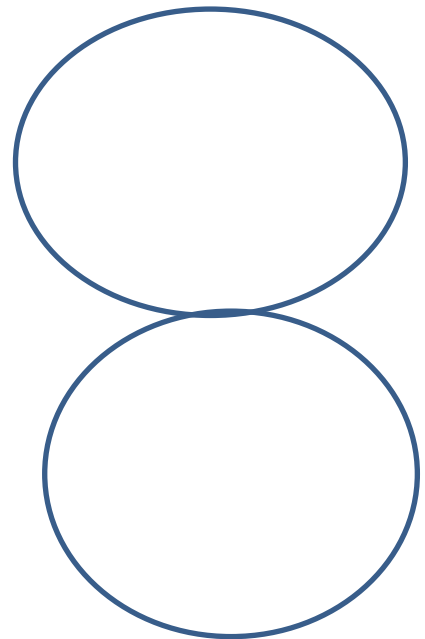
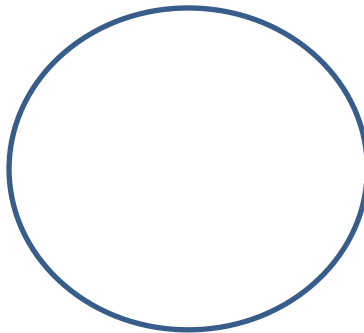
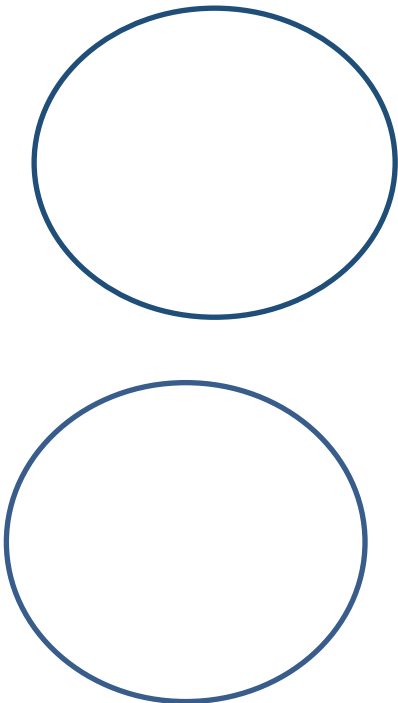
Κι επειδή θέλω πολύ
να φανεί στη ζωγραφιά μου
η χαρά που 'χει η καρδιά μου,

των χειλιών τις άκρες κάνω
προς τα πάνω να κοιτάνε
κι έτσι όλοι τους γελάνε.

Μαρία Γουμενοπούλου



Οικογένεια: Είναι σύνθετη λέξη. Με τη βοήθεια του λεξικού μας(έντυπου ή ψηφιακού) εντοπίζουμε κι άλλες σύνθετες λέξεις με α' συνθετικό τη λέξη οίκος και συμπληρώνουμε τους κύκλους.



Δραστηριότητα 2η

Ελάτε τώρα στις λέξεις του ποιήματος να αναγνωρίσουμε τις συλλαβές, να τις αναλύσουμε στα φωνήματά τους και να τις ανασυνθέσουμε.

ζωγραφίζω

χαρτί

τζάκι

άκρες

καρδιά



Δραστηριότητα 3η

Αντιστοιχίζοντας, βρίσκουμε όσες περισσότερες λέξεις μπορούμε και συμπληρώνουμε τον πίνακα.

Π.χ. επί-κοινωνία

διώκω

τυπώνω

λοχαγός

φτάνω

φυλάω

διπλώνω

θεωρώ

χρέωση

πνοή

| επί- | δια- | ανά- | υπό- | κατά- |
|------|------|------|------|-------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Δραστηριότητα 4η

Δημιουργούμε παράγωγες λέξεις με τη βοήθεια των προθημάτων και συνέχεια γράφουμε μία πρόταση ή φράση για κάθε μία από αυτές.

ΛΕΞΗ ΠΡΟΤΑΣΗ/ΦΡΑΣΗ

συν+επιβάτης

| |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |

επί+θέση

| |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |

ανά+γνωρίζω

| |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |

παρά+λόγος

| |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |

συν+γνώμη

| |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |

Δραστηριότητα 5η

Δημιουργούμε λέξεις που περιέχουν μέσα τα αντίστοιχα επιθήματα.

στρ

μπρ

χθ



Δραστηριότητα 7η

ΝΑ ΔΟΥΜΕΠΩΣ ΤΑ ΠΗΓΑΜΕ!

| | | | |
|---|--------------------|------------------|--------------|
| Πόσες νέες λέξεις πρόσθεσα στο λεξιλόγιό μου. | ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ 1-2 | ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ 3-4 | ΑΡΙΣΤΑ 5+ |
| | | | |
| Πόσες από τις λέξεις αυτές μπορώ τώρα να γράψω σωστά; | ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ 5 | ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ 6 | ΑΡΙΣΤΑ 7+ |
| | | | |
| Πόσες παράγωγες λέξεις βρήκα. | ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ 4-5 | ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ 6-8 | ΑΡΙΣΤΑ 9+ |
| | | | |
| Πόσες σύνθετες λέξεις βρήκα. | ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ 3-5 | ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ 6-8 | ΑΡΙΣΤΑ 9+ |
| | | | |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δροσινού, Κορέα Μ.,(2017), *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Εκδ. OPPORTUNA, Πάτρα.
- Καρασαββίδου. Ε.,(2022), *Τα πολιτιστικά προϊόντα στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της 1ης γραφής και ανάγνωσης*. εκδόσεις Μπαρμπουνάκης, Αθήνα.
- Στασινός. Π.,(2001), *Δυσλεξία και σχολείο: εμπειρία ενός αιώνα*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Χρηστάκης, Κ., (2000), *Ιδιαίτερες δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Η μαθηματική απόδειξη μέσα από τη ρητορική τέχνη και την οπτικοποίηση

Μάρθα- Αντωνία Σμέρλα

Εκπαιδευτικός, M.ed, MBA, Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας «Μαρία Κάλλας»

amandasmerla@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ρητορική και η οπτικοποίηση αποτελούν ισχυρά εργαλεία επικοινωνίας με εφαρμογές σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, καθώς ενισχύουν τόσο τη σαφήνεια όσο και την πειστικότητα της παρουσίασης σύνθετων εννοιών. Η ρητορική παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο για την οργάνωση και την πειστική έκθεση επιχειρημάτων, ενώ η οπτικοποίηση διευκολύνει τη μετάβαση από το αφηρημένο στο κατανοητό. Στο παρόν άρθρο, η μαθηματική απόδειξη εξετάζεται όχι μόνο ως αντικείμενο αυστηρά μαθηματικής έρευνας, αλλά και ως μορφή κειμένου που επιδέχεται ρητορική και επικοινωνιακή ανάλυση. Η διεπιστημονική σύνδεση ρητορικής, μαθηματικών και οπτικοποίησης μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία και την παρουσίαση μαθηματικών αποδείξεων, ανοίγοντας νέες προοπτικές για βαθύτερη κατανόηση και αποτελεσματική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: ρητορική, πειθώ, οπτικοποίηση, μαθηματική απόδειξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άρθρο αυτό προσεγγίζει τα μαθηματικά μέσα από μια ρητορική οπτική, εξετάζοντας την απόδειξη όχι απλώς ως αυστηρή ακολουθία λογικών βημάτων, αλλά ως ένα κείμενο που επικοινωνεί και πείθει. Παράλληλα, η οπτικοποίηση περιγράφεται ως η διαδικασία μετασχηματισμού μιας αφηρημένης ιδέας σε ορατό, συγκεκριμένο σχήμα. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τη διασύνδεση των μαθηματικών με άλλες επιστήμες, συνδυάζοντας τη μαθηματική λογική με στοιχεία από διαφορετικά γνωστικά πεδία, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν την απόδειξη όχι μόνο ως τεχνική διαδικασία αλλά και ως μέσο επιστημονικής σκέψης και πειστικού λόγου.

Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΠΟΔΕΙΞΗΣ

Η απόδειξη αποτελεί θεμέλιο λίθο της μαθηματικής σκέψης και της επιστημονικής εγκυρότητας. Παρουσιάζεται συνήθως ως αυστηρή ακολουθία λογικών βημάτων που οδηγούν σε τεκμηριωμένο συμπέρασμα. Ωστόσο, πέρα από τη λογική της οργάνωσής της, η απόδειξη λειτουργεί και ως μορφή λόγου, απευθυνόμενη σε έναν αναγνώστη και επιδιώκοντας να πείσει, να καθοδηγήσει και να διαφωτίσει. Αυτή η διάσταση αναδεικνύεται μέσα από τα εργαλεία της ρητορικής. Η ρητορική, ήδη από τον Αριστοτέλη, νοείται ως η τέχνη της πειθούς (Λυπουρλής, 2002). Στον πυρήνα της βρίσκονται τρία μέσα πειθούς: το ήθος, δηλαδή η αξιοπιστία και το κύρος του ομιλητή, το πάθος, η συναισθηματική επίδραση στο ακροατήριο και ο λόγος, η λογική δομή των επιχειρημάτων.

Στα μαθηματικά, τα ρητορικά αυτά μέσα προσλαμβάνουν ιδιαίτερο χαρακτήρα: το ήθος εκφράζεται μέσα από την εγκυρότητα των αξιωμάτων και την αξιοπιστία του συγγραφέα· το πάθος συνδέεται με την ψυχολογική ανταπόκριση του αναγνώστη σε μια καλαίσθητη και σαφή σκέψη· ο λόγος αντιστοιχεί στη συνεκτική αλυσίδα λογικών βημάτων που εξασφαλίζει την εγκυρότητα της απόδειξης. Όταν συνδυάζονται αρμονικά, η απόδειξη γίνεται όχι μόνο σωστή αλλά και πειστική και εμπνευσμένη (Easterling, 2000). Ταυτόχρονα, ο ρητορικός λόγος έχει αρχή, μέση και τέλος, και οι ενότητές του συνδέονται με συνοχή (Δάλκος, 2012). Αν μεταφέρουμε αυτή την αριστοτελική θεώρηση στο πεδίο των μαθηματικών, η απόδειξη αποτελεί ένα οργανωμένο κείμενο, βασισμένο σε προκείμενες που οδηγούν σε τεκμηριωμένο συμπέρασμα. Έτσι, η μαθηματική απόδειξη δεν είναι απλώς λογικό κατασκεύασμα, αλλά και μορφή επικοινωνίας που καθιστά την αλήθεια ενός ισχυρισμού προσιτή και αποδεκτή.

Η ρητορική διάσταση της απόδειξης δεν αποτελεί σύγχρονη ερμηνεία αλλά υπήρξε παρούσα ήδη από την αρχαιότητα. Ο Netz έδειξε ότι τα μαθηματικά αναπτύχθηκαν μέσα από ένα ιδιάζον ρητορικό ύφος, όπου η διάταξη των προτάσεων, η επιλογή των όρων και η χρήση διαγραμμάτων λειτουργούσαν όχι απλώς ως εργαλεία λογικής αλλά ως μέσα πειθούς (Netz R., 2009). Η μαθηματική απόδειξη, επομένως, ήταν ήδη από τα ελληνιστικά χρόνια μια ρητορική πρακτική, που στόχευε στη νομιμοποίηση της μαθηματικής αλήθειας μέσα σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Την ίδια κατεύθυνση ακολουθεί και η κοινωνιολογική θεώρηση της μαθηματικής επιχειρηματολογίας. Η μαθηματική απόδειξη, όπως και κάθε επιστημονική πρακτική, λειτουργεί ως μορφή ρητορικής που απευθύνεται σε μια κοινότητα με συγκεκριμένα κριτήρια εγκυρότητας. Η αποδοχή μιας απόδειξης εξαρτάται όχι μόνο από την ορθότητα των

λογικών επιχειρημάτων της, αλλά και από το κατά πόσο τα επιχειρήματα της ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις συμβάσεις του μαθηματικού ακροατηρίου. Έτσι, η πειθώ της απόδειξης διαμορφώνεται μέσα σε μια κοινότητα λόγου, όπου ο μαθηματικός πρέπει να χρησιμοποιήσει τόσο τυπικά όσο και ρητορικά μέσα, για να εξασφαλίσει την αποδοχή (McCloskey, 1998).

Η δυναμική των μαθηματικών αποδείξεων μπορεί επίσης να κατανοηθεί μέσα από την έννοια της «ρητορικής διαλεκτικής», δηλαδή μέσα από την αντιπαράθεση παραδειγμάτων και αντιπαραδειγμάτων, που δοκιμάζουν και αναθεωρούν τις αποδείξεις (Lakatos, 2012). Οι αποδείξεις δεν γεννιούνται ως ολοκληρωμένα λογικά οικοδομήματα, αλλά διαμορφώνονται μέσω αντιρρήσεων, αναθεωρήσεων και επαναδιατυπώσεων. Κάθε νέα απόδειξη επιδιώκει να απαντήσει στις προηγούμενες και να θεμελιώσει την εγκυρότητα της μέσα από επιχειρήματα που έχουν διαμορφωθεί με λογική οργάνωση. Μέσω αυτής της διαλεκτικής, η πειθώ της απόδειξης ενισχύεται, καθώς γίνεται φανερό όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και η πορεία της σκέψης που το δημιουργήσε.

Η μαθηματική απόδειξη αποτελεί, επομένως, ένα αυστηρό λογικό οικοδόμημα, άλλα ταυτόχρονα κείμενο με γλωσσική και επικοινωνιακή διάσταση. Η δομή της θυμίζει ρητορικό λόγο: ξεκινά με έναν εισαγωγικό πρόλογο που θέτει το πλαίσιο και καθορίζει τους ορισμούς, συνεχίζεται με την ανάπτυξη του συλλογισμού, όπου κάθε βήμα συνδέεται με σαφείς λεκτικούς δείκτες («επομένως», «άρα», «υποθέτουμε ότι...») και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα, που συνοψίζει το αποτέλεσμα και αναδεικνύει τη σημασία του. Η γλωσσική ακρίβεια, η αποφυγή ασάφειας και η συνεπής λογική πορεία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της πειστικότητας. Όπως τονίζει ο Ρόγια (1949), μια απόδειξη, που δεν αιτιολογεί επαρκώς τα βήματά της, μπορεί να αποθαρρύνει τον αναγνώστη και να τον αφήσει χωρίς τα απαραίτητα εργαλεία για νέα μαθηματικά προβλήματα. Αντίθετα, μια καλά διατυπωμένη, πλήρως αιτιολογημένη απόδειξη λειτουργεί ως πολύτιμο μέσο μάθησης και πηγή δημιουργικότητας.

Σύγχρονες μελέτες στη φιλοσοφία των μαθηματικών (Morris, 2020) τονίζουν ότι η αξιολόγηση μιας απόδειξης δεν περιορίζεται στην αυστηρή εγκυρότητά της. Σημαντικές θεωρούνται επίσης ποιοτικές παράμετροι, όπως η επεξηγηματική δύναμη, η καθαρότητα, η αρμονία και η αισθητική. Μια καλογραμμένη απόδειξη δεν μεταδίδει απλώς γνώση, αλλά καλλιεργεί την κατανόηση και ενθαρρύνει τη δημιουργία νέων ιδεών, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διάδοση και την εξέλιξη της μαθηματικής σκέψης. Με αυτό το πρίσμα, η μαθηματική απόδειξη αποκαλύπτεται όχι ως ψυχρό λογικό σχήμα αλλά ως ζωντανή μορφή λόγου που συνδυάζει αυστηρότητα και πειθώ: το ήθος καλλιεργεί εμπιστοσύνη, το πάθος

ενισχύει την εμπλοκή του αναγνώστη, ενώ ο λόγος διασφαλίζει την αλήθεια και τη συνοχή. Μέσα από αυτή τη σύνθεση, η απόδειξη μετατρέπεται από εργαλείο επαλήθευσης σε μέσο βαθύτερης κατανόησης, διάδοσης και εξέλιξης της μαθηματικής σκέψης.

ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ Η ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΔΕΙΞΩΝ

Η ρητορική έχει πλέον επεκταθεί πέρα από το λεκτικό λόγο, ώστε να συμπεριλάβει και οπτικές μορφές επιχειρηματολογίας, όπως τα διαγράμματα και την οπτικοποίηση δεδομένων (Prantl, 2025). Στα μαθηματικά, η οπτικοποίηση δεν αποτελεί απλώς συνοδευτικό υλικό ενός λογικού επιχειρήματος, αλλά λειτουργεί ως μέρος της πειθούς, καθώς διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης προσλαμβάνει και αξιολογεί την απόδειξη.

Οι αρχές της πειστικής επικοινωνίας του Campbell, στο έργο του *Φιλοσοφία της Ρητορικής*, μπορούν να προσαρμοστούν στον σχεδιασμό οπτικών αναπαραστάσεων μαθηματικών εννοιών, ενισχύοντας τόσο την κατανόηση όσο και την πειστικότητα (Campbell, 2023). Η σύνδεση λογικής και φαντασίας ευθυγραμμίζεται με τη λειτουργία των διαγραμμάτων στη μαθηματική σκέψη. Τα οπτικά στοιχεία ενεργοποιούν όχι μόνο τη λογική ακολουθία των βημάτων αλλά και την κατανόηση. Στο πλαίσιο αυτό οι επτά περιστάσεις του Campbell μπορούν να λειτουργήσουν ως ρητορικές αρχές σχεδιασμού οπτικοποιήσεων μαθηματικών δεδομένων, είτε αυτά αφορούν αποδείξεις, είτε περιγραφές προβλημάτων.

Επιπλέον, η οπτικοποίηση στην απόδειξη δεν αφορά μόνο την κατανόηση, αλλά και τη νομιμοποίηση της μαθηματικής αλήθειας (Dunai, 1999). Η εναλλαγή ανάμεσα σε λεκτικές, συμβολικές και οπτικές μορφές είναι απαραίτητη για τη μαθηματική σκέψη. Οι οπτικές αναπαραστάσεις, όταν χρησιμοποιούνται σωστά, δημιουργούν την ικανότητα στον αναγνώστη να βλέπει την απόδειξη και να οδηγείται στο συμπέρασμα. Πρόκειται για μια μορφή ρητορικής λειτουργίας, που ενισχύει τόσο το ήθος της ακρίβειας όσο και το λόγο της εσωτερικής συνοχής. Οι σύγχρονες θεωρίες οπτικής επιχειρηματολογίας υποστηρίζουν ότι οι εικόνες μπορούν να έχουν την ίδια αυστηρότητα που έχει και ο λεκτικός λόγος (Blair, 2012). Παρέχουν πλαίσιο, ιεράρχηση και στοιχεία θεμελιώδη για την παρουσίαση μιας μαθηματικής απόδειξης. Η αισθητική διάσταση αποτελεί επίσης ρητορικό στοιχείο. Η επιλογή χρώματος, συμμετρίας και οπτικής ισορροπίας δεν είναι ουδέτερη αλλά επηρεάζει την οργάνωση της πληροφορίας και την αξιοπιστία της παρουσίασης (Moreau, 1998). Ένα καθαρό και συμμετρικό διάγραμμα ενισχύει την πειστικότητα του επιχειρήματος.

Η εφαρμογή αυτών των αρχών δείχνει ότι η οπτικοποίηση συμμετέχει ενεργά στη ρητορική της απόδειξης. Το συναίσθημα (πάθος) κινητοποιείται μέσα από τη νοηματική ανάδειξη

βασικών στοιχείων, η αξιοπιστία (ήθος) ενισχύεται μέσω ακρίβειας και σαφήνειας και η λογική πειθώ (λόγος) δομείται πάνω στη γεωμετρία των οπτικών σχέσεων. Έτσι, η ρητορική και η οπτική αναπαράσταση δεν αποτελούν απλώς παράλληλες πρακτικές, αλλά συμπράττουν στην δημιουργία πειστικών και κατανοητών μαθηματικών αποδείξεων.

Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΘΑΛΗ

Η εφαρμογή της ρητορικής και της οπτικοποίησης στη μαθηματική σκέψη γίνεται εμφανής στο Θεώρημα του Θαλή, το οποίο θεμελιώνει την έννοια της αναλογίας μέσω παράλληλων ευθειών και ομοίων τριγώνων (Αργυρόπουλος, 2017). Το θεώρημα αυτό αποτελεί ένα από τα πρώτα παραδείγματα συστηματικής μαθηματικής απόδειξης, σηματοδοτώντας τη μετάβαση από την εμπειρική πρακτική στη θεωρητική θεμελίωση.

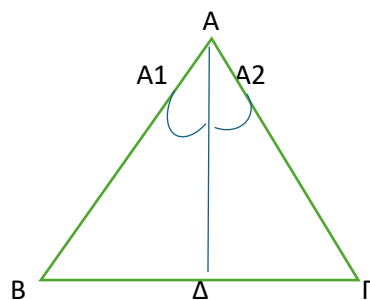
Η κλασική εφαρμογή του στη μέτρηση του ύψους της πυραμίδας αναδεικνύει τη δύναμη της αναλογικής σκέψης (Heath, 1981). Ο Θαλής αξιοποίησε τη σκιά του και τη σκιά της πυραμίδας για να προσδιορίσει το ύψος της, μετατρέποντας μια απλή παρατήρηση σε επιστημονική διαδικασία. Η οπτική απεικόνιση, λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη διαισθητική εικόνα και στην αξιωματική λογική των μαθηματικών (Netz, 1998; Knorr, 1977). Η αφήγηση συνδυάζει ιστορία και καθημερινή εμπειρία, καθιστώντας την απόδειξη πειστική και κατανοητή.

Από ρητορική σκοπιά, η παρουσίαση συγκροτεί μια καθαρή και δομημένη λογική ακολουθία. Η τριμερής διάσταση του ήθους, του πάθους και του λόγου εκδηλώνεται χαρακτηριστικά: ο λόγος φαίνεται στη σαφή αναλογική σκέψη, το ήθος στην αξιοπιστία του Θαλή, το πάθος στη δραματικότητα και πρακτική χρησιμότητα της μέτρησης της πυραμίδας (Proclus, 1992). Η οπτικοποίηση μετατρέπει σύνθετες λογικές δομές σε άμεσα προσλήψιμες μορφές, διευκολύνοντας τόσο την κατανόηση όσο και την πειθώ (Tufte, 2001).

Ας εξετάσουμε την πρόταση ότι «Σε κάθε τρίγωνο απέναντι από ίσες πλευρές βρίσκονται ίσες γωνίες». Η μετάβαση από την υπόθεση στο συμπέρασμα δεν αποτελεί μόνο μια τυπική λογική διαδικασία, αλλά και μια ρητορικά δομημένη πορεία που αποσκοπεί στο να πείσει τον αναγνώστη ότι το συμπέρασμα είναι αναγκαίο (Netz R. , 2009; Hanna, 2000). Η γεωμετρική απόδειξη συνιστά ένα είδος ρητορικού λόγου, όπου η σειρά των βημάτων, η επιλογή της διατύπωσης και η συνοδευτική οπτικοποίηση λειτουργούν ως μέσα πειθούς με διανοητική έννοια (Stylianides, 2023) (Toulmin, 2012). Η οπτικοποίηση οργανώνει τον χώρο της σκέψης, επιτρέπει στον αναγνώστη να αντιληφθεί τη δομή της υπόθεσης και ενισχύει την κατανόηση της λογικής ακολουθίας, πριν ακόμα εκτυλιχθεί λεκτικά (Stylianides, 2023).

Συγκεκριμένα, θεωρούμε το τρίγωνο $AB\Gamma$, όπου $AB=AG$. Με τη βοήθεια του διαγράμματος γίνεται άμεσα αντιληπτή η συμμετρία της υπόθεσης. Φέρνουμε τη διχοτόμο AD της γωνίας A , η οποία χωρίζει τη γωνία σε δυο ίσες γωνίες, A_1 και A_2 και ταυτόχρονα διαιρεί το τρίγωνο $AB\Gamma$ σε δυο μικρότερα τρίγωνα, τα $AB\Delta$ και $A\Gamma\Delta$. Η κατασκευή αυτή αποτελεί παράδειγμα γεωμετρικής απόδειξης με εξηγητικό χαρακτήρα, δηλαδή μιας διαδικασίας που αποκαλύπτει γιατί ισχύει το αποτέλεσμα, όχι μόνο ότι ισχύει (De Villiers, 2011). Στο διάγραμμα είναι εμφανές ότι τα δυο τρίγωνα έχουν ίσες πλευρές $AB=AG$, κοινή την πλευρά AD και ίσες γωνίες στην κορυφή A . Από αυτά συμπεραίνουμε ότι τα τρίγωνα $AB\Delta$ και $A\Gamma\Delta$ είναι ίσα, αφού $AB=AG, AD=AD$ και $A_1=A_2$, και συνεπώς, οι αντίστοιχες γωνίες τους στις βάσεις, δηλαδή οι γωνίες B και Γ του αρχικού τριγώνου, είναι ίσες. Άρα, απέναντι από ίσες πλευρές βρίσκονται ίσες γωνίες (Τσολάκης, 2020). Στο πλαίσιο του μοντέλου επιχειρηματολογίας (Toulmin, 2012), η υπόθεση, η κατασκευή και η λογική αξιολόγηση συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο επιχειρήμα που αιτιολογεί το συμπέρασμα.

Η όλη διαδικασία αναδεικνύει ότι η οπτικοποίηση και η ρητορική διάταξη της απόδειξης δεν είναι πρόσθετα στοιχεία, άλλα αναπόσπαστα μέρη της μαθηματικής επιχειρηματολογίας. Από την εποχή του Θαλή έως τον Ευκλείδη, η γεωμετρία αξιοποίησε συστηματικά εικόνες και ρητορικά δομημένο λόγο, για να καθοδηγήσει το συλλογισμό και να πείσει τον αναγνώστη (Netz R., 2009) (Hanna, 2000). Έτσι, η παρούσα απόδειξη συνιστά παράδειγμα της αλληλεξάρτησης λόγου και εικόνας, όπου η ρητορική τέχνη και η δύναμη της οπτικοποίησης συνεργάζονται, για να κάνουν τη γνώση σαφή, αναγκαία και πειστική. Συνολικά, η σύνθεση λογικής αναλογίας, οπτικού επιχειρήματος και πρακτικής αφήγησης δημιουργεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κατανόησης, ενισχύοντας τόσο την εννοιολογική πρόσληψη όσο και τη βαθύτερη εμβάθυνση στη μαθηματική γνώση (Heath, 1981; Netz, 1999).



Εικόνα 1: Τρίγωνο $AB\Gamma$

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η μελέτη της μαθηματικής απόδειξης ως ρητορικού κειμένου αναδεικνύεται σε μια πολλά υποσχόμενη διεπιστημονική προοπτική. Η ρητορική διάσταση δεν μειώνει την αυστηρότητα

της μαθηματικής σκέψης· αντιθέτως, τη συμπληρώνει συνδέοντας την αλήθεια με την κατανόηση και την πειστικότητα. Τα μαθηματικά και η ρητορική υπηρετούν την πειθώ με διαφορετικά μέσα, και όταν συνδυάζονται, η απόδειξη μετατρέπεται σε ζωντανό κείμενο κατανόησης, διερεύνησης και έμπνευσης.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η εξατομίκευση της μάθησης, η αξιοποίηση οπτικοποιήσεων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, και ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού με στόχο την πειθώ, ενισχύουν ουσιαστικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η διεπιστημονική προσέγγιση της απόδειξης ως λογικής δομής, ρητορικού κειμένου και οπτικής αναπαράστασης, διευρύνει τις δυνατότητες για βαθύτερη, βιωματική και ανθρωποκεντρική μαθηματική παιδεία ανοίγοντας παράλληλα δρόμους για περαιτέρω έρευνα και καινοτομία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blair, J. A. (2012). *The Rhetoric of Visual Arguments*. Springer.
- Campbell, G. (2023). *The Philosophy of Rhetoric*.
- De Villiers, M. (2011). The role of proof in mathematics. *Pythagoras*, σσ. 17-24.
- Duval, R. (1995). *Semiosis et pensée humaine: sémiotiques registres et apprentissages intellectuels*. Berna: Peter Lang.
- Duval, R. (1999). Representation, Vision and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking. *Basic Issues for Learning*. σσ. 3-26.
- Easterling, K. (2000). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Espinoza-Vásquez, G. H.-R.-H. (2025). Teaching Thales's Theorem: Relations between Suitable Mathematical Working Spaces and Specialised Knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, σσ. 118, 271-293.
- Francois, M. P. (1998). Τα πάθη: Γενική Προβληματική. *D.a.t.a*, σ. 16.
- Hanna, G. (2000). A critical examination of three factors in the Decline of proof. σσ. 21-33.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, σσ. 44, 5-23.
- Heath, S. T. (1981). *A History of Greek Mathematics*. New York: Dover Publications, Inc.
- Knorr, W. R. (1977). The Evolution of the Euclidean Elements, A Study of the Theory of Incommensurable Magnitudes and its Significance for Early Greek Geometry. *History of Science*, σσ. 216-227.
- Lakatos, I. (2012). *Proofs and Refutations: The logic of mathematical discovery*. Cambridge University Press.
- McCloskey, D. N. (1998). *The rhetoric of economics*. University of Wisconsin Press.

- Moreau, P. -F. (1998). Τα Πάθη. *D.a.t.a.*, σ. 16.
- Morris, R. (2020). Motivated proofs: what they are, why they matter and how to write them. *The Review of Symbolic Logic*, σ. 28.
- Netz, R. (1998). Greek Mathematical Diagrams: Their Use and their meaning. *For the Learning of Mathematics*, σσ. Vol. 18, No. 3, pp. 33-39.
- Netz, R. (2009). *The Shaping of Deduction in Greek Mathematics*. Cambridge University Press.
- Prantl, V. T. (2025). Untangling Rhetoric, Pathos, and Aesthetics in Data.
- Proclus. (1992). *A Commentary on the First Book of Euclid's Elements*. USA: Princeton University Press.
- Stylianides, G. S.-R. (2023). Proof and proving in school and university mathematics education. *Mathematics Education*, σσ. 1-13.
- Toulmin, S. (2012). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Tufte, E. R. (2001). *The Visual Display of Quantitative Information*. Cheshire: Graphics Press.
- Αργυρόπουλος, Η. Β. (2017). *Ευκλείδεια Γεωμετρία Τεύχος Α΄. Διόφαντος*.
- Δάλκος, Κ. Δ. (2012). *Ρητορικά Κείμενα*. ΟΕΔΒ.
- Λυπουρλής, Δ. (2002). *Αριστοτέλης Ρητορική*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Τσολάκης, Χ. Α. (2020). *Έκφραση Έκθεση α΄τεύχος*. Διόφαντος.

Μια «μικρή άσκηση ελευθερίας»: ή αλλιώς ο ρόλος γονέα και παιδιού στην επιλογή παιδικού βιβλίου

Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ

Εκπαιδευτικός, συγγραφέας

dsouyioul@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιλογή παιδικού βιβλίου αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που εμπλέκει τόσο τον γονέα όσο και το παιδί. Το παρόν άρθρο εξετάζει τη σημασία της ισορροπίας ανάμεσα στην καθοδήγηση των ενηλίκων και την αυτονομία του παιδιού κατά την επιλογή αναγνωσμάτων. Μέσα από μια παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση, αναδεικνύεται η διαδικασία της επιλογής ως παράγοντας ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας, της συναισθηματικής ανάπτυξης και της σχέσης γονέα-παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: παιδικό βιβλίο, φιλιαναγνωσία, γονεϊκή καθοδήγηση, αυτονομία παιδιού, αναγνωστική εμπειρία, κριτική σκέψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγνωση αποτελεί θεμελιώδη δραστηριότητα για τη γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η επαφή με το βιβλίο ήδη από την προσχολική ηλικία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και στον πολιτισμό. Στο πλαίσιο αυτό, ανακύπτει ένα βασικό ερώτημα: ποιος αποφασίζει ποιο βιβλίο θα διαβάσει ένα παιδί - ο γονιός ή το ίδιο το παιδί;

Το δίλημμα αυτό δεν αφορά μόνο πρακτικά ζητήματα αγοράς ή δανεισμού βιβλίων, αλλά αγγίζει βαθύτερες παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ ΩΣ «ΦΙΛΤΡΟ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ»

Οι γονείς συχνά λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στο παιδί και τον κόσμο του βιβλίου. Μέσα από τις επιλογές τους επιδιώκουν να διασφαλίσουν την ποιότητα, την παιδαγωγική αξία και τη συμβατότητα των αναγνωσμάτων με τις οικογενειακές αξίες.

Στο πλαίσιο αυτό, ο γονιός:

- αξιολογεί το περιεχόμενο και τη γλώσσα,
- λαμβάνει υπόψη την ηλικία και τη συναισθηματική ωριμότητα,
- εξετάζει την αισθητική και εικονογραφική ποιότητα.

Η στάση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της υποστηριζόμενης μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον **Lev Vygotsky**, σύμφωνα με την οποία το παιδί μαθαίνει αποτελεσματικότερα μέσα από καθοδηγούμενες εμπειρίες χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται για μια απολύτως σωστή κίνηση!

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ

Παράλληλα με τη γονεϊκή καθοδήγηση, ιδιαίτερη σημασία έχει η ενεργή συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία επιλογής. Όταν το παιδί καλείται να εκφράσει τις προτιμήσεις του, αναπτύσσει:

- αίσθημα αυτονομίας,
- αυτοπεποίθηση,
- προσωπική σχέση με το βιβλίο.

Σύμφωνα με τις αναπτυξιακές θεωρίες του **Jean Piaget**, η ενεργός συμμετοχή του παιδιού στη μάθηση ενισχύει τη γνωστική του εξέλιξη και την εσωτερική του παρακίνηση.

Ακόμη και όταν οι επιλογές του φαίνονται «ελαφριές» ή απλοϊκές, αποτελούν σημαντικό στάδιο στην οικοδόμηση της αναγνωστικής ταυτότητας.

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Η επιλογή βιβλίου δεν αποτελεί απλώς μια καταναλωτική πράξη, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε μια κοινή παιδαγωγική εμπειρία. Οι επισκέψεις σε βιβλιοπωλεία ή βιβλιοθήκες προσφέρουν ευκαιρίες διαλόγου και συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ γονέα και παιδιού.

Ερωτήματα όπως:

- «Τι σου αρέσει σε αυτό το βιβλίο;»
- «Τι σε κάνει να νιώθεις;»
- «Τι ιστορίες προτιμάς;»

ενισχύουν την κριτική σκέψη και την αναγνωστική συνείδηση του παιδιού.

Επιπρόσθετα, η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη δημιουργία θετικών αναμνήσεων γύρω από το διάβασμα, οι οποίες λειτουργούν μακροπρόθεσμα ως κίνητρο φιλιαναγνωσίας.

Η ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ

Τα ερευνητικά δεδομένα και η παιδαγωγική εμπειρία συγκλίνουν στην ανάγκη ισορροπίας ανάμεσα στον έλεγχο και την ελευθερία. Μια αποτελεσματική πρακτική είναι η «ελεγχόμενη επιλογή», κατά την οποία ο γονιός:

- προτείνει μια μικρή ομάδα ποιοτικών τίτλων,
- επιτρέπει στο παιδί να επιλέξει μεταξύ αυτών.

Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η ποιότητα χωρίς να περιορίζεται η αυτονομία.

Η πρακτική αυτή ενισχύει τόσο τη συναισθηματική ασφάλεια όσο και την αναγνωστική ανεξαρτησία.

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Σημαντικό στοιχείο της παιδικής ανάγνωσης αποτελεί η συναισθηματική της διάσταση. Το παιδί δεν θυμάται απαραίτητα τον τίτλο ή την πλοκή, αλλά το συναίσθημα που συνδέθηκε με τη διαδικασία. Η παρουσία ενός υποστηρικτικού ενήλικα, που ακούει, συζητά και μοιράζεται τον ενθουσιασμό, μετατρέπει το βιβλίο σε «γέφυρα επικοινωνίας». Έτσι, η ανάγνωση γίνεται εμπειρία σχέσης και όχι υποχρέωσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επιλογή παιδικού βιβλίου αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, που συνδυάζει παιδαγωγικές, συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους. Ούτε η αποκλειστική γονεϊκή απόφαση ούτε η απόλυτη ελευθερία του παιδιού συνιστούν ιδανικές πρακτικές.

Η βέλτιστη προσέγγιση βρίσκεται στη συνεργασία:

- ο γονιός λειτουργεί ως συνεργάτης, συνοδοιπόρος,
- το παιδί ως ενεργός εξερευνητής.

Μέσα από αυτή τη δυναμική, καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία ως στάση ζωής και όχι ως περιστασιακή δραστηριότητα. Η διαδικασία της επιλογής μετατρέπεται σε πράξη εμπιστοσύνης, αγάπης και παιδείας, με μακροχρόνια θετική επίδραση στη σχέση του παιδιού με το βιβλίο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Lev Vygotsky (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Jean Piaget (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
3. Aidan Chambers (1993). *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud: Thimble Press.
4. Jim Trelease (2013). *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin.
5. Teresa Colomer (2007). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
6. Μάρω Κουρή (2015). *Παιδική Λογοτεχνία και Αναγνωστική Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
7. Πηνελόπη Δέλτα (χ.χ.). *Το Παιδί και το Βιβλίο*. Αθήνα: Εστία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως παιδαγωγική προσέγγιση για την αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Ανάλυση στρατηγικών και παράδειγμα εφαρμογής στη Στ΄ Τάξη Δημοτικού Σχολείου.

Σταματόπουλος Δημήτριος

Δάσκαλος, Δ/ντης 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας, ΜΑ

jimstamatopoulos@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία παρουσιάζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως αποτελεσματική προσέγγιση για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών στη σύγχρονη τάξη. Η διαφοροποίηση αφορά το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον. Περιγράφονται βασικές στρατηγικές, όπως τα κέντρα μάθησης, τα φύλλα εργασίας κλιμακούμενης δυσκολίας, ο κύβος και η τρίλιζα, καθώς και δημιουργικοί τρόποι αξιολόγησης. Τέλος, προτείνεται παράδειγμα εφαρμογής στο μάθημα της Ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού με θέμα τη Φιλική Εταιρεία, αναδεικνύοντας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: *Διαφοροποίηση, Διδασκαλία, Στρατηγικές, Μάθηση, Ετερογένεια, Συμμετοχή, Δημιουργικότητα, Ιστορία*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρέμβουν σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναπτύξουν την πιθανότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή. Οι βασικοί άξονες που εισέρχεται είναι: το περιεχόμενο, η διαδικασία που αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας, το αποτέλεσμα της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία διαδραστική διαδικασία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, μέσα από την οποία ο μεν εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται εκ των προτέρων στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του μαθητή, ο δε μαθητής μπορεί να συμμετέχει ενεργά και να μαθαίνει συνεχώς στο μέγεθος των

δυνατοτήτων του (Tomlinson, 1991). Η προσαρμογή της μάθησης στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και η εφαρμογή ευέλικτων διδακτικών προσεγγίσεων είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την επιτυχία όλων των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει την ανάπτυξη και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων για κάθε μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία του σύγχρονου σχολείου, μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια ενός παιδαγωγικού κλίματος που προάγει τον σεβασμό στις μοναδικές ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή (Κοσσυβάκη & Μπρούζος, 2006).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά σε ανομοιογενείς τάξεις, είτε επειδή αυτές αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικά σημεία αφετηρίας, διαφορετικό βαθμό κατάρκτησης της ελληνικής γλώσσας και διαφορετική στάση απέναντι στο σχολείο, είτε επειδή αποτελούνται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών αλλά και διαφορετικής σχολικής επίδοσης. Βασικό πρόβλημα και των δύο είναι πως νιώθουν ότι δεν μπορούν να οργανώσουν αποτελεσματικά το μάθημά τους. Σκοπός του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία και εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των μαθητών, να προσπαθεί με τρόπο λιτό αλλά δημιουργικό και πρωτότυπο να διδάξει στους μαθητές του, να τους παρέχει πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση και έκφραση, χρησιμοποιώντας ποικίλες δραστηριότητες και τεχνικές μάθησης. Παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός μελετά τα λάθη και εμβαθύνει στα κενά και τις δυσκολίες των μαθητών του με στόχο να μπορέσει να επέμβει μέσα από μια διαφοροποιημένη διδασκαλία και να πετύχει το καλύτερο δυνατό για τους μαθητές του.

Ο όρος «στρατηγική» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται τα διαθέσιμα μέσα για την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών στόχων. Η στρατηγική συνδυάζει τόσο την επιστήμη όσο και την τέχνη, καθώς βασίζεται στην εμπειρία του εκπαιδευτικού, αλλά και στο ταλέντο του. Σύμφωνα με τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017), οι στρατηγικές αυτές στοχεύουν στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας εξασφαλίζοντας ότι η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών μιας τάξης.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η ανάλυση των παραμέτρων που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν μπορεί να παραβλέψει τις

μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής πράξης, τα οποία διαμορφώνουν τις σύγχρονες στρατηγικές διαφοροποίησης.

Αναφέρουμε δώδεκα στρατηγικές/τεχνικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν:

A. Διαφοροποίηση του περιεχομένου

1. **Κέντρα Μάθησης (Learning Centers) ή εκπαιδευτικοί σταθμοί:**
Περιλαμβάνουν μία συλλογή από υλικά ή δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να διδάξουν, να ενισχύσουν ή να επεκτείνουν μια συγκεκριμένη ιδέα ή ικανότητα. Τα κέντρα μάθησης ή οι σταθμοί αποτελούν διαφορετικά σημεία μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με ποικίλες δραστηριότητες, αξιοποιώντας διαφορετικά μέσα, υλικά και θεματικές, χωρίς προηγούμενη προετοιμασία. Σε κάθε γωνιά διατίθενται όλα τα απαραίτητα υλικά καθώς και έτοιμες δραστηριότητες για άμεση ενασχόληση. Τα σημεία αυτά μπορεί να είναι διαμορφωμένες γωνιές της τάξης ή ακόμη και κουτιά ή καλάθια που περιέχουν τα απαιτούμενα υλικά για τους μαθητές. Κάθε γωνιά ή κέντρο μάθησης έχει σαφώς καθορισμένους στόχους και συνοδεύεται από αναρτημένες οδηγίες, είτε στον τοίχο είτε σε καρτέλες, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν πώς να προχωρήσουν στη δραστηριότητα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
2. **Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών:** Αφορά την χρήση υλικού που δε βρίσκεται στα σχολικά βιβλία και ο ρόλος του είναι να εμπλουτίσει, να επιταχύνει και να διευκολύνει την μάθηση. Επίσης, το υλικό αυτό βοηθάει στην Διαφοροποιημένη Διδασκαλία καθώς στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η σωστή διάγνωση αλλά και χρήση και εφαρμογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού γίνεται από τον εκπαιδευτικό που γνωρίζει τις ανάγκες του παιδιού και μπορεί να του προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια, ώστε να επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος που έχει τεθεί.
3. **Συναρμολόγηση-παζλ:** Είναι μια στρατηγική που βασίζεται στον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες οι οποίες ασχολούνται με ένα κοινό θέμα το οποίο όμως καθεμία το βλέπει από τη δική της σκοπιά. Στη συνέχεια τα

αποτελέσματα κάθε ομάδας συγκεντρώνονται και συνθέτουν μια εργασία που καλύπτει ολόπλευρα ένα θέμα.

B. Διαφοροποίηση της διαδικασίας

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στον τρόπο, «πώς», με τον οποίο τα παιδιά θα οδηγηθούν στην κατάκτηση του περιεχομένου. Κατά τη διαφοροποίηση της διαδικασίας τα παιδιά ενδέχεται να εργάζονται *ατομικά ή σε ομάδες*, σε ίδια ή διαφορετικά έργα και με διαφορετικό ρυθμό. Μέσα από τη διαφοροποίηση της διαδικασίας αναμένεται ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν κάτι νέο σε σχέση με τα ίδια.

1. **Φύλλα εργασίας κλιμακούμενης δυσκολίας:** Ετοιμάζονται φύλλα εργασίας τα οποία ξεκινούν με ασκήσεις-ερωτήσεις που είναι εύκολο να απαντηθούν από το σύνολο της τάξης και σταδιακά οι ασκήσεις κλιμακώνονται σε δυσκολία ώστε να καλυφθούν οι απαιτήσεις όλων των μαθητών που συγκροτούν την τάξη. Οι εργασίες με διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας και βάθους διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές εμπλέκονται και προκαλούνται κατάλληλα. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιλέγουν εργασίες με βάση την τρέχουσα κατανόηση και ετοιμότητά τους προωθώντας την αυτονομία και την αυτογνωσία. Η ιεράρχηση αυτή προβλέπει και επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν τις ίδιες βασικές-πυρηνικές γνώσεις μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις. Λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στις σύγχρονες τάξεις, κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εργαστεί σε τύπους ασκήσεων που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητάς του, καλύπτοντας έτσι τις ατομικές του μαθησιακές ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να ορίσει με σαφήνεια και προσοχή τον μαθησιακό στόχο, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές θα κατακτήσουν τις θεμελιώδεις γνώσεις και δεξιότητες που επιδιώκονται μέσω της δραστηριότητας. Όταν δημιουργούνται κλιμακωτές εργασίες, διατηρούνται οι ίδιοι μαθησιακοί στόχοι για όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιείται το επίπεδο δυσκολίας, η υποστήριξη ή οι πόροι που παρέχονται. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει να ανταποκρίνονται στις

διαφορετικές ανάγκες των μαθητών διατηρώντας παράλληλα υψηλές προσδοκίες για όλους. (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017)

2. **Οι Κύβοι** (ή Cubing): Είναι μια ευέλικτη και δημιουργική στρατηγική διαφοροποίησης που δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εξετάσουν μια έννοια, ένα γεγονός ή μια θεματική ενότητα από πολλές οπτικές γωνίες. Βασίζεται στη χρήση ενός κύβου, του οποίου οι έξι πλευρές αντιστοιχούν σε διαφορετικές ερωτήσεις ή δραστηριότητες που συνδέονται με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές είτε κατασκευάζουν τον κύβο τους είτε χρησιμοποιούν έναν προετοιμασμένο από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, ρίχνουν τον κύβο και εκτελούν τη δραστηριότητα που εμφανίζεται στην πλευρά που θα τύχουν. Εάν η επιλεγμένη δραστηριότητα δεν τους ταιριάζει, έχουν τη δυνατότητα να ρίξουν ξανά τον κύβο μία επιπλέον φορά. Οι κύβοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές εργασίες, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές μπορούν να ρίξουν τον κύβο 2 έως 4 φορές, ανάλογα με τον αριθμό των δραστηριοτήτων που έχει καθορίσει ο εκπαιδευτικός. Η στρατηγική αυτή ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και τη συμμετοχή προσαρμόζοντας τη διαδικασία μάθησης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, βοηθά στην κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών μέσω εναλλακτικών προσεγγίσεων και δημιουργεί ένα διαδραστικό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης. (ΙΕΠ, στο <https://elearning.iep.edu.gr>)
3. **Τρίλιζα**: Η στρατηγική της Τρίλιζας (ή Tic-Tac-Toe) βασίζεται στη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner. Επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν, μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, τον τρόπο με τον οποίο θα αποδείξουν όσα έμαθαν, κατανόησαν και μπορούν να εφαρμόσουν. Το πρώτο βήμα περιλαμβάνει τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων και επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων τα οποία συνδέονται με το Πρόγραμμα Σπουδών. Στη συνέχεια, δημιουργείται ένας πίνακας εννέα τετραγώνων – μια τρίλιζα – όπου κάθε τετράγωνο αντιστοιχεί σε μια δραστηριότητα ή ένα μαθησιακό προϊόν, συνδεδεμένο με μία από τις νοημοσύνες του Gardner. Όλες οι δραστηριότητες αφορούν το ίδιο θέμα, αλλά προσεγγίζονται από διαφορετικές οπτικές, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν

εκείνες που ταιριάζουν καλύτερα στις δικές τους ικανότητες και προτιμήσεις. Ο στόχος είναι κάθε μαθητής να επιλέξει τρία τετράγωνα και να δεσμευτεί στην ολοκλήρωση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων μέσα σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Με την ολοκλήρωση των εργασιών, ο μαθητής σχηματίζει μια «τρίλιζα», ολοκληρώνοντας έτσι τη μαθησιακή του διαδρομή μέσω της συγκεκριμένης στρατηγικής. (ΙΕΠ, στο <https://elearning.iep.edu.gr>)

Γ. Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος

Το στάδιο αυτό έχει σχέση με τον τρόπο αξιολόγησης και σκοπό έχει να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατακτήσει γνώσεις ή δεξιότητες. Είναι ο τρόπος με τον οποίο δείχνουν τι έμαθαν, όπως εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που απαιτούν να επαναλάβει, να εφαρμόσει και να επεκτείνει αυτό που έχει μάθει σε μια ενότητα.

1. **Δημιουργία αφίσας:** Οι μαθητές με βάση αυτά που έμαθαν για ένα θέμα δημιουργούν μια αφίσα για δείξουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν. Με αυτό τον τρόπο αποτυπώνουν όσα αποκόμισαν από τη διδασκαλία που προηγήθηκε και εμπεδώνουν με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο τη γνώση.
2. **Δημιουργία εικαστικού έργου:** Οι μαθητές δημιουργούν ένα εικαστικό έργο για να αποτυπώσουν τις προσλαμβάνουσες γνώσεις τους.
3. **Δημιουργία τραγουδιού/ποιήματος:** Μια καλλιτεχνική δημιουργία όπως η δημιουργία ενός τραγουδιού ή ενός ποιήματος εμπνευσμένη από το διδαχθέν κείμενο είναι ένα από τα προσφορότερα μέτρα εκδήλωσης της κατακτημένης γνώσης από τους μαθητές.

Δ. Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος

Η διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης αναφέρεται από τη μια πλευρά στη μορφή, στην οργάνωσή της και στις τροποποιήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός στη σχολική αίθουσα, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των

μαθητών και από την άλλη πλευρά στο συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται, στις ρουτίνες και στις διαδικασίες που πραγματοποιούνται.

1. **Ευέλικτες ομάδες:** Οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες κάθε φορά ανάλογα με το ζητούμενο της δραστηριότητας που τους έχει ανατεθεί. Αυτό σημαίνει ο αριθμός αλλά και το γνωστικό υπόβαθρο και το μαθησιακό προφίλ είναι κάθε φορά διαφορετικό. Η ομαδοποίηση μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και υπόβαθρο τους επιτρέπει να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και να αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες συνεργασίας. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, οι ομάδες πρέπει να είναι δυναμικές και να αλλάζουν συχνά με βάση τις ανάγκες, τα δυνατά σημεία και τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών. Οι μαθητές που διαθέτουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ, ενδιαφέροντα και πολιτισμικό υπόβαθρο προωθούν την κατανόηση, ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων και την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους.
2. **Διάταξη θρανίων.** Η διάταξη των θρανίων είναι ανεπτυγμένη έτσι ώστε να δημιουργούνται ομάδες και να υπάρχει άμεση ενδοομαδική αλληλεπίδραση π.χ. τοποθετημένες κυκλικά. Η διάταξη των θρανίων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη δυναμική της μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η κυκλική διάταξη ή η ομαδοποίηση των θρανίων σε μικρές ομάδες προάγει τη συνεργασία, τη διαμοίραση ιδεών με ανταλλαγή απόψεων και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης τη δημιουργία θετικού κλίματος, ενισχύοντας τις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεγγύη. Μια τέτοια διάταξη μπορεί να είναι ευέλικτη, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες κάθε δραστηριότητας, όπως συζητήσεις, ομαδικά πρότζεκτ ή εργαστήρια.
3. **Εποπτικά ψηφιακά μέσα:** όπου οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό μέσω ψηφιακών βιβλίων και εκπαιδευτικών εφαρμογών και να κατανοούν αφηρημένες έννοιες μέσω βίντεο, γραφημάτων και προσομοιώσεων. Ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενσωματώνει ποικίλα μέσα και εναλλακτικούς τρόπους εργασίας δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις να εργάζονται ταυτόχρονα στην ίδια αίθουσα, αλλά σε διαφορετικές δραστηριότητες και θεματικές. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται αντανakλούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, διευκολύνοντας τη μάθηση και ενισχύοντας τη σύνδεσή τους με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

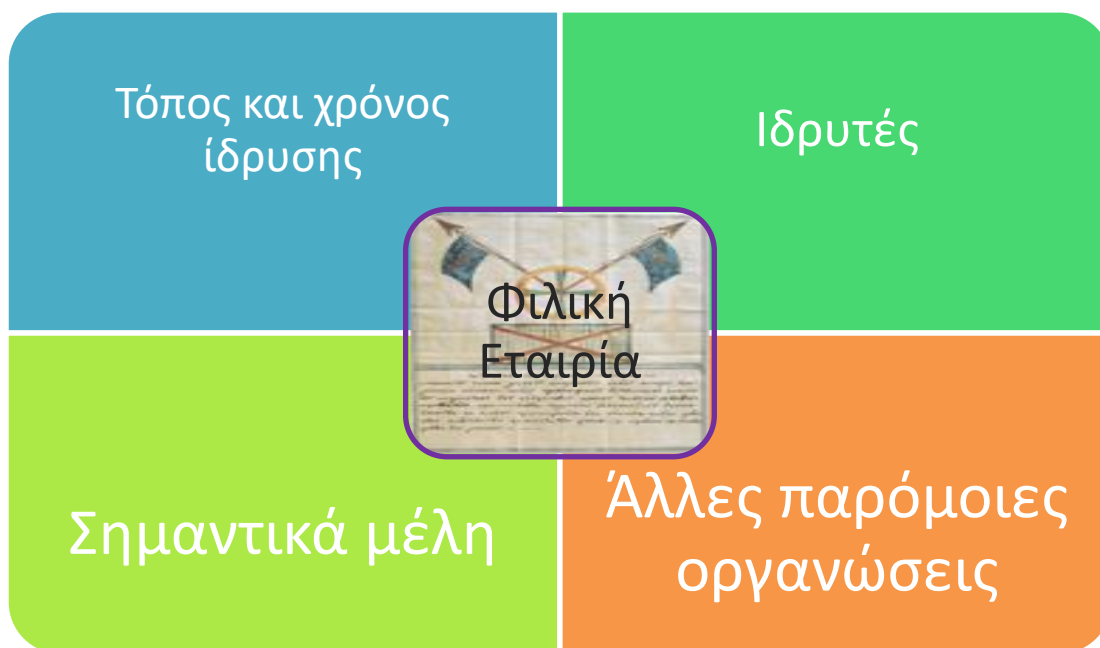
Τάξη: Στ' Δημοτικού

Γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία

Θεματική Ενότητα: Η Μεγάλη Επανάσταση (1821 -1830), Η Φιλική Εταιρεία είναι το πρώτο κεφάλαιο της τρίτης ενότητας

Δραστηριότητα 1^η: Συναρμολόγηση-παζλ.

- 🚩 Η Φιλική Εταιρεία ήταν μια μυστική οργάνωση που βοήθησε στην προετοιμασία της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Θα γίνετε μικροί ερευνητές. Χωριζόμαστε σε **4 ομάδες**. Κάθε ομάδα θα ερευνήσει ένα διαφορετικό κομμάτι της ιστορίας της Φιλικής Εταιρείας επιλέγοντας ένα κομμάτι του παζλ. **Κάθε ομάδα συγκεντρώνει πληροφορίες** και ετοιμάζει μια μικρή παρουσίαση ή αφίσα για το θέμα της. Στο τέλος, κάθε ομάδα θα παρουσιάσει το δικό της κομμάτι στην τάξη και όλοι μαζί θα σχηματίζουμε το "παζλ" της Φιλικής Εταιρείας.



Δραστηριότητα 2^η: Κύβος

- ✚ Ας χρησιμοποιήσουμε έναν κύβο που θα μας βοηθήσει να εξετάσουμε το θέμα μας από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Με τον κύβο που σας δίνεται παρακάτω ρίχνετε μία φορά και βλέπετε ποια δραστηριότητα σας έτυχε. Εκτελέστε τη δραστηριότητα. Αν δεν σας αρέσει η δραστηριότητα, μπορείτε να ρίξετε τον κύβο άλλη μία φορά! Παρουσιάστε τα αποτελέσματά σας με την υπόλοιπη τάξη. Μπορείτε να παίξετε ατομικά ή σε ομάδες.



Δραστηριότητα 3η^η: Τρίλιζα. Η Φιλική Εταιρεία

- ✚ Χωριστείτε σε 3 ομάδες. Κάθε ομάδα επιλέγει τρεις δραστηριότητες στη σειρά (οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια). Ολοκληρώστε τις για να σχηματίσετε την τρίλιζα!

Δραστηριότητα 4η^η : Εποπτικά μέσα

Η πρώτη επαφή των μαθητών με το υπό επεξεργασία θέμα θα τους εφοδιάσει με τις στοιχειώδεις γνώσεις και θα γίνει μέσα από ποικίλα εποπτικά μέσα και συγκεκριμένα:

- ✚ την παρακολούθηση βίντεο με θέμα τη Φιλική Εταιρεία. <https://www.youtube.com/watch?v=1P9YaxdR10k> History 101. Στη συνέχεια θα τους ζητηθεί να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες καθοδηγούμενοι ανατρέχουν:

- ✚ **στο Φωτόδενδρο** και αναζητούν
- ✚ **το διαδραστικό βιβλίο Ιστορίας**, στο κεφάλαιο: «*Η Φιλική Εταιρεία*» και το μελετούν.
- ✚ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2188/Istoria_ST-Dimotikou_html-empl/index3_1.html
- ✚ Αναζητούν στην **Ψηφιακή βιβλιοθήκη** αρχεία και εικόνες που σχετίζονται με το θέμα.

Οι ομάδες εργασίας θα εργαστούν μπροστά σε

- ✚ **έναν υπολογιστή** με σκοπό να συλλέξουν στοιχεία και να παρουσιάσουν
- ✚ **σε PPT** την εργασία που έχει αναλάβει.
- ✚ Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να ανατρέξουν στην διεύθυνση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαλιαντή Σταυρούλα & Νεοφύτου Λεύκιος (2017). Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο

Κοσσυβάκη, Φ., & Μπρούζος, Α. (2006). Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Η. Μασσαγγούρας, Η Εξέλιξη της Διδακτικής (σσ. 277- 324). Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αθήνα: Πεδίο.

Tomlinson, C. A. (2011). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd edition). Ascd.; <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/Classrooms2nd-Edition-By-Carol-Ann-Tomlinson.pdf>

ΙΕΠ, στο <https://elearning.iep.edu.gr>

**Διαπολιτισμική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως θεμελιώδεις συνιστώσες συμπεριληπτικής
σχολικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Ελένη Ψαρρά

Πτυχιούχος Φιλολογίας Α.Π.Θ. με ειδίκευση στη Γλωσσολογία, M. ed Intercultural Education

elenipsarra21@gmail.com

Περίληψη

Η διαμόρφωση συμπεριληπτικών και δημοκρατικών σχολικών κοινοτήτων αποτελεί κεντρική επιδίωξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για την επιτυχία τους. Η παρούσα μελέτη διερευνά σε βάθος τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εξετάζοντας τη θεωρητική διασύνδεση των δύο εννοιών και την εμπειρική τους αποτύπωση στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Το δείγμα αποτέλεσαν 125 διευθυντές σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000) και Wong & Law Emotional Intelligence Scale (2002). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν υψηλά επίπεδα και στις δύο μεταβλητές, καθώς και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και τονίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης σχετικών δεξιοτήτων στην επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ευαισθησία, συναισθηματική νοημοσύνη, σχολική ηγεσία, πολυπολιτισμικό σχολείο

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα αντιμετωπίζει πολλαπλές προκλήσεις, που πηγάζουν από κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές μεταβολές. Η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα, η κινητικότητα των πληθυσμών και η ανάδυση νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας μετασχηματίζουν το εκπαιδευτικό τοπίο και αναδεικνύουν την ανάγκη για σχολεία δημοκρατικά, συμπεριληπτικά και κοινωνικά δίκαια (Ainscow, 2020). Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της UNESCO (1994) τόνισε ότι τα σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται στις

ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς, θέτοντας τη συμπερίληψη ως κεντρικό στόχο. Η συμπερίληψη νοείται ως διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού του σχολείου με στόχο την άρση των εμποδίων στη μάθηση και συμμετοχή (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Στην ελληνική κοινωνία, οι μεταναστευτικές ροές της δεκαετίας του 1990 και η προσφυγική κρίση μετά το 2015 δημιούργησαν νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα. Οι σχολικές μονάδες σε μεγάλα αστικά κέντρα υποδέχθηκαν μαθητές διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών προελεύσεων, γεγονός που απαιτεί αναπροσαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και διοικητικών στρατηγικών (Δαμανάκης, 2002; Γκόβαρης, 2004). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής και στην προώθηση ενός μοντέλου ισότιμης αλληλεπίδρασης και αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή συμπεριληπτικής πολιτικής. Οι διευθυντές λειτουργούν ως ρυθμιστές του σχολικού κλίματος, φορείς αξιών και συντονιστές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας υπογραμμίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης διαμορφώνει κοινό όραμα, ενδυναμώνει τους συνεργάτες και καλλιεργεί κουλτούρα εμπιστοσύνης, ενώ σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καλείται να διαχειριστεί συγκρούσεις αξιών και συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις (Leithwood & Jantzi, 2006).

Συμπεριληπτική σχολική ηγεσία

Η έννοια της συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας αναφέρεται στην ικανότητα των σχολικών ηγετών να δημιουργούν περιβάλλοντα, στα οποία όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής, πολιτισμικής ή γλωσσικής προέλευσης, έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης (Ryan, 2016). Οι διευθυντές δεν λειτουργούν μόνο ως διοικητικοί διαχειριστές αλλά ως φορείς αλλαγής και μετασχηματισμού του σχολικού οργανισμού, επηρεάζοντας τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και τη δημιουργία κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας (Shields, 2010).

Διαπολιτισμική ευαισθησία

Η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής επάρκειας. Σύμφωνα με Chen και Starosta (2000), πρόκειται για συναισθηματική προδιάθεση αποδοχής πολιτισμικών διαφορών και θετικής εμπλοκής σε διαπολιτισμική επικοινωνία. Οι βασικές διαστάσεις της περιλαμβάνουν σεβασμό, ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση στην επικοινωνία. Το αναπτυξιακό μοντέλο του Bennett (1993) περιγράφει τη μετάβαση από εθνοκεντρικά σε εθνοσχετικιστικά στάδια, όπου η πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζεται ως

ισότιμη. Στο σχολικό περιβάλλον, η διαπολιτισμική ευαισθησία επηρεάζει τη διαχείριση περιστατικών ρατσισμού, τη συνεργασία με γονείς μεταναστευτικής προέλευσης και τη διαμόρφωση πολιτικών ένταξης.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι θεμελιώδης για την ηγετική αποτελεσματικότητα. Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (2004) επικεντρώνεται στις ικανότητες αντίληψης, κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων. Οι Wong & Law (2002) εντοπίζουν τέσσερις διαστάσεις: αυτοαντίληψη, αντίληψη συναισθημάτων άλλων, χρήση και ρύθμιση συναισθημάτων. Ο Goleman (1998) τονίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας ηγετικής επιτυχίας από τις γνωστικές δεξιότητες. Στο σχολικό πλαίσιο, υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με θετικό σχολικό κλίμα, μειωμένες συγκρούσεις και αυξημένη συνεργασία (Brackett et al., 2010).

Σύνδεση διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση συχνά συνεπάγεται αβεβαιότητα, παρερμηνείες και έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις. Η ικανότητα ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και κοινωνικής επίγνωσης διευκολύνει την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και μειώνει τις συγκρούσεις, καθιστώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη θεμέλιο της διαπολιτισμικής επάρκειας (Fantini, 2009).

Μεθοδολογία-Σχεδιασμός της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ποσοτική προσέγγιση με στόχο την διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε για την ικανότητά της να προσφέρει αντικειμενική μέτρηση και στατιστική ανάλυση των εννοιών, επιτρέποντας τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και τη γενίκευση των ευρημάτων στο πληθυσμό αναφοράς (Creswell, 2014).

Η έρευνα χαρακτηρίζεται ως **διατομεακή (cross-sectional)**, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο χωρίς μακροχρόνια παρακολούθηση. Παράλληλα, η μελέτη είναι **εξερευνητική-συσχετιστική**, δεδομένου ότι στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης, εξετάζοντας παράλληλα τη διαφοροποίηση των δύο μεταβλητών σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία και επαγγελματική εμπειρία.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 125 διευθυντές σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Η επιλογή πραγματοποιήθηκε με μέθοδο **πρόσκλησης συμμετοχής μέσω ηλεκτρονικής φόρμας**, εξασφαλίζοντας εθελοντική συμμετοχή. Το δείγμα περιελάμβανε άνδρες και γυναίκες, ηλικίας 35–62 ετών, με επαγγελματική εμπειρία από 5 έως 35 έτη. Η σύνθεση του δείγματος παρουσιάζει επαρκή αντιπροσωπευτικότητα όσον αφορά το φύλο και την εμπειρία των διευθυντών σε αστικές σχολικές μονάδες.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη μέτρηση της **διαπολιτισμικής ευαισθησίας**, χρησιμοποιήθηκε η **Intercultural Sensitivity Scale** των Chen & Starosta (2000). Η κλίμακα αποτελείται από 24 δηλώσεις με πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = καθόλου συμφωνώ, 5 = απόλυτα συμφωνώ) και περιλαμβάνει διαστάσεις όπως:

- Σεβασμός για διαφορετικότητα
- Ενσυναίσθηση
- Ανοχή στην αβεβαιότητα
- Προσαρμοστικότητα στην επικοινωνία

Για τη μέτρηση της **συναισθηματικής νοημοσύνης**, χρησιμοποιήθηκε η **Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)** (2002), με 16 δηλώσεις επίσης σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Οι τέσσερις διαστάσεις της είναι:

1. Αυτοαντίληψη
2. Αντίληψη συναισθημάτων άλλων
3. Χρήση συναισθημάτων
4. Ρύθμιση συναισθημάτων

Η αξιοπιστία των εργαλείων επιβεβαιώθηκε μέσω του **Cronbach's α**, με τιμές >0,80 και για τις δύο κλίμακες, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω **ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου** σε περίοδο δύο μηνών. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και την εθελοντική συμμετοχή. Η μέθοδος αυτή επέτρεψε την ευρεία κάλυψη σχολικών μονάδων του Πειραιά και μείωσε τον χρόνο συλλογής δεδομένων σε σχέση με την παραδοσιακή προσωπική συνέντευξη.

Στατιστική Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό **SPSS v.28**. Χρησιμοποιήθηκαν:

- **Περιγραφικά στατιστικά** (μέσος όρος, τυπική απόκλιση) για κάθε διάσταση.
- **Συγκριτική ανάλυση (t-test, ANOVA)** για διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς φύλο, ηλικία και εμπειρία.
- **Συσχέτιση Pearson** για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης.
- **Πολυπαραγοντική ανάλυση (Regression analysis)** για την πρόβλεψη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η χρήση πολλαπλών στατιστικών μεθόδων επέτρεψε την **ολιστική ανάλυση των δεδομένων**, συνδυάζοντας περιγραφικά και συσχετιστικά στοιχεία.

Αποτελέσματα

Περιγραφικά Στατιστικά

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις κύριες μεταβλητές έδειξαν υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας, οι μέσοι όροι για τις υποδιαστάσεις ήταν:

- Σεβασμός: $M = 4,32$, $SD = 0,42$
- Ενσυναίσθηση: $M = 4,28$, $SD = 0,48$
- Ανοχή στην αβεβαιότητα: $M = 4,11$, $SD = 0,50$
- Προσαρμοστικότητα: $M = 4,25$, $SD = 0,46$

Στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, οι μέσοι όροι για τις διαστάσεις ήταν:

- Αυτοαντίληψη: $M = 4,20$, $SD = 0,44$
- Αντίληψη συναισθημάτων άλλων: $M = 4,18$, $SD = 0,49$
- Χρήση συναισθημάτων: $M = 4,10$, $SD = 0,51$
- Ρύθμιση συναισθημάτων: $M = 4,23$, $SD = 0,45$

Ανάλυση Διαφορών ανά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Η ανάλυση t-test έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερη μέση διαπολιτισμική ευαισθησία ($M = 4,30$) από τους άνδρες ($M = 4,21$), χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,08$). Η ANOVA για την ηλικία έδειξε ότι οι διευθυντές ηλικίας 45–54 είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 4,25$) σε σχέση με τις

νεότερες ηλικιακές ομάδες ($p < 0,05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εμπειρία συνδέεται με την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Συσχέτιση Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ανάλυση συσχέτισης Pearson κατέδειξε **θετική και στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ συνολικής διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ($r = 0,62$, $p < 0,01$). Οι υποδιαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση και η ρύθμιση συναισθημάτων, παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Η πολυπαραγοντική ανάλυση έδειξε ότι το 48% της διακύμανσης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μπορεί να προβλεφθεί από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ($R^2 = 0,48$, $F(4,120) = 27,5$, $p < 0,001$), με τη ρύθμιση συναισθημάτων να αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα ($\beta = 0,31$, $p < 0,01$).

Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας υπογραμμίζει τη σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης ως θεμελιωδών συνιστωσών συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα υψηλά επίπεδα και στις δύο μεταβλητές, που καταγράφηκαν στους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν σε σημαντικό βαθμό τις απαραίτητες κοινωνικοσυναισθηματικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες για την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Η θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = 0,62$, $p < 0,01$) επιβεβαιώνει εμπειρικά τη θεωρητική παραδοχή ότι η ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων λειτουργεί ως θεμέλιο για την αποδοχή και διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς (Fantini, 2009). Η ενσυναίσθηση και η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων φαίνεται να διευκολύνουν την ανάπτυξη στάσεων σεβασμού και αποδοχής απέναντι σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων. Η αυτορρύθμιση, αντίστοιχα, επιτρέπει στον διευθυντή να διαχειρίζεται αποτελεσματικά ενδεχόμενες συγκρούσεις, προκαταλήψεις ή εντάσεις που προκύπτουν σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με διεθνείς έρευνες. Συγκεκριμένα, η μελέτη των Khalifa, Gooden και Davis (2016) αναδεικνύει ότι η πολιτισμική επίγνωση των

διευθυντών συνδέεται με την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Παρόμοια, οι Leithwood et al. (2020) υπογραμμίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των σχολικών ηγετών σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και βελτιωμένη μαθησιακή επίδοση των μαθητών.

Επιπλέον, η ανάλυση διαφορών ανά φύλο και ηλικία υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εμπειρία και οι κοινωνικοπολιτισμικές διαδρομές επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών. Η μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη σε ηλικιακές ομάδες 45–54 ετών υποδηλώνει ότι η εμπειρία και η πρακτική εμπλοκή σε σχολικό περιβάλλον ενισχύουν την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και διαπολιτισμικών καταστάσεων. Αντίστοιχα, οι μικρές διαφορές ανά φύλο, αν και μη στατιστικά σημαντικές, δείχνουν τάσεις διαφοροποίησης σε επίπεδο αντίληψης και ενσυναίσθησης.

Η θεωρητική σύνδεση μεταξύ διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι κρίσιμη για την κατανόηση της συμπεριληπτικής ηγεσίας. Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση συνεπάγεται συχνά αβεβαιότητα και πιθανές παρερμηνείες. Η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται και να ρυθμίζει τα συναισθήματα επιτρέπει την προσαρμογή της επικοινωνίας, τη μείωση συγκρούσεων και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Goleman, 1998; Brackett et al., 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί, επομένως, ως οργανωσιακός πόρος που επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων, τη συλλογική κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει πρακτικές συνέπειες για την εκπαιδευτική πολιτική και την επιμόρφωση των στελεχών. Η συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικής επάρκειας μπορεί να βελτιώσει όχι μόνο το σχολικό κλίμα αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία. Ένα σχολείο που προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συναισθηματική ασφάλεια δημιουργεί προϋποθέσεις για αυξημένη συμμετοχή, ακαδημαϊκή πρόοδο και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Banks, 2015; Ryan, 2016).

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών καταδεικνύει ότι η επένδυση στη συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει τη διαπολιτισμική ευαισθησία, κάτι που αποτελεί βασικό στρατηγικό στόχο για τη σύγχρονη σχολική ηγεσία. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, η κοινωνική επίγνωση και η προσαρμοστικότητα επιτρέπει στον διευθυντή να λειτουργεί ως φορέας δημοκρατικών αξιών, ως διαμεσολαβητής συγκρούσεων και ως εγγυητής της ισότητας και της συμπερίληψης (Shields, 2010; Fantini, 2009).

Συμπεράσματα

Η έρευνα καταδεικνύει ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελούν περιφερειακές ή συμπληρωματικές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας, αλλά δομικά στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης. Η καλλιέργεια και ενίσχυσή τους επιτρέπει τη διαμόρφωση σχολικών κοινοτήτων, που λειτουργούν με όρους ισότητας, σεβασμού και κοινωνικής συνοχής, ανταποκρινόμενες στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής και διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Η συστηματική ενσωμάτωση θεματικών ενοτήτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συναισθηματικής νοημοσύνης σε προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών είναι απαραίτητη. Τα ευρήματα ενισχύουν την ανάγκη για δια βίου επαγγελματική μάθηση και υπογραμμίζουν τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των δεξιοτήτων αυτών στο σχολικό περιβάλλον.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να διερευνήσουν τη σχέση των δύο μεταβλητών με άλλες παραμέτρους όπως:

- Οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.
- Σχολική αποτελεσματικότητα.
- Μαθητική ευημερία και κοινωνική ένταξη.

Παρά τους περιορισμούς της γεωγραφικής εστίασης και της χρήσης αυτοαναφορικών εργαλείων, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επένδυση στη συναισθηματική και διαπολιτισμική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών αποτελεί **αναγκαία προϋπόθεση** για τη μετάβαση σε ουσιαστικά συμπεριληπτικά σχολεία.

Προεκτάσεις για Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική

1. **Επιμόρφωση διευθυντών:** Προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
2. **Στρατηγική σχολικής ηγεσίας:** Ενσωμάτωση διαπολιτισμικής επίγνωσης και ενσυναίσθησης στον σχεδιασμό σχολικών πολιτικών.
3. **Οργανωσιακή κουλτούρα:** Δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού.
4. **Στήριξη μαθητών:** Ενίσχυση της συμμετοχής και της ένταξης μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Bennett, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism*.
- Brackett, M. A., et al. (2010). Emotional intelligence and teacher effectiveness. *Educational Psychologist*, 45(3), 202–215.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). Intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*. Gutenberg.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 456–476.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., et al. (2020). Leadership for learning: A systematic review. *Educational Leadership Review*, 21(1), 1–25.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Ryan, J. (2016). Inclusive leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 797–817.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). Emotional intelligence and leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.
- Khalifa, M., Gooden, M., & Davis, J. (2016). Culturally responsive school leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.

Το επαγγελματικό άγχος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ψυχάρη Παναγιώτα

Δασκάλα, Λογοθεραπεύτρια, M.ed.

giotaps87@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άγχος αποτελεί φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού σε απαιτητικές ή απειλητικές καταστάσεις και μπορεί να είναι είτε θετικό (*eustress*) είτε αρνητικό (*distress*). Το επαγγελματικό άγχος προκύπτει από πιέσεις και στρεσογόνους παράγοντες στον χώρο εργασίας και επηρεάζει ψυχολογικά και σωματικά το άτομο. Στον χώρο της εκπαίδευσης εμφανίζεται συχνά σε όλες τις βαθμίδες, με κύριες πηγές την υπερφόρτωση ρόλων, την ασάφεια καθηκόντων, την πίεση χρόνου και τις κακές συνθήκες εργασίας. Οι επιπτώσεις του αφορούν την υγεία, την ποιότητα ζωής και την επαγγελματική απόδοση, ενώ μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε επαγγελματική εξουθένωση. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση απαιτεί συνδυασμό ατομικών στρατηγικών και οργανωτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματικό άγχος, εκπαίδευση, πηγές άγχους, εξουθένωση, αντιμετώπιση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άγχος χαρακτηρίζεται ως μια παρατεταμένη συναισθηματική κατάσταση η οποία λαμβάνει χώρα όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ότι μια κατάσταση ή ένα γεγονός μπορεί να απειλήσει τα ζωτικά του συμφέροντα (Clark & Beck, 2012) και μπορεί να θεωρηθεί σχετικό με το φόβο (Sweeney & Pine, 2004). Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) το άτομο νιώθει άγχος όταν υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και της ικανότητάς του να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις ενώ για τον Sarafino (1999) το άγχος είναι η αντίδραση του οργανισμού όταν αισθανθεί ότι οι απαιτήσεις μιας κατάστασης είναι υπερβολικά μεγαλύτερες από τις δυνατότητές του. Στην ουσία, δηλαδή, ο άνθρωπος αποκτά άγχος όταν νιώθει ότι είναι ανεπαρκής σε ένα «εχθρικό», «απειλητικό» ή «γεμάτο προκλήσεις» περιβάλλον (Karatas, Arslan, & Karatas, 2014).

Το άγχος έχει διάφορες μορφές αφού μπορεί να είναι αρνητικό ή βλαπτικό (distress) και θετικό ή ωφέλιμο (eustress).

Αποτελεί, γενικά, μια φυσιολογική απόκριση-αντίδραση του οργανισμού σε κάποια υπάρχουσα «απειλή» και μπορεί να δράσει προστατευτικά για το άτομο (Headley & Campbell, 2013) όταν βρίσκεται σε μέτρια ή σε χαμηλά επίπεδα (Ismail et al., 2009). Δρα, στην ουσία, σαν μια «κινητήριος δύναμη» η οποία δίνει ώθηση στο άτομο να συνεχίσει τις προσπάθειές του. Όταν, όμως, υπερβεί τα επιτρεπτά όρια επιφέρει αρνητικές επιδράσεις στα άτομα (Ismail et al., 2009). Μειώνει τα επίπεδα απόδοσης και μπορεί να προκαλέσει σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές συνέπειες (π.χ. έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, έλλειψη υπομονής, εκνευρισμό, δυσκολία λήψης αποφάσεων) (Headley & Campbell, 2013· Ismail et al., 2009· Morris & March, 2004· Unger, 1980).

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «επαγγελματικό άγχος» αποδίδεται ως «εργασιακό στρες» (occupational stress), ως «βιομηχανικό στρες» (industrial stress) (Παππά, 2006) ή εναλλακτικά και απλούστερα ως «work stress» ή «job stress» (AbuAlRub, 2004· Ismail et al., 2009).

Διαφορετικοί ορισμοί έχουν προταθεί για το επαγγελματικό άγχος. Όλοι, ωστόσο, το προσεγγίζουν σαν ένα φαινόμενο το οποίο πηγάζει από την εργασία, σχετίζεται με αυτήν και έχει αρνητικές επιδράσεις τόσο στο άτομο όσο και στο εργασιακό του περιβάλλον.

Αποτελεί την κατάσταση εκείνη που εμφανίζεται σαν αποτέλεσμα συσσωρευμένων αγχογόνων πιέσεων που τα άτομα αντιμετωπίζουν στο εργασιακό τους περιβάλλον ή το άγχος που δημιουργείται από μία νέα εργασιακή κατάσταση (νέα θέση εργασίας ή αλλαγή θέσης) (Ross & Altmaier, 1994 όπ. αναφ. στο Βασάλα κ. συν., 2011, σελ. 145). Το επαγγελματικό άγχος είναι, επομένως, η πίεση που μπορεί να δημιουργηθεί στα άτομα εξαιτίας της εργασίας τους (Chaudhry, 2012) ή ένα πλέγμα αντιδράσεων (συναισθηματικών, γνωστικών, φυσιολογικών και συμπεριφορικών) σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας, την οργάνωση και το περιεχόμενο αυτής (Diamantopoulou, 2002 όπ. αναφ. στο Τσιάκκιρος, 2006, σελ. 24).

Από την άλλη, οι Pepe and Addimando (2013) χρησιμοποιούν την έννοια του στρεσογόνου παράγοντα για την περιγραφή του επαγγελματικού άγχους. Στρεσογόνος παράγοντας είναι «κάθε περιβαλλοντική κατάσταση που σχετίζεται με τον χώρο εργασίας και μπορεί να επηρεάσει τη σωματική, ψυχολογική και κοινωνική υγεία του ατόμου» (Hurrell, Nelson, & Simmons, 1998). Έτσι, για τους Pepe and Addimando (2013) το επαγγελματικό άγχος είναι το

αποτέλεσμα μιας κατάστασης όπου τα άτομα επηρεάζονται αρνητικά λόγω της έκθεσής τους σε διάφορους στρεσογόνους παράγοντες.

Η έννοια του στρεσογόνου παράγοντα είναι παρόμοια αλλά δεν ταυτίζεται με την έννοια της πηγής άγχους. Πηγές άγχους είναι «γεγονότα ή καταστάσεις οι οποίες πιθανόν να οδηγήσουν στην παραδοχή ότι το άτομο βιώνει ψυχοσωματικές πιέσεις σε έντονο βαθμό» (Πανταζοπούλου-Φωτεινά, 2003). Στην ουσία, πρόκειται για εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι -εν δυνάμει- μπορεί να προκαλέσουν άγχος όταν το άτομο αδυνατεί να τους διαχειριστεί και να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε αυτούς.

Το επαγγελματικό άγχος έχει δύο κυρίαρχες διαστάσεις: α) την ψυχολογική και β) τη σωματική (Ali & Kakakhel, 2013· Ismail et al., 2009). Η ψυχολογική διάσταση περιλαμβάνει όλες τις συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες είναι αποτέλεσμα του άγχους (π.χ. φόβος, νευρικότητα, αποξένωση από την εργασία, ανησυχία, ένταση, απογοήτευση, κατάθλιψη) (Critchley et al., 2004· Mansor, Fontaine, & Chong, 2003· Millward, 2005). Από την άλλη, το σωματικό στρες αναφέρεται σε σωματικές αντιδράσεις οι οποίες προκαλούνται από το άγχος που βιώνει το άτομο (π.χ. κοιλιακός πόνος, κόπωση, ημικρανία, πόνος στο στήθος, αλλαγές στις καθημερινές συνήθειες του ύπνου και του φαγητού) (Beehr, Jex, & Ghosh, 2001· Millward, 2005).

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως το επαγγελματικό άγχος δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση (occupational burnout) αν και μπορεί στην ακραία του μορφή να φτάσει μέχρι αυτή.

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει χαρακτηριστεί ως η «αρρώστια των υπεραφοσιωμένων» (Δανιηλίδου, 2013) και αναφέρεται στον κορεσμό ή την εξάντληση που βιώνει ένα άτομο εξαιτίας του επαγγέλματός του (Freudenberger, 1975). Είναι στην ουσία μια περίπλοκη αίσθηση προσωπικής επαγγελματικής δυσαρέσκειας και υπερβολικής κούρασης (Akbara, 2014). Χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Akbara, 2014· Maslach & Jackson, 1981). Οι εργαζόμενοι με επαγγελματική εξουθένωση αισθάνονται ότι τα ψυχικά τους αποθέματα δεν επαρκούν για να αντιμετωπίσουν τους αγχογόνους παράγοντες που βιώνουν λόγω της εργασίας τους (Καραβάνια, Αντωνίου, & Ντάλλα, 2011).

Η έντονη αυτή απογοήτευση από την εργασία επιφέρει αρνητικές συνέπειες εκτός από τον ίδιο τους τον εαυτό και στο εργασιακό τους περιβάλλον (π.χ. απουσίες από την εργασία, ευημερία εργαζόμενου, μειωμένη ποιότητα παροχής υπηρεσιών) (Seaward, 2005).

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης) είναι αρκετά επιρρεπές στην εμφάνιση του επαγγελματικού άγχους (Johnson et al., 2005· Lambert et al., 2009) μιας και αφορά την παροχή υπηρεσιών σε άτομα (Κάντας, 1995· Yilmaz, Altinkurt, Güner, & Şen, 2015).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αρκετοί νηπιαγωγοί που εργάζονται με παιδιά ηλικίας μέχρι 6 ετών βιώνουν επαγγελματικό άγχος το οποίο επιδρά αρνητικά (εκτός από τους ίδιους) και στους μαθητές τους. Τα μικρά παιδιά χρειάζονται περισσότερο από οτιδήποτε άλλο την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό η οποία παρεμποδίζεται όταν ο εκπαιδευτικός είναι συναισθηματικά εξαντλημένος, δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους και δεν τα προσεγγίζει με τον τρόπο που τους αρμόζει (Pakarinen et al., 2010). Η εμφάνιση του επαγγελματικού άγχους συνδέεται με τα χρόνια εμπειρίας των νηπιαγωγών, το μηνιαίο τους εισόδημα, το φύλο τους και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών με τα οποία εργάζονται (Erdiller & Doğan, 2015).

Το επαγγελματικό άγχος είναι ένα σύνθετος φαινόμενο και στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία είτε είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Pepe & Addimando, 2013), είτε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Pepe & Addimando, 2013), είτε διευθυντές σχολικών μονάδων (Darmody & Smyth, 2016). Οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε ποικιλία στρεσογόνων παραγόντων οι οποίοι μπορεί να τους οδηγήσουν -μεταξύ άλλων- σε περιορισμένη απόδοση στη διδασκαλία, σε επαγγελματική εξουθένωση (Jennings & Greenberg, 2009) και σε εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους (Βασιλόπουλος, 2012).

Στους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το επαγγελματικό άγχος είναι, επίσης, σε υψηλά επίπεδα (Benedicta, 2014). Στην Ελλάδα τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μικρότερα (συγκρινόμενα με άλλες χώρες) με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να δηλώνουν συχνότερα επαγγελματικό άγχος (Βασιλόπουλος, 2012· Κάντας, 1996). Η Hadjisymeou (2010) απέδειξε ότι καθηγητές που εργάζονταν στην Κύπρο, εξαιτίας του επαγγελματικού άγχους, εμφάνισαν ψυχικά και σωματικά συμπτώματα (π.χ. εξάντληση, αμηχανία, θυμός, σύγχυση) και αρνητική στάση απέναντι στην εργασία τους.

Το επαγγελματικό άγχος δεν απουσιάζει ούτε από τους καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Abouserie 1996· Chaudhry, 2012· Gates, 2000· Gillespie et al., 2001· Idris, 2011· Winefield et al., 2008). Στις υποχρεώσεις των ακαδημαϊκών είναι μεταξύ άλλων η διδασκαλία, η διεξαγωγή ερευνών και η σωστή καθοδήγηση των φοιτητών, αρμοδιότητες που συχνά τους προκαλούν έντονο άγχος (Abouserie, 1996).

ΠΗΓΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί με την ανεύρεση των πηγών που μπορεί να προκαλέσουν άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι βασικότερες πηγές άγχους είναι η φύση και το χαμένο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους, τα επιπλέον διοικητικά καθήκοντα που αναλαμβάνουν, η πίεση του χρόνου, οι κακές συνθήκες εργασίας (φτωχός εξοπλισμός, ακατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις, μη ικανοποιητικές αμοιβές), η ασάφεια των ρόλων, η αξιολόγηση της απόδοσης από άλλα άτομα, η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και οι φτωχές δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης (Αλεξοπούλου, 2013· Borg, 1990· Erdiller & Doğan, 2015· Fontana, 1996· Hadjisymeou, 2010· Kyriacou, 1998· Τσιάκκρος, 2006).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι πηγές που προκαλούν άγχος είναι κατά βάση παρόμοιες με αυτές που παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. ασάφεια ρόλων, πίεση χρόνου, προβληματικές σχέσεις με συναδέλφους, διοικητικά καθήκοντα, αδιαφορία φοιτητών, μη ικανοποιητικές αμοιβές, μειωμένη αναγνώριση των προσπαθειών). Σε αυτές προστίθενται και ορισμένες ακόμα, οι οποίες δεν υφίστανται στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (π.χ. διαδικασία διεξαγωγής ερευνών). Αναλυτικότερα, ο Abouserie (1996) ανέδειξε ως βασικές πηγές άγχους τη διαδικασία διεξαγωγής ερευνών (40,3%), την πίεση του χρόνου (39,6%), τις σχέσεις με συναδέλφους (26,8%), την ίδια τη διδασκαλία (18,6%), τα διοικητικά καθήκοντα και τη γραφειοκρατία (18,6%) καθώς και τις απαιτήσεις που έχουν συχνά οι σπουδαστές (15,2%). Στους αγχογόνους παράγοντες εντάσσονται εκτός από την έλλειψη χρόνου, η ασάφεια των ρόλων, οι μη ικανοποιητικές απολαβές, η αδιαφορία που επιδεικνύουν ορισμένοι φοιτητές, οι υψηλοί στόχοι που θέτουν οι καθηγητές και η υπάρχουσα γραφειοκρατία (Gates, 2000 όπ. αναφ. στο Μουλά, 2008, σελ.47).

Η μελέτη των πηγών άγχους σε καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές από διάφορες χώρες του κόσμου, τα ευρήματα των οποίων φαίνεται πως συγκλίνουν αρκετά.

Οι Gillespie et al (2001) στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε ακαδημαϊκό προσωπικό 178 ατόμων στην Αυστραλία διαπίστωσαν ότι βασικές πηγές άγχους ήταν οι ανεπαρκείς πόροι και η χρηματοδότηση, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι κακές πρακτικές διαχείρισης, η εργασιακή ανασφάλεια και η απουσία επαρκούς αναγνώρισης και ανταμοιβής. Σε παρόμοιο μήκος κύματος, στη Δανία, σε έρευνα όπου συμμετείχαν 2.127 άτομα που εργάζονταν σε πανεπιστήμια βρέθηκε ότι η έλλειψη αναγνώρισης από άλλα

άτομα, η απουσία εργασιακής ασφάλειας και η περιορισμένη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη στον χώρο εργασίας συνδέονται με την εμφάνιση υψηλότερων επιπέδων άγχους (Opstrup & Pihl-Thingvad, 2016).

Από την άλλη, ο Idris (2011) θέλησε να ερευνήσει πώς η υπερφόρτωση του ρόλου, η ασάφεια του ρόλου και η σύγκρουση ρόλων μπορούν να επιδράσουν στο άγχος που βιώνουν καθηγητές δημοσίων πανεπιστημίων στη Μαλαισία. Οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η υπερφόρτωση του ρόλου (κατάσταση όπου οι εργασιακές απαιτήσεις είναι πολύ μεγαλύτερες από την ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέλθει και η ασάφεια του ρόλου (τα άτομα δε γνωρίζουν πώς ακριβώς θα φέρουν εις πέρας τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί) είναι παράγοντες που μπορεί να προβλέψουν το άγχος που μπορεί να εμφανιστεί στους ακαδημαϊκούς (Idris, 2011).

Όσον αφορά το προφίλ των ακαδημαϊκών που είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση επαγγελματικού άγχους φαίνεται πως, στην Αυστραλία το προσωπικό των νεότερων πανεπιστημίων ήταν σε πιο δυσμενή θέση από αυτό των παλαιότερων (Winfield et al., 2003) όπως και στο Πακιστάν όπου κινδύνευαν περισσότερο οι νεότεροι σε ηλικία ακαδημαϊκοί (Chaudhry, 2012). Από την άλλη, ο Abouserie (1996) δεν εντόπισε διαφορές στα επίπεδα άγχους ανάλογα με το φύλο αλλά ανέδειξε τις διαφοροποιήσεις που υπήρχαν ανάλογα με τη θέση των καθηγητών (η πιο συχνά αγχωμένη ομάδα ήταν οι λέκτορες). Ο Zhang (2012), τέλος, διαπίστωσε πως στην Κίνα οι ακαδημαϊκοί που ήταν περισσότερο ευάλωτοι στην εμφάνιση του επαγγελματικού άγχους ήταν αυτοί που είχαν νευρώσεις και αυτοί που ήταν υπερβολικά ευσυνείδητοι με το επάγγελμά τους.

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Γενικά, είναι δύσκολο να προσδιοριστούν επακριβώς ποια συμπτώματα σχετίζονται αποκλειστικά με το επαγγελματικό άγχος δεδομένου ότι αρκετά από αυτά συνδέονται και με άλλες ψυχοσωματικές καταστάσεις (Πανατζοπούλου-Φωτεινά, 2003).

Στην πλειονότητα των ερευνών που εξετάστηκαν το άγχος επιδρά με τρόπο αρνητικό σε διάφορους τομείς της ζωής των ατόμων που εργάζονταν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τους επηρέασε δυσμενώς σε προσωπικό ή/και σε επαγγελματικό επίπεδο (στο εκπαιδευτικό τους έργο) (Gillespie et al., 2001).

Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις (Αλεξοπούλου, 2013) όπου αναγνωρίστηκε μεν το άγχος σαν μια κατάσταση που προκαλεί πιέσεις αλλά αναφέρθηκαν και οι θετικές του επιδράσεις (π.χ. ενεργοποίηση, εγρήγορση, θετική επίδραση στο εκπαιδευτικό έργο, καλύτερη αντιμετώπιση των εμφανιζόμενων προβλημάτων).

Οι σημαντικότερες επιδράσεις του επαγγελματικού άγχους σε προσωπικό επίπεδο είναι: α) σωματικές (κόπωση, κατάθλιψη, αϋπνία, κεφαλαλγία, γαστρεντερικές διαταραχές, συχνές ασθένειες, διακυμάνσεις βάρους, αναπνευστικά προβλήματα, σεξουαλικά προβλήματα κ.ά.), β) ψυχολογικές (ακαμψία σε αλλαγές, μειωμένο ενδιαφέρον, απάθεια, έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, έλλειψη υπομονής, κατάθλιψη, εκνευρισμός, δυσκολία λήψης αποφάσεων κ.ά.) και γ) συμπεριφορικές (μειωμένη απόδοση στην εργασία, παραίτηση, συχνές απουσίες, μειωμένος ενθουσιασμός για την εργασία, χρήση φαρμάκων, χρήση αλκοόλ, οικογενειακά προβλήματα κ.ά.) (Headley & Campbell, 2013· Ismail et al., 2009· Κάντας, 2001· Morris & March, 2004· Unger, 1980).

Τα ψυχικά και σωματικά συμπτώματα (εξάντληση, ημικρανίες, θυμός-σύγχυση) αναφέρθηκαν και στην έρευνα που διεξήγαγε η Hadjisymeou (2010) σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Παράλληλα, οι Παπαδόπουλος και Σταμόπουλος (2011) εντόπισαν ως το πιο συχνά εμφανιζόμενο σύμπτωμα των εκπαιδευτικών την κούραση ενώ ο παράγοντας της καρδιολογικής φόρτισης αποδείχθηκε ως ο λιγότερο σημαντικός.

Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές μελέτησαν την επίδραση του επαγγελματικού άγχους στην ποιότητα ζωής των ατόμων που εργάζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι το επαγγελματικό άγχος μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και την ποιότητα ζωής (Yang, Ge, Hu, Chi, & Wang, 2009). Οι Παπαδόπουλος και Σταμόπουλος (2011) ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επαγγελματικό άγχος συχνά το μεταφέρουν σε άτομα που εμπλέκονται στη ζωή τους πέρα από το εργασιακό τους περιβάλλον. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί λόγω του υψηλού επαγγελματικού τους άγχους δεν έχουν καλή ποιότητα ζωής και η διάρκεια ζωής τους είναι μικρότερη (Yang et al., 2009).

Οι επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους, ωστόσο, δεν γίνονται αντιληπτές μόνο σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε επαγγελματικό (π.χ. απουσίες από την εργασία, αποχωρήσεις, συγκρούσεις με συναδέλφους) και μπορεί να καταλήξουν ακόμα και σε πιο ακραίες καταστάσεις (π.χ. αδιαφορία, ατυχήματα) (Πανταζοπούλου-Φωτεινά, 2003).

Στην περίπτωση των ακαδημαϊκών, το επαγγελματικό άγχος μπορεί να επιφέρει οικονομικές επιπτώσεις στα ίδια τα πανεπιστήμια λόγω των συναισθημάτων δυσαρέσκειας και της μειωμένης παραγωγικότητας των εργαζομένων (Dua, 1994). Είναι ένα φαινόμενο εκτεταμένο, σοβαρό και δαπανηρό (Navarro & Mas, 2010). Έχει, μάλιστα, αποδειχθεί ότι οι ακαδημαϊκοί μπορεί να παρουσιάσουν συμπεριφορά απόσυρσης (γίνονται περισσότερο κυνικοί και δεν μπορούν εύκολα να αναλάβουν οργανωτικές δεσμεύσεις) και ενδέχεται να οδηγηθούν μέχρι και στην εγκατάλειψη της θέσης τους από το πανεπιστήμιο (Taris, Schreurs, & Van Iersel-Silfhout, 2001).

Συμπερασματικά, είναι αντιληπτό πως το επαγγελματικό άγχος επιδρά, κατά βάση, αρνητικά στα άτομα που εργάζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα συμπτώματα που παρουσιάζονται αφορούν τόσο τα άτομα (π.χ. κατάθλιψη, αύξηση αρτηριακής πίεσης, πόνοι στο στήθος, κατανάλωση αλκοόλ, στεφανιαία νόσος, ψυχική ασθένεια) όσο και τον εργασιακό χώρο (π.χ. συχνές απουσίες, αποχωρήσεις, συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, αδιαφορία, απεργίες, ατυχήματα) (Πανταζοπούλου-Φωτεινά, 2003).

Το κατά πόσον οι επιδράσεις του επαγγελματικού άγχους είναι μεγαλύτερες σε προσωπικό ή σε επαγγελματικό επίπεδο είναι κάτι που διαφέρει ανά περίπτωση και εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα των ατόμων όσο και από το υπάρχον περιβάλλον εργασίας. Για παράδειγμα, στη Σιντζιάνγκ της Κίνας το επαγγελματικό άγχος επέδρασε τόσο στην υγεία όσο και στην επαγγελματική απόδοση των δασκάλων και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και στην υγεία οι επιπτώσεις ήταν σημαντικά μεγαλύτερες (Pei & Guoli, 2007).

ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Οι τρόποι αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους που προτείνονται από τη βιβλιογραφία αφορούν: α) το άτομο, β) τον εργασιακό χώρο ή γ) τον συνδυασμό και των δύο. Είναι, ωστόσο, φανερό πως μια αποτελεσματική παρέμβαση πρέπει να στοχεύει τόσο στο άτομο όσο και στη βελτίωση των συνθηκών που υπάρχουν στο χώρο που εργάζεται. Το πρώτο, όμως, σημαντικό βήμα είναι η συνειδητοποίηση της κατάστασης από το ίδιο το άτομο.

Όσον αφορά τις ατομικές δράσεις έχει προταθεί η αποδοχή των δυσκολιών και η θετική στάση (Μαρούδας, 1999), η αποδοχή του προβλήματος, η συζήτηση με άλλα άτομα, ο συμβιβασμός με το πρόβλημα και η εμπλοκή φίλων (Abouserie, 1996), η θέσπιση πραγματοποιήσιμων στόχων, η εκδήλωση αποστασιοποιημένου ενδιαφέροντος και η απουσία υπερβολικής συναισθηματικής εμπλοκής (Καραβάνα κ. συν., 2011· Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008).

Ο Abouserie (1996) διαπίστωσε ότι ανάμεσα στις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι καθηγητές πανεπιστημίου (οι οποίες συνδέονται περισσότερο με τη μείωση των συμπτωμάτων της συναισθηματικής δυσφορίας και λιγότερο με την αντιμετώπιση της πηγής άγχους) υπήρχαν και κάποιες «αρνητικές» τεχνικές παρόλο που εμφανίζονταν λιγότερο συχνά (π.χ. κλείσιμο στο γραφείο ή απουσία από την εργασία).

Οι ατομικές δράσεις έχουν μεγάλη σημασία αφού το κάθε άτομο πρέπει μόνο του να συνειδητοποιήσει την κατάσταση, να βρει τι το αγχώνει και τι το βοηθά να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Η προσωπικότητα και η κατανόηση του εαυτού βοηθά στον καθορισμό των

χρησιμοποιούμενων στρατηγικών για την αντιμετώπιση του άγχους (Houlihan, Fraser, Fenwick, Fish, & Moeller, 2009).

Μάλιστα, η χρησιμοποίηση των στρατηγικών αυτών φαίνεται πως δεν διαφοροποιείται μόνο από την προσωπικότητα αλλά και από την ηλικία. Οι Skaalvik and Skaalvik (2015) διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά τους, διέφεραν ανάλογα με την ηλικία τους (π.χ. οι νεότεροι δάσκαλοι εργάζονταν ως αργά το βράδυ για να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία περιόριζαν τις φιλοδοξίες τους, εργάζονταν λιγότερες ώρες και αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για ξεκούραση).

Από την άλλη, καθοριστικές είναι και οι παρεμβάσεις που αφορούν το εργασιακό περιβάλλον. Από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς έχει διαπιστωθεί πως η ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος και οι καλές συναδελφικές σχέσεις μπορούν να περιορίσουν σημαντικά το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση που ενδέχεται να παρουσιαστεί (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006· Leung & Lee, 2006). Η στήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον είναι, ίσως, από τους σημαντικότερους παράγοντες που βοηθούν στην επιτυχή αντιμετώπιση τους επαγγελματικού άγχους (Ross & Altmaier, 1994).

Απαραίτητη είναι, επίσης, η συμμετοχή των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ανάθεση καθηκόντων ανάλογα με τα προσόντα τους, η σαφής περιγραφή του έργου και των ευθυνών, ώστε να μην υπάρχει ασάφεια ή σύγκρουση ρόλων, η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση και η δημιουργία ευκαιριών υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων (Πανταζοπούλου-Φωτεινά, 2003). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγουν οι Κόκκινος και Δαβάζογλου (2006) και οι Παπαδάτος και Αναγνωστόπουλος (1999) κρίνοντας ως σημαντική τη δημιουργία συνεργατικό-υποστηρικτικού περιβάλλοντος, χωρίς ανταγωνισμό, με σαφήνεια ρόλων, με δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, με τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και την παροχή ικανοποιητικότερων αποδοχών.

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές προτείνουν τη συνδυαστική χρήση ατομικών και οργανωτικών παρεμβάσεων για την πλήρη αντιμετώπιση του φαινομένου του επαγγελματικού άγχους στα άτομα που εργάζονται στην εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, οι Gillespie et al. (2001) ανέδειξαν τόσο προσωπικές τεχνικές (π.χ. τεχνικές διαχείρισης του στρες, ισορροπία κατά τις ώρες εργασίας και κατά τις ώρες που το άτομο δεν εργάζεται) όσο και παρεμβάσεις στον χώρο εργασίας (π.χ. ευέλικτες εργασιακές συνθήκες, υποστήριξη από συναδέλφους, υψηλό ηθικό) για την αντιμετώπιση του άγχους των ακαδημαϊκών. Παρομοίως, ο Μαρούδας (1999) προτείνει: α) προσωπική αντιμετώπιση

(αποδοχή των δυσκολιών και θετική στάση), β) διαπροσωπική-κοινωνική αντιμετώπιση (συνεργασία με συναδέλφους) και γ) οργανωτική αντιμετώπιση (παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων).

Τέλος, οι στρατηγικές που παραθέτει ο Κάντας (1995) για τη μείωση του επαγγελματικού άγχους αφορούν: α) την τροποποίηση της κατάστασης που προκαλεί άγχος ή την απομάκρυνση του ατόμου από αυτή, β) την προσαρμογή της εργασίας στο άτομο και γ) την ενίσχυση της ανθεκτικότητας του ατόμου με άσκηση, στήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον, εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης (π.χ. βαθιές αναπνοές) ή γνωστικών τεχνικών (π.χ. εκλογίκευση καταστάσεων) (όπ. αναφ. στο Πανταζοπούλου-Φωτεινέα, 2003, σελ.71).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, το επαγγελματικό άγχος αποτελεί ένα σύνθετο και εκτεταμένο φαινόμενο που επηρεάζει σημαντικά τους εργαζομένους στον χώρο της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Αν και σε ήπια μορφή μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά, η παρατεταμένη και έντονη έκθεσή του οδηγεί σε σοβαρές ψυχοσωματικές συνέπειες, μειωμένη επαγγελματική απόδοση και αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι πολυπαραγοντικές πηγές του, που σχετίζονται τόσο με το άτομο όσο και με το εργασιακό περιβάλλον, καθιστούν αναγκαία την υιοθέτηση ολοκληρωμένων στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης. Η ενίσχυση της υποστήριξης, η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων διαχείρισης άγχους αποτελούν βασικούς άξονες για τη διασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλεξοπούλου, Ε. (2013). *Διερεύνηση του άγχους που βιώνουν οι Καθηγητές Σύμβουλοι του ΕΑΠ στο στάδιο του σχεδιασμού, της προετοιμασίας και της διεξαγωγής των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βασάλα, Π., Μουλά, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2011). Το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *6th International Conference in Open & Distance Learning* (σσ. 144-152). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *The Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach,*

- το μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία* (Μέρος 3º). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραβάνα, Ε., Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2011, Ιούνιος). *Εργασιακό στρες, επαγγελματική εξουθένωση και προαγωγή υγείας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*. Ανακοίνωση στο 3º Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Μαρούδας, Η. (1999). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 7, 166-178.
- Μουλά, Ε., (2008). *Το άγχος του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πανταζοπούλου-Φωτεινέα, Α. (2003). *Εργασιακό περιβάλλον και ψυχικές επιπτώσεις (Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία)*. Προσέγγιση από το χώρο της ιατρικής της εργασίας. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.
- Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008, Ιούνιος). *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες*. Ανακοίνωση στο 10º Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2), 65-97.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 135-142.
- Τσιάκκικρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Ξενόγλωσση

- Abouserie, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology*, 16, 49-56.
- AbuAlRub, R. F. (2004). Job stress, job performance and social support among hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(1), 73-78.
- Akbaba, S. (2014). A comparison of the burnout levels of teachers with different occupational satisfaction sources. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 144, 1253-1261.
- Ali, N., & Kakakhel, S. J. (2013). Relationship between occupational stress and organizational commitment (empirical evidence from pharmaceuticals industry). *Journal of Managerial Sciences*, 7(2), 291-298.
- Beehr, T. A., Jex, S. M., & Ghosh, P. (2001). The management of occupational stress. In: C. M. Johnson, W. K. Redmon & T. C. Mahwhinney (Eds.), *Handbook of organizational performance: Behavior analysis and management*. New York: The Haworth Press.
- Benedicta, A. S. (2014). A study of occupational stress and organizational climate of higher secondary teachers. *Journal on School Educational Technology*, 9(3), 12-17.

- Chaudhry, A. Q. (2012). The relationship between occupational stress and job satisfaction: The case of Pakistani Universities. *International Education Studies*, 5(3), 212-221.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *The anxiety & worry workbook: The cognitive behavioral solution*. New York: Guilford Press.
- Critchley, H. D., Rotshtein, P., Nagai, Y., O' Doherty, J., Mathias, C. J., & Dolan, R. J. (2004). Activity in the human brain predicting differential heart rate responses to emotional facial expressions. *NeuroImage*, 24, 751-762.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Diamantopoulou, A. (2002). Europe under stress (electronic version). In: Working on stress. *Magazine of the European Agency for Safety and Health at Work* (pp. 3). Retrieved on 10 February, 2016, from <http://www.osha.europa.eu/en/publications/magazine/5>
- Erdiller, Z., & Doğan, O. (2015). The examination of teacher stress among Turkish early childhood education teachers. *Early Child Development and Care*, 185 (4), 631-646.
- Gates, G. S., (2000). Teaching related stress: The emotional management of faculty. *The review of Higher Education*, 23(4), 469-490.
- Gillespie N. A., Walsh M., Winefield A. H., Dua J., Stough C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53-72.
- Hadjisymeou, G. (2010). Occupational stress in secondary education in Cyprus: Causes, symptoms, consequences and stress management. *Online Submission*. Retrieved on 7 August, 2016, from <https://eric.ed.gov/?ff1=souOnline+Submission&q=building+gap&ff2=subStatistical+Analysis&ff3=autHadjisymeou%2c+Georgia&id=ED530542>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Headley, C., & Campbell, M. A. (2013). Teachers' knowledge of anxiety and identification of excessive anxiety in children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 48-66.
- Houlihan, M., Fraser, I., Fenwick, K., Fish, T., & Moeller, C. (2009). Personality effects on teaching anxiety and teaching strategies in university professors. *Canadian Journal of Higher Education*, 39, 61-72.
- Hurrell, J. J., Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (1998). Measuring job stressors and strains: where we have been, where we are, and where we need to go. *J Occup Health Psychol.*, 3(4): 368-389.
- Idris, M. K. (2011). Over time effects of role stress on psychological strain among Malaysian public university academics. *International Journal of Business and Social Science*, 2(9), 154-161.
- Ismail, A., Yao, A., & Yunus, N. K. Y. (2009). Relationship between occupational stress and job satisfaction: An empirical study in Malaysia. *The Romanian Economic Journal*, 4, 3-22.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Karataş, Z., Arslan, D., & Karataş, M. E. (2014). Examining teachers' trait, state and cursive handwriting anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 241-248.
- Lambert, R., McCarthy, C., O' Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands, *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19, 129-141.
- Mansor, A. T., Fontaine, R., & Chong, S. C. (2003). Occupational stress among managers: A Malaysian survey. *Journal of Managerial Psychology*, 18(6), 622-628.
- Millward, L. (2005). *Understanding occupational and organizational psychology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morris, T. L., & March J. S. (2004). *Anxiety disorders in children and adolescents* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- Navarro, M. L. A., & Mas, M. B. (2010). Job stress and burnout syndrome at university: A descriptive analysis of the current situation and review of the principal lines of research. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 6, 67-72.
- Opstrup, N., & Pihl-Thingvad, S. (2016). Stressing academia? Stress-as-offence-to-self at Danish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 38(1), 39-52.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education & Development*, 21(1), 95-124.
- Pei, W., & Guoli, Z. (2007). Survey of occupational stress of secondary and elementary school teachers and the lessons learned. *Chinese Education and Society*, 40(5), 32-39.
- Pepe, A., & Addimando, L. (2013). Comparison of occupational stress in response to challenging behaviors between general and special education primary teachers in northern Italy. *International Journal of Special Education*, 13(1), 11-23.
- Ross, R. R., & Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Sage.
- Sarafino, E. P. (1999). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.
- Seaward, B. L. (2005). *Managing stress: Principals & strategies for health & well-being*. Sudbury, Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192.
- Sweeney, M., & Pine, D. (2004). Etiology of fear and anxiety. In: T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp. 34-60). Cary, NC: Oxford University Press.

- Taris, T. W., Schreurs, P. J. G., & Van Iersel-Silfhout, I. J. (2001). Job stress, job strain and psychological withdrawal among Dutch university staff: Towards a dual-process model for the effects of occupational stress. *Work and Stress, 15*, 283-296.
- Unger, D. E. (1980). *Superintendent Burnout: Myth or reality* (Ph.D. dissertation). The Ohio State University, Columbus.
- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management, 10*(1), 51-63.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health, 123*(11), 750-755.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research, 59*, 75-90.
- Zhang, L. F. (2012). Personality traits and occupational stress among Chinese academics. *Educational Psychology, 32*(7), 807-820.

Το περιοδικό **Ανεμοπετάλιο** εκδίδεται από τη **Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας** δύο φορές τον χρόνο και δημοσιεύει εργασίες που εμπíπτουν στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών. Σκοπός του είναι να προωθήσει την ανακάλυψη και τη διάδοση της γνώσης φιλοξενώντας άρθρα εκπαιδευτικού περιεχομένου, παιδαγωγικά προγράμματα που έχουν εκπονηθεί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καλές πρακτικές και παρουσιάσεις παιδικών βιβλίων. Το περιοδικό εκδίδεται μόνο σε ηλεκτρονική μορφή και διανέμεται δωρεάν. Το τρέχον τεύχος φιλοξενείται ηλεκτρονικά στο **Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ)**.