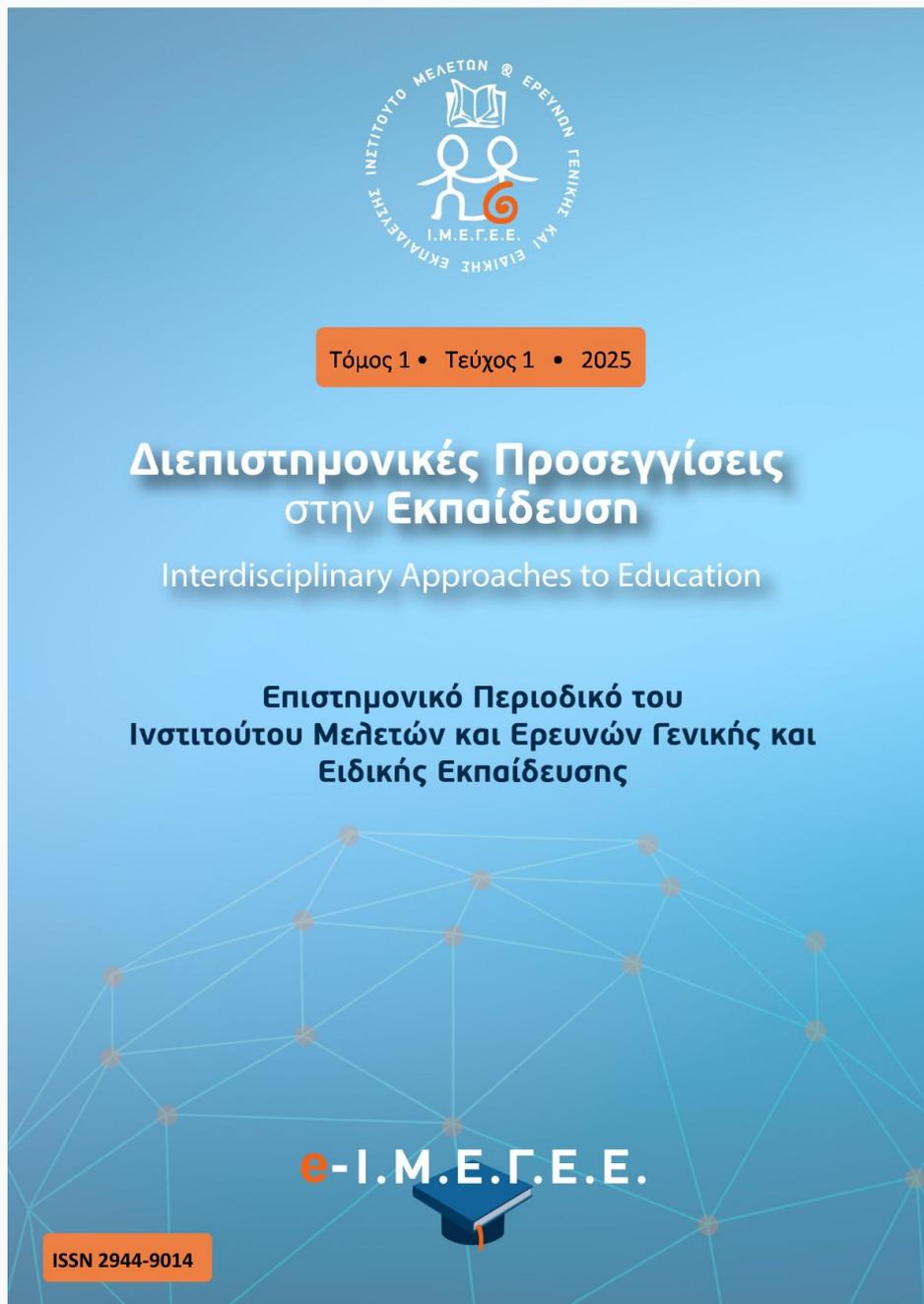


Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2025)

2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα







Τόμος 1 • Τεύχος 1 • 2025

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Interdisciplinary Approaches to Education

Επιστημονικό Περιοδικό του
Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και
Ειδικής Εκπαίδευσης

e-I.M.E.G.E.E.



ISSN 2944-9014

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ – ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης – Αρχισυντάκτης – Υπεύθυνος Έκδοσης	Καθηγητής Κοινωνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ε.Α.Ε. Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας-Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών-Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, τ. Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
Χατζηδρόσου Δέσποινα – Αρχισυντάκτρια	Κοινωνική Λειτουργός, εκπαιδύτρια ενηλίκων, εξωτερική συνεργάτιδα του θεσμοθετημένου Εργαστηρίου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας LAHERS του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης. τ.Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής
Πασαλή Χριστίνα – Διευθύντρια Σύνταξης	BSN, BBA(c), PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1 ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.
Μουλού Θεοδώρα - Διευθύντρια Σύνταξης	Κοινωνική Λειτουργός - Φιλολόγος ΕΑΕ, M.A. Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση, Κοινωνική Λειτουργός Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.
Σαλβαρά Μαρίνα - Γραμματέας-Υπεύθυνη επικοινωνίας	Δρ. Σαλβαρά Μαρίνα, Ph.D., Post-Ph.D (IKY)
Φρέιχα Θηρεσία – Μέλος	Ειδ. Βοηθ. Προσωπικό ΥΠΑΙΘ, 2 ^ο Ειδικό Δημοτικό σχολείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.
Αλμπάνη Χριστίνα – Μέλος	Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΑΙΘ, MSc Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας.

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Οργανωτική επιτροπή

- Βαγιωνάκη Κυριακή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλάκη Ευμορφία, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Γκιώσης Ιωάννης, Ειδικός Παιδαγωγός, MSc, Συνεργάτης LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Δημητράκη Μεταξία, MSc κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Ευθυμίου Παρασκευή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Καλλιγιαννάκη Στέλλα, MSc, MEd Ειδική παιδαγωγός
- Σπυριδάκη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός - Ψυχολόγος, MSc, Συμβουλευτικός Σταθμός, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τορράκη Μαρίνα, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Αν. Προϊσταμένη, Κοινωνική Υπηρεσία ΠΑΓΝΗ, Συνεργάτιδα Εργαστηρίου LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τραγάκη Ευγενία, Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘΑ, MEd Educational Psychology, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, 1ο ΚΕΔΑΣΥ Α΄ Αθήνας.
- Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης, Ψυχολόγος Κοινωνικός Λειτουργός υποψ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α Β.Σc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c.
- Τσιακπίνη Λαμπριάνα, Λογοπεδικός - Ειδική παιδαγωγός, ΕΕΠ ΥΠΑΙΘΑ, Μ.Α. ΚΕΔΑΣΥ Έβρου.

Επιστημονική Επιτροπή

- Καραλή Αглаία, Ψυχολόγος, Αναπλ. Προϊσταμένη Τμήματος Περιθαλψής και Κοινωνικής Μέριμνας, Διεύθυνση Φοιτητικής Μέριμνας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουμαρέλα Χριστίνα, Ψυχολόγος, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουνάλη Βασιλική, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Λιόλιου Σταυρούλα, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρίδου Σάρρα-Γεωργία, κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μιγαδάκης Ιωάννης, MEd Ειδικός Παιδαγωγός – Μαθηματικός, Συμβουλευτικός Σταθμός ΕΛΜΕΠΑ
- Μπουλμέτη Γεωργία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 30 Κοινωνικών Λειτουργών, κοινωνική λειτουργός, κοινωνική ανθρωπολόγος, MSc Επιστήμες Αγωγής, αιρετή ΚΥΣΕΕΠ, πρόεδρος Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού συμβουλίου ΣΚΛΕ ΝΠΔΔ, ιδρυτικό μέλος Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
- Νικολοπούλου Βάσια, Εργοθεραπεύτρια και Ειδική Παιδαγωγός – Φιλολόγος Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πεδιώτη Νεκταρία, SW, MSc, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Πιτσικάκη Σοφία, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηδρόσου Δέσποινα, Κοινωνική λειτουργός – Εκπαιδύτρια Ενηλίκων M.Ed., Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής.
- Χριστοφορίδη Ειρήνη, MSc, PhD Τμήμα Γεωπονίας, Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Δ/ντρια ΠΜΣ “Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή”.
- Φαρμακοπούλου Ιγνατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χλιαουτάκης Ιωάννης, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασάκη Μαρία, ψυχίατρος, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΚΕΣΥΨΥ ΕΛΜΕΠΑ
- Ασημόπουλος Χαρίσιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Βασιλείου Ηλίας, Μεταδιδακτορικός ερευνητής Γλωσσολογίας, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Συνεργαζόμενος καθηγητής ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Βενιανάκη Αικατερίνη, MSC, PhD, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης και Τμήματος Ψυχολογίας. Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Δρίτσας Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καλαϊτζάκη Αργυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
- Κούτρα Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαράκη Π. Ελένη, MSc, PhD, Επιστήμες Αγωγής, Πρόεδρος Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Εντεταλμένη Περιφερειακή Σύμβουλος.
- Μουδάτσου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαρκάκης Γεώργιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαρτινάκη Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Ματσόπουλος Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μουζάκη Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπάστα Μαρία, Καθηγήτρια Ψυχιατρικής, Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντρια Παιδοψυχιατρικής Κλινικής ΠΑΓΝΗ.
- Μπάστας Χαράλαμπος, Ψυχίατρος, Επιστημονικός συνεργάτης Μονάδας “Ειρήνης και Φιλίας” για την Εγκαιρή Παρέμβαση στην Ψύχωση, Μονάδα Ηρακλείου Κρήτης
- Μπιτσάκος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαδακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Δ/ντρια Εργαστηρίου LaHeRS, Επιστημονικά Υπεύθυνη Κινητής Μονάδας Μαθησιακών Δυσκολιών ΕΛΜΕΠΑ.
- Πάρλαλης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick.
- Πασαλή Χριστίνα, RN, BBA, PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, Οικονομολόγος της Υγείας.
- Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ρεσβάνη Εφη, παιδοψυχίατρος, MSc “Προαγωγή ψυχικής υγείας και πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών”, Επιστημονική Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Ρούση Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Σπανάκη Ειρήνη, PhD Ειδική Αγωγή, ΕΔΙΠ, Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Σταμπολτζή Αγλαΐα-Λία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, PhD στην Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΑΣΠΑΙΤΕ, New York College και Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.





Αξιότιμοι συμμετέχοντες, αγαπητοί συνάδελφοι και φίλοι,

Βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να σας καλωσορίσουμε στα πρακτικά για το 2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Έιδικές Έκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα, το οποίο συνδιοργανώθηκε από το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS) του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και το Ινστιτούτο Μελετών και Έρευνών Γενικής και Έιδικής Έκπαίδευσης (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.). Το συνέδριο αυτό αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τις νέες εξελίξεις, τα ερευνητικά δεδομένα και τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, προσφέροντας μια πλατφόρμα ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ένα πεδίο με πολλές προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί μια πολυδιάστατη και συνεργατική προσέγγιση που ενσωματώνει την επιστημονική γνώση, τις παιδαγωγικές πρακτικές και την κατανόηση των ατομικών αναγκών των μαθητών. Στόχος μας ήταν, μέσω του διαλόγου και της συζήτησης που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, να συμβάλουμε στην καλύτερη κατανόηση και υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύοντας έτσι την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και την εκπαιδευτική επιτυχία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως κατά τη μετάβασή τους στην ενηλικίωση. Η ομαλή αυτή μετάβαση είναι κρίσιμη για την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και ελπίζουμε ότι οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν θα βοηθήσουν να αναδειχθούν καινοτόμες προσεγγίσεις και στρατηγικές προς αυτήν την κατεύθυνση.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά όλους και όλες τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε αυτό το σημαντικό επιστημονικής σημασίας γεγονός για τις εισηγήσεις σας, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του συνεδρίου με ποικιλία απόψεων και προσεγγίσεων. Ακόμη, σε αυτή την προσπάθεια αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε κ Τσιακπίνη και τα μέλη του ΔΣ για την πολύτιμη συνδρομή τους στην ομαλή διεξαγωγή του συνεδρίου. Έύχομαι η επιστημονική μας συνάθροιση να συνέβαλε στην απόκτηση εποικοδομητικών γνώσεων και κυρίως να ενέπνευσε όλους να συνεχίσετε να εργάζεστε μαζί για έναν πιο συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό χώρο. Κλείνοντας, ελπίζουμε το συνέδριο αυτό να αποτέλεσε αφορμή για νέες έρευνες και παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν την εμπειρία της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με εκτίμηση

Παπαδακάκη Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πρόεδρος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας

Έλληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο



Αγαπητοί/ες συνάδελφοι και συνεργάτες,

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζω στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Υβριδικού Συνεδρίου με θέμα «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οικογένεια – Σχολείο – Ένηλικίωση – Κοινότητα», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης στις 29, 30 και 31 Μαρτίου 2024. Το συνέδριο διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και με την υποστήριξη της Περιφέρειας Κρήτης.

Το Ινστιτούτο Μελετών Έρευνών Γενικής και Έιδικής Εκπαίδευσης (ΙΜΕΓ'ΕΕ) είχε την τιμή να συμμετάσχει ως συνδιοργανωτής, σε συνεργασία με το Έργαστήριο Υγείας & Οδικής Ασφαλείας (LaHeRS) του Τμήματος Κοινωνικής Έργασίας του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Αυτή η συνεργασία αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία του συνεδρίου, καθώς μας έδωσε τη δυνατότητα να συνδυάσουμε την ακαδημαϊκή γνώση και την πρακτική εμπειρία, προσφέροντας νέες προσεγγίσεις και λύσεις στα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν στις εργασίες του συνεδρίου, με συμμετοχή διακεκριμένων επιστημόνων, αφορούσαν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων όπως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η πρόληψη και προαγωγή της υγείας στη σχολική κοινότητα, καθώς και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις για την ανίχνευση και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών. Οι εισηγήσεις των μελών του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., σε συνδυασμό με τη συνδρομή του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, συνέβαλαν καθοριστικά στην ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και πρακτικών λύσεων που αγγίζουν όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Διευθύντρια του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Μαρία Παπαδακάκη, για τη στενή συνεργασία και την εξαιρετική φιλοξενία. Το έργο της και η αφοσίωση της ομάδας της συνέβαλαν ουσιαστικά στη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στις εργασίες του συνεδρίου.

Έλπίζουμε τα πρακτικά αυτού του συνεδρίου να αποτελέσουν έναν χρήσιμο οδηγό για την επιστημονική κοινότητα και όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Έίμαστε βέβαιοι ότι η συνεργασία μας με το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας & Οδικής Ασφαλείας θα συνεχίσει να παράγει καρποφόρα αποτελέσματα, προς όφελος των παιδιών και των οικογενειών τους.

Με εκτίμηση

Λαμπριάνα Τσιακπίνη

Πρόεδρος του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

**Η διδασκαλία των θετικών επιστημών μέσα
από τα εικαστικά: μια εναλλακτική προσέγγιση για
όλους τους μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ**

**Teaching science through visual arts: an alternative approach
for all students, with or without Special Educational Needs**

Σπανάκη Ειρήνη¹

¹ΕΕΔΠ Παν/μιο Κρήτης, ΣΘΕΤΕ, PhD Ειδική Αγωγή
Spanaki, Eirini (Irene), Laboratory and Teaching Staff, University of Crete

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί έχει υλοποιηθεί σε εργαστηριακό μάθημα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στα πλαίσια των μαθημάτων της απόκτησης του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Ακαδημαϊκής Επάρκειας, με τη συμμετοχή φοιτητών Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών. Εστιάζοντας σε στρατηγικές που θα αυξήσουν τις γνώσεις των φοιτητών σε σχέση με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι φοιτητές διαπραγματεύτηκαν ένα θέμα από τα επιστημονικά γνωστικά τους αντικείμενα σε ένα εργαστήριο, επικεντρωμένο στη χρήση των εικαστικών προκειμένου να το διδάξουν στους μελλοντικούς μαθητές τους. Ουσιαστικά στην πρόταση που ακολουθεί συνυπάρχουν όλες οι μορφές μάθησης, ομαδοσυνεργατική, διερευνητική, βιωματική και μετασχηματίζουσα μέσω της τέχνης. Η πρόταση αφορά στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κι εστιάζει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε να διδάσκεται και να υλοποιείται πρακτικά/ βιωματικά ένα γνωστικό αντικείμενο περισσότερο και να γίνεται αντιληπτό και κατανοητό από όλους τους μαθητές με/ή χωρίς δυσκολίες. Παράλληλα, αυξάνει τα κίνητρα συμμετοχής κι εμπλοκής μαθητών με δυσκολίες στη μαθησιακή πράξη.

Λέξεις κλειδιά: θετικές επιστήμες, Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, μαθητές με/ χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, μετασχηματίζουσα κι ομαδοσυνεργατική μάθηση

Σκοπός παρούσας πρότασης: η παρουσίαση μιας διδακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία των θετικών επιστημών μέσα από τη χρήση της τέχνης και πιο συγκεκριμένα, της χρήσης της εικαστικής τέχνης. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας εστιάζει στην οργάνωση ομάδων συνομηλίκων που θα έχουν στη διάθεσή τους υλικά εικαστικής τέχνης και θα παράγουν με την υποστήριξη του διαμεσολαβητή εκπαιδευτικού μία εικόνα του μαθήματος με το οποίο ενασχολούνται, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτό και κατανοητό από όλους τους μαθητές με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ).

Στάδια υλοποίησης του εργαστηρίου:	Στόχος	Θεωρία
α)Επιλογή θέματος ενασχόλησης πχ το ζωικό και το φυτικό κύτταρο	Επιλογή θέματος από το βιβλίο ακολουθώντας ΑΠΣ	Τυπική μάθηση μέσω αυτόνομης μαθητικής δράσης
β)Συζήτηση μεταξύ των μαθητών / ανταλλαγή ιδεών	Σύσταση ομάδας και συζήτηση σκέψεων κι ιδεών	Ομαδοσυνεργατική μάθηση
γ)Παροχή υλικού κι επιλογή του κατάλληλου για χρήση	Διερεύνηση τρόπου υλοποίησης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης	Διερευνητική μάθηση
δ)Κατασκευή κι υλοποίηση μέσω εικαστικών	Βιωματική μάθηση -χρήση υλικών εικαστικής τέχνης	Βιωματική μάθηση
ε)Παρουσίαση και κριτικός αναστοχασμός των κατασκευών ανάμεσα στις ομάδες	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης κι ευκαιρία ετεροαξιολόγησης κι αυτοαξιολόγησης	Αλληλοδιδασκτική και μετασχηματίζουσα μάθηση

Οι θετικές επιστήμες μέσα από τη χρήση εικαστικών

Οι μαθητές μετά από την παρότρυνση του εκπαιδευτικού θετικών επιστημών χωρίζονται σε μεικτές ομάδες, συμπεριλαμβάνοντας μαθητές με ΜΔ μέσα σε αυτές, ώστε οι ομάδες να αποτελούνται από μαθητές με δυσκολίες στην κατάκτηση της νέας γνώσης (αρχάριους) και μαθητές που έχουν ευκολότερη πρόσβαση στην κατανόηση και απομνημόνευση της γνώσης (ειδήμονες) σύμφωνα με τη σκαλωσιά και τις αρχές της εποικοδομητικής θεωρίας του Vygotsky. Ο εκπαιδευτικός παραχωρεί στους μαθητές το επιλεγμένο μάθημα (από το σύγγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Θρησκευμάτων) από την ύλη των μαθηματικών, της βιολογίας ή των φυσικών επιστημών και αρκετά υλικά που αφορούν στις εικαστικές τέχνες (διάφορα χαρτόνια, πολλών ειδών χρώματα, κόλλες, ψαλίδια κτλ). Ο στόχος κάθε ομάδας είναι να αποδώσει το θέμα που διαπραγματεύεται (πχ εμβαδό κύκλου, αναπνευστικό σύστημα, ζωικό και φυτικό κύτταρο, περιοδικός πίνακας, ο κύκλος του νερού κοκ) βιωματικά, πρακτικά, μέσω αισθητικής προσέγγισης και συγκεκριμένα μέσα από το κολάζ, τη ζωγραφική και την κατασκευή. Οι μαθητές αφού μελετήσουν το θέμα, συζητούν κι επεξεργάζονται ιδέες γύρω από τη συγκεκριμένη προσέγγιση βάση ερωτημάτων ή προβληματισμών που έχει προσχεδιάσει ο εκπαιδευτικός και τους φέρει σε έντυπη μορφή πχ Αφού παρατηρήσετε τις εικόνες του ζωικού και του φυτικού κυττάρου μπορείτε να συζητήσετε και να καταγράψετε τις διαφορές και ομοιότητες τους. Αφού ολοκληρώσουν την παρατήρηση κι την καταγραφή στη συνέχεια, σχεδιάζουν και παράγουν τα μέρη που αποτελούν τα δύο κύτταρα.



Λίγα λόγια για το Εργαστήρι στη Σχολή Θετικών Επιστημών

Με αφορμή τη θεωρία που είχε προηγηθεί σε προηγούμενες διαλέξεις σχετικά με τις θεωρίες της μάθησης, υλοποιήθηκε ένα εργαστήριο με βάση τη διερευνητική, βιωματική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μετασχηματίζουσα μάθηση υποστηριζόμενη από τη χρήση των εικαστικών τεχνών. Συμμετείχαν 42 φοιτητές από τα τμήματα βιολογίας, μαθηματικών, χημείας, φυσικής, φοιτούντων στο Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Οι συμμετέχοντες ανέλαβαν να διαπραγματευτούν ένα αντιπροσωπευτικό στην ειδικότητά τους γνωστικό αντικείμενο μέσα από τα συγγράμματα του Υπουργείου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να το επεξεργαστούν βιωματικά, πρακτικά, μέσω αισθητικής προσέγγισης και συγκεκριμένα μέσα από το κολάζ, τη ζωγραφική και την κατασκευή. Μετά την επιλογή του θέματος που έγινε από την κάθε ομάδα της ίδιας επιστήμης, υλοποιήθηκε τρίωρο workshop με υλικά των εικαστικών τεχνών (διάφορα χαρτόνια, χρώματα, κόλλες, ψαλίδια κτλ) ώστε να αποδοθεί το θέμα επιλογής με αντίστοιχο τρόπο. Κάθε ομάδα διάλεξε ένα θέμα που θα ήθελε να διαπραγματευτεί πχ οι Φυσικοί διάλεξαν τον κύκλο του νερού και την ταλάντωση, οι χημικοί τις χημικές ενώσεις και τον περιοδικό πίνακα, ενώ οι βιολόγοι τον ανθρώπινο οργανισμό και το φυτικό και ζωικό κύτταρο. Οι μαθηματικοί την ακτίνα του κύκλου και το μέσο όρο. Συνεργάστηκαν ώστε να διαπραγματευτούν με ποιο τρόπο θα υλοποιήσουν το θέμα τους εικαστικά. Εργάστηκαν με υλικά των εικαστικών τεχνών και ανακυκλώσιμα υλικά. Όλοι οι φοιτητές είχαν ενεργητικό ρόλο και συνεργάστηκαν εξαιρετικά, ακόμα κι ο φοιτητής με κινητικές αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος χάρηκε ιδιαίτερα το εργαστήριο. Μετά το εργαστήριο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν μια google form με ανοικτά ερωτήματα σχετικά με την εμπειρία τους και στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν 11 ενδεικτικές συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ενώ αρχικά φαινόταν δύσκολο το να πραγματοποιηθεί εργαστήριο στο πλαίσιο των θετικών επιστημών, οι ιδέες των συμφοιτητών, τους έκαναν να ανακαλέσουν στη μνήμη αρκετές γνώσεις και πληροφορίες και κατανόησαν ότι οι σκέψεις τους αλληλοσυμπληρώνονται από κοινού με τους συνομηλίκους. Τους συνεπήρε ο νέος τρόπος διδασκαλίας και πήραν ιδέες για εφαρμογή νέων μεθόδων στην πράξη. Ανέπτυξαν πολλαπλά θετικά συναισθήματα: ασφάλεια και ηρεμία, χαρά, ενθουσιασμό από τη συνεργασία, ευγνωμοσύνη, ενδιαφέρον, ελπίδα, αγάπη, υπερηφάνεια, διασκέδαση κι έμπνευση. Κατέθεσαν ότι ήταν από τα σπουδαιότερα μαθήματα που διδάχτηκαν, μοναδικό και βιωματικό, πολύ χρήσιμο που τους βοήθησε να καταλάβουν τι είδους καθηγητές θέλουν να γίνουν, οπότε θα ήθελαν να συμμετέχουν πιο συστηματικά σε workshop (Spanaki, 2023).

Θεωρίες όπου στηρίζεται η διδακτική πρόταση

Η αξιοποίηση διαφόρων μορφών τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει υποστηριχτεί ιδιαίτερα στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τους νεοτερισμούς στην Εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Οι τέχνες αποτελούν αφορμή για ανάπτυξη και καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης εκπαιδευτικού κι εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2011α), ενώ παράλληλα στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης παρακινούν το μαθητή να παρατηρήσει, να διερευνήσει, να πειραματιστεί, να συσχετίσει, μέσα από την πολιτισμική του εμπειρία και την κοινωνικοποίησή του στην ομάδα του (Mezirow, 2007) και μέσω των συναισθημάτων, έτσι ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, παράλληλα, μέσα από την αισθητική εμπειρία αποσκοπεί μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, να μετασχηματίσει στερεοτυπικές και δυσλειτουργικές αντιλήψεις των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2011). Επιπρόσθετα, οι Eisner (2002) και Efland (2002) συνδέουν την παρατήρηση της Τέχνης με τη γνωστική ανάπτυξη και πιο συγκεκριμένα ο Eisner (2003) έχει υποστηρίξει ότι τα σχολεία συχνά αποτυγχάνουν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη όλων των διαφορετικών μαθητών οι οποίοι τελικά δυσχεραστούνται. Σε αρκετές περιπτώσεις για αυτή την αποτυχία ευθύνονται οι ελλείψεις στα προγράμματα σπουδών. Σύμφωνα με τον ερευνητή η παιδεία δεν αφορά μόνο στο τι η γλώσσα μπορεί να αρθρώσει αλλά και τι μπορεί ο νους να επεξεργαστεί. Υποστηρίζει ότι οι μορφές τέχνης (ο χορός, η μουσική, οι εικαστικές τέχνες) βοηθούν και το λόγο να αναπτυχθεί αλλά και τη σκέψη να καλλιεργηθεί.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2020) ο στοχαστικός διάλογος στηρίζει όλους όσους συμμετέχουν στη νέα μάθηση να αμφισβητήσουν παγιωμένες αντιλήψεις, πολλές φορές και μέσω συνεργατικών δράσεων. Αρχικά ο Freire εισηγήθηκε την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας προκειμένου να ανασυνταχθεί η διεργασία μετασχηματισμού και στη συνέχεια ακολούθησαν κι άλλοι μελετητές, όπως ο Mezirow, που θεώρησε την τέχνη αρωγό του λόγου, ο οποίος ανέπτυξε και εκπαιδευτική μεθοδολογία με τίτλο «η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας» (Κόκκος, 2011α).

Σύγχρονοι ερευνητές (Şahin & Dogantay, 2018) υποστηρίζουν ότι θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης λειτουργεί παράλληλα με την κριτική σκέψη. Η θεωρία αυτή έχει αναπτυχθεί στα πρότυπα του εποικοδομισμού. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μετασχηματίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, από μια διαδικασία συσσώρευσης πληροφοριών, σε μία πρακτική διαδικασία επεξεργασίας τους, με στόχο την αλλαγή των νοημάτων που θα παραχθούν (Biggs & Tange, 2007). Ουσιαστικά, η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία όπου οι προηγούμενες γνώσεις χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία και την κατασκευή ενός νέου νοήματος και την κατανόησης μιας λέξης ή μιας πράξης (Mezirow, 2006). Παράλληλα, οι Iyer- Raniga & Andamon (2016) έχουν υποστηρίξει ότι είναι σημαντική η μετασχηματιστική μάθηση ως καινοτομία των προγραμμάτων σπουδών σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αφού αξιολόγησαν τη μετασχηματιστική μάθηση ως καινοτομία της εκπαίδευσης για την αειφορία στο δομημένο περιβάλλον σε πανεπιστήμια (τομέα μηχανικής) της Ασίας -Ειρηνικού. Συγκεκριμένα για τις φυσικές επιστήμες, ο Higgs (2007) υποστήριξε τη μελέτη των ΦΕ σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπου ο χώρος είναι δι-υποκειμενικός κι αναπτύσσονται ποικίλες και πολλαπλές προοπτικές, θεωρίες και ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε να διασταυρώνονται μέσα από τη συνεργασία, για να διατηρηθεί η ποιοτική διδασκαλία και μάθηση. Συμπληρωματικά, ο Tlali (2017) υποστήριξε ότι η ανάγκη για μετασχηματισμό της διδασκαλίας κι εκμάθησης των φυσικών επιστημών είναι επείγουσα στη σύγχρονη

εποχή. Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι επιδόσεις των μαθητών στις ΦΕ, συνήθως είναι χαμηλότερες των προσδοκιών τους γεγονός που δημιουργεί σκέψεις για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η επιστήμη δεν αφορά μόνο στο σώμα των επιστημονικών γνώσεων, αλλά σε μεθόδους και πρακτικές που αναδεικνύουν αποκαλυπτικά και δημιουργικά τη γνώση αυτή. Σύμφωνα με τον Κουμαρά (2015^α) η δεύτερη αυτή συνιστώσα της επιστήμης πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία, ως διαδικαστική γνώση: στην πράξη, μέσα από δραστηριότητες. Ένα σύγχρονο κυρίαρχο μοντέλο για τη διδασκαλία και τη μάθηση αφορά στο διερευνητικό. Η διερευνητική προσέγγιση μετατοπίζει το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από το περιεχόμενο της επιστήμης, στις πρακτικές της, με ενεργό και δημιουργική συμμετοχή των όλων των διαφορετικών μαθητών στη διδασκαλία. Αυτός είναι ο στόχος και στη διδασκαλία των θετικών επιστημών με διερευνητική μέθοδο. Η μέθοδος αυτή παρακινεί τους μαθητές να εμπλακούν στην αναζήτηση της νέας γνώσης μέσω χειραπτικού τύπου ενεργοποίηση τους ώστε να την ανακαλύψουν και να την οικοδομήσουν μόνοι τους (Loesing 2014). Επιπρόσθετα, αρκετοί μελετητές υποστήριζαν ότι η διερεύνηση έχει επίδραση στην κατανόηση των Φυσικών επιστημών από τους μαθητές αλλά και στην υιοθέτηση θετικής στάσης τους απέναντι στην επιστήμη (Σκορδούλης & Στεφανίδου, 2021), μέσα από τη χρήση υλικών, βιβλίων ή και άλλων πόρων και μέσω ανταλλαγής επιχειρημάτων και ιδεών με τους συνομηλίκους (Tavares et al., 2015). Στην Ελλάδα, σε έρευνα που έγινε με συμμετοχή 174 μαθητών Α λυκείου σε πειραματική ομάδα με χρήση διερευνητικής μεθόδου και 183 μαθητών σε ομάδα ελέγχου που διδάσκονταν με χρήση παραδοσιακής διδασκαλίας, φάνηκε η αλλαγή στις γνώσεις της πειραματικής ομάδας να αγγίζει το ποσοστό 34,78% σε σχέση με την αλλαγή στις γνώσεις της ομάδας ελέγχου 26,71% (Vlassi & Karaliota, 2013).

Σε όλες τις παραπάνω τοποθετήσεις για τις διαφορετικές μεθόδους εργασίας των μαθητών προκειμένου να προσλάβουν τη νέα γνώση στηρίζεται η πρόταση της εναλλακτικής διδασκαλίας των θετικών επιστημών με τη χρήση της τέχνης και των εικαστικών.

Οφέλη από τη χρήση της τέχνης στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών

Εν συνεχεία, ο Nikkhah (2011) υποστήριξε ότι οι επιστήμες που διδάσκονται με καλλιτεχνικούς τρόπους θα δημιουργήσουν και θα διαμορφώσουν τις πιο αποδοτικές πολιτικές στη δημιουργική επιστημονική εκπαίδευση της χιλιετίας. Οι «τέχνες» είναι μια έκφραση πιο περιεκτική από την «τέχνη», καθώς οι «τέχνες» αφορούν στη μουσική, χορό, θέατρο, λογοτεχνία, κινηματογράφο κ.α. ενώ η «τέχνη» η οποία συνήθως αναφέρεται στις εικαστικές τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική κ.α.). Η «τέχνη» προτείνεται ως μια διαδικασία για την ολοκλήρωση ενός έργου. Σύμφωνα με τον ερευνητή, στις τέχνες οι άνθρωποι αξιοποιούν το περιβάλλον τριγύρω τους περισσότερο διορατικά, επικοινωνώντας μέσω αυτού. Αυτή η διαδικασία υποδηλώνει ότι η ενασχόληση με τις τέχνες δίνει διάσταση πιο αποτελεσματική στη ζωή, πιο κατανοητή και περισσότερο ευχάριστη. Ως συνέπεια, ο Nikkhah (2011) θεωρεί ότι η εκπαίδευση στην επιστήμη γίνεται πιο δημιουργική μέσα από καλλιτεχνικούς τρόπους. Ο μετασχηματισμός της επιστήμης μέσω των τεχνών μπορεί να βελτιστοποιήσει την επιστημονική εκπαίδευση και μάλιστα, οι πρακτικές εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες θα πρέπει να ακολουθούν τις τέχνες ως πρότυπο για την επίτευξη και τη διατήρηση της αρμονίας. Η σύνδεση ΦΕ και τεχνών θα διευκολύνει την επιστημονική εκπαίδευση και τη διαμόρφωση της διορατικότητας. Η επιστήμη δημιουργεί γνώση και

η γνώση τροφοδοτεί ιδέες για περαιτέρω επιστήμη, αλληλένδετη διαδικασία με τις τέχνες.

Από άλλους ερευνητές έχει στραφεί το ενδιαφέρον, τα τελευταία χρόνια, στην ομαδική εργασία και την ομαδοσυνεργατική μάθηση και η προσφορά της στην εκπαίδευση μαθητών Γυμνασίου- Λυκείου (Asrori & Tjalla, 2020) αλλά και φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2023· Lobato et al., 2010· Marin - Garcia & Lloret, 2008). Οι Asrori & Tjalla (2020) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου συνεργατικής μάθησης για τη βελτίωση των ικανοτήτων των εφήβων μαθητών. Στο πείραμα συμμετείχαν 3 Λύκεια και μελετήθηκαν τέσσερις πτυχές της προσωπικότητας των 105 μαθητών, μέσω ενός ημι- πειραματικού σχεδιασμού με επίκεντρο τη δημιουργία ομάδων και την κατανόηση από τους συμμετέχοντες της σημασίας της ομαδικής εργασίας. Το προφίλ των μαθητών αξιολογήθηκε πριν και μετά από το πείραμα κι αναλύθηκε μέσω της σύγκρισης των πραγματικών ικανοτήτων τους και των ικανοτήτων που αναπτύσσονταν μέσα από την ομαδική εργασία μοίρασμα, τη συνεργασία, την προσοχή στα δικαιώματα των άλλων και η ευημερία τους και τη φροντίδα για τους άλλους. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το μοντέλο ομαδοσυνεργατικής μάθησης ήταν αποτελεσματικό για τη βελτίωση της ικανοτήτων όλων των μαθητών, με σημαντική βελτίωση σε όλες τις πτυχές εκτός από την «προσοχή στα δικαιώματα και την ευημερία των άλλων» η οποία παρουσίασε μέτρια βελτίωση.

Οι Lobato et al. (2010) μελέτησαν την εμπειρία 185 φοιτητών στο Πανεπιστήμιο της χώρας των Βάσκων μέσω ενός ερωτηματολογίου προκειμένου να συγκεντρώσουν βασικές ικανότητες που αυξάνει η ομαδο- συνεργατική εργασία, στη συνέχεια ακολούθησε παρέμβαση. Συνεργατικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν (παζλ ή jigsaw, μελέτη περίπτωσης, επίλυση σύνθετων προβλημάτων, εργαστηριακή πρακτική, συζήτηση πρακτικών περιπτώσεων που στοχεύουν στην ηθική ανάπτυξη) και ακολούθησε επαναχορήγηση του αρχικού ερωτηματολογίου. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι φοιτητές φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στις πιο τεχνικές ικανότητες σε αντίθεση με δεξιότητες σχέσεων (ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές) κατά τη διαμορφωτική διαδικασία και αξιολόγηση της μάθησής τους, που φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με: διαπραγμάτευση, έκφραση απόψεων κι ιδεών, συνεργασία και μοιρασιά, διαχείριση συγκρούσεων και διαμεσολάβηση σε αυτές, έπαινος και λήψη αποφάσεων, που αφορούν σε τεχνικές/ οργανικές ικανότητες σε σχέση με τις δεξιότητες σχέσεων: ενεργητική ακρόαση, έκφραση συναισθημάτων, συγχώρεση, αντιμετώπιση της κριτικής, υπεράσπιση δικαιωμάτων.

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών συγκαταλέγεται η Δυσλεξία, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο εν γένει, ως Δυσορθογραφία και Δυσγραφία και οι δυσκολίες στα Μαθηματικά, όπως Δυσαριθμησία. Άλλη μια εξίσου συχνή δυσκολία στο μαθητικό πληθυσμό είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα. Οι δυσκολίες αυτές έχουν αρκετά ατομικά διαφορετικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε διαφορετικό βαθμό. Η κατάλληλη μέθοδος και τεχνική διδασκαλίας μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση, να αξιοποιήσει τις ικανότητες του κάθε διαφορετικού μαθητή και να περιορίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Heward, 2011). Σύμφωνα με το Γουδύρα (2013) το 25-30% των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονται από τους συνομηλίκους, συγκριτικά με το 8-16% ποσοστό απόρριψης που ισχύει για τους υπόλοιπους μαθητές. Εν συνεχεία, ο όρος «γενικές μαθησιακές δυσκολίες» στις

περισσότερες περιπτώσεις αναφέρεται σε μαθητές με νοητικό δυναμικό μεταξύ του 50-90, το οποίο προσδιορίζεται ως «οριακό» και ήπια χαμηλότερο από τον μέσο βαθμό νοημοσύνης, έως «ελαφρά νοητική υστέρηση» (Στασινός, 2016). Οι μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα μάθησης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και οφείλονται στο νοητικό δυναμικό, πιθανά όμως και στη διάσπαση προσοχής κι άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Krämer et al., 2021). Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται, επίσης, με ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές διαφορές και χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Η φύση αυτών των δυσκολιών εμποδίζει την ανάπτυξη κι εξέλιξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, γεγονός που καθιστά σημαντική την έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση (Τζιβινίκου, 2015). Στα αναλυτικά προγράμματα ειδικά του Δημοτικού σχολείου υποστηρίζεται ότι τα διδακτικά εργαλεία ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών για να αναλύουν μαθηματικές έννοιες (ΥΠΕΠΘ, 2011).

Από την άλλη, η σύμφωνα με τον Loong (2014) τα χειραπτικά εργαλεία δημιουργούν «σκαλωσιά» προς την απλοποίηση αφηρημένων ιδεών, όπως και των μαθηματικών εννοιών, ανάμεσα σε διαφορετικούς μαθητές υποστηρίζοντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο θεωρείται από παλαιότερα σημαντική διδακτική πρακτική, απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές με διαφορετικές δυνατότητες και δυσκολίες να ενταχθούν ομαλά στη γενική τάξη (Ματσαγγούρας, 2000). Στην κάθε ομάδα, οι συμμετέχοντες μαθητές συζητούν για τους επιμέρους στόχους του μαθήματος, για τον τρόπο μεθόδευσης κι ολοκλήρωσης των εργασιών τους και την κατανομή των ρόλων για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2017). Η πρακτική αυτή εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές δεξιότητες, τη δημιουργική τους έκφραση, την κριτική τους σκέψη, αλλά και άλλες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση της τάξης. Αναφορικά με την αξία της τέχνης, οι Μιχαηλίδου & Πετρά (2015) παραθέτουν ότι είναι θεραπευτική σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι εικαστικές τέχνες, λειτουργούν επικουρικά ευνοώντας τον οπτικό γραμματισμό, ειδικά σε μαθητές με δυσκολίες λεκτικής έκφρασης. Ακόμα, επιδρούν αγχολυτικά και υποστηρίζουν την ανάδυση κι έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Παράλληλα, η βιωματική μάθηση αφορά στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή πράξη μέσα από τη δημιουργία ομάδων, ανταλλαγή απόψεων κι εμπειριών τη βίωση συναισθημάτων και την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού (Kold, & Kold, 2008).

Ο ρυθμός μάθησης των μαθητών με ΜΔ μπορεί να διαφέρει σημαντικά από εκείνο των συμμαθητών τους, γεγονός που μπορεί να αναδείξει την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας των Θετικών Επιστημών στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Η αξιοποίηση δραστηριοτήτων με τη μεσολάβηση συνομηλίκων, παρέχουν ευκαιρίες εξάσκησης των μαθητών με ΜΔ (Brigham, Scruggs & Mastropieri (2011). Η εφαρμογή βιωματικών προγραμμάτων σε μαθητές Στ' δημοτικού σχολείου φοιτούντων σε τμήματα ένταξης έδειξαν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κινήτρων μαθητών με ΜΔ και ισχυροποίηση της αυτοεικόνας τους (Μπαστέα & Βρανάς, 2017).

Οι Satsangi et al. (2014) εστίασαν στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που αφορούν στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, μέσα από τη πρακτική χρήση χειραπτικών και ψηφιακών υλικών. Τα υλικά (γεωπίνακες, ράβδοι Cuisenaire, άβακες, σχήματα, οδοντογλυφίδες, πλαστελίνες, χαρτόνια, χαρτί κ.α.) δημιουργούν μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης. Μαθητές με δυσκολίες μάθησης εμπλέκονται με ενεργητικό τρόπο και επεξεργάζονται καλύτερα τις εκάστοτε

Ο ανθρώπινος οργανισμός, η ταβέρνα του μπάριμπα Γιώργη και ο Μέσος Όρος, η ταλάντωση κι περιοδικός πίνακας ...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Asrori, M. and Tjalla, A. (2020). Increasing Teamwork Capacity of High School Students through Collaborative Teamwork Learning. *American Journal of Educational Research*, 8 (1), 46-50. DOI:10.12691/education-8-1-7
- Βασιλειάδης, Η. (2013). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εξεταστικών δοκιμασιών από απόσταση (κυρίως για ΑμεΑ)*. Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. (Επιμ. Παππάς, Β.). Κέντρο ελληνικής γλώσσας. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Biggs, J., and Tange, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd edition. Berkshire, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου, 2021, από: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/2_49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf
- Brigham, F., Scruggs, T., & Mastropieri, M. (2011). Science Education and Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 223- 232.
- Γουδήρας, Δ. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Σε Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου – Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική : από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους (σ. 21-39). Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Cortright, R. N., Collins, H. L., & DiCarlo, S. E. (2005). Peer instruction enhanced meaningful learning: ability to solve novel problems. *Advances in physiology education*, 29(2), 107-111.
- Iyer-Raniga, U. and Andamon, M. M. (2016). Transformative learning: innovating sustainability education in built environment. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17, 106- 122. DOI: 10.1108/IJSHE-09-2014-012
- Heward, W.L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), Αθήνα: Τόπος.
- Higgs, P. 2007. Towards an indigenous African epistemology of community in higher education research. *South African Journal of Higher Education*, 21(4), 668–679
- Katsamproxaki-Hodgetts, K. (2023). Active learning. Teaching and learning center network electronic toolkit. In Gabriilidou Zoe (Ed.) University Teacher Toolkit Retrieved from <hQps://ltnetwork.net/index.php/el/edu-tech-menu-gr/toolkit-university> [Γαβρηλίδου Ζωή (Επιμ.), (2023). Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού, Κομοτηνή: Εκδόσεις της Οριζόντιας Δράσης ΚΕΔΙΜΑ]
- Κόκκος και συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011α). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). Η κατάρτιση και η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Διανόησης. ΕΑΠ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ
- Kolb, A. and Kolb, D. (2008), “Experiential Learning”, in Armstrong, S. J. and Fukami, C. (Eds), *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage
- Κουμαράς, Π. (2015α). Η Φυσική δεν είναι μόνο Εννοιολογικό Περιεχόμενο, είναι επίσης Μεθοδολογία Λύσης (καθημερινών) Προβλημάτων και Στάση Ζωής. *Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση*, 6, 19-28.
- Κουμαράς, Π. (2015β). *Μονοπάτια της Σκέψης στον Κόσμο της Φυσικής: για την Ανάπτυξή της, για τη Διδασκαλία της, για τη Μάθησή της*. Gutenberg, Αθήνα.
- Krain, M. (2016). Putting the Learning in Case Learning? The Effects of Case-Based Approaches on Student Knowledge, Attitudes, and Engagement. *Journal on Excellence in College Teaching*. 27(2), 131-153.
- Krämer, S., Möller, J., Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students with General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), Διαθέσιμο στο: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654321998072>
- Lobato, C., Apodaca, P.M., Barandiaran, M.C., San José, M. J., Sancho, J. and Zubimendi, J. L. (2010). Development of the competencies of teamwork through cooperative learning at the university. *International Journal Information and Operations Management Education*, 3(3), 224- 240.
- Marin- Garcia, J. A. and Lloret, J. (2008). Improving Teamwork with University Engineering Students. The Effect of an Assessment Method to Prevent Shirking. *Wseas Transactions on Advances in Engineering Education*, 5(1), 1-11.

- Loesing M. L. (2014). Factors that Affect Elementary Teachers' Ability to Conduct Inquiry-Based Science Instruction. *Ph.D. Thesis. Concordia University Chicago*.
- Loong, E. (2014). Fostering mathematical understanding through Physical and virtual manipulatives. *The Australian Mathematics Teacher*, 70(4), 3–10. Διαθέσιμο στο: <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30069340/loongfosteringmathematical-2014.pdf>
- Mezirow, J. (2006). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015). *Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/educsc.178>
- Μπαστέα, Α., & Βρανάς, Θ. (2017). Πρόγραμμα Βιωματικής Μάθησης στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 725–743. <https://doi.org/10.12681/educsc.1027>
- Nikkhah, A. (2011). Science Education of the New Millennium: Mentorship Arts for Creative Lives. *Creative Education*, 2(4), 341-345, doi:10.4236/ce.2011.24048
- Πολυχρονόπουλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Διάδραση.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Έρευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Şahin, M and Doğantay, H. (2018). Critical thinking and transformative learning. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 22 (1), 103- 114.
- Satsangi, R., & Bouck, E. C. (2014). Using Virtual Manipulative Instruction to Teach the Concepts of Area and Perimeter to Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 174–186.
- Σκορδούλης, Κ. & Στεφανίδου, Κ. (2021). *Διδακτική και Μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών*. Προπομπός.
- Spanaki Eirini (2023). Sciences' students attitudes toward teaching approaches through arts: A case study. *Proceedings of 1st International Conference on Higher Education Pedagogy & Faculty Development University of Crete, Rethymnon*, 5-17 September 2023 ISBN 978-960-9430-26-5 <https://doi.org/10.1177/0731948714550101>
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Παπαζήσης: Αθήνα. ISBN: 9789600231694
- Tavares A. C., Silva S. & Bettencourt T. (2015). Advantages of Science Education Outdoors through IBSE Methodology. *Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (Stem) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators* , pp. 151-169. doi/10.1108/S2055-364120150000004010
- Tlali, M. F (2017). Creating sustainable physical sciences learning environments: A case for decolonized and transformative learning. *Perspectives in Education*, 35(2): 85-98 DOI: <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v35i2.7>
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, ΕΜΠ.
- Τριλιανός, Αθανάσιος (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα
- Mezirow, J., και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Μια εξελικτική διδασκαλία*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Vlassi M. & Karaliota A. (2013). The comparison between guided inquiry and traditional teaching method. A case study for the teaching of the structure of matter to 8th grade Greek students. *3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership - WCLTA 2012*. 93, pp. 494 - 497. Φινξήλα: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείου 21ου αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στους άξονες προτεραιότητας 1,2,3- Οριζόντια πράξη» με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό, Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων*. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Η Κριτική Παιδαγωγική ως Φιλειρηνική Παιδαγωγική μέσω της Τέχνης

Πάυλος Στεφανάκης¹

¹ Εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν την ανθρωπότητα. Υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία για τις κοινωνικές ανισότητες και τις αδικίες που υφίστανται ορισμένες ομάδες. Συγκεκριμένα, ο στόχος αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ ειρήνης και εκπαίδευσης, καθώς και να αντιμετωπίσει τους παράγοντες που διαταράσσουν αυτήν τη σχέση. Παράλληλα, επιδιώκει να διερευνήσει τα οφέλη που μπορεί να προσφέρουν οι τέχνες στους μαθητές και τις μαθήτριες σε ό,τι αφορά τις νοητικές και γνωστικές τους διεργασίες και την μαθησιακή τους εμπειρία. Η μεθοδολογία που αξιοποιείται είναι η Έρευνα Βασισμένη στην Τέχνη, εκμεταλλευόμενη τα οφέλη της οπτικής τέχνης ως εργαλείο έρευνας. Ειδικότερα, περιλαμβάνει έξι ιχνογραφίες που αναδεικνύουν θέματα όπως τα σωματικά και ψυχικά τραύματα του πολέμου στα παιδιά και τον εκτοπισμό. Η μελέτη ενεργοποίησε και προβλημάτισε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ενθαρρύνοντας τους να αναπτύξουν φιλειρηνικά πρότυπα και να ενταχθούν σε πρωτοβουλίες για την προώθηση της ειρήνης μέσω της εκπαίδευσης. Καταληκτικά, η έρευνα αυτή αποτελεί σημαντική προσπάθεια για την κατανόηση του ρόλου των τεχνών και της εκπαίδευσης στην προώθηση της ειρήνης. Παρέχει νέες προοπτικές για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων και την εδραίωση μιας ειρηνικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Κριτική Παιδαγωγική, Παιδαγωγική της Ειρήνης, Εκπαίδευση για την Ειρήνη, Έρευνα Βασισμένη στην Τέχνη

1.Η Κριτική Παιδαγωγική

Η «Κριτική Παιδαγωγική» ως όρος, χρησιμοποιείται από τον Giroux (1983) και ακολούθως από τους Aronowitz (2003) και McLaren (2010), αναφερόμενοι σε ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής που κάνει την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις ΗΠΑ, μέσα στο ιστορικό συνεχές των ιδιαιτεροτήτων και κοινωνικοπολιτικών χαρακτηριστικών που διαμορφώθηκαν μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι Γρόλλιος και Κάσκαρης (1997: 110-118) αναφέρουν ότι η Κριτική Παιδαγωγική είναι μια σύνθεση διαφόρων παραδόσεων και μια προσπάθεια μετασχηματισμού θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών. Αντιτίθεται σε κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές και προωθεί μια ριζοσπαστική προσέγγιση στην παιδαγωγική πράξη. Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020: 104), η Κριτική Παιδαγωγική είναι ένα ριζοσπαστικό επιστημονικό ρεύμα, το οποίο αντιμετωπίζει τη συμβατική παιδαγωγική. Τονίζει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, προωθεί τη μη κυρίαρχη κουλτούρα των υποτελών ομάδων για να προωθήσει τη δημοκρατία, την απελευθέρωση και τη συμμετοχική μάθηση. Στοχεύει στη μετασχηματιστική αλλαγή της κοινωνίας και του σχολείου με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη. Αμφισβητεί την ορθολογιστική, μη ιστορική και αποπολιτικοποιημένη προσέγγιση της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον ρόλο της πολιτικής εξουσίας και του πολιτισμού ως προς την κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου, της σημειολογίας του και την κατασκευή του υποκειμένου. Η κύρια ειδοποιός διαφορά, λοιπόν, της Κριτικής Παιδαγωγικής σε σχέση με τις φορμαλιστικές προσεγγίσεις της έννοιας της κριτικής σκέψης, έγκειται στην πολιτική της χροιά. Σύμφωνα με τον Freire (2009: 207), η εκπαίδευση είναι πρώτα απ' όλα πολιτική πράξη ενώ επισημαίνει ότι «εμπλεκόμαστε στην πολιτική, όταν διδάσκουμε». Και αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό αν αποδεχτούμε το γεγονός ότι κάθε μαθησιακή διαδικασία εμπλέκεται σε προκαθορισμένες κατευθυντήριες γραμμές, που διαμορφώνονται είτε από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, είτε από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού.

2. Κριτική Παιδαγωγική και τέχνη

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου σε επίπεδο γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό αλλά και η διαμόρφωση σκεπτόμενων ανθρώπων. Η αξιοποίηση των διαφόρων μορφών τέχνης μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην πραγμάτωση αυτού του στόχου. Μέσω της ενασχόλησης με τις ποικίλες μορφές αισθητικής έκφρασης όπως η ζωγραφική, ο κινηματογράφος, το θέατρο, η μουσική, κ.ά., οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν και να διδαχθούν, να αποκτήσουν ευαισθησία, ικανότητα για μάθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, ενώ θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο με περισσότερο ολιστικούς τρόπους (Lawrence, 2008: 67; Wick, 2000). Επιπλέον, η ενασχόληση με διάφορες μορφές τέχνης, επιτρέπει τη χρήση της φαντασίας ως μέσο για την αναζήτηση νέων δυνατοτήτων. Έτσι, η φαντασία απελευθερώνει την ανθρώπινη σκέψη από την κυριολεξία και ενεργοποιεί την ενσυναίσθηση του ατόμου βιώνοντας εμπειρίες δια αντιπροσώπου (Eisner, 2002: 10-11). Ο Perkins (1994) επισημαίνει ότι η τέχνη βοηθάει το άτομο να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα φυσικό αντικείμενο ενώ συγχρόνως σκέφτεται, μιλάει και μαθαίνει. Ο τρόπος που έχουν δημιουργηθεί τα έργα τέχνης είναι

τέτοιος, ώστε να προκαλούν και να διατηρούν την προσοχή του ατόμου, θέτοντάς το σε μια διαδικασία παρατεταμένου στοχασμού πάνω σε αυτά και επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτόν την προσωπική του εμπλοκή. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι το εγχείρημα αποκωδικοποίησης ενός έργου τέχνης είναι πολύ πιο απαιτητικό από την προσπάθεια εύρεσης της μιας και μοναδικής λύσης ενός μαθηματικού προβλήματος, αφού δεν υπάρχει μοναδική και σωστή ή λανθασμένη ερμηνεία. Από την άλλη μεριά, η μελέτη έργων τέχνης κινητοποιεί ένα ευρύ φάσμα γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η οπτική επεξεργασία, η αναλυτική σκέψη, η διατύπωση ερωτήσεων-κλειδιά, ο έλεγχος υποθέσεων, η επιχειρηματολογία, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο ένα ευρύ πλήθος γνωστικών στόχων.

Ο Fowler (1996) υπογραμμίζει ότι η ανοιχτή σκέψη καλλιεργείται με τη βαθιά και ουσιαστική επαφή με τις τέχνες. Οι τέχνες «προσκαλούν» τους μαθητές σε περιπέτειες που διεγείρουν τις αισθήσεις και το νου και ζωντανεύουν τη διερευνητική τους φύση, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν να είναι ανοιχτοί σε όλες τις εμπειρίες. Εξηγεί ότι δεν υπάρχουν μοναδικές σωστές απαντήσεις στην τέχνη, αλλά επιδοκιμάζονται η διαφορετικότητα και η πρωτοτυπία. Οι μαθητές παίρνουν τον ρόλο και τις διανοητικές δεξιότητες του καλλιτέχνη, οραματίζονται, θέτουν στόχους, σχεδιάζουν τον τρόπο που θα φτάσουν σε αυτούς, υπολογίζουν, αξιολογούν, αναθεωρούν και τέλος δημιουργούν. Επιπροσθέτως, η τριβή με τις τέχνες κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον, τους καθιστά ενεργούς συμμετέχοντες στο πλαίσιο της μάθησης και ενεργοποιώντας την αντίληψη και την επίγνωσή τους. Επιπλέον, με την αξιοποίηση έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, από διάφορες χώρες και πολιτισμούς, το άτομο αντιλαμβάνεται τόσο τη δική του κουλτούρα και πολιτιστική κληρονομιά και καλλιεργεί την αποδοχή και το σεβασμό προς τις έτερες πολιτισμικές διαφορές και αξίες.

3. Η Παιδαγωγική της Ειρήνης

Η ειρήνη ξεκίνησε να εντάσσεται ως σκοπός της Αγωγής με το πέρας του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, και η Παιδαγωγική της ειρήνης άκμασε κυρίως τον 20^ο αιώνα θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή και αναγνωρίζοντας την αξία της παιδικής ηλικίας αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζει η αγωγή ως προς την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, προς όφελος της μετέπειτα εξέλιξής τους (Αχλīs, 1993: 92). Το αντικείμενό της είναι ο σχεδιασμός μιας εκπαίδευσης, που εξετάζει τις διάφορες μορφές βίας και την έλλειψη ειρήνης, αναζητώντας τις αιτίες, εξετάζει τη σχέση αιτίου-αιτιατού μεταξύ τους και στοχεύει στη μείωσή τους. Επιδιώκει να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, ικανότητες και δεσμεύσεις, έχοντας ως όραμα την κατασκευή μιας παγκόσμιας κοινότητας που θα συμπεριλαμβάνει την ανθρωπότητα στο σύνολό της και θα της αποδίδει ίση αξία και πλήρη αξιοπρέπεια, και που θα έχει σαν απώτερο σκοπό να αποκτηθεί μια αυθεντική πλανητική συνείδηση, που θα κινητοποιήσει αφενός το σύνολο των ανθρώπων, προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργούν ως παγκόσμιοι πολίτες, και αφετέρου τον μετασχηματισμό της υφιστάμενης καθεστηκυίας τάξης μέσω της μεταβολής σε κοινωνικές δομές και πρότυπα σκέψης (Μπονίδης, 2015; Μπονίδης 1998: 38-37). Σύμφωνα με τον Κρίβα (2004: 277), η Εκπαίδευση για την Ειρήνη αναφέρεται στην απόκτηση από τον εκπαιδευόμενο της ικανότητας για ειρηνική συμβίωση με τους άλλους μέσω της συνεργασίας, ανεξάρτητα από πολιτικές, θρησκευτικές, ιδεολογικές και φυλετικές διαφορές. Αυτό έχει ως στόχο τη διαμόρφωση και την περαιτέρω ανάπτυξη μιας ειρηνικής νοοτροπίας και συνείδησης.

Το σχολείο αντιπροσωπεύει μία μικρογραφία της κοινωνίας και οι αξίες και τα ιδανικά που καλλιεργούνται εντός της σχολικής κοινότητας έχουν αντίκτυπο και στη

διαμόρφωση της κοινωνίας. Με αυτήν την έννοια, η εκπαίδευση αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα ως προς την προώθηση και διατήρηση των ειρηνικών συνθηκών με τη διαμόρφωση ώριμων, ευαίσθητων, υπεύθυνων, σκεπτόμενων και δημοκρατικών ανθρώπων, οι οποίοι θα αγωνίζονται και θα χαρακτηρίζονται από ανώτερες ηθικές αξίες, όπως η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή στο διαφορετικό, η ειρηνική επίλυση των διαφορών, η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη, η εθνική συνείδηση, η αξία της πολυπολιτισμικότητας, κ.α. Παράλληλα, το σχολείο οφείλει να προωθεί τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, να επισημαίνει τις ομοιότητες μεταξύ των λαών ως προς τον πολιτισμό, τις τέχνες, τις παραδόσεις, και να αποτρέπει τους μαθητές από την εκδήλωση φαινομένων βίας και παραβατικότητας, ρατσισμού, εθνικισμού, φανατισμού, εχθροτήτων, στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων. Ο στόχος, λοιπόν, της εκπαίδευσης θα πρέπει να εστιάζει στην ανάπλαση του ανθρώπου-πολίτη που θα διέπεται από φιλειρηνικά αισθήματα, και δη αγάπη και σεβασμό προς τον άνθρωπο (Johnson & Johnson, 2013; Bhat & Jamatia, 2022).

Συμπερασματικά, η Εκπαίδευση για την Ειρήνη ασχολείται με το αντικείμενο που αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό ως προς την αξιοπρέπεια των ανθρώπων, ως αυτόνομων ατόμων, και ως μετόχων της κοινότητας που ανήκουν, και δη των μειονοτήτων (Fountain, 1999: 44-45). Ο Μπονίδης (1998: 12) αναφέρει ως αντικείμενο της Παιδαγωγικής της ειρήνης, την κατασκευή μιας μορφής εκπαίδευσης, που θα δραστηριοποιείται πάνω στα φαινόμενα βίας σε ατομική, κοινωνική και παγκόσμια κλίμακα, και θα αναζητά την αιτιολόγηση αυτών των φαινομένων και παράλληλα θα ενισχύει την καταπολέμησή τους, προς όφελος της επίτευξης, σε πρώτο τουλάχιστον στάδιο, της αρνητικής ειρήνης. Από την πλευρά του ο Hicks (1988: 8), υποστηρίζει πως το όραμα της Εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι να κάνει γνωστή στην ανθρωπότητα τη συνθετότητα της ειρήνης αλλά και τις τροχοπέδες που δύναται να συναντήσει. Επίσης, στόχος της είναι να μεταλαμπαδεύσει και να εδραιώσει στη συνείδηση των ανθρώπων το σύνολο των δικαιωμάτων, αλλά και τις υποχρεώσεις τους ως προς τον εαυτό τους και τους άλλους.

4. Έρευνα Βασισμένη στην Τέχνη

Η σύνδεση της επιστήμης με τη μελέτη γεγονότων και την αντικειμενικότητα, υπήρξε η αιτία για την οποία οι κοινωνικοί επιστήμονες έκαναν χρήση μιας γλώσσας αντικειμενικής, ακριβούς, ουδέτερης και μη μεταφορικής (Glesne 2018: 362; Richardson, 1990; Stewart, 1989). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απονεύρωση της επιστήμης από τα συναισθήματα, τη φυσιολογία και γενικά την αληθινή καθημερινή ζωή του συνόλου των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020: 116), κάθε έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση του λόγου για τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, αντιδρούν και συμπεριφέρονται όπως το κάνουν. Αυτό απαιτεί την ανάλυση και μελέτη των αόρατων πτυχών του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι, όπως τα συμβολικά και μη υλικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η επιστημονική μας προσέγγιση συχνά αποκλείει ορισμένες πτυχές της ανθρώπινης ζωής, όπως η αφή, η όσφρηση ή η κίνηση, θεωρώντας τα ως ανεκδοτολογικά στοιχεία. Συνεπώς, σπάνια καθορίζουμε μια συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας προκειμένου να μελετήσουμε όλες τις σημαντικές πτυχές των ανθρώπινων αντιλήψεων, συμπεριφορών και εμπειριών, ειδικά στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα.

Ωστόσο, η τοποθέτηση της τέχνης και της επιστήμης σε αντίθετους πόλους είναι αντιφατική, καθώς τόσο η τέχνη, όσο και η επιστήμη, παρουσιάζουν εγγενείς ομοιότητες ως προς τον σκοπό τους για εξερεύνηση, διαφώτιση και αναπαράσταση των όψεων της ανθρώπινης ζωής, της κοινωνίας και του φυσικού κόσμου που ζούμε (Leavy, 2020). Όπως επισημαίνει ο Jones (2010, στο: Χουρδάκης, 2021), οι αρχές των δημιουργικών τεχνών αντιμετωπίζουν ολιστικά τα οποία ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ο συνδυασμός των τεχνών και των ανθρωπιστικών επιστημών μπορεί να διευκολύνει την επίτευξη κοινωνικών και επιστημονικών στόχων. Οι κοινωνικο-πολιτικοί μετασχηματισμοί οδηγούν στην ανάγκη χρήσης μιας ερευνητικής μεθοδολογίας που μπορεί να επικοινωνήσει άμεσα ή στη γλώσσα αυτών των καταπιεζόμενων ομάδων αποφεύγοντας τη χρήση του συνηθισμένου παιδαγωγικού λεξιλογίου (Χουρδάκης, 2020, σ. 116).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, υπήρξαν πολλές προσπάθειες που αποτέλεσαν καλλιτεχνικούς τρόπους εμπλοκής του γενικού πληθυσμού σε ένα είδος διερεύνησης της δικής τους ζωής και των μεγάλων αφηγήσεων που διαμόρφωναν τις εμπειρίες τους. Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφέρουμε το παράδειγμα του Paulo Freire, όπου μέσα από τη δημιουργία λαϊκών θεάτρων Forum και μέσα από συνομιλίες και συνεντεύξεις προσπάθησε αφενός να συμβάλει στην εκπαίδευση, αφετέρου στην πολιτικοποίηση των αγροτών, αλλά και άλλων ομάδων με αδύναμη θέση στην πολιτική ζωή (Glesne, 2018: 363). Η Έρευνα Βασισμένη στην Τέχνη (EBT) μας βοηθάει να κατανοήσουμε τον κοινωνικό κόσμο με περισσότερες αποχρώσεις (Cohenmiller, 2018, στο: Χουρδάκης, 2021). Πρόκειται για τον δημιουργικό, καλλιτεχνικό τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές προσεγγίζουν και παρουσιάζουν το έργο τους και αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση για την απόκτηση γνώσεων, η οποία συνδυάζει τις αρχές των δημιουργικών τεχνών σε ερευνητικά πλαίσια (Glesne, 2018: 364; McNiff, 2008; McNiff, 2014, στο: Χουρδάκης, 2021). Η EBT περιλαμβάνει τη συστηματική χρήση της καλλιτεχνικής διαδικασίας, της πραγματικής δημιουργίας καλλιτεχνικών εκφράσεων σε όλες τις διαφορετικές μορφές των τεχνών, ως πρωταρχικός τρόπος κατανόησης και εξέτασης της εμπειρίας τόσο από τους ερευνητές, όσο και από τους ανθρώπους που εμπλέκονται στις σπουδές τους (Χουρδάκης, 2021). Η χρήση της έντεχνης ερευνητικής μεθοδολογίας για την εκπόνηση του ερευνητικού του έργου προσφέρει έναν διαφορετικό τρόπο γνώσης που συμβάλλει όχι μόνο στην κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουμε, αλλά και στο τι μαθαίνουμε, προσθέτοντας παράλληλα ένα στοιχείο έκπληξης και συχνά ανατρέπει τις προηγούμενες αντιλήψεις για τον κοινωνικό κόσμο, προκαλώντας έτσι επιπλέον αμφισβήτηση (Glesne, 2018).

Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να ενεργοποιηθεί ο προβληματισμός και η ευαισθητοποίησή τους για ζητήματα που αφορούν τα δεινά των πολεμικών συρράξεων, και να τους κινητοποιήσω για ανάληψη δράσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, αξιοποιήθηκε η Έρευνα Βασισμένη στην Τέχνη και η παρατήρηση, ενώ το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι τα οπτικά-καλλιτεχνικά μέσα (Glesne, 2018: 390-392). Από τα 50 αντίτυπα φύλλων εργασίας που διανεμήθηκαν στα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία, συμπληρώθηκαν τα 44. Το δείγμα αποτελείται από 44 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες κυμαίνονταν σε ηλικίες από 21 χρόνων έως 60 για τις γυναίκες και από 34 χρόνων έως 57 για τους άνδρες. Η αναλογία συμμετοχής στην

έρευνα ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες ήταν 3 προς 1. Αρχικά δημιουργήθηκαν 6 αυτοσχέδιες ιχνογραφίες από επίκαιρες πολεμικές συγκρούσεις με σκοπό να θιχθούν ζητήματα όπως είναι τα σωματικά και ψυχικά τραύματα που προκαλεί ο πόλεμος στα παιδιά, ο εκτοπισμός και η προσφυγή σε μία ξένη χώρα προς αναζήτηση ασφάλειας και τέλος παρουσιάζεται την εκπαίδευση ως αντιπρόταση στην λαίλαπα του πολέμου. Σε δεύτερο στάδιο, αντίγραφα των ιχνογραφιών, και διαμοιράστηκαν μέσω διαμεσολαβητών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τριών Δημοτικών Σχολείων του Ρεθύμνου. Παράλληλα, τα αντίγραφα των ιχνογραφιών συνοδεύονταν και από ένα φύλλο εργασίας, το οποίο περιελάμβανε ενότητα με κοινωνικοδημογραφικές πληροφορίες και σε μία δεύτερη τις απόψεις και συναισθήματά που τους δημιουργούν οι ιχνογραφίες.

Όσον αφορά τις ιχνογραφίες, η τιτλοδότησή τους είναι δοσμένη από τις περιγραφές που κατέγραψαν οι ίδιοι οι συμμετοχοί στην έρευνα. Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην μετέπειτα ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, οι αναφορές που γίνονται πάνω στις διατυπώσεις των σκέψεων και των απόψεων των συμμετεχόντων, γίνονται με τη συνοδεία παρενθετικών συμβολικών αναφορών στις οποίες αναγράφεται το γράμμα Α (δηλ. Αναφορά) και δίπλα ένας αριθμός (1-44) που αναφέρεται σε συγκεκριμένο συμμετέχοντα (δηλ. Α1, Α2, Α3...Α44).

6.Αποτελέσματα έρευνας και παρουσίαση ιχνογραφιών

6.1. “Βουβός θρήνος”

Στην ιχνογραφία αριστερά, θίγεται το ζήτημα που αφορά το ξεκλήρισμα των οικογενειών εν καιρώ πολέμου. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη αναπαράσταση γίνεται προσπάθεια απεικόνισης μίας μάνας που κρατάει στα χέρια της τον αδικοχαμένο της γιό, μέσα σε ένα σκηνικό καταστροφής (ερείπια) λόγω των πολεμικών συγκρούσεων που επικρατούν. Οι αποδέκτες αλληλεπίδρασαν με την ιχνογραφία ως εξής:



Εικόνα 1. “Βουβός Θρήνος”

- Εκφράζεται το αίσθημα της ενσυναίσθησης και της συμπόνιας. Σύμφωνα με μια χαρακτηριστική δήλωση: «Σπαράζω στην ιδέα, στην εικόνα και στο ενδεχόμενο να κρατήσω το δικό μου παιδί κατ’ αυτόν τον τρόπο» (Α1)

- Επιδιώκεται η καταγραφή του ψυχικού κόσμου και των συναισθημάτων της μάνας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: «Ο μεγαλύτερος πόνος για μια μάνα - δεν κατάφερε να σώσει και να προστατεύσει το παιδί της» (Α27)

- Γίνονται σχολιασμοί περί ολέθρου και «φρίκης του πολέμου» (Α4, Α32), για τα «ανήμπορα και αθώα παιδιά» που «πληρώνουν το τίμημα ενός ανούσιου πολέμου» (Α2)

- Επισημαίνεται το «σπαρακτικό βλέμμα της μάνας» (Α29) «που κοιτάει μπροστά στο ‘μέλλον’» (Α39) - «αδύνατον να το φανταστεί χωρίς το παιδί της» (Α39), για την αποτύπωση στο

βλέμμα της «ενός τεράστιου ΓΙΑΤΙ;» (Α27), για την καταστροφή της ζωής (“του πολυτιμότερου αγαθού” Α32)

- Μία θεατρολόγος (A26), στην τέχνη ανταποκρίνεται και εκφράζεται με τέχνη παραπέμποντας σε ένα ποίημα, τον “Έπιτάφιο” του Γιάννη Ρίτσου, «ένα ποιητικό μοιρολόι (μιας μάνας για τον χαμένο της γιο) από τα πιο συγκινητικά της νεοελληνικής ποίησης». Η ίδια εκφράζεται με έναν «αμανέ μαζί με θρηνητικό τραγούδι απ’ την άνω Ελλάδα», το “Wa habibi” (εκδοχή Ελένης και Σουζάνας Βουγιουκλή). Έίναι ένας “ύμνος, που αποτελεί ένα μοιρολόι για τον θάνατο του Ιησού, διασκευάστηκε στα ελληνικά από τον Νίκο Γκάτσο και έγινε γνωστός στο ελληνικό κοινό με τον τίτλο «Μάνα μου».

6.2 “Η Φρίκη του Πολέμου”

Στην συγκεκριμένη ιχνογραφία, γίνεται προσπάθεια απεικόνισης του ίσως πιο οδυνηρού αποτελέσματος που έχει η διεξαγωγή πολεμικών συρράξεων ανά τον κόσμο. Αυτό δεν είναι άλλο από το γεγονός του μαζικού θανάτου ανθρώπων, τόσο ανάμεσα στα στρατεύματα, όσο και στον άμαχο πληθυσμό.

Οι συμμετέχοντες αλληλεπίδρασαν με την ιχνογραφία ως εξής:

-Ιδιαίτερη νύξη γίνεται για την «ισοπέδωση» (A41) του πολέμου τις συνέπειες που προκαλεί, όπως: ο πόλεμος «ισοπεδώνει ό,τι βρίσκεται στο διάβα του χωρίς να υπολογίζει ανθρώπινες ζωές» (A44)

-Γίνεται το σχόλιο στο οποίο αναφέρεται σε «αναλώσιμους ανθρώπους-εργαλεία (νεκροί στρατιώτες [παραταγμένοι σταυροί]) για να εκπληρώσουν κάποιους τις απάνθρωπες φιλοδοξίες τους» (A1).

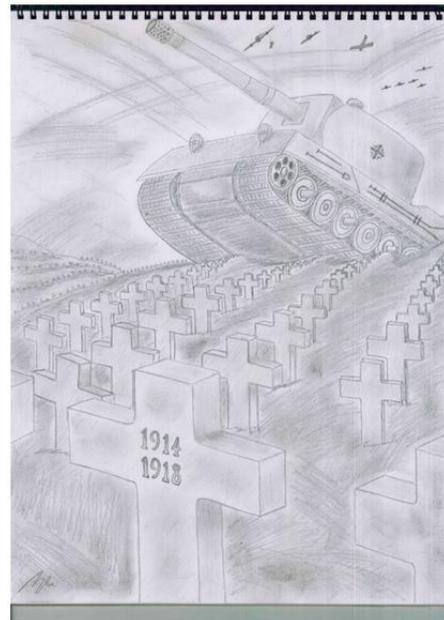
-Γίνεται περιγραφή της ιχνογραφίας αναφέροντας τις εκφράσεις και αυτόνομες λέξεις: «το τανκ σαρώνει» (A35), «νεκροί» (A11, 35), «βία» (A12), «θάνατος» (A11, 12), «νεκρά παιδιά» (A37) (επιγραφή 1914-1918 πάνω σε σταυρό), «ταφόπλακες» (A35), «βομβαρδισμός» (A35), «καταστροφή» (A7, 12), «συστολή» (A16) (της ανθρωπιάς; / της λογικής;), «αδίστακτοι» (A40) (υπαινιγμός για τους πρωτεργάτες των πολέμων / τους στρατιώτες;).

-Εκφράζεται η γνωστή ρήση του Ισπανού φιλόσοφου Σανταγιάνα: «Ο λαός που ξεχνά την Ιστορία του είναι καταδικασμένος να την ξαναζήσει». (A39)

-Αντίθετη άποψη εκφράζεται με τη θέση ότι «η ιστορία από μόνη της δε διδάσκει». (A39) Αυτή του την άποψη τη στηρίζει στο γεγονός ότι «μέσα σε 20 χρόνια οι μνήμες του μεγάλου πολέμου (Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος [1914-1918]) δε δίδαξαν τίποτα στους ανθρώπους και δεν τους εμπόδισαν να συνεχίσουν το καταστροφικό τους έργο ακόμα πιο σκληρά». (A32) (υπαινιγμός για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο [1939-1945])

-Γίνεται αναφορά περί «βεβήλωσης» (A42) και «καταπάτησης των δικαιωμάτων» (A13) (αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα περί ελευθερίας, ειρηνικής ζωής κ.ο.κ.)

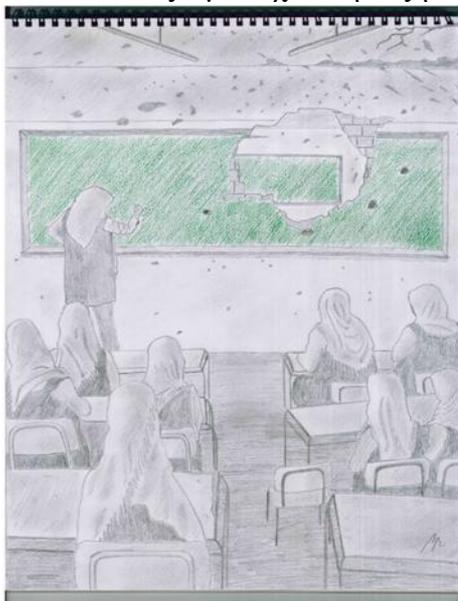
-Χαρακτηριστική είναι η καταγραφή της φράσης «ο μπαμπάς μου» (A10), που δηλώνει την (τραγική) συνειρμική σύνδεση του πατέρα μιας δασκάλας με τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.



Εικόνα 2. “Η Φρίκη του Πολέμου”

6.3. “Πνευματική αντίσταση”

Η δημιουργία αυτής της ιχνογραφίας είναι εμπνευσμένη από μία φωτογραφία, που απεικονίζει μία σχολική τάξη σε ένα βαριά κατεστραμμένο σχολείο, το Sobhi Abu Karsh, στη συνοικία al-Shejaea της πόλης της Γάζας. Όπως γίνεται αντιληπτό, υπάρχει μία μεγάλη τρύπα στον πίνακα. Παρά όμως τις δυσμενείς συνθήκες, η διδασκαλία διεξάγεται κανονικά. Σύμφωνα με δημοσιεύματα, η φωτογραφία τοποθετείται χρονικά στο έτος του 2014, μετά τον καταστροφικό πόλεμο των 50 ημερών μεταξύ του Ισραήλ και της Χαμάς. Οι συμμετέχοντες αλληλεπίδρασαν ως εξής:



Εικόνα 3. “Πνευματική Αντίσταση”

-Έντονες είναι οι αναφορές γύρω από/για την ελπίδα, την επιμονή και την αισιοδοξία, όπως: «Όταν η ζωή επιμένει, η ελπίδα δε χάνεται» (A5)
-Γίνονται διατυπώσεις σκέψεων για την αντίσταση απέναντι στον πόλεμο, όπως: «Παρ’ όλη τη φρίκη του πολέμου, ο άνθρωπος αντιστέκεται και η δίψα για μάθηση συνεχίζει να υπάρχει» (A6)

-Διατυπώνονται θέσεις συνυφασμένες με αναφορά στη διακήρυξη της UNESCO: «Προσπάθεια να συνεχιστεί η εκπαίδευση έστω και στα πλαίσια του πολέμου, εκπαιδεύοντας τον κόσμο και τα “μυαλά”. Περισσότερες πιθανότητες να αποτραπεί ο πόλεμος» (A18).

-Μία αγγλική φιλόλογος, με αφορμή την παρούσα ιχνογραφία αναφέρει το τραγικό γεγονός: «Ουκρανία 2022: Οι γονείς στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο με γραμμένα στα χέρια τους το τηλέφωνο (σε περίπτωση Ρωσικής απειλής) και την ομάδα αίματός τους (σε περίπτωση ανάγκης για μετάγγιση αίματος)» (A1)

-Δύο δασκάλες εκφράζουν φυλετικά ζητήματα και απόψεις και παράλληλα, θίγονται οι φυλετικές πολιτικές που εφαρμόζονται εις βάρος των γυναικών, ο περιορισμός των ελευθεριών τους και η κακή αντιμετώπιση – μεταχείρισή τους, όπως: «Οι άνδρες πολεμούν – Οι γυναίκες αγωνίζονται διαφορετικά για να υπάρξει ειρήνη» (A30)

-Ένας εικαστικός εκφράζεται μέσω της καταγραφής ενός βρετανικού «ριζοσπαστικού» μουσικού συγκροτήματος, των «Pink Floyd» (A8), το οποίο φημίζεται για την «αντιπολεμική» του «κατακραυγή» και τα «αντιπολεμικά» του «τραγούδια» (πχ. “Hey, Hey, Rise Up” [τραγούδι «για την Ουκρανία»], “We shall overcome” [τραγούδι «για την Παλαιστίνη»])

-Μία θεατρολόγος εκφράζεται μέσω της αμερικάνικης δραματικής ταινίας “Ο κύκλος των χαμένων ποιητών”, παραγωγής 1989, ενώ σχολιάζει με αφορμή την ταινία τον ρόλο του δασκάλου, ως «εμπνευστή», «ποιητή», «οδηγού» και «μέντορα» (A26)

6.4. “Σβήνουν τα όνειρα”

Η διπλανή ιχνογραφία είναι εμπνευσμένη από τη γνωστή (έγινε παγκόσμιο πρωτοσέλιδο προκαλώντας διεθνής αντιδράσεις) φωτογραφία του Alan Kurdi που πνίγηκε στις 2 Σεπτεμβρίου του 2015 στη Μεσόγειο μαζί με την μητέρα του και τον αδερφό του. Ο Alan ήταν ένα δίχρονο αγόρι γεννημένο στο Κομπάνι της Συρίας, με κουρδική εθνοτική καταγωγή. Μαζί με την οικογένειά του, ήταν Σύριοι πρόσφυγες που προσπαθούσαν να φτάσουν στην Ευρώπη από την Τουρκία, εν μέσω της ευρωπαϊκής προσφυγικής κρίσης. Ύστερα από πολλές μετακομίσεις της οικογένειας μεταξύ διαφόρων πόλεων στη βόρεια Συρία, ώστε να γλιτώσουν από τον εμφύλιο πόλεμο και το ISIL, και τη δύο φορές αναγκαστική εγκατάσταση της στην Τουρκία, ο πατέρας του Alan κανόνισε ένα παράνομο πέρασμα στην Κω. Έτσι, η οικογένεια επιβιβάστηκε σε μία μικρή πλαστική ή φουσκωτή βάρκα, ή οποία ανετράπη πέντε λεπτά περίπου από την αναχώρησή της από το Μπόντρουμ. Μεταξύ άλλων, ο Κούρντι και ακόμη ένα παιδί βρέθηκαν πνιγμένοι. Οι συμμετέχοντες αλληλεπίδρασαν ως εξής:

-Επισημαίνουν την «ευθύνη» (A22) όλων των ανθρώπων ως προς το (πραγματικό) τραγικό γεγονός που απεικονίζεται στην ιχνογραφία αυτή

-Έντονες είναι οι απόψεις περί «αντιφατικής εικόνας» (A13), όπως: «Η απόλυτη αντίθεση. Από την μια η θάλασσα, ο ήλιος, στοιχεία της φύσης που γεμίζουν ανακούφιση και ηρεμία τον άνθρωπο και από την άλλη ο θάνατος ενός μικρού παιδιού» (A44)

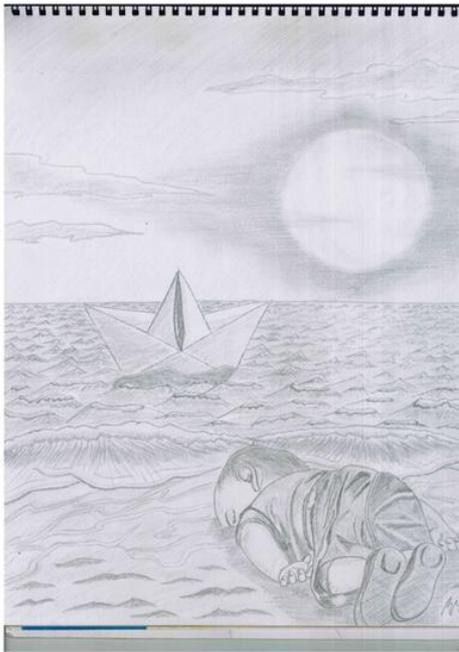
-Εκφράζονται σκέψεις αναφορικά με το «ταξίδι» που σχετίζεται με τη βάρκα (χάρτινο καραβάκι) και τη ζωή, όπως: «Ενώ μια βάρκα συνεχίζει το ταξίδι της, το νήμα της ζωής κόβεται απότομα» (A6) (νεκρό παιδί)

-Διατυπώνονται σκέψεις γύρω από τα «όνειρα» όπως: «Γκρεμισμένα όνειρα – Αποτυχία του δυτικού πολιτισμού – Κατάρρευση – Παρακμή» (A40)

-Εντοπίζονται συμβολισμοί, όπως: «Η ιχνογραφία αναπαριστά ένα ξερασμένο νεκρό σώμα μωρού στη θάλασσα μετά τον πόλεμο με μια ίσως ελπίδα αποκατάστασης της ειρήνης, μέσω μιας αλληγορίας της βαρκούλας» (A35)

-Μία θεατρολόγος χαρακτηρίζει την αναπαράσταση της ιχνογραφίας ως «νανούρισμα

παιδικό (σαν η θάλασσα να το λέει στο παιδί) και εκφράζεται με το τραγούδι “Χάρτινο το φεγγαράκι” (A26) που προέκυψε από τη συνεργασία του Μάνου Χατζιδάκι με τον ποιητή Νίκο Γκάτσο.



Εικόνα 4. “Σβήνουν τα Όνειρα”

6.5. “Τα παιδιά μάς μαθαίνουν ελπίδα”

Η ιχνογραφία αυτή είναι εμπνευσμένη από μία φωτογραφία που ήταν δημοσιευμένη μαζί με άλλες αντίστοιχες σε ένα forum (<http://www.6thcorpscombatengineers.com>) που διαφαίνεται η σχέση που είχαν οι Αμερικανοί στρατιώτες στο Ιράκ με τα παιδιά των ντόπιων. Έτσι, αναπαριστάται ένα στιγμιότυπο, όπου ένας Αμερικανός στρατιώτης έχει γονατίσει στο ύψος ενός παιδιού της περιοχής. Εκείνο με τη σειρά του, όντας ξυπόλυτο και στηρίζοντας τα γυμνά του πόδια στην αρβύλα του στρατιώτη, γέρνει το σώμα του μπροστά, και στηρίζει τα χέρια του στο γόνατο του στρατιώτη. Εκεί φαίνεται να ανταλλάσσουν κάποιον διάλογο, ενώ η έκφραση του προσώπου του παιδιού συγκλονίζει. Οι αποδέκτες αλληλεπίδρασαν ως εξής:

-Έντονες είναι οι αναφορές περί «ικεσίας» (A2) του αγοριού προς τον στρατιώτη, όπως: «Ένα παιδί παρακαλεί για να κερδίσει τη ζωή του» (A3)

-Σκέψεις καταγράφονται από την πλευρά του στρατιώτη και εστιάζουν στην «ανθρωπιά ακόμη και στον πόλεμο» (A18), όπως: «Η συγγνώμη του κατακτητή» (A4)

-Καταγράφονται απόψεις περί προσπάθειας ανάπτυξης μιας σχέσης ανάμεσα στο αγόρι και τον στρατιώτη, όπως: «Ο στρατιώτης που γονατίζει για να πλησιάσει το παιδί σε μια προσπάθεια για επικοινωνιακή επαφή εν μέσω πολέμου» (A29)

-Μία δασκάλα (A5), εξέφρασε τις σκέψεις της δημιουργικά με ένα τετράστιχο ποίημα:

*Θα προσκυνήσω τη ζωή,
Τον πόλεμο θα σβήσω,
Μέσα στο βλέμμα ενός παιδιού,
Απ' την αρχή θα ζήσω.*

-Μία θεατρολόγος (A26) εκφράζεται για την ιχνογραφία αρχικά, μέσω του ποιήματος “Η ποίηση” από την ποιητική συλλογή του Γιώργου Σαραντάρη (1999) «Σάν Πνοή του Άερα».

-Η ίδια εκφράζεται με μία φωτογραφία με τίτλο “Wait for Me, Daddy” που τραβήχτηκε από τον Claude P. Dettloff την 1η Οκτωβρίου 1940

-Η θεατρολόγος-συνερευνήτρια εκφράζεται για την παρούσα ιχνογραφία με την τραγωδία “Ίκέτιδες” που έγραψε ο Αισχύλος, όπου σύμφωνα με την καταγραφή της, η τραγωδία αυτή πραγματεύεται την «έννοια της Ικεσίας»



Εικόνα 5. “Τα Παιδιά Μάς Μαθαίνουν Ελπίδα”

6.6 “Deconstruction”

Η παρούσα ιχνογραφία δημιουργήθηκε με αφορμή μια γνωστή φωτογραφία του Omran Daqneesh, ενός Σύρου παιδιού που κάθεται αιμόφυρτο σε ένα ασθενοφόρο, αφού τον έσυραν από τα ερείπια του σπιτιού του που βρισκόταν σε πολυκατοικία στη συνοικία al-Qaterji, στο Χαλέπι της Συρίας. Η συνοικία αυτή βρισκόταν υπό τον έλεγχο των ανταρτών και χτυπήθηκε από τη ρωσική πολεμική αεροπορία στις 17 Αυγούστου του 2016. Ο Omran υπέστη

τραύμα στο κεφάλι και υπέφερε από σοκ, σύμφωνα με δηλώσεις γιατρών. Παρά ταύτα, μπόρεσε να σωθεί μαζί με τους γονείς και τα τρία αδέρφια του, ενώ ο μεγαλύτερος αδελφός, Αλί, υπέκυψε στα τραύματα του και κατέληξε στις 20 Αυγούστου του 2016. Η πολυκατοικία που έμενε η οικογένεια κατέρρευσε λίγο μετά τη διάσωσή της. Αποτέλεσμα αυτής της αεροπορικής επιδρομής ήταν να χάσουν οκτώ άνθρωποι τη ζωή τους, εκ των οποίων οι πέντε ήταν παιδιά. Οι συμμετέχοντες αλληλεπίδρασαν ως εξής:

-Έντονες είναι οι απόψεις, οι σκέψεις και οι περιγραφές της ιχνογραφίας γύρω από την καταστροφή, την κατάρρευση και το γκρέμισμα αναφορικά με την «παιδική ψυχή», την «παιδικότητα», την «αθωότητα», τη «ζωή» και τον «κόσμο» του παιδιού, το «μέλλον», την «ελπίδα» και τα «όνειρα» του

-Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές από τους αποδέκτες- συμμετέχοντες περί αποτυχίας του ανθρώπινου γένους, όπως: «οι μεγάλοι (ενν. ενήλικες) έχουμε αποτύχει. Δεν καταφέραμε να διατηρήσουμε στα μάτια των παιδιών τη λάμψη τους (άμεση αναφορά στο βλέμμα του παιδιού της ιχνογραφίας), την ελπίδα και τα όνειρα.» (A7)

-Γίνονται καταγραφές σκέψεων και απόψεων με ελπιδοφόρα και αισιόδοξα μηνύματα, όπως: «Παρ' όλες τις καταστροφές, τη θλίψη και τον πόνο, πάντα υπάρχει η ελπίδα μέσα από τα μάτια ενός παιδιού ότι ο κόσμος μπορεί και πρέπει να γίνει καλύτερος.» (A2)

-Ένας μουσικός εκφράζεται για την ιχνογραφία με την απαισιόδοξη φράση «Καληνύχτα Κεμάλ» (A15). Η φράση αυτή παραπέμπει στον στίχο “Καληνύχτα Κεμάλ, αυτός ο κόσμος δε θα αλλάξει ποτέ” από το τραγούδι του Μάνου Χατζιδάκι, “Κεμάλ (Ο Μύθος Του Σεβάχ)” σε στίχους του σπουδαίου ποιητή Νίκου Γκάτσου.

-Μια θεατρολόγος (A26) συνδέει την ιχνογραφία αυτή με την παιδική εγκληματικότητα αναφέροντας τη βραζιλιάνικη ταινία του 2002, “City of God”, που όπως αναφέρει είναι «ταινία για την παιδική εγκληματικότητα και το πώς ένα παιδί γίνεται εγκληματίας» συνεχίζοντας με την απορία: «Συμβάλλει ο πόλεμος σ' αυτό;»

-Η ίδια (A26) με παραπέμπει στην αναζήτηση φωτογραφιών που απεικονίζουν παιδιά που έχουν στρατολογηθεί.



Εικόνα 6. “Deconstruction”

7. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τις συνεισφορές της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και της Έρευνας Βασισμένης στην Τέχνη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και της κοινωνικής συνείδησης. Μέσα από τη μελέτη των θεμελιωδών αρχών αυτών των παιδαγωγικών ρευμάτων και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την εφαρμογή καλλιτεχνικών μεθόδων στην έρευνα, προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαμόρφωση των στάσεων και των αξιών των μαθητών. Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και της Έρευνας Βασισμένης στην Τέχνη στην εκπαιδευτική πρακτική έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις στάσεις και τις αξίες των μαθητών προς την κοινωνική

δικαιοσύνη, την ειρηνική συμβίωση και την ανοιχτή σκέψη. Οι μέθοδοι αυτές προσφέρουν ευκαιρίες για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης, και προώθηση της δημοκρατίας και της συμμετοχικής μάθησης.

Μέσα από τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι η Κριτική Παιδαγωγική αμφισβητεί την ορθολογιστική και αποπολιτικοποιημένη προσέγγιση της εκπαίδευσης. Εστιάζει στην κατανόηση της πολιτικής εξουσίας και του πολιτισμού στην ανάλυση της λειτουργίας του σχολείου και την κατασκευή του υποκειμένου. Αυτό είναι ιδιαίτερα ορατό στις αναλύσεις που γίνονται στο κείμενο σχετικά με τις διάφορες ιχνογραφίες και τις ερμηνείες τους για την καταστροφή του πολέμου. Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει την ενσωμάτωση της τέχνης στη διδακτική διαδικασία ως έναν τρόπο να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική σκέψη και ευαισθησία. Στο κείμενο αναφέρεται η χρήση φωτογραφιών και άλλων μορφών τέχνης για να αναδειχθούν οι επιπτώσεις του πολέμου και να ενισχυθεί η κριτική αντίληψη των ανθρώπων για τα γεγονότα αυτά. Προωθεί την ανάλυση όχι μόνο από αντικειμενική αλλά και από υποκειμενική σκοπιά, δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες και τις προσωπικές αντιλήψεις των ανθρώπων. Αυτό φαίνεται στην ανάλυση των φωτογραφιών και των ιχνογραφιών που περιλαμβάνονται στο κείμενο, όπου αναδεικνύονται οι διάφορες ερμηνείες και οι προσωπικές αντιδράσεις στην καταστροφή του πολέμου.

Αυτές οι συνδέσεις ενισχύουν την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου μέσω του θεωρητικού πλαισίου της Κριτικής Παιδαγωγικής, προσφέροντας μια πιο βαθιά και κριτική ματιά στις πολιτισμικές και κοινωνικές συνέπειες του πολέμου.

Το απόσταγμα αυτής της συμμετοχικής διεργασίας είναι το γεγονός ότι ενεργοποιήθηκε και προβληματίστηκε ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας του Ρεθύμνου, κάτι που μπορεί να επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική τους δράση και διδασκαλία, προκειμένου να παραχθούν και να καλλιεργηθούν φιλειρηνικά πρότυπα, ώστε να μπορέσουμε να φτάσουμε λίγο πιο κοντά στην επίτευξη του οράματος για τη δημιουργία μιας ειρηνόφιλης κοινωνίας (και δη παγκόσμιας), που αντιμάχεται τα φαινόμενα βίας και μίσους, προωθεί το διάλογο και την ειρηνική αντιμετώπιση και λύση των όποιων διαφορών, και προάγει το σεβασμό των ανθρωπίνων αξιών, δικαιωμάτων και ελευθεριών. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν ενεργά ως κριτικοί πολίτες/ιδες μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάδειξη κρίσιμων ζητημάτων που απασχολούν τις κοινωνίες και τον κόσμο και ως 'εργάτες πολιτισμού' να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη με σκοπό τη συνειδητοποίηση και αντιμετώπισή τους. Μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση και τον δημόσιο διάλογο θα επέλθει η χειραφέτηση των ίδιων και η εκπαίδευση θα λειτουργήσει συνυπολογιστικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Άχλης, Ν. (1993). «Τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας και η εκπαίδευση για την ειρήνη». *Νέα Παιδεία*, 65, 92 – 112.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge.
- Γρόλλιος, Γ., & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική». *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*, 25, 101-118.
- Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

- Μπονίδης, Κ. Θ. (2015). *Παιδαγωγική της Ειρήνης. Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Education Sciences*, 2020, 100-130.
- Χουρδάκης Α. (2021). *Η Ακαδημαϊκή Έρευνα με βάση την Τέχνη*. 2η Διαδικτυακή συνάντηση λόγου & προβληματισμού στο ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Glesne, C. (2018). *Η Ποιοτική Έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Unicef, Programme Division.
- Fowler, Charles (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Τ. Λιάμπας (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Hicks, D. (1988). *Education for peace: issues, principles and practice in the classroom*. London and New York: Routledge
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New directions for adult and continuing education*, (120), 65-77.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 29-40.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford publications.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (Vol. 4). Getty Publications.
- Wick, R. K. (2000). *Γιοχάννες Ιτεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, μετάφρ: Στέλλα Μπεκιάρη, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Essential components of peace education. In *Peace Education Tip V44# 4* (pp. 280-292). Routledge. DOI: 10.1207/s15430421tip4404_2
- Bhat, R. M., & Jamatia, P. L. (2022). Importance and necessity of peace education in the school curriculum for fostering international perspective. *International Journal of Educational Review, Law And Social Sciences*, 2(5), 613-620. DOI: 10.54443/ijerlas.v2i5.341

The impact of social media use on body image of female adolescents and emerging adults. A systematic review

Κοροβίλα Ευσταθία¹

¹ Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδοψυχολογίας

Abstract

The interaction between social media and body image has emerged as an important and complex issue of the modern era, as the widespread use of social media platforms has coincided with the rise of body image concerns. During this digitized age, the impact of social media is a multidimensional phenomenon that affects social interactions, self-esteem, and mental well-being. The impact of social media on body image has become a critical aspect of understanding its influence on the mental health and well-being of young people today. This study is a systematic review that attempts to document the existing research data on social media use and body image in adolescent and adult women. The literature review was performed in scientific databases (Pubmed and ScienceDirect) using specific keywords, targeting published observational studies on the topic during the last five-year period. To present the characteristics of the included studies in a systematic way, an excel worksheet was prepared and used to enter all the basic information of each study. This information included the year of publication and the first author of each study and the objective of the researchers. The source from which each article was drawn and its title were also noted. Additionally, key characteristics of each sample size (sample size and age information) were documented. Finally, information on study methodology and main findings was gathered. The initial step of the literature search yielded 190 studies from the Pubmed database and 158 from the ScienceDirect database.

These studies were screened based on the inclusion–exclusion criteria of the review and ultimately 22 studies were eligible for inclusion. The results of the systematic review have highlighted the negative impact of excessive social media use on young people's body self-esteem with almost the entire body of evidence showing that social media and body image are interrelated.

Keywords: social media, body image, self-esteem, adolescence.

1. Introduction

The interplay between social media and body image has risen as a significant and complex issue of the modern era, as the widespread use of social networking platforms has coincided with a rise in body image concerns and body dissatisfaction. It appears that social media offer a double-edged sword, providing both positive and negative outcomes regarding the way individuals perceive themselves and others. During this digitalized era, the impact of social media is a multidimensional phenomenon which includes an interplay between social, psychological, and cultural factors (Papageorgiou et al., 2022).

On a more positive note, social media have accomplished to empower body positivity movements and diverse body representation. Many individuals and groups utilize these platforms to challenge traditional beauty standards, promoting body acceptance by embracing all body sizes and shapes. These movements play a crucial role in defying unrealistic beauty norms and in promoting self-acceptance and body diversity. Such efforts contribute to fostering a social media environment that is “ruled” by inclusiveness (Brathwaite & DeAndrea, 2022).

One of the most highlighted in terms of research ways that social media affect someone’s body image is the never-ending exposure to unrealistic beauty and body standards. Social media users are exposed to flawless images, that are often heavily edited. This endless stream of “perfection” can provoke feelings of inadequacy, and these in turn to negative body image. Research has shown that, in some cases where the individual bears certain vulnerabilities, it may even lead to body dysmorphia. In addition, as the individuals strive to meet these unrealistic standards, they may seek the solution in extreme dieting, cosmetic procedures, and plastic surgeries with a solid purpose to reach a socially “accepted” appearance (Young et al., 2022).

Besides the unrealistic beauty, social media platforms direct individuals towards constant validation seeking, through likes, comments, and shares of images. Social media users usually base their self-worth on the number of likes of their photos or complimentary comments they receive on their appearance. This behavior may lead to an unmet need for approval, fostering a reliance on external validation rather than building self-worth and acceptance on personal values and achievements (Hjetland et al., 2022).

The impact of social media on body image is particularly pronounced among vulnerable populations, such as adolescents and emerging adults. Young individuals are more susceptible to social comparison and peer influence, and it seems that social media intensify these contributors. The relevant research has highlighted the strong link between heavy social media use and body dissatisfaction, eating disorders, and mental health difficulties. Those adolescents who spend excessive time on social media appear to be at greater risk for developing negative body perception and unhealthy behavioral motives related to body image (Krayner et al., 2007).

Social media seem to play an important role in perpetuating certain stereotypes related to body image irrespective of age and gender. However, it seems that women of younger age are at greater risk. For example, women are often subjected to objectification, unrealistic beauty standards, and pressure to conform to societal expectations of what is considered as the “ideal” body image (Aparicio-Martinez et al., 2019).

Given the wide research interest on the topic that has intensified during the past years, aim of this study was to provide comprehensive literature overview of research

that have explored the influence of social media on the body image of adolescent and emerging adult females.

2. Methods

2.1 Search strategy

The present study is a systematic review, attempting to document the existing research data regarding the relationship between social media use and body image. By synthesizing and analyzing the existing literature, this study intends to contribute to the academic understanding of the subject matter. The literature review was performed in well-established scientific databases (Pubmed and ScienceDirect) using specific keywords, aiming at published observational studies on the topic during the period of the last five years (2018-2023).

The retrieval of relevant articles was conducted using a systematic approach. The initial search utilized specific keywords. These included "social media" OR "social media use" AND "body image" OR "body concerns" OR "self-image" OR "self-esteem" AND "adolescence" OR "adolescent females" OR "adolescent girls" OR "young adults" OR "emerging adults". The keywords were combined, and when necessary, altered to fit the criteria of search method in each database. Additional filters were applied to refine the search results. These included the publication date, the article type, and text availability.

2.2 Eligibility Criteria

For a study to be considered as eligible for inclusion, it had to comply with specific eligibility criteria. Regarding the inclusion criteria these concerned the study content and sample demographics. More specifically, the study should address the influence of social media on body image and not vice-versa. Moreover, the study had to focus solely on adolescent or emerging adult female populations. In cases where other age frames were included, it had to provide separate results for the adolescent sample. Studies had to be published by peer-reviewed journals, and solely in the English language. Regarding the time point of publication, a study could be included if it was published from 2018 to 2023. The studies had to provide full access to the text. By applying these inclusion criteria, the author aimed to ensure a focused review that pertains to the research objectives of this paper.

Studies that did not mention any other related outcomes or consequences were excluded. This criterion was applied to ensure that the selected studies discussed the broader implications or effects of social media beyond the specific variables of appearance and self-esteem. Published research protocols that did not provide with the required or adequate information were excluded. Previously published systematic reviews or meta-analyses were not considered for inclusion. However, their reference lists were hand searched, to check for studies that were not located by the initial search. Studies published in other languages apart from English were not included. The purpose of employing these eligibility criteria was to maintain a cohesive review of the relevant literature that exclusively incorporated studies that align with the research objectives.

2.3 Data extraction

To present the characteristics of the included studies in a systematic fashion, an excel worksheet was prepared and used to entry all basic information of each study. This information included the year of publication and the first author of each study and

the researchers' aim. The source that each article was extracted from and its title, were also noted. In addition, the basic characteristics of each sample size (sample size and age information) were also documented. Lastly, information on the study's methodology and main findings was gathered.

3. Results

3.1 Flow of the included studies

The initial step of the literature search yielded 190 studies from the Pubmed database, and 158 from the ScienceDirect database. Given the fact that the two databases share a large percentage of overlap regarding published articles, a check for duplicated was performed and the final number of studies were 348. The following step included the screening of titles and abstracts in cases where necessary. 158 studies were excluded as these were of irrelevant topics, commentaries of researchers sent to editors, and other reviews or published articles in other languages apart from English. The next step involved the full-text reading of the 190 remaining studies. These studies were screened based on the review's inclusion-exclusion criteria, and finally 22 studies were eligible to be included. The search process is presented in detail on Figure 1.

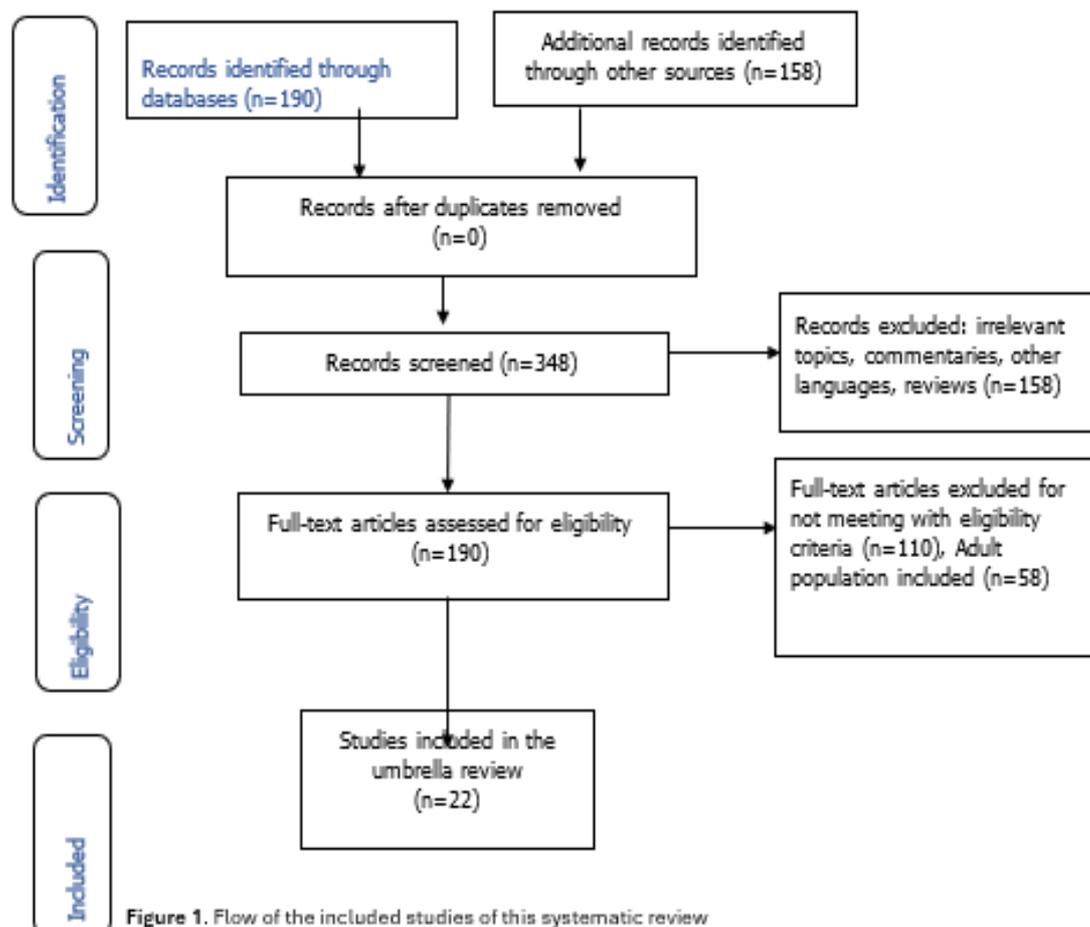


Figure 1. Flow of the included studies of this systematic review

3.2 Characteristics of the included studies

Among the included studies, and based on the eligibility criteria, all were published within the last five years (2018-2023), in the English language by peer-reviewed journals. All of them evaluated the relationship between social media use and body image concerns among adolescent and emerging female adults. Among the studies that were included in the present review, 7.845 individuals were recruited to participate. The smallest sample size was 67, while the largest was 1331. The mean age of the samples across all studies was 16,0 years. The majority of the studies used self-report questionnaires to evaluate the variables under investigation, while a few of them used questions structured by the research teams. Among the 22 studies, seven of them performed experiments by exposing the participants to images and reported the relevant outcomes post the exposure. The basic characteristics of each study with respect to its aim, to sample's demographics, the methodology performed, and its main outcomes are presented in detail in Table 1.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
 «ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
 29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

No	First author, publication Year	Title	Aim	Sample characteristics	Instruments used to measure under evaluation factors	Main findings
1	(Hogue & Mills, 2019)	The effects of active social media engagement with peers on body image in young women	Examination the effects of engaging on social media with attractive female peers on young adult women's body image.	118 female participants, mean age was not reported	Visual analogue scales (VAS) measuring state overall appearance (VAS-OAD) and body dissatisfaction (VAS-BD) before and after social media use. Social media interaction scale	Results showed that participants reported lower body satisfaction after the exposure to social media images.
2	(Jiotsa et al., 2021)	Social Media Use and Body Image Disorders: Association between Frequency of Comparing One's Own Physical Appearance to That of People Being Followed on Social Media and Body Dissatisfaction and Drive for Thinness	Investigation of the association between comparison of physical appearance in social media, and its impact on body dissatisfaction and drive for thinness.	1331 female participants (mean age=24,2 years). 1138 were from the general population, while 193 were individuals with diagnosed eating disorders.	Online questionnaire assessing social media use, which incorporated two items originating from the Eating Disorder Inventory Scale (Body Dissatisfaction: EDI-BD and Drive for Thinness: EDI-DT)	Researchers concluded in an association between the frequency of comparing one's own physical appearance with those they followed on social media and body dissatisfaction and drive for thinness. Body Mass Index was not a mediating factor.
3	(Mills et al., 2018)	"Selfie" harm: Effects on mood and body image in young women	Examination of the effects of selfie taking exposure on body image and mood.	113 female participants (mean age=19,0 years).	Six visual analogue scales (VAS) were used to measure mood and body image at baseline as well as after the experimental procedure.	Females who used social media to take and post selfies were more anxious, with lower confidence, and felt less physically attractive

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

						when compared to those who did not use social media.
4	(Yang et al., 2020)	Effects of Social Media and Smartphone Use on Body Esteem in Female Adolescents: Testing a Cognitive and Affective Model	Examination of a cognitive affective model on the impact of Social Media and Smartphone Use on Body Esteem in Female Adolescents.	100 female adolescents (13 to 18 years of age).	Application of a cognitive-affective framework where the associations between social media and body esteem are mediated by internalizing thoughts regarding the ideal body image, the comparison of appearance, and anxiety related to appearance.	Intensified internalization, when excessive social media is present, leads to unhealthy body esteem. Screen time was also found to affect body esteem.
5	(Charmaraman et al., 2021)	Early adolescent social media related body dissatisfaction associations with depressive symptoms social anxiety peers and celebrities	Examination of the effects of networked media on early adolescents when social media use, body self-consciousness, and social comparisons are at their peak.	770 female participants of (age range 11-14 years).	Using 2 subsamples (N = 374 and N = 396) of those aged 11 to 14 years from a larger survey sample of 700 middle school participants in the Northeast United States, we conducted a cross-sectional pilot survey using brief, descriptive body dissatisfaction measures directly related to social media use.	Among the sample 1/5 reported dissatisfaction with their body image. The most commonly reported concerns were body size and shape and attractiveness issues. Further analyses revealed that social media-related satisfaction with body image was lower for those who checked their social media feed more frequently.
6	(Thai et al., 2023)	Why don't I look like her?" How adolescent girls view social media and its connection to body image	Examination whether the reduction of social media use simultaneously increases body self-esteem.	168 female participants (age range 17-25 years).	Body Esteem Scale for Adults and Adolescents, daily social media use was recorded objectively using screenshots of smartphone screen time tracking reports	One hour/day of social media use reduction resulted in increased self-esteem regarding body image and weight perception.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

7	(Scully et al., 2023)	Social comparisons on social media: online appearance-related activity and body dissatisfaction in adolescent girls	Examination of the impact of appearance-related activity (e.g. looking at photos of friends) on social media and body dissatisfaction among adolescent girls.	210 female adolescents (mean age = 15,1 years).	The eight-item Photo Subscale, Thin-Ideal Internalization Scale, Rosenberg's Self-Esteem Scale, nine-item Body Dissatisfaction Subscale of the Eating Disorder Inventory	A statistically significant relation was found between body dissatisfaction time spent on social comparisons, as well as with comparisons with female individuals whom the participants followed in social media.
8	(Roberts et al., 2022)	Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: Towards a modern understanding of adolescent girls' body dissatisfaction	Examination of the impact of social media appearance pressures on adolescent girls' body dissatisfaction .	543 adolescent females (mean age 15,5 years).	The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire – 4 (SATAQ-4), social media use was evaluated with 4 questions on a 5-point likert scale, internalization of appearance ideals was evaluated with 5 questions on a 5-point likert scale.	Among the factors that influenced body dissatisfaction family, peers, traditional media, and social media were identified. All appearance pressure sources were associated with appearance esteem via thin ideal internalization.
9	(Pop et al., 2022)	Body-Esteem, Self-Esteem and Loneliness among Social Media Young Users	Examination of the relationship between self-esteem and loneliness among social media young users.	427 participants (mean age 21,6 years).	Rosenberg Self-Esteem Scale, Body Esteem Scale for Adolescents and Adults, UCLA Loneliness Scale.	Social media use constituted the sole factor associated with pressure regarding appearance self esteem, and it was mediated by the thin ideal internalization and body comparison with others.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
 «ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
 29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

10	(Davies et al., 2020)	Add a comment ... how fitspiration and body positive captions attached to social media images influence the mood and body esteem of young female Instagram users	Examination of how text associated with attractive social media images impacts on female users' mood and feelings about their body.	109 female participants (age range 18 to 25 years).	Participants were exposed to 50 instagram images and completed the following questionnaires prior and post the experiment. The Body Esteem Scale, the International-Positive and Negative Affect Scale Short Form, Baseline information of each participants' general satisfaction with their diet, exercise habits, and personal health were gathered before the experiment.	Results reported no change in positive mood, but a higher negative mood after the experiment. Body self esteem was negatively affected post-exposure to the instagram images.
11	(Tiggemann et al., 2020)	#Loveyourbody: The effect of body positive Instagram captions on women's body image	Investigation of the effect of body positive captions attached to Instagram images on young women's body image.	388 female participants (mean age 20,2 years).	Participants were exposed to 15 Instagram images of thin-ideal or average-sized females. Visual analogue scales (VAS) were applied to evaluate mood and body dissatisfaction prior and post the exposure to the Instagram images. the Thin/Low Body Fat subscale of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire (SATAQ-4).	The type of image type that was presented affected the levels of body satisfaction where average images resulted in less body dissatisfaction. Women with high thin-ideal internalisation demmosntrated greater body appreciation, but lower body appreciation when exposed to thin images.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

12	(Prichard et al., 2020)	The effect of Instagram #fitspiration images on young women's mood, body image, and exercise behavior	Examination of the effects of viewing Instagram images of fitspiration on body dissatisfaction, mood, and exercise behavior among young women.	108 female participants (age range 17 to 25 years).	Participants were divided in two groups and were exposed to fitness-related and travel-related images. Visual analogue scales (VAS) measured mood and body dissatisfaction before and after the exposure to Instagram photos of fitness and traveling. Social media, Exercise and Well-being questions on social media use were applied. Participants rated their will to improve their fitness and travel while viewing the images on two 7-point scales.	The results revealed that exposure to fitness-related images concluded in significantly lower mood and dissatisfaction regarding body shape and size when compared to travel images.
13	(Wang et al., 2020)	Selfie posting and self-esteem among young adult women: A mediation model of positive feedback and body satisfaction	Examination of the relationship between selfie-posting with women's self-esteem.	442 female participants (mean age 19.2 years).	Selfie-posting was assessed by asking How often would you say that you post selfies on SNSs?, Positive feedback on SNSs posting scale was modified, Body Areas Satisfaction Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale	Posting selfies was significantly related in a positive fashion with levels of self-esteem.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

14	(Pedalino & Camerini, 2022)	Instagram Use and Body Dissatisfaction: The Mediating Role of Upward Social Comparison with Peers and Influencers among Young Females	The study tested a mediation model linking Instagram use to body dissatisfaction, mediated by upward social comparison with close peers, distant peers, and social media influencers.	291 female adolescents and young women (Mean age = 19,8 years).	Instagram use was assessed using three items and the responses were given on a 5-point likert scale. social comparison was measured with three items and the responses were given on a 5-point likert scale. Body Dissatisfaction Scale.	Browsing on Instagram was associated with lower appreciation of one's body size and shape. Age was a significant factor, as younger females (adolescents) who had higher body mass index reported lower body appreciation compared to older participants.
15	(Engeln et al., 2020)	Compared to Facebook, Instagram use causes more appearance comparison and lower body satisfaction in college women	The study tested the effect of social media use on college women's appearance comparisons, mood, and body satisfaction.	308 female participants (mean age = 19,4 years)	Brief version of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), 6-item Body Image States Scale (BISS), Appearance-based social comparison and appearance thoughts were assessed using the 3-item measure created by Tiggemann and McGill (2004).	Results reported that the participants who used Instagram demonstrated lower body satisfaction, decreased positive affect, and increased negative affect when compared to those who did not use social media, and those who used facebook and not instagram.
16	(Steinsbekk et al., 2021)	The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study	The investigation of the impact of social media engagement (self-oriented vs. other-oriented) on appearance related to self-esteem in youth.	725 participants (age range 10-14 years)	Physical appearance was evaluated by the Self Description Questionnaire (SDQ-I). Social media use was evaluated by one question on a 6-point likert scale.	The results showed that when social media use is focused on others the self esteem is decreased, especially on younger ages. When social media use is self-oriented this result was not present.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

17	(Valkenburg et al., 2021)	Social Media Use and Adolescents' Self-Esteem: Heading for a Person-Specific Media Effects Paradigm	To examine how intensively does the time spent on social media impact the adolescent self-esteem	168 adolescent females (mean age=14,1 years).	Participants were asked to report the times they checked their social media feed, and how much time they spent at each check within the last hour for six consecutive times. Self esteem was evaluated by Rosenberg's Self Esteem Scale	The study found no significant difference between each pointtime of mesurement.
18	(Rodgers et al., 2020)	A Biopsychosocial Model of Social Media Use and Body Image Concerns, Disordered Eating, and Muscle-Building Behaviors among Adolescent Girls and Boys	This study aimed to examine these relationships within a biopsychosocial framework and test an integrated model.	340 female participants (mean age=12.7 years).	Adolescents self-reported their social media use, self esteem was evaluated by a 1-item question rated on a 5-point likert scale. Depressive symptoms were assessed using the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale-revised version for adolescents (CESDR-10). The Internalization General subscale of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 was modified to be specific to social media.	Results showed that social media use demonstrated a weak to moderate relationship with elevated depressive symptomatology, lower self-esteem, higher internalization of appearance ideals, and higher body dissatisfaction.
19	(Yurtdaş-Depboylu et al., 2022)	The association between social media addiction and orthorexia nervosa, eating attitudes, and body image among adolescents	The study aimed to investigate the relationship between social media use, and eating disorders.	712 female participants (mean age=15,6 years)	Social Media Addiction Scale for Adolescents, Eating Attitude Test-26 (EAT-26), Body Image Scale (BIS) and the orthorexia (ORTO-11) questionnaire.	The results showed that those with a better self-perception of body size and shape scored lower in the social media addiction scale. A higher risk for an eating disorder development was significantly associated with heavier social media use.

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

20	(Colak et al., 2023)	Self-esteem and social media addiction level in adolescents: The mediating role of body image	The study aimed to investigate the relationship of adolescent self-esteem with social media use and the role of body image in this relationship.	67 (32.8%) girls 15.9	Rosenberg Self-Esteem Scale, Social Media Use Disorder Scale, Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire	Results revealed a significant relationship between the two variables which was negative but moderate. A significant in a positive fashion relationship was found between self-esteem and body image.
21	(Salomon & Brown, 2019)	The Selfie Generation: Examining the Relationship Between Social Media Use and Early Adolescent Body Image	The study's aim was to investigate the relationship of the time spent on social media and the related behaviors (e.g., self-objectification) with body surveillance attitudes and body shame.	99 female adolescents (mean age = 12.4 years)	Participants were asked to report their weekly social media use. To evaluate engagement in self-objectification behaviors, individuals completed a checklist about the content of their posts on social media.	Results showed that higher levels of self-objectification on social media was a predictive parameter of greater body shame among youth. This relationship was mediated by the increased body surveillance.
22	(Cowles et al., 2023)	Imagery versus captions: The effect of body positive Instagram content on young women's mood and body image	Investigation of the effect of viewing body positive Instagram posts on young women's body image and mood.	195 female participants (mean age =21.2 years)	20 posts from four Instagram accounts that emphasised the thin-ideal, Participants were asked to indicate how many times they access Instagram daily on a 7-point scale, Twenty Statements Test to evaluate the self-objectification on instagram, State Body Appreciation Scale-2	Positive mood increased in all conditions pre to post exposure. Further, body satisfaction and negative mood improved pre-post exposure for all body positive conditions.

4. Discussion

Social media exposure has emerged as a significant factor in shaping the body image of adolescents in recent years. With the rise of platforms like Instagram, Facebook, and TikTok, young individuals are continually bombarded with images of seemingly perfect bodies, leading to both positive and negative impacts on their body image perception (Sagrera et al., 2022). On one hand, social media can provide a sense of community and acceptance, allowing adolescents to connect with others who share similar interests and body types, which can foster a positive body image. Moreover, exposure to diverse body representations and body positivity movements on social media can promote self-acceptance and reduce body dissatisfaction (Roberts et al., 2022). However, the relentless exposure to carefully curated images of seemingly flawless individuals on social media can also have detrimental effects on adolescents' body image (Mahon & Hevey, 2021). Comparing themselves to highly edited and unrealistic beauty standards portrayed online can lead to feelings of inadequacy, body shame, and a strong desire to conform to societal norms. Aim of this study was to systematically present data regarding the relationship between social media use and body image among female adolescents and emerging adults.

Almost the entire body of the included evidence showed that social media and body image are intertwined. Hogue & Mills reported that body satisfaction was lower for those who were exposed to social media images (Hogue & Mills, 2019). Likewise, Jiotsa et al highlighted the fact that those who were more frequent users of social media were more likely to experience lower body dissatisfaction and more driven to control their weight compared to those who did not use social media so often (Jiotsa et al., 2021). Another study found that those who used social media in order to take selfies and expose themselves to public demonstrated higher levels of anxiety (Mills et al., 2018). This was validated by five more of the present review, which showed that the time spent on social media is excessive individuals are driven towards unhealth body appreciation (Yang et al., 2020; Scully et al., 2023; Davies et al., 2020; Salomon & Brown, 2019; Cowles et al., 2023). One study explored the role of how often individuals check their social media feed plays on body image. The results showed that those who demonstrated this behavior more frequently had lower body image than those who checked their feed fewer times during the day (Charmaraman et al., 2021). The factor of time was investigated by one more study. Thai et al performed an experiment where the time spent on social media was gradually limited by one hour per day. The results showed that the reduction concluded in increased self-esteem regarding body image and weight perception (Thai et al., 2023). Another study tried to identify factors that may affect one's satisfaction. Among the factors that influenced body dissatisfaction family, peers, traditional media, and social media were identified, and social media arose as the most influential contributors in low body self-esteem (Roberts et al., 2022). In similar results concluded another study of the present review, that found that social media use constituted the sole factor associated with pressure regarding appearance self esteem, while this was mediated by the internalization of thin ideals and body comparison with others (Pop et al., 2022). Apart from the time spent, the content to which individuals are exposed to seem to play a significant role. One study used fitness-related and travel-related images and evaluated the way individuals responded. Those who were exposed to fitness-related images demonstrated lower body appreciation. In addition, those women who reported stronger internalized thin ideals, were those whose body self-esteem was most affected (Tiggemann et al., 2020). Among all social media, Instagram appears as the most influencing; a number of studies

investigated solely this platform's impact on body image. One study found that when women were exposed to body-related photographs, they demonstrated deteriorated mood and dissatisfaction regarding body shape and size (Prichard et al., 2020). Pedalino and Camerini found that even by just browsing on Instagram women's appreciation of their size and shape was affected in a negative manner (Pedalino & Camerini, 2022). In similar results concluded the study of Engeln et al, who reported that participants who used Instagram demonstrated lower body satisfaction, decreased positive affect, and increased negative affect when compared to those who did not use social media (Engeln et al., 2020). Furthermore, women who were more active in Instagram by posting selfies were more likely to be negatively affected and maintain a negative body perception (Wang et al., 2020). An alarming result was that by the study of Yurtdaş-Depboylu et al, who found that lower social media use was related with better self-perception of body size and share, whereas heavier social media use was linked to a higher risk of developing an eating disorder (Yurtdaş-Depboylu et al., 2022).

Among all social media, Instagram appears as the most influencing; a number of studies investigated solely this platform's impact on body image. One study found that when women were exposed to body-related photographs, they demonstrated deteriorated mood and dissatisfaction regarding body shape and size (Prichard et al., 2020). Pedalino and Camerini found that even by just browsing on Instagram women's appreciation of their size and shape was affected in a negative manner (Pedalino & Camerini, 2022). In similar results concluded the study of Engeln et al, who reported that participants who used Instagram demonstrated lower body satisfaction, decreased positive affect, and increased negative affect when compared to those who did not use social media (Engeln et al., 2020). Furthermore, women who were more active in Instagram by posting selfies were more likely to be negatively affected and maintain a negative body perception (Wang et al., 2020). An alarming result was that by the study of Yurtdaş-Depboylu et al, who found that lower social media use was related with better self-perception of body size and share, whereas heavier social media use was linked to a higher risk of developing an eating disorder (Yurtdaş-Depboylu et al., 2022).

Despite these results two of the studies showed that social media and body image or body self-esteem were related, however this relationship was not strong in the same fashion as showed by other studies. Colak et al found that self-esteem regarding the body image was negatively affected by excessive social media use, but this was not statistically significant (Colak et al., 2023). Likewise, Rodgers et al concluded that social media use demonstrated a weak relationship with elevated depressive symptomatology, lower self-esteem, higher internalization of appearance ideals, and higher body dissatisfaction. (Rodgers et al., 2020). Only one study reported contradictive results. Valkenburg et al measured self-esteem and body satisfaction after repeated exposure to social media images. The results showed no significant difference between each measurement (Valkenburg et al., 2021).

A plausible explanation of the findings of those studies which found a relationship between social media and body image could be rooted in several different approaches. Firstly, social media platforms are inundated with carefully curated images and videos that often depict unrealistic beauty standards. Constant exposure to these idealized body images can lead to comparison, fostering feelings of inadequacy and dissatisfaction with one's own appearance. Moreover, the anonymity and distance provided by social media can contribute to a culture of online bullying and body shaming, perpetuating a harmful cycle of negative self-perception (Fardouly et al., 2017). Furthermore, the prevalence of filters and photo-editing tools allows users to alter their appearances, creating an illusion of flawlessness that is unattainable in

reality. As users repeatedly engage with such content, they may internalize the belief that their bodies are inherently flawed, fueling a decline in self-esteem (McGovern et al., 2022). Additionally, the pursuit of validation through likes, comments, and followers can become a never-ending quest, reinforcing the notion that self-worth is contingent upon external approval based on appearance (Steers et al., 2016).

While the aforementioned studies highlighted that heavy social media use has been associated with negative impacts on body self-esteem for some individuals, it is important to recognize that not everyone experiences the same effects. This is probably the explanatory factor on why a minority of studies reported otherwise, and it is probably attributed to personality characteristics. Firstly, individuals with strong self-confidence and a secure sense of self may be less susceptible to the influence of social media's portrayal of beauty standards. They are more likely to have a stable and positive body image, grounded in their own self-perception rather than seeking external validation (Aparicio-Martinez et al., 2019). Secondly, the content and accounts an individual follows on social media play a crucial role. Those who actively curate their feeds to include body-positive content, diverse body representations, and empowering messages are less likely to internalize unrealistic ideals and feel pressured to conform (Lee et al., 2014). Thirdly, a supportive offline environment, such as close friendships and family, can act as a protective factor against negative influences from social media. A strong support system fosters a sense of acceptance and belonging, reinforcing positive body perceptions (Popat & Tarrant, 2023). Moreover, individuals who engage in activities that promote body appreciation, such as practicing mindfulness, exercise, or artistic expression, may build resilience against negative social media effects. Additionally, a critical understanding of media literacy can help individuals discern the manipulative nature of idealized images on social media, reducing their impact on self-esteem (Tamplin et al., 2018). Lastly, some people may simply have a more detached or passive approach to social media, treating it as an entertaining platform rather than a means of self-comparison (Bekalu et al., 2019). Overall, a combination of strong self-confidence, intentional content curation, offline support, positive activities, media literacy, and a laid-back approach can shield individuals from experiencing a decline in body self-esteem despite heavy social media use.

4.1 Limitations of this review

Despite the fact that this review was an effort to systematically present available knowledge on the topic, it bears certain limitations that need to be addressed. The review included observational studies; while this type of research design is a valuable tool in the hands of researchers, it comes with several inherent limitations that need to be considered. Firstly, it might be supported that the quality and design of the included studies vary significantly, leading to heterogeneity in the data. Observational studies are prone to biases, such as selection bias, and information bias, which can impact the accuracy and reliability of the findings (Hammer et al., 2009). Additionally, the absence of randomization in the samples of the observational studies makes it challenging to establish causality between exposures and outcomes, as other unmeasured factors may be responsible for observed associations. Thereby, the generalizability of the results may also be limited as the included studies might be conducted in specific populations or settings, making it difficult to apply the findings to broader contexts (Kovesdy & Kalantar-Zadeh, 2012). Furthermore, publication bias might have affected the present review, as studies with statistically significant results are more likely to be published, leading to an overestimation of the effect size (Nair, 2019). Additionally, the definition

and measurement of outcomes across different studies can vary, making it challenging to pool and compare data accurately. The potential for data extraction errors or inconsistencies can also impact the reliability of the review's conclusions (Ahn & Kang, 2018). Despite these limitations, systematic reviews remain valuable in summarizing the available evidence, identifying research gaps, and generating hypotheses for further investigation.

5. Conclusion

The spread of social media use by adolescents and emerging adults has been remarkable over the past decade. With the rise of smartphones and internet accessibility, adolescents and young people have increasingly turned to platforms like Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, and TikTok to connect, share experiences, and engage with their peers. Social media has become an integral part of their daily lives, impacting their social interactions, self-esteem, and mental well-being, while also offering new opportunities for learning and self-expression.

The widespread use of social media among adolescents and emerging adults has been closely linked to body image concerns. On these platforms, young individuals are exposed to carefully curated and often unrealistic representations of beauty and body standards, leading to comparisons and feelings of inadequacy. The constant exposure to idealized images, coupled with the pressure to gain validation through likes and comments, can contribute to body dissatisfaction and an increased risk of developing eating disorders or engaging in unhealthy weight control behaviors. Social media's impact on body image has become a critical aspect of understanding its influence on the mental health and well-being of the youth today.

The present systematic review has highlighted the detrimental impact of excessive social media use on body self-esteem of the youth. The review identified trends, consistencies, and discrepancies across the included studies, helping to establish a more robust understanding of the complex relationship between social media use and body image among adolescents and emerging adults. This review can be a valuable asset for further research, given that researchers can design more targeted and informed studies, focusing on specific aspects of social media use and body image that require more attention or exploration.

References

- Ahn, E., & Kang, H. (2018). Introduction to systematic review and meta-analysis. *Korean Journal of Anesthesiology*, 71(2), 103–112. <https://doi.org/10.4097/kjae.2018.71.2.103>
- Aparicio-Martinez, Perea-Moreno, Martinez-Jimenez, Redel-Macias, Pagliari, & Vaquero-Abellan. (2019). Social Media, Thin-Ideal, Body Dissatisfaction and Disordered Eating Attitudes: An Exploratory Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4177. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214177>
- Bekalu, M. A., McCloud, R. F., & Viswanath, K. (2019). Association of Social Media Use With Social Well-Being, Positive Mental Health, and Self-Rated Health: Disentangling Routine Use From Emotional Connection to Use. *Health Education & Behavior*, 46(2_suppl), 69S-80S. <https://doi.org/10.1177/1090198119863768>
- Brathwaite, K. N., & DeAndrea, D. C. (2022). BoPopriation: How self-promotion and corporate commodification can undermine the body positivity (BoPo) movement on Instagram. *Communication Monographs*, 89(1), 25–46. <https://doi.org/10.1080/03637751.2021.1925939>
- Charmaraman, L., Richer, A. M., Liu, C., Lynch, A. D., & Moreno, M. A. (2021). Early Adolescent Social Media-Related Body Dissatisfaction: Associations with Depressive Symptoms, Social Anxiety, Peers, and Celebrities. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, Publish Ahead of Print. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000911>
- Colak, M., Bingol, O. S., & Dayi, A. (2023). Self-esteem and social media addiction level in adolescents: The mediating role of body image. *Indian Journal of Psychiatry*, 65(5), 595–600. https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_306_22
- Cowles, E., Guest, E., & Slater, A. (2023). Imagery versus captions: The effect of body positive Instagram content on young women's mood and body image. *Body Image*, 44, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.12.004>
- Davies, B., Turner, M., & Udell, J. (2020). Add a comment ... how fitspiration and body positive captions attached to social media images influence the mood and body esteem of young female Instagram users. *Body Image*, 33, 101–105. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.009>
- Engeln, R., Loach, R., Imundo, M. N., & Zola, A. (2020). Compared to Facebook, Instagram use causes more appearance comparison and lower body satisfaction in college women. *Body Image*, 34, 38–45. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.04.007>
- Fardouly, J., Pinkus, R. T., & Vartanian, L. R. (2017). The impact of appearance comparisons made through social media, traditional media, and in person in women's everyday lives. *Body Image*, 20, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.11.002>
- Hammer, G. P., Prel, J.-B. D., & Blettner, M. (2009). Avoiding Bias in Observational Studies. *Deutsches Ärzteblatt International*. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2009.0664>
- Hjetland, G. J., Finserås, T. R., Sivertsen, B., Colman, I., Hella, R. T., & Skogen, J. C. (2022). Focus on Self-Presentation on Social Media across Sociodemographic Variables, Lifestyles, and Personalities: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 11133. <https://doi.org/10.3390/ijerph191711133>
- Hogue, J. V., & Mills, J. S. (2019). The effects of active social media engagement with peers on body image in young women. *Body Image*, 28, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.11.002>
- Jiotsa, B., Naccache, B., Duval, M., Rocher, B., & Grall-Bronnec, M. (2021). Social Media Use and Body Image Disorders: Association between Frequency of Comparing One's Own Physical Appearance to That of People Being Followed on Social Media and Body Dissatisfaction and Drive for Thinness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2880. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062880>
- Kovesdy, C. P., & Kalantar-Zadeh, K. (2012). Observational Studies Versus Randomized Controlled Trials: Avenues to Causal Inference in Nephrology. *Advances in Chronic Kidney Disease*, 19(1), 11–18. <https://doi.org/10.1053/j.ackd.2011.09.004>
- Krayer, A., Ingledew, D. K., & Iphofen, R. (2007). Social comparison and body image in adolescence: A grounded theory approach. *Health Education Research*, 23(5), 892–903. <https://doi.org/10.1093/her/cym076>
- Lee, H.-R., Lee, H. E., Choi, J., Kim, J. H., & Han, H. L. (2014). Social Media Use, Body Image, and Psychological Well-Being: A Cross-Cultural Comparison of Korea and the United States. *Journal of Health Communication*, 19(12), 1343–1358. <https://doi.org/10.1080/10810730.2014.904022>
- Mahon, C., & Hevey, D. (2021). Processing Body Image on Social Media: Gender Differences in Adolescent Boys' and Girls' Agency and Active Coping. *Frontiers in Psychology*, 12, 626763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626763>

- McGovern, O., Collins, R., & Dunne, S. (2022). The associations between photo-editing and body concerns among females: A systematic review. *Body Image*, 43, 504–517. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.10.013>
- Mills, J. S., Musto, S., Williams, L., & Tiggemann, M. (2018). “Selfie” harm: Effects on mood and body image in young women. *Body Image*, 27, 86–92. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.007>
- Nair, A. (2019). Publication bias—Importance of studies with negative results! *Indian Journal of Anaesthesia*, 63(6), 505. https://doi.org/10.4103/ija.IJA_142_19
- Papageorgiou, A., Fisher, C., & Cross, D. (2022). “Why don’t I look like her?” How adolescent girls view social media and its connection to body image. *BMC Women’s Health*, 22(1), 261. <https://doi.org/10.1186/s12905-022-01845-4>
- Pedalino, F., & Camerini, A.-L. (2022). Instagram Use and Body Dissatisfaction: The Mediating Role of Upward Social Comparison with Peers and Influencers among Young Females. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1543. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031543>
- Pop, L. M., Iorga, M., & Iurcov, R. (2022). Body-Esteem, Self-Esteem and Loneliness among Social Media Young Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5064. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095064>
- Popat, A., & Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents’ perspectives on social media and mental health and well-being – A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 323–337. <https://doi.org/10.1177/13591045221092884>
- Prichard, I., Kavanagh, E., Mulgrew, K. E., Lim, M. S. C., & Tiggemann, M. (2020). The effect of Instagram #fitspiration images on young women’s mood, body image, and exercise behaviour. *Body Image*, 33, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.002>
- Roberts, S. R., Maheux, A. J., Hunt, R. A., Ladd, B. A., & Choukas-Bradley, S. (2022). Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: Towards a modern understanding of adolescent girls’ body dissatisfaction. *Body Image*, 41, 239–247. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.03.002>
- Rodgers, R. F., Slater, A., Gordon, C. S., McLean, S. A., Jarman, H. K., & Paxton, S. J. (2020). A Biopsychosocial Model of Social Media Use and Body Image Concerns, Disordered Eating, and Muscle-Building Behaviors among Adolescent Girls and Boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01190-0>
- Sagrera, C. E., Magner, J., Temple, J., Lawrence, R., Magner, T. J., Avila-Quintero, V. J., McPherson, P., Alderman, L. L., Bhuiyan, M. A. N., Patterson, J. C., & Murnane, K. S. (2022). Social media use and body image issues among adolescents in a vulnerable Louisiana community. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1001336. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1001336>
- Salomon, I., & Brown, C. S. (2019). The Selfie Generation: Examining the Relationship Between Social Media Use and Early Adolescent Body Image. *The Journal of Early Adolescence*, 39(4), 539–560. <https://doi.org/10.1177/0272431618770809>
- Scully, M., Swords, L., & Nixon, E. (2023). Social comparisons on social media: Online appearance-related activity and body dissatisfaction in adolescent girls. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 40(1), 31–42. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.93>
- Steers, M.-L. N., Quist, M. C., Bryan, J. L., Foster, D. W., Young, C. M., & Neighbors, C. (2016). I want you to like me: Extraversion, need for approval, and time on Facebook as predictors of anxiety. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 283–293. <https://doi.org/10.1037/tps0000082>
- Steinsbekk, S., Wichstrøm, L., Stenseng, F., Nesi, J., Hygen, B. W., & Skalická, V. (2021). The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior*, 114, 106528. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106528>
- Tamplin, N. C., McLean, S. A., & Paxton, S. J. (2018). Social media literacy protects against the negative impact of exposure to appearance ideal social media images in young adult women but not men. *Body Image*, 26, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.05.003>
- Thai, H., Davis, C. G., Mahboob, W., Perry, S., Adams, A., & Goldfield, G. S. (2023). Reducing social media use improves appearance and weight esteem in youth with emotional distress. *Psychology of Popular Media*. <https://doi.org/10.1037/ppm0000460>
- Tiggemann, M., Anderberg, I., & Brown, Z. (2020). #Loveyourbody: The effect of body positive Instagram captions on women’s body image. *Body Image*, 33, 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.015>
- Valkenburg, P., Beyens, I., Pouwels, J. L., Van Driel, I. I., & Keijsers, L. (2021). Social Media Use and Adolescents’ Self-Esteem: Heading for a Person-Specific Media Effects Paradigm. *Journal of Communication*, 71(1), 56–78. <https://doi.org/10.1093/joc/jqaa039>

- Wang, Y., Wang, X., Liu, H., Xie, X., Wang, P., & Lei, L. (2020). Selfie posting and self-esteem among young adult women: A mediation model of positive feedback and body satisfaction. *Journal of Health Psychology, 25*(2), 161–172. <https://doi.org/10.1177/1359105318787624>
- Yang, H., Wang, J. J., Tng, G. Y. Q., & Yang, S. (2020). Effects of Social Media and Smartphone Use on Body Esteem in Female Adolescents: Testing a Cognitive and Affective Model. *Children, 7*(9), 148. <https://doi.org/10.3390/children7090148>
- Young, G., Smith, M., & Batten, J. (2022). “Social Media Makes It Inevitable to Feel Bad about Your Body”: Examining Self-Presentation and Body Image of Young Collegiate Females. *Youth, 2*(3), 217–235. <https://doi.org/10.3390/youth2030016>
- Yurtdaş-Depboylu, G., Kaner, G., & Özçakal, S. (2022). The association between social media addiction and orthorexia nervosa, eating attitudes, and body image among adolescents. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 27*(8), 3725–3735. <https://doi.org/10.1007/s40519-022-01521-4>



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
& ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ



ePublishingEKT

Οι Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητως την άποψη της συντακτικής επιτροπής ή του ΙΜΕΓΕΕ, οι οποίοι και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board and ΙΜΕΓΕΕ



eJournals



Copyright © IMEGEE

ISSN 2944-9014

Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (IMEGEE)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος - All rights reserved

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/imegeeinterdisciplinary/index>

www.imegee.gr