
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΕΥΧΟΣ

2

ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2024

ISSN: 2945-2228

Εργαστήριο Κοινωνικής Πολιτικής
(Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
Επιστήμες της Αγωγής:
Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση
και στη Δια Βίου Κατάρτιση-Επιμόρφωση
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

ΕΠΙΜΕΛΗΤΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Ευαγγελία Καλεράντε – Γιώργος Λογιώτης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΕΚΔΟΤΗΣ



Ιπποκράτους 43, 106 80 Αθήνα, τηλ. 210 3637016, fax: 210 3626646

<http://www.grigorisbooks.gr> • e-mail: info@grigorisbooks.gr

Επιστημονική Συντακτική Επιτροπή:

Παναγιώτης Γιαβρίμης, Θεόδωρος Ελευθεράκης, Σουζάνα Νικολάου,
Νίκος Παπαδάκης, Ιόλη Ανδρεάδη, Νικόλαος Ουδατζής,
Γιάννης Καμαριανός, Βασιλική Κατζάρα, Χριστιάνα Κωνσταντοπούλου,
Γιώργος Λογιώτης, Νίκος Ναγόπουλος, Γιώργος Παπαϊωάννου,
Βασιλική Πλιόγκου, Γιώργος Τζάρτζας, Χρήστος Τουρτούρας,
Αντώνης Λενακάκης, Ιωάννης Ανδρόνογλου, Άρης Ασπρούλης,
Δέσποινα Παπαδοπούλου, Ράνια Μουσούλη

Editor in Chief:

Ευαγγελία Καλεράντε

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Βασιλική Πλιόγκου, Σοφία Τρομάρα, Διονυσία Κανερνή

Αντιμετώπιση των Συναισθηματικών Απωλειών στην Προσχολική Ηλικία:
Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές 5

Ευστάθιος Ζωγόπουλος

Πανελλαδικές εξετάσεις Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.).
Υφιστάμενο πλαίσιο, προβληματισμοί και προτάσεις 26

Βασιλική Πλιόγκου, Σοφία Τρομάρα, Μάριος Οικονόμου

Έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών
για την αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών Γυμνασίου στο γλωσσικό μάθημα 38

Στέλιος Λιθοξοΐδης, Ελένη Καρκάνη, Ελένη Σαββίδου, Αθηνά Μακεδών

Το ταξίδι των λέξεων από το χαρτί στη σκηνή: Η περίπτωση της θεατρικής
ομάδας του 31ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών 55

Ευαγγελία Μάρκου

Συγκριτική προσέγγιση του μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
2015-2023. Βιβλιογραφική ανασκόπηση του κειμενικού λόγου της Δ.Ο.Ε. 74

Stelios Lithoxoidis, Stergiani Giaouri

Gender Dimensions in the Schoolyards: Exploring the Views of Primary
Education Teachers 86

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΩΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Βασιλική Πλιόγκου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, vpliogou@uowm.gr

Σοφία Τρομάρα

Δρ. Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, s.tromara@gmail.com

Διονυσία Κανερνή

MEd, ΠΕ 60 Νηπιαγωγός, dionandr@yahoo.gr

Περίληψη

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μία περίοδο ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, κατά την οποία οι εμπειρίες απώλειας μπορούν να έχουν βαθιά επίδραση, επηρεάζοντας σημαντικά τα παιδιά με επιπτώσεις που εκτείνονται στο εύρος της υπόλοιπης ζωής τους. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης σε ένα τμήμα Νηπιαγωγείου και προτείνει δραστηριότητες παρέμβασης, οι οποίες υλοποιήθηκαν σε πιλοτική φάση, για την αντιμετώπιση διαφόρων μορφών απώλειας, όπως η αποτυχία σε ένα παιχνίδι, η απώλεια ενός αγαπημένου αντικειμένου και η μετάβαση/μετανάστευση σε νέο περιβάλλον. Στόχος των προτεινόμενων παρεμβάσεων είναι η κατανόηση και ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης και η ενδυνάμωση μαθητών/μαθητριών στη διαχείριση των παραπάνω μορφών απώλειας. Μέσω της συστηματικής παρατήρησης, των συνεντεύξεων και του ημερολογίου της ερευνήτριας καταγράφηκε σημαντική βελτίωση στην ικανότητα των μαθητών/μαθητριών Προσχολικής Εκπαίδευσης να αντιμετωπίζουν προσωπικές προκλήσεις, που απορρέουν από μορφές απώλειας. Τέλος, οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις αποτελούν υποστηρικτικά εργαλεία για τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/οποίες θα πρέπει να διαθέτουν

τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται άμεσα και αποτελεσματικά τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, τα οποία βιώνουν διάφορες μορφές απώλειας, ενισχύοντας την ανθεκτικότητά τους.

Λέξεις-κλειδιά: απώλεια, προσχολική ηλικία, συναισθηματική υποστήριξη, παιδαγωγικές δραστηριότητες, ανθεκτικότητα

Εισαγωγή

Η Προσχολική Εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο καίρια συμφραζόμενα στη ζωή των μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας, καθώς, όχι μόνο καταλαμβάνει χρονικά ένα σημαντικό τμήμα της καθημερινότητας των παιδιών, αλλά κυρίως θέτει μέσω διάφορων μηχανισμών τα θεμέλια για τη σωματική, γνωστική, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (McCoyd et al., 2021). Τα οφέλη της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ωστόσο, απορρέουν με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα εφόδια, ώστε να συμπεριλάβουν μαθησιακές στρατηγικές που εμπνέονται από τις συνθήκες της πραγματικής ζωής και συνδέονται με τις ανάγκες της κοινωνίας, σε συνδυασμό με στοχευμένες και προσεκτικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Lawrence et al., 2022). Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία ενδέχεται να βιώσουν τραυματικές εμπειρίες, που προκύπτουν από ποικίλες μορφές απώλειας, όπως ο αποκλεισμός από κάποιο παιχνίδι ή ήττα κατά τη διάρκειά του, η δυσκολία στην απόκτηση φίλων ή η απόρριψη, η ασθένεια, ο αποχωρισμός από τους γονείς, το διαζύγιο, η απώλεια κάποιου αγαπημένου αντικειμένου, η μετάβαση –συμπεριλαμβανομένης και της μετανάστευσης– σε ένα νέο περιβάλλον ζωής κ.ά., οι οποίες επιφέρουν αρνητικά συναισθήματα, δυσφορία, στρες, απομόνωση και οδύνη (Quiñones et al., 2021). Οι ποικίλες μορφές απώλειας, δεν χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία, καθώς καθορίζονται και από τα ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, διαφέρουν ως προς τη μορφή, τον βαθμό, τις εκφάνσεις και τις επιπτώσεις (Quiñones et al., 2021· Lipponen et al., 2018). Ωστόσο, οι εμπειρίες απώλειας κατά την ηλικία αυτή μπορούν να έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στη μαθησιακή ικανότητα, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία των παιδιών, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά και εντός του σχολικού χώρου (Quiñones et al., 2021· Pliogou & Zaragas, 2018). Κατά τη διάρκεια των περασμένων δεκαετιών, ένα σημαντικό τμήμα της έρευνας επικεντρωνόταν στη φύση της απώλειας, έτσι όπως βιώνεται από τα παιδιά. Προχωρώντας η έρευνα εκτείνεται πλέον σε ένα μεγαλύτερο εύρος, διευρύνοντας τις εμπειρίες απώλειας, με έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκδηλώνουν τις ανάγκες τους για υποστήριξη, καθώς και στα εφόδια που θα πρέπει να φέρουν οι εκπαιδευτικοί, για να δύνανται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των

μαθητών και μαθητριών, που βιώνουν την όποια μορφή απώλειας (Lytje et al., 2022). Παρόλο που το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί τον επίσημο και συμβατικό χώρο, όπου η διαχείριση απώλειας συνιστά αντικείμενο μελέτης ή θέμα συζήτησης, ωστόσο θεωρείται η κατεξοχήν κοινότητα συμπόνοιας, συμπαράστασης και παροχής φροντίδας (Lawrence et al., 2022). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται την ευθύνη, μέσω της συζήτησης, του διαλόγου, διαφόρων κατάλληλων για το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών και μαθητριών, παιδαγωγικών παρεμβάσεων, αξιοποιώντας τη θεραπευτική δυναμική του παιχνιδιού (Lake et al., 2022), των βιβλίων/παραμυθιών (Lawrence et al., 2022· Quiñones et al., 2021) κυρίως μέσω της συναισθηματικής υποστήριξης, της φροντίδας και στοργής, για τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα ενδυναμώνει και θα ενισχύει την ανθεκτικότητα των παιδιών, λειτουργώντας ως εφόδιο και παρακαταθήκη για τις μελλοντικές προκλήσεις που έπονται (Adams et al., 2024· Lawrence et al., 2022). Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται σε τρεις συγκεκριμένες μορφές απώλειας, τις οποίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά: στην αποτυχία σε ένα παιχνίδι, στην απώλεια και την καταστροφή ενός αγαπημένου αντικειμένου και στη μετάβαση μέσω της μετανάστευσης σε μία άλλη χώρα. Μέσω πιλοτικών παρεμβάσεων παρουσιάζονται παιδαγωγικές προτάσεις για τη διαχείριση των συγκεκριμένων εμπειριών και το αίσθημα απώλειας, που τις συνοδεύει.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η αποτυχία σε ένα παιχνίδι

Η καθοριστική σημασία των διάφορων μορφών παιχνιδιού (Whitebread et al., 2017· Whitebread, 2012) στη φυσική, μαθησιακή, συναισθηματική, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι εκτεταμένα θεμελιωμένα, καθώς έχει αποτελέσει το αντικείμενο διάφορων επιστημονικών πεδίων, όπως της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Νευροεπιστήμης, της Κοινωνικής/Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας και των Επιστημών Αγωγής (Whitebread et al., 2017). Το παιχνίδι παρέχει ένα πλαίσιο εντός του οποίου τα παιδιά μπορούν να εκπαιδύσουν άτυπα τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να αναπτύξουν εποικοδομητικές σχέσεις φιλίας και γενικότερα να κοινωνικοποιηθούν ομαλά, αποκτώντας ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες και το αίσθημα του ανήκειν (Lake et al., 2022· Zosh et al., 2017). Στην πρώιμη παιδική ηλικία, η αποδοχή της αποτυχίας και η εκμάθηση της ήττας αποτελούν σημαντικά βήματα στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Το Νηπιαγωγείο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια υγιών συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Πεντέρη κ.ά., 2022). Η ήττα κατά τη διάρκεια του

παιχνιδιού αποτελεί μία από τις συνηθέστερες και πιο έντονες εμπειρίες των πρώτων χρόνων της ζωής ενός παιδιού, παρότι δεν θεωρείται «κλασική» ή «σημαντική» μορφή απώλειας. Η ήττα αυτή γίνεται αντιληπτή από το παιδί ως προσωπική αποτυχία και μπορεί να έχει διαρκείς επιπτώσεις στη ζωή του, εάν δεν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά και δεν δοθεί ιδιαίτερη φροντίδα στα συναισθήματα που προκαλεί (Quiñones et al., 2021· Μπουκάι, 2010). Για ένα παιδί, η αποτυχία σε ένα παιχνίδι αντιστοιχεί σε μία μικρή μορφή απώλειας και εκλαμβάνεται ως ματαίωση. Το αίσθημα της ματαίωσης μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε απογοήτευση, να τραυματίσει την αυτοπεποίθησή του και να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά (Breuer & Elson, 2017). Όταν ένα παιδί βιώνει την ήττα, δηλαδή «χάνει» σε ένα παιχνίδι, αισθάνεται ότι μειώνεται η κοινωνική του αξία στην παρέα των συνομηλίκων του και ότι έχει απωλέσει τη δυνατότητα επιβράβευσης, η οποία ενισχύει τη θετική αυτοεκτίμησή του. Η απώλεια της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις, επηρεάζοντας σημαντικά την αυτοεικόνα του παιδιού.

Η απώλεια και η καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου και η επίδραση που έχει στα συναισθήματα των παιδιών

Τα παιδιά κατά το συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο αναπτύσσουν συναισθήματα σύνδεσης και συντροφικότητας με τα αγαπημένα τους παιχνίδια, τα οποία αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινής τους ζωής και προάγουν την αίσθηση ασφάλειας και ευεξίας. Τα αγαπημένα παιχνίδια ή αντικείμενα μπορεί να αποκτήσουν ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, όπως ενός ομιλούντος και ζωντανού πλάσματος ή ενός/μιας αληθινού/αληθινής φίλου/φίλης, ζώου ή ανθρώπου (Gelman et al., 2022). Η ένταση του δεσμού με το αντικείμενο εξαρτάται από τη σύνδεση που έχει δημιουργηθεί, και όσο μεγαλύτερη είναι αυτή, τόσο μεγαλύτερη είναι και η συναισθηματική δέσμευση (Gjersoe et al., 2015). Αρχικά, τα μεταβατικά αντικείμενα, όπως η πιπίλα, η κουβέρτα ή το λούτρινο ζώακι, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού (Chang-Kredl et al., 2024· Yamaguchi & Moriguchi, 2020). Αυτά τα αντικείμενα συνοδεύουν το παιδί σε όλες τις δραστηριότητες και βοηθούν στην αποκόλλησή του από τη μητρική προσκόλληση (Chang-Kredl et al., 2024· Gelman et al., 2022· Fortuna et al., 2014).

Μία μορφή συνηθισμένης, αλλά σημαντικής απώλειας που βιώνουν τα παιδιά είναι η απώλεια ενός αγαπημένου τους αντικειμένου. Ο αποχωρισμός από το αγαπημένο αντικείμενο, είτε προσωρινά είτε οριστικά, εγείρει αρνητικά συναισθήματα και βιώνεται με επώδυνο τρόπο από το παιδί. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να αποδεχθούν την απώλεια του αγαπημένου αντικειμένου και εκδηλώνουν συναισθήματα θυμού, θλίψης και απογοήτευσης (Gelman et al., 2022· Χατζηλάμπρου, 2016). Οι αντιδράσεις των παιδιών στην απώλεια ενός αγαπημένου αντικειμένου είναι ποικίλες και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Επίσης, η προσκόλληση του παιδιού στο συγκεκριμένο αντι-

κείμενο μπορεί να ενισχύσει την ένταση των συναισθημάτων που βιώνει, με παρόμοιο τρόπο με την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Όταν το αγαπημένο αντικείμενο επανεμφανίζεται, το παιδί αντιδρά με έντονη χαρά και το φροντίζει εντατικότερα, φοβούμενο ότι μπορεί να το ξαναχάσει (Chang-Kredl et al., 2024· Yamaguchi & Moriguchi, 2020). Η καταστροφή, ακόμη, ενός αγαπημένου αντικειμένου προκαλεί έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις στα παιδιά. Όπως επισημαίνεται, όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει την καταστροφή του αγαπημένου του αντικειμένου, αντιλαμβάνεται τον οριστικό χαμό και βιώνει έντονα την απώλειά του, καθώς η συμβολική και ρεαλιστική προσκόλλησή του με το αντικείμενο είναι έντονη (Fodorova, 2004). Στην περίπτωση αυτή, το παιδί κρατά τα κομμάτια του αντικειμένου στα χέρια του και συνειδητοποιεί ότι δεν μπορεί να το αποκαταστήσει στην αρχική του κατάσταση, ανακαλύπτοντας έτσι την απόλυτη απώλεια. Αυτή η οριστική απώλεια, παρότι αφορά σε ένα άψυχο υλικό αντικείμενο, είναι επώδυνη για το παιδί, το οποίο δυσκολεύεται να την αντιμετωπίσει. Για το παιδί, το αγαπημένο αντικείμενο μπορεί να έχει προσωπικότητα, να είναι φίλος/φίλη του, να το συνοδεύει στην καθημερινότητά του ή να αντιπροσωπεύει κάποιο αγαπημένο πρόσωπο (Gelman et al., 2022· Gjersoe et al., 2015). Η απώλεια αυτή μπορεί να έχει επιπτώσεις στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και απαιτεί προσοχή και υποστήριξη από το περιβάλλον του για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της (Chang-Kredl et al., 2024).

Η ικανότητα αντίληψης των συγκεκριμένων αντιδράσεων, η εκδήλωση κατανόησης και η παροχή υποστήριξης από την πλευρά των ενηλίκων προς τα παιδιά είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση της απώλειας, την ανακατασκευή του συναισθηματικού τους κόσμου, τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας. Κατανοώντας την αξία των αγαπημένων αντικειμένων και των μεταβατικών αντικειμένων, μπορούμε να παράσχουμε στα παιδιά τον απαραίτητο χώρο για την ανάπτυξη και την αυτονομία τους (Chang-Kredl et al., 2024· Gelman et al., 2022· Gjersoe et al., 2015).

Η μετάβαση μέσω της μετανάστευσης και οι απώλειες που αντιμετωπίζει το παιδί

Η μετακίνηση των παιδιών μαζί με την οικογένειά τους με τη μορφή της μετανάστευσης σε έναν νέο τόπο είναι μία πολύ σημαντική μετάβαση στη ζωή του, η οποία συνοδεύεται από ριζικές αλλαγές. Η εντατικοποίηση των παγκόσμιων μεταναστευτικών ροών έχει επιφέρει τον επαναπροσδιορισμό της παιδικής ταυτότητας και των αναγκών σε συνθήκες κρίσης, οι οποίες τη συνοδεύουν. Όταν η οικογένεια αναγκάζεται να μετακινηθεί σε ένα άγνωστο περιβάλλον, το παιδί αντιμετωπίζει απώλειες, που μπορεί να είναι σημαντικές για αυτό, ανάλογα με τις συνθήκες της μετακίνησης. Τα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, αν και δεν συνθέτουν μία ενιαία ομοιόμορφη ομάδα (OECD, 2019), αποτελούν, ωστόσο, μία από τις πιο ευάλωτες ομάδες παγκοσμίως, με τα προσφυγόπου-

λα να βρίσκονται σε δυσχερέστερη θέση, καθώς έρχονται στο σύνολό τους αντιμέτωπα με ένα σύνολο προκλήσεων, εμποδίων, διακρίσεων και αποκλεισμών (Bove & Sharmahd, 2020), κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής, πολιτικής φύσης, βιώνοντας με δυσβάσταχτο τρόπο ταυτόχρονα διάφορες μορφές απώλειας. Η ένταξή τους στη βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και η παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης με όρους ισότητας και συμπερίληψης αποτελεί παγκόσμια προτεραιότητα, η οποία αποτυπώνεται στον 4ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης -Ποιότητα στην Εκπαίδευση- του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Ereky-Stevens et al., 2022).

Οι περισσότερες οικογένειες μεταναστών/μεταναστριών αποφασίζουν να φύγουν από τη χώρα τους με την ελπίδα να ξεφύγουν από δυσχερείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και να χτίσουν μία καλύτερη ζωή. Ωστόσο, για τα παιδιά, η μετανάστευση ή ο ξεριζωμός δεν αποτελεί επιλογή. Απλώς ακολουθούν την απόφαση των γονέων τους, χωρίς να κατανοούν πλήρως τους λόγους πίσω από αυτήν. Η μετανάστευση μίας οικογένειας σε άλλη χώρα συνεπάγεται ότι το παιδί πρέπει να στερηθεί το παλιό του σπίτι, τη γειτονιά, τους/τις φίλους/φίλες, το σχολείο του και όλα όσα αποτελούν τη βιωμένη του μέχρι στιγμής πραγματικότητα, την οποία αγαπά (Vaghri et al., 2019). Η αλλαγή αυτή μπορεί να προκαλέσει τραύμα, πόνο, απόρριψη, φόβο, ενοχή και θυμό στο παιδί, ιδιαίτερα αν διαδραματίζεται υπό ακραίες ή έκτακτες συνθήκες, λόγω οικονομικής, πολιτικής, περιβαλλοντικής κρίσης ή πολέμου (Ereky-Stevens et al., 2022). Επίσης, αναμένεται να επηρεάσει τη γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη νέα χώρα υποδοχής (Vaghri et al., 2019). Τα συγκεκριμένα παιδιά μεγαλώνουν σε δύο διαφορετικούς κόσμους, όπου οι αξίες και οι πρακτικές τους μπορεί να αντιτίθενται με τον πρότερο τρόπο ζωής ή και με το περιβάλλον της οικογένειάς τους. Αυτό μπορεί να προκαλέσει αίσθημα νοσταλγίας και σύγχυση ταυτότητας (Παυλόπουλος κ.ά., 2015). Παράλληλα, τα παιδιά που εντάσσονται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιμετωπίζουν την πρόκληση της άμεσης προσαρμογής, της διαφορετικής γλώσσας, τη μη εξοικείωση με το εκπαιδευτικό σύστημα, προβλήματα αποδοχής και συμπερίληψης από τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες, προκλήσεις που απορρέουν από τη θρησκευτική και εθνοπολιτισμική ετερότητα, κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον και επηρεάζουν σημαντικά την ευημερία και πρόοδό τους (Παυλόπουλος κ.ά., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν υποστήριξη σε όλα τα παιδιά, αλλά κυρίως στα παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, βοηθώντας τα να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν και να συμμετέχουν πλήρως στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα. Για τον λόγο αυτό, οφείλουν να έχουν αυξημένη διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα (Kim et al., 2022· Lash et al., 2020· Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014) να δύνανται να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ανάγκες για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών με διαφορετικό εθνοπο-

λιτισμικό υπόβαθρο, το οποίο έχουν αυτά τα παιδιά, και να διακρίνονται από ανοικτότητα στη δημιουργία δραστηριοτήτων και περιβάλλοντος, που ενισχύουν την ενσωμάτωση, τη συμπερίληψη και την αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Μέσω της ενθαρρυντικής τους στάσης, έχοντας παράλληλα ενσυναίσθηση, προωθώντας τον διάλογο, τη θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Παυλόπουλος κ.ά., 2015), με σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα (Osler, 2020) και εφαρμόζοντας σχετικές πολιτισμικά και κριτικές παιδαγωγικές στρατηγικές (Izza & Harvani, 2023· Μάγος, 2022), υπό το πρίσμα των αρχών της Συμπεριληπτικής Αγωγής (UNESCO, 2023), και πάντοτε σε συνεργασία με την οικογένεια (González-Falcón et al., 2022), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις αλληλένδετες μορφές απώλειας, να άρουν τις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό, βοηθώντας κατά τον τρόπο αυτό την ολιστική ανάπτυξη και την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Τέλος, σημαντικό είναι το γεγονός ότι το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Πεντέρη κ.ά., 2021) εμπεριέχει στοιχεία και παραθέτει προτάσεις που μπορούν να ενισχύσουν το έργο των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των αναγκών μίας πολυπολιτισμικής τάξης.

Ερευνητική διαδικασία

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης σε ένα τμήμα Νηπιαγωγείου, το οποίο στοχεύει στη διαχείριση τριών συγκεκριμένων μορφών απώλειας: της αποτυχίας σε ένα παιχνίδι, της απώλειας και καταστροφής αγαπημένου αντικειμένου και της μετανάστευσης σε άλλη χώρα. Η έρευνα αυτή εξετάζει πώς οι παιδαγωγικές δραστηριότητες παρέμβασης μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειριστούν αυτές τις μορφές απώλειας, ενισχύοντας την κατανόηση, τη συναισθηματική έκφραση και την ανθεκτικότητά τους. Παράλληλα, η έρευνα επιδιώκει να αξιολογήσει τις αλλαγές στις αντιλήψεις και συμπεριφορές/στάσεις των παιδιών μετά την εφαρμογή των συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανέκυψαν βάσει της βιβλιογραφίας και του ερευνητικού σκοπού ήταν τα παρακάτω:

1. Πώς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας την αποτυχία σε ένα παιχνίδι, την απώλεια και καταστροφή ενός αγαπημένου αντικειμένου και τη μετανάστευση σε άλλη χώρα;
2. Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν για να στηρίξουν τα παιδιά στη διαχείριση αυτών των μορφών απώλειας;
3. Σε ποιο βαθμό οι προτεινόμενες δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση, τη συναισθηματική έκφραση και την ανθεκτικότητα των παιδιών;
4. Πώς επηρεάζονται οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά των παιδιών μετά την εφαρ-

μογή των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στη διαχείριση αυτών των μορφών απώλειας;

Μέθοδοι Αξιολόγησης των Πιλοτικών Παρεμβάσεων

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας επιτεύχθηκε μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης μίας πιλοτικής έρευνας με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, συγκεκριμένα μέσω συνεντεύξεων, στις οποίες έλαβαν μέρος τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μίας σειράς παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν. Η χρήση των ποιοτικών μεθόδων βοηθά στην κατανόηση των απόψεων μαθητών/μαθητριών όσον αφορά τις εμπειρίες τους και τις αλλαγές/μεταβολές σε στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες προέκυψαν μέσω της συμμετοχής τους στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Κατά την πιλοτική εφαρμογή των παρεμβάσεων αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω μέθοδοι της ποιοτικής έρευνας:

- (1) **Ομαδικές Συνεντεύξεις:** Πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις με το σύνολο των παιδιών πριν και μετά από κάθε παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις είχαν σκοπό να αξιολογήσουν τις αρχικές αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις μορφές απώλειας και να εξεταστούν οι αλλαγές στις αντιλήψεις τους μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Η ομαδική συνέντευξη επιλέχθηκε για την πιλοτική φάση, ώστε να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τα παιδιά, ελαχιστοποιώντας το άγχος και ενθαρρύνοντας την ανοιχτή έκφραση.
- (2) **Συστηματική Παρατήρηση:** Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, έγινε συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και των αντιδράσεών τους. Οι παρατηρήσεις κατέγραφαν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες, ως εκπαιδευτικός, που διεξάγει τις παρεμβάσεις, για να καταγράψει αυθεντικές συμπεριφορές στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών/μαθητριών.
- (3) **Ημερολόγιο της Ερευνήτριας/Νηπιαγωγού:** Καταγράφηκαν αναλυτικά οι παρατηρήσεις και τα σχόλια της ερευνήτριας σχετικά με την πορεία των δραστηριοτήτων, τις αντιδράσεις των παιδιών και τις δυσκολίες που προέκυψαν. Το ημερολόγιο χρησίμευσε ως εργαλείο για τη διατήρηση λεπτομερών αρχείων σχετικά με τις πιλοτικές παρεμβάσεις. Η ερευνήτρια κατέγραφε τις εμπειρίες και τις αντιδράσεις των μαθητών/μαθητριών μετά από κάθε παρέμβαση, επιτρέποντας την παρακολούθηση της προόδου και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων.

Συλλογή Δεδομένων

Η διενέργεια των ατομικών συνεντεύξεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες ξεκίνησε στις 10 Οκτωβρίου 2023 και ολοκληρώθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2023. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ομαδικές συνεντεύξεις διενεργούνταν πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων για τη σύγκριση αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων, της παρατήρησης και του ημερολόγιου της Νηπιαγωγού, χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων της κάθε παρέμβασης και την ανάδειξη των τρόπων διαχείρισης των διαφόρων μορφών απώλειας, που απασχολούν τα παιδιά της τάξης, με στόχο την ψυχική τους ενδυνάμωση.

Παρεμβάσεις

Στο πλαίσιο της έρευνας, υλοποιήθηκαν τρεις (3) συνολικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη της διαχείρισης των μορφών απώλειας, που βιώνουν τα παιδιά, με έμφαση στη διαχείριση, την αντιμετώπιση και την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Κάθε παρέμβαση διήρκησε δύο συνεχόμενες ημέρες, είχε διάρκεια περίπου μίας ώρας έως μιάμισης και περιλάμβανε αφηγήσεις παραμυθιών, ασκήσεις γνωριμίας και εμπιστοσύνης, ασκήσεις ευαισθητοποίησης, δραματοποιήσεις, κινητικές ασκήσεις και ασκήσεις ρόλων και αναστοχασμού. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από τον Οκτώβριο έως τον Νοέμβριο 2023, με στόχο την ψυχική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα των παιδιών.

Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν στην αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιών, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο/μέσο εκπαίδευσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια: *Μια άλλη μέρα θα νικήσεις εσύ* της Μαρίας Παπαγιάννη, *Αν σε χάσω μικρέ ελέφαντα* της Κωνσταντίνας Αρμενιάκα, *Η Λούμπνα και το Βότσαλο* της Wendy Meddour. Η ενσωμάτωση των παραμυθιών στην Προσχολική Εκπαίδευση εξυπηρετεί τόσο παιδαγωγικούς όσο και εκπαιδευτικούς στόχους. Η ενασχόληση με τα παραμύθια εισάγει τα μικρά παιδιά σε ένα νέο πεδίο γεμάτο ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και εικόνες, που μπορεί να τους είναι εντελώς άγνωστα. Ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό των μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας είναι η ακλόνητη πίστη τους στην αυθεντικότητα των παραμυθιών, καθώς τα αντιλαμβάνονται ως πραγματικές ιστορίες. Η έρευνα στο πεδίο υπογραμμίζει την τάση των παιδιών να θέτουν ερωτήματα σχετικά με τους χαρακτήρες και τα τοπία, τα οποία εμπεριέχονται στα παραμύθια, αποφεύγοντας παράλληλα να εκφράζουν αμφιβολίες σχετικά με τη ρεαλιστικότητα αυτών των αφηγήσεων. Η σχέση μεταξύ των παιδιών και των πρωταγωνιστών/πρωταγωνιστριών των παραμυθιών παίζει εποικοδομητικό ρόλο στην προσπάθειά τους

να κατανοήσουν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα τους. Αυτή η ταύτιση με τους/τις ήρωες/ηρωίδες των παραμυθιών προσφέρει στα παιδιά μια πολύτιμη ευκαιρία να οραματιστούν λύσεις στις ψυχολογικές τους προκλήσεις (Tsitsani et al., 2012). Τα συναισθήματα, που προκαλούν οι ήρωες/ηρωίδες των παραμυθιών δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να εξερευνήσουν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών εκφράσεων, να αναγνωρίσουν συναισθήματα από πρότερες εμπειρίες τους και να συνδεθούν με τα τωρινά τους συναισθήματα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/μαθήτριες εμπλέκονται με διάφορα συναισθήματα και παρακολουθούν τις αντίστοιχες αντιδράσεις χωρίς να εκτίθενται σε πραγματικές απειλές (Lawrence et al., 2022· Quiñones et al., 2021).

Η πρακτική της ανάγνωσης παραμυθιών είναι συνηθισμένη στο Νηπιαγωγείο, λειτουργώντας, τόσο ως πηγή ψυχαγωγίας όσο και ως καίριο εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό εργαλείο (Christenson, 2016). Οι δραστηριότητες αφήγησης, ακρόασης και ανάγνωσης παραμυθιών ευθυγραμμίζονται με τις οικείες εμπειρίες των παιδιών και ενσωματώνονται με επιτυχία στην τάξη (Flynn, 2018). Η αφήγηση παραμυθιών αποτελεί μία συνεργατική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν τόσο οι μαθητές/μαθήτριες -στον ρόλο των ακροατών/ακροατριών- όσο και ο/η εκπαιδευτικός -ως αφηγητής/αφηγήτρια. Εντός αυτού του αλληλεπιδραστικού πλαισίου, οι μαθητές/μαθήτριες δεν είναι παθητικοί/παθητικές δέκτες/δέκτριες της αφήγησης αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να προωθήσει την ενεργητική ακρόαση και διαδραστική συμμετοχή τους (Christenson, 2016).

Υλοποίηση Παρεμβάσεων

Βασικές επιδιώξεις της εφαρμογής των πιλοτικών δραστηριοτήτων είναι η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών/μαθητριών, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης. Η αναγνώριση των συναισθημάτων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών, καθώς αποτελεί τη βάση για επόμενες κοινωνικοσυναισθηματικές δραστηριότητες. Χωρίς τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα διάφορα συναισθήματά τους, τα παιδιά δυσκολεύονται να αντιδράσουν σε διάφορες καταστάσεις, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης κατέχει έναν καίριο ρόλο στην Προσχολική Εκπαίδευση, καθώς λειτουργεί καταλυτικά για την ανάπτυξη άλλων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η αποτυχία σε ένα παιχνίδι

Δραστηριότητα 1: Μαθαίνω από την Αποτυχία

Σκοπός: Να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν την αποτυχία ως ευκαιρία μάθησης και ανάπτυξης.

Υλικά: Παιχνίδια με κανόνες, χαρτί, μαρκαδόροι

Παρέμβαση

Συνέντευξη με τα νήπια για τη διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων πριν την παρέμβαση.

Ανάγνωση του παραμυθιού: *Μια άλλη μέρα θα νικήσεις εσύ* της Μαρίας Παπαγιάννη (2013). Πατάκης.

Συζήτηση: Για τα συναισθήματα που ένιωσαν οι ήρωες του παραμυθιού και πώς αυτά σχετίζονται με τις καθημερινές τους εμπειρίες.

Παιχνίδι Αλληλοκατανόησης και Συνεργασίας: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και αφού τους παρουσιάστηκαν οι κανόνες, έπαιξαν ένα παιχνίδι, όπου όλα είχαν την ευκαιρία να κερδίσουν, αλλά και να χάσουν. Μετά από κάθε γύρο, ακολουθούσε συζήτηση με τα παιδιά για το πώς ένιωσαν όταν έχασαν και πώς όταν κέρδισαν. Ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν για τον επόμενο γύρο. Ενθαρρύνονταν να δώσουν θετικά σχόλια στους/στις συμπαίκτες/συμπαίκτριές τους.

Συνέντευξη: Με τα νήπια για τη διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων μετά την παρέμβαση.

Αποτελέσματα Πιλοτικής Φάσης: Για την υλοποίηση των παρεμβάσεων, χρησιμοποιήθηκε μία ποικιλία μεθόδων και δραστηριοτήτων. Υλοποιήθηκαν δραστηριότητες, οι οποίες δημιουργήθηκαν με κύριο γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών της τάξης και έχοντας ως στόχο να αντιληφθούν την αποτυχία ως ευκαιρία μάθησης. Το γνωστικό αντικείμενό βασίστηκε στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και την προσαρμογή των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις αντιδράσεις τους και την εξέλιξη της συναισθηματικής τους κατάστασης.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, πριν από την παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι κάποια παιδιά έδειχναν σημάδια αγωνίας και εκδήλωναν λύπη και ανησυχία, όταν έχαναν σε ένα παιχνίδι ή αποτύγγαναν στην προσπάθειά τους στο πλαίσιο κάποιας δραστηριότητας. Ορισμένα από τα συγκεκριμένα παιδιά εξέφραζαν την επιθυμία να μην συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια, φοβούμενα την αποτυχία.

Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης, υπήρξαν ορισμένες προκλήσεις, στις οποίες αξίζει να αναφερθούμε. Κάποια παιδιά, ειδικά στην αρχή, έδειχναν άρνηση και δυσκολία να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες. Αυτό ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι η αντιμετώπιση της αποτυχίας μπορεί να είναι δύσκολη για τα νήπια και, συνεπώς, αναδύθηκε η ανάγκη να προσαρμοστούν οι δραστηριότητες στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού. Επιπλέον, υπήρχαν στιγμές που ορισμένα παιδιά εξέφραζαν τις ανησυχίες τους πιο δι-

στακτικά. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω παράθεμα Παιδί 1: «Καλύτερα να μην παίξω, γιατί άμα χάσω θα κλαίω». Το δεδομένο αυτό ανέδειξε την ανάγκη για αυξημένη υπομονή και επικοινωνία, ώστε να διασφαλιστεί η εξατομικευμένη αντιμετώπιση του κάθε παιδιού.

Μετά την παρέμβαση και την τελική συνέντευξη, η οποία διενεργήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, καθώς και από τα δεδομένα και τις καταγραφές του προσωπικού ημερολογίου της ερευνήτριας, προέκυψε μία σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά τους. Καταγράφηκε αξιοσημείωτη μεταβολή, καθώς πλέον δεν βίωναν την ίδια έντονη αγωνία για τον αποχωρισμό και αντιμετωπίζουν το θέμα με περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτοέλεγχο. Παιδί 1: «Άμα χάσω θα προσπαθήσω την άλλη φορά». Τα παιδιά φάνηκε να αισθάνονται πιο άνετα, να εκφράζουν και διατυπώνουν τα συναισθήματά τους και εκδηλώνουν τις ανησυχίες τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε και μία θετική εξέλιξη στη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους. Οι δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης προώθησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ικανότητα έκφρασης και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των παιδιών.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω της συζήτησης και του παιχνιδιού ρόλων. Καθώς συζητούσαν τα συναισθήματά τους και αντιμετώπιζαν θετικές αντιδράσεις από τους/τις συνομηλικούς και την εκπαιδευτικό, ανέπτυξαν μεγαλύτερη ευαισθησία τόσο ως προς τα δικά τους συναισθήματά τους όσο και προς τα συναισθήματα των άλλων. Τα παιδιά επέδειξαν αυξημένη αποδοχή της αποτυχίας και ανέπτυξαν στρατηγικές για προσωπική βελτίωση και υποστήριξη των συμπαίκτων/συμπαικτριών τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μείωση της απογοήτευσης και της επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους.



Εικόνα 1. Δραστηριότητα 1 Μαθαίνω από την Αποτυχία

Η απώλεια και η καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου και η επίδραση που έχει στα συναισθήματα των παιδιών.

Δραστηριότητα 2: Εκείνο που είχα

Σκοπός: Να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με την απώλεια μέσω της ανάγνωσης και της δραματοποίησης.

Υλικά: Κάρτες, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά συναισθήματα (θυμός, θλίψη, χαρά, απογοήτευση κλπ.).

Παρέμβαση

Συνέντευξη: Με τα νήπια για τη διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων πριν την παρέμβαση.

Ανάγνωση του παραμυθιού: *Αν σε χάσω μικρέ ελέφαντα...* της Κωνσταντίνας Αρμενιάκου (2022). Μίνωας.

Συζήτηση: Με τα παιδιά για τις κύριες στιγμές του παραμυθιού και τα συναισθήματα που ένιωσε ο ήρωας όταν έχασε τον αγαπημένο του παιχνίδι.

Το Αγαπημένο μου Αντικείμενο: Τα παιδιά έφεραν το αγαπημένο τους παιχνίδι ή αντικείμενο στην τάξη και περιέγραψαν γιατί αγαπάνε το συγκεκριμένο αντικείμενο και πώς το κρατούν ασφαλές.

Διαμοιρασμός Συναισθημάτων: Στη συνέχεια, συζήτησαν τι θα έκαναν αν έχαναν το αγαπημένο τους αντικείμενο. Ποια θα ήταν τα συναισθήματά τους; Πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αυτήν την απώλεια;

Δραματοποίηση: Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν μία κάρτα, η οποία απεικονίζει ένα από τα συναισθήματα που συζητήθηκαν. Κάθε παιδί έδωσε ζωή στο συναίσθημα αυτό, χρησιμοποιώντας κούκλες ή παιχνίδια της τάξης, για να παρουσιάσει μια μικρή ιστορία, η οποία αφορούσε στο πώς θα αντιδρούσε στην απώλεια του αγαπημένου του αντικειμένου.

Συζήτηση: Με τα παιδιά για τα συναισθήματα που εκφράστηκαν και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τον/την ήρωα/ηρωίδα της ιστορίας να αντιμετωπίσει καλύτερα τα συναισθήματά του/της στο μέλλον.

Συνέντευξη: Από κάθε νήπιο για διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων μετά την παρέμβαση.

Αποτελέσματα Πιλοτικής Φάσης: Η παρούσα παρέμβαση επικεντρώθηκε στη διαχείριση της απώλειας που προκύπτει από την απώλεια ή/και την καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου, καθώς και στην ενδυνάμωση και ενίσχυση της ανθεκτικότητας των παιδιών προς αυτές τις καταστάσεις.

Ο στόχος της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα, τα οποία απορρέουν από την απώλεια ενός αγαπημένου αντικειμένου. Στόχος ήταν επίσης να ενισχυθεί η ικανότητά τους να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Οι δραστηριότητες είχαν σημαντικό αντίκτυπο στα παιδιά, ενισχύοντας την ικανότητά τους να εκφράζουν και να διαχειρίζονται συναισθήματα, όπως η θλίψη, ο θυμός και η απογοήτευση. Μέσα από τη συζήτηση γύρω από τις απώλειες και τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τη δραματοποίηση των συναισθημάτων τους, τα παιδιά ανέπτυξαν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με δημιουργικό τρόπο. Η δραστηριότητα το «Αγαπημένο μου Αντικείμενο» ενίσχυσε τη φαντασία τους και την αίσθηση ασφάλειας, ενώ ο διάλογος και η αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες προώθησαν ένα θετικό κλίμα στην τάξη, βασισμένο στην αλληλοστήριξη και τη συνεργασία. Η προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδείχθηκε σε ακρογωνιαίο λίθο της παρέμβασης. Τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες, που τα βοήθησαν να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Οι νεοαποκτηθείσες δεξιότητες τους έδωσαν τη δυνατότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο εύγλωττα και να κατανοούν τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους. Το στοιχείο αυτό, με τη σειρά του, συνέβαλε στην ανάπτυξη ενός αρμονικού συναισθηματικού περιβάλλοντος εντός της ομάδας.

Η δραματοποίηση και ο ρόλος των γαντόκουκλων της τάξης ωθούσαν τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω της δημιουργίας ιστοριών. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ικανότητάς τους να εκφράζουν συναισθήματα μέσα από διάφορες μορφές Τέχνης. Οι δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων και οι συνομιλίες για τα συναισθήματα, προώθησαν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Καθώς επικοινωνούσαν, ανταλλάσσοντας συμβουλές και σκέψεις για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τον/την ήρωα/ηρωίδα της ιστορίας να αντιμετωπίσει καλύτερα τα συναισθήματά του/της στο μέλλον, ενισχύθηκαν οι δεσμοί φιλίας και η ικανότητά τους να συνεργάζονται.

Η κουκλοθεραπεία αναδεικνύεται ως πολύτιμο εργαλείο στο πεδίο της παιγνιώδους μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία χρησιμοποιεί την κούκλα ως διαμεσολαβητή/διαμεσολαβήτρια μεταξύ του παιδιού και της μάθησης, δημιουργώντας ένα πλαίσιο, εντός του οποίου οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράσουν τις ιδέες και τις συναισθηματικές τους ανησυχίες (Çağrıoğlu & Kalıncı, 2015). Η κούκλα, με την ικανότητά της να υιοθετεί πολλαπλούς διαφορετικούς ρόλους, ενισχύει την παιγνιώδη και ψυχαγωγική διάσταση της μάθησης και επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν, να αλληλοεπιδράσουν, και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Remer & Tzurriel, 2015).

Συμπερασματικά, η παρέμβαση όχι μόνο πέτυχε τους στόχους που είχε αρχικά θέσει, αλλά άφησε και ένα μόνιμο αποτύπωμα, μία παρακαταθήκη στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι θετικές αλλαγές, οι οποίες παρατηρήθηκαν στις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία τους, υπογραμμίζουν τη σημασία των στοχευμένων παρεμβάσεων για την προώθηση και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των

μικρών μαθητών/μαθητριών. Συνολικά, οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής ευφυΐας και της ευεξίας των παιδιών.



Εικόνα 2. Δραστηριότητα 2 Εκείνο που είχα

Η μετάβαση μέσω της μετανάστευσης και οι απώλειες που αντιμετωπίζει το παιδί

Δραστηριότητα 3: Ταξίδι στον Νέο μου Κόσμο

Σκοπός: Να βοηθήσει τα παιδιά να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον. Να ενισχύσει το αίσθημα του ανήκειν στο νέο τους τόπο. Να προάγει τη διαπολιτισμική κατανόηση και αποδοχή.

Υλικά: Χαρτόνια, κόλλες, μαρκαδόροι.

Παρέμβαση

Συνέντευξη: Με τα νήπια για τη διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων πριν την παρέμβαση.

Ανάγνωση παραμυθιού: *Η Λούμπνα και το Βότσαλο* της Meddour Wendy (2019). Μετ. Δήμητρα Μαρίνα. Καλειδοσκόπιο.

Συζήτηση: Για τα συναισθήματα των ηρώων/ηρωίδων του παραμυθιού. Στη συνέχεια, συζητούν τις διαφορές και τις ομοιότητες με την παλιά τους χώρα, καθώς και τα συναισθήματα, που προκαλούνται από αυτές οι αλλαγές.

Χάρτης: Παρουσιάστηκε στα παιδιά ένας χάρτης του κόσμου και είδαν πού βρίσκονται τώρα ή πού θα μετακομίσουν. Συζήτηση για τα νέα πράγματα που μπορούν να ανακαλύψουν και να μάθουν στη νέα χώρα.

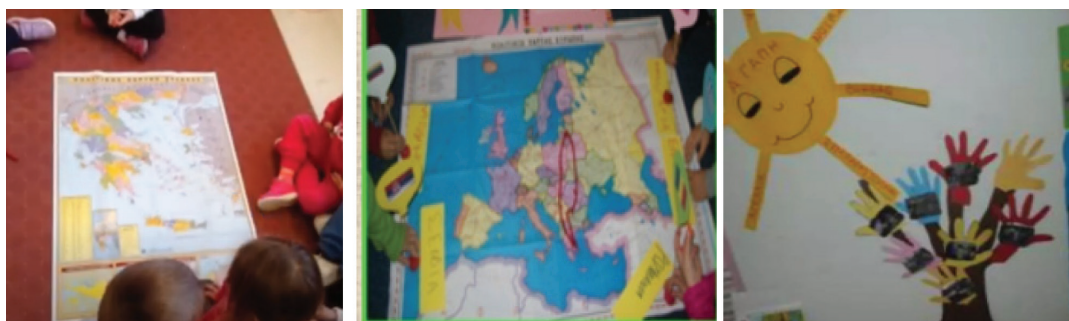
Το Δέντρο της Δύναμης: Σε χαρτί του μέτρου τα παιδιά σχεδίασαν ένα δέντρο. Στις ρίζες του δέντρου, έγραψαν τις δυνάμεις και τις δεξιότητές τους, όπως μπορεί «είμαι καλός στο να βοηθώ τους/τις φίλους/φίλες μου» ή «μου αρέσει να ζωγραφίζω». Στα

κλαδιά του δέντρου, έγραψαν τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν, όπως «μετακόμισα και μου λείπουν οι παλιοί μου φίλοι/φίλες» ή «μου φαίνεται δύσκολο να μάθω νέες λέξεις».

Συζήτηση: Σχετικά με το τι σημαίνουν οι δυνάμεις και οι προκλήσεις για κάθε παιδί. Τα παιδιά μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους και τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούν, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις τους.

Συνέντευξη: Με τα νήπια για τη διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων μετά την παρέμβαση.

Αποτελέσματα Πιλοτικής Φάσης: Η δραστηριότητα αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ένταξη των παιδιών στο νέο τους περιβάλλον. Μέσω της δημιουργίας κολλάζ με εικόνες και λέξεις που αντιπροσωπεύουν τη νέα τους χώρα, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και να αντιμετωπίσουν τα νέα τους συναισθήματα με θετικό τρόπο. Η συζήτηση για τα συναισθήματα των ηρώων του παραμυθιού *Η Λούμπνα και το Βότσαλο* βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους. Τέλος, η δραστηριότητα του «Δέντρου της Δύναμης» ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν προκλήσεις με θάρρος και δημιουργικότητα. Η συγκεκριμένη ολοκληρωμένη προσέγγιση βοήθησε τα παιδιά να ενταχθούν επιτυχώς στο νέο τους περιβάλλον και να αναπτύξουν θετικές στάσεις έναντι των απωλειών, των προκλήσεων και των αλλαγών που αντιμετωπίζουν. Στο πλαίσιο της προσπάθειας ενίσχυσης των μαθητών/μαθητριών να διαχειριστούν τα βαθιά συναισθήματα της απώλειας, τα οποία απορρέουν από τη μετάβαση λόγω μετανάστευσης, ο ρόλος της Νηπιαγωγού είναι υψίστης σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης, έχοντας μία μοναδική θέση εμπιστοσύνης και επιρροής στη ζωή ενός παιδιού, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αναγνώριση και αντιμετώπιση των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών τους. Δεν λειτουργούν απλώς ως εκπαιδευτικοί, αλλά δρουν και ως μέντορες, παρέχοντας στα παιδιά έναν ασφαλή χώρο, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να διατυπώσουν ερωτήσεις και να αναζητήσουν υποστήριξη (Crawford et al., 2021). Οι δραστηριότητες, οι οποίες διεξήχθησαν σε αυτή την παρέμβαση, αποτελούν απόδειξη του θετικού αντίκτυπου, που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στη συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών μαθητών/μαθητριών.



Εικόνα 3. Δραστηριότητα 3 Ταξίδι στον Νέο μου Κόσμο

Συμπεράσματα

Η παρούσα πιλοτική έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις διάφορες μορφές απώλειας, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών και να κατανοήσει τις αντιλήψεις τους, καθώς και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τη διαφορετική φύση των απωλειών, τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τους/τις εκπαιδευτικούς και τον πιθανό θετικό αντίκτυπο των παραμυθιών στις στάσεις των παιδιών. Μέσω μίας σχολαστικά σχεδιασμένης σειράς παρεμβάσεων, ο πρωταρχικός στόχος ήταν η ενίσχυση της κατανόησης των κοινών συναισθημάτων που βιώνουν τα παιδιά, αλλά και των μηχανισμών αντιμετώπισής τους σε συνδυασμό με την καλλιέργεια ανθεκτικότητας. Οι δραστηριότητες, οι οποίες εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια των τριών παρεμβάσεων, παρείχαν ένα δομημένο πλαίσιο για τα παιδιά, ώστε να εκφράζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, ενισχύοντας την αίσθηση ενσυναίσθησης, κατανόησης και αμοιβαίας υποστήριξης εντός της τάξης.

Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ήταν εμφανή στις ζωγραφιές, στις συζητήσεις και στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες. Η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/μαθητριών φάνηκε να ενισχύεται, όπως φαίνεται από την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να προτείνουν λύσεις στις συναισθηματικές προκλήσεις.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση παραμυθιών επέφερε θετική επίδραση στις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις διάφορες μορφές απώλειας. Οι συγκεκριμένες αφηγήσεις χρησίμευσαν ως πολύτιμα εργαλεία για την αντιμετώπιση της αποτυχίας σε παιχνίδι, της απώλειας ενός αγαπημένου αντικειμένου και των σύνθετων συναισθημάτων που συνδέονται με σημαντικά γεγονότα της ζωής, όπως η μετανάστευση. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ευθυγραμμίζεται με τις υπάρχουσες έρευνες, που τονίζουν τη σημασία των πρώιμων παρεμβάσεων για την προώθηση της συναισθηματικής ευημερίας και ανθεκτικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι δραστηριότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, το παιχνίδι ρόλων και η ενασχόληση με τις γαντόκουκλες συνάδουν με καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές, που συμβάλλουν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών μαθητών/μαθητριών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν τον σημαντικό θετικό αντίκτυπο των παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν στις εμπειρίες διάφορων μορφών απώλειας των παιδιών, αναδεικνύοντας αποτελεσματικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης και αλλαγές στάσεων. Τα ποιοτικά δεδομένα, που συλλέχθηκαν από το ακουστικό υλικό της απομαγνητοφώνησης των παρεμβάσεων, από τα έργα των μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων του προγράμματος και από την καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας-εμπυχωτριάς στο ημερολόγιο παρατήρησής της, παρείχαν βαθύτερες γνώσεις. Τα ποιοτικά ευρήματα τεκμηριώνουν τα ερευνητικά ερωτή-

ματα αποκαλύπτοντας τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων στη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. Η αξιοποίηση των ποικίλων τεχνικών, όχι μόνο διευκόλυνε την καλύτερη κατανόηση σημαντικών απωλειών, αλλά και εξόπλισε τα παιδιά με βασικές δεξιότητες ζωής και συναισθηματική ανθεκτικότητα. Πέρα από τους πρωταρχικούς ερευνητικούς στόχους, οι παρεμβάσεις οδήγησαν ακούσια σε βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης μεταξύ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.

Συμπερασματικά, η παρούσα πιλοτική έρευνα παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά τη διαχείριση διαφόρων μορφών απώλειας. Οι παρεμβάσεις απέδειξαν τη δυνατότητά τους να επηρεάσουν θετικά τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των παιδιών. Η διαχείριση των εμπειριών απώλειας στην προσχολική ηλικία είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη της γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ευημερίας των παιδιών. Είναι σημαντικό οι αλλαγές, οι οποίες συνοδεύουν την απώλεια, να αντιμετωπίζονται ως προετοιμασία για μεγαλύτερες απώλειες, τις οποίες ενδέχεται να συναντήσει το παιδί στη ζωή του. Μέσα από τη συναισθηματική έκφραση και την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να προχωρήσουν με θετική προοπτική στη ζωή τους. Η προσαρμογή στο νέο περιβάλλον απαιτεί την αναζήτηση νέων τρόπων προσκόλλησης, ώστε να αντισταθμιστούν οι απώλειες. Κατανοώντας την αξία των αγαπημένων και μεταβατικών αντικειμένων, μπορούμε να παράσχουμε στα παιδιά τον απαραίτητο χώρο για την ανάπτυξη και την αυτονομία τους. Επιπλέον, η παροχή υποστήριξης από τους/τις εκπαιδευτικούς και την οικογένεια είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση της απώλειας και την ανακατασκευή του συναισθηματικού τους κόσμου.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν υποστήριξη σε όλα τα παιδιά, αλλά ιδιαίτερα σε εκείνα που έρχονται αντιμέτωπα με ζητήματα απώλειας, βοηθώντας τα να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν, να συμμετέχουν πλήρως στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που ανακύπτουν απώλειες με υγιή και εποικοδομητικό τρόπο. Η στήριξη αυτή, η οποία θα υλοποιείται μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών και προσεγγίσεων, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των παιδιών (Quiñones et al., 2021), με σκοπό την ενίσχυση της επιτυχίας τους στο σχολείο και τη βελτίωση της μελλοντικής τους πορείας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρμενιάκου, Κ. (2022). *Αν σε χάσω μικρέ ελέφαντα*. Μίνωας.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ*. Gutenberg.
- Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη, Ε. (2014). Ο άγγελος και ο «άλλος»: Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 268–276.
- Meddour, W. (2019). *Η Λούμπνα και το Βότσαλο* (Δ. Μαρίνα, Μετ.). Καλειδοσκόπιο.
- Μπουκάι, Χ. (2010). *Ο δρόμος των δακρύων. Φύλλα πορείας III*. Opera animus.
- Παπαγιάννη, Μ. (2013). *Μια άλλη μέρα θα νικήσεις εσύ*. Πατάκης.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). Μετανάστευση. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει. Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη*. Εστία.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού -Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» « του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Ξενόγλωσση

- Adams, K., Erle, S., Ungerer, S., & Sossi, M. (2024). Supporting primary teachers to address loss and death in the classroom: a case study of an interdisciplinary, creative pedagogical intervention using education, children's literature, architecture/design and the arts. *Pastoral Care in Education*, 1–24.
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1–9.
- Breuer, J., & Elson, M. (2017). Frustration-aggression theory. In P. Sturme (Ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (pp. 1-12). Wiley Blackwell.
- Çağanağ, Ç. K., & Kalmış, A. (2015). The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2(7), 1-9.
- Chang-Kredl, S., Farley, L., Garlen, J. C., & Sonu, D. (2024). Ongoing attachments with stuffed toys: conceptualizing childhood and teaching through transitional objects. *Early Years*, 1–14.
- Christenson, L. A. (2016). Class interactive reading aloud (CIRA): a holistic lens on interactive reading aloud sessions in kindergarten. *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2138-2145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123082.pdf>
- Flynn, E. E. (2018). Ideas in dialogue: leveraging the power of child-led storytelling in the multicultural preschool classroom. *Language in Society*, 47(4), 601-633.

- Ereky-Stevens, K., Siraj, I., & Kong, K. (2022). *Review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low- and middle-income countries. Building an inclusive and equitable early childhood education for refugee children: framework for action*. British Academy Early Childhood Education Programme, Global Challenges Research Fund (GCRF).
- Fodorova, A. (2004). Lost and found: The fear and thrill of loss. *Psychodynamic Practice*, 10(1), 107–118.
- Gelman, S. A., Davidson, N. S., & Umscheid, V. A. (2022). The role of object features and emotional attachment on preschool children's anthropomorphism of owned objects. *Cognitive Development*, 62, 101165.
- Gjersoe, N. L., Hall, E.L., Hood, B. (2015). Children attribute mental lives to toys when they are emotionally attached to them. *Cognitive Development*, 34, 28-38.
- González-Falcón, I., Arroyo-González, M. J., Berzosa-Ramos, I., & Dusi, P. (2022). I do the best I can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Frontiers in Education*, 7, 1006026.
- Izza, V. R., & Harvani, I. D. (2023). *The role of parents in supporting multicultural education in the era of Society 5.0*. https://www.researchgate.net/publication/376989838_The_Role_of_Parents_in_Supporting_Multicultural_Education_in_the_Era_of_Society_50
- Kim, S., Kim, K., & Hwang, Y. (2022). Examining the intercultural competence of early-childhood teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 287–303.
- Lake G., Urban M., Giblin F., French G., & Farrell, T. (2022). Making a difference in the real world. User-centred impact evaluation of an eight-country, community-based early childhood programme. *Evaluation and Program Planning*, 92(2), 102062.
- Lash, M., Madrid Akpovo, S., & Cushner, K. (2020). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers: preparing teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 105–126.
- Lawrence, A., Jones, M., & Boles, J. (2022). Helping children cope with loss: Legacy interventions for the grieving classroom. *Continuity in Education*, 3(1), 92-100.
- Lipponen, L., Rajala, A., & Hilppö, J. (2018). Compassion and emotional worlds in early childhood education. In C. Pascal, T. Bertram, & M. Veisson (Eds.), *Early childhood education and change in diverse cultural contexts* (pp. 168–178). Routledge.
- Lytje, M., Dyregrov, A., & Holiday, C. (2022). When young children grieve: Daycare children's experiences when encountering illness and loss in parents. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 115–129.
- McCoyd, J. L. M., Koller, J. M., & Walter, C. A. (2021). *Grief and loss across the lifespan. A biopsychosocial perspective* (3rd ed.). Springer.
- Osler, A. (2020). Education, migration and citizenship in Europe: untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Intercultural Education*, 31(5), 562–577.
- Pliogou, V., & Zaragas, H. (2018). School's role on dealing with loss and mourning of children: proposals in Greek educational context. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 6(5), 123-134.
- Quiñones, G., Lipponen, L., Pursi, A., & Barnes, M. (2021). Children's everyday manifestations of grief and grieving in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1786–1799.

- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). 'I teach better with the puppet'-Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education—an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2012). Fairy tales: A compass for children's healthy development—a qualitative study in a Greek island. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 266-272.
- UNESCO. (2023). *Empowering Diversity: Inclusive Education as a Catalyst for Change*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Vaghri, Z., Tessier, Z., & Whalen, C. (2019). Refugee and asylum-seeking children: Interrupted *Child Development and Unfulfilled Child Rights*. *Children (Basel)*, 6(11), 1-16.
- Whitebread, D. (2012). *Developmental psychology and Early Childhood Education*. Sage.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., & Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.
- Yamaguchi, M., & Moriguchi, Y. (2020). Developmental change in attachment objects during childhood. *Early Child Development and Care*, 192(7), 1119–1132.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence (white paper)*. The LEGO Foundation, DK.

ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΕΠΑ.Λ.). ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ευστάθιος Ζωγόπουλος

Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ82 Μηχανολόγων, ezogo67@gmail.com

Περίληψη

Οι Πανελλαδικές εξετάσεις ΕΠΑ.Λ. έχουν τη δική τους ιστορία. Στην επαγγελματική εκπαίδευση τα λειτουργούντα κατά την έναρξη ισχύος του νόμου 2525/1997 (ΦΕΚ Α΄ 188) Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) μετατρέπονται σε Ενιαία Λύκεια. Τελικά με τον νόμο 2640/1998 (ΦΕΚ Α΄ 206) στη θέση των Τ.Ε.Λ. ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.). Με βάση τον ν.2817/2000 (ΦΕΚ Α΄ 78) συνέβη μια ιδιαίτερα σημαντική μεταρρύθμιση για την ιστορία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς για πρώτη φορά θα μπορούσαν οι μαθητές των επαγγελματικών λυκείων να εισαχθούν με Πανελλαδικές Εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε την υφιστάμενη κατάσταση και να επιχειρήσουμε να καταθέσουμε τεκμηριωμένα στο πλαίσιο του εφικτού, προβληματισμούς και προτάσεις που αφορούν στις Πανελλαδικές εξετάσεις ΕΠΑ.Λ.

Λέξεις κλειδιά: Πανελλαδικές εξετάσεις, Επαγγελματικά Λύκεια, επαγγελματική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση (πλέον και Κατάρτιση – ΕΕΚ) αποτελεί έναν από τους δύο πυλώνες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίπλα σε αυτόν της Γενικής. Η εκπαίδευση στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με την εκπαίδευση στα Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.). (Ζωγόπουλος & Μπιζίμη, 2016). Οι διαφοροποιήσεις αυτές κατά βάση οφείλονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυ-

σμού που ακολουθεί αυτόν τον τύπο σχολείων, στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς και στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στο διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο, όσον αφορά στους παρεχόμενους τίτλους σπουδών και στην επαγγελματική/ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των αποφοίτων. Διερευνώντας την διαφοροποίηση του μαθητικού δυναμικού των Επαγγελματικών Λυκείων σε σχέση με το αντίστοιχο των Γενικών Λυκείων, διαπιστώνεται ότι οι κυριότερες διαφορές σε ότι αφορά στο εκπαιδευτικό σκέλος μεταξύ των μαθητών/-τριών των δύο αυτών τύπων Λυκείου εντοπίζονται στα γνωσιακά και στα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά. (Ζωγόπουλος & Πάγκαλος, 2017). Έτσι, φοίτηση στα ΕΠΑ.Λ διαφέρει ουσιωδώς από τη φοίτηση στα ΓΕ.Λ. Ειδικό (συγκεκριμένο) ποσοστό αποφοίτων εισάγεται σε σχολές και τμήματα μέσω Πανελλαδικών εξετάσεων.

Ιστορική αναδρομή

Ακολουθεί σύντομη αναδρομή στα συστήματα πρόσβασης αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου ΕΠΑ.Λ. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το διάστημα 2000 –2020 (ΕΟΕ, 2021): «Στην επαγγελματική εκπαίδευση τα λειτουργούντα κατά την έναρξη ισχύος του νόμου 2525/1997 (ΦΕΚ Α' 188) Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) μετατρέπονται σε Ενιαία Λύκεια. Τελικά με τον νόμο 2640/1998 (ΦΕΚ Α' 206) στη θέση των Τ.Ε.Λ. ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.). Σύμφωνα με τον ν.2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78) «όσοι απέκτησαν τίτλο απόλυσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι και τον Ιούνιο του 1999 ή αποφοίτησαν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1998- 1999 και μέχρι το Φεβρουάριο του 2000 αποκτήσουν τον τίτλο απόλυσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που τους επιτρέπει την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και όσοι φοιτούν στη Δ' τάξη των νυκτερινών Τ.Ε.Λ. το σχολικό έτος 1999-2000 και λάβουν πτυχίο ειδικότητας νυκτερινού Τ.Ε.Λ. μέχρι και τον Ιούνιο του 2000, μπορούν να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002, με το σύστημα των γενικών εξετάσεων που καταργείται». Η μεταρρύθμιση αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την ιστορία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς για πρώτη φορά θα μπορούσαν οι μαθητές των επαγγελματικών λυκείων να εισαχθούν με Πανελλαδικές Εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τον ν. 2909/2001 (ΦΕΚ Α' 90) «στους αποφοίτους του Β' κύκλου σπουδών Τ.Ε.Ε. χορηγείται πτυχίο επιπέδου 3 (ν. 2009/1992). Για το έτος 2001-2002 η εισαγωγή κατόχων πτυχίου Β' κύκλου σπουδών ημερήσιων Τ.Ε.Ε. και πτυχίου ειδικότητας των πρώην Τ.Ε.Λ. σε αντίστοιχα τμήματα των Τ.Ε.Ι. γίνεται ύστερα από εισιτήριες εξετάσεις σε 3 μαθήματα, από αυτά που διδάσκονται στο Β' κύκλο σπουδών Τ.Ε.Ε., από τα οποία τα δύο είναι γενικής παιδείας και το τρίτο μπορεί να είναι γενικής παιδείας ή ειδικότητας. Οι αντίστοιχοι κάτοχοι πτυχίου Β' κύκλου σπουδών εσπερινών Τ.Ε.Ε. εξετάζονται σε δύο μαθήματα γενικής

παιδείας. Οι εξετάσεις αυτές διενεργούνται με κοινά θέματα σε εθνικό επίπεδο». Με τον νόμο 3475/2006 (ΦΕΚ Α' 146) ιδρύονται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), Ημερήσια ή Εσπερινά, που αντικαθιστούν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.). Τα απολυτήρια των ΕΠΑ.Λ. είναι ισότιμα με τα απολυτήρια των Γενικών Λυκείων και δίνουν τη δυνατότητα στους αποφοίτους συνέχισης των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι κάτοχοι απολυτηρίου Ημερήσιων ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2008-2009 με τον ν.3748/2009 (ΦΕΚ Α' 29) μπορούν να εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε α) σε σχολές και τμήματα των Πανεπιστημίων (ΑΕΙ), των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) και σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ύστερα από συμμετοχή τους σε πανελλαδικές εξετάσεις, διεκδικώντας τις ίδιες θέσεις με τους υποψήφιους των Ημερήσιων Γ.Ε.Λ. Στα μαθήματα γενικής παιδείας οι υποψήφιοι εξετάζονται σε κοινά θέματα με τα αντίστοιχα μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης των υποψηφίων του Γενικού Λυκείου. Οι υποψήφιοι εξετάζονται συνολικά σε έξι (6) μαθήματα από αυτά που διδάσκονται στην τελευταία τάξη, εκ των οποίων τα δύο (2) είναι ειδικότητας και τα τέσσερα (4) γενικής παιδείας (Ομάδα Β'). Ειδικά για την εισαγωγή σε Σχολές και Τμήματα του 5ου επιστημονικού πεδίου οι υποψήφιοι εξετάζονται σε επτά (7) μαθήματα, πέντε (5) γενικής παιδείας και δύο (2) ειδικότητας. Η εξέταση στα μαθήματα γενικής παιδείας είναι κοινή με τους υποψηφίους του ημερήσιου Γενικού Λυκείου, είτε β) αποκλειστικά και μόνο σε σχολές και τμήματα των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, γνωστικών αντικειμένων αντίστοιχων ή συναφών με τα γνωστικά αντικείμενα των ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ. και σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ύστερα από συμμετοχή τους σε πανελλαδικές εξετάσεις και σε ποσοστό θέσεων επί του συνολικού αριθμού εισακτέων για τις ανωτέρω σχολές. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε τέσσερα (4) μαθήματα, εκ των οποίων σε δύο (2) μαθήματα γενικής παιδείας και σε δύο (2) μαθήματα ειδικότητας (ΟΜΑΔΑ Α'). Οι κάτοχοι απολυτηρίου Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2008-2009 με τον ν.3748/2009 (ΦΕΚ Α' 29) μπορούν να εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε α) σε σχολές και τμήματα των Πανεπιστημίων (ΑΕΙ), των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) και σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ύστερα από συμμετοχή τους σε πανελλαδικές εξετάσεις, διεκδικώντας τις ίδιες θέσεις με τους υποψήφιους των Ημερήσιων Γ.Ε.Λ.. Στα μαθήματα Γενικής Παιδείας οι υποψήφιοι εξετάζονται σε κοινά θέματα με τα αντίστοιχα μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης των υποψηφίων του Γενικού Λυκείου. Οι υποψήφιοι εξετάζονται συνολικά σε έξι (6) μαθήματα από αυτά που διδάσκονται στην τελευταία τάξη, εκ των οποίων τα δύο (2) είναι ειδικότητας και τα τέσσερα (4) γενικής παιδείας (Ομάδα Β') είτε β) αποκλειστικά και μόνο σε σχολές και τμήματα των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, γνωστικών αντικειμένων αντίστοιχων ή συναφών με τα γνωστικά αντικείμενα των ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ. και σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ύστερα από συμμετοχή τους σε πανελλαδικές εξετά-

σεις και σε ποσοστό θέσεων επί του συνολικού αριθμού εισακτέων για τις ανωτέρω σχολές. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε δύο (2) μαθήματα γενικής παιδείας (Ομάδα Α΄). Με τον νόμο 4186/2013 ορίστηκε οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να διεξάγονται, μετά την απόλυση του μαθητή από το Επαγγελματικό Λύκειο, σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα από την εξεταστέα ύλη της τάξης αυτής που προκύπτουν: α) κατά ποσοστό 50%, με κλήρωση από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας και β) κατά ποσοστό 50%, από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων (Κ.Ε.Ε.). Ο ν. 4186/2013 δεν εφαρμόστηκε για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (όπως συνέβη και στα ΓΕ.Λ.), αλλά με την τροποποίηση του από τον ν.4327/2015 οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα διεξάγονταν, μετά την απόλυση του μαθητή από το Επαγγελματικό Λύκειο, σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα από την εξεταστέα ύλη της τελευταίας τάξης που προκύπτουν αποκλειστικά από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων (Κ.Ε.Ε.). «Οι υποψήφιοι εξετάζονταν σε 4 μαθήματα της Γ΄ Τάξης ημερήσιων και Δ΄ Τάξης εσπερινών ΕΠΑ.Λ.», 2 μαθήματα γενικής παιδείας και 2 μαθήματα ειδικότητας. Το 2017 σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 13 του ν. 4452/2017 (ΦΕΚ Α΄ 17) παύουν να ισχύουν οι δύο ομάδες των Ημερησίων και Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. (Ομάδα Α΄ και Ομάδα Β΄) και έτσι οι υποψήφιοι των Ημερησίων και Εσπερινών ΕΠΑ.Λ., συμμετέχοντας σε πανελλαδικές εξετάσεις τεσσάρων μαθημάτων (δύο μαθήματα γενικής παιδείας και δύο μαθήματα ειδικότητας) σε κοινή ύλη και κοινά θέματα, μπορούν να εισάγονται για πρώτη φορά εκτός από τα ΤΕΙ και στα Πανεπιστήμια.

Αρχικά λοιπόν τους δόθηκαν πρόσθετες θέσεις σε ποσοστό 1% και από το 2018 το 5% των θέσεων που ήταν διαθέσιμες στους υποψηφίους αποφοίτους ΓΕ.Λ. Το 2019 το ποσοστό των θέσεων που θα διεκδικούσαν οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ. στις πανεπιστημιακές σχολές αυξήθηκε από 5% σε 10%, με παράλληλη διατήρηση του 5% των θέσεων στις σχολές και τμήματα: πολυτεχνικές, ιατρικές, οδοντιατρικές, φαρμακευτικές, κτηνιατρικές, φυσικής, βιολογίας και γεωλογίας. Παράλληλα, διατηρήθηκαν τα ποσοστά του 20% των θέσεων σε ΑΣΠΑΙΤΕ και ΑΣΤΕ και 8% για τις στρατιωτικές σχολές, την αστυνομία κ.λπ. Επίσης παρέμεινε το 1% των επιπλέον θέσεων για τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ., που διευρύνεται σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές. Στις εξετάσεις του 2020 οι υποψήφιοι των ΕΠΑ.Λ. διεκδίκησαν το 5% των θέσεων στις πολυτεχνικές και ιατρικές σχολές, το 10% στα υπόλοιπα ΑΕΙ και το 20% στην ΑΣΠΑΙΤΕ».

Οπότε, ανακεφαλαιωτικά, οι απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με ποσόστωση. Για την εισαγωγή, μετά από τις Ειδικές Πανελλαδικές εξετάσεις των ΕΠΑ.Λ. ισχύει ποσοστό εισαγωγής 5% για Τμήματα και Εισαγωγικές Κατευθύνσεις Πολυτεχνείων και Πολυτεχνικών Σχολών, στα Τμήματα Ιατρικής, Οδοντιατρικής, Κτηνιατρικής, Φαρμακευτικής, Φυσικής, Βιολογίας και Γεωλογίας. Ποσοστό εισαγωγής 10% ισχύει για τις λοιπές Πανεπιστημιακές Σχολές, Τμήματα, πλην των θεωρητικών Σχολών (Νομική, Φιλοσοφική κ.ά.). Ποσοστό εισαγωγής

20% ισχύει για την ΑΣΠΑΙΤΕ και τις ΑΣΤΕ. Ποσοστό εισαγωγής 20% ισχύει για τις Σχολές της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού.

Η υφιστάμενη κατάσταση και το νομικό πλαίσιο

Υπάρχουν οι ακόλουθοι Τομείς, ειδικότητες και εξεταζόμενα μαθήματα ειδικότητας:

ΤΟΜΕΑΣ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Ειδικότητες:

1. Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
2. Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής
3. Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
4. Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών

Εξεταζόμενα μαθήματα:

1. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΓΕΩΡΓΙΚΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ
2. ΑΡΧΕΣ ΒΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Ειδικότητες:

1. Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
2. Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού
3. Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης
4. Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων

Εξεταζόμενα Μαθήματα:

1. ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ
2. ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ, ΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Ειδικότητα:

Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής

Εξεταζόμενα μαθήματα:

1. ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ
2. ΟΙΚΟΔΟΜΙΚΗ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Ειδικότητες:

1. Γραφικών Τεχνών

2. Σχεδιασμού – Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων

3. Αργυροχρυσοχοΐας

4. Συντήρησης Έργων Τέχνης - Αποκατάστασης

5. Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος

6. Επιπλοποιίας - Ξυλογλυπτικής

Εξεταζόμενα μαθήματα:

1. ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΥΛΙΚΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ειδικότητα:

Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών

Εξεταζόμενα μαθήματα:

1. ΨΗΦΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

2. ΔΙΚΤΥΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

Ειδικότητα:

Τεχνικός ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων

Εξεταζόμενα μαθήματα:

1. ΗΛΕΚΤΡΟΤΕΧΝΙΑ 2

2. ΗΛΕΚΤΡΙΚΕΣ ΜΗΧΑΝΕΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ

Ειδικότητες:

1. Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών

2. Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου

και Φυσικού Αερίου

3. Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης, Αερισμού και Κλιματισμού

4. Τεχνικός Οχημάτων

5. Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών

Εξεταζόμενα Μαθήματα:

Ειδ: 1,2,3,4,5 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ

Ειδ: 1,2 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΘΕΡΜΑΝΣΕΩΝ

Ειδ: 3 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΨΥΞΗΣ – ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ειδ: 4 ΜΗΧΑΝΕΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΥΣΗΣ II

Ειδ: 5 ΚΙΝΗΤΗΡΕΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

Ειδικότητα:

Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού

Εξεταζόμενα Μαθήματα:

1. ΝΑΥΣΙΠΛΟΪΑ ΙΙ
2. ΝΑΥΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ – ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΗ ΝΑΥΤΙΛΙΑ – ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Ειδικότητα:

Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού

Εξεταζόμενα Μαθήματα:

1. ΝΑΥΤΙΚΕΣ ΜΗΧΑΝΕΣ
2. ΝΑΥΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ – ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΗ ΝΑΥΤΙΛΙΑ – ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

Ειδικότητες:

1. Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής
2. Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

Εξεταζόμενα μαθήματα:

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ
2. ΔΙΚΤΥΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΕΙΑΣ-ΠΡΟΝΟΙΑΣ-ΕΥΕΞΙΑΣ

Ειδικότητες:

1. Βοηθός Νοσηλεύτη
2. Βοηθός Ιατρικών-Βιολογικών Εργαστηρίων
3. Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
4. Βοηθός Φυσικοθεραπευτή
5. Βοηθός Οδοντοτεχνίτη
6. Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων
7. Βοηθός Φαρμακείου
8. Αισθητικής Τέχνης
9. Κομμωτικής Τέχνης

Εξεταζόμενα μαθήματα:

1. ΑΝΑΤΟΜΙΑ-ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ ΙΙ
2. ΥΓΙΕΙΝΗ

Νομικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την Αρ.Πρωτ., Βαθμό Προτερ. Φ.152/35250/Α5, Μαρούσι, 05-04-2024, με ΘΕΜΑ: Πανελλαδικές εξετάσεις υποψηφίων ημερησίων και εσπερινών ΕΠΑ.Λ. έτους 2024, οι εξετάσεις διενεργούνται σύμφωνα με:

- τις διατάξεις του άρθρου 13 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 241 του ν. 4610/2019 (ΦΕΚ 70 Α΄), - τις διατάξεις της παραγράφου 5 του άρθρου 42 του ν. 4351/2015 (164 Α΄) σε συνδυασμό με την παρ. 12δ του άρθρου 100 του ν. 4610/2019 (70 Α΄), - τις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 105 του ν.4547/2018 (Α΄ 102),
- τις διατάξεις του άρθρου 19 του ν.4664/2020 (Α΄ 32), - τις διατάξεις του ν. 4777/2021 (Α΄ 25) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, - τη με αριθ. πρωτ. Φ.153/79899/Α5/21.05.2019 (Β΄ 1904 και Β΄ 1940) Υπουργική Απόφαση «Πρόσβαση αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) σε ποσοστά θέσεων του συνολικού αριθμού εισακτέων ... και εφεξής» όπως τροποποιήθηκε και ισχύει,
- τις διατάξεις της Κοινής Υπουργικής Απόφασης Φ.151/24463/Β6/2009 (Β΄ 422), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει.

Επισημάνσεις – προβληματισμοί - προτάσεις

Αρχικά παρατηρούμε ότι σε έξι Τομείς, τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα είναι κοινά για όλες τις ειδικότητες (δύο εξεταζόμενα μαθήματα ειδικότητας) ενώ σε τρεις Τομείς δεν ισχύει αυτό.

Συγκεκριμένα, στον ΤΟΜΕΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ υπάρχει ένα κοινό μάθημα (ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ) για όλες τις ειδικότητες, από ένα αυτόνομο μάθημα σε τρεις ειδικότητες (ΜΕΚΙΙ, ΚΙΝΗΤΗΡΕΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ, ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΨΥΞΗΣ – ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ, και ένα κοινό μάθημα σε δύο διαφορετικές ειδικότητες (το μάθημα ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΘΕΡΜΑΝΣΕΩΝ).

Στον ΤΟΜΕΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ δεν υπάρχουν καν κοινό μάθημα στις δύο ειδικότητες.

Στον ΤΟΜΕΑ ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ υπάρχει ένα κοινό μάθημα (ΝΑΥΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ – ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΗ ΝΑΥΤΙΛΙΑ – ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ) και από ένα αυτόνομο σε κάθε ειδικότητα. Επίσης, παρατηρείται να υπάρχει ένα κοινό μάθημα ειδικότητας σε δύο διαφορετικούς Τομείς (το μάθημα ΔΙΚΤΥΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ).

Για λόγους ομοιογένειας και επειδή οι υποψήφιοι του κάθε Τομέα διαγωνίζονται για να καταταχθούν στις ίδιες σχολές, και για να μην παρατηρούνται φαινόμενα να θεωρείται ένα μάθημα ειδικότητας πιο εύκολο από κάποιο άλλο ετέρας ειδικότητας του ίδιου Τομέα, υπάρχει και η άποψη για όλους τους Τομείς να υπάρχουν δύο κοινά εξεταζόμενα μαθήματα ειδικότητας.

Με τον τρόπο αυτόν, εξασφαλίζεται η ομοιογένεια και ο βαθμός δυσκολίας σε όλες τις ειδικότητες. Μειώνεται δε ο αριθμός των εξεταζομένων μαθημάτων από 25 σε 20 (ή σε 19 εάν διατηρηθεί το κοινό σε δύο διαφορετικούς Τομείς μάθημα ΔΙΚΤΥΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ). Θυμίζουμε ότι παλαιότερα υπήρχαν πάνω από 30!

Για παράδειγμα, στον ΤΟΜΕΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ τα εξεταζόμενα μαθήματα μπορούν να είναι τα:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ

ΤΕΧΝΙΚΗ ΘΕΡΜΟΔΥΝΑΜΙΚΗ

Απαιτείται όμως αλλαγή στα προγράμματα σπουδών, τόσο στη Β΄ όσο και στη Γ΄ Τάξη.

Αντίστοιχες προτάσεις μπορούν να διατυπωθούν για τον ΤΟΜΕΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ όπου εδώ συμβαίνει το παράδοξο να μην υπάρχει καν κοινό μάθημα στις δύο ειδικότητες και για τον ΤΟΜΕΑ ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ.

Για την **ΚΟΙΝΗ ΟΜΑΔΑ ΣΧΟΛΩΝ**, πάλι για λόγους ομοιογένειας και για να μην υπάρχει αναντιστοιχία στο βαθμό δυσκολίας μαθημάτων ειδικοτήτων από διαφορετικούς Τομείς, υφίσταται και η πρόταση να εξεταστεί νομικά κατά πόσο μπορεί να μετρά η βαθμολογία μόνο από τα εξεταζόμενα μαθήματα ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ που είναι κοινά για όλους, άρα έχουν και τον ίδιο βαθμό δυσκολίας (χρήζει νομοθετικής παρέμβασης με κατάλληλο προσδιορισμό της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής – Ε.Β.Ε.) (Γαλίτης & Ζωγόπουλος, 2021).

Σε ότι αφορά στη δομή και το περιεχόμενο: Κάθε διαγώνισμα που «δομείται» ανά μάθημα, έχει διάφορες παραμέτρους και διαφορετικά τεχνικά χαρακτηριστικά. Για κάθε μάθημα υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος εξέτασης που περιγράφεται στο ΦΕΚ 1106 τ.Β, 31/3/2020, Άρθρο 6 «Τρόπος εξέτασης πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων». Επίσης, υπάρχει συγκεκριμένη δομή και φυσικά, συγκεκριμένη εξεταστέα ύλη η οποία ανακοινώνεται κάθε χρόνο πριν από την έναρξη της κάθε σχολικής χρονιάς. Σε ότι αφορά στη δομή, προτείνεται, κατά το εφικτό, ομοιομορφία για όλους τους Τομείς ως εξής:

Τέσσερα θέματα διαβαθμισμένης δυσκολίας με δύο ερωτήματα το κάθε θέμα, δηλαδή ΘΕΜΑ Α - Α1,Α2, ΘΕΜΑ Β - Β1,Β2, ΘΕΜΑ Γ - Γ1,Γ2 και ΘΕΜΑ Δ - Δ1,Δ2, με δυνατότητα έως τεσσάρων υποερωτημάτων στο κάθε ερώτημα.

Σε ότι αφορά στη διαβάθμιση βαθμού δυσκολίας, στο σχετικό ΦΕΚ ορίζονται ανά Τομέα οι διαβαθμίσεις δυσκολίας και οι στόχοι. Θα πρέπει να ομογενοποιηθούν κατά το εφικτό. Προτείνεται να οριστεί ένα πλαίσιο για το ΘΕΜΑ Δ, το οποίο προάγει την κριτική ικανότητα του μαθητή σε επίπεδο κατάκτησης γνώσεων αλλά και ανάλυσης και σύνθεσης της γνώσης, έτσι ώστε να είναι εφικτή και η διόρθωση του θέματος. Θα πρέπει να εκτιμηθεί κατά πόσο ένα θέμα κρίσης μπορεί να βαθμολογηθεί κατά το δυνατόν αντικειμενικά ώστε να αποφεύγεται η υποκειμενικότητα και να μην υπάρχουν αναβαθμολογήσεις και αποκλίσεις. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη περίπτωσης να υπάρχει κατά το δυνατόν αντικειμενική βαθμολογηση. Η απάντηση θα πρέπει να προκύπτει από την εξεταστέα ύλη ή από το σύνολο των βιωματικών γνώσεων των μαθητών; Η πρόταση πάντως είναι να προαχθεί η κριτική σκέψη μέσα σε ένα καθορισμένο αποδεκτό πλαίσιο βαθμολογησης.

Μελλοντικές απόψεις που συζητούνται, αφού υπάρξει ζύμωση και συμφωνία, για την ενίσχυση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης:

-Να οριστεί το ποσοστό εισαγωγής ως αναλογία του ποσοστού υποψηφίων ή μαθητών που συμμετέχουν στις εξετάσεις (όχι όσων δηλώνουν).

-Να προστεθούν ορισμένα παιδαγωγικά τμήματα στο μηχανογραφικό των ΕΠΑ.Λ., στην κοινή ομάδα, όπου βαρύτητα να έχουν μόνο τα δύο μαθήματα ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, καθώς και οι σχολές των αξιωματικών.

- Εν αναμονή των νέων προγραμμάτων σπουδών και των νέων διδακτικών εγχειριδίων, θα πρέπει να επανεξεταστεί το θέμα της ενίσχυσης του μαθητικού υπόβαθρου των υποψηφίων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, προκειμένου να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των διδακτικών αντικειμένων των σχολών εισαγωγής τους. Ίσως θα πρέπει να εξεταστεί η δυνατότητα και ο τρόπος συμμετοχής των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων στην επιλογή των υποψηφίων εισαγωγής σε αυτά, με γνώμονα τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και τις σύγχρονες κοινωνικές επαγγελματικές ανάγκες.

Συμπερασματικά

Οι Πανελλαδικές είναι μια φιλοσοφία και όχι απλή διαδικασία, την οποία πρέπει να αγαπήσεις, να δεθείς με την κουλτούρα της. Δεν γίνεται και δεν μπορεί να αποτελεί μια απλή διεκπεραιωτική διαδικασία. Επίσης, είναι ένα σύνολο διεργασιών που απαγορεύει τα λάθη. Για παράδειγμα, τα εξεταστικά κέντρα, τα ειδικά εξεταστικά κέντρα και τα βαθμολογικά κέντρα. Ένα Βαθμολογικό Κέντρο (Β.Κ) είναι μια 'βαριά' διοικητική υπηρεσία η οποία βρίσκεται εν ενεργεία για ένα μήνα και εν δυνάμει για ένα ολόκληρο χρόνο.

Σε αυτά συναντιέται όλη η εκπαίδευση. Από τις επιμέρους υπηρεσίες των Β.Κ, και για τριάντα ημέρες θα περάσουν πάνω από χίλια άτομα από το χώρο της εκπαίδευσης. Όλος αυτός ο κόσμος θα πρέπει να συνεργαστεί για ένα και μοναδικό σκοπό: το αδιάβλητο των Πανελλαδικών Εξετάσεων, έναν από τους θεσμούς τους οποίους η ελληνική κοινωνία δείχνει ακόμα να εμπιστεύεται. Ένας θεσμός ο οποίος έχει καθιερωθεί στη συνείδηση των πολιτών ως αδιάβλητος, αντικειμενικός και δίκαιος (Αξιωτάκης, κ.ά., 2015).

Στα Βαθμολογικά και στα Εξεταστικά Κέντρα εκτός από τους μαθητές, και η Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση δίνει κάθε χρόνο τις δικές της εξετάσεις. Ωστόσο, τα Βαθμολογικά Κέντρα δεν είναι μόνο χώροι εργασίας αλλά και χώροι ζωής. Εκεί συναντιούνται διαφορετικές ειδικότητες, από διαφορετικούς τύπους σχολείων, έξω από το στατικό περιγραμμά της σχολικής μονάδας. Εκεί, και σε πραγματικές συνθήκες εργασίας συναντιέται η Κεντρική Διοίκηση με τον μαχόμενο εκπαιδευτικό. Εκεί επαναλειτουργεί στο άτομο ο απενεργοποιημένος μηχανισμός της παιδαγωγικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το

Β.Κ - Ε.Κ. είναι ο χώρος όπου ο εκπαιδευτικός, δεν λειτουργεί μόνο ως άτομο αλλά ως μια πολύπλευρη οντότητα η οποία καλείται σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον να παράξει μια νέα συλλογικότητα: αυτή της ατομικής ευθύνης και της συνεργατικότητας.

Στα Β. Κ. – Ε.Κ η διαφορετικότητα του ενός αποτελεί συμπλήρωμα για τον άλλον. Εδώ συνυπάρχει ο ορθός λόγος με τη φαντασία-το όραμα. Εδώ ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει σειρά προβλημάτων που το καθένα θα μπορούσε να είναι και μια μελέτη περίπτωσης, τόσο σε επίπεδο βαθμολογίας όσο και σε επίπεδο διαχείρισης σχέσεων σε έναν τόσο πολυπρόσωπο και πολυδαίδαλο οργανισμό. Τα αναφέρουμε καθώς τίποτε δεν πάει χαμένο σε αυτή τη θητεία που λέγεται εκπαίδευση. Και όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτήν, θα πρέπει να έχουν την εμπειρία ενός Β.Κ – Ε.Κ.

Το βασικότερο κατά την άποψή μας μειονέκτημα είναι ότι τόσα χρόνια που διεξάγονται οι Πανελλαδικές ΕΠΑ.Λ., η ύλη ουσιαστικά έχει εξαντληθεί και ανακυκλώνεται. Ελάχιστα περιθώρια υπάρχουν ακόμα για την εξαγωγή νέων θεμάτων. Τα βιβλία είναι παλιά και μη επικαιροποιημένα. Είναι οπωσδήποτε αναγκαία η συγγραφή νέων ΑΠΣ και βιβλίων ειδικοτήτων, έτσι ώστε και οι Πανελλαδικές εξετάσεις να επανεκκινήσουν από νέα βάση.

Μια άλλη παράμετρος είναι η επιλογή θεματοδοτών, η οποία γίνεται από τη σχετική Διεύθυνση εξετάσεων του ΥΠΑΙΘΑ με ορισμένα κριτήρια. Οι θεματοδότες, πέραν της εμπειρίας τους στο γνωστικό αντικείμενο, θα πρέπει να είναι και γνώστες του τεχνικού μέρους, με την έννοια του πώς δομείται («στήνεται») ένα ποιοτικό, έγκυρο, αξιόπιστο, αλλά και ρεαλιστικό διαγώνισμα, με βάση το σχολικό βιβλίο και τη διδακτέα ύλη, αλλά και το σχετικό ΦΕΚ του τρόπου εξέτασης, ενώ, προφανώς, για ευνόητους λόγους, θα πρέπει να εξασφαλίσουν ότι στο σχολείο που υπηρετούν δεν έχουν εισηγηθεί ίδιο θέμα σε ενδοσχολικό διαγώνισμα με αυτό που εισηγούνται στις Πανελλαδικές.

Επίσης, οι ενδεικτικές απαντήσεις που δίνονται, δεν επιτρέπουν αποκλίσεις και βαθμό ελευθερίας στον εκάστοτε βαθμολογητή, προφανώς για να αποφεύγονται αναβαθμολογήσεις. Όμως, ορισμένες φορές, από ενδεικτικές, τείνουν να γίνουν δεσμευτικές από τους βαθμολογητές. Διαχειρίζονται όμως με κατάλληλη συνεργασία στα τέσσερα Β.Κ. που υπάρχουν για τα ΕΠΑ.Λ. σε πανελλαδικό επίπεδο.

Μια άλλη πολύ σημαντική παράμετρος είναι το εάν θα πρέπει να μπαίνουν θέματα αυτούσια από την τράπεζα θεμάτων. Η υπάρχουσα τράπεζα θεμάτων είναι δομημένη για ενδοσχολικές εξετάσεις. Αρχίζει και ενισχύεται όμως η άποψη ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί μια ισχυρή, αξιόπιστη και εμπλουτισμένη με πολλά θέματα τράπεζα θεμάτων ανά γνωστικό - μαθησιακό αντικείμενο, ειδικά για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, και από εκεί να κληρώνονται τα θέματα.

Επίσης, στην Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων που απαρτίζεται από έμπειρα μέλη (ΔΕΠ, Συμβούλους, Εκπαιδευτικούς, κ.ά.), σκόπιμο κρίνεται να υπάρχει, εάν φυσικά δεν συμβαίνει, εκπροσώπηση από μέλη και των εννέα Τομέων που υφίστανται στα ΕΠΑ.Λ..

Ακόμη, έμφαση εκτιμούμε πως θα πρέπει να δοθεί στη σύνταξη του τελικού προγράμματος, έτσι ώστε να μην υπάρχουν ημέρες με μαθήματα ειδικοτήτων με μεγάλο αριθμό υποψηφίων, καθώς δημιουργούνται ζητήματα στα Βαθμολογικά Κέντρα (καθυστερήσεις στον οπτικό έλεγχο, διαθεσιμότητα αιθουσών για τους βαθμολογητές, κ.λπ.).

Προφανώς και οι όποιες επισημάνσεις δεν εξαντλούνται στα παραπάνω. Είναι όμως ίσως μια αφετηρία για να κατατεθούν προτάσεις βελτίωσης και να εκκινήσει διάλογος για μια νέα αρχή στις Πανελλαδικές εξετάσεις ΕΠΑ.Λ. Κάθε τεκμηριωμένη με επιχειρήματα πρόταση που στόχο έχει να συμβάλει στη βελτίωση των Πανελλαδικών ΕΠΑ.Λ., με τη δική της βιωματική οπτική, ευπρόσδεκτη και σεβαστή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αξιωτάκης, Α., Ζωγόπουλος, Ε., Κικάκης, Ν., Μανδουλός, Κ., Συρόκος, Κ. (2015). Ολική διοίκηση και διαχείριση λειτουργίας βαθμολογικών και εξεταστικών κέντρων. Αυτοέκδοση, Αθήνα 2015 (Β΄ έκδοση). ISBN: 978-960-93-5020-4.
- Γαλίτης, Π., Ζωγόπουλος, Ε. (2021). Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής και πρόσβαση υποψηφίων ΕΠΑΛ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με παραδείγματα υπολογισμού: Διευκρινιστική προσέγγιση με κριτική οπτική. 25ο τεύχος του περιοδικού ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, Ιούλιος 2021. <http://neospaidagogos.online>
- Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) (2021). Οι Πανελλαδικές Εξετάσεις την τελευταία εικοσαετία στα ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. (νομικό πλαίσιο και αλλαγές) Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) Ανεξάρτητη Αρχή Μαρούσι, Φεβρουάριος 2021, ISBN:978-618-82861-5-3.
- Ζωγόπουλος, Ε. & Μπιζιμη, Σ. (2016). Η επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα. Μια πρώτη προσέγγιση. 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων – Γ΄ Τόμος Αθήνα Φεβρουάριος 2016.
- Ζωγόπουλος, Ε. & Πάγκαλος, Σ. (2017). Προγράμματα σπουδών μεταλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας. Μια κριτική ματιά. Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα σπουδών για ένα δημιουργικό σχολείο» που συνδιοργάνωσαν: η Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.), ο Τομέας Παιδαγωγικής του Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ. Πανεπιστημίου Αθηνών και το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα «Κολλέγιο Αθηνών- Κολλέγιο Ψυχικού». Αθήνα, 05-06/05/2017
- Ζωγόπουλος, Ε. (2015). Βαθμολογικά Κέντρα ΕΠΑ.Λ. Καλές πρακτικές λειτουργίας και προτάσεις βελτίωσης. 20ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή. Πάτρα, 6-8/11/2015.
<https://www.esos.gr/arhtra/88637/panelladikes-epal-skepseis-episimanseis-kai-problimatismois>
https://www.alfavita.gr/.../449908_panellinies-epal...
<https://www.ipaidia.gr/.../panellinies-2024-skepseis.../>

ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

Βασιλική Πλιόγκου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, vrliogou@uowm.gr

Σοφία Τρομάρα

Δρ. Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, s.tromara@gmail.com

Μάριος Οικονόμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 - ΠΕ70, MSc «Επιστήμες της Αγωγής: Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση – Επιμόρφωση», MEd «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση», moikonomou09@gmail.com

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με μία σειρά προκλήσεων και κρίσεων, στις οποίες καλείται να αντεπεξέλθει, λαμβάνοντας υπόψιν τον 4^ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης -Ποιότητα στην Εκπαίδευση- και τον 5^ο Στόχο -Έμφυλη Ισότητα- του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, Ατζέντα 2030. Δεδομένα εμπειρικών ερευνών υπογραμμίζουν ότι το σχολείο δεν έχει αντιμετωπίσει την παραγωγή, αντιθέτως, συμβάλλει στην αναπαραγωγή και συντήρηση έμφυλων ανισοτήτων, οι οποίες παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές ισότητας μίας δημοκρατικής κοινωνίας. Μεταξύ άλλων, καθοριστικό ρόλο στα παραπάνω φαινόμενα δι-αδραματίζουν οι συνειδητές ή ασυνείδτες, ρητές ή άρρητες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους των φύλων. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη διαφοροποιημένων επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα («Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία») του Γυμνασίου, οι οποίες ενδέχεται να κατευθύνονται από έμφυλα στερεότυπα. Για τον σκοπό

αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, στην οποία έλαβαν μέρος 12 Φιλολόγοι Γυμνασίων. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ο οδηγός συνέντευξης, καθώς αξιοποιήθηκε η τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί κατευθύνονται από στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις, ως προς την αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών, αφού προσδοκούσαν καλύτερες επιδόσεις από τις μαθήτριες στα θεωρητικά μαθήματα και συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα. Επίσης, διαφάνηκε η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ευαισθητοποίησή τους στην προαγωγή θεμάτων για την ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση συναφών ζητημάτων, την ενδυνάμωση όλων των μαθητών και μαθητριών και τη συνειδητή παρέμβασή τους για την εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Έμφυλες Ανισότητες, Στερεότυπες Αντιλήψεις, Γλωσσικό Μάθημα, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η άρση των έμφυλων ανισοτήτων έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της παγκόσμιας κοινότητας, με στόχο την επίτευξη κοινωνικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού. Η έμφυλη ανισότητα αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο απασχολεί με διαφορετική ένταση την παγκόσμια κοινότητα, καθώς καμία χώρα μέχρι στιγμής δεν έχει καταφέρει να επιτύχει την ουσιαστική ισότητα των φύλων (UN Women & UN DESA, 2022). Ο αναβαθμισμένος ρόλος της εκπαίδευσης, ως κατοχυρωμένου και πανανθρώπινου δικαιώματος που προωθεί την έμφυλη ισότητα, διαφαίνεται έντονα στην Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών, καθώς αντανακλάται στον 4ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης «Ποιότητα στην Εκπαίδευση», ενώ παράλληλα η «Ισότητα των Φύλων» αποτελεί τον 5ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, οι παγκόσμιοι οργανισμοί τονίζουν ότι η έμφυλη ισότητα αποτελεί το όχημα για την επίτευξη των υπόλοιπων 16 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (OECD, 2021).

Παρά την πρόοδο σε ζητήματα ισότητας φύλου σε παγκόσμιο επίπεδο, έρευνες και μελέτες επισημαίνουν ότι το σχολείο μέσω ενός σύνθετου και αλληλεπιδραστικού τρόπου συνεχίζει να λειτουργεί ως ένας μηχανισμός παραγωγής και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και της άνισης ιεράρχησης των φύλων, συνδράμοντας στην άνιση μεταχείριση μαθητών και μαθητριών, συνεπώς και στην παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κυρίως της ισότητας και των ατομικών ελευθεριών. Συγκεκριμένα, ενώ οι στατιστικές, σε παγκόσμιο επίπεδο, καταγράφουν την ενίσχυση της γυναικείας συμμετοχής στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία είκοσι τέσσερα χρόνια, ωστόσο, συνεχίζουν να καταγράφουν το έμφυλο χάσμα στις επιστήμες STEM,

στοιχείο το οποίο αποτυπώνεται τόσο μεταξύ γεωγραφικών περιοχών και χωρών, καθώς και ανάμεσα σε διάφορες ομάδες στο εσωτερικό χωρών (UNESCO, 2017). Εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν ότι οι προϋπάρχουσες έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, μαζί με άλλους παράγοντες, όπως οι έμφυλες νόρμες και η έμφυλη κοινωνικοποίηση (UNESCO, 2017), συνεχίζουν να λειτουργούν ως εμπόδια για την αποκρυστάλλωση αρχών ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης εντός και εκτός των σχολικών δομών (Πλιόγκου κ.ά., 2017), καθώς επιδρούν είτε αρνητικά είτε θετικά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τις επιδόσεις μαθητών και μαθητριών. Πιο συγκεκριμένα, τα έμφυλα στερεότυπα των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν αόρατους φραγμούς, αποτρέποντας το μαθητικό δυναμικό από τη δόμηση θετικής αυτοαντίληψης, εσωτερικών κινήτρων και προσδοκιών (Hentschel et al., 2019), στοιχεία τα οποία ενισχύουν το φαινόμενο της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας, που με την πάροδο των ετών παγιώνεται και αποκρυσταλλώνεται (Deutschmann et al., 2021), δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο με δυσχερείς επιπτώσεις (Gajda, et al., 2022). Ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε μία πληθώρα ερεθισμάτων και γνωστικών αντικειμένων όλων των επιστημονικών πεδίων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έρευνες καταγράφουν έμφυλες διακρίσεις (Contreras, 2023· UNESCO, 2017). Οι διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα εμφανίζονται ήδη κατά τη διάρκεια της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Simpson & Linder, 2016), κλιμακώνονται βαθμιδωτά κατά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, λαμβάνοντας εντονότερη και πιο παγιωμένη μορφή κατά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) (McDaniel, 2016), όπου οι γνώσεις είναι πιο εξειδικευμένες και ταυτόχρονα ξεκινά και η διεργασία επιλογής επιστημονικών πεδίων στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών προοπτικών (UNESCO, 2017). Συνεπώς, τίθενται εμπόδια στις εκπαιδευτικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές βλέψεις και επιλογές, κυρίως των μαθητριών, στοιχείο το οποίο έχει επιπτώσεις που εκτείνονται και στο ενήλικο φάσμα της ζωής. Εκφάνσεις του φαινομένου αποτελούν η γυναικεία υπερεκπροσώπηση στις θεωρητικές επιστήμες και αντιστρόφως η υποεκπροσώπηση τους στις επιστήμες STEM (De Gioannis et al., 2023), οι οποίες αντιπροσωπεύουν τα επαγγέλματα του μέλλοντος, την καινοτομία, οδηγώντας στη βιώσιμη ανάπτυξη, τη συμπεριληπτική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία (UNESCO, 2017). Παράλληλα, εκφάνσεις αποτελούν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», που περιορίζει τις ευκαιρίες για ανέλιξη σε ανώτατες βαθμίδες ακαδημαϊκής ή/και επαγγελματικής δραστηριοποίησης (Chisholm-Burns et al., 2017) και το έμφυλο μισθολογικό χάσμα (Megalokononou & Levy, 2023). Μάλιστα, την ύπαρξη διαφοροποιημένων επιδόσεων ανά φύλο επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα των δύο πρόσφατων διαγωνισμών της Pisa, τα οποία αντανakλούν τις σταθερά καλύτερες επιδόσεις των μαθητριών σε δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και ανασύνθεσης κειμένου έναντι μαθητών, που υπερτερούν στις επιστήμες STEM (OECD, 2023a· 2023b·2019).

Καταλήγοντας, φαίνεται ότι η αναγκαιότητα δημιουργίας συμπεριληπτικών και δημοκρατικών σχολείων προϋποθέτει την προώθηση της έμφυλης ισότητας στο σύνολο της εκπαίδευσης. Ως δικαίωμα, μέσω της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής, ως δικαίωμα εντός της εκπαίδευσης, μέσω μετασχηματιστικών προσεγγίσεων ευαίσθητων ως προς το φύλο και διαμέσου της εκπαίδευσης, με σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα τα οποία θα μπορούν να συνδέσουν την εκπαιδευτική ισότητα με ευρύτερες διαδικασίες έμφυλης δικαιοσύνης (Aragonés-González et al., 2020).

Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει στόχο να συμβάλει και ενισχύσει τη γνώση σε ένα πεδίο, το οποίο διακρίνεται από την ανάγκη άντλησης περαιτέρω ερευνητικών δεδομένων (Doornkamp et al., 2022), όσον αφορά τον ρόλο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών και συγκεκριμένα τη διερεύνηση της ύπαρξης και την επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων κατά την αξιολογική διαδικασία μαθητών και μαθητριών. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο κύριος όγκος των ερευνητικών δεδομένων προέρχεται από τη σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες, παρόλο που είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι οι σύγχρονες κοινωνίες πλέον δεν βασίζονται στον δίπολο έμφυλο διαχωρισμό ανάμεσα σε αρσενικό και θηλυκό, στοιχείο το οποίο εξίσου εντάσσεται στα έμφυλα στερεότυπα (Doornkamp et al., 2022).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η εκπαίδευση ως φορέας ενίσχυσης της έμφυλης κοινωνικοποίησης

Εμπειρικές έρευνες τονίζουν ότι εντός του σχολείου διακρίνονται διάφοροι παράγοντες που δρουν καταλυτικά στη δημιουργία και διατήρηση των έμφυλων ανισοτήτων (Πλιόγκου κ.ά., 2017). Πιο συγκεκριμένα, η δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων προάγει την έμφυλη ιεράρχηση (Αβδελά, 2021) και τη διχαστική έμφυλη κοινωνικοποίηση, μεταφέροντας κανονιστικές, στερεοτυπικές και ηγεμονικές γνώσεις σχετικά με το φύλο (Πλιόγκου, 2024). Παράλληλα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί και ενισχύει στερεοτυπικά δομημένες σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως οι μορφές ετερότητας (φύλο, φυλή, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία, σεξουαλικός προσανατολισμός, εξωτερική εμφάνιση, αναπηρία) καθώς και από τον τόπο, τον χρόνο (Cottais, 2021) και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Saramourtsi et al., 2020). Επίσης, το έμφυλο χάσμα εντός της εκπαίδευσης (Brussino & McBrien, 2022) αντανακλάται στα σχολικά εγχειρίδια, στις δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές μεθόδους και στις στερεοτυπικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Πλιόγκου κ.ά., 2017). Τέλος, κρίσιμος στη συντήρηση έμφυλων ανισοτήτων αναδεικνύεται και ο ρόλος της οικογένειας, εντός της

οποίας καλλιεργούνται καταπιεστικές στερεότυπες αντιλήψεις και προσδοκίες σχετικά με τους έμφυλους ρόλους, επηρεάζοντας τα άτομα από νεαρή ηλικία με δυσάρεστες επιπτώσεις στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, στις επαγγελματικές τους επιλογές και εν τέλει στη συνολική ατομική, κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική πρόοδο και ευημερία (Su et al., 2021).

Έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η επίδρασή τους στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα

Η ανασκόπηση διεθνών εμπειρικών ερευνών αναδεικνύει σημαντικά δεδομένα, ωστόσο ενίοτε αντιφατικά, αναφορικά με την ύπαρξη έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και την επίδρασή τους στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου. Εξίσου σημαντική αναδεικνύεται η ανομοιομορφία των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων και της επίδρασής τους, οι οποίες, αποτελώντας μια πολιτισμική κατασκευή, διαφοροποιούνται ανά τον κόσμο, καθώς η εθνικότητα, η εθνοπολιτισμική ετερότητα και η γεωγραφική περιοχή καθορίζουν τις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες, συμπεριλαμβανομένων και των έμφυλων νορμών (Deutschmann et al., 2021), στοιχείο το οποίο δεν επιτρέπει τη διατύπωση γενικεύσεων. Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκαν έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν αρνητική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα¹, αφού το διδακτικό προσωπικό φάνηκε ότι ήταν θετικότερα διακείμενο στις προσπάθειες που κατέβαλαν οι μαθήτριες (Contreras, 2023· Protivínský & Münich 2018). Αντίθετα, οι Lavy & Sand (2018) εντόπισαν έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν δυσχερή επίδραση στις επιδόσεις των μαθητριών, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοεικόνα τους, αποθαρρύνοντάς τες από την ενασχόλησή τους με τις STEM και κατευθύνοντάς τες προς τις θεωρητικές επιστήμες. Παράλληλα, εμπειρική έρευνα της Terrier (2015) δεν εντόπισε έμφυλες διαφοροποιήσεις στα θεωρητικά επιστημονικά πεδία, αλλά αρνητική επίδραση στην πρόοδο των μαθητριών μόνο στα επιστημονικά πεδία STEM, λόγω των έμφυλων προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σε άλλες περιπτώσεις, αναδείχθηκαν έμφυλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν επιρροή στις επιδόσεις των φύλων στο πεδίο των θεωρητικών επιστημών και ειδικότερα στο γλωσσικό μάθημα (Terrier, 2020). Περαιτέρω, μόνο ένας ιδιαίτερα περιορισμένος αριθμός ερευνών δεν εντόπισε έμφυλες διαφοροποιήσεις μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα

1. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, ο όρος «γλωσσικό μάθημα» (*language*) αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο που καλύπτει την ανάγνωση, κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στην εκάστοτε χώρα. Στο ελληνικό συγκείμενο, ο όρος αναφέρεται στη «Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» εντός του αναλυτικού προγράμματος της βαθμίδας του Γυμνασίου.

(Doornkamp et al., 2022). Τέλος, εξίσου καταλυτικό ρόλο στις αξιολογικές κρίσεις και τις επιδόσεις μαθητών και μαθητριών διαδραματίζει η αλληλεπίδραση των έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων με αντιλήψεις που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την κοινωνική ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών (Deutschmann et al., 2021), δημιουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο ένα σύνθετο πλέγμα πολλαπλών διακρίσεων.

Αποβλέποντας σε ένα δίκαιο, ισότιμο και συμπεριληπτικό σχολείο

Η εξάλειψη του έμφυλου χάσματος εντός του σχολείου (Brussino & McBrien, 2022) αποτελεί παγκόσμια προτεραιότητα, με στόχο την ενδυνάμωση μαθητών/μαθητριών υπό το πρίσμα των αρχών συμπερίληψης, της δημοκρατικής συμμετοχικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Εντός αυτού του πλαισίου, το φύλο, ως αναλυτική κατηγορία, θα πρέπει να διατρέχει κάθετα όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να αντανakλάται στο εύρος του αναλυτικού προγράμματος (Πλιόγκου κ.ά., 2017) καθώς και στους μαθησιακούς στόχους. Αποτελέσματα σχετικών ερευνών προτείνουν τον επαναπροσδιορισμό των σχολικών εγχειριδίων, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο, αναφορικά με τη χρήση αντι-σεξιστικής γλώσσας και την αποφυγή στερεοτυπων έμφυλων αναπαραστάσεων (Γουνίας & Alexopoulos, 2016), αλλά και μέσω της ενίσχυσης των συγγραφικών ομάδων, ισχυροποιώντας την παρουσία του γυναικείου φύλου σε αυτές (UNESCO Bangkok, 2019). Ταυτόχρονα, η έμφυλη ισότητα θα πρέπει να προωθείται στο σύνολο της εκπαίδευσης μέσω μετασχηματιστικών προσεγγίσεων (UNESCO, 2021), όπως η Φεμινιστική Παιδαγωγική (Πλιόγκου & Τρομάρα, 2024), η οποία αξιοποιεί τα πρότερα ατομικά βιώματα και ενισχύει τον κριτικό αναστοχασμό (Reinking & Martin, 2018). Περαιτέρω, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα ισότητας των φύλων, την ενδυνάμωση όλων των μαθητών και μαθητριών και τη συνειδητή παρέμβασή τους για την άρση των έμφυλων διακρίσεων έχει αναδειχθεί παγκοσμίως ότι διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο (Aragonés-González et al., 2020), τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσο και στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της επιμόρφωσής τους και της δια βίου εκπαίδευσης (Lavy & Megalokonomou, 2019). Παρόμοια, εμπειρικές έρευνες αναφέρουν την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης σε θέματα Σεξουαλικής Αγωγής (Καδιγιαννόπουλος κ.ά., 2020· Πλιόγκου & Καρακατσάνη, 2022), καθώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνονται θετικές ως προς τη συμμετοχή στους στο συγκεκριμένο πεδίο (Depauli & Plaute, 2018). Ταυτόχρονα, θετικό είναι το γεγονός ότι παρόμοιες στάσεις εκφράζονται και εκ μέρους των γονέων, όσον αφορά τη συμμετοχή μαθητών/μαθητριών σε μαθήματα Σεξουαλικής Αγωγής καθώς και τη δική τους ενημέρωση και συμμετοχή σε αντίστοιχες δράσεις (Kee-Jiar & Shih-Hui, 2020). Τέλος, πρότερες εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ουσιώδους επικοινωνίας

και εποικοδομητικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων για την εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων (Hendrick et al., 2016).

Ερευνητική Διαδικασία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη διαφοροποιημένων επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου («Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» -στο εξής «γλωσσικό μάθημα»), οι οποίες ενδέχεται να κατευθύνονται από έμφυλα στερεότυπα. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς ερμηνεύονται οι επιδόσεις μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα από τους/τις εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες είναι οι αιτίες του φαινομένου;
3. Ποιες προτάσεις-λύσεις μπορούν να οδηγήσουν στην άρση του φαινομένου;

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, λόγω της ευελιξίας που παρέχει και της δυνατότητας για εις βάθος ερμηνεία των δεδομένων (Bryman, 2017).

Ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, χωρισμένες σε τρεις θεματικούς άξονες, βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και των τριών προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός σχολικού χώρου, ανάμεσα στον Οκτώβριο 2023 και τον Νοέμβριο 2023 και είχαν διάρκεια περίπου 45 λεπτά η κάθε μία. Δύο εκ των συνεντεύξεων ήταν πιλοτικές. Τέλος, πριν τη συλλογή των δεδομένων, εξασφαλίστηκε η γραπτή συναίνεση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, ενώ παράλληλα διαβεβαιώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους.

Η ομάδα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών αποτελούνταν από 12 Φιλολόγους πτυχιούχους των Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής, οι οποίοι/οποίες επιλέχθηκαν μέσω της μεθόδου της χιονοστιβάδας, ύστερα από την οριστικοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Bryman, 2017). Πιο αναλυτικά, το δείγμα αποτελούνταν από δύο (2) άνδρες φιλολόγους τους Ε2 και Ε8 και δέκα (10) γυναίκες φιλολόγους τις Ε1, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7, Ε9, Ε10, Ε11 & Ε12, γεγονός που σχετίζεται με την υπερ-εκπροσώπηση των γυναικών στον τομέα της εκπαίδευσης και στις θεωρητικές επιστήμες, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως (OECD, 2017). Τα έτη προϋπηρεσίας τους στο γλωσσικό μάθημα σε δημόσιο ή ιδιωτικό Γυμνάσιο κυμαίνονταν από τρία (3) έως τριάντα τρία (33) έτη. Επίσης, τέσσερις (4) είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, τέσσερις (4) είναι κάτοχοι δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, εκ των οποίων οι τρεις (3) είναι παράλληλα κάτοχοι δευτέρου βασικού τίτλου σπουδών και ένας (1) είναι κάτοχος ενός μεταπτυχιακού τίτλου

σπουδών και υποψήφιος διδάκτορας. Τέλος, όλοι/όλες είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον μία (1) ενδοσχολική επιμόρφωση για την αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών.

Χαρακτηριστικά Πληθυσμού	Αριθμός Ατόμων
Γυναίκες: E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12	10
Άνδρες: E2, E,8	2
Απόφοιτοι/απόφοιτες Φιλολογίας	6
Απόφοιτοι/απόφοιτες Ιστορίας Αρχαιολογίας	3
Απόφοιτοι/απόφοιτες Φ.Π.Ψ	3
Ημερήσιο Δημόσιο Γυμνάσιο	7
Ημερήσιο Ιδιωτικό Γυμνάσιο	5
Κατάρτιση στην αξιολόγηση	12
Κάτοχοι ενός βασικού τίτλου σπουδών	12
Κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	4
Κάτοχοι δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών	4
Κάτοχοι δύο βασικών τίτλων σπουδών και δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών	3
Κάτοχος ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και υποψήφιος διδάκτορας	1
Εκπαιδευτική εμπειρία στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου	3-33 έτη

Πίνακας 1. Δημογραφικά συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση πέντε σταδίων, λόγω της ευελιξίας της στη συλλογή, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων (Braun & Clarke, 2012). Αρχικά, έγινε μεταγραφή, ώστε να υπάρξει εξοικείωση με τα δεδομένα και έπειτα ανοικτή κωδικοποίηση των παραθεμάτων, τα οποία αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα με την απόδοση εννοιολογικών προσδιορισμών. Έπειτα, οι κωδικοί επανεξετάστηκαν και συγχωνεύτηκαν, ώστε να προκύψει η τελική διαμόρφωση κυρίαρχων θεματικών μοτίβων. Τα θέματα, στη συνέχεια, επαναξιολογήθηκαν με κριτήριο το κάθε θέμα να προσφέρει διαφορετικές πληροφορίες και να μην υπάρχει αλληλοεπικάλυψη. Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή των ευρημάτων της έρευνας (Τσιώλης, 2018).

Ευρήματα

Η θεματική ανάλυση ανέδειξε τα εξής πέντε (5) θέματα:

# Θέματος	Θέμα
1	Έμφυλες διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα
2	Εκφάνσεις έμφυλων διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα
3	Αιτίες διαφορετικών επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα
4	Επιπτώσεις έμφυλου διαχωρισμού/διαφορετικών επιδόσεων λόγω έμφυλων διακρίσεων.
5	Προτάσεις επίλυσης

Θέμα 1^ο: Έμφυλες διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα

Οι 12 εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμφώνησαν με την ύπαρξη έμφυλων διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα. Ενδεικτικά η Ε1 υποστήριξε: «*Θεωρώ πως υπάρχουν και αυτό φαίνεται στους μαθητές*» και η Ε3: «*Σίγουρα και από την πλευρά των εκπαιδευτικών και από των μαθητών*».

Θέμα 2^ο: Εκφάνσεις έμφυλων διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα Υπεροχή των μαθητριών στη γλωσσική έκφραση

Οι περισσότεροι/περισσότερες συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες συμφώνησαν πως οι μαθήτριες υπερέχουν στη γλωσσική έκφραση. Πιο αναλυτικά, η Ε12 ανέφερε: «*Η εμπειρία μου δείχνει πως τα αγόρια δυσκολεύονται πάρα πολύ στο να εκφραστούν καλύτερα είτε γραπτώς είτε προφορικά*». Ενώ, η Ε1 επεσήμανε τη χρήση πιο σύνθετου λεξιλογίου από τις μαθήτριες: «*Τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις και προσέχουν περισσότερο το λεξιλόγιό τους, την έκφρασή τους, κάνουν περισσότερες ερωτήσεις*».

Καλύτερη εικόνα γραπτού των μαθητριών

Παράλληλα, υποστηρίχθηκε ότι τα γραπτά των μαθητριών έχουν γενικά καλύτερη εικόνα από τα γραπτά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η Ε12 τόνισε:

«*Κατά κύριο λόγο αν κάποιος δει γραπτό κείμενο παιδιού κι έχει εμπειρία θα καταλάβει αν το έχει γράψει αγόρι ή κορίτσι. Τα τετράδια, οι ασκήσεις και εν τέλει τα διαγωνίσματα των κοριτσιών προβάλλουν μια καλή εικόνα στον αναγνώστη. Από την άλλη, τα αγόρια δεν ενδιαφέρονται για αυτό*».

Η Ε1 πρόσθεσε:

«Τα κορίτσια έχουν καλύτερο γραφικό χαρακτήρα, κάνουν καλύτερα γράμματα, προσέχουν, δηλαδή, τον γραπτό τους λόγο ενώ τα παιδιά... [αναφέρεται στα αγόρια] είναι πιο αυθόρμητα».

Πληρέστερη αποτύπωση σκέψεων/απόψεων και συναισθημάτων από τις μαθήτριες

Επίσης, ως έκφανση της έμφυλης διαφοροποίησης αναφέρθηκε η καλύτερη αποτύπωση σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων από την πλευρά των μαθητριών. Χαρακτηριστικά, η Ε10 υποστήριξε «Τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους στον γραπτό λόγο» και η Ε9 συμπλήρωσε «Τα κορίτσια δε διστάζουν να διατυπώσουν όλες τις βαθύτερες σκέψεις τους, ενώ τα αγόρια προσπαθούν να διατυπώσουν πιο λακωνικά τις απόψεις τους». Τέλος, ο Ε2 ανέφερε:

«Τα κορίτσια γράφουν καλύτερα και πολύ σημαντικό δείχνουν να έχουν καλύτερη αντίληψη για το τι σκέφτονται και τι αισθάνονται, οπότε αυτό αποτυπώνεται ξεκάθαρα και στα γραπτά.»

Θέμα 3^ο: Αιτίες διαφορετικών επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα

Βιολογικές Διαφορές

Τέσσερις (4) εκ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών απέδωσαν τις διαφορετικές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα στην ύπαρξη βιολογικών διαφορών. Πιο συγκεκριμένα η Ε6 υποστήριξε:

«Από την εμπειρία μου νομίζω ότι είναι θέμα φύσης... είναι έτσι η δομή του εγκεφάλου μάλλον των κοριτσιών που έχει μεγαλύτερη κλίση σε αυτά τα μαθήματα.»

Στερεότυπες Αντιλήψεις

Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών αναφέρθηκε στο ζήτημα των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Πιο αναλυτικά, η Ε10 είπε: «Άθελα μας μερικές φορές μπορούμε να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά έτσι με στερεοτυπικές αντιλήψεις» και στη συνέχεια η Ε5 τόνισε: «Ξεκινάμε με το γεγονός ότι οι ρόλοι μέσα στην κοινωνία είναι, σαφώς καθορισμένοι». Ύστερα, η Ε3 ανέφερε:

«Ναι, σίγουρα υπάρχει. Αυτό οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στην αντίληψη ανδρικών και γυναικείων επαγγελματιών. Επίσης, υπάρχει αντίληψη πως οι γυναίκες είμαστε πιο θεωρητικά μυαλά, ενώ οι άνδρες πιο θετικά και μαθηματικά μυαλά.»

Τέλος, ο Ε8 αναφέρθηκε στην έμφυλη διαφοροποίηση μαθητών/μαθητριών ανά επιστημονικό πεδίο:

«Κοινωνικοί παράγοντες... υπάρχει και η αντίληψη ότι τα κορίτσια βέβαια είναι καλύτερα στις θεωρητικές επιστήμες έναντι των αγοριών που είναι καλύτερα στις θετικές.»

Προσδοκίες

Η Ε7 αναφέρθηκε στο ζήτημα των προσδοκιών που εκφράζονται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από την οικογένεια:

«Είναι οι προσδοκίες των γονιών επάνω στο κορίτσι που είναι λίγο πιο σφιχτές, αν μπορούσα να χρησιμοποιήσω αυτόν τον όρο και από κει και πέρα νομίζω πηγαίνει και στο κομμάτι των δικών μας προσδοκιών. Έχω την αίσθηση ότι ακόμη κι εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε διαφορετικές προσδοκίες από τα κορίτσια και διαφορετικές προσδοκίες από τα αγόρια.»

Θέμα 4^ο Επιπτώσεις έμφυλου διαχωρισμού/διαφορετικών επιδόσεων λόγω έμφυλων διακρίσεων.**Γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στις STEM**

Η Ε1 τόνισε: «Τα κορίτσια ... κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων ασχολούνται περισσότερο με τα θεωρητικά μαθήματα και τα αγόρια με τα τεχνολογικά». Παράλληλα, η Ε4 ανέφερε:

«Ναι, παρότι έχουν γίνει κάποια βήματα. Υπάρχει ακόμη αυτή η διχοτόμηση και εντοπίζεται στις θεωρητικές επιστήμες πλειοψηφία γυναικεία ... και αντίστοιχα στις θετικές επιστήμες εκπροσωπείται ο επιστημονικός κλάδος από άνδρες κατά βάση.»

Θέμα 5^ο: Προτάσεις/Λύσεις**Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – κατάρτισης σε ζητήματα έμφυλης ισότητας και σεξουαλικής αγωγής**

Η επιμόρφωση/κατάρτιση σε ζητήματα Έμφυλης Ισότητας και Σεξουαλικής Αγωγής αναφέρθηκε σχεδόν από όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ως μορφή επίλυσης του φαινομένου. Ειδικότερα, ο Ε2 ανέφερε: «Είμαι σίγουρος πως είναι κάτι αναγκαίο για όλους μας», ενώ η Ε3 συμπλήρωσε: «Σίγουρα, είναι ένα κομμάτι που με ενδιαφέρει πολύ. Θα ήθελα να υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή για τη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων.»

Φύση επιμόρφωσης-καινοτόμες προσεγγίσεις

Παράλληλα, τονίστηκε η διάθεση για συμμετοχή σε καινοτόμες επιμορφώσεις, οι οποίες θα βασίζονται σε βιωματική, εμπειρική και διαδραστική μάθηση και δεν θα περιορίζονται σε μεταφορά θεωρητικών γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, η Ε11 ανέφερε «Εύρεση νέων τρόπων προσέγγισης και ειδικά όταν αυτή γίνεται με βιωματικό και διαδραστικό τρόπο, μέσω των εμπειριών». Ο Ε8 επεσήμανε:

«Αυτή η επιμόρφωση ... πρέπει να περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή νομίζω των συμμετεχόντων και να μαθαίνω δηλαδή από τα βιώματα των συνομιλητών και συνομιλητριών.»

Τέλος, η Ε6 συμπλήρωσε:

«Έχω παρακολουθήσει σεμινάριο που προωθεί την ισότητα των δύο φύλων. Στόχο είχε να ενδυναμώσει τα παιδιά ως προς την ψυχική τους ανθεκτικότητα περισσότερο, με απώτερο στόχο την καλύτερη επίδοση.»

Αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου-προώθηση της ισότητας ευκαιριών

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναφέρθηκε στον επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας του σχολείου. Ενδεικτικά, ο Ε2 έθεσε την άποψη «Ανοικτό και ισόνομο σχολείο, ισότιμες ευκαιρίες ανεξάρτητα από τον κλάδο, την κατεύθυνση και το φύλο» και η Ε6 συμπλήρωσε:

«Θα εξαλειφθούν και όποιες διακρίσεις υπάρχουν ή όποιες διαφορές υπάρχουνε μεταξύ των μαθητών, με στόχο τη ψυχική τους ενδυνάμωση και την ενθάρρυνσή τους για ενεργότερη συμμετοχή.»

Γονεϊκή εμπλοκή-ρόλος οικογένειας

Η θετική εμπλοκή των γονέων παρουσιάστηκε επίσης ως τρόπος αντιμετώπισης των έμφυλων διαφοροποιήσεων. Πιο αναλυτικά, η Ε6 ανέφερε: «Με παρότρυνση από τις οικογένειες κι ενεργή συμμετοχή τους» και η Ε11 αναφέρθηκε στη σημασία της οικογένειας στην παροχή εξωτερικών κινήτρων στα νεαρά της μέλη «Θεωρώ ότι για να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές η οικογένεια, πρέπει να παρέχει κίνητρα».

Συζήτηση

Η παρούσα ποιοτική έρευνα είχε στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη διαφοροποιημένων επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου, οι οποίες ενδέχεται να κατευθύνονται από έμφυλα στερεότυπα.

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα οι απόψεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών ανέδειξαν την κοινή αντίληψή τους σχετικά με την υπεροχή των μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου, στοιχείο το οποίο εντοπίζεται και σε πρότερες εμπειρικές έρευνες (Terrier, 2020· Lavy & Megalokonomou 2019· Lavy & Sand, 2018). Παράλληλα, η υπεροχή αυτή στηρίχθηκε σε διαφορές που εντοπίζονται στην καλύτερη γλωσσική έκφραση των μαθητριών, στην επιμελέστερη εικόνα που παρουσιάζει ο γραπτός τους λόγος και στην καλύτερη αποτύπωση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους σε σχέση με τους μαθητές, δεδομένα τα οποία επιβεβαιώνονται και από άλλες εμπειρικές έρευνες (Reilly et al., 2019· Fauzan, 2016). Συμπληρωματικά, οι καλύτερες επιδόσεις των μαθητριών σε δεξιότητες που αφορούν την ανάγνωση, κατανόηση, ερ-

μηνεία και παραγωγή γραπτού λόγου επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα των πρόσφατων διαγωνισμών Pisa (OECD, 2023a· 2023b· 2019), τα οποία συνολικά επικυρώνουν το έμφυλο χάσμα, το οποίο υφίσταται εντός του σχολείου.

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα, ως κύριες αιτίες του φαινομένου προβάλλονται οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες άλλοτε είναι συνειδητές (Lavy & Megalokonomou, 2019) κι άλλοτε ασύνειδες (Doornkamp et al., 2022), στηριζόμενες σε απλοϊκές ερμηνείες που αφορούν βιολογικές διαφορές και ιεραρχικά έμφυλες διχοτομήσεις (Fauzan, 2016). Επιπρόσθετα, καίριο ρόλο διαδραματίζει και η έμφυλη κοινωνικοποίηση, η οποία λαμβάνει χώρα εντός των οικογενειακών πλαισίων (Ertl et al., 2017) και του σχολικού περιβάλλοντος και ενισχύεται από τις έμφυλες προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών (Contreras, 2023). Επίσης, αναδείχθηκε ότι οι έμφυλες στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με άλλους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, ενδέχεται να έχουν επιρροή στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών ανά επιστημονικό κλάδο, όπως και στην επικείμενη επιλογή των σπουδών τους, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες εμπειρικές έρευνες (Gajda et al., 2022· Deutschmann et al., 2021· Lavy & Megalokonomou, 2019· Lavy & Sand, 2018). Μάλιστα, τα παραπάνω δεδομένα φάνηκε να αναδεικνύουν έντονο συσχετισμό με τη γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στις επιστήμες STEM, όπως υποστηρίζεται από πλήθος πρότερων εμπειρικών ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες παράλληλα τονίζουν τις δυσχερείς επιπτώσεις του φαινομένου (Perifanou & Economides, 2020· Lavy & Sand 2018· Ertl et al., 2017).

Ως προς το 3ο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκαν ορισμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου, οι οποίες υποστηρίζονται και από πρότερες εμπειρικές έρευνες. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα έμφυλης ισότητας (Reinking & Martin, 2018) και Σεξουαλικής Αγωγής (Καδιγιαννόπουλος κ.ά., 2020· Καραβίδα κ.ά., 2020· Πλιόγκου & Καρακατσάνη, 2022), με ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών μέσω δράσεων βιωματικού και αναστοχαστικού χαρακτήρα (Πλιόγκου κ.ά., 2017). Παράλληλα, η ολιστική εμπλοκή της οικογένειας στην παιδαγωγική διαδικασία και η γόνιμη συνεργασία της με τους/τις εκπαιδευτικούς φάνηκε πως δύναται να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην αντιμετώπιση της έμφυλης ανισότητας, όπως επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Ertl et al., 2017). Ολοκληρώνοντας, παρουσιάστηκε ότι οι μετασηματιστικές προσεγγίσεις, των οποίων κυρίαρχο στοιχείο είναι η ενίσχυση της έμφυλης επίγνωσης και των ευαίσθητων προς το φύλο προσεγγίσεων (Deutschmann et al., 2021), η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, του μαθητικού δυναμικού (UNESCO, 2021) και η ενεργός εμπλοκή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, μπορεί να συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, με βάση τις αρχές της δημοκρατικής συμμετοχικότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της βιώσιμης ανάπτυξης (Πλιόγκου & Τρομάρα, 2024· Πλιόγκου κ.ά., 2017).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη διαφοροποιημένων επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου, οι οποίες ενδέχεται να κατευθύνονται από έμφυλα στερεότυπα, συμβάλει μέσω των δεδομένων της στη διεύρυνση της ερευνητικής γνώσης του πεδίου της έμφυλης ισότητας και της άρσης των ανισοτήτων εντός της εκπαίδευσης, καθώς και στην ευρύτερη συζήτηση για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στοιχεία τα οποία συνδυαστικά αποτελούν παγκόσμια προτεραιότητα. Αρχικά όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες συμφώνησαν στην ύπαρξη έμφυλης διαφοροποίησης των επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου. Στη συνέχεια αναδείχθηκαν ως αιτίες του φαινομένου, κυρίως, έμφυλες συνειδητές ή ασύνειδες αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίες σε συνδυασμό με άλλους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, διαφαίνεται ότι διευρύνουν το χάσμα των έμφυλων ανισοτήτων μεταξύ μαθητών και μαθητριών. Οι συγκεκριμένες έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις έχει αποδειχθεί ότι δύναται να λειτουργούν αρνητικά, κυρίως εις βάρος των μαθητριών, στη μακροπρόθεσμη ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους σταδιοδρομία εντείνοντας κατά αυτόν τον τρόπο, το φαινόμενο της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών στις επιστήμες STEM και στην ίση συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας. Συμπερασματικά το σχολείο, οφείλει, μέσω του αναβαθμισμένου κοινωνικά ρόλου του, να στηρίξει την ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών και γονέων, επιδιώκοντας την προώθηση της έμφυλης ισότητας και την άρση των διακρίσεων, μέσω συγκεκριμένων μετασχηματιστικών προσεγγίσεων και διαρθρωτικών αλλαγών που θα εκτείνονται σε όλο το εύρος της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένου του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα ισότητας των φύλων και Σεξουαλικής Αγωγής, τα οποία θα ενισχύουν μέσω πρακτικών προτάσεων το παιδαγωγικό τους έργο, καθώς και η ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων στα αντίστοιχα πεδία, όπως και η ενίσχυση της ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, αναδεικνύονται ως αποτελεσματικές προτάσεις επίλυσης. Τέλος, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από την εκπαιδευτική ηγεσία όσο και από το Υπουργείο Παιδείας στην προσπάθειά του για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της προώθησης της έμφυλης ισότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (2021). Το φύλο ως πολιτικό διακύβευμα στην ιστορία, στο σχολείο, αλλού. *Φυλο-μετρώντας την ιστορία*, 25-40. Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καραβίδα, Μ., Γαλανοπούλου, Ε., & Γαλανοπούλου, Α. (2020). Η Σεξουαλική Αγωγή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(2), 267-272.
- Πλιόγκου, Β. (2024). Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης και έμφυλη ισότητα. Στο Κ. Μιχαλοπούλου, Α. Σιάτρας (επιμ.), *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές: Προκλήσεις και προοπτικές*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (υπό δημοσίευση).
- Πλιόγκου, Β., Τρομάρα, Σ. (2024). Φεμινιστική Παιδαγωγική: η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και η υπόσχεση για Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο Α. Καραφύλλης & Ι. Ταταρίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα (παρελθόν-παρόν-μέλλον)»* (σσ. 248-259), Συνεδριακό Κέντρο Ramada, 31/3-2/4/2023. Αλεξανδρούπολη: ΠΜΣ «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής», Εργαστήριο Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ- ΔΠΘ.
- Πλιόγκου, Β., Καρακατσάνη, Δ. (2022). Η σεξουαλική αγωγή ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, φύλο και πολιτεότητα. Μια νέα πρόκληση για το δημοκρατικό σχολείο; Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, Γ. Κ. Κατσαδώρος, Α. Γ. Καπανιάρης (επιμ.), *Τιμητικός τόμος για την Μαρία Γκασούκα «Άνθρωποι, φύλα, ταυτότητες, πολιτισμοί. Λαογραφικές και έμφυλες προσεγγίσεις»* (σσ. 377-402). Αθήνα: Γκόνη.
- Πλιόγκου Β., Κανταρτζή Ε., & Τριανταφύλλου Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 140-160.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ξενόγλωσση

- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 104837.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). American Psychological Association.
- Brussino, O., & McBrien, J. (2022). Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems. *OECD Education Working Papers*, 271. OECD Publishing.
- Contreras, D. (2023). Gender differences in grading: teacher bias or student behaviour? *Education Economics*, 1-24.

- Cottais, C. (2021). *Liberal feminism*. Gender in Geopolitics Institute. https://igggeo.org/wpcontent/uploads/2021/08/IGG_CCottais_Liberal_feminism2020.pdf
- De Gioannis, E., Pasin, G. L., & Squazzoni, F. (2023). Empowering women in STEM: a scoping review of interventions with role models. *International Journal of Science Education, Part B*, 13(3), 261-275.
- Depauli, C., & Plaute, W. (2018). Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sex Education*, 18(5), 511-526.
- Deutschmann, M., Steinvall, A., & Lindvall-Östling, M. (2021). Raising awareness about gender and language among teacher-training students: A cross-cultural approach. *Open Linguistics*, 7(1), 666-684.
- Doornkamp, L., Van der Pol, L. D., Groeneveld, S., Mesman, J., Endendijk, J. J., & Groeneveld, M.G. (2022). Understanding gender bias in teachers' grading: The role of gender stereotypical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 118, 1-14.
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self-concept of female students in STEM subjects with an under-representation of females. *Frontiers in psychology*, 8, 1-11.
- European Commission (EC). (2021). *She figures 2021: Gender in research and innovation Greece*. European Commission Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090>
- Fauzan, J. (2016). Gender differences in reading comprehension achievement. A case study at Iain Syekh Nurjati Cirebon. *ELT-Echo: The Journal of English Language Teaching*, 1(1), 28-41.
- Gajda, A., Bójkó, A., & Stoecker, E. (2022). The vicious circle of stereotypes: Teachers' awareness of and responses to students' gender-stereotypical behaviour. *PLoS One*, 17(6), e0269007.
- Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2016). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662.
- Hendrick, C. E., Cohen, A. K., Deardorff, J., & Cance, J. D. (2016). Biological and sociocultural factors during the school years predicting women's lifetime educational attainment. *Journal of school health*, 86(3), 215-224.
- Hentschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. V. (2019). The multiple dimensions of gender stereotypes: A current look at men's and women's characterizations of others and themselves. *Frontiers in psychology*, 10, 1-19.
- Kee-Jiar, Y., & Shih-Hui, L. (2020). A systematic review of parental attitude and preferences towards implementation of sexuality education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 971-978.
- Lavy, V., & Megalokonomou, R. (2019). *Persistency in teachers' grading bias and effects on longer-term outcomes: University admissions exams and choice of field of study* (No. w26021). National Bureau of Economic Research.
- Lavy, V., & Sand, E. (2018). On the origins of gender gaps in human capital: Short-and long-term consequences of teachers' biases. *Journal of Public Economics*, 167(C), 263-279.
- McDaniel, A. (2015). The role of cultural contexts in explaining cross-national gender gaps in STEM Expectations. *European Sociological Review*, 32(1), 122-133.
- Megalokonomou, R., & Levy, V. (2023, September 19). *Teacher gender biases exist and have long-term effects*. VoxEU. <https://cepr.org/voxeu/columns/teacher-gender-biases-exist-and-have-long-term-effects>

- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. PISA. OECD Publishing.
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. PISA. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Gender and the environment. Building evidence and policies to achieve the SDGs*. OECD.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. (PISA). OECD.
- OECD. (2017). Chapter 7. The under-representation of women in STEM fields. In *The pursuit of gender equality: An uphill battle* (pp. 105-112). OECD Publishing.
- Perifanou, M. & Economides, A. (2020). Gender equality policies and initiatives for STEM skills in Greece. *International Journal of Social Policy and Education*, 2(10), 5-14.
- Protivínský, T., & Münich, D. (2018). Gender bias in teachers' grading: What is in the grade. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 141-149.
- Reinking, A. & Martin, B. (2018). The gender gap in STEM fields: Theories, movements, and ideas to engage girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 148-153.
- Saramourtsi, E., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Gender stereotypes in children's play, pro-social and aggressive behavior in the kindergarten class: the kindergarten teachers' stance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3310-3322.
- Simpson, A., & Linder, S. M. (2016). The indirect effect of children's gender on early childhood educators' mathematical talk. *Teaching and Teacher Education*, 54, 44-53.
- Su, Q., Wang, Q., Zhang, L., & Zhang, S. (2021). A review of gender stereotypes in education. In *2021 International Conference on Public Relations and Social Sciences (ICPRSS 2021)* (pp. 779-783). Atlantis Press.
- Terrier, C. (2020). Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review*, 77, 1-20.
- Terrier, C. (2015). *Giving a little help to girls? Evidence on grade discrimination and its effect on students' achievement*. CEP Discussion Paper No. 1341. Centre for Economic Performance.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *From access to empowerment: operational tools to advance GE in and through education*. UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/19210eng.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Bangkok. (2019). *Mainstreaming gender equality in curricula and teaching and learning materials (Tool 18)*. <https://www.ungei.org/publication/mainstreaming-gender-equality-curricula-and-teaching-and-learning-materials-tool-18>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- UN Women, Women Count, & United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA). (2022). *Progress on the Sustainable Development Goals: The gender snapshot 2022*. Un Women & UN DESA. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/09/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2022>

ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΧΑΡΤΙ ΣΤΗ ΣΚΗΝΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΟΥ 31ου ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Στέλιος Λιθοξοΐδης

Δάσκαλος, Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, Συγγραφέας, St_lith@yahoo.gr

Ελένη Καρκάνη

Δασκάλα, M.Ed ICT in Edu, ekarkani@gmail.com

Ελένη Σαββίδου

Νηπιαγωγός, Ηθοποιός, Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής: Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής», elenisavvidou77@gmail.com

Αθηνά Μακεδών

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, athina.makedon@gmail.com

Περίληψη

Το σχέδιο δράσης «Το ταξίδι των λέξεων από το χαρτί σκηνή» αφορά παιδιά ηλικίας 10 ως 12 ετών και διεξάγεται κάθε χρόνο από το 2020. Το πρότζεκτ έχει εργαστηριακή βάση, επενδύοντας στη βιωματική μάθηση και εμπειρία. Σκοπός είναι τα παιδιά να γνωρίσουν το θεατρικό κείμενο, ξεχωρίζοντάς το από τα υπόλοιπα κειμενικά είδη, να μυηθούν στη μέθοδο της δημιουργικής γραφής, να παρακολουθήσουν εργαστήρια υποκριτικής, χορού, τραγουδιού και σκηνοθεσίας, ώστε στο τέλος να κατορθώσουν να ανεβάσουν τη δική τους μουσικοθεατρική παράσταση, που θα είναι εναρμονισμένη με τις δικές τους ανάγκες και ανησυχίες. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, που συντονίζει τα εργαστήρια επωμίζεται εποπτικό ρόλο, επιτρέποντας την αυτενέργεια, τη διερεύνηση και την πρωτοβουλία, με στόχο τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις επιμέρους γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητές τους. Το πρότζεκτ αυτό τη φετινή χρονιά λειτούργησε στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ομίλων και έλαβε χώρα στο 31ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Μετά το πέρας της παράστασης, επιλεγμένο

δείγμα από τη μαθητική ομάδα συμμετείχε σε ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα, δείχνουν ότι τα παιδιά πέρασαν από το «εγώ» στο «εμείς», απέκτησαν ειδικές γνώσεις πάνω στο κειμενικό είδος του θεατρικού κειμένου, γνώρισαν καλύτερα τη γειτονιά τους, τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριά τους, τον ίδιο τους τον εαυτό, τη μουσική παράδοση του τόπου στον οποίο ζουν και καλλιέργησαν την αυτοπεποίθηση και την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Κυρίως, όμως, πέρασαν όμορφα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, δημοτικό σχολείο, θεατρική ομάδα, απόψεις παιδιών, ποιοτική μεθοδολογία.

Εισαγωγή

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι πολλές οι δημοσιεύσεις που ερευνούν τον βαθμό επιτυχίας προγραμμάτων εκπαιδευτικών ομίλων, όπως καθιερώθηκαν με τον Νόμο (ν.4692/2020) για τη λειτουργία των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων. Ακόμα λιγότερες, ως και μηδαμινές, είναι αυτές που δίνουν λόγο στα ίδια στα παιδιά. Αυτό ακριβώς σκοπεύει να αναδείξει η παρούσα έρευνα, μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών του 31^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών στο πρότζεκτ «Το ταξίδι των λέξεων από το χαρτί στη σκηνή: Ταξίδι στις χαμένες νότες».

Η τέχνη είναι η κοινή γλώσσα όλων των λαών. Μέσα από την τέχνη ενισχύεται η πολιτισμική κατανόηση αλλά και η ενσωμάτωση παιδιών που προέρχονται από ξένα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η τέχνη είναι συμπεριληπτική. Κάθε παιδί μπορεί να μοιραστεί εμπειρίες, απολαμβάνοντας έναν χώρο αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης. Πρόκειται για ένα κοινό έδαφος, που οι πολιτισμικές διαφορές καθίστανται κατανοητές και η σύμπραξη οδηγεί στη δόμηση μιας αρμονικής κοινότητας. Η καλλιτεχνική έκφραση ευνοεί τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, όπως επίσης και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης.

Η σύσταση της θεατρικής ομάδας τη φετινή χρονιά (σ.σ. 2023-2024) αποτελούταν από παιδιά που σε συντριπτική πλειοψηφία διαθέτουν μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Πιο αναλυτικά, οι χώρες προέλευσης ήταν, σε σύνολο 28 παιδιών, η Ελλάδα, η Αλβανία, η Γεωργία, η Συρία, η Νιγηρία, η Αίγυπτος και η Βουλγαρία. Η ελληνική καταγωγή αφορά μόλις το 14% (4/28 παιδιά), η γεωργιανή επίσης το 14% (4/28 παιδιά), η αλβανική το 57% (16/28 παιδιά) και η σύρια, η νιγηριανή, αιγυπτιακή και βουλγαρική ταυτότητα το υπόλοιπο ποσοστό (1/28 παιδιά εκάστη).

Αυτό σημαίνει ότι πολλά από τα παιδιά δεν μιλούσαν την ελληνική γλώσσα καθόλου ή σε κακό ή μέτρο επίπεδο, ειδικά στις πρώτες συγκεντρώσεις της ομάδας. Επίσης, σχεδόν αποκλειστικά κανένα παιδί δεν μετείχε κατά το παρελθόν σε αντίστοιχη ομάδα

ή οργανωμένη και κατ'επανάληψη δραστηριότητα που να περιλαμβάνει χορό, κίνηση, τραγούδι, ερμηνεία, λογοτεχνική γραφή και θέατρο. Άλλωστε, η γειτονιά στην οποία εδράζει το σχολείο διακρίνεται για τη συγκέντρωση ατόμων κυρίως της εργατικής τάξης, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τα επέκεινα περικείμενα. Το δίχως άλλο, μολονότι τονίστηκε πολλάκις η προαιρετική φύση της συμμετοχής όπως και η ιδιαίτερη φύση του αντικειμένου, μέχρι και την έσχατη στιγμή αυτές δεν κατέστησαν απολύτως σαφείς ούτε στα παιδιά ούτε και στους γονείς ή κηδεμόνες αυτών.

Το γλωσσικό πρόβλημα υπήρξε τροχοπέδη σε κάθε απόπειρα επικοινωνίας, σύμπραξης και συνεργασίας, τόσο με τα παιδιά όσο και με μέρος των κηδεμόνων. Ακόμα μεγαλύτερη πρόκληση, εντούτοις, υπήρξε η έλλειψη σχετικής κουλτούρας και πολιτισμικής συνάφειας. Το εκπαιδευτικό προσωπικό κατέβαλε μεγάλες προσπάθειες, ώστε να πείσει για την αξία του προγράμματος, όσον αφορά την ανάγκη επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Στόχος υπήρξε τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Πιο αναλυτικά, να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης γραπτού και προφορικού λόγου, να μάθουν να συνεργάζονται, να αποδέχονται, να συμπράττουν, να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία τους, να αξιοποιήσουν την τέχνη ψυχοθεραπευτικά και να χαράξουν νέους δρόμους για τα ίδια, ανακαλύπτοντας κλίσεις και ταλέντα. Να καλλιεργήσουν, ουσιαστικά, όλες αυτές τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την εποχή που διαβιούμε.

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε βασίστηκε στη διερεύνηση και στην κονστρουκτιβιστική θεωρία για τη μάθηση. Επιδίωξη του προγράμματος ήταν η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η ανατροπή των στερεοτύπων και η αναθεώρηση στάσεων και συμπεριφορών που τυχόν τα παιδιά έχουν σχετικά με τα πεδία που ασχολείται το παρόν πρόγραμμα. Για παράδειγμα, ήταν σημαντικό να καταστεί σαφές ότι ο χορός δεν αφορά μονάχα τα κορίτσια, όπως κι άλλα εφάμιλλα, έμφυλης διάστασης ή μη. Η βάση ήταν εργαστηριακή και όχι σεμιναριακή, καθώς είναι σημαντικό να παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο σε κάθε φάση εξέλιξης του προγράμματος. Τα άτομα που συντόνισαν τα εργαστήρια λειτούργησαν ως επόπτες/επόπτριες, έχοντας διαμορφώσει ευχάριστο και παιγνιώδες εργαστηριακό κλίμα, ώστε να λειανθούν συναισθήματα αμηχανίας και φόβου. Στόχος υπήρξε η παγίωση κλίματος και συναισθημάτων που ευνοούν την ελεύθερη έκφραση, την αυτενέργεια και τη δημιουργία. Για τον σκοπό αυτόν κλήθηκαν και καλεσμένοι καλλιτέχνες εγνωσμένης αξίας, ώστε να συντονίσουν εργαστήρια σχετικά με την υποκριτική και τη λαϊκή μουσική.

Ο τίτλος του θεατρικού έργου ήταν «Ταξίδι στις χαμένες νότες», το οποίο συντάχθηκε για τις ανάγκες της θεατρικής ομάδας του εν λόγω σχολείου. Πρόκειται για μια φουτουριστική δυστοπία, με έντονη την παρουσία ρεαλιστικών στοιχείων από θέματα που αφορούν την καθημερινότητα των παιδιών και το άμεσο μέλλον τους. Το αφηγηματικό πρίσμα, όπως και η πλοκή, δεν υπηρετούσαν το φανταστικό, αλλά το πιθανό, το απτό αύριο, όπως δηλαδή αυτό σκιαγραφείται με τα παροντικά δεδομένα.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τη συμμετοχή των παιδιών, τα οποία συμμετείχαν στον όμιλο και μπορούσαν να ανταποκριθούν επαρκώς σε συζήτηση στα ελληνικά. Στα παρακάτω κεφάλαια, αρχικά θα σταχυολογηθούν χρήσιμα στοιχεία για τα συγκείμενα που αφορούν την περιοχή του Αγίου Νικολάου Αθηνών. Έπειτα, σημεία και σημαινόμενα του θεατρικού έργου από παιδιά για παιδιά «Ταξίδι στις χαμένες νότες» για το πρότζεκτ «Θέατρο από παιδιά για παιδιά: Το ταξίδι των λέξεων από το χαρτί στη σκηνή». Στη συνέχεια, σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον τρόπο που οργανώθηκαν τα εργαστήρια πάνω στη δημιουργική γραφή, στη σκηνοθεσία, στην ενδυματολογία, στη μουσική, στο τραγούδι και στην κατασκευή οπτικοακουστικών εφέ μέσω τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης και εργαστήρια χορού.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τη συμμετοχή των ιδίων σε μια μουσικοθεατρική παράσταση από παιδιά για παιδιά (και ενήλικες) και η σκιαγράφηση του βαθμού που τα ίδια θεώρησαν ότι ωφελήθηκαν μέσα από αυτήν τη διαδικασία.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εκπαιδευτικοί Όμιλοι Δημιουργικότητας & Καινοτομίας

Όπως ορίζεται στο άρθρο 12 του Νόμου (ν.4692/2020) για τη λειτουργία των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων οι “Εκπαιδευτικοί Όμιλοι” αποτελούν έναν μεταξύ των πολλών σκοπών των ΠΕΙ.Σ. και θεσμοθετήθηκαν με σκοπό την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών/μαθητριών τόσο των Π.Σ. και ΠΕΙ.Σ., όσο και των άλλων δημόσιων σχολείων (Καρπάτσου, 2024).

Η λειτουργία των Ομίλων ξεκινά στις αρχές Οκτωβρίου και ολοκληρώνεται με το πέρας του διδακτικού έτους. Το ωράριο λειτουργίας των ομίλων είναι από δύο έως τέσσερις διδακτικές ώρες, μία με δύο φορές την εβδομάδα και μετά το πέρας των μαθημάτων, ενώ κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να παρακολουθεί έως δύο Ομίλους. Η επιλογή των μαθητών/μαθητριών είναι δυνατόν να γίνεται με δοκιμασίες ανίχνευσης δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων ανάμεσα στους μαθητές/μαθήτριες ή με άλλον τρόπο που ορίζουν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί (Καρπάτσου, 2024).

Στο πλαίσιο των Ομίλων, κάθε εκπαιδευόμενος/η αναλαμβάνει συγκεκριμένες υποχρεώσεις: Παραδίδει εργασίες και εκπληρώνει οποιοδήποτε άλλο έργο του/της αναθέτει στη διάρκεια του έτους το υπεύθυνο εκπαιδευτικό δυναμικό. Με την ολοκλήρωση της επιτυχούς συμμετοχής του/της στον Όμιλο, και εφόσον δεν υπερβαίνει το όριο των επιτρεπόμενων απουσιών (8 ή 16 απουσίες ετησίως, ανάλογα με το ωράριο λειτουργίας του Ομίλου), λαμβάνει πιστοποιητικό επιτυχούς παρακολούθησης (Καρπάτσου, 2024).

Ο όμιλος «Θέατρο από παιδιά για παιδιά: Το ταξίδι των λέξεων από το χαρτί στη σκηνή» λειτούργησε Σάββατα και μερικές Κυριακές, ώστε τα παιδιά που επιθυμούν να συμμετέχουν να το κάνουν απρόσκοπτα, δίχως να έχουν να επιλέξουν μεταξύ του σχολικού ομίλου και λοιπών πιθανών τρίτων φροντιστηριακών ή καλλιτεχνικών και αθλητικών δραστηριοτήτων. Οι εργασίες του ομίλου ξεκίνησαν Οκτώβριο και ολοκληρώθηκαν στις 14 Ιουνίου, τη μέρα δηλαδή που παρουσιάστηκε η τελευταία από τις πέντε παραστάσεις που δόθηκαν. Τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου όσο και οι καλεσμένοι καλλιτέχνες που αποτέλεσαν τους εισηγητές των εργαστηρίων, εργάστηκαν εθελοντικά, με μοναδικό γνώμονα το εκπαιδευτικό τους όραμα, την αγάπη τους για τα παιδιά και την τέχνη και τη συλλογική ανάγκη για την παγίωση κουλτούρας, για ένα σχολείο περισσότερο δημιουργικό, περισσότερο συμπεριληπτικό και λιγότερο τεχνοκρατικό.

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ 31ου Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ

ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΙΣ ΧΑΜΕΝΕΣ ΝΟΤΕΣ

του Στέλιου Λιθοξοΐδη

ΠΡΩΙΝΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Τρίτη 4 Ιουνίου 10:45 π.μ
Τετάρτη 5 Ιουνίου 10:45 π.μ
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ
Τρίτη 4 Ιουνίου 19:00 μ.μ
Παρασκευή 14 Ιουνίου 19:00 μ.μ

ΕΙΣΟΔΟΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΗ

Σενάριο - Σκηνοθεσία: Στέλιος Λιθοξοΐδης
Ήχος - Οπτικοακουστικά Εφέ: Ελένη Καρκάνη
Σκηνικά - Κοστούμια: Αθηνά Μακεδών
Χορογραφίες: Ελένη Σαββίδου

Εικόνα 1. Η αφίσα της θεατρικής παράστασης

Η κοινωνικο-δημογραφική σύνθεση του Αγ. Νικολάου Αθηνών

Η συνοικία του Αγίου Νικολάου Αθηνών εδρεύει μεταξύ των Κάτω Πατησίων και της συνοικίας του Αγίου Παντελεήμονα. Διασχίζεται από την οδό Αχαρνών. Τα διοικητικά όρια της συνοικίας ορίζονται ως εξής: Το δυτικό όριο, συναντάται στο τμήμα μεταξύ της οδού Φυλής και της Λεωφόρου Ιωνίας. Το ανατολικό, στην πλευρά με τους μονούς αριθμούς της οδού Νικοπόλεως. Το νότιο, στην πλευρά με τους ζυγούς αριθμούς της Λεωφόρου Ιωνίας και το βόρειο στην πλευρά με τους μονούς αριθμούς της οδού Πάτμου. Οφείλει το όνομά της στον ομώνυμο ναό που βρίσκεται πάνω στην οδό Αχαρνών. Στον δημόσιο λόγο, η περιοχή αυτή αναφέρεται και ως «Κάτω Πατήσια» (Αλεξίου, 2024).

Η περιοχή του Αγίου Νικολάου από την δεκαετία του 1990 άλλαξε όψη. Η είσοδος μεγάλου αριθμού μεταναστευτικών ροών στην Ελλάδα κατά την πρώτη μετανάστευση στη χώρα (1990-2011), εξαιτίας της πτώσης σοσιαλιστικών καθεστώτων στα Βαλκάνια, οδήγησαν τους πρώτους αλλοδαπούς μετανάστες/μετανάστριες να εγκατασταθούν στην περιοχή. Παράλληλα, ο γηγενής πληθυσμός, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, μην αντέχοντας άλλο το τσιμέντο, την έλλειψη πράσινου και το πυκνοκατοικημένο δομημένο αστικό τοπίο, άφησε σε μεγάλο ποσοστό την περιοχή του Αγίου Νικολάου αλλά και τις πέριξ γειτονιές και μετεγκαταστάθηκε κυρίως σε περιοχές των αττικών προαστίων (Αλεξίου, 2024).

Την περίοδο 2014-2019, η οποία στην πράξη διαρκεί ως σήμερα, πυροδοτείται η δεύτερη μεγάλη φάση που η Ελλάδα και δη η Αθήνα αποτελούν πεδίο υποδοχής μεταναστών. Η Αραβική Άνοιξη, λόγοι οικονομικών δυσχερειών και η καταστρατήγηση θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανά τον κόσμο, οδηγούν πλήθος προσφύγων/προσφυγισσών και μεταναστών/μεταναστριών από την Αφρική και στη Ασία στην ελληνική επικράτεια, με βασικό σκοπό την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Την ίδια περίοδο, συνεχίζεται η τάση των γηγενών πληθυσμών να εγκαταλείπουν την περιοχή του αθηναϊκού κέντρου, αναζητώντας με τη σειρά τους καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στα προάστια. Στο μεταξύ, η οικονομική κρίση χρέους (2009-2018) έχει αφήσει στην περιοχή ορατές κοινωνικές οπές, οξύνοντας ακόμα περισσότερο τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες στην κοινότητα (Rontos et al., 2024).

Το λοιπόν, το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της περιοχής μεταβάλλεται άρδην. Στην περιοχή παγιώνεται μία πολυπολιτισμική ταυτότητα και κουλτούρα, με τη ζύμωση των πολιτισμών να μην είναι πάντα γόνιμη και προσοδοφόρος. Η κατάσταση που αναδύεται και με τα χρόνια σταθεροποιείται, όπως είναι εύλογο, δεν αφήνει ανεπηρέαστη την τοπική τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση και συγκεκριμένα τα σχολεία της γειτονιάς. Διαμορφώνεται, τρόπο τινά, μία ιδιαίτερη κουλτούρα, η οποία συνοψίζεται στους έμφυλους ρόλους, στην εύληπτη αποδοχή προϊόντων υποκουλτούρας και πολλές φορές στη ρητορικής μίσους, βίας και παραβατικότητας (Αλεξίου, 2024).

Στην αγορά εργασίας μετανάστες/μετανάστριες εργάζονται με το χαμηλότερο δυνατό ημερομίσθιο, δίχως συνήθως να τηρούνται από τους εργοδότες τα θεσμοθετημένα εργασιακά δικαιώματα. Πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν πρόβλημα στέγασης, με αποτέλεσμα να μοιράζονται την ίδια στέγη με πολλά άλλα άτομα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις συνθήκες υγιεινής και διαβίωσης. Εκτός αυτών, συχνά είναι τα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας, τα οποία εκδηλώνονται με προπηλακισμούς και σωματική βία. Όλα αυτά δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα παιδιά, τα οποία μεταφέρουν ρητορικές μίσους και ρατσισμού στα σχολεία. Ο ρατσισμός δεν εκδηλώνεται μόνο ανάμεσα σε ελληνόπουλα και αλλοδαπά παιδιά, αλλά και μεταξύ των αλλοδαπών. Επίσης, η οικονομική ανασφάλεια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που δεσπόζουν μεταξύ της πλειονότητας των οικογενειών, έχουν ως άμεσο απότοκο της έλλειψη ουσιαστικών ερεθισμάτων και υγιών προτύπων για τα παιδιά (Λιβανίου, 2024).

Στην εκπαίδευση, συχνό φαινόμενο είναι η σχολική διαρροή. Φαίνεται πως πρωταρχικός σκοπός των μεταναστών δεν είναι η μόνιμη παραμονή στην Ελλάδα, αλλά η μεταπήδηση σε άλλη χώρα της Ευρώπης. Ως εκ τούτου, πολλά παιδιά κυριολεκτικά εξαφανίζονται και κατόπιν διαγράφονται από τα σχολικά μητρώα, όταν ο εντοπισμός τους δεν καθίσταται δυνατός, έχοντας στο μεταξύ ακολουθηθεί όλες οι διαδικασίες που ορίζονται βάσει πρωτοκόλλου (Μάρκου, 2024).

Η ελληνική και ευρωπαϊκή νομοθεσία αποπειράται να άρει τις δυσθεράπευτες συνθήκες που συνδιαμορφώνονται, μέσω διατάξεων. Συνοπτικά, αναφέρονται:

- **Νόμος 3386/2005** με τίτλο *Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική επικράτεια*, ο οποίος θεωρείται βασικό νομοθέτημα της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Με τον νέο νόμο μειώθηκε η γραφειοκρατία, ενοποιώντας την άδεια εργασίας και διαμονής μεταναστών σε ένα έγγραφο. Έγινε προσπάθεια νομιμοποίησης παράτυπων μεταναστών και ενσωματώθηκε η κοινοτική οδηγία 2003/86 για την οικογενειακή επανένωση των μεταναστών. Επίσης ενσωματώθηκε η κοινοτική οδηγία 2003/109 για το καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος αλλοδαπού με συμπλήρωση πενταετούς διαμονής στην Ελλάδα και γνώση της ελληνικής γλώσσας, πολιτισμού και ιστορίας. Παράλληλα προβλέπονται ποινικές, οικονομικές και διοικητικές κυρώσεις σε όσους παρέχουν υπηρεσίες σε παράνομους μετανάστες/υπηκόους τρίτων χωρών.

- **Νόμος 3386/2007** με τίτλο «Ειδικές ρυθμίσεις θεμάτων μεταναστευτικής πολιτικής και λοιπών ζητημάτων αρμοδιότητας Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης». Με τον νόμο αυτό διευκολύνονται οι μετανάστες στην εξαγορά του 20% των ενσήμων που απαιτείται να συμπληρώσουν για να ανανεώσουν την άδεια παραμονής τους. Επίσης οι γονείς μεταναστών μπορούν να νομιμοποιούνται, όταν τα παιδιά τους φοιτούν στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- **Νόμος 3838/2010** σχετικά με τις προϋποθέσεις απόκτησης ελληνικής ιθαγένειας. Τροποποιείται ο Κώδικας ελληνικής ιθαγένειας, ο οποίος βασιζόταν στην αρχή του

δίκαιου του αίματος. Με τον νέο νόμο τα τέκνα μεταναστών/μεταναστριών αποκτούν την ελληνική ιθαγένεια, με τη γέννησή τους στην Ελλάδα, με προϋπόθεση ότι οι δύο γονείς διαμένουν στην Ελλάδα μόνιμα και νόμιμα για πέντε συνεχόμενα έτη. Επίσης παιδιά μεταναστών, τα οποία έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον έξι έτη ελληνικού σχολείου και κατοικούν μόνιμα και νόμιμα στη χώρα, δικαιούνται την ελληνική ιθαγένεια. Οι αλλοδαποί οι οποίοι επιθυμούν την πολιτογράφηση ως Έλληνες θα πρέπει να διανέμουν νόμιμα για επτά συνεχόμενα έτη, να έχουν λευκό ποινικό μητρώο, γνώση ελληνικής γλώσσας, ομαλή ένταξη στην οικονομική και κοινωνική ζωή, αλλά και εξοικείωση με τους θεσμούς του πολιτεύματος.

Η αξιοποίηση της τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η τέχνη βοηθά στην αλληλοκατανόηση και την αποδοχή μεταξύ παιδιών από διαφορετικές κουλτούρες κι εθνικά περιβάλλοντα (Graham, 2009). Η τέχνη, σε όποια μορφή, συνιστά κοινή γλώσσα όλων των λαών (Κοντογιάννη, 2012). Διαμορφώνει στο σχολείο δημιουργικό και παιγνιώδες κλίμα, απαλλαγμένο από το άγχος της αξιολόγησης (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2023). Άλλωστε, στην τέχνη σωστό και λάθος δεν υπάρχει. Κάθε ιδέα αξιολογείται με βάση την πρωτοτυπία της και την αισθητική που αναδύει, δίχως να υπάρχει σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης (Λιθοξοΐδης & Κοντέσσα, 2019).

Κάθε παιδί δύναται να ξεδιπλώσει το ταλέντο και τις επιμέρους κλίσεις του με τον δικό του ρυθμό και χρόνο (Besgen et al., 2015). Μέσα από ένα δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που η τέχνη έχει σημαίνων ρόλο, ένα άτομο μπορεί να βελτιώσει τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, με την οποία η επαφή του βρίσκεται στα πρώτα στάδια, να γνωρίσει το δομημένο πολιτισμικό τοπίο της πόλης υποδοχής και να βρει τη θέση του ανάμεσα στις διεργασίες και στη δυναμική που χαρακτηρίζουν την ομάδα συνομηλίκων (Brinia et al., 2021).

Επίσης, το παιδί μέσα από τη βιωμένη εμπειρία στην τέχνη, δύναται αντιληφθεί τη συλλογικότητα και τη συμπεριληπτική φύση που στοιχειοθετούν την κουλτούρα της. Για παράδειγμα, η τέχνη δεν υπακούει σε έμφυλα ή λοιπά στερεότυπα. Είναι ένα μέσο ελεύθερης έκφρασης και ψυχοθεραπείας. Σκοπός είναι η αναπαράσταση της πραγματικότητας, η διάχυση γνώσης και προβληματισμών αλλά και η τέρψη, τόσο των ατόμων που φέρουν εις πέρας τη δραματουργία, όσο και του κοινού που παρακολουθεί (Ebert et al., 2015).

Μέσα από τη διαδικασία αυτήν, τα παιδιά καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και ορθής χρήσης του λόγου. Δύνανται να καλλιεργήσουν την ανάγνωση, τον βαθμό ποιοτικής κατανόησης κειμένου αλλά και τη μεταγνώση. Ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους, την ψυχική τους ανθεκτικότητα και μαθαίνουν τρόπους και τεχνι-

κές για να διαχειρίζονται το άγχος τους. Συνειδητοποιούν την αξία του λάθους αλλά και την πραγματική διάστασή του. Κατανοούν την αξία της συλλογικότητας, της κοινής κουλτούρας και της αгаστικής συνεργασίας και της συνέπειας ως μοναδικού ασφαλή δρόμου για την επίτευξη του κοινού στόχου. Η ατομική εξέλιξη δεν επαρκεί για ένα αισθητικά καλό αποτέλεσμα, αλλά η διαρκής ομαδική πρόοδος. Για τον λόγο αυτόν αντιλαμβάνονται την αξία της μετάβασης από το «εγώ» στο «εμείς» (Goldberg, 2021).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δυναμικού. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διαθέτει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, ώστε να συντονίσει ένα τέτοιο εργαστήριο και να το οδηγήσει στο να φέρει εις πέρας τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία πάντοτε αξιολογούνται με κριτήρια παιδαγωγικής. Τα παιδιά στην αρχή είναι εξαιρετικά πιθανό να μην αποδώσουν, λόγω έλλειψης προϋπάρχουσας εμπειρίας, συστολής, παρουσίας ισχυρών εναλλακτικών αντιλήψεων και βαθιά ριζωμένων δεισιδαιμονιών και στερεοτύπων. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό δυναμικό που οργανώνει και συντονίζει ένα πρόγραμμα καλλιτεχνικής φύσης, είναι σημαντικό προγενέστερα να έχει θητεύσει σε άλλες εφάμιλλες ομάδες ως μέλος ή σε άλλο πόστο πέραν του συντονιστικού. Με τον τρόπο αυτόν, θα έχει καλλιεργημένη ενσυναίσθηση για το πώς νιώθουν τα άτομα της ομάδας που συντονίζει (Davis, 2018).

Η τέχνη ως μέσο συμπερίληψης στα πολυπολιτισμικά σχολεία παίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών και στην προώθηση ενός ενωτικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι μαθητές/μαθήτριες δύνανται να εκφράσουν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες και να μοιραστούν τις μοναδικές τους ιστορίες, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν. Η καλλιτεχνική δημιουργία προσφέρει έναν ασφαλή χώρο για την αντιμετώπιση και την αποδοχή των διαφορών, προάγοντας την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό (Al-Zadjali, 2024). Επιπλέον, η συμμετοχή σε συλλογικά καλλιτεχνικά έργα ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, καλλιεργώντας την αίσθηση της κοινότητας και της αλληλεγγύης (Zajda, 2023). Μέσα από την τέχνη, τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα και να βλέπουν τις πολιτισμικές διαφορές ως ευκαιρία δημιουργίας, πρωτοτυπίας και έμπνευσης, στο πλαίσιο της συμπερίληψης (Meisuri, 2024).

Το θεατρικό έργο «Ταξίδι στις χαμένες νότες»

Το κείμενο γράφτηκε για τις ανάγκες της θεατρικής ομάδας του 31ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών και εναρμονίζεται με τις σύγχρονες ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών/μαθητριών. Κάθε ένας από τους 28 ρόλους γράφτηκε με κεντρικό γνώμονα τις επιμέρους δεξιότητες των παιδιών που θα αναλάμβαναν τον ρόλο, αλλά και τις εξατομικευμένες

ανάγκες, οι οποίες παρατηρήθηκαν σε κάθε παιδί – μέλος της ομάδας. Έτσι, στη θεατρική σκηνή του 31ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, αναβίωσαν η Ευτυχία Παπαγιαννοπούλου, ο Βασίλης Τσιτσάνης, ο Μάνος Χατζηδάκις, η Σωτηρία Μπέλλου, ο Μίκης Θεοδωράκης αλλά και άλλοι καλλιτέχνες και καλλιτέχνιδες που συνιστούν ορόσημα για την ελληνική σκηνή και παράδοση (Αντωνίου, 2024).

Το κείμενο διαθέτει άπλετο χιούμορ, προβληματισμό για την κλιματική κρίση, τα πρότυπα των παιδιών, την αδιαφορία για τον πολιτισμό και την παράδοση, αλλά και το ενδόμυχο ενδιαφέρον για ό,τι εγείρει την αισθητική και την τέχνη. Η γλώσσα του κειμένου παντρεύει τη νεανική αργκό με τον ποιητικό λόγο, εξευμενίζοντας την αυστηρότητα της δυστοπίας. Τα οπτικοακουστικά εφέ της παράστασης, κατασκευασμένα με τεχνολογία τεχνητής νοημοσύνης, προσφέρουν στο κοινό μια πολυτροπική εμπειρία. Τα τραγούδια που ακούστηκαν, επιλέχθηκαν με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα των καλλιτεχνών & καλλιτεχνιδων που αναπαραστάθηκαν ως ρόλοι στο έργο. Τα σκηνικά και τα κοστούμια στήθηκαν και σχεδιάστηκαν σε συνεργασία με τα παιδιά, με σκοπό την καλλιέργεια της φαντασίας τους και την ανίχνευση του βαθμού κατανόησης του έργου. Όσον αφορά τις χορογραφίες, έγινε προσπάθεια ισότιμης συμμετοχής και των δύο φύλων, ώστε να αρθεί το προϋπάρχον στερεότυπο ότι η έκφραση μέσω της κίνησης και του χορού αφορά μόνο τα κορίτσια (Αντωνίου, 2024).

Μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων, ήταν η καλλιέργεια αισθητικής, η δημιουργική ανάγνωση, η ερμηνεία, η γνωριμία με διάφορα είδη μουσικής, η παράδοση, η ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης, η ενίσχυση γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Σκοπός του προγράμματος ήταν τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Πιο αναλυτικά, να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης γραπτού και προφορικού λόγου, να μάθουν να συνεργάζονται, να αποδέχονται, να συμπράττουν, να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία τους, να αξιοποιήσουν την τέχνη ψυχοθεραπευτικά και να χαράξουν νέους δρόμους για τα ίδια ανακαλύπτοντας κλίσεις και ταλέντα.

Το περιοδικό τέχνης *Art in Vivo* (17 Ιουνίου 2024), έγραψε χαρακτηριστικά: «Η θεατρική ομάδα του 31^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών πέτυχε κάτι μεγάλο. Απέδειξε τι μπορεί να κάνει ένα δημόσιο σχολείο, με αγάπη και μεράκι. Ευχής έργο να ανταμώσει ξανά με αυτούς τους ανθρώπους και του χρόνου, την ίδια εποχή [...]. Ένα δημόσιο σχολείο, βασισμένο στην εθελοντική δράση εκπαιδευτικών και καλεσμένων καλλιτεχνών, απέδειξε τι μπορεί να κάνει αν διατεθεί χώρος, χρόνος, κατάλληλες εγκαταστάσεις, αγάπη και πολύ μεράκι. Άνοιξε τις πόρτες του τα Σάββατα και τις Κυριακές και διοργάνωσε μια παράσταση επαγγελματικών προδιαγραφών. Μια παράσταση που με δυσκολία πίστευε κανείς ότι την παρουσιάζουν παιδιά κι όχι επαγγελματίες συντελεστές. Τι κι αν ο αρχικός σκοπός ήταν τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες; Το τελικό αποτέλεσμα το ευχαριστήθηκε το κάθε άτομο που κατέκλεισε το

σχολικό θέατρο κι απόλαυσε το δυστοπικό μέλλον, όπου η τεχνητή νοημοσύνη σχεδόν έχει αντικαταστήσει τον δάσκαλο, γνώρισε τα Πατήσια των δύο εποχών και των φτωχών καιρικών φαινομένων, έζησε την αναστήλωση μουσικών οροσήμων, μουσικών και τραγουδοποιών της ελληνικής μουσικής παράδοσης, τη σημερινή εποχή των social media και την έκρηξη της επιστήμης και της έρευνας».

Ερευνητική διαδικασία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε μια μουσικοθεατρική παράσταση από παιδιά για παιδιά (και μεγάλους) και η σκιαγράφηση του βαθμού που τα ίδια θεώρησαν ότι ωφελήθηκαν μέσα από αυτήν τη διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιον βαθμό ανέπτυξαν οι μαθητές/μαθήτριες γνωστικές δεξιότητες.
2. Πώς επιδρά η συμμετοχή σε μία θεατρική ομάδα στη σύσφιξη σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.
3. Πώς επιδρά η συμμετοχή σε μια θεατρική ομάδα στην καλλιέργεια/ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μαθητών/μαθητριών;

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω της διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων, καθώς αποτελούν έναν ευέλικτο τρόπο συλλογής δεδομένων και οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν τη δυνατότητα να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους (King et al., 2018). Για την εκπόνηση της έρευνας ζητήθηκε γραπτή συναίνεση από τους γονείς και τους κηδεμόνες των παιδιών. Σχετικά ενημερώθηκε και ο διευθυντής του σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη πιλοτικά. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, βάσει της βιβλιογραφίας και σε εναρμόνιση με τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου τον Ιούνιο του 2024, μετά τη λήξη του σχολικού έτους. Η κάθε συνέντευξη έχει διάρκεια περίπου 20-25 λεπτά. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων είναι μικρή, καθώς, εξαιτίας της δυσκολίας των παιδιών στην ελληνική γλώσσα, πολλές από τις απαντήσεις ήταν μονολεκτικές.

Το δείγμα αποτελούταν από 8 παιδιά από 10-12 ετών, τεσσάρων αγοριών και ίδιο αριθμό κοριτσιών. Τα παιδιά αυτά επιλέχτηκαν με βάση την εθνικότητά τους και την ποσόστωση αυτής στο σύνολο της ομάδας, με σκοπό να σκιαγραφηθεί η πολυπολιτισμική ζύμωση που συνέβη στους κόλπους της ομάδας και τον βαθμό που μιλούν ικανοποιητικά τα Ελληνικά.

Αριθμός παιδιού (Ε)	Φύλο	Ηλικία	Εθνικότητα
1	Αγόρι	10	Αλβανία
2	Κορίτσι	12	Γεωργία
3	Αγόρι	11	Βουλγαρία
4	Κορίτσι	12	Γεωργία
5	Αγόρι	10	Συρία
6	Κορίτσι	10	Αίγυπτος
7	Αγόρι	12	Αλβανία
8	Κορίτσι	11	Ελλάδα

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία παιδιών

Για την ανάλυση των δεδομένων, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (ΘΑ), η οποία επιτρέπει την ευέλικτη συλλογή, ανάλυση και κωδικοποίηση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Τσιώλης, 2018). Σε πρώτη φάση έγινε η συλλογή των δεδομένων μέσω μαγνητοφωνήσεων, έπειτα έγινε η μετεγγραφή, στη συνέχεια ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα και τέλος η έκθεση των ευρημάτων.

Ευρήματα

Η έρευνα, ανέδειξε τα παρακάτω θέματα:

1. Οφέλη από τη συμμετοχή στη θεατρική ομάδα.

1.1 Τοπική παράδοση στη μουσική

Εφτά (7) στα οχτώ (8) παιδιά ανέφεραν ότι συνήθως ακούνε τραπ ή όποια άλλη μουσική πλασάρεται μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και θεωρείται δημοφιλής. Μέσα από τη θεατρική ομάδα, ανακάλυψαν ήχους, μελωδίες και μουσικές που δεν είχαν ξανασυναντήσει. Όλα τα παιδιά αιφνιδιάστηκαν, μάλιστα, πληροφορούμενα ότι ορισμένοι από αυτούς τους, παγκόσμιας φήμης μουσικούς, κατοικούσαν μερικά στενά μακριά από το δικό τους σπίτι.

E1: Έμαθα πράγματα για την ιστορία της ελληνικής μουσικής. Έμαθα τι είναι το λαϊκό τραγούδι, το ρεμπέτικο και για ποιον λόγο θεωρούνται σημαντικοί ο Θεοδωράκης και ο Χατζηδάκης.

E5: Δεν είχα προσέξει ποτέ ότι ο Βασίλης Τσιτσάνης έμενε τόσο κοντά σε εμένα.

E8: Η μουσική αυτή είναι ευχάριστη. Μ' αρέσει το μπουζούκι. Δεν είναι τόσο flat όσο η pop και η trap μουσική.

1.2 Κανόνες συμπεριφοράς και συνεργασίας

Οχτώ (8) στα οχτώ (8) παιδιά αντιλήφθηκαν την αξία της συλλογικής προσπάθειας, την έννοια της ομάδας και την ανάγκη διαμόρφωσης μιας κουλτούρας που από το «εγώ» οδηγεί στο «εμείς».

E2: Θύμωνα όταν έβλεπα κάποια παιδιά να μην έρχονται στις πρόβες ή να καθυστερούν κάθε φορά.

E4: Το πιο δύσκολο ήταν οι πρόβες, γιατί ορισμένα παιδιά δεν καθόντουσαν να μάθουν τα λόγια τους μέχρι και την τελευταία στιγμή. Έτσι, η παράσταση δεν μπορούσε να προχωρήσει.

E6: Έμαθα να έχω υπομονή και κατανόηση.

1.3 Γνωστικές δεξιότητες πάνω στο θεατρικό κείμενο

Έξι (6) στα οχτώ (8) παιδιά, έμαθαν να ξεχωρίζουν το θεατρικό κείμενο από τα άλλα κειμενικά ή λογοτεχνικά είδη.

E1: Μ' αρέσει, γιατί δεν έχει βαρετές αφηγήσεις και μόνο λόγια ηθοποιών.

E7: Αυτό που μου αρέσει είναι που γράφει στην αρχή ποιος μιλάει κι έτσι δεν χάνεσαι.

1.4 Βελτίωση ομιλίας στην ελληνική γλώσσα, ανάγνωση, κατανόηση κειμένου

Τέσσερα (4) στα οχτώ (8) παιδιά ανέφεραν ότι βελτίωσαν την προφορά τους, τρία (3) στα οχτώ (8) την ανάγνωση, επτά (7) στα οχτώ (8) την κατανόηση κειμένου και τέσσερα (4) στα οχτώ (8) αντιλήφθηκαν τη σημασία των σημείων στίξης.

E2: Ακούγοντας τις λέξεις πολλές φορές, αλλά και να τις λέω η ίδια, μπόρεσα να μάθω τη σωστή προφορά τους.

E7: Στην αρχή δεν κατάλαβα τίποτα. Βλέποντας το έργο στη σκηνή, μέσα από τις πρόβες, ζωντανά μπροστά μου, τότε άρχισα να μπαίνω στο νόημα.

E6: Δεν καταλάβαινα τα σημεία στίξης, μέχρι που τα είδα live στη σκηνή. Κατάλαβα τη διαφορά της τελείας από τις τρεις τελείες, για παράδειγμα.

Θέμα 2: Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

2.1 Ενίσχυση Κοινωνικοποίησης

Όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι ξεκίνησαν παρέα με ένα καινούριο άτομο στο σχολείο, το οποίο πρωτύτερα αγνοούσαν παντελώς. Επίσης, όλα ανέφεραν ότι ανακάλυψαν τόσο μία δική τους κλίση αλλά και των συμμαθητών/συμμαθητριών τους. Όλα κατάλαβαν ότι κάθε ένα μέλος της ομάδας είναι μοναδικό και μπορεί να προσθέσει μια ξεχωριστή πινελιά στο μοτίβο του τελικού έργου.

E1: Είναι η πρώτη φορά που κάνω παρέα με την Α. Μέχρι τώρα τη θεωρούσα ξενέρωτη, μου τα 'πρηζε. Τώρα έχουμε γίνει φίλες.

E7: Δεν μπορούσα να πιστέψω ότι ο Φ., ο οποίος δεν μιλά καθόλου στην τάξη, μπορεί να παίζει τον ρόλο του τόσο καλά. Σαν να βλέπω άλλον άνθρωπο.

E3: Είδα ότι ο καθένας μας μπορεί να είναι καλός σε κάτι: Η Ν. είναι καλή στον χορό. Ο Χ. στο τραγούδι. Ο Π., παίζει φανταστικά.

2.2 Σεβασμός που διέπουν τις αρχές αгаστής συνεργασίας και τη διατήρηση μιας ομάδας.

Τα παιδιά μας μίλησαν για τις αρχές και της αξίες που πρέπει να διέπουν μια ομάδα, για να κατορθώσει αυτή να πετύχει τους στόχους της.

E3: Κατανόηση, υπομονή, να βοηθάμε ο ένας τον άλλον.

E6: Τίποτα δεν μπορεί να γίνει, αν δεν σας ακούμε και δεν συνεργαζόμαστε μαζί σας. Είμαστε όλοι ένα, εδώ στο θέατρο.

E8: Σεβασμός, υπομονή, πειθαρχία, είναι σημαντικά για να τα καταφέρουμε.

Θέμα 3: Γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες

Όλα τα παιδιά δήλωσαν πως απέκτησαν νέες δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις σχετικά με τη ζωή, τον έμφυλο ρόλο, τις έμφυλες διακρίσεις και τον ρόλο τους στην ομάδα. Ο ίδιος αριθμός παιδιών δήλωσε ότι κατάφερε να διαχειριστεί το άγχος του κι ότι απέκτησε αυτοπεποίθηση.

E1: Μετάνιωσα που δεν μπήκα στις χορογραφίες. Πίστευα ότι είναι μόνο για κορίτσια, αλλά ζήλεψα βλέποντας τον Α. να χορεύει τόσο ωραία.

E2: Δεν ήθελα τον ρόλο της Μούσας, γιατί είναι κορίτσι. Θα με κορόιδευαν τα άλλα παιδιά, θα θύμωναν οι δικοί μου.

E4: Καταλαβαίνω καλά ότι αν ένα αγόρι χορεύει ή αν έχει κοριτσίστικο ρόλο, δεν γίνεται κορίτσι, γιατί άλλο το θέατρο και άλλο η προσωπική ζωή.

E3: Στην αρχή ήθελα να είμαι πρωταγωνίστρια ή να έχω έναν ρόλο που όλοι θα έλεγαν ουάου. Στην αρχή ο ρόλος μου δεν μ' άρεσε και ήθελα να φύγω. Φοβόμουν ότι θα μ' έλεγαν ΑμεΑ ή γκέι. Όμως σιγά – σιγά αγάπησα τον ρόλο μου. Κατάλαβα πως είναι απλά αστείος. Τον συμπάθησα όταν έβλεπα ότι έκανα τους άλλους να γελάνε.

E8: Απέκτησα αυτοπεποίθηση.

E7: Στην αρχή είχα πολύ άγχος, αλλά κατάλαβα ότι μπορώ να τα καταφέρω.

E6: Φοβόμουν μην ξεχάσω τα λόγια μου, αλλά τα κατάφερα και είμαι περήφανη.

E5: Ο χορός, το τραγούδι και το θέατρο είναι και για αγόρια και για κορίτσια. Καθένας μπορεί να κάνει ό,τι του αρέσει.

Συζήτηση

Στις πρώτες πρόβες τα περισσότερα παιδιά μιλούσαν χαμηλόφωνα και δεν είχαν καθόλου θάρρος. Δεν προσαρμοζόντουσαν στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, μολονότι έδειχναν να αντιλαμβάνονται με σαφήνεια τι ήταν αυτό που τους ζητούταν. Πολλά από αυτά ήρθαν στην ομάδα από περιέργεια ή γιατί γράφτηκαν οι φίλοι τους, δίχως δηλαδή να έχουν αντιληφθεί επαρκώς τη φύση του προγράμματος. Εκτός αυτών,

τα παιδιά περιοριζόντουσαν από ορισμένες έμφυλες αντιλήψεις. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία των αγοριών αρνούσαν να συμμετάσχει στις ομαδικές ή ατομικές χορογραφίες. Κατά τον ίδιο τρόπο, πολλά παιδιά δεν επιθυμούσαν να αναλάβουν ρόλους, που το φύλο τους δεν ταίριαζε με το βιολογικό φύλο των παιδιών. Για παράδειγμα, ένα αγόρι δεν ήθελε να αναλάβει τον ρόλο μιας μούσας. Με την πάροδο των προβών, οι παραπάνω αντιλήψεις άρχισαν να λειαιίνονται.

Ήταν η πρώτη φορά που οργανώθηκε στο σχολείο ένα πρόγραμμα που παρουσίασε στο τέλος μία μεγάλη μουσικοθεατρική παράσταση. Τα παιδιά το ανέφεραν πολλάκις στη συνέντευξη και δήλωσαν πως με ευχαρίστηση θα συμμετείχαν και την επόμενη χρονιά, αν συνέβαινε ξανά κάτι αντίστοιχο. Τα παιδιά φαίνεται να αγαπούν την τέχνη και την έκθεση, ακόμα κι αν στην αρχή διακατέχονται από αισθήματα φόβου και ανασφάλειας (Ross & Snyder, 2023). Μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο και τη σύζευξη της ανάγνωσης με τη θεατρική κίνηση και ερμηνεία, τα παιδιά κατανοούν σε βάθος την ανάγνωση, τα σημαίνουν και τα σημαινόμενα και την πληροφορία. Το ίδιο ισχύει και για άλλα σημεία στο κείμενο (π.χ. στίξη). Επίσης, τα παιδιά βελτίωσαν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο. Ξεκίνησαν μάλιστα να μιλούν μεταξύ τους χωρίς να νοιάζονται για την ξενική προφορά ή για πιθανές ασυνταξίες, γραμματικά λάθη ή λοιπά ατοπήματα. Απέκτησαν αυτοπεποίθηση, κατανοώντας πρωτίστως ότι η γλώσσα είναι ένα μέσο επικοινωνίας.

Η πλοκή δύναται να λειτουργήσει ως αφορμή για περαιτέρω έρευνα, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν την περιέργεια για να γνωρίσουν καλύτερα το παρελθόν του τόπου στον οποίο κατοικούν και να έρθουν σε επαφή με την παράδοση (Snyder-Young et al., 2022). Επίσης, τα παιδιά αποκτούν συμπεριληπτική κουλτούρα και μαθαίνουν να συνεργάζονται με το διπλανό παιδί, όπως και να το σέβονται και να το εκτιμούν. Παρελθόντα πάθη ή δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία πιθανόν γεννήθηκαν στην τάξη ή στο παιχνίδι στη γειτονιά, μένουν εκτός της θεατρικής αίθουσας κι εντέλει κλείνονται στο χρονοντούλαπο της λήθης (Abraham, 2017). Το προαναφερθέν ενισχύεται ακόμα περισσότερο, από τη στιγμή που και το ίδιο το παιδί μέσα από τη θεατρική έκφραση ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα του με πραγματικά δεδομένα κι όχι μονάχα με παρακλήσεις και νουθεσίες (Austin, 2024). Πέραν τούτων, λειαιίνονται τα έμφυλα στερεότυπα. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η τέχνη δεν έχει φύλο και ότι όλες και όλοι δύνανται να επιχειρούν σε αυτήν οτιδήποτε εγείρει το ενδιαφέρον (Tait, 2017). Τα παιδιά μεταφέρουν εναλλακτικές ιδέες και αντιλήψεις που έχουν εμποτιστεί σε αυτά από τον οικογενειακό περίγυρο, τους θεσμούς ιδεολογίας και από άλλα ισχυρά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα η παρέα συνομηλίκων και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η εμπλοκή με την τέχνη είναι ένας τρόπος με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις δύνανται να αρθούν ή έστω να περιοριστούν, με σκοπό αυτά τα παιδιά να μεγαλώσουν ως ψυχικά υγιείς ενήλικες, να μην αναλωθούν σε ρητορικές που ανήκουν στον περασμένο αιώνα

και φυσικά να μην μεταφέρουν το τραύμα στις επόμενες γενιές ανθρώπων (Young, 2024). Με μικρά και σταθερά βήματα, μέσα από την εκπαίδευση, την αγάπη και το όραμα, στο σχολείο χτίζεται κουλτούρα συμπερίληψης, συνεκτικότητας, ισότητας, ενδυνάμωσης και δημοκρατικής συμμετοχικότητας (Sutton & Shouse, 2016).

Περιορισμοί έρευνας & μελλοντικές προτάσεις

Ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την έρευνα ήταν η δυσκολία στην επικοινωνία με τα παιδιά αλλά και με τους κηδεμόνες αυτών, καθώς ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αυτών δεν μιλούσε καθόλου Ελληνικά ή Αγγλικά ή δεν είχαν κατακτήσει τη γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό για την πραγμάτωση μιας δομημένης συζήτησης. Επιπλέον, ο καύσωνας που έπληξε τη χώρα 10 – 13 Ιουνίου του 2024, οδήγησε στην απόφαση για παύση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων την Τετάρτη 12 και την Πέμπτη 13 Ιουνίου 2024, κάτι που λειτούργησε ως τροχοπέδη για την εξέλιξη και την ολοκλήρωση της έρευνας. Τέλος, ένας σημαντικός περιορισμός ήταν το μικρό δείγμα. Αυτό συνέβη γιατί οι γονείς/κηδεμόνες των περισσότερων παιδιών που αποτελούσαν μέλη στην ομάδα, δεν συμπλήρωσαν σωστά ή δεν συμπλήρωσαν καθόλου το έντυπο της χορήγησης άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνας, διότι, όπως αργότερα διαπιστώθηκε, δεν κατανόησαν στον επιθυμητό βαθμό το περιεχόμενο αυτής.

Ως πρόταση για μελλοντική έρευνα, θα είχε ενδιαφέρον να οργανωθεί παρόμοια ιχνηλάτηση για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των γονέων και των κηδεμόνων για ένα εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης όμοιο με αυτό που περιεγράφηκε στην παρούσα μελέτη, ώστε να γίνει τριγωνοποίηση δεδομένων. Η συμβολή της δράσης στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και στη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας καθίστανται σημαντικοί παράγοντες συμπερίληψης. Επίσης, θα μπορούσε να προταθεί και θα είχε πραγματικό ενδιαφέρον, μία τόσο σημαντική πρωτοβουλία με βιωματικό χαρακτήρα να αποτελούσε το αντικείμενο μίας έρευνας-δράσης (action research).

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως, όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία, το Υπουργείο Παιδείας με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης των ομίλων, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τη συμμετοχή των ιδίων σε μια μουσικοθεατρική παράσταση από παιδιά για παιδιά

(και ενήλικες) και η σκιαγράφιση του βαθμού που τα ίδια θεώρησαν ότι ωφελήθηκαν μέσα από αυτήν τη διαδικασία. Η παρούσα έρευνα επέδειξε ότι τα παιδιά, μέσα από τη συμμετοχή τους σε πρότζεκτ που αφορούν την έκφραση μέσω της τέχνης, δύνανται να καλλιεργήσουν γνωστικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες. Ακόμα, φάνηκε ότι πολλά παιδιά, μολονότι συνυπάρχουν με άλλα παιδιά στο ίδιο σχολικό πλαίσιο για αρκετά χρόνια, δεν έχουν ακόμη γνωριστεί μεταξύ τους ουσιαστικά. Το σχέδιο δράσης «Το ταξίδι των λέξεων από το χαρτί στη σκηνή» συνέδραμε ώστε τα παιδιά να αλληλοεπιδράσουν, να μοιραστούν σκέψεις και αντιλήψεις, ανάγκες, κλίσεις και ταλέντα και ως εκ τούτου να μεταβάλλουν τη δυναμική και τις διεργασίες των υφιστάμενων επιμέρους ομάδων της σχολικής κοινότητας προς το συμφέρον της συλλογικότητας και της συμπερίληψης. Τέλος, τα παιδιά γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους και αντιλήφθηκαν μέρος των πραγματικών δυνατοτήτων τους, εφόσον διοχετεύουν την ενέργεια και την παιδικότητά τους σε δημιουργικές δραστηριότητες. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν την ισότιμη συμμετοχή των φύλων σε κάθε είδους τέχνης ή δραστηριότητας και κυρίως ότι το φύλο δεν αποτελεί περιοριστική ή ενισχυτική ατραπός για τη συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα. Ασφαλώς, το ίδιο ισχύει και τα δημογραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Σε κάθε περίπτωση, καλλιεργήθηκε η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Α. (2024). *Ο Άγιος Νικόλαος και η αναδυόμενη ταυτότητα στον 21^ο αιώνα*. Εντύποις.
- Αντωνίου, Α. (2024). *Το «Ταξίδι στις χαμένες νότες», από τη θεατρική ομάδα του 31ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*. Ανάκτηση: 30 Ιουνίου 2024, από: <https://artinvivo.gr/%cf%84%ce%bf%cf%84%ce%b1%ce%be%ce%af%ce%b4%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%b9%cf%82%cf%87%ce%b1%ce%bc%ce%ad%ce%bd%ce%b5%cf%82%ce%bd%cf%8c%cf%84%ce%b5%cf%82%ce%b1%cf%80%cf%8c-%cf%84%ce%b7-%ce%b8/>.
- Καπράτσου, Α. (2024). *Εκπαιδευτικοί Όμιλοι Δημιουργικότητας & Καινοτομίας*. Λ.Π.Φ.
- Λιθοξοΐδης, Σ., & Κοντέσσα, Μ. (2019). Η δυναμική των αισθήσεων στον γραπτό λόγο: Μια απόπειρα επίρρωσής τους, μέσω της δημιουργικής γραφής. *4ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής*, Φλώρινα, 12-15 Σεπτεμβρίου 2019. Φλώρινα, 4, 1146-1162.
- Λιβανίου, Γ. (2024). *Τραπ, όπλα, βία και ναρκωτικά στα σχολεία*. Black Rows.
- Μάρκου, Μ. (2024). *Η σχολική διαρροή σήμερα*. ΛΠΦ.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης-Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioules_2018_Thematike_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_

Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete.

Ξενόγλωσση

- Abraham, N. (2017). Witnessing change: understanding change in participatory theatre practice with vulnerable youth in a Kids Company-supported primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 233-250.
- Al-Zadjali, Z. (2024). The Significance of Art in Revealing a Culture's Identity and Multiculturalism. *Open Journal of Social Sciences*, 12(1), 232-250.
- Austin, S. (2024). *Working with Children in Contemporary Performance: Ethics, Agency and Affect*. Taylor & Francis.
- Besgen, A., Kuloglu, N., & Fathalizadehalemdari, S. (2015). Teaching/learning strategies through art: Art and basic design education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 428-432.
- Brinia, V., Petala, K., & Kontea, A. (2021). The art of learning the Greek language by adult refugees and immigrants. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 12(1), 75-104.
- Davis, E. C. (2018). *Amateur Theater Handbook: A complete guide to successful play production*. Greenberg.
- Ebert, M., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Phan, C., & Brackett, M. A. (2015). Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for children. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 25(2), 23-35.
- Goldberg, M. (2021). *Arts integration: Teaching subject matter through the arts in multicultural settings*. Routledge.
- Graham, M. A. (2009). The power of art in multicultural education: The international stories project. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 155-161.
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://www.perlego.com/book/1431546/interviews-in-qualitative-research-pdf>
- Levin, J. (2010). *Why we hate*. Prometheus Books.
- Meisuri, M. (2024). Promoting Diversity and Inclusion Through Multicultural Education in Classroom Settings. *Education Studies and Teaching Journal (EDUTECH)*, 1(1), 37-48.
- Ross, A., & Snyder, S. (2023). Weaving it all together: The arts, literacy, adults, and kids. *Childhood Education*, 99(6), 6-13.
- Rontos, K., Salvati, L., Panagos, N., & Kourmoulaki, M. (2024). Individual Attitudes and Settlement Perspectives of Refugees in Greece: The Case of Samos Island. *Social Sciences*, 13(7), 353.
- Snyder-Young, D., Bennett, D., Birnholz, A., Fiery, K., Levinson, H., & Whitney, D. (2022). Re-Thinking "Theatre" During Social Distancing: How Cosmic Kids Yoga Got Us Through a Pandemic. In *The Routledge Companion to Theatre and Young People* (pp. 170-180). Routledge.
- Sutton, P. S., & Shouse, A. W. (2016). Building a culture of collaboration in schools. *Phi Delta Kappan*, 97(7), 69-73.
- Tait, P. (2017). *Performing emotions: gender, bodies, spaces, in Chekhov's drama and Stanislavski's theatre*. Routledge.
- Young, P. D. (2024). Talking about Theatre. *PAJ: A Journal of Performance and Art*, 46(2 (137)), 77-80.
- Zajda, J. (2023). Multicultural Education Globally for Democracy, Equality, and Social Justice. In *Discourses of Globalisation, Cultural Diversity and Values Education* (pp. 39-55). Cham: Springer Nature Switzerland.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 2015-2023. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ Δ.Ο.Ε.

Ευαγγελία Μάρκου

Med, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Βασίζεται σε ποικίλα κριτήρια, συμπεριλαμβανομένης της διδακτικής ικανότητας, του επαγγελματισμού, της συνεργατικότητας και της δημιουργικότητας. Η παρούσα έρευνα διερευνά και καταγράφει τις προσεγγίσεις και τις πτυχές των διαφόρων πλαισίων αξιολόγησης που εφαρμόζονται κατά την περίοδο 2015-2023, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε προσέγγισης, με έμφαση στην ανάλυση περιεχομένου κειμενικού λόγου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). Μέσω μιας λεπτομερούς βιβλιογραφικής επισκόπησης του κειμενικού λόγου της Δ.Ο.Ε., η έρευνα αναδεικνύει τις προτιμήσεις, τις πολιτικές προτεραιότητες και τους στόχους που καθορίστηκαν κατά την περίοδο αυτή. Επιπλέον, παρέχει τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας έναντι των συγκεκριμένων πλαισίων αξιολόγησης. Στα κείμενά της, η Δ.Ο.Ε. συχνά προβάλλει επιχειρήματα κατά των πολιτικών αξιολόγησης, υποστηρίζοντας ότι αυτές αυξάνουν την πίεση και το άγχος των εκπαιδευτικών, δημιουργούν γραφειοκρατικά βάρη και υπονομεύουν το πνεύμα συνεργασίας στα σχολεία. Επισημαίνει επίσης την ανάγκη για ένα δίκαιο και αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες και ανάγκες των εκπαιδευτικών. Γενικά αναδείχτηκε μέσα από την παρούσα έρευνα, η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων και εργαλείων αξιολογήσεων που θα είναι πιο αντικειμενικά, ευέλικτα και διαφοροποιημένα, καθώς και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική πολιτική, Νόμος 4823/2021, Διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τη λογοδοσία και την επαγγελματική ανάπτυξη. Με την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορούν να αναδειχθούν ισχυρές πλευρές και περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Οι σχολιασμοί και οι συστάσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση μπορούν να λειτουργήσουν ως κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων (Σοφού, 2023). Η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί απαραίτητο βήμα προς την κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, προσφέροντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών (Σταμέλος κ.ά. 2015). Ωστόσο, οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές αξιολόγησης έχουν διαφοροποιηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, προκαλώντας διάφορες αντιδράσεις και απόψεις εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα και έχει υποστεί κριτική παγκοσμίως. Ορισμένα από αυτά τα προβλήματα και τις κριτικές περιλαμβάνουν (Adams κ.ά., 2015; He & Wang, 2024; Meyer et al., 2020).

α. Την επικέντρωση στις δοκιμασίες, διότι η αξιολόγηση συχνά επικεντρώνεται υπερβολικά στα αποτελέσματα των δοκιμασιών και στη μέτρηση της γνώσης, αγνοώντας άλλες σημαντικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η κοινωνική ανάπτυξη.

β. Την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία των μέτρων, εφόσον ορισμένοι θεωρούν ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης δεν είναι πάντα αντικειμενικές ή αξιόπιστες. Οι βάσεις δεδομένων ενδέχεται να είναι ανεπαρκείς ή να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των εκπαιδευτικών.

γ. Τις επιπτώσεις στη διδασκαλία. Η υπερβολική εστίαση στην αξιολόγηση μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διδακτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να επικεντρώνονται περισσότερο στην προετοιμασία για τις δοκιμασίες παρά στην προώθηση της ενδυνάμωσης των μαθητών/μαθητριών.

δ. Τις ανισότητες, καθότι η αξιολόγηση μπορεί να επιδεινώσει τις ανισότητες στο σχολικό σύστημα, καθώς εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε φτωχότερες περιοχές ή με πληθώρα μαθητών/μαθητριών που αντιμετωπίζουν προκλήσεις, ενδέχεται να κατατάσσονται χαμηλότερα από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πλουσιότερες περιοχές.

ε. Τέλος, την έλλειψη συνολικής κατανόησης, εφόσον η αξιολόγηση μπορεί να αδυνατεί να λάβει υπόψη τη συνολική εργασία και συμβολή του/της εκπαιδευτικού, συ-

μπεριλαμβανομένων των προσπαθειών του/της στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών.

Ωστόσο, οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές αξιολόγησης έχουν διαφοροποιηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, προκαλώντας διάφορες αντιδράσεις και απόψεις εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αυτά τα προβλήματα και οι κριτικές υπογραμμίζουν την ανάγκη για προσεκτική σχεδίαση και υλοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διασφαλιστεί η δικαιοσύνη, η ακρίβεια και η αποτελεσματικότητά της.

Από το 2015 έως το 2023, το ελληνικό κράτος υπήρξε χώρος πολλαπλών νομοθετικών αλλαγών και πολιτικών, που στόχευαν στην αναμόρφωση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές περιλάμβαναν διαφορετικά νομοθετικά πλαίσια αξιολόγησης, με στόχο την εξισορρόπηση μεταξύ της λογοδοσίας και της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η εστίαση στην περίοδο 2015-2023 είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα και μεταβολές στον τομέα της εκπαίδευσης, αντανακλώντας τις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες, όπως οι Νόμοι 4327/2015, 4547/2018 και 4823/2021, εισήγαγαν νέα κριτήρια και διαδικασίες αξιολόγησης, προκαλώντας ποικίλες αντιδράσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους όργανα.

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) είναι η ένωση όλων των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, καθώς και των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του εξωτερικού. Σκοπός της Δ.Ο.Ε. είναι ο συντονισμός και η κατεύθυνση των προσπαθειών όλων των Συλλόγων για τη βελτίωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την ηθική και υλική εξύψωση των λειτουργών της και την προάσπιση των επαγγελματικών και υλικών συμφερόντων του κλάδου. Επίσης, η Δ.Ο.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης του ελληνικού λαού, προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των δημοσίων υπαλλήλων και των εργαζομένων γενικότερα, υπερασπίζεται τις συνδικαλιστικές ελευθερίες, τη δημοκρατία, την εθνική ανεξαρτησία και την ειρήνη, εκφράζει γνώμες για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος και συμμετέχει στις κοινές προσπάθειες για την αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, καλλιεργεί το συνδικαλιστικό ενδιαφέρον και την ταξική συνείδηση των εργαζομένων και υπερασπίζεται το δικαίωμα της ενεργού συμμετοχής των εργαζομένων στη γενική εκπαίδευση και στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Το εκπαιδευτικό κίνημα αντέδρασε επικριτικά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική. Η απόφασή του να παραπέμψει στα δικαστήρια την απόφαση των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών για απεργία αποτελεί μια έκφραση της έντονης αντίδρασης και της προσπάθειας αντίστασης ενάντια στις συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές (Μπατατέγας, 2024).

Η έναρξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές και τις διευθύντριες αποτελεί μια νέα φάση στη διαδικασία της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα. Αυτό που καθιστά αυτή τη νέα προσέγγιση ποιοτική είναι η συμπερίληψη της παιδαγωγικής διάστασης στην αξιολόγηση, κάτι που δεν είχε προηγουμένως συμβεί σε κανένα νομοθέτημα. Μέχρι πρόσφατα, οι διευθυντές/ διευθύντριες είχαν την ευθύνη μόνο για την αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας των εκπαιδευτικών (Voelker et al, 2024).

Συνολικά, η προσέγγιση αυτή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) προκαλεί σημαντικές αντιδράσεις και παρατηρήσεις, αφήνοντας πολλά ζητήματα ανοιχτά σχετικά με τη διαφάνεια, την αντικειμενικότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ-Δελτίο Τύπου, Αρ. Πρωτ. 701, 2023).

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) παρουσιάζει μια προσέγγιση προς τη διαδικασία αξιολόγησης που επιδιώκει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών. Αυτό εκδηλώνεται μέσα από την προ-αξιολογική συνάντηση, κατά την οποία καθορίζονται οι στόχοι και το περιεχόμενο των διδασκαλιών που θα παρακολουθήσει ο διευθυντής, καθώς και μέσω της συνυπογραφής και της από κοινού προετοιμασίας και προγραμματισμού. Σύμφωνα με το Υπουργείο, ο σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να μειωθεί το άγχος του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021). Ωστόσο, ενώ η προσέγγιση αυτή φαίνεται να επιδιώκει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης, υπάρχουν κάποιες κριτικές και αντιδράσεις. Καταρχάς, υπάρχει η αντίφαση ότι παρά τις προσπάθειες για μείωση του άγχους, η διαδικασία της αξιολόγησης επιφέρει πρόσθετο βάρος στον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, δεδομένου ότι η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη συναίνεση, υπάρχει η πιθανότητα η αξιολόγηση να μην είναι αντικειμενική ή να μην αντικατοπτρίζει πλήρως την πραγματική απόδοση του εκπαιδευτικού (Μπαγκούα, 2019).

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, έγινε διεξαγωγή βιβλιογραφικής επισκόπησης του κειμενικού λόγου της Δ.Ο.Ε. για να βοηθήσει στην καταγραφή των απόψεων και της στάσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος απέναντι στο πλαίσιο αξιολόγησης. Η έρευνα εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης, του εκπαιδευτικού δικαίου και της πολιτικής εκπαίδευσης. Με βάση την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου και του λόγου της Δ.Ο.Ε., επιδιώκεται η προσφορά στην εκπαιδευτική κοινότητα και τους ερευνητές/ τις ερευνήτριες ένα βαθύτερο κατανοητικό πλαίσιο σχετικά με τις αλλαγές στο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μέσω της παρούσας έρευνας, αναμένεται η συνεισφορά στην κριτική σκέψη και στην καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών, διεργασιών των αξιολογήσεων στον εκπαιδευτικό τομέα, παράλληλα με τη συζήτηση για πιθανές βελτιώσεις στο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει μια λεπτομερή και τεκμηριωμένη σύγκριση μεταξύ του προηγούμενου πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (περίοδος 2015-2020) και των νέων διατάξεων που επιφέρει ο νόμος 4823/21. Αποσκοπεί στην κατανόηση των

βασικών αλλαγών, των προοπτικών και των εκπαιδεύσεων που υφίστανται στον χώρο της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την παρουσίαση μιας σφαιρικής και αναλυτικής εικόνας του νέου πλαισίου αξιολόγησης, εξετάζοντας παράλληλα τον λόγο / κείμενα της (Δ.Ο.Ε. / Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος) και την αντίληψή της για το θέμα.

Μέσω της παρούσας έρευνας, αναμένεται η συνεισφορά στην κριτική σκέψη και στην καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών και διεργασιών των αξιολογήσεων στον εκπαιδευτικό τομέα, παράλληλα με τη συζήτηση για πιθανές βελτιώσεις στο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Κυρίως Μέρος

Το διάστημα από το 2015 έως το 2023 οι ποικίλες νομοθετικές αλλαγές που έλαβαν χώρα είναι απαραίτητο να εξεταστούν προκειμένου να γίνει κατανοητή στο σύνολό της η εξέλιξη των πολιτικών για την αξιολόγηση στην Ελλάδα. Το μοντέλο αξιολόγησης της περιόδου μέχρι το 2020, που αναφέρεται στους νόμους 4327/2015, 4692/2020, 4823/2021, και ο 5014/2023, αναδεικνύουν τις κύριες τάσεις και τις συνέπειες που επέφεραν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο νόμος 4327/2015 ενσωματώνει στοιχεία τόσο από την τεχνοκρατική όσο και από την ανθρωπιστική προσέγγιση, προσπαθώντας να εξισορροπήσει την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το θεωρητικό του υπόβαθρο βασίζεται σε αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω διαρθρωτικών αλλαγών και αναδιοργανώσεων. Συνολικά, ο νόμος καθιστά σαφείς τις διατάξεις που διέπουν την αξιολόγηση στα ελληνικά σχολεία, αντικατοπτρίζοντας τη δέσμευση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, με τις αναφορές του στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας (E-nomothesia.gr/N. 4327/2015, 2015).

Ο νόμος 4692/2020, με τίτλο «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», παρουσιάζει σημαντικές πτυχές που αφορούν την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού στην Ελλάδα, υιοθετώντας μια πιο συστηματική και δομημένη προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στην αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια. Ωστόσο, ενσωματώνει επίσης ανθρωπιστικά στοιχεία, αναγνωρίζοντας τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συμμετοχικής διαδικασίας.

Ο νόμος 4823/2021 αποτελεί ένα σημαντικό νομοθετικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο συγκεκριμένος νόμος εγκρίθηκε με σκοπό τη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών,

προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιλαμβάνει σημαντικές διατάξεις που αφορούν τη διαδικασία αξιολόγησης, τα κριτήρια και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, προβλέπει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς και τους μηχανισμούς προσφυγής σε περίπτωση αντιδικίας. Ένα από τα κύρια στοιχεία του νόμου είναι η θέσπιση ενός νέου πλαισίου αξιολόγησης, το οποίο λαμβάνει υπόψη τόσο την προσωπική απόδοση του εκπαιδευτικού όσο και τη συνεισφορά του στην εκπαιδευτική κοινότητα και τη σχολική μονάδα. Επιπλέον, προβλέπονται μέτρα για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την προώθηση της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά, ο νόμος 4823/2021 αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εισάγει ένα ανανεωμένο και πιο σύγχρονο πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του νόμου δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε μια συνδυαστική προσέγγιση που προσπαθεί να ισορροπήσει την αντικειμενικότητα με την αναγνώριση των ανθρώπινων παραγόντων. Παρουσιάζει μια πιο ολοκληρωμένη και ισορροπημένη θεώρηση της αξιολόγησης, ενσωματώνοντας τις καλές πρακτικές του παρελθόντος και προωθώντας μια πιο συμμετοχική και αναπτυξιακή προσέγγιση. Αυτή η εξέλιξη δείχνει μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της αξιολόγησης με τρόπο που να είναι δίκαιος, διαφανής και προσανατολισμένος στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο τελευταίος νόμος 5014/2023 περιέχει σημαντικές διατάξεις σχετικά με την έναρξη της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και σχετικά με τη λειτουργία των Προτύπων Σχολείων. Αποτελεί μια συνέχεια και εξέλιξη της προσπάθειας της ελληνικής πολιτείας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο Νόμος 5014/2023 εμφανίζει μια εξέλιξη στην προσέγγιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνδυάζοντας τα καλύτερα στοιχεία από τους προηγούμενους νόμους και προσθέτοντας νέες διαστάσεις ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Η θεωρητική του βάση προσπαθεί να επιτύχει μια ισορροπία μεταξύ τεχνοκρατικής ακρίβειας και ανθρωπιστικής προσέγγισης, προωθώντας μια διαδικασία αξιολόγησης, που είναι δίκαιη, διαφανής και προσανατολισμένη στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η σύγκριση των νόμων αποκαλύπτει μια σταδιακή εξέλιξη και διαφοροποίηση των προσεγγίσεων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο Νόμος 4327/2015 ξεκίνησε με την κατάργηση των τιμωρητικών μέτρων της προηγούμενης αξιολόγησης, θέτοντας τις βάσεις για μια λιγότερο τιμωρητική προσέγγιση. Ωστόσο, οι επόμενοι νόμοι (4692/2020, 4823/2021 και 5014/2023) επανέφεραν την αξιολόγηση με νέα κριτήρια και διαδικασίες που στόχευαν στην ενίσχυση της λογοδοσίας και της βελτίωσης. Ένας κοινός άξονας σε όλους τους νόμους είναι η εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη και η συνεχής επιμόρφωση αναδεικνύονται ως κρίσιμα στοιχεία για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η πολυεπίπεδη αξιολόγηση, που εισήχθη με τον Νόμο 4823/2021, επιδιώκει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση, ενσωματώνοντας την αυτοαξιολόγηση, την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση. Αυτή η προσέγγιση στοχεύει να δώσει μια περισσότερο σφαιρική εικόνα των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και να προαγάγει τη συνεχή βελτίωση. Οι νόμοι 4692/2020 και 4823/2021 ενισχύουν τη λογοδοσία μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων και ανταποδοτικών μέτρων, όπως η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη και τις αποδοχές των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη συνεχή βελτίωση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών με στόχο την επίτευξη υψηλότερων προτύπων ποιότητας στην εκπαίδευση. Αυτή η εξέλιξη των νομοθετικών πλαισίων δείχνει μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Μέσα από τις αλλαγές και τις προσαρμογές, αναδεικνύεται η δέσμευση για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ποιότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Οι διαφορές στις θεωρητικές βάσεις των νόμων αξιολόγησης έγκεινται στα εξής: Ο νόμος 4327/2015 εστίαζε κυρίως στην αντιμετώπιση άμεσων προβλημάτων της εκπαίδευσης με μια πιο συνδυαστική προσέγγιση, ενσωματώνοντας τόσο τεχνοκρατικά όσο και ανθρωπιστικά στοιχεία. Ωστόσο, δεν ήταν τόσο δομημένος και συστηματικός όσο ο νόμος 4692/2020 στην προσέγγιση της αξιολόγησης. Ο νόμος 4692/2020 επικεντρώνεται περισσότερο σε μια τεχνοκρατική προσέγγιση, με έμφαση στα ποσοτικά κριτήρια και τις μετρήσιμες επιδόσεις. Προωθεί τη διαφάνεια και τη λογοδοσία μέσω αυστηρών διαδικασιών αξιολόγησης, ενισχύοντας την αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Εισήγαγε μια πιο τεχνοκρατική προσέγγιση, με μεγαλύτερη έμφαση στην αντικειμενικότητα και τη μετρησιμότητα των αποτελεσμάτων. Ο νόμος 4823/2021 προσπαθεί να συνδυάσει την τεχνοκρατική και την ανθρωπιστική προσέγγιση. Ενώ περιλαμβάνει αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, δίνει επίσης έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ενσωμάτωση ανατροφοδότησης και αναστοχαστικών πρακτικών. Τέλος, προσέφερε μια ισορροπημένη θεώρηση, συνδυάζοντας τεχνοκρατικά και ανθρωπιστικά στοιχεία. Ο νόμος 5014/2023 συνεχίζει την τάση για συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων, εστιάζοντας στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων. Προωθεί τη συμμετοχική διαδικασία και ενσωματώνει συνεχείς ενημερώσεις και προσαρμογές για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Εστιάζει επίσης στην ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και καινοτόμων πρακτικών στην αξιολόγηση.

Οι τελευταίες πολιτικές αντικατοπτρίζονται σε συνεντεύξεις υπουργών Παιδείας στον ημερήσιο Τύπο, καθώς και σε άρθρα εκπαιδευτικών αναλυτών σχετικά με την αποδοχή ή μη της αξιολόγησης από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) με Δελτία Τύπου εκφράζει την αντίδραση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και επισημαίνει την αναγκαιότητα της συμμετοχής των ίδιων των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη διαδικασία. Σημειώνει επίσης ότι στην τελευταία έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2023, διατυπώνεται η παρατήρηση ότι στην Ελλάδα απουσιάζει η νοοτροπία του επαγγελματισμού στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται απλώς εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες και όχι επαγγελματίες. Αυτή η παρατήρηση υποδηλώνει μια δυσλειτουργία στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς επίσης και μια έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης από το κράτος και την κοινωνία. Τα νομικά πλαίσια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα 2015-2023 είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ορισμένες από αυτές καταγράφονται στα παρακάτω (Meyer et al, 2023):

Πίεση και άγχος

Συνολικά, η πίεση και το άγχος που προκλήθηκαν από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών στην περίοδο 2015-2023 είχαν σημαντικές και αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, επηρεάζοντας την εργασία και τη ζωή των εκπαιδευτικών.

Αλλαγές στη μεθοδολογία διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να προσαρμόζουν τη μεθοδολογία διδασκαλίας τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις αξιολογήσεις του πλαισίου. Η εστίαση τους μετατοπίστηκε προς την προετοιμασία των μαθημάτων με γνώμονα τις αναφορές των εξετάσεων ή των κριτηρίων αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν την προσπάθειά τους στη διαδικασία διδασκαλίας, προσπαθώντας να ενσωματωθούν στο μάθημα τους στοιχεία που θα βοηθούσαν τους μαθητές/τις μαθήτριες να επιτύχουν καλύτερα στις αξιολογήσεις (Σοφού, 2023).

Εστίαση στα αποτελέσματα

Η επικέντρωση στα αποτελέσματα σε μια διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να έχει σημαντικές συνέπειες στην εκπαιδευτική κοινότητα, επηρεάζοντας την προσέγγιση της διδασκαλίας, την εμπειρία των μαθητών/μαθητριών και τη συνολική δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αύξηση της γραφειοκρατίας

Η αύξηση της γραφειοκρατίας μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση και την προσωπική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Η υπερβολική γραφειοκρατία μπορεί να δημιουργήσει αίσθημα αποθάρρυνσης.

Αντίκτυπος στην επαγγελματική ικανοποίηση

Η αυστηρότερη αξιολόγηση μπορεί να έχει σημαντικές συνέπειες στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ιδίως όταν αισθάνονται ότι δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους.

Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν την προσέγγισή τους προκειμένου να προσαρμοστούν στις δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών/μαθητριών, με στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων.

Οι αντιδράσεις και οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για το πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2015-2023 είναι ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες. Στο πλαίσιο αυτής της περιόδου, η εφαρμογή διαφόρων νομοθετικών πλαισίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών αποτέλεσε ένα καίριο ζήτημα που προκάλεσε έντονες συζητήσεις και διχογνωμίες εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν θετικά την αξιολόγηση την αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία για ανάπτυξη και βελτίωση. Βλέπουν την αξιολόγηση ως έναν τρόπο να αναδείξουν τις δυνάμεις τους και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους, συμβάλλοντας έτσι στην ποιότητα της διδασκαλίας και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Αντίθετα, η αντίσταση ορισμένων εκπαιδευτικών αντανακλά τις ανησυχίες τους για την επιβολή ενός συστήματος αξιολόγησης, το οποίο ενδέχεται να αποδειχθεί τιμωρητικό και υπερβολικά γραφειοκρατικό. Η περίοδος 2015-2023, λοιπόν, αποτελεί μια σημαντική φάση για την ελληνική εκπαίδευση, όπου οι αντιδράσεις και οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ποικίλουν και αντανακλούν την πολυπλοκότητα και τις προκλήσεις που συνδέονται με την εφαρμογή ενός δίκαιου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, οι αντιδράσεις και οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα νομικά πλαίσια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα από το 2015 έως το 2023 είναι πολυδιάστατες και αντανακλούν τις ευρύτερες προκλήσεις και αλλαγές που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αρνητικές αντιδράσεις κυριαρχούν, κυρίως λόγω των πρακτικών και ψυχολογικών επιπτώσεων των αξιολογήσεων, ενώ οι θετικές προοπτικές συχνά επισκιάζονται από την αίσθηση της αδικίας και του φόβου για το μέλλον του δημόσιου σχολείου.

Η προσπάθεια πρόωθησης της ισότητας και της αξιοκρατίας μέσω ενός πλαισίου αξιολόγησης εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς μια δικαιότερη και δημοκρατικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά την περίοδο 2015-2023, στην Ελλάδα τα νομοθετικά πλαίσια που εφαρμόστηκαν είχαν στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αντανακλώντας την αναζήτηση ενός αποτελεσματικού και δίκαιου συστήματος. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο σε αυτό το πλαίσιο, εκφράζοντας συνεχώς τις ανησυχίες και τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών.

Η κοινωνική αντίδραση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πλαισίων κατά την περίοδο 2015-2023 ήταν πολυδιάστατη και ποικιλόμορφη. Η Δ.Ο.Ε. έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην έκφραση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση ενός δια-

λόγου που στόχευε στη βελτίωση των αξιολογητικών πλαισίων. Παρά τις προκλήσεις και τις αντιθέσεις, η συζήτηση αυτή ανέδειξε την ανάγκη για ένα πιο δίκαιο και αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας και να προάγει τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι προοπτικές βελτίωσης στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δικαιότερων και πιο αντικειμενικών μεθόδων αξιολόγησης, την εισαγωγή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τη συστηματική αξιολόγηση από εξωτερικούς αξιολογητές και τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων. Η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει αυτές τις προτάσεις και επισημαίνει την ανάγκη για ένα πιο συμμετοχικό και δίκαιο σύστημα αξιολόγησης που θα συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αν και η αξιολόγηση δύναται να επιφέρει θετικές αλλαγές, όπως η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν:

Αντικειμενική αξιολόγηση

Η αντικειμενική αξιολόγηση της διδακτικής ποιότητας προκαλεί πολλές δυσκολίες και παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αν και η αξιολόγηση είναι ένας σημαντικός τρόπος ανάδειξης των ισχυρών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευτικών, η αντικειμενική αξιολόγηση συχνά αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω της υποκειμενικότητας και της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνεχείς ενημερώσεις

Η ανάγκη για συνεχείς ενημερώσεις και προσαρμογές στις μεθοδολογίες αξιολόγησης είναι ουσιαστική, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική λειτουργία τους και η εγκυρότητα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Διαφοροποίηση

Η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση είναι ουσιώδης προκειμένου να διασφαλιστεί η δικαιοσύνη και η ακρίβεια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Διαφορετικές συνθήκες εργασίας, ανάγκες των μαθητών, καθώς και διαφορετικά μαθησιακά στυλ αποτελούν λόγους που καθιστούν σημαντική αυτήν τη διαδικασία

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό μέρος της διαδικασίας εκπαιδευτικής βελτίωσης. Με την σωστή εφαρμογή, μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη και ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης και την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- ΔΟΕ-Δελτίο Τύπου (Αρ. Πρωτ. 701). (2023, 10 27). Θέμα: Εγκύκλιος «Οδηγίες αναφορικά με την διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ –ΕΒΠ σχολικού έτους 2023-2024». Τίποτε νέο. Επανάληψη των εκβιασμών και των απειλών για την επιβολή της αντιεκπαιδευτικής ατομικής αξιολόγησης. Ανάκτηση από Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας - Δελτίο Τύπου: <https://doe.gr>
- Μπάρδα Δ., & Κουτούζης Μ. (2021). Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της ΔΟΕ για την αξιολόγηση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 134–155. <https://doi.org/10.12681/dial.23098>
- Σοφού, Ε. (2023). *Η διαμορφωτική αξιολόγηση και τεκμηρίωση στην προσχολική εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Ξενόγλωσση

- Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., Cody, A., Cohen, D. B., ... & White, S. (2015). A Coherent System of Teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education policy analysis Archives*, 23(17), n17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2006>
- Meyer, A., Hartung-Beck, V., Gronostaj, A., Krüger, S., & Richter, D. (2023). How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. *Journal of Educational Change*, 24(3), 425–455. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09451-9>
- Ovando, M. N., & Ramirez, A., Jr. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1–2), 85–110. <https://doi.org/10.1007/s11092-007-9048-1>
- Voelkel, R. H., Jr, Prusak, K. J., & Van Tassell, F. (2024). Effective principal leadership behaviors that enhance teacher collective efficacy. *Education Sciences*, 14(4), 431. <https://doi.org/10.3390/educsci14040431>
- He, X., & Wang, Y. (2024). The Construction of Teacher's Teaching Quality Evaluation System Based on the Teacher-Student Cooperation Model. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 181, p. 04036). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418104036>

Νομολογία

- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2015). *Νόμος 4327/2015*. Τεύχος 1^ο, Αρ. Φύλλου 50. https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2015/a/fek_a_50_2015.pdf&t=48ae335587fdab96fffc6bb4f9e8d69c
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2018). *Νόμος 4547/2018*. Τεύχος 1^ο, Αρ. Φύλλου 102. https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2018/a/fek_a_102_2018.pdf&t=44131d14bf44a7dc5101c1ca4944cb43
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2020). *Νόμος 4692/2020*. Αρ. Φύλλου 111. <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/626417/nomos-4692-2020>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2021). *Νόμος 4823/2021*. Τεύχος 1^ο, Αρ. Φύλλου 136. https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2021/a/fek_a_136_2021.pdf&t=fd193d26ab0bd2ece06ec3822d9566e4

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2023). *Νόμος 5014/2023*. Τεύχος 1^ο, Αρ. Φύλλου 14. https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2023/a/fek_a_14_2023.pdf&t=1d50960b738063766dd93391a17d2d20

Educational sciences Evaluation in education and lifelong training Comparative approach of the teacher evaluation model 2015-2023. Analysis of the textual content of the D.O.E

Evangelia Markou

Med, Primary School Teacher, Primary School Principal

Abstract

Assessment constitutes a principal element of the educational system with the aim of improving the teaching quality and promoting the professional development of teachers. It is based on various criteria, including teaching skills, professionalism, cooperativeness and creativity. The current study is exploring and recording the approaches and aspects of variable assessment framework, which were applied from 2015 to 2023, featuring the advantages and disadvantages of every approach, putting emphasis on the content analysing of the textual language of the Greek Teaching Federation. Through an in-depth analysis of the Greek Teaching Federation textual language, the study is featuring the preferences, political priorities and goals that had been set during that period. Moreover, it renders the reactions of the teaching community to the specified assessment framework. In its scripts, the Greek Teaching Federation often argues against the assessment policies claiming that they increase the amount of pressure and anxiety felt by teachers, create bureaucratic burdens and undermine the ambience of cooperation in schools. In addition, it highlights the need for a rightful, objective assessment system that considers the actual (working) conditions of teachers and their needs. All in all, the current study brought out the development of new approaches and assessment tools, which will be more objective, flexible and variant, as well as the constant professional evolution and mentoring of teachers upon assessment matters.

Keywords: *Teacher evaluation, Education policy, Law 4823/2021, Management of educational changes*

GENDER DIMENSIONS IN THE SCHOOLYARDS: EXPLORING THE VIEWS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Stelios Lithoxidis

University of Western Macedonia, Greece, ORCID no: 0000-0002-3963-2545, St_lith@yahoo.gr

Stergiani Giaouri

University of Western Macedonia, Greece, ORCID no: 0000-0002-2280-9172, sgiaouri@uowm.gr

Abstract

Schoolyards should be used to cultivate the cognitive, social, psychomotor and developmental skills of children. But for this to happen there are certain conditions. Initially, schoolyards have to be designed based on the needs of the children and the teaching staff. It is also important to ensure safety and aesthetics, to a reasonable degree. Finally, it is legitimate to operate as an outdoor classroom. In practice, schoolyards should provide equal opportunities to every person living in them during the operation of the school. Schoolyards should be harmonized with the principles of Social Pedagogy, inclusion and equality of people. The current situation of schoolyards in Greece and in the international arena presents schoolyards that have gender dimensions. For this reason, views of primary school teachers were sought on the gender dimensions of the schoolyards. The research was conducted using a questionnaire. It seemed that the educational staff that participated in the research wants a schoolyard that does not reinforce gender discrimination. However, it recognizes that schoolyards are currently not an area of meeting a greater variety of needs and desires of all children.

Keywords: *gender identities, inclusion, primary schools, school yard, social pedagogy, teachers' beliefs*

Introduction

The schoolyard is not just a place where children play sports during the gymnastics lesson and rest during the break. In addition, it is an outdoor classroom and a place where children are invited to socialize, collaborate and interact. It is built by state in order to meet the needs of all students and educational staff. Usually, both in the Greek and in the international school reality, sports facilities, areas of neutral play and relaxation and green spaces are bottled in the schoolyard. Several schoolyards also have a school garden.

Without a doubt, the design and architecture of the schoolyard and the wider school building complex affect the existing attitudes and perceptions that individuals carry, as well as the evolution of these beliefs. In this way, individuals develop a special relationship with area. A relationship that is influenced by the stimuli that space provides but also by the sensations that it raises. In other words, if individuals feel intimacy with the space, then they can use it qualitatively. However, if the emotions raised are not equal to intimacy, then there is a risk of drawing dividing lines and inequalities between individuals.

The purpose of this thesis is to research the views of primary school teachers of public and private schools on gender dimensions in schoolyards. By using a questionnaire, the aim is to answer the following research questions: First, whether the education sector (private or public) influences teachers' view of whether the schoolyard is based on principles of gender equality and inclusion. Secondly, whether the type of activities taking place in the school yard affects the opinion of the respondents regarding gender parity in the courtyard area and whether the school yard meets the needs of the students. Thirdly, whether the age of the educational staff and their previous service in the educational field affects their opinion as to the response of the schoolyard to the needs of the student public and the diversity it offers in the game.

The survey was conducted using a questionnaire, and the results were extracted through the SPSS v.25 program and the Microsoft Excel program. The analysis of all the answers was made using percentages, average values and standard deviations, and the presentation of the results was carried out using tables and bar graphs. At the same time, the parametric t-test, the non-parametric Kruskal-Wallis and the correlation coefficient Pearson were used to answer the research questions. Then, the conclusions that emerged from the present research in relation to comparable past but also in relation to relevant theories derived from Greek and international literature are presented. Finally, the restrictions that have acted as a brake on this research and proposals for future research and educational policy are mentioned, so that schoolyards become a field of equality without discrimination between individuals.

Literature Review

The schoolyard in the international arena

On the American continent and specifically in North America, the schoolyards lack greenery and generally cement and asphalt dominate. For this reason, attempts were made to green the schoolyard, by planting endemic deciduous trees. However, a number of issues arose due to the fruiting of these trees, with the final result that the greening of the schoolyard did not take place. Especially in Canada, many attempts to green the schoolyards took place. However, these were never completed due to objective difficulties (Paddle & Gilliland, 2016).

In urbanized societies of the international scene, children come little in contact with nature (Natural Learning Initiative, 2012). So, the need internationally for the creation of green spaces in the school complex began. However, this idea is not new. Its first steps begin when the Western world is removed from livelihood through agricultural work and the consolidation of industrialization. Today, this need is even more acute, due to the manifestations of modern life and their imprinting on the built natural and urban environment (e.g. dense habitation, destruction of forests, climate change, etc.) (Anderson, 2010).

The global trend towards reforming the architecture and design of school yards is not just about the ecological aspect. In addition, there is a belief that today's school is legitimate to be transformed into a "flexible school", which will be in harmony with the contexts of the times in which we live. Therefore, it is legitimate for today's schoolyards to be consistent with the social, economic, political and cultural aspects of today. In practice, it is necessary to serve the needs of today's student audience (Malek, 2012). In this way, the quality of education and living of today's student population is expected to be improved (Danks – Gamson, 2014).

In the period of the COVID-19 pandemic, the modification of the use of the schoolyard was considered, in order to limit the transmission of the virus. In many countries, educational staff and students were obliged to wear a protective mask while staying in it, both during breaks and in activities that took place in it (e.g., gymnastics) (Melnick & Darling-Hammond, 2020). Along the way it turned out that the virus is more easily transmitted in closed than in open spaces (Rowe et al., 2021). So, the speculation arose that if the schoolyards had the appropriate configuration and equipment to accommodate various teaching objects in their premises, the opening of schools internationally could have occurred earlier (Hargreaves, 2021).

Conceptualization of the schoolyard

Danks (2010) mentions the schoolyard as a part of the school complex that can help cultivate the skills of the student public, as long as it breaks away from the tradi-

tional structure it carries in most large urban centers. As a concept, it stands out from the school garden. The latter is a “green area” that is bottled inside the schoolyard area (Plaka & Skanavis, 2016). For that reason, it is legitimate for those two concepts not to be related. The school garden is a green note in a courtyard characterized by concrete, cement and asphalt and can be creatively exploited by the student public with various activities, such as gardening (Waliczek et al., 2021). The schoolyard incorporates a mediating role between the building infrastructure of the school complex and the built landscape outside the boundaries of the school complex (Malek, 2012).

In terms of its design, the schoolyard usually consists of the equipment that exists (e.g. basketballs, football goals, etc.), green spaces (e.g. trees), various constructions and features of outdoor space. The role of the schoolyard is manifold. In this area, children can interact, socialize, play and generally cultivate individual skills. In any case, in order to achieve everything listed above, the schoolyard is important to ensure the safety of children. For this reason, its configuration and design must help to avoid serious injuries (Eberle, 2011).

The way the schoolyard is designed is often ignored of inclusion and gives it a gendered role. In practice, many times the thesis “I play with everyone” is not the case. This is because the design of the schoolyard mainly encourages high-intensity games, in which some children are likely to take part by necessity. Usually, the schoolyard is absent or spaces for low-intensity activities (e.g. reading a literary book) are absent or rare. In this way, not all children develop the feeling of “belonging” and “fellowship”. It is therefore observed that many times some children occupy more space in the school yard than that occupied by other children. At this point, do not forget the fact that the schoolyard is the first public place with which a child comes into routine contact. There is a danger that the attitude that will shape the child for the schoolyard as a stop for any public space will be burdened (Rönnlund, 2015).

The schoolyard as a place of learning

The schoolyard is a teaching space, similar to the built-in classrooms of a school complex; among its purposes, therefore, is learning; as learning, the process in which a person is integrated into a whole is mentioned (Sfard, 1998, p. 6). Since in the goal setting of education there is “the activation of the heart and hand” of the student public, it is legitimate to reassess the value of the schoolyard as a place of learning.

For each person, each space as a built environment constitutes an educational space, as it constitutes a space that, to a greater or lesser extent, favors observation and discovery. In the case of the school complex, however, the built environment has been substantiated in order to serve pedagogical principles. However, despite the initial intention or intentionality, the design effect of structured school environments does not adequately serve individual pedagogical values. From this rule the schoolyard is no

exception. In practice, the schoolyard is characterized by material objects from which the ideas inherent in its operation are hidden. Secondly, through the design and architecture of the schoolyard, the contexts of each era, during which each schoolyard was formed, are revealed. Having said that, the schoolyard as an existing space reflects the way it is used and the plethora of experiences it can give to the people living within it (Tsakiris, 2013, σελ. 99, 100).

In the schoolyard, teaching plans can be developed that concern each field of knowledge. For example, in mathematics, teaching plans can be developed concerning geometry (e.g., units of measurement in real nature and life) and the processing of probability elements. As far as the natural sciences are concerned, the schoolyard can assist in observation, in order to unravel concepts that, when studying from the school textbook, seem obscure (e.g. parts of a plant organism). The same can happen with the history lesson. For example, the student public can get involved with an excavation simulation but also observe through the built natural and urban environment of the school yard the evolution of the site, looking for relevant data in it. Finally, in the schoolyard, teaching plans can be developed concerning fields from the field of philological sciences. For example, the schoolyard itself can be a field of inspiration by triggering various creative activities (Tsakiris, 2013, pp. 112, 118). Especially in the case of language, the entry of creative writing into the Greek educational data can give a new dimension. The schoolyard is a place that can occupy all the senses of a person, for the reason that it is an outdoor space. So, it is a space that is a place of inspiration and creation. Creative writing carries exactly the same qualities.

The development of a teaching plan based on creative writing in the schoolyard can transform, for example, sterile speech production derived from structured design into tangible creation (Swander et al., 2007, p. 15). For example, based on the sensations that arise in the schoolyard, a text can be developed that contains these senses transformed into words (Lithoxoidis & Kontessa, 2019, p. 1.160). It is obvious that the schoolyard is an educational space. It can, therefore, be used precisely in this capacity, in the way that each classroom is utilized. Therefore, if the school yard has the appropriate design, then teaching plans can be developed that concern each scientific field and these can be carried out educationally outdoors (Tsakiris, 2013, p. 118).

Schoolyard and social learning

Social learning refers to behavior that is regulated by factors inherent in the built environment that a person lives in. There are no inherent tendencies in these factors. For example, children learn and procreate behaviors that come from what takes place in the built environment in which they live. So, children imitate and procreate behaviors such as collaboration, assault, and interaction (Reed et al., 2010). Children exhibit behav-

iors through observation and imitation. Imitation mainly concerns behaviors by people who carry qualitative characteristics comparable to those of the person he imitates. For example, a boy is expected to imitate the behavior of another boy or an adult with the same sex. Accordingly, it also applies to girls (Graham & Arshad, 2016, p. 272).

Activities taking place in the schoolyard can enhance social learning. In the schoolyard, activities are developed that are of high intensity, that generate strong emotions, that strengthen the relationships of students and project acceptable or non-acceptable behaviors. In practice, people with different or similar quality characteristics are invited to work together and interact in the schoolyard. Each of these individuals is expected to take on roles within the group. Through this partnership, information is easier to move than the way it is handled exclusively by the teaching staff in a classroom. In the schoolyard, information is traced back to the built environment but also to social factors. Finally, the schoolyard as a space provides incentives for the movement of information between the trainees (Tsakiris, 2013, p. 149).

Schoolyard and emotional development

The schoolyard is also related to the emotional development of children. More specifically, as has been mentioned in previous chapters, various activities are developed in the schoolyard area. These activities may be organized by the teaching staff or be free. In each of the above cases, the schoolyard is organized and configured in such a way that it is used for the activity that is about to take place within it. The student community, in collaboration with the educational staff, collaborate for the appropriate configuration of the schoolyard in order to develop each activity. This fact leads to the development of a sense of “belonging”. Therefore, people who are actively engaged in the schoolyard and do not just live in it for a certain time, develop feelings of respect, intimacy and security, which feelings are related to the courtyard school space (Evergreen, 2000, p. 7).

When the people living in the schoolyard are involved in issues that concern her, then they develop a positive attitude towards her. They also develop strategies for managing and solving problems. The involvement of children in the schoolyard, contributes to the development of positive attitudes towards the school yard but also to the processing of negative attitudes towards it (Skamp & Bergmann, 2001, pp. 357-358). Eden (1998) states that the involvement of students in activities in the schoolyard can lead to the cultivation of their psychological and spiritual development, through various activities, such as the school garden. Finally, involvement with programs related to the reformation of the schoolyard, can lead to the development of positive emotions towards the school as a whole (Blum, 2016).

The schoolyard is a place that is capable of contributing to the support of any form of learning, whether formal or informal. It is a place that is suitable for children to look

for stimuli and process information and turn knowledge into an experience (Tsakiris, 2013, p. 165).

Gender identities

Gender identity, or gender identity, refers to a person's self-identification and perception of gender. In every culture of each society there is a social perception of gender, which interacts with each person who is a member of each society. In this way, gender identity is established, which is the product of social interaction. Based on the above, a person who carries a female biological sex is expected to behave in a "female" way, while a person who carries a male biological sex is expected to function in the way that society expects from a man. Therefore, each society develops male and female identities. Individuals, based on their behavior, determine their gender role (Lithoxoidis, 2021, p. 37).

Gender roles are related to gender. Each society shapes these roles according to its characteristics and culture. These characteristics influence the behavior of the person in every mode of expression. More specifically, the gender role is related to dressing, speaking, expressing emotions, professional orientation, career, etc. In practice, gender roles structure a gender-based hierarchy. Therefore, the gender hierarchy gives birth to part of the social inequalities that afflict a society. In most societies, the dipole of male and female or male and female sex prevails. This distinction concerns biological sex, social gender, gender identity and gender roles. However, many individuals do not coincide with the above rule. A typical example is transsexual people but also those who classify themselves as asexual. However, despite the scientific recognition of the equality of individuals regardless of gender, the culture of many societies continues either inwardly or consciously to recognize the male (male) sex as stronger than the feminine (female).

So, society has specific expectations of individuals according to their gender. These expectations are therefore requirements. Thus, inequalities are born, which concern both sexes. For example, male identities cannot manifest certain emotions that are socially acceptable only by female identities. At the same time, female identities do not have easy access to concepts and situations that a male identity has (e.g. power). In the same way, there are professions, emotions, abstract concepts, situations and conditions that are either female-dominated or male-dominated. In any case, no matter how much the legislation has consolidated gender equality, in practice this is not the case.

The gender dimension of the schoolyard

The Greek schoolyards, based on their configuration and architecture, mainly emphasize sports activities, having on their lands designed basketball, football, volleyball and handball courts. Given the hierarchical structures and the gender stereotypes, these schoolyards exclude those people who are not involved in sports and especially in team

sports. Usually, girls belong to this category. In addition, the current configuration of schoolyards, in addition to individuals, excludes a large part of activities that are not related to sports or high-intensity activity. Children who do not want to engage in sports are displaced to parts of the yard that are not invested in high-intensity activity, thus exacerbating isolation. These conditions are certainly not conducive to communication and coexistence with the whole (Voukantsi, 2021, p. 23).

Inclusive schoolyard is seen as a result of inclusion in education. Inclusive education means the organisation of the school in a way that does not exclude any student. Usually, children who are excluded are those with a migrant/refugee background or children with disabilities. However, exclusion can also be about gender inequality. By extension, an inclusive yard is considered to be a schoolyard that offers equal opportunities to every child, regardless of background and gender. The idea of gender inclusion schoolyards provides for the fair distribution of the schoolyard. It mitigates the existence of facilities related to high-intensity play and invests in more spaces related to relaxation and free choice of activities. Spaces are also not defined by colors that predispose to gender, based on the existing stereotype of each society (e.g. pink refers to girls, while blue boys). Also, green spaces are provided and the use of asphalt, concrete and cement is mitigated. The goal is a schoolyard that belongs to all the people who live in it, without its spaces being occupied by specific groups of children based on gender inequalities (Scheeren & Bol, 2022).

The schoolyard as a place predisposes to play based on strength, endurance and speed. Most schoolyards have, for example, stadiums for the purpose of conducting team sports. Li & Wong (2016, p. 400) report that boys and girls play differently, depending on their gender. These behaviors are also extended to subsequent social relationships, in addition to the game. The schoolyard, as an inclusion, should not predispose to the fact that it provides different spaces for boys and girls. For example, football goals and basketballs can be portable tools without a priori occupying space, that is, to be transported to the space only when there is a mood for meaningful use and then to be stored again. It can be further consolidated if the gendered separation of colors is also smoothed. (Kogidou, 2016, p. 23).

Methodology

Purpose of the survey

The aim of the survey is to investigate the views of primary school teachers in public and private schools on gender dimensions in schoolyards. In particular, the research focuses on teachers' views on the maintenance and capacity of the school, the charac-

teristics of the schoolyard, the activities that occur in it, and the gender dimensions of the schoolyard. In addition, the following research questions are analyzed:

1. Do the demographic characteristics of teachers influence their view on whether the schoolyard is based on principles of gender equality and inclusion?
2. Does the type of activities that take place in the schoolyard affect the view of the respondents regarding the equal participation of the sexes in the courtyard and whether the schoolyard meets the needs of the students?
3. Does the age of the employees, the gender, the educational level and their previous service in the educational field influence their view as to the response of the schoolyard to the needs of the students and the diversity it offers them in the game?

Sample

The sample consists of 100 men and 100 women teaching staff of Primary education, both public and private schools. In addition, most of the sample is aged 23 to 35 years and consists of university graduates and substitutes. Most teachers have been trained in pedagogical issues, have been working in the educational field for 6 to 10 years, while the schools they work in are predominantly located in an urban area. At the same time, most schools have a total number of boys 101 to 150, girls 201 and over, and teachers of 19 people or more.

Analyzing of Data

For the answer of the first and third research questions, the parametric t-test and the non-parametric Kruskal-Wallis. Their selection was based on the Central Marginal Theorem, which indicates that when a sample has more than 30 observations, then it can be assumed that each quantitative variable in it follows the normal distribution. The linear correlation coefficient Pearson. This mathematical tool receives values from -1 to 1, while the closer it gets to the unit (absolute value) the stronger the correlation between the variables under study is considered.

Results

1st research question

In Table 1, the values of the t-test and Kruskal-Wallis statistical tests are presented, from which 1 statistically significant differentiation emerges. More specifically, in Figure 1, it seems that private school teachers agree at a higher level that the schoolyard is based on the principles of gender equality, fair space distribution and inclusion, compared to public sector teachers.

Table 1. Variations in the level at which the schoolyard is based on the principles of gender equality

	Do you consider your schoolyard to be based on the principles of gender equality, fair distribution of space and inclusion?
Gender (t-test)	0.724
Age (Kruskal-Wallis)	0.598
Level of studies (Kruskal-Wallis)	0.149
Reeducation (Kruskal-Wallis)	0.237
Business status (Kruskal-Wallis)	0.876
Business experience (Kruskal-Wallis)	0.450
Where does your school locate in? (Kruskal-Wallis)	0.877
Do you work in the public or private sector (t-test)	0.000

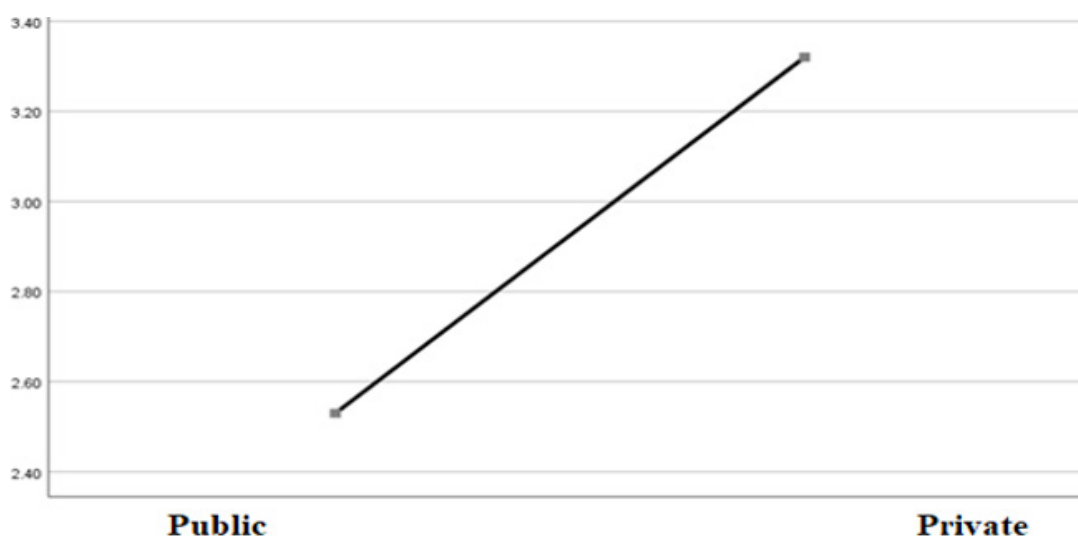


Figure 1. Variation in the level at which the schoolyard is based on the principles of gender equality

2nd research question

Through Table 2, the values of the correlation coefficients are presented, from which 7 statistically significant correlations emerged. More specifically, the more teachers agree that children can play games that include both genders equally in the yard, the

more often visual, relaxing and sports activities take place in the school yard. At the same time, the more they consider that the school yard meets the needs of their students, the more often they claim that recreational, relaxing, sports and free activities take place in the yard. The above correlations are of small to moderate intensity, with values from 0.146 to 0.599, and are statistically significant at the 95% and 99% confidence levels.

Table 2. Pearson correlations

	Are there spaces where children can play games that include both genders equally?	Do you think that the school yard meets the needs and desires of the students?
Arts	.227**	0.124
Entertainment	-0.103	.269**
Relaxing	.146*	.417**
Sports	.599**	.536**
Free	0.036	.165*
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

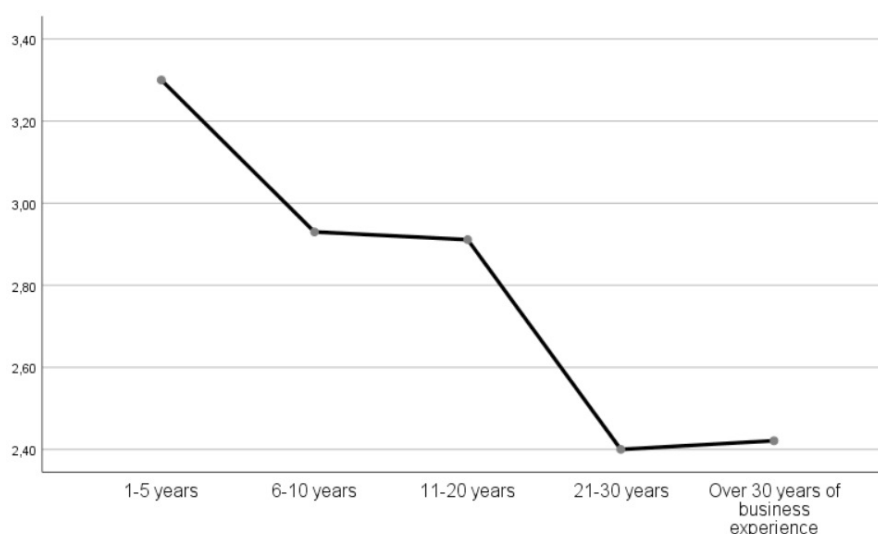
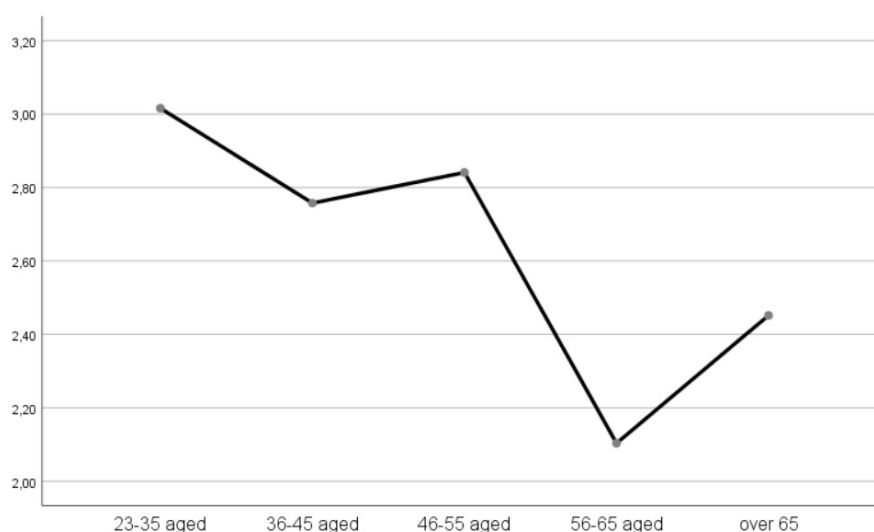
3rd research question

In Table 3, the values of the Kruskal-Wallis statistical test are presented, from which 2 statistically significant differences emerged. In more detail, in Graphs 31-32, it is evident that respondents aged 23 to 35 and those with up to 5 years of experience in the educational sector agree at a higher level that better use of space and more diversity in game choices has been achieved, with respondents 56 up to 65 years and with 21 to 30 years of experience to be placed last.

Table 3. Variations in schoolyard responsiveness to student needs and use of space for diversity in play choices

	Do you think that the school yard meets the needs and desires of the students?	Has your school yard achieved better use of space and more variety in play choices?
Gender (t-test)	0.952	0.958
Age (Kruskal-Wallis)	0.357	0.023

Level of study (Kruskal-Wallis)	0.265	0.269
Reeducation (Kruskal-Wallis)	0.693	0.083
Business status (Kruskal-Wallis)	0.259	0.222
Business experience (Kruskal-Wallis)	0.430	0.046
Where does your school locate in? (Kruskal-Wallis)	0.365	0.061
Do you work in the public or private sector (t-test)	0.491	0.607



Figures 2-3. Variations in schoolyard responsiveness to student needs and use of space for diversity in play choices

Discussion

In the schoolyard, fast-paced play activities are traditionally developed, with a particular preference for team sports. The present research proves that this has not yet changed, as most of the activities developed in the schoolyard concern, directly or indirectly, sports. However, the schoolyard as a place also concerns other activities, cognitive or not. Without a doubt, the schoolyard can function as an outdoor classroom. Nevertheless, research proves that the lion's share is occupied by activities related to sports, relaxation and free play. However, since the game acquires gender in the common sense, by extension it also leads the schoolyard to acquire gender, as the dynamic activities that develop in the schoolyard mainly concern boys and do not favor the equal distribution of space for children who are not interested in dynamic activities during free school time. The school yard itself, of course, in the way it is structured and designed, predisposes to dynamic play (e.g. the existence of stadiums), without leaving any substantial space for children who during free school time wish to engage in other activities.

The children who are disadvantaged in the allocation of space are mainly girls, who are usually not interested in dynamic play, but in other activities (e.g. social gathering). However, even if girls are interested in dynamic activity (e.g. chasing), in practice they do not have any substantial space to develop activity as the spaces are occupied by people who develop team sports play, due to the existence of designed pitches and related tools (e.g. football goals). Automatically, people who are interested, for example, in football, develop comparable activity more easily, as the argument of the design of the venue always underlies. Voukantsi's research (2021) on gender stereotypes in the schoolyard agrees with the above. Teachers serving in primary education seem to have knowledge of the above, however, in practice not much seems to change. The above mainly concerns public schools, as respectively private ones have more neutral gathering places, having stadium facilities in places where children gain access at a certain time, such as gymnastics classes. Finally, it is worth noting that during the "division of games" into boys and girls, football is considered by students to be mainly a male sport, while volleyball is considered by girls (Kogidou, 2016). In this way, those who are interested in football or basketball usually find a response from the space itself and its design, while those who wish to play volleyball or other activity are most often asked to structure the space themselves appropriately.

The educational potential who participated in the survey wants changes in the schoolyard. The present research proves that the teaching staff has a need for greater investment in the structured natural landscape. This result is in line with Tsakiris' research (2013) and his research Stevenson and co. (2020) on green spaces in schoolyards. Changes are also proposed with other games related to sports (e.g. table tennis), but

also with more functional spaces (e.g. taps). Care is also taken for the safety of children (e.g. non-slip flooring). However, no gender-specific changes are proposed. This fact, so to speak, highlights the ignorance, in part, of the teaching staff about the issue. The main causes of non-change appear to be the lack of interest of the leadership but also the underfunding. In the coming years, the above problem is expected to be smoothed out, as awareness is now observed on gender and identity issues (Sailofsky, 2021, p. 735). Of course, the issue is mainly observed in public schools, which structurally and architecturally obey certain standards. On the contrary, in those of the private there is more flexibility in the utilization of space.

Regarding the aesthetics and the construction of the space, in most schoolyards throughout Greece (and internationally) cement, concrete and asphalt dominate as building materials and therefore colors in the scale of black and gray. The people who participated in this survey want a schoolyard with brighter colors that structurally offers flexibility and visibility. There is a desire for equal gender representation and respect, but not to the desired extent. Common sense considers, for example, pink as a girly color, while blue is boyish. In this way, the spaces according to the color they have are occupied by people whose gender identity is in line with the aesthetics of the landscape. Of course, color has no gender (Kogidou, 2016). However, gender identity is being formed, among other things, through imitation (Lithoxoides, 2021, p. 43). Therefore, as long as the dichotomy of colors into boyish and girlish continues socially (mainly for marketing purposes by the production industries), the more imperative becomes the need to demystify the stereotype and to have color-neutral spaces in the schoolyard, so that the space belongs to all children and is not divided into axes based on gender.

Regarding the present research, it focused on the investigation of the views of primary education teachers of public and private schools on the gender dimensions in the schoolyards and the courtyard. More specifically, 200 primary school teachers, 100 men and 100 women, participated in the survey, who are equally divided between the public and private educational sectors. In addition, most respondents are 23 to 35 years old, university graduates, with training in pedagogical issues and a position of substitute. Moreover, most of the sample consists of teachers with 6 to 10 years of experience.

Regarding the school organizations in which the respondents are employed, most of them are located in an urban area, they have 101 to 150 boys and over 201 girls attending them, while the teachers are over 18. At the same time, in most schools there is no co-location, while their maintenance is assessed by teachers as moderately adequate. In addition, the capacity of schools is characterized by a moderate level, whose schoolyards mainly present cement, vitality, accessibility and bright colors. In addition, more often in the courtyard take place sports or free activities.

Continuing with the gendered dimensions of schoolyards, it is observed that girls

more often participate in social gatherings and hide-and-peek, while boys prefer football and basketball. Furthermore, teachers very much agree that children can play games that include both sexes in the schoolyard and are moderately satisfied with the activities they receive. In addition, at a moderate level they state that the schoolyard meets the needs and desires of the students and are more positive that a space should be created with grass and a garden with plants. However, a main obstacle to its development was the lack of interest from the local government and the lack of funds. Continuing, participants are more positive that the yard is well designed for basketball and moderately considers it to serve the needs of those children who want a lower intensity activity. In addition, they moderately agree that better use of space and more diversity in game choices have been achieved in the schoolyard, that it is based on the principles of gender equality, fair space allocation and inclusion, and that children's agency and responsibility are enhanced.

Through the first research question, it emerged that teachers of a private organization are more in agreement that the schoolyard is based on the principles of gender equality, fair distribution of space and inclusion. The second research question highlighted that the more teachers claim that children can play games that include both sexes equally in the yard, the more artistic, relaxing and sports activities take place in the schoolyard. Moreover, the more they agree that the schoolyard meets the needs of their students, the more positive they are that recreational, relaxing, sports and free activities take place in the yard. In the last research question, it emerged that respondents aged 23 to 35 and those with up to 5 years of experience claim at a higher level that better use of space and more diversity in game choices have been achieved, compared to the rest of the sample.

Conclusion

Schoolyard, even in theory, belongs to all children regardless of gender. The majority who participated in the survey consider that the schoolyard of the school obeys this rule. However, research done in the past states that children do not feel the same way, justifying in practice the sampling of the present research which considers that the school does not have spaces for all genders, but most are occupied by boys. However, a school that seeks to comply with the principles of inclusion and Social Pedagogy must find ways to justify the expectation, even of the educational potential, for a school yard that belongs to all children and similarly provides equal opportunities. Otherwise, education is doomed to be gendered.

Recommendations

In the future, research could focus not only on Primary education, but also on the views of kindergarten teachers, in order to achieve the creation of a schoolyard that from infancy will offer equal opportunities to both sexes to participate in activities. In addition, the research could be extended in the future to the views of teachers outside Greece, in order to investigate whether the schoolyards of Greek schools differ compared to the rest in terms of the gender dimensions of their schoolyards and the activities they offer.

Limitations

The biggest limitation of research was the Covid-19 pandemic and the lockdown that it brought about. More specifically, the pandemic caused great changes in the educational sector, as primary school students either did not have the opportunity to adapt to the new educational routine or had to adapt again, after distance education. Therefore, it is logical that the behaviors and socialization that they present during their game in the schoolyard. At the same time, another limitation is the limited participation of teachers from rural schools, which could with possibly greater representation lead to possible differences in teachers' views.

References

- Anderson, A. (2010). *Combating climate change through quality education*. Washington, DC: Brookings Global Economy and Development.
- Blum, S. D. (2016). *I love learning; I hate school*. Cornell University Press.
- Danks, S. G. (2010). *Asphalt to ecosystems: Design ideas for schoolyard transformation*. New Village Press.
- Danks-Gamson, S., (2014). The Green Schoolyard Movement. *Children & Nature Network, The New Nature Movement: Guest Columns*, February. pp: 1-3.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the Multiple Intelligences: How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play*, 4(1), 19-51.
- Eden, S. (1998). *Environmental issues: knowledge, uncertainty and the environment*. Progress in Human Geography, 22, 425-432.
- Evergreen (2000). *Nature Nurtures: Investigating the Potential of School Grounds*. Toronto, ON: Evergreen.
- Graham, P., & Arshad-Ayaz, A. (2016). Learned unsustainability: Bandura's Bobo doll revisited. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 262-273.
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *Facets*, 6(1), 1835-1863.

- Kogidou, D. (2016). *All games for all children. (Awareness material for the Teachers of Primary Education schools)*. Athens: General Secretariat for Gender Equality (G.G.I.F.) [in Greek].
- Li, R. Y. H., & Wong, W. I. (2016). Gender-typed play and social abilities in boys and girls: Are they related? *Sex Roles, 74*(9), 399-410.
- Lithoxoidis, S. (2021). *Sexual identities and social games in the work of Menis Koumandareas: Occult constructions and sexual mystagogy*. Athens: Black Rows [in Greek].
- Lithoxoidis, S., & Kontessa, M. (2019). The dynamics of the senses in the written word: An attempt to restore them, through creative writing. *4th International Creative Writing Conference, Florina, September 12-15, 2019. Florina, 4, 1146-1162* [in Greek].
- Malek, N. (2012). Evaluating the component of flexibility in the schoolyard. *Journal of American Science, 8*(8), 411-417.
- Melnick, H., & Darling-Hammond, L. (2020). Reopening Schools in the Context of COVID-19: Health and Safety Guidelines from Other Countries. Policy Brief. *Learning Policy Institute*.
- Natural Learning Initiative, (2012). *Benefits of Connecting Children with Nature, Why Naturalize Outdoor Learning Environments*. College of Design, North Carolina State University, διαθέσιμο: https://naturalearning.org/sites/default/files/Benefits%20of%20Connecting%20Children%20with%20Nature_InfoSheet.pdf (Retrieved: 24/1/2022).
- Paddle, E., & Gilliland, J. (2016). Orange is the new green: Exploring the restorative capacity of seasonal foliage in schoolyard trees. *International journal of environmental research and public health, 13*(5), 497.
- Plaka, V., & Skanavis, C. (2016). The feasibility of school gardens as an educational approach in Greece: a survey of Greek schools. *International Journal of Innovation and Sustainable Development, 10*(2), 141-159.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a 'children's place'. *Childhood, 22*(1), 85-100.
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., ... & Stringer, L. C. (2010). What is social learning?. *Ecology and society, 15*(4).
- Rowe, B. R., Canosa, A., Drouffe, J. M., & Mitchell, J. B. A. (2021). Simple quantitative assessment of the outdoor versus indoor airborne transmission of viruses and covid-19. *Environmental research, 198*, 111189.
- Sailofsky, D. (2021). Masculinity, cancel culture and woke capitalism: Exploring Twitter response to Brendan Leipsic's leaked conversation. *International Review for the Sociology of Sport, 10126902211039768*.
- Scheeren, L., & Bol, T. (2022). Gender inequality in educational performance over the school career: The role of tracking. *Research in Social Stratification and Mobility, 77*, 100661.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher, 27*(2), 4-13.
- Skamp, K., & Bergmann, I. (2001). Facilitating learnscape development, maintenance and use: Teachers' perceptions and self-reported practices. *Environmental Education Research, 7*(4), 333-358.
- Stevenson, K. T., Moore, R., Cosco, N., Floyd, M. F., Sullivan, W., Brink, L., ... & Zaplatosch, J. (2020). A national research agenda supporting green schoolyard development and equitable access to nature. *Elementa: Science of the Anthropocene, 8*(1).

- Swander, M., Leahy, A., & Cantrell, M. (2007). Theories of creativity and creative writing pedagogy. *The handbook of creative writing*, 11.
- Tsakiris, I. (2013). *The schoolyard as a learning space: the views of primary school teachers in Rhodes*. Unpublished PhD thesis, University of the Aegean, Rhodes (in Greek).
- Voukantsi, D. (2021). *Inclusive Schoolyards and Gender Stereotypes A Record Study in Primary Schools*. Unpublished Master's Thesis, University of Western Macedonia, Florina [in Greek].
- Waliczek, T. M., Bradley, J. C., & Zajicek, J. M. (2001). The effect of school gardens on children's interpersonal relationships and attitudes toward school. *HortTechnology*, 11(3), 466-468.