

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 87

Μάιος 2023

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 87

*Πάτρα, Μάιος 2023*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 94, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

Λουκοπούλου Αγγελική, *Φιλολογος*  
Σκούρα Ειρήνη, *Φιλολογος*  
Σπηλιωτοπούλου Νάντα - Ελπίδα, *Φιλόσοφος*  
Καρβέλη Ευγενία, *Φιλολογος*

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση *«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»* δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

**Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg**

**Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών**

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

**Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας**

**Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**

**Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**

**Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**

**Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México**

**Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**

**Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**

**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**

**Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου**

**Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**

**Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου**

**Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid**

Αναπληρωτές καθηγητές

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών**

**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης**

**Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κεδράκα Κατερίνα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπάκας Θωμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ξυδόπουλος Γιώργος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Αρβανίτη Ευγενία**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Αίδη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Τουρτούρας Χρήστος**, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσιμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μουσένα Ελένη**, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Νεράντζης Δαμιανός**, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

# *Περιεχόμενα*

<b>Οικονομικά της Εκπαίδευσης: Η ανασκόπηση της αναγκαιότητας της επιστήμης στον σύγχρονο κόσμο.</b>	<b>7</b>
<i>Πετσάβας Πάυλος</i>	
<b>Ετερότητα και εκπαίδευση στα Ιωάννινα (1913-1940)</b>	<b>21</b>
<i>Ντούτσης Δημήτριος</i>	
<b>Σχέση των μαθητών Ρομά με τις υπηρεσίες του κοινωνικού λειτουργού στην αποτροπή της σχολικής διαρροής</b>	<b>35</b>
<i>Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος</i>	
<b>Συμβουλευτική και αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά και εφήβους</b>	<b>51</b>
<i>Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος</i>	
<b>Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξ αποστάσεως εκπαίδευση</b>	<b>65</b>
<i>Λαδά Στανρούλα</i>	
<b>Διδακτικό σενάριο για το μάθημα της γερμανικής γλώσσας με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος</b>	<b>79</b>
<i>Τσακαλίδου Σοφία</i>	





# Οικονομικά της Εκπαίδευσης: Η ανασκόπηση της αναγκαιότητας της επιστήμης στον σύγχρονο κόσμο.

Πετσάβας Παύλος

## Περίληψη

Ο τομέας των οικονομικών της εκπαίδευσης αποτελεί θέμα ενδιαφέροντος εδώ και αρκετούς αιώνες. Από τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο Αριστοτέλη, ο οποίος έγραψε για τη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των αρετών, μέχρι τους σύγχρονους οικονομολόγους. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει το ιστορικό υπόβαθρο και την αυξανόμενη ανάγκη για την επιστήμη των οικονομικών της εκπαίδευσης. Η εργασία θα συζητήσει τη συμβολή των πρώτων στοχαστών στον τομέα και θα εξετάσει τις πιο πρόσφατες εξελίξεις της επιστήμης. Στη συνέχεια θα τονιστούν τα διάφορα πεδία έρευνας των οικονομικών της εκπαίδευσης, όπως τα οικονομικά του σχολείου και το εμπειρικό καθεστώς της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η μελέτη αυτή στοχεύει να παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της ιστορίας, της σημασίας και της αναγκαιότητας των οικονομικών της εκπαίδευσης και των επιπτώσεών της στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και της οικονομίας.

**Λέξεις- κλειδιά:** Οικονομικά της Εκπαίδευσης

## **Economics of Education: The review of the necessity of science in the modern world.**

### **Abstract**

The field of economics in education has been an area of interest for several centuries. From the ancient Greek philosopher Aristotle, who wrote about the importance of education in developing virtues, to modern economists, the purpose of this work is to explore the historical background and the growing need for economics in education. This paper will discuss the contributions of early thinkers in the field and examine the latest developments in the science. It will then highlight various research fields in economics in education, such as school economics and the empirical status of the theory of human capital. This study aims to provide a comprehensive overview of the history, importance, and necessity of economics in education and its impact on the development of human capital and the economy.

**Keywords:** Economics of education

### **1. Εισαγωγή**

Τα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι ένα πεδίο μελέτης που ασχολείται με την ανάλυση της παραγωγής, της διανομής και της κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθώς και με την κατανομή πόρων για την εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα δυναμικό και διεπιστημονικό πεδίο που βασίζεται σε θεωρίες από την οικονομία, την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία και άλλους συναφείς τομείς. Ο κύριος στόχος των οικονομικών της εκπαίδευσης είναι να κατανοήσει τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση και την προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την κατανομή των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αυτή η γνώση χρησιμοποιείται για την ενημέρωση των πολιτικών αποφάσεων σχετικά με την κατανομή των διαθέσιμων πόρων και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Η μελέτη της επιστήμης αυτής έχει σημαντικές επιπτώσεις για τα άτομα, τις οικογένειες, τις κοινότητες και τα έθνη, καθώς η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ευρέως ως βασικός παράγοντας για την προώθηση της οικονομικής ευημερίας και ανάπτυξης. Σε αυτή τη μελέτη, θα εμβαθύνουμε στα οικονομικά της εκπαίδευσης, εξετάζοντας τις θεωρίες, τα μοντέλα και τα εμπειρικά ευρήματά της και διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους αυτή η γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των αποτελεσμάτων.

### **2. Σκοπός της εργασίας**

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει μια ιστορική επισκόπηση των οικονομικών της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε

την εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων της οικονομικής ανάλυσης του πεδίου αυτού, καθώς και τη σημασία του στην προσπάθεια κατανόησης των διαδικασιών και των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στη σύγχρονη κοινωνία. Τέλος, θα παρουσιαστεί η αναγκαιότητα περισσότερης έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο

### 3. Αποσαφήνιση των όρων

#### 3.1. Οικονομία της εκπαίδευσης

Ο όρος «Οικονομία της εκπαίδευσης» αναφέρεται στη μελέτη της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομικής ανάπτυξης και παραγωγικότητας. Αυτό περιλαμβάνει την ανάλυση του κόστους και των οφελών, την κατανομή των πόρων στα εκπαιδευτικά συστήματα και τον αντίκτυπό της στα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της. Η έννοια αυτή περιλαμβάνει μια σειρά θεμάτων όπως η χρηματοδότηση, ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών πολιτικών στα οικονομικά αποτελέσματα και ο ρόλος της στην προώθηση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Ως διεπιστημονικό πεδίο έρευνας έχει αναπτυχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες καθώς οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν τις οικονομικές επιπτώσεις των εκπαιδευτικών επενδύσεων και πολιτικών. Οι ερευνητές σε αυτόν τον τομέα χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθοδολογιών συμπεριλαμβανομένων της οικονομετρικής ανάλυσης, της ανάλυσης κόστους-οφέλους και των πειραματικών μεθόδων.

Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται ένας πολυεπιστημονικός τομέας που επιδιώκει να γεφυρώσει τα εκπαιδευτικά συστήματα με την οικονομία. Μελετώντας τη σχέση αυτή οι οικονομολόγοι και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να λάβουν πιο ενημερωμένες αποφάσεις σχετικά με την κατανομή των πόρων και την ανάπτυξη πολιτικών που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό επίπεδο και την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία.

#### 3.2. Οικονομικά της εκπαίδευσης

Τα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο μελέτης που περιλαμβάνει την εφαρμογή οικονομικών εννοιών και εργαλείων για την ανάλυση της παραγωγής, της διανομής και της κατανάλωσης της εκπαίδευσης. Ο τομέας αυτός εστιάζει στη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των οικονομικών αποτελεσμάτων, όπως οι ευκαιρίες απασχόλησης, το εισόδημα και η παραγωγικότητα. Περιλαμβάνει μια σειρά θεμάτων, συμπεριλαμβανομένης της χρηματοδότησης και της παροχής εκπαίδευσης, του αντίκτυπου της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και τους καθοριστικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού επιτεύγματος. Το πεδίο αυτό έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου με την πρόκληση να δίνεται στην επιστροφή των ανθρώπων στα θρανία και στο ρόλο του

ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική ανάπτυξη. Επίσης, η επιστήμη αυτή έχει αναδείξει θέματα όπως ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κοινωνικά αποτελέσματα, τις επιπτώσεις της σχολικής επιλογής και του ανταγωνισμού και τη σημασία των εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπιση της ανισότητας.

Έτσι λοιπόν, η επιστήμη αυτή διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ενημέρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής και στην προώθηση της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Μέσω αυστηρής εμπειρικής έρευνας, αυτό το πεδίο παρέχει πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική δόμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη βελτίωση των οικονομικών αποτελεσμάτων και την ενίσχυση της κοινωνικής ευημερίας.

## **4. Θεωρητικό μέρος**

### **4.1. Εισαγωγή**

Τα οικονομικά της εκπαίδευσης έχουν μια μακρά και πλούσια ιστορία, που ανάγονται στον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο Αριστοτέλη, ο οποίος πίστευε ότι η εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για μια κοινωνία που λειτουργεί καλά. Τον 16ο και 17ο αιώνα έργα του Adam Smith και του John Locke επικεντρώθηκαν στη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία. Τον 19ο αιώνα η άνοδος της εκβιομηχάνισης και η ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας οδήγησαν σε αυξημένο ενδιαφέρον για τα οικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης. Ο σημαντικός Βρετανός οικονομολόγος J.S. Ο Mill υποστήριξε ότι η εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός καλά ενημερωμένου πολίτη και για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Στις αρχές του 20ου αιώνα, ο οικονομολόγος Thorstein Veblen υποστήριξε ότι η εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία της σύγχρονης βιομηχανικής οικονομίας. Πίστευε ότι η εκπαίδευση ήταν βασικός παράγοντας για την παραγωγή ειδικευμένων εργαζομένων που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας ταχέως μεταβαλλόμενης οικονομίας.

Στην περίοδο μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο τα οικονομικά της εκπαίδευσης ακολούθησαν μια πιο ποσοτική προσέγγιση με τους ερευνητές να χρησιμοποιούν εμπειρικά δεδομένα για να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Ένας από τους πιο σημαντικούς οικονομολόγους αυτής της περιόδου, ο Gary Becker, υποστήριξε ότι η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο ήταν απαραίτητη για την οικονομική ανάπτυξη. Τα τελευταία χρόνια οικονομικά της εκπαίδευσης συνέχισαν να εξελίσσονται, με μια αυξανόμενη εστίαση στις διανεμητικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης και στο ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση της εισοδηματικής ανισότητας. Αυτό οδήγησε σε μεγαλύτερη έμφαση στις πολιτικές που στοχεύουν στη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για τις μειονεκτούσες ομάδες, και στη σημασία της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συνολικά, η ιστορία των οικονομικών της εκπαίδευσης έχει δείξει ότι η εκπαίδευση θεωρούνταν πάντα βασικός παράγοντας για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και ευημερίας και ότι η κατανόηση των οικονομικών της εκπαίδευσης συνεχίζει να εξελίσσεται καθώς η οικονομία και η κοινωνία αλλάζουν.

## 4.2. Ιστορικές προσεγγίσεις των οικονομικών της εκπαίδευσης

Ο τομέας των οικονομικών της εκπαίδευσης είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο που συνδυάζει στοιχεία εκπαίδευσης και οικονομίας. Η μελέτη των οικονομικών της εκπαίδευσης χρονολογείται από τον 18ο αιώνα, όταν οικονομολόγοι όπως ο Adam Smith και ο John Locke άρχισαν να εξετάζουν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Έκτοτε, πολλοί οικονομολόγοι έχουν κάνει σημαντικές συνεισφορές στον τομέα, συμπεριλαμβανομένων των Gary Becker, Thorstein Veblen και Eric Hanushek. Αυτοί οι οικονομολόγοι έχουν διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τον ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και έχουν παράσχει μια εικόνα για τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης στα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας, τις αποδοχές και την παραγωγικότητα. Σε αυτό το σημείο θα εξετάσουμε τις συνεισφορές από τους «πατέρες» της οικονομίας της εκπαίδευσης, καθώς έχουν βοηθήσει να διαμορφώσουμε την κατανόησή μας για τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη.

### 4.2.1. Αριστοτέλης: Η σημασία της πρακτικής εκπαίδευσης

Ο Αριστοτέλης, ένας από τους μεγαλύτερους φιλοσόφους της αρχαίας Ελλάδας, συνέβαλε σημαντικά στον τομέα της οικονομίας της εκπαίδευσης. Γεννημένος το 384 π.Χ. ο Αριστοτέλης ήταν μαθητής του Πλάτωνα και δίδαξε τον Μέγα Αλέξανδρο. Πίστευε ότι η εκπαίδευση έπαιζε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός ατόμου και στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και των αξιών του. Στο βιβλίο του «Πολιτικά» ο Αριστοτέλης<sup>1</sup> συζήτησε το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των ηθικών και πνευματικών αρετών των πολιτών. Πίστευε ότι η εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για την καλλιέργεια μιας ενάρετης κοινωνίας και ότι θα έπρεπε να είναι διαθέσιμη σε όλους τους πολίτες, όχι μόνο στους πλούσιους. Τόνισε, επίσης, τη σημασία της πρακτικής εκπαίδευσης, καθώς πίστευε ότι η γνώση που αποκτάται μέσω της εμπειρίας είναι πιο πολύτιμη από τη γνώση που αποκτάται μέσω της θεωρίας.

Ο Αριστοτέλης πίστευε ότι η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου και ότι πρέπει να είναι μια δια βίου διαδικασία. Υπογράμμισε, επίσης, τη σημασία της φυσικής αγωγής, καθώς πίστευε ότι ένα υγιές σώμα είναι απαραίτητο για ένα υγιές μυαλό. Συμπερασματικά, οι ιδέες και οι πεποιθήσεις του Αριστοτέλη για την εκπαίδευση

---

1 Aristotle. (1962). *Politics* (J. A. K. Thomson, Trans.). New York: Penguin Books

συνεχίζουν να επηρεάζουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές<sup>2</sup>. Η εστίασή του στη σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του χαρακτήρα, την ανάγκη για πρακτική εκπαίδευση και την αξία της φυσικής αγωγής ήταν αναπόσπαστο κομμάτι του τομέα των οικονομικών της εκπαίδευσης.

#### 4.2.2. John Locke: Η εκπαίδευση ως δικαίωμα και δημόσιο αγαθό.

Ο John Locke, Άγγλος φιλόσοφος και πολιτικός οικονομολόγος, υπήρξε εξέχουσα προσωπικότητα στην ανάπτυξη της σύγχρονης οικονομίας και στη σχέση της με την εκπαίδευση. Πίστευε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών και ότι ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής προόδου. Στα έργα του, ο Locke τόνισε τη σημασία της για την ανάπτυξη ενός παραγωγικού και υπεύθυνου πολίτη, καθώς και για τη βελτίωση των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Επίσης, πίστευε ότι η εκπαίδευση ήταν ένα δημόσιο αγαθό, το οποίο θα έπρεπε να παρέχεται από το κράτος για να ωφεληθούν όλα τα μέλη της κοινωνίας. Υποστήριξε ότι τα άτομα έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται και ότι είναι ευθύνη του κράτους να διασφαλίσει ότι αυτό το δικαίωμα εκπληρώνεται. Οι απόψεις του Locke για την επηρεάστηκαν από τις απόψεις του για την ιδιοκτησία, διότι πίστευε πως το δικαίωμα ενός ατόμου στην ιδιοκτησία εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να το κάνει χρήση. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση θεωρείται ως μια μορφή ιδιοκτησίας και το κράτος είναι υπεύθυνο να διασφαλίζει ότι οι πολίτες του είναι σε θέση να την αποκτήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν.

Η θεωρία του Locke<sup>3</sup> τόνισε, επίσης, τη σημασία των πρακτικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της λογικής. Πίστευε ότι η διαδικασία του εκπαιδευόμενου πρέπει να βασίζεται στη μελέτη πρακτικών μαθημάτων, όπως τα μαθηματικά, οι επιστήμες και το εμπόριο, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα άτομα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία. Επιπλέον, ο Locke πίστευε πως μέσα από αυτή η διαδικασία πρέπει να προάγει την ανάπτυξη της λογικής και της κριτικής σκέψης, ώστε να μπορούν τα άτομα να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες.

Συμπερασματικά, οι απόψεις του John Locke είχαν επιρροή στην ανάπτυξη της σύγχρονης οικονομικής σκέψης και στη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Η έμφαση που δίνει στη σημασία της εκπαίδευσης ως δημόσιο αγαθό, η ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης και ο ρόλος του κράτους, συνεχίζουν να διαμορφώνουν τις σύγχρονες συζητήσεις για την εν λόγω επιστήμη.

---

2 Phillips, D. (2007). The good education of the young: Aristotle on the virtues and their development. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 105-121.

3 Locke, J. (1690). *Two Treatises of Government*. Cambridge University Press.

#### 4.2.3. Adam Smith: Οι δυνάμεις της αγοράς και η εκπαίδευση.

Ο Adam Smith είναι ευρέως γνωστός ως ο πατέρας των οικονομικών και οι θεωρίες του έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τομέα των οικονομικών, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών της εκπαίδευσης. Ο Smith ήταν Σκωτσέζος φιλόσοφος και οικονομολόγος που έζησε από το 1723 έως το 1790. Είναι πιο διάσημος για το βιβλίο του «Ο Πλούτος των Εθνών»<sup>4</sup>, που δημοσιεύτηκε το 1776, στο οποίο περιγράφει τις ιδέες του για την οικονομία της ελεύθερης αγοράς και τον ρόλο της κυβέρνησης στην οικονομία. Όσον αφορά τα οικονομικά της εκπαίδευσης, ο Smith πίστευε στη σημασία της εκπαίδευσης τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία συνολικά. Πίστευε ότι η εκπαίδευση ήταν βασικός παράγοντας για τον καθορισμό της ικανότητας ενός ατόμου να συνεισφέρει στην κοινωνία και την οικονομία και ότι ήταν απαραίτητο τα άτομα να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση προκειμένου να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Ο Smith πίστευε, επίσης, τη σημασία των δυνάμεων της αγοράς στην εκπαίδευση. Υποστήριξε ότι τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως επιχειρήσεις και ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων θα οδηγούσε σε βελτιωμένη ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Αυτή η ιδέα εξακολουθεί να ισχύει σήμερα, καθώς πολλά εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να βασίζονται σε προσεγγίσεις που βασίζονται στην αγορά για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εκτός από τις απόψεις του για τις δυνάμεις της αγοράς, ο Smith πίστευε, επίσης, στη σημασία της κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση. Υποστήριξε ότι η κυβέρνηση πρέπει να παράσχει οικονομική υποστήριξη για την εκπαίδευση προκειμένου να διασφαλίσει ότι όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αυτή η ιδέα εξακολουθεί να ισχύει σήμερα, καθώς οι κυβερνήσεις συνεχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη χρηματοδότηση και τη ρύθμιση της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, οι ιδέες του Adam Smith σχετικά με τα οικονομικά της εκπαίδευσης συνεχίζουν να ασκούν επιρροή ακόμη και σήμερα. Οι απόψεις του για τις δυνάμεις της αγοράς, την κυβερνητική παρέμβαση και τη σημασία της εκπαίδευσης τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία συνεχίζουν να διαμορφώνουν όλο και περισσότερες συζητήσεις για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομία.

#### 4.2.4. John Stuart Mill: Εκπαίδευση και οικονομική ευημερία.

Ο J.S. Mill ήταν Βρετανός φιλόσοφος και οικονομολόγος που είναι περισσότερο γνωστός για τα επιδραστικά έργα του στη φιλοσοφία του φιλελευθερισμού και της οικονομίας. Θεωρείται ένας από τους ιδρυτές των κλασικών οικονομικών, μαζί με τον Adam Smith και τον David Ricardo. Όσον αφορά τα οικονομικά της εκπαίδευσης, ο Mill ήταν ισχυρός υποστηρικτής της σημασίας της εκπαίδευσης για την οικονομική

---

4 Smith, A. (1776). An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations.

ανάπτυξη και ευημερία. Πίστευε ότι η εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός καλά ενημερωμένου πολίτη και για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Ο Μιλ υποστήριξε ότι η εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία της σύγχρονης βιομηχανικής οικονομίας και ότι ήταν βασικός παράγοντας για την παραγωγή ειδικευμένων εργαζομένων που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας ταχέως μεταβαλλόμενης οικονομίας.

Στα έργα του, ο Mill<sup>5</sup> τόνισε τη σημασία της παροχής εκπαίδευσης σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη ή την οικονομική τους θέση. Πίστευε ότι η εκπαίδευση ήταν βασικός παράγοντας για τη μείωση της ανισότητας και την προώθηση της κοινωνικής κινητικότητας και ότι ήταν απαραίτητη για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και ευημερίας. Οι ιδέες του Mill για τα οικονομικά της εκπαίδευσης είχαν επιρροή στη διαμόρφωση των οικονομικών πολιτικών πολλών χωρών και συνεχίζουν να είναι επίκαιρες σήμερα. Η έμφαση που δίνει στη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία, καθώς και η πίστη του στη σημασία της παροχής εκπαίδευσης σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, συνεχίζει να διαμορφώνει τη σκέψη των οικονομολόγων και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής σήμερα. Οι συνεισφορές του Mill στα οικονομικά της εκπαίδευσης συνεχίζουν να αναγνωρίζονται και να μελετώνται ευρέως, και οι ιδέες του σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία εξακολουθούν να είναι ιδιαίτερα σημαντικές στον σημερινό κόσμο.

#### **4.2.5. Thorstein Veblen: Η σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης στις οικονομίες.**

Ο Thorstein Veblen ήταν Αμερικανός οικονομολόγος και κοινωνιολόγος που είναι περισσότερο γνωστός για τη θεωρία του για την τάξη του ελεύθερου χρόνου και την κριτική του στους οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς. Θεωρείται ένας από τους ιδρυτές της θεσμικής οικονομίας και συχνά αναφέρεται ως ο πατέρας του θεσμικού κινήματος. Στα έργα του εστίασε στον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της οικονομικής συμπεριφοράς των ατόμων. Θεωρούσε ότι η εκπαίδευση ήταν ένας από τους σημαντικότερους καθοριστικούς παράγοντες της οικονομικής επιτυχίας, καθώς επηρέαζε την ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και ευκαιρίες. Ο Veblen<sup>6</sup> υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχεται συχνά από την ελίτ και ότι αυτό ήταν προβληματικό, διότι ενίσχυε την υπάρχουσα δομή εξουσίας και διαιώνιζε την ανισότητα.

Ο Veblen<sup>7</sup> ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της οικονομικής συμπεριφοράς των ατόμων. Πίστευε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε συχνά για τον έλεγχο

---

5 Mill, J. S. (1848). Principles of political economy. Longman, Brown, Green, Longmans & Roberts.

6 Veblen, T. (1899). The Theory of the Leisure Class. New York: Macmillan.

7 Veblen, T. (1919). The Vested Interests and the State of the Industrial Arts. New York: B.W. Huebsch.



της αγοράς εργασίας και για να κρατήσει τους εργαζόμενους σε χαμηλότερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας. Υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να σχεδιαστεί για να εξοπλίσει τα άτομα με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να επιτύχουν στη σύγχρονη οικονομία. Οι θεωρίες του έχουν συζητηθεί ευρέως και οι ιδέες του είχαν σημαντικό αντίκτυπο στον τομέα της οικονομίας<sup>8</sup>. Οι απόψεις του για το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της οικονομικής συμπεριφοράς συνεχίζουν να είναι επίκαιρες μέχρι και σήμερα και για αυτό το λόγο οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώσουν την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να εξοπλίσουν τα άτομα με τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχουν στη σύγχρονη οικονομία.

#### **4.2.6. Gary Stanley Becker: Εκπαίδευση και ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου.**

Ο Gary Becker ήταν βραβευμένος με Νόμπελ<sup>9</sup> οικονομολόγος που συνέβαλε σημαντικά στον τομέα των οικονομικών της εκπαίδευσης. Ήταν καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, όπου δίδαξε οικονομικά για πάνω από πέντε δεκαετίες. Το έργο του στα οικονομικά της εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στη σχέση μεταξύ της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο και των οικονομικών αποτελεσμάτων των ατόμων και της κοινωνίας.

Μία από τις βασικές συνεισφορές του Becker<sup>10</sup> στα οικονομικά της εκπαίδευσης ήταν η θεωρία του για το ανθρώπινο κεφάλαιο, η οποία εξηγεί την οικονομική αξία των επενδύσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για να αυξήσουν το ανθρώπινο δυναμικό τους, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε υψηλότερους μισθούς και οικονομική παραγωγικότητα. Ο Becker έδειξε επίσης ότι τα άτομα και οι εταιρείες επενδύουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για τους ίδιους λόγους και ότι αυτές οι επενδύσεις δεν περιορίζονται σε παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, όπως πανεπιστημιακά πτυχία, αλλά μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν εκπαίδευση στην εργασία, μαθητεία και άλλες μορφές της δια βίου μάθησης<sup>11</sup>.

Μια άλλη σημαντική συνεισφορά που είχε ο Becker στα οικονομικά της εκπαίδευσης ήταν το έργο του για την κατανομή πόρων στον εκπαιδευτικό τομέα. Έδειξε ότι η κατανομή των πόρων στην εκπαίδευση καθοδηγείται από τις αρχές των δυνάμεων της αγοράς και του ανταγωνισμού και ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι ευαίσθητες στις αλλαγές των οικονομικών συνθηκών και στην τιμή της εκπαίδευσης. Οι ιδέες του Becker έχουν υιοθετηθεί και εφαρμοστεί ευρέως στα οικονομικά της εκπαίδευσης και οι συνεισφορές του σε αυτόν τον

8 Commons, J. R. (1934). *Institutional Economics: Its Place in Political Economy*. New York: Macmillan.

9 Becker, G.S. (1993). Nobel Prize in Economics. NobelPrize.org.

10 Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. National Bureau of Economic Research.

11 McPherson, M. and Schmeiser, M. (Eds). (1991). *Gary Becker's contributions to economics: Personal recollections*. The University of Chicago Press.

τομέα βοήθησαν να διαμορφωθεί ο τρόπος με τον οποίο οι οικονομολόγοι κατανοούν τη σχέση μεταξύ της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο και των οικονομικών αποτελεσμάτων<sup>12</sup>. Ως αναγνώριση της δουλειάς του, ο Becker τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ στις Οικονομικές Επιστήμες το 1992.

## 5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

### 5.1. Η αναγκαιότητα των οικονομικών της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή

Τα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι ένας κλάδος της οικονομίας που επικεντρώνεται στη μελέτη της παραγωγής, της διανομής και της κατανάλωσης της εκπαίδευσης και των επιπτώσεων της εκπαίδευσης στα άτομα και την κοινωνία. Αυτός ο τομέας είναι σημαντικός επειδή παρέχει πολύτιμες γνώσεις για το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση οικονομικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων και προσφέρει λύσεις για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους τα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι σημαντικά είναι ότι βοηθά στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, η έρευνα σε αυτόν τον τομέα έχει δείξει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομικής ανάπτυξης<sup>13,14</sup>, καθώς ένας καλά μορφωμένος πληθυσμός μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη παραγωγικότητα<sup>14</sup>, καινοτομία και ανταγωνιστικότητα<sup>15</sup>.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της οικονομίας της εκπαίδευσης είναι ότι βοηθά στην κατανόηση του αντίκτυπου της εκπαίδευσης στην κοινωνική και οικονομική ανισότητα<sup>16</sup>. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στη μείωση της φτώχειας, στην αύξηση της κοινωνικής κινητικότητας και στη βελτίωση της συνολικής οικονομικής ευημερίας<sup>17</sup>. Επιπλέον, τα οικονομικά της εκπαίδευσης μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της εισοδηματικής ανισότητας και στην προώθηση των ίσων ευκαιριών.

Έρευνητές στην Ελλάδα αναφέρουν<sup>18</sup> πως οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης συμπληρώνουν και δεν ανταγωνίζονται τις θεωρήσεις των φαινομένων

---

12 Woessmann, L. (2010). The economics of education: human capital, family background, and inequality. *Journal of Economic Literature*, 48(4), 866-917.

13 Blaug, M. (1997). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *The Journal of Economic Literature*, 35(3), 9-26.

14 Blaug, M. (1997). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *The Journal of Economic Literature*, 35(3), 9-26.

15 Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.

16 Woessmann, L. (2010). The economics of education: human capital, family background, and inequality. *Journal of Economic Literature*, 48(4), 866-917.

17 Card, D., & Krueger, A. B. (1992). School quality and black-white relative earnings: A direct assessment. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 151-200.

που πραγματεύεται η παιδαγωγική επιστήμη. Θεωρεί πως με αυτόν τον τρόπο προσθέτουν νέες διαστάσεις στις υποθέσεις των παιδαγωγών, τις οποίες και ορίζει χρονικά σε τρεις φάσεις. Πριν την εκπαίδευση εκεί όπου οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης αναλύουν τις κοινωνικο-οικονομικές επιπτώσεις από την επιλογή των εκπαιδευομένων (κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, εισοδηματικές τάξεις οικογενειών κ.τ.λ.). Κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης όπου η οικονομική επιστήμη επεξεργάζεται το κόστος της εκπαίδευσης (δαπάνες ανά μαθητή, κόστος ανά μάθημα, οικογενειακές δαπάνες για την εκπαίδευση κ.τ.λ.). Και την τελευταία περίοδο που αφορά το χρονικό διάστημα μετά την εκπαίδευση όπου οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης συνεχίζουν τις διερευνήσεις τους για τα εισοδήματα που αποκτούν οι απόφοιτοι σε σχέση με το κόστος των σπουδών τους ή ακόμα και με συσχετίσεις όσων επένδυσαν με όσους αποχώρησαν ή διέκοψαν την διαδικασία της εκπαίδευσης.

Τα οικονομικά της εκπαίδευσης βοηθούν επίσης στην κατανόηση των οικονομικών πτυχών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των δαπανών και των οφελών της εκπαίδευσης, και της κατανομής πόρων για την υποστήριξη της εκπαίδευσης<sup>18</sup>. Αυτό περιλαμβάνει τη μελέτη των κυβερνητικών πολιτικών και προγραμμάτων που στοχεύουν στην αύξηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, τη μείωση του κόστους και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ο τομέας των οικονομικών της εκπαίδευσης εξελίσσεται και μεγαλώνει διαρκώς, με νέες έρευνες να διεξάγονται συνεχώς για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης εκπαίδευσης και οικονομίας. Η ανάγκη για περισσότερη έρευνα σε αυτόν τον τομέα πηγάζει από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της αυξανόμενης σημασίας της εκπαίδευσης στην παγκόσμια οικονομία, της ταχέως μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας και της ανάγκης οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Σημαντική ανάγκη για περισσότερη έρευνα στα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι η αυξανόμενη σημασία της εκπαίδευσης στην παγκόσμια οικονομία. Με την άνοδο της οικονομίας που βασίζεται στη γνώση, η αξία της εκπαίδευσης δεν ήταν ποτέ υψηλότερη, καθώς οι εργαζόμενοι με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης έχουν ολοένα και μεγαλύτερη ζήτηση. Αυτό οδήγησε σε μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας και στην ανάγκη καλύτερης κατανόησης της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης.

Επιπλέον, η ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας έχει δημιουργήσει επίσης την ανάγκη για περισσότερη έρευνα στα οικονομικά της εκπαίδευσης. Καθώς η παγκόσμια οικονομία εξελίσσεται, νέες βιομηχανίες αναδύονται και παλιές βιομηχανίες αλλάζουν και εξελίσσονται, η αγορά εργασίας γίνεται όλο και πιο περίπλοκη και δυσνόητη. Αυτό έχει καταστήσει όλο και πιο σημαντικό για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας και να είναι σε θέση να λαμβάνουν

---

18 Hanushek, E. A. (2002). The economics of school choice. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 1141-1177.

τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, η ανάγκη για περισσότερη έρευνα στα οικονομικά της εκπαίδευσης πηγάζει από την ανάγκη οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Με την αυξανόμενη σημασία της εκπαίδευσης στην παγκόσμια οικονομία, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο κατανομής των πόρων και να κατανοούν το κόστος και τα οφέλη των διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

## 5.2. Επιλογικά

Συμπερασματικά, τα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι ένα κρίσιμο πεδίο μελέτης που διερευνά την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας. Παρέχει μια ολοκληρωμένη εξέταση των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών πόρων, του ανθρώπινου κεφαλαίου, των δυνάμεων της αγοράς και των κοινωνικών κανόνων. Τα οικονομικά της εκπαίδευσης ρίχνουν επίσης φως στους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την οικονομική ανάπτυξη, την απασχόληση και την κατανομή του εισοδήματος. Υπό το πρίσμα αυτό, τα οικονομικά της εκπαίδευσης έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μέσω της εφαρμογής οικονομικών αρχών και μεθοδολογιών, είναι δυνατό να εντοπιστούν οι πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί τρόποι κατανομής πόρων και επένδυσης στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, τα οικονομικά της εκπαίδευσης, ως διαχρονική επιστήμη, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κατανόησής μας για τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας και, τελικά, στην προώθηση της κοινωνικής και οικονομικής προόδου.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). Οικονομική της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης

### Ξενόγλωσση

Aristotle. (1962). *Politics* (J. A. K. Thomson, Trans.). New York: Penguin Books.

Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. National Bureau of Economic Research.

Becker, G.S. (1993). *Nobel Prize in Economics*. NobelPrize.org.

Blaug, M. (1997). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *The Journal of Economic Literature*, 35(3), 9-26.

Card, D., & Krueger, A. B. (1992). School quality and black-white relative earnings:

- A direct assessment. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 151-200.
- Commons, J. R. (1934). *Institutional Economics: Its Place in Political Economy*. New York: Macmillan.
- Hanushek, E. A. (2002). The economics of school choice. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 1141-1177.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- Locke, J. (1690). *Two Treatises of Government*. Cambridge University Press.
- McPherson, M. and Schmeiser, M. (Eds). (1991). *Gary Becker's contributions to economics: Personal recollections*. The University of Chicago Press.
- Mill, J. S. (1848). *Principles of political economy*. Longman, Brown, Green, Longmans & Roberts.
- Phillips, D. (2007). The good education of the young: Aristotle on the virtues and their development. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 105-121.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World Development*, 22(9), 1325-1343.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*.
- Veblen, T. (1899). *The Theory of the Leisure Class*. New York: Macmillan.
- Veblen, T. (1919). *The Vested Interests and the State of the Industrial Arts*. New York: B.W. Huebsch.
- Woessmann, L. (2010). The economics of education: human capital, family background, and inequality. *Journal of Economic Literature*, 48(4), 866-917.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο **Πετσάβας Παύλος** είναι απόφοιτος του τμήματος Οικονομικών Επιστημών και του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ασχολείται ερευνητικά σε διδακτορικό επίπεδο στο πεδίο των Οικονομικών της Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα με το κόστος των εκπαιδευτικών μονάδων στο τμήμα Παιδαγωγικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.



# Ετερότητα και εκπαίδευση στα Ιωάννινα (1913-1940)

Ντούτσης Δημήτριος

## Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία μελετώνται ζητήματα ετερότητας στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων κατά τα χρόνια από την ενσωμάτωσή της στην Ελλάδα (1913) μέχρι την έναρξη του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου. Μέσα από τη μελέτη πρωτογενών πηγών αναδεικνύονται πολύτιμες πληροφορίες για τα οθωμανικά, τα ρουμανικά, τα ισραηλιτικά και τα προσφυγικά σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η έρευνα αναλύει την εκπαιδευτική πραγματικότητα των προαναφερθέντων σχολείων και το θεσμικό πλαίσιο των συνθηκών λειτουργίας τους, που αφορά στον χαρακτήρα της εκπαίδευσης, την εποπτεία και διοίκηση των σχολείων, το πρόγραμμα σπουδών, το διδακτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό. Ο προσδιορισμός των ανωτέρω ζητημάτων και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη εντάσσονται στο γενικότερο ιστορικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βασική διαπίστωση αποτελεί η έμφαση που δίνεται στα συγκεκριμένα σχολεία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να επιτευχθεί η διαδικασία της αφομοίωσης και ο στόχος της εθνικής ομογενοποίησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** ετερότητα, εκπαίδευση, επιθεωρητής, Μεσοπόλεμος, Ιωάννινα

## **Diversity and education in Ioannina (1913-1940)**

### **Abstract**

This paper highlights issues of diversity in the schools of the city of Ioannina from the integration of the city into the Greek state (1913) until the Second World War. Through the study of unpublished primary sources, valuable information about the Ottoman school, the Romanian, the Israeli and the refugee schools of elementary education is highlighted. The research analyzes the educational reality of the aforementioned schools and the institutional base of their operating conditions, that concerns the educational style, the supervision and administration of the schools, the curriculum, the teaching staff and the student body. The analysis of these issues and the implementation of the educational policy, are part of the general historical and educational context. The main finding is that the implementation of the educational policy in these specific schools focused on teaching the Greek language in order to accomplish the refugee assimilation and satisfy the need for national homogenization.

**Keywords:** diversity, education, school inspector, Interwar, Ioannina

### **1. Εισαγωγή**

Με την προσάρτηση των Νέων Χωρών το ελληνικό κράτος έπρεπε να αντιμετωπίσει πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνικά διέφεραν από τους αυτόχθονες και παρεκώλυαν την ενότητα του ελληνικού έθνους όπως είχε διαμορφωθεί από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ο κυρίαρχος μηχανισμός για την επίτευξη της εθνικής ομοιογένειας, μέσω της γλωσσικής αφομοίωσης, αποτέλεσε το σχολείο.

Χαρακτηριστικό της πόλης των Ιωαννίνων σε ό,τι αφορά στη σύνθεση του πληθυσμού του μετά την απελευθέρωσή της, στις 21 Φεβρουαρίου 1913, ήταν ο πολυεθνικός και πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Από εθνολογική άποψη, σύμφωνα με την απογραφή που έγινε τον Οκτώβριο του 1913, σε σύνολο 16.528 κατοίκων, καταγράφηκαν 11.842 χριστιανοί, 2.184 οθωμανοί και 2.502 ισραηλίτες<sup>1</sup>. Παρά τις δυσκολίες ενσωμάτωσης στο εθνικό κράτος εν σχέσει προς τη νομοθεσία και τη λειτουργία των κρατικών υπηρεσιών<sup>2</sup>, ο τομέας της

---

1 Νικολαΐδου Ελ. (1987), «Η οργάνωση του κράτους στην απελευθερωμένη Ήπειρο 1913-1914», Δωδώνη, τομ. 16, τχ. 1, σ. 538.

2 Αναστασόπουλος Ν. (2015), «Από την Οθωμανική περίοδο στο Ελληνικό κράτος: πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις για την περιοχή των Ιωαννίνων», στο Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014):οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, Πρακτικά, τόμος 1', Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα, σσ. 311-324.



εκπαίδευσης συμπεριλαμβανόταν στις προτεραιότητες του ελληνικού κράτους σε ό,τι αφορά στην αναδιοργάνωση των διοικητικών υπηρεσιών μετά το 1913<sup>3</sup>.

Η βιβλιογραφία για την ιστορία των Ιωαννίνων του Μεσοπολέμου και ειδικότερα για την εκπαίδευση των μειονοτήτων τη συγκεκριμένη περίοδο στα Ιωάννινα είναι πενιχρή και περιορίζεται σε αποσπασματικές αναφορές σε μεταπτυχιακές εργασίες. Αυτό το κενό στον χώρο της εκπαιδευτικής ιστορίας αποσκοπεί να καλύψει η μελέτη αυτή με τη συγγραφή μιας συνθετικής εργασίας για τις μειονοτικές ομάδες που ζούσαν την ανωτέρω περίοδο στην πόλη. Σίγουρα στόχος δεν είναι η εξάντληση του θέματος, αλλά η ανάλυση και παρουσίαση των βασικών παραμέτρων που αφορούν στην ετερότητα στα σχολεία της πόλης, ώστε μελλοντικά να αξιοποιηθούν τα υπάρχοντα αρχεία και να ερευνηθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών περιφερειών.

Έτσι, λοιπόν, αφού γίνει αποσαφήνιση βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται σύντομα κεφάλαια, που αφορούν στα οθωμανικά, τα ρουμανικά, τα εβραϊκά και τα προσφυγικά σχολεία. Καταληκτικά, επιχειρείται να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα για τη στάση των επιθεωρητών απέναντι στις διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες με βάση το ιστορικό συγκείμενο της εποχής.

## **2. Σκοπός της μελέτης**

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου<sup>4</sup> είναι να παρουσιάσει και να αξιολογήσει το πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό παρελθόν της πόλης των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα των οθωμανικών, των ρουμανικών, των εβραϊκών και των προσφυγικών σχολείων της δημοτικής εκπαίδευσης το χρονικό διάστημα 1913-1940. Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας την ανωτέρω περίοδο στηρίζεται στη μελέτη αρχειακού υλικού και ειδικότερα στις Εκθέσεις Επιθεωρητών των Δημοτικών Σχολείων.

## **3. Αποσαφήνιση όρων**

### **3.1. Ετερότητα**

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, υιοθετείται η άποψη του Γκότοβου, σύμφωνα με τον οποίο, η ετερότητα συνδέεται με τη διαφορετικότητα, προϋποθέτει τη διαδικασία της σύγκρισης και αφορά κυρίως «την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του

---

3 Αναστασόπουλος Ν., ό.π. και Νικολαΐδου Ν., ό.π.

4 Το παρόν άρθρο βασίζεται στη μεταπτυχιακή εργασία του συγγραφέα, που εκπονήθηκε και δημόσια υποστηρίχθηκε στο Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Άννα Μανδύλαρά. Βλ. επίσης τη μονογραφία του υπογράφοντα με τίτλο, Τα προσφυγικά σχολεία στο λεκανοπέδιο Ιωαννίνων (1925-1940), Το Δόντι, Πάτρα (2022).

πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια του εθνικού κράτους»<sup>5</sup>.

#### 4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η ανάδειξη ζητημάτων διαχείρισης της ετερότητας στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων εστιάζεται στη λειτουργία των οθωμανικών, των ρουμανικών, των εβραϊκών και των προσφυγικών σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Βασική πηγή για τη σύνθεση της εργασίας αποτέλεσαν οι Εκθέσεις των Επιθεωρητών της εκπαιδευτικής περιφέρειας Ιωαννίνων τη χρονική περίοδο από το 1913 μέχρι το 1940. Πρόκειται για πρωτογενές αρχαικό υλικό, αταξινόμητο και ακαταλογογράφητο, το οποίο εντοπίστηκε και μελετήθηκε στο αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Η σημαντικότητά τους έγκειται στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους επιθεωρητές, τους επίσημους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο.

Με βάση την ιστορική – ερμηνευτική μέθοδο σε συνάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο, αξιοποιήθηκαν επίσης πρωτογενείς πηγές από την αρχαική έρευνα στα ΓΑΚ Ιωαννίνων, τη μελέτη βιβλίων και εγγράφων από τα διασωθέντα αρχεία των δημοτικών σχολείων, το αρχείο της Μητρόπολης Ιωαννίνων, έγγραφα από ιδιωτικά αρχεία, τοπικές εφημερίδες, καθώς και νόμοι, διατάγματα αυτής της περιόδου. Επιπλέον, στις δημοσιευμένες πηγές εντάσσονται μελέτες και άρθρα για τα Ιωάννινα και γενικά κάθε βιβλιογραφική αναφορά που συμβάλλει στη σφαιρική και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του θέματος και στην τεκμηρίωση της προβληματικής μας.

#### 5. Τα οθωμανικά σχολεία

Η ακριβής έναρξη λειτουργίας των οθωμανικών σχολείων δεν προκύπτει από τις πηγές, το σίγουρο όμως είναι ότι λειτουργούσαν ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην τοποθεσία που σήμερα βρίσκεται το κτήριο του ΟΤΕ σχολείο αρρένων, ενώ στο κτήριο που στεγάζονται σήμερα τα ΕΛΤΑ<sup>6</sup> λειτουργούσε οθωμανικό Παρθεναγωγείο<sup>7</sup>. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του οθωμανικού σχολείου έπαψε το 1923 με τη Σύμβαση ανταλλαγής των πληθυσμών<sup>8</sup> και την άφιξη των Μικρασιατών προσφύγων.

Με την υπογραφή της Σύμβασης των Αθηνών (Νοέμβριος 1913) προστατεύονταν τα δικαιώματα του μουσουλμανικού πληθυσμού των Νέων Χωρών. Στο πλαίσιο αυτό ρυθμιζόνταν και τα θέματα λειτουργίας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 12 προβλεπόταν ότι σε περίπτωση

5 Γκότοβος, Αθ. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 11.

6 Παπασταύρος Αν. (1998), Ιωαννίνων Εγκώμιον: *Το παρελθόν που δε χάθηκε*, Ιωάννινα, σ. 122.

7 Neval Konuk (2013), *Το Ρουστιγιέ Θηλέων Χαμιντιέ των Ιωαννίνων*, Ankara.

8 Βιβλίου Πράξεων Εποπτικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων 1922-1924, σ. 151.

κατάργησης της βακουφικής δεκάτης για τη συντήρηση των σχολείων, η ελληνική κυβέρνηση αναλάμβανε την αναγκαία επιχορήγηση. Επιπλέον, «ο Αρχιμουφτής, οι Μουφτήδες και οι Επιθεωρηταί της Δημοσίας Εκπαιδύσεως του Ελληνικού Κράτους δύνανται να επιθεωρώσι τα σχολεία. Η διδασκαλία γενήσεται εν τη Τουρκική γλώσση, συμφώνως προς το επίσημον πρόγραμμα, η δε διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσης έσεται υποχρεωτική»<sup>9</sup>. Ουσιαστικά, σύμφωνα με τη Σύμβαση των Αθηνών η λειτουργία των σχολείων και η μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού θα γινόταν από τη μουσουλμανική κοινότητα. Το ελληνικό κράτος θα ερχόταν αρωγός μόνο σε περίπτωση οικονομικής αδυναμίας κάλυψης των αναγκών από τους οθωμανούς<sup>10</sup>.

Με βάση την ανωτέρω νομοθεσία, καθώς και τον νόμο 568/1915 «Περί διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσης εν Οθωμανικούς και Ισραηλιτικούς σχολείους των Νέων Χωρών», η ελληνική κυβέρνηση μερίμνησε για την προστασία της εκπαίδευσης των μουσουλμανικών μειονοτήτων και επικεντρώθηκε στη γλωσσική τους αφομοίωση. Στους Τουρκογιαννιώτες, βέβαια, δε χρειαζόταν να επιδιωχθεί εξελληνισμός, αφού η μητρική γλώσσα των μαθητών ήταν η ελληνική. Οι επιθεωρητές ενημερώνονταν από τον Μουφτή για τις ελλείψεις του διδακτικού προσωπικού και προσπαθούσαν να βρουν την καλύτερη λύση για την αντικατάστασή τους, ώστε η ελληνική γλώσσα να διδάσκεται «μετά της αρμοζούσης σπουδαιότητος και σοβαρότητος». Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθεί η υποτίμηση του γλωσσικού μαθήματος από τους μαθητές, ο επιθεωρητής προέκρινε ως καλύτερη επιλογή τον διορισμό δασκάλου παρά την απόσπαση. Έτσι, διαφυλασσόταν και το κύρος του κράτους, «όπερ έχει καθήκον να εμφυσήση και καλλιέργηση από τας μικράς ηλικίας εις τας ψυχάς των αλλοθρήσκων και αλλογλώσσων μαθητών τον σεβασμόν προς την επίσημον του Κράτους γλώσσαν»<sup>11</sup>. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Εκθέσεων, η νομοθεσία και οι αποφάσεις δεν εφαρμόζονταν άμεσα, με αποτέλεσμα οι επιθεωρητές να επανέρχονται πολλές φορές στο ίδιο θέμα προκειμένου να βρεθεί λύση.

Το 1919 πάντως στο οθωμανικό σχολείο αρρένων φοιτούσαν 60 μαθητές και 30 νήπια. Ο επιθεωρητής εκφράζει την ενόχλησή του γιατί στο σχολείο δεν υπήρχαν Έλληνες δάσκαλοι για τη διδασκαλία της ελληνικής, παρόλο που αποτελούσε τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Διδασκόταν μόνο η τουρκική και τα υπόλοιπα μαθήματα από μουσουλμάνους δασκάλους που μισθοδοτούνταν από την τουρκική κοινότητα. Για την άρση της σοβαρής αυτής παραδοξότητας, ο επιθεωρητής, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη του την υπάρχουσα έλλειψη δασκάλων, πρότεινε να ορισθεί τουλάχιστον δάσκαλος ή δασκάλα της πόλης, προκειμένου

9 Φεκ 229/14 Νοεμβρίου 1913, σ. 813.

10 Γκλαβίνας, Γ. (2008). Οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί στην Ελλάδα (1912-1923). Αντιλήψεις και πρακτικές της ελληνικής διοίκησης. Σχέσεις με χριστιανούς γηγενείς και πρόσφυγες, (διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, σ. 294.

11 Βιβλίων Πράξεων Εποπτικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων 1914-1922, σ. 61.

να διδάσκει με επιμίσθιο την ελληνική γλώσσα στο σχολείο<sup>12</sup>.

Στην πράξη, συνεπώς, από τις περιορισμένες διαθέσιμες πηγές για τα οθωμανικά σχολεία, προκύπτει ότι οι επιθεωρητές σέβονταν τις εκπαιδευτικές ελευθερίες των μουσουλμάνων και προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τη νομοθεσία, στο πλαίσιο βέβαια και των αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετώπιζε το κράτος την εποχή αυτή, μία από τις οποίες ήταν και η έλλειψη δασκάλων. Με την αναχώρηση των οθωμανών κατοίκων της πόλης που διατηρούσαν και συντηρούσαν τα οθωμανικά σχολεία, στους ίδιους χώρους θα φοιτήσουν πρόσφυγες μαθητές/τριες που είχαν εγκατασταθεί στην πόλη.

## 6. Τα ρουμανικά σχολεία

Η προσπάθεια της Ρουμανίας, μετά την κατάρρευση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, να προσεταιριστεί και να αφομοιώσει τους βλαχόφωνους πληθυσμούς είναι γνωστή βιβλιογραφικά με τον όρο «Κουτσοβλαχικό ζήτημα»<sup>13</sup>. Εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των εθνικών ανταγωνισμών στη βαλκανική χερσόνησο κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19<sup>ου</sup> αιώνα, με το παράδοξο, σαφώς, ότι ο πληθυσμός του οποίου την εθνική συνείδηση προσπαθούσε να αφυπνίσει ήταν μακριά από το εθνικό κέντρο και συνεπώς κατέστη αδύνατο να ενσωματωθεί στο ρουμανικό κράτος<sup>14</sup>. Ένα από τα μέσα της προπαγάνδας ήταν η εκπαίδευση. Μετά το 1885 παρατηρείται άνοδος της ρουμανικής προπαγάνδας, η οποία στην πράξη φαίνεται με την ίδρυση σχολείων στη Βωβούσα και στα Γιάννενα, τα οποία όμως είχαν πολλά προβλήματα στη λειτουργία τους<sup>15</sup>. Στην περιοχή της Πίνδου και ειδικότερα στα βλαχόφωνα χωριά του Ζαγορίου, του Μετσόβου και των Τζουμέρκων υπήρχαν Κουτσόβλαχοι (ελληνόφρονες ή ρουμανίζοντες), οι οποίοι μιλούσαν το κουτσοβλαχικό ιδίωμα και το ελληνικό κράτος επιδίωκε τον γλωσσικό εξελληνισμό τους. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τη λειτουργία κουτσοβλαχικών σχολείων από δασκάλους που είχαν ρουμανική παιδεία στην κοινότητα της Βωβούσας, την οποία στη Ρουμανία θεωρούσαν «ακρόπολη των Κουτσοβλάχων της Πίνδου».

Ο Βενιζέλος, προκειμένου να εξασφαλίσει την υποστήριξη της Ρουμανίας στη Συνθήκη του Βουκουρεστίου (1913) αποδέχθηκε το αίτημα της Ρουμανίας για παραχώρηση εκκλησιαστικής και σχολικής αυτονομίας στους βλάχους. Έτσι, τον

---

12 Ο.π., σ. 121 και σ. 140. Μετά την απελευθέρωση της πόλης ο διορισμός των εκπαιδευτικών της μουσουλμανικής κοινότητας, όπως και της ισραηλιτικής, γινόταν από το Διοικητικό Τμήμα της Γενικής Διοίκησης Ηπείρου (βλ. Νικολαΐδου Ελ., «Η οργάνωση του κράτους...», ό.π., σ. 595).

13 Σαββανάκης, Γ. (2016), «Η ρουμανική προπαγάνδα στο χωριό Αβδέλλα Γρεβενών από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο», Η Δυτική Μακεδονία στους Νεότερους Χρόνους, Πρακτικά Α΄ Συνεδρίου Ιστορίας Δυτικής Μακεδονίας, [Εταιρεία Δυτικομακεδονικών Μελετών], Γρεβενά, σ. 347. Βλ. επίσης στο ίδιο ενδεικτική βιβλιογραφία για τη γένεση και εξέλιξη του «κουτσοβλαχικού ζητήματος».

14 Νικολαΐδου, Ελ. (1995), Η ρουμανική προπαγάνδα στο βιλαέτι Ιωαννίνων και στα βλαχόφωνα χωριά της Πίνδου, τ. Α΄ (μέσα 19<sup>ου</sup> αι. - 1900), Ιωάννινα, ΕΗΜ., σ. 360.

15 Ο.π., σ. 155.

Σεπτέμβριο του 1913 εκδόθηκε άδεια λειτουργίας ρουμανικού δημοτικού σχολείου από τη Γενική Διοίκηση Ηπείρου, το οποίο τελούσε υπό την εποπτεία και προστασία του Ρουμανικού Προξενείου που έδρευε στη Θεσσαλονίκη. Η χρηματοδότηση των σχολείων γινόταν από το ρουμανικό κράτος, ενώ η εποπτεία τους ανήκε μέχρι το 1919 στο Υπουργείο Εξωτερικών και στη συνέχεια, μέχρι το 1940, στο Υπουργείο Παιδείας. Η εποπτεία τους μάλιστα έγινε πιο αυστηρή από το μεταξικό καθεστώς με την ίδρυση της Επιθεώρησης των Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων<sup>16</sup>.

Όπως διαπιστώνεται από τις Εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1927-1936, το μαθητικό δυναμικό του ρουμανικού σχολείου των Ιωαννίνων ακολουθούσε μία φθίνουσα πορεία, με αποτέλεσμα να κλείσει λόγω έλλειψης μαθητών. Το γεγονός συνδέεται με την εξασθένηση της ρουμανικής προπαγάνδας και την απροθυμία των βλάχων να στηρίζουν τα ρουμανικά σχολεία. Αποδεικνύονται έτσι και τα ισχνά έως ανύπαρκτα αποτελέσματα της ρουμανικής προπαγάνδας σε ό,τι αφορά στην αφομοίωση των Κουτσόβλαχων. Οι μαθητές του ρουμανικού σχολείου που διέμεναν και διατρέφονταν στο τοπικό οικοτροφείο κατάγονταν από τα βλαχόφωνα χωριά της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων, των Τρικάλων, των Γρεβενών και από τη Βόρειο Ήπειρο.

Η διεύθυνση του σχολείου ανήκε σε Ρουμάνο δασκάλα, το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό όμως ήταν Έλληνες δάσκαλοι με βλάχικη καταγωγή, κάποιοι εκ των οποίων απόφοιτοι του ρουμανικού σχολαρχείου Ιωαννίνων<sup>17</sup>. Η πλειονότητα των μαθημάτων διδάσκονταν στη ρουμανική γλώσσα με τη χρήση από τους μαθητές ρουμανικών βιβλίων, τα οποία χορηγούνταν δωρεάν από το οικοτροφείο μέσω του επιθεωρητή των ξένων σχολείων στη Θεσσαλονίκη. Η διδασκαλία, ωστόσο, της ελληνικής ήταν υποχρεωτική στο πρόγραμμα σπουδών και προβλεπόταν από τη Συνθήκη των Αθηνών (1913). Στις επιθεωρήσεις των σχολείων, βέβαια, οι επιθεωρητές επεσήμαιναν την υποχρέωση των δασκάλων να προπαγανδίζουν και να διδάσκουν στους μαθητές την ελληνική γλώσσα με τη χρήση ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων.

Από τις εκθέσεις προκύπτει ότι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη δεν ήταν σύστοιχη με τη φιλελεύθερη πολιτική που ακολούθησε το ελληνικό κράτος απέναντι στους Κουτσόβλαχους μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή με δεδομένο ότι δε συνιστούσαν πραγματική απειλή<sup>18</sup>. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εθνικιστικής ρητορικής αποτελεί η έκθεση του επιθεωρητή το σχολικό έτος 1938-1939, ο οποίος επισημαίνει ότι η λειτουργία ρουμανικών σχολείων στην περιοχή της Πίνδου «δεν πρέπει να μας αφήσει αδρανείς, αλλά ανησύχους και να φροντίσωμεν να εξουδετερώσωμεν εις την ρίζαν της την αναιδή ταύτην προπαγάνδα, ήτις εντός του οίκου μας και προ

16 Ταναμπάση, Αν. (2017-2018), «Τα ρουμανικά σχολεία στη Νότια Βαλκανική τέλη 19<sup>ου</sup>- μέσα 20<sup>ού</sup> αι.», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχη 15-16, σσ. 233-234.

17 Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Ε.Π. Ιωαννίνων 1931-1932, σ. 43.

18 Παυλίδου, Ευθ. (2017), *Εκπαίδευση και εθνογλωσσική ενσωμάτωση των ξενόφωνων πληθυσμών στην Ελλάδα την περίοδο 1912-1940 (διδακτορική διατριβή)*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 57.

των οφθαλμών μας και εν γνώσει μας φροντίζει να πείση τους βλαχοφώνους πληθυσμούς της Πίνδου οι οποίοι έζησαν και ηγωνίστησαν και εθυσιάστησαν διά την ελληνικήν ιδέαν ότι είναι Ρουμούνου»<sup>19</sup>.

## 7. Τα εβραϊκά σχολεία

Τα Ιωάννινα αποτέλεσαν το κέντρο των Ρωμανιώτικου<sup>20</sup> Εβραϊσμού και η ιστορία της εβραϊκής κοινότητας συνδέεται αναπόσπαστα με την ιστορία της πόλης<sup>21</sup>. Η εκπαίδευση συνιστούσε προτεραιότητα για τους Εβραίους. Τα σχολεία που είχαν ιδρυθεί στην πόλη από το 1872 είχαν θρησκευτικό προσανατολισμό. Το 1904 όμως η Alliance Israelite Universelle εγκαθιστά αρρεναγωγείο και παρθεναγωγείο σύμφωνα με δυτικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Πρόκειται για σχολεία που λειτουργήσαν μέχρι το 1940 με μεγάλο αριθμό μαθητικού δυναμικού<sup>22</sup>, που προέρχονταν και από άλλες εθνότητες και θρησκευόμενα, επιλογή που σχετιζόταν με την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας.

Σε ό,τι αφορά στο πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου, οι Έλληνες δάσκαλοι δίδασκαν ό,τι προβλεπόταν και στα άλλα δημόσια σχολεία. Τα εβραϊκά σχολεία διέφεραν από τα δημόσια στη διδασκαλία της εβραϊκής και της γαλλικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον νόμο 248/1936 η κοινότητα είχε το δικαίωμα να καθορίσει το πρόγραμμα μαθημάτων της εβραϊκής γλώσσας, θρησκείας και ιστορίας και όταν αυτό δε συνέβαινε οι διδάσκοντες καθόριζαν τα μαθήματα «κατά το δοκούν» ή με τρόπο εμπειρικό<sup>23</sup>. Οι επιθεωρητές έκαναν ιδιαίτερη μνεία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και θεωρούσαν ότι για την καλύτερη μόρφωση των κοριτσιών έπρεπε να υπάρχουν ανάλογα καταρτισμένες δασκάλες. Γι' αυτό σε επιθεώρηση του 1919 ο επιθεωρητής πρότεινε η υπάρχουσα υποδιδασκάλισσα να αντικατασταθεί με κανονική δασκάλα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας<sup>24</sup>.

Το διδακτικό προσωπικό απαρτιζόταν από δασκάλους ελληνικής, εβραϊκής, γαλλικής, μία εκπαιδευτριά για το νηπιαγωγείο και τον Γάλλο διευθυντή. Ο διορισμός και η μισθοδοσία τους γίνονταν από την Alliance και την Ισραηλιτική κοινότητα, εκτός από τους δασκάλους της ελληνικής που πληρώνονταν από το ελληνικό κράτος. Εκτός από τους Έλληνες δασκάλους, η πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού των Ισραηλιτών δε γινόταν σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

19 Έκθεσις περί της εκπαιδευτικής εν γένει καταστάσεως της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ζαγορίου – Μετσόβου 1938-1939, σ. 16.

20 Ο όρος Ρωμανιώτες αναφερόταν στους κατοίκους της Ρωμανίας, δηλαδή σε όσους διέμεναν στο Ανατολικό Ρωμαϊκό κράτος.

21 Για την ιστορία των Ρωμανιωτών εβραίων και τη χρονική περίοδο εγκατάστασή τους στα Ιωάννινα βλ. ενδεικτικά Dalven, R. (2011), *The Jew of Ioannina*, Cadmus Press, 1990, Νάχμαν, Ευτ. (1996), Γιάννινα, Ταξίδι στο Παρελθόν, εκδόσεις TALOS, Αθήνα, Σιομπότης, Γ. (2005), *Οι Ρωμανιώτες Εβραίοι των Γιαννίνων*, Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδας, Αθήνα.

22 Ενδεικτικά το σχολικό έτος 1930-1931 φοιτούσαν 309 μαθητές, οι οποίοι είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική (βλ. Βιβλίων Εκθέσεων 1930-1931, σ. 44).

23 Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ζαγορίου – Μετσόβου, Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων 1939-1940, σ. 3 και 9.

24 Βιβλίων Πράξεων... 1914-1922, ό.π., σ. 121.

Πέραν του ότι στερούνταν τίτλων σπουδών, δεν υπήρχε σχετική πράξη πρόσληψης από την κοινότητα ούτε επίσημη κρατική αναγνώριση<sup>25</sup>.

Οι παρατηρήσεις των επιθεωρητών, πάντως, φαίνεται ότι δεν επηρεάζονταν απαραίτητως από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και ακολουθούσαν σταθερά μια πολεμική ρητορική για τα εβραϊκά σχολεία τόσο κατά τη διακυβέρνηση του Βενιζέλου όσο και κατά την περίοδο του Μεταξά. Στο στόχαστρο ήταν ο διευθυντής του σχολείου, τον οποίο ο επιθεωρητής θεωρεί εμπόδιο για τον εκσυγχρονισμό του ιδρύματος, ζητώντας την απομάκρυνσή του, καθώς και την κατάργηση του σχολείου και τη διατήρησή του ως δημόσιου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για την έλλειψη εποπτικών μέσων επικρίνεται πρωτίστως ο Γάλλος Διευθυντής που δεν είναι παιδαγωγός, αλλά και η Ισραηλιτική Κοινότητα που αγνοούσε την αξία τους για το σχολείο. Εφόσον όμως διοριζόταν «Έλλην διευθυντής διδάσκαλος αφ' ενός μεν θα εδίδετο άλλη κατεύθυνσις από πάσης απόψεως εις το σχολείον τούτον, αφ' ετέρου δε θα εξέλειπε η γαλλοκρατία, *ούτως ειπείν, καθ' όσον συντηρουμένου υπό της Alliance Israelite Universalle* ήτις διορίζει και τον διευθυντήν η ατμόσφαιρα γενικώς είναι γαλλική. Γαλλική γλώσσα – γαλλικά βιβλία υπηρεσιακά κατά τα διαλείμματα επίσης γλώσσα γαλλική εξ επιβολής»<sup>26</sup>. Παρόμοιες παρατηρήσεις γίνονταν και για τους Εβραίους δασκάλους, οι οποίοι στη διδασκαλία τους έδιναν έμφαση στη διατήρηση των εθίμων και στην καλλιέργεια της ιουδαϊκής συνείδησης, επηρεάζοντας έτσι και το φρόνημα των μαθητών<sup>27</sup>.

Τα έσοδα των σχολείων προέρχονταν από την Alliance, την κοινότητα, τις κρατικές επιχορηγήσεις και τα διδάκτρα των μαθητών. Ωστόσο, η τελευταία πηγή εσόδων, δηλαδή η καταβολή διδάκτρων «κυμαινομένων από 50 έως 400 δραχμ. κατά μαθητήν αναλόγως προς την οικονομική κατάστασιν των γονέων των και την τάξιν εις ην φοιτώσιν»<sup>28</sup> θεωρούνταν αντισυνταγματική, γιατί ήταν αντίθετη με τη δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον επιθεωρητή, τα χρήματα δεν προορίζονταν για την πρόοδο και τη βελτίωση του σχολείου, το οποίο εμφάνιζε εικόνα εγκαταλειμμένου ιδρύματος, ενώ «οι ιθύνοντες αυτό ενδιαφέρονται περισσότερο να εξασφαλίσουν συνθήκας ανέτου διαμονής δι' εαυτούς»<sup>29</sup>.

Τέλος, οι υποδείξεις και οι συστάσεις των επιθεωρητών επικεντρώνονται στην αναγκαιότητα της έμφασης στη διδασκαλία των ιστορικών κυρίως μαθημάτων στα σημεία στα οποία εξαιρείται ο ελληνικός πολιτισμός και η περίοδος ακμής του ελληνικού έθνους. Επιπρόσθετα, υπογράμμιζαν την αξία των εποπτικών μέσων και πρότειναν την υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών πρακτικών που είχαν καθιερωθεί από το Σχολείο Εργασίας, όπως διδασκαλία στο ύπαιθρο, καλλιέργεια του σχολικού κήπου, δημιουργική εργασία, αυτενέργεια και εισαγωγή χειροτεχνικών μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα.

25 Εκθέσεις Επιθεωρήσεως... 1939-1940, ό.π., σ. 4.

26 Βιβλίον Εκθέσεων Επιθεωρήσεως Σχολείων Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων 1930-1931. σ. 43.

27 Εκθέσεις Επιθεωρήσεως... 1939-1940, ό.π., σσ. 9 -11.

28 Ό.π., σ. 1.

29 Ό.π., σ. 3.

## 8. Τα προσφυγικά σχολεία

Οι πρώτοι πρόσφυγες εγκαθίστανται στα Γιάννενα το 1923, μόλις μία δεκαετία από την απελευθέρωση της πόλης. Σε μια περίοδο εξαιρετικά δύσκολη, που δεν είχαν αντιμετωπιστεί ακόμη σοβαρές δυσλειτουργίες από την ενσωμάτωση των Νέων Χωρών, σε συνδυασμό με την έλλειψη δασκάλων εξαιτίας των συνεχών πολέμων, το κράτος καλείται να αφομοιώσει τον προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό που φτάνει στην πόλη μετά τη μικρασιατική καταστροφή. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς προέρχονταν από περιοχές της Μικράς Ασίας όπου είχε αναπτυχθεί ένα εκτεταμένο δίκτυο σχολείων.

Στην απογραφή του 1928 ο συνολικός πληθυσμός της πόλης των Ιωαννίνων ήταν 21.503 κάτοικοι από τους οποίους οι 3.117 ήταν πρόσφυγες, δηλαδή ποσοστό 14,5 % του συνολικού πληθυσμού. Αναμφίβολα ο προσφυγικός πληθυσμός μετέβαλε τη σύνθεση του τοπικού μαθητικού πληθυσμού. Από το σύνολο των προσφύγων που εγκαταστάθηκαν στην Ήπειρο, δημιουργήθηκαν στο λεκανοπέδιο Ιωαννίνων τα προσφυγικά χωριά της Ανατολής, της Νεοκαισάρειας, της Μπάφρας και της Ασφάκας, όπου αντίστοιχα ιδρύθηκαν σχολεία. Το πρώτο προσφυγικό δημοτικό σχολείο λειτούργησε στην Ανατολή το σχολικό έτος 1925-1926, στην Μπάφρα και τη Νεοκαισάρεια το 1929 και στην Ασφάκα το 1933-1934. Η μέριμνα από τις εκπαιδευτικές αρχές για την άμεση ίδρυση σχολείων στις παραπάνω περιοχές, αναδεικνύει αφενός τη μεγάλη σημασία που απέδιδαν οι κάτοικοι στην εκπαίδευση και αφετέρου τον σημαντικό ρόλο που εναπέθετε το κράτος στο σχολείο για την ενσωμάτωση των προσφύγων.

Ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που είχαν να διαχειρισθούν οι επιθεωρητές ήταν η απουσία κατάλληλων διδακτηρίων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Ανατολής, όπου οι μαθητές στεγάζονταν σε δύο κελιά της εκκλησίας του Αγίου Ιωάννη, ενώ στον ίδιο χώρο λειτουργούσε νηπιαγωγείο και αστυνομικός σταθμός. Η φοίτηση των μαθητών γινόταν «υπό αφαντάστους ανθυγιεινές συνθήκας», καθώς 150 μαθητές στοιβάζονταν σε έναν περιορισμένο χώρο 24 τ.μ. «κυριολεκτικώς τρώγλη»<sup>30</sup>. Παρόμοιες δυσκολίες υπήρχαν και στους άλλους προσφυγικούς συνοικισμούς, όπου ως διδακτήρια χρησιμοποιούνταν ιδιωτικές οικίες, που κάλυπταν και άλλες ανάγκες, χωρίς να ανταποκρίνονται στους στοιχειώδεις όρους της παιδαγωγικής και της σχολικής υγιεινής. Η ακαταλληλότητα των διδακτηρίων θεωρείτο προτεραιότητα των επιθεωρητών και επιδίωκαν την ανέγερση νέων σε συνεργασία με τη Μητρόπολη, αλλά και την προσωπική εργασία των κατοίκων και των δασκάλων.

Ανάλογη με την εικόνα των διδακτηρίων ήταν και η υλικότεχνική τους υποδομή. Έτσι, ένα σχολείο της εποχής του Μεσοπολέμου διέθετε μόνο τα «απαραίτητως αναγκαία», ένα τραπέζι, μαυροπίνακα, κάποια ερμάρια,

30 Βιβλίων Εκθέσεων Επιθεωρήσεως... 1930-1931, ό.π., σ. 55 και Βιβλίων Εκθέσεων Επιθεωρήσεως Σχολείων Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων 1932-1933, σ. 7.



ξύλινα ή ψάθινα καθίσματα, σκίμποδες, θερμάστρα και εικόνες αναρτημένες στους τοίχους. Οτιδήποτε παραπάνω αποτελούσε πολυτέλεια και, όταν υπήρχε δυνατότητα, ορισμένες ανάγκες καλύπτονταν με δαπάνες των γονέων.

Προφανώς η σχολική καθημερινότητα ήταν ιδιαίτερα δυσχερής και εμπόδιζε την ομαλή φοίτηση των μαθητών. Εκτός από τους ανεπαρκείς χώρους, ανασταλτικοί παράγοντες για το γνωστικό επίπεδο και τη φοίτηση ήταν το πολύωρο πρόγραμμα μαθημάτων, οι δεινές συνθήκες υγιεινής και διαβίωσης στο σπίτι, η διάδοση ασθενειών, η έλλειψη χρημάτων και η ανάγκη απασχόλησης των παιδιών κατά την περίοδο της καπνοφυτείας.

Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό πλαίσιο της εποχής σχετίζεται με τον θεσμό των σχολικών κήπων, απαραίτητων για τη γεωργική εκπαίδευση, αλλά και στο πνεύμα της αυτενέργειας του μαθητή που προωθούσε το Σχολείο Εργασίας. Στα περισσότερα σχολεία καλλιεργούνταν ανθόκηποι και λαχανόκηποι που απέφεραν έσοδα στο σχολικό ταμείο. Κάποιοι από αυτούς μάλιστα, όπως ο σχολικός κήπος του δημοτικού σχολείου Ανατολής, απέσπασαν διακρίσεις και βοήθησαν στην προώθηση γεωργικών γνώσεων και μεθόδων στην ευρύτερη περιοχή.

Η σημαντική παράμετρος, όμως, που ο Επιθεωρητής έδινε έμφαση κατά την επιθεώρηση ήταν η γλώσσα ομιλίας των μαθητών, οι οποίοι στην πλειονότητά τους ήταν τουρκόφωνοι. Για τους μαθητές αυτούς ο Επιθεωρητής έδινε ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και παρείχε στους δασκάλους λεπτομερείς οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων, για την τήρηση των προγραμμάτων και την επίμονη γλωσσική τους άσκηση.

Στο ίδιο πνεύμα εντάσσονται οι κρίσεις των επιθεωρητών για την εξωσχολική δράση και την εκπολιτιστική επίδραση των δασκάλων στους κατοίκους. Βασικός ρόλος του δασκάλου στις προσφυγικές κοινότητες ήταν η εκμάθηση της ελληνικής. Βέβαια, απώτερος στόχος του αυστηρού ελέγχου ήταν η ιδεολογική χειραγώγηση τόσο των δασκάλων όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Ειδικά κατά την περίοδο του Μεταξά, κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας αποτελούσαν η φροντίδα των δασκάλων να εμπνεύσουν το θρησκευτικό συναίσθημα στους μαθητές και στους κατοίκους, «*αγάπην προς την νέαν Πατρίδα, και πίστιν προς τας υγιείς αρχάς και τας κατευθύνσεις του Κράτους*»<sup>31</sup>.

Σε όλα τα προσφυγικά χωριά, τέλος, λειτούργησαν νηπιαγωγεία, τα οποία είχαν ως αποστολή την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας. Από τις διαπιστώσεις των επιθεωρητών προκύπτει ότι άσκησαν σημαντική επίδραση στον εξελληνισμό των νηπίων. Σε αυτό συνέβαλε φυσικά η συναναστροφή των νηπιαγωγών με τους γονείς στο πλαίσιο της εξωσχολικής τους δράσης και η παρότρυνσή τους προς αυτούς να μιλούν ελληνικά στην οικογένεια, ώστε να επηρεάσουν τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών.

31 Βιβλίου Εκθέσεων Επιθεωρήσεως Σχολείων Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων 1937-1938, σσ. 18-19.

## 9. Συμπεράσματα

Με την ενσωμάτωση των Νέων Χωρών στο ελληνικό κράτος ως ένας από τους θεμελιώδεις στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδύθηκε η επίτευξη αφομοίωσης ετερόγλωσσων πληθυσμών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία. Το σχολείο κλήθηκε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της εθνικής ομοιογένειας μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, την εξωσχολική δράση των εκπαιδευτικών, την ίδρυση νηπιαγωγείων σε περιοχές με ξενόφωνο πληθυσμό και τη στελέχωση των σχολείων με κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Οι επιθεωρητές προσπαθούσαν να σεβαστούν το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και τις διεθνείς συνθήκες προστασίας των μειονοτήτων. Στην πράξη όμως δεν υπήρχε συνέχεια ούτε συνέπεια αντιμετώπισης της εθνικής ετερότητας. Πιο έντονη καχυποψία και προκατάληψη στον λόγο των επιθεωρητών εκδηλωνόταν απέναντι στα ρουμανικά και στα εβραϊκά σχολεία, παρόλο που και στις δύο περιπτώσεις η μητρική γλώσσα των μαθητών ήταν η ελληνική και το μαθητικό δυναμικό του ρουμανικού σχολείου ήταν περιορισμένο. Η στάση απέναντι στη μειονότητα είχε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν το εθνικό συμφέρον οι επιθεωρητές. Ειδικά για τα ισραηλιτικά σχολεία με τις παρεμβάσεις τους στοχεύουν στην ανανέωση του σχολείου στις σύγχρονες απαιτήσεις της διδακτικής, στον έλεγχο της εκπαίδευσης των Εβραίων και στην επιβολή ελληνοκεντρικού χαρακτήρα με ταυτόχρονο περιορισμό της κυριαρχίας της γαλλικής γλώσσας.

Σε ό,τι αφορά στα προσφυγικά σχολεία η κρατική εκπαιδευτική πολιτική επεδίωκε να περιορίσει τους ανασταλτικούς παράγοντες που εμπόδιζαν την ομαλή φοίτηση μαθητών. Ωστόσο, υπήρχαν σοβαρά ζητήματα που επηρέαζαν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και διδακτηρίων, οι ελλειπείς κρατικές πιστώσεις, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και η κακή οικονομική κατάσταση των οικογενειών.

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να συνεχιστεί η ερευνητική προσπάθεια και ο εντοπισμός του αρχαικού υλικού και για τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές περιφέρειες. Η ανεύρεση και διάσωση του συνόλου του αρχαικού υλικού από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες των Ιωαννίνων θα φωτίσει περισσότερο άγνωστες μέχρι σήμερα πτυχές της τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας και θα συμβάλει στην κατανόηση της σύνθετης διαδικασίας αφομοίωσης των αλλόγλωσσων μαθητών.

## Βιβλιογραφία

Αναστασόπουλος Ν. (2015), «Από την Οθωμανική περίοδο στο Ελληνικό κράτος: πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις για την περιοχή των Ιωαννίνων», Ε΄ Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις

- στον ελληνικό κόσμο (1204-2014):οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, Πρακτικά, τόμος 1', Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα, σσ. 311-324.
- Γκλαβίνας, Γ. (2008). Οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί στην Ελλάδα (1912-1923). Αντιλήψεις και πρακτικές της ελληνικής διοίκησης. Σχέσεις με χριστιανούς γηγενείς και πρόσφυγες, (διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κονικ, Ν. (2013), Το Ρουστιγιέ Θηλέων Χαμιντιέ των Ιωαννίνων, Ankara.
- Νικολαΐδου, Ελ. (1995), Η ρουμανική προπαγάνδα στο βιλαέτι Ιωαννίνων και στα βλαχόφωνα χωριά της Πίνδου, τ. Α' (μέσα 19<sup>ου</sup> αι. - 1900), Ιωάννινα, ΕΗΜ.
- Νικολαΐδου Ελ., (1987), «Η οργάνωση του κράτους στην απελευθερωμένη Ήπειρο 1913-1914», Δωδώνη, τομ. 16, τχ. 1, σσ. 497-610.
- Παπασταύρος, Αν. (1998), Ιωαννίνων Εγκώμιον: *Το παρελθόν που δε χάθηκε*, Ιωάννινα.
- Παυλίδου, Ευθ. (2017), Εκπαίδευση και εθνογλωσσική ενσωμάτωση των ξενόφωνων πληθυσμών στην Ελλάδα την περίοδο 1912-1940 (διδακτορική διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Σαββανάκης Γ. (2016), «Η ρουμανική προπαγάνδα στο χωριό Αβδέλλα Γρεβενών από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως το Β' Παγκόσμιο πόλεμο», Η Δυτική Μακεδονία στους Νεότερους Χρόνους, Πρακτικά Α' Συνεδρίου Ιστορίας Δυτικής Μακεδονίας, [Εταιρεία Δυτικομακεδονικών Μελετών], Γρεβενά, σσ. 347 - 366.
- Ταναμπάση, Αν. (2017-2018), «Τα ρουμανικά σχολεία στη Νότια Βαλκανική τέλη 19<sup>ου</sup>- μέσα 20<sup>ου</sup> αι.», Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, τεύχη 15-16, σσ. 225-249.

### Αρχειακές πηγές

- Βιβλία Πράξεων του Εποπτικού Συμβουλίου Περιφέρειας Ιωαννίνων (1914-1931). Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ζαγορίου – Μετσόβου και Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων (1914-1940).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Δημήτριος Β. Ντούτσης** είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και

Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μετεκπαιδεύθηκε στο Διδασκαλείο του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή και παρακολούθησε επιτυχώς το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ανωτέρω Πανεπιστημίου, όπου και εκπόνησε τη διπλωματική του εργασία. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ίδιου Πανεπιστημίου αναγορεύτηκε διδάκτορας το 2008. Τα ερευνητικά και συγγραφικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, στην τοπική ιστορία, στην ιστορία της προσχολικής αγωγής και στην εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους όσον αφορά στους ξενόφωνους πληθυσμούς. Έχει δημοσιεύσει διάφορα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και συλλογικούς τόμους και έχει λάβει μέρος σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια. Από 20-08-2020 έως και 19-07-2022 υπηρέτησε ως Διευθνήτρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων και από τον Φεβρουάριο του 2023 υπηρετεί ως Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης με αρμοδιότητες στους νομούς Ιωαννίνων και Άρτας.

# Σχέση των μαθητών Ρομά με τις υπηρεσίες του κοινωνικού λειτουργού στην αποτροπή της σχολικής διαρροής

Καλλίνωμος Κωνσταντίνος

## Περίληψη

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση της σχολικής διαρροής των Ρομά μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και ο ρόλος που μπορεί να έχει ο κοινωνικός λειτουργός στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού. Για τον σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις 46 μαθητών Ρομά που φοιτούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 25. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού κυρίως τύπου. Το γενικό συμπέρασμα είναι πως οι μαθητές Ρομά δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο, ενώ δείχνουν να είναι περισσότερο ενταγμένοι στο ελληνικό σχολείο από αυτό που δείχνουν προηγούμενες έρευνες. Το δεύτερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα αυτή είναι πως ο κοινωνικός λειτουργός στο ελληνικό σχολείο δεν επιτελεί το ρόλο και το έργο που πράγματι θα μπορούσε να επιτελέσει.

**Λέξεις – κλειδιά:** Ρομά, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σχολική διαρροή, κοινωνικός λειτουργός.

**Keywords:** Roma, Secondary education, school dropout, social worker

## 1. Εισαγωγή

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της σχολικής των Ρομά μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και ο ρόλος που μπορεί να έχει ο κοινωνικός λειτουργός στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα με ένα συνολικό δείγμα 46 μαθητών Ρομά, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής των Πατρών, στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας.

Στο θεωρητικό μέρος, γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής, όπως αυτό απαντά στους μαθητές Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό, παρατίθενται οι βασικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εγκατάλειψη του σχολείου από τους Ρομά μαθητές καθώς και οι βασικές συνέπειες που μπορεί να έχει μια τέτοια απόφαση τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Γίνεται επίσης αναφορά στο ρόλο που μπορεί να επιτελέσει ο κοινωνικός λειτουργός ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής των Ρομά.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση όρων

Σύμφωνα με τον ορισμό που τείνει να επικρατήσει βιβλιογραφικά, η σχολική διαρροή αναφέρεται στο σύνολο εκείνο των ατόμων τα οποία δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση, την οποία ορίζει η νομοθεσία και οι κοινωνικές ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας.<sup>1</sup> Σύμφωνα με έναν δεύτερο ορισμό, η σχολική διαρροή αναφέρεται σε άτομα τα οποία δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους, όπως την έχουν ξεκινήσει.<sup>2</sup>

Διάκριση, σύμφωνα με τους ερευνητές, θα πρέπει να γίνει και ανάμεσα στις έννοιες της μαθητικής διαρροής, του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Πρόκειται για έννοιες, οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά μαζί, αλλά δε θα πρέπει να συγχέεται το περιεχόμενό τους. Συγκεκριμένα, ο όρος «μαθητική διαρροή» αναφέρεται στο φαινόμενο ορισμένοι μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώσουν

1 Viadero D. (2001): The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. *Education Week*, σ. 28.

2 McNeal Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, 78(1), 140.

τις απαιτούμενες σπουδές και να μη μπορούν να αποκτήσουν τον αντίστοιχο τίτλο σπουδών.<sup>3</sup> Ο όρος «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» αναφέρεται στην περίπτωση των ατόμων που δεν έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία διαμένουν λόγω και των πρακτικών που υιοθετούνται και εφαρμόζονται σε αυτό. Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» είναι ένας ευρύτερος όρος, ο οποίος αναφέρεται στην αδυναμία του ατόμου να έχει πρόσβαση και επωφελείται από ένα σύνολο κοινωνικών υπηρεσιών και αγαθών στα οποία εντάσσεται και η εκπαίδευση.<sup>4</sup>

Οι Ρομά αποτελούν μια πληθυσμιακή ομάδα η οποία βιώνει ποικίλες δυσκολίες και ποικίλα προβλήματα. Λόγω των προβλημάτων αυτών χαρακτηρίζονται από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο παράλληλα με υψηλά ποσοστά ανεργίας και γενικά από δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και συχνά απο κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για ένα φαινόμενο, το οποίο αφορά σε ευρωπαϊκά επίπεδο, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως ένα μεγάλο ποσοστό των Ρομά(περίπου το 75%) δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει τη φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.<sup>5</sup>

Το έργο του κοινωνικού λειτουργού, αυτό αφορά στη δημιουργία ενός όσο το δυνατόν πιο θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο, εντός του οποίου οι μαθητές θα αισθάνονται ασφάλεια ώστε να προχωρήσουν επιτυχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, το έργο του συνίσταται στην ανάπτυξη των παιδιών, τόσο σε ψυχοκοινωνικό όσο και γνωστικό επίπεδο, και να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες για ανάπτυξη. Για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί τη βάση για την συνεργασία και την ανάπτυξη παρεμβάσεων που αφορούν στη διαχείριση των κρίσεων. Παράλληλα, ο κοινωνικός λειτουργός έχει έργο να μεριμνά για την δημιουργία ομάδων δημιουργικής απασχόλησης μέσα στις οποίες οι μαθητές θα αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και τις δεξιότητες ζωής και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες. Στο ίδιο πλαίσιο, οφείλει να σχεδιάζει και να υλοποιεί προγράμματα που αφορούν στην υγεία και στην πρόληψη, στην εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με ζητήματα ανθρώπινων δικαιωμάτων και γενικά με κοινωνικά ζητήματα. Σημαντικό είναι να μεριμνά ιδιαίτερα για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών, όπως είναι οι Ρομά, εμπλέκοντας και τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αυτή.<sup>6</sup>

3 Σταμέλος, Γ. (2002). Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ': α. η τεχνική της κοόρτης β. μακροσκοπική ανάλυση από το Δημοτικό στο Λύκειο γ. μαθητική διαρροή – εκπαιδευτικός αποκλεισμός- κοινωνικός αποκλεισμός: ένα μοντέλο. Αθήνα: Ψηφίδα, σ. 27.

4 Παπαχριστοπούλου, Ε. (2016). Σχολική διαρροή, γενεσιουργά αίτια και συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των φοιτούντων. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 39.

5 Rosário, P., Núñez, C., Núñez, J., Vallejo, G., Azevedo, R., Pereira, R., Moreira, T., Fuentes, S. & Valle, A., (2017): Promoting Gypsy children's behavioural engagement and school success: Evidence from a four-wave longitudinal study. *British Educational Research Journal*, 43, 3, 554-571.

6 Πιλήσης, Θ. (2011). Η Σχολική Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο Σ. Παρλάλης (Επιμ.), *Οι πρακτικές εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Πεδίο, σ.360.

## 2.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Τα δεδομένα που προκύπτουν σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά είναι πως σε μεγάλο ποσοστό τους δεν ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ολοκληρώνουν κάποιες τάξεις του Γυμνασίου), ενώ η συμμετοχή τους στην σχολική ζωή δεν είναι πολύ ενεργή. Τα αγόρια Ρομά ωθούνται στην διακοπή του σχολείου λόγω οικονομικών και επαγγελματικών λόγων, καθώς σε πολλές περιπτώσεις από μικρή ηλικία αναγκάζονται να εργαστούν και μάλιστα πολλές ώρες και ίσως σε εργασία που απαιτεί συνεχείς μετακινήσεις. Αντίστοιχα, τα κορίτσια Ρομά σε μεγάλο ποσοστό αναγκάζονται να απομακρυνθούν από το σχολείο, καθώς δημιουργούν δική τους οικογένεια από την εφηβική κιόλας ηλικία.<sup>7</sup> Σημαντικό να αναφερθεί είναι πως στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών Ρομά που διακόπτει το σχολείο είναι μικρότερο από το ποσοστό που σημειώνεται στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες,<sup>8</sup> γεγονός αρκετά ενθαρρυντικό αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των αντισταθμιστικών μέτρων που εφαρμόζονται στη χώρα μας.

### 2.2.1. Αίτια σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά

Η σχολική διαρροή αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Στην περίπτωση των Ρομά, οι παράγοντες που την ενισχύουν ποικίλουν. Πολλοί ερευνητές προτάσσουν τις δύσκολες συνθήκες υπό τις οποίες διαβιώνουν οι Ρομά και που τους αναγκάζουν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Συγκεκριμένα, τονίζεται η ανέχεια και η δυσκολία τους να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, γεγονός που τους στερεί τη δυνατότητα να ενταχθούν ομαλά και στην επαγγελματική ζωή του τόπου τους.<sup>9</sup> Χαρακτηριστικό είναι πως οι συνθήκες διαβίωσης των Ρομά χαρακτηρίζονται ως «τριτοκοσμικές», καθώς στερούνται την πρόσβαση σε βασικά αγαθά.<sup>10</sup> Λόγω των συνθηκών αυτών, το σχολείο περνά για τους Ρομά σε «δεύτερη μοίρα», καθώς δεν αποτελεί βασική τους προτεραιότητα. Προτεραιότητα, κυρίως για τα αγόρια, είναι η εργασία και η συνεισφορά στην οικογένεια ή η συντήρηση της δικής τους οικογένειας. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα άτομα αυτά να αναπτύσσουν συχνά παραβατικές συμπεριφορές που επιφέρουν την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους.<sup>11</sup>

7 Πλουμίδη, Ε. (2016). Σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη από τους Ρομά: διερευνώντας τις στάσεις του πληθυσμού των Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. *Πρακτικά εργασιών 8ο Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)*, Αθήνα, 18 - 19 Νοεμβρίου 2016, σ. 215.

8 Μάστορας, Ν., στο: <https://www.in.gr/2016/01/18/greece/nea-stoixeiaigia-ti-mathitiki-diarroi-sti-xwra-mas/> (Ανακτήθηκε στις 3/5/2021).

9 Bernhardt et al., (1998). Work and Opportunity in the PostIndustrialLabour Market. *Institute on Education and the Economy Brief*, 19, σ. 52.

10 Σιάννου, Ε. (1998). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: από το φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς. Στο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα*. Αθήνα, σ. 628.

11 Bowers et al., (1999). Giving young people a good start: the experience of OECD countries. In OECD, *Preparing youth for the 21st century: The transition from education to the labour market*. OECD: Paris, σ. 216.



Τρεις είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι μαθητές Ρομά οδηγούνται στη σχολική διαρροή, η πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα, οι ανισότητες που ακόμα και σήμερα χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και οι συνθήκες υπό τις οποίες διαβιούν.<sup>12</sup> Στους λόγους αυτούς θα πρέπει να προστεθεί και η έλλειψη κινήτρων για την μάθηση και την ολοκλήρωση των σπουδών, αλλά και η άποψη που υιοθετούν αρκετοί από τους μαθητές αυτούς πως το σχολείο δε μπορεί να τους προσφέρει όσα χρειάζονται για να βελτιώσουν τη ζωή τους.<sup>13</sup> Στο ίδιο πλαίσιο, τονίζεται και η έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, που αδυνατούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάγκες τους και ως εκ τούτου αδυνατούν να τους αποτρέψουν από το να σταματήσουν το σχολείο.

### 2.2.2. Συνέπειες σχολικής διαρροής

Η σχολική διαρροή επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ζωή και εξέλιξη των Ρομά, καθώς τους περιορίζει σε ένα καθεστώς υποαπασχόλησης και χαμηλών αποδοχών, εντός ενός εργασιακού πλαισίου που δεν τους παρέχει τη δυνατότητα παροχής κινήτρων και ανέλιξης. Αντίστοιχα, τους δημιουργεί προβλήματα και στον οικονομικό τομέα, αφού ο πληθυσμός των Ρομά έχει συνδεθεί με μεγάλα ποσοστά ανέχειας και δύσκολων συνθηκών διαβίωσης, που αναπόφευκτα επιβαρύνουν και την υγεία του συγκεκριμένου πληθυσμού και οδηγούν στη μείωση του προσδόκιμου ζωής των μελών του. Τα παραπάνω ενισχύουν και διατηρούν στην συνείδηση της κοινωνίας ρατσιστικές ιδεολογίες που είναι δυνατόν να οδηγήσουν τον πληθυσμό Ρομά στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.<sup>14</sup>

### 2.2.3. Ο Ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά

Η κοινωνική εργασία αποτελεί έναν επιστημονικό κλάδο, ο οποίος μπορεί να βρει εφαρμογή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.<sup>15</sup> Χαρακτηριστικό είναι προγράμματα κοινωνικής εργασίας που έχουν αρχίσει να εντάσσονται σε σχολεία της Αμερικής ήδη από το 1917 σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν όλες εκείνες οι δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορούν να αναστείλουν τη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη του μαθητή.<sup>16</sup>

12 Σαλωνίτης, Π. (2004). *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα, σ. 143.

13 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Περίοδος αναφοράς 2013-2016. Αθήνα: ΙΕΠ, σ.29.

14 Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Στο Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. *Επιμορφωτικός Οδηγός: Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»/ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ II*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, σ. 56.

15 Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος, σ. 29.

16 Constable, R. (2008). *The role of the school social worker*. Loyola University: Chicago, σ. 72.

Στόχος της παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί η ενίσχυση της συμμετοχικότητας των παιδιών, η κοινωνική τους ένταξη και η βελτίωση της λειτουργικότητάς τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Τα παραπάνω θα επιτευχθούν μέσω του διαλόγου και της συμμετοχής των μαθητών σε ομάδες κοινωνικής εργασίας μέσω των οποίων αναμένεται να επέλθει η αλλαγή της κοινωνικής στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών προς την επιθυμητή κατεύθυνση.<sup>17</sup>

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στηρίζεται κυρίως σε δύο θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η πρώτη είναι η προσέγγιση των δυνατών σημείων. Πρόκειται για μια παρέμβαση η οποία εστιάζει σε μια προσπάθεια να προκαλέσει αλλαγές που δεν αφορούν μόνο στο άτομο αλλά και σε ολόκληρο το κοινωνικό περιβάλλον και σύστημα.<sup>18</sup>

Η δεύτερη προσέγγιση στην οποία στηρίζεται η κοινωνική εργασία είναι αυτή της ενδυνάμωσης. Πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στην στο να αναπτύξει την κριτική ικανότητα του μαθητή και να συνειδητοποιήσει την κατάσταση και να ενδυναμώσει τις δυνατότητες και τις δεξιότητές του ώστε να την αλλάξει. Με άλλα λόγια, σκοπός είναι να ενισχυθεί η θετική εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του και για την ικανότητά του να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει.<sup>19</sup> Τελικά, ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να ερευνά τις συνθήκες υπό τις οποίες εκδηλώνεται ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως είναι η σχολική διαρροή ή και παραβατική συμπεριφορά των Ρομά μαθητών, αξιολογώντας, πάντα, την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Σημαντικό είναι πως η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση δείχνει ιδιαίτερη μέριμνα στη διαχείριση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά μαθητές.<sup>20</sup>

### 2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής αποτελεί η διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και παραβατικότητας των Ρομά μαθητών και ο ρόλος των κοινωνικών υπηρεσιών ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού. Επιμέρους στόχο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η πολιτισμική ιδιαιτερότητα, όπως αυτή των Ρομά, αποτελεί έναν παράγοντα κινδύνου για την σχολική διαρροή, καθώς ο βαθμός στον οποίο η πολιτισμική αυτή ιδιαιτερότητα μπορεί να συνδέεται με υψηλά ποσοστά παραβατικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος είναι να αναζητηθούν τα αίτια που μπορούν να προκαλέσουν στην σχολική διαρροή στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Τέλος, στόχο αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο σήμερα έχει

17 Hatton, K. (2008). *New directions in Social Work practice*. Exeter, σ. 101.

18 Saleebey, D. (Ed.) (1997). *The strengths perspective in social work practice*. White Plains, NY: Longman, σ. 231.

19 Payne, M. (2000). *Σύγχρονη Θεωρία Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.48.

20 Κανδυλάκη, ό.π., σ. 52.

αναπτυχθεί και εφαρμόζεται μια ικανοποιητική προνοιακή / κοινωνική πολιτική προς τους πληθυσμούς Ρομά μέσω των κοινωνικών λειτουργών, ικανή να συμβάλει στη διαχείριση φαινομένων σχολικής διαρροής και παραβατικότητας.

## 2.4. Ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Η βασική ερευνητική υπόθεση στην οποία στηρίζεται η εργασία αυτή είναι πως η επαφή των Ρομά με τις κοινωνικές υπηρεσίες δύναται να μειώσει σημαντικά τα ποσοστά σχολικής διαρροής και παραβατικότητας, όπως αυτά σημειώνονται σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βάσει των προαναφερθέντων στόχων, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η εργασία αυτή είναι τα εξής:

1. Σε ποιον βαθμό οι οικογένειες των Ρομά έχουν αναπτύξει επαφές με τις κοινωνικές υπηρεσίες και το κράτος πρόνοιας;
2. Ποια είναι τα αίτια της σχολικής διαρροής και της παραβατικότητας των Ρομά μαθητών στο Γυμνάσιο;
3. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές Ρομά αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές υπηρεσίες σε σχέση με την σχολική διαρροή ή και την παραβατικότητα;

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων επιλέγεται πολύ συχνά, ειδικά στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς παρέχει στους ερευνητές την δυνατότητα να θέσουν συγκεκριμένα ερωτήματα και να τα απαντήσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια και εγκυρότητα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου, ο εκάστοτε ερευνητής απευθύνεται σε έναν συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων, οι απαντήσεις τους «ποσοτικοποιούνται» και αναλύονται στατιστικά βάσει του κατάλληλου εργαλείου στατιστικής ανάλυσης.<sup>21</sup>

Στην εργασία αυτή, η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε λόγω της επιθυμίας των ερευνητών να καταγράψουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ρομά μαθητών γύρω από το υπό εξέταση ζήτημα(σχολική διαρροή). Ακόμα, κρίθηκε πως η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε πως είναι η κατάλληλη για να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και για να μετριάσει, όσο το δυνατόν περισσότερο, την εμπλοκή των ερευνητών στην έρευνα και τελικά να επιτευχθεί μια όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική προσέγγιση του υπό εξέταση ζητήματος.<sup>22</sup>

### 3.1. Το δείγμα της έρευνας

Για τον σκοπό της έρευνας και για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα,

---

21 Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζοπούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων, σ. 26.

22 Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 9.

οι ερευνητές απευθύνθηκαν σε Ρομά και συγκεκριμένα σε μαθητές. Οι μαθητές αυτοί αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 46 μαθητές Ρομά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούν σε σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής των Πατρών (1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Εσπερινό Γυμνάσιο Πατρών, 14<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πατρών και Γυμνάσιο Σαγεϊκών). Πρόκειται για 24 αγόρια και 22 κορίτσια. Από το σύνολο αυτό, οι 22 μαθητές φοιτούν στη Β Γυμνασίου και 24 μαθητές φοιτούν στην Α και Γ Γυμνασίου αντίστοιχα.

Σχετικά με την δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, αυτή είναι δειγματοληψία μη πιθανοτήτων. Πρόκειται για μια μέθοδο δειγματοληψίας κατά την οποία επιλέγονται από τον ερευνητή εκείνες οι περιπτώσεις του πληθυσμού στις οποίες έχει πρόσβαση ο ερευνητής και την ίδια στιγμή εκείνες οι περιπτώσεις του πληθυσμού που φέρουν το σύνολο των χαρακτηριστικών που επιθυμεί να μελετήσει. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από ένα δείγμα στο οποίο είχε πρόσβαση τουλάχιστον ένας (1) από τους τρεις (3) ερευνητές της έρευνας.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν αντιπροσωπεύουν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα το οποίο εξετάστηκε. Με άλλα λόγια, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο δείγμα και για το λόγο αυτό δε μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικές όλου του συνόλου των μαθητών Ρομά που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.<sup>23</sup> Φυσικά, το γεγονός αυτό δε μειώνει την συμβολή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην «φώτιση» του ζητήματος της σχολικής διαρροής και παραβατικότητας των Ρομά εφήβων μαθητών.<sup>24</sup>

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην εργασία αυτή σχεδιάστηκε χρησιμοποιώντας στοιχεία από άλλες έρευνες και από άλλα ερευνητικά εργαλεία. Τα στοιχεία αυτά τροποποιήθηκαν ώστε να ανταποκρίνονται στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα. Ως προς τη δομή και το περιεχόμενο του εργαλείου αυτού, θα πρέπει να αναφερθεί πως είναι ένα όσο το δυνατόν πιο απλό, περιεκτικό και κατανοητό εργαλείο, καθώς απευθύνεται σε Ρομά μαθητές οι οποίες πιθανόν να μη διαθέτουν ένα καλό υπόβαθρο της ελληνικής γλώσσας. Έτσι επιλέχθηκε να είναι σύντομο, με απλά διατυπωμένες ερωτήσεις οι οποίες να είναι εστιασμένες στο σκοπό της έρευνας. Λόγω των συνθηκών που δημιούργησε η πανδημία και δεδομένου ότι οι σχολικές μονάδες ήταν κλειστές στο μεγαλύτερο διάστημα κατά το οποίο διεξήχθη η έρευνα, επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, το έντυπο ερωτηματολόγιο, αφού ελέγχθηκε και διορθώθηκε, μετατράπηκε σε μορφή Googledocs και στην συνέχεια στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των μαθητών.

23 Robson, ό.π., σ. 11.

24 Creswell, ό.π., σ. 51.

### 3.3. Τρόπος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο Απρίλιος 2021-Ιούλιος 2021. Συνολικά, συλλέχθηκαν 46 ερωτηματολόγια. Ο αριθμός αυτός είναι ικανοποιητικός δεδομένης της δυσκολίας εύρεσης του δείγματος, αλλά κυρίως δεδομένου του χαμηλού ποσοστού των μαθητών Ρομά που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την συλλογή των δεδομένων είναι η μέθοδος συμπλήρωσης ενός αυτο-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές Ρομά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στο χρόνο που επιθυμούσαν οι ίδιοι. Ο αναμενόμενος χρόνος για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε στα 10 λεπτά, αλλά δεν τέθηκε κάποιος χρονικός περιορισμός στους μαθητές για να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Το γεγονός, μάλιστα, πως το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό, απάλλαξε τους μαθητές από επιπλέον άγχος και τους έδωσε τη δυνατότητα να απαντήσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που περιελάμβανε το εργαλείο αυτό.

### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 46 μαθητές Ρομά, οι οποίοι συμμετείχαν στη διαδικασία συμπλήρωσης ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Από το σύνολο αυτό, οι 24(δηλαδή το 52.2%) ήταν αγόρια και οι 22(το 47.8%) ήταν κορίτσια. Ως προς την ηλικία των μαθητών, αυτοί ήταν κατά κύριο λόγο 13-16 ετών. Συγκεκριμένα, οι έντεκα(11) μαθητές(το 23.9%) είναι ηλικίας 15 ετών και δέκα(10) μαθητές(το 21.7%) είναι ηλικίας 14 και 16 ετών αντίστοιχα. Πέντε(5) μαθητές(10.9%) είναι ηλικίας 13 ετών και τρεις(3) μαθητές είναι ηλικίας 18 και 19 ετών αντίστοιχα. Τέλος, υπάρχει ένας(1) μαθητής ηλικίας 17 ετών, ένας(1) μαθητής ηλικίας 20 ετών, ένας(1) μαθητής ηλικίας 22 ετών και ένας(1) μαθητής ηλικίας 35 ετών. Οι είκοσι δύο(22) από τους μαθητές του δείγματος(47.8%) φοιτούσαν την περίοδο της έρευνας στη Β Γυμνασίου και οι δώδεκα(12) μαθητές(26.1%) φοιτούσαν στην Α' και Γ' Γυμνασίου αντίστοιχα.

Στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν οι ίδιοι τη γνώση που κατέχουν αναφορικά με την Ελληνική Γλώσσα και αναφορικά με την Αγγλική Γλώσσα. Σχετικά με την Ελληνική γλώσσα, οι 27 μαθητές(το 58.7%) θεωρούν πως έχουν μέτρια γνώση, οι 14 μαθητές(το 30.4%) θεωρούν πως έχουν καλή γνώση και μόνο τέσσερις(4) μαθητές(το 8/7%) θεωρούν πως έχουν πολύ καλή γνώση. Μόνο ένας(1) μαθητής αξιολογεί τη γνώση που έχει στην Ελληνική Γλώσσα ως άριστη.

Αντίστοιχα, αναφορικά με τη γνώση της Αγγλικής Γλώσσας, οι 23 μαθητές(το 50%) θεωρούν πως δεν έχουν καθόλου καλή γνώση, ενώ οι 21 μαθητές(το 45.7%) θεωρούν πως έχουν μέτρια γνώση. Μόλις δύο(2) μαθητές(το 4.3%) θεωρούν πως η γνώση τους στην Αγγλική Γλώσσα είναι καλή.

Στο ερώτημα αν παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα στο σχολείο, οι 32 μαθητές(το 69.9%) απάντησε θετικά. Αντίθετα, οι 14 μαθητές(το 30.4%) απάντησαν πως δεν πηγαίνουν κάθε μέρα στο σχολείο.

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Pearsonchi-square φάνηκε πως η παρακολούθηση των μαθημάτων έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των μαθητών( $F(44)=15,734$ ,  $Sig.=0,034<0,05$ ), καθώς τα κορίτσια φαίνεται πως παρακολουθούν με μεγαλύτερη συχνότητα τα μαθήματα του σχολείου από τα αγόρια. Πρόκειται για τη μοναδική συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των απαντήσεών τους. Με άλλα λόγια, οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο δε διαφοροποιούνται βάσει του φύλου, της ηλικίας ή της τάξης την οποία παρακολουθούν.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους κάποιοι από τους μαθητές δεν καταφέρνουν να παρακολουθήσουν καθημερινά τα μαθήματα στο σχολείο, παρατηρεί κανείς ότι ο βασικότερος λόγος απουσίας από το σχολείο είναι οικονομικός, καθώς αρκετοί από τους μαθητές αναγκάζονται να εργαστούν ώστε να συμβάλουν στις βιοποριστικές ανάγκες της οικογένειας. Ένας δεύτερος σημαντικός λόγος για τον οποίο κάποιοι μαθητές αναγκάζονται να λείψουν από το σχολείο είναι οι ανάγκες της οικογένειας. Συγκεκριμένα, ορισμένοι μαθητές τονίζουν πως αναγκάζονται να μείνουν σπίτι μαζί με τα αδέρφια τους, καθώς οι γονείς τους λόγω εργασίας απουσιάζουν αρκετές ώρες από το σπίτι. Σε μικρότερο βαθμό, κάποιοι μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο λόγω της παρέας τους, καθώς όπως αναφέρουν «μπλέκουν με παρέες», ενώ υπάρχουν και κάποιοι μαθητές που απουσιάζουν από το σχολείο, γιατί «μπορεί να τύχει κάτι».

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως κατά την περίοδο της καραντίνας, όπου τα μαθήματα γίνονται μέσω τηλεκπαίδευσης, οι μαθητές Ρομά στο μεγαλύτερό τους ποσοστό δε διέκοψαν την παρακολούθηση. Συγκεκριμένα, οι 39 μαθητές(το 84.8%) συνέχισε να παρακολουθεί τα μαθήματα του σχολείου μέσω τηλεκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους έξι(6) μαθητές(το 13%) που δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν μέσω τηλεκπαίδευσης τα σχολικά μαθήματα. Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι λίγοι αυτοί μαθητές δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα μέσω τηλεκπαίδευσης, αυτός φαίνεται πως είναι πρακτικός. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί φαίνεται πως δεν έχουν σταθερή σύνδεση στο Διαδίκτυο, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας που χρησιμοποιούνται από το σχολείο σε περίοδο καραντίνας. Σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές αδυνατούν να παρακολουθήσουν μαθήματα μέσω τηλεκπαίδευσης για οικογενειακούς λόγους, όπως αναφέρει ένας μαθητής «ακούω όταν δεν κλαίει το μωρό».

Σύμφωνα με την πλειονότητα των μαθητών, στην περίπτωση που οι γονείς τους επισκεφθούν το σχολείο, ενημερώνονται κυρίως από τον διευθυντή. Συγκεκριμένα, οι 25 από τους μαθητές(το 54.3%) αναφέρουν πως κατά την επίσκεψή τους στο σχολείο, οι γονείς τους μιλάνε με τον διευθυντή, ενώ οι

εννέα(9) μαθητές(το 19.6%) αναφέρουν πως οι γονείς τους μιλούν κυρίως με τον κοινωνικό λειτουργό που έρχεται στο σχολείο. Αντίστοιχα, μόλις πέντε(5) μαθητές(το 10.9%) αναφέρουν πως όταν οι γονείς τους επισκέπτονται το σχολείο, συνομιλούν κυρίως με τους καθηγητές τους.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι πως οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών Ρομά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν επηρεάζεται από την επίδραση άλλων παραγόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία ή η τάξη του Γυμνασίου στην οποία φοιτούν. Αυτό σημαίνει πως όλοι οι μαθητές Ρομά που φοιτούν στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου έχουν τις ίδιες απόψεις σχετικά με το σχολείο και την φοίτηση σε αυτό, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα, δεδομένου ότι παλαιότερες έρευνες έδειχναν μια διαφοροποίηση των στάσεων και αντιλήψεων των Ρομά μαθητών τουλάχιστον αναφορικά με το φύλο τους. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα δεν προέκυψε κάποια τέτοια συσχέτιση.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις της έρευνας

Το γενικό συμπέρασμα το οποίο εξάγεται από την παρούσα έρευνα είναι πως οι μαθητές Ρομά του δείγματος επιθυμούν να ολοκληρώσουν την φοίτησή τους στο σχολείο. Με άλλα λόγια, το γενικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι πως οι μαθητές Ρομά δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Αντίθετα, στην πλειονότητά τους δείχνουν πως επιθυμούν να συνεχίσουν το σχολείο, ώστε να καταφέρουν να βρουν μια καλύτερη δουλειά και να πάρουν το απολυτήριό τους. Αντίθετα, οι μαθητές Ρομά που δεν επιθυμούν να συνεχίσουν το σχολείο, θεωρούν πως το σχολείο δε μπορεί να τους προσφέρει κάτι, δεν τους αρέσει το σχολείο ή επιθυμούν να συνεχίσουν την δουλειά που κάνει ο πατέρας της οικογένειας.

Ένα άλλο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα αυτή είναι πως οι μαθητές Ρομά δείχνουν να είναι περισσότερο ενταγμένοι στο ελληνικό σχολείο από αυτό που δείχνουν προηγούμενες έρευνες. Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές απάντησαν πως αυτό που τους αρέσει στο σχολείο είναι κυρίως η συναναστροφή και η παρέα με τους συνομήλικους και τους συμμαθητές τους και σε μικρότερο βαθμό το ότι μαθαίνουν νέα πράγματα και αποκτούν γνώσεις μέσα από τα μαθήματα που παρακολουθούν. Αντίθετα, στο ερώτημα τι είναι αυτό που δεν τους αρέσει στο σχολείο, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν τις ώρες των μαθημάτων, που τους οδηγούν στο να αισθάνονται πλήξη ή ανία ή τους εμποδίζουν από την εργασία τους, αλλά και η αυστηρότητα που μπορεί να επιδεικνύουν κάποιοι από τους διδάσκοντες, παράλληλα με την ύπαρξη διαγωνισμάτων.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο βαθμό στον οποίο οι κοινωνικοί φορείς και συγκεκριμένα οι κοινωνικοί λειτουργοί στηρίζουν τους μαθητές Ρομά και τις οικογένειές τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν στην φοίτησή τους. Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό

μέρος της εργασίας αυτής, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί και οφείλει να βοηθά τους μαθητές που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου και που μπορεί να αναστείλουν την φοίτησή τους.<sup>25</sup>

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είχαν σημαντική βοήθεια ως προς την διαχείριση της ψηφιακής πλατφόρμας, καθώς αρκετοί από αυτούς έμαθαν μόνοι τους να χειρίζονται την συγκεκριμένη πλατφόρμα, ενώ άλλοι ανέφεραν πως σημαντική ήταν η βοήθεια κάποιου καθηγητή. Λιγότεροι σε αριθμό ανέφεραν πως έλαβαν βοήθεια από κάποιον κοινωνικό λειτουργό.

Αντίστοιχα, από την έρευνα προέκυψε πως οι περισσότεροι από τους μαθητές έλαβαν κάποια βοήθεια ώστε να προσαρμοστούν στο σχολείο. Κατά κύριο λόγο, όμως, η βοήθεια αυτή προέρχεται από τα μέλη της οικογένειάς τους και σε πολύ μικρότερο βαθμό έλαβαν βοήθεια από κάποιον κοινωνικό λειτουργό, ενώ υπάρχουν και αρκετοί μαθητές οι οποίοι δεν συζητούν με κανέναν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Η έρευνα αυτή ανέδειξε σημαντικά ευρήματα, ορισμένα από τα οποία επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες και άλλα από τα οποία έρχονται σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες. Βέβαια, όπως τονίστηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, τα ευρήματα αφορούν αποκλειστικά στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και όχι στο σύνολο των μαθητών Ρομά που φοιτούν σε μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τους παραπάνω λόγους προτείνεται καταρχάς η επέκταση της έρευνας σε ένα ευρύτερο δείγμα του πληθυσμού, ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων που να αφορούν στο σύνολο των μαθητών Ρομά. Προτείνεται, στο πλαίσιο αυτό, το δείγμα να προέρχεται από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ώστε να προκύψει μια γενικότερη εικόνα για την στάση των Ρομά μαθητών απέναντι στο σχολείο.

Τέλος προτείνεται η χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων, πέραν του ερωτηματολογίου, όπως αυτό της συνέντευξης. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί η σε βάθος διερεύνηση και κατανόηση του υπό εξέταση ζητήματος. Αντίστοιχα, θα είναι δυνατή η σύγκριση των απόψεων των μαθητών με άλλες ομάδες που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους, όπως είναι οι γονείς τους ή και οι εκπαιδευτικοί.

## 6. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Ο βασικότερος από αυτούς σχετίζεται με το σχετικά μικρό δείγμα των μαθητών Ρομά που συμμετείχαν

---

25 Πιλήσης, ό.π., 61. Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools. Principle and Practice*. New York: The Guilford Press, σ. 224.



στην έρευνα. Και αυτό γιατί το δείγμα συντίθεται μόλις από 46 μαθητές. Αντίστοιχα, οι μαθητές Ρομά προέρχονται μόνο από μια συγκεκριμένη περιφέρεια, αυτή της ευρύτερης περιοχής των Πατρών, επομένως τα ευρήματα δε μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού Ρομά που φοιτούν σε σχολικές μονάδες της χώρας μας. Ακόμα, περιορισμό αποτελεί και το γεγονός πως δεν υπήρξε πρόσβαση στις οικογένειες των Ρομά μαθητών, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να διατυπωθεί μια γενικότερη εικόνα σχετικά με την σχέση που αναπτύσσουν οι οικογένειες των Ρομά με τους κοινωνικούς φορείς, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής(2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Περίοδος αναφοράς 2013-2016. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Κανδυλάκη, Α.(2009).*Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαχριστοπούλου, Ε.(2016). *Σχολική διαρροή, γενεσιουργά αίτια και συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των φοιτούντων*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Payne, M.(2000). *Σύγχρονη Θεωρία Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πιλήσης, Θ.(2011). Η Σχολική Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο Σ. Παρλάλης(Επιμ.), *Οι πρακτικές εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο*(σσ. 353-363). Αθήνα: Πεδίο.
- Πλουμίδα, Ε.(2016). Σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη από τους Ρομά: διερευνώντας τις στάσεις του πληθυσμού των Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. *Πρακτικά εργασιών 8ο Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Αθήνα, 18 - 19 Νοεμβρίου 2016.
- Robson, C.(2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλωνίτης, Π.(2004). *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα.
- Σιάννου, Ε.(1998). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: από το φεραλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς. Στο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα*(623-638). Αθήνα.
- Σταμέλος, Γ.(2002). *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ': α. η τεχνική της κοόρτης β. μακροσκοπική ανάλυση από το*

Δημοτικό στο Λύκειο γ. μαθητική διαρροή – εκπαιδευτικός αποκλεισμός- κοινωνικός αποκλεισμός: ένα μοντέλο. Αθήνα: Ψηφίδα.

Χατζησαββίδης, Σ.(2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Στο Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. *Επιμορφωτικός Οδηγός: Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»/ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ II*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

## Ξενόγλωσση

Bernhardt, A., Morris, M., Handcock, M., Scott, M.(1998). Work and Opportunity in the PostIndustrial Labour Market. *Institute on Education and the Economy Brief*, 19.

Bowers, N., Sonnet, A., Bardone, L.(1999). Giving young people a good start: the experience of OECD countries. In OECD, *Preparing youth for the 21st century: The transition from education to the labour market*. OECD: Paris.

Constable, R.(2008). *The role of the school social worker*. Loyola University: Chicago.

Creswell, J.W.(2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*(επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Hatton, K.(2008). *New directions in Social Work practice*. Exeter.

McNeal Jr, R. B.(1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, 78(1), 117-144.

Openshaw, L.(2008). *Social Work in Schools. Principle and Practice*. New York: The Guilford Press.

Rosário, P., Núñez, C., Núñez, J., Vallejo, G., Azevedo, R., Pereira, R., Moreira, T., Fuentes, S. & Valle, A.,(2017): Promoting Gypsy children's behavioural engagement and school success: Evidence from a four-wave longitudinal study. *British Educational Research Journal*, 43, 3, 554-571.

Saleebey, D.(Ed.)(1997). *The strengths perspective in social work practice*. White Plains, NY: Longman.

Viadero D.(2001): The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. *Education Week*.

## Ιστοσελίδες

Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J. A., Cote, D., & Roth-Edney, D.(2005). *Early school leavers: Understanding the lived reality of*

---

*student disengagement from secondary school. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education and Training, Special Education Branch.* Ανακτήθηκε 14/05/2021 από τη διεύθυνση: <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/13000/258815.pdf>.

Μάστορας, Ν.(2016). Νέα στοιχεία για τη μαθητική διαρροή στην χώρα μας. Ανακτήθηκε στις 3/5/2021 από: <https://www.in.gr/2016/01/18/greece/nea-stoixeiagia-ti-mathitiki-diarroi-sti-xwra-mas/>.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος είναι εκπαιδευτικός Κοινωνικών Επιστημών και διευθυντής σχολικής μονάδας. Διδάκτορας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, ενώ έχει σπουδάσει σε προπτυχιακό επίπεδο και Κοινωνική Εργασία.



# Συμβουλευτική και αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά και εφήβους

Καλλίνωμος Κωνσταντίνος

## Περίληψη

Οι αγχώδεις διαταραχές είναι συχνές τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά και εφήβους. Στην εν λόγω εργασία γίνεται αναφορά σε πιθανούς λόγους που προκαλούν τις αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά και εφήβους όπως είναι οι αγχώδεις διαταραχές, που συνδέονται με τραυματικές εμπειρίες όπως είναι η ενδοοικογενειακή βία και ο σχολικός εκφοβισμός. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις θεραπευτικές προσεγγίσεις της συμβουλευτικής μέσω της ανάδειξης της σημασίας της σχέσης συμβούλου συμβουλευόμενου ως κλειδί για την αντιμετώπιση των κρίσεων σε παιδιά και εφήβους αλλά και ως προς την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής γονέων. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την μελέτη είναι ότι η ιδιαίτερη και μοναδική θεραπευτική σχέση που δημιουργείται κάθε φορά ανάμεσα σε θεραπευτή και θεραπευόμενο καθορίζει αν οι τεχνικές της Συμβουλευτικής μπορούν να βοηθήσουν ή όχι στην επίλυση των ψυχιατρικών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Αγχώδεις διαταραχές, συμβουλευτική, Παιδιά-έφηβοι

## **Counseling and Anxiety disorders in children and adolescents**

### **Abstract**

Anxiety disorders are common not only in adults but also in children and adolescents. In this specific study there will be presented some references concerning the potential reasons which may cause the anxiety disorders. In this paper reference is made to possible reasons that cause anxiety disorders in children and adolescents such as anxiety disorders, which are linked to traumatic experiences such as domestic violence and school bullying. Afterwards, reference is made to the therapeutic approaches of counseling by highlighting the importance of the counselor-counselee relationship as a key to dealing with crises in children and adolescents, but also in terms of the effectiveness of parent counseling. The general conclusion that emerges from the study is that the special and unique therapeutic relationship that is created each time between therapist and client determines whether or not Counseling techniques can help in solving psychiatric disorders in children and adolescents.

**Keywords:** Anxiety disorders, counselling, children, teenagers

### **1. Εισαγωγή**

Οι αγχώδεις διαταραχές παρουσιάζονται όχι μόνο σε ενήλικες, αλλά σε παιδιά και εφήβους. Οι γονείς των παιδιών αυτών, έπειτα από συμπτώματα που μπορεί να διακρίνουν, είναι πολύ πιθανό να αναζητήσουν τη βοήθεια κάποιου ειδικού για την αντιμετώπιση και τη λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Το άγχος κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου δεν είναι απαραίτητα κάτι κακό. Η ανάπτυξη μιας αντιδραστικής λειτουργίας, ως προς το άγχος, μπορεί να συντελεί στην αντιμετώπιση και τον έλεγχο του ίδιου του άγχους. Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι οι αγχώδεις διαταραχές συνδέονται με τα συναισθήματα του άγχους και του φόβου. Το άγχος είναι μια ανησυχία για κάποιο πρόβλημα που περιμένουμε ότι θα προκύψει, ενώ ο φόβος παραπέμπει στην αντίδραση σε κάποιον άμεσο κίνδυνο. Το ψυχοπαθολογικό άγχος συνήθως παρουσιάζεται σε τρία βασικά μοτίβα: α) στη διαταραχή πανικού και στη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, το άγχος είναι διάχυτο και δε συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα, β) στις φοβίες, στη διαταραχή μετά από μετατραυματικό στρες και στη διαταραχή μετά από οξύ στρες, ο φόβος συνδέεται με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση, γ) στην ψυχαναγκαστική – καταναγκαστική διαταραχή, το άγχος προκύπτει όταν το άτομο παρεμποδίζεται από το να εμπλακεί σε τελετουργικά.<sup>1</sup> Η εφαρμογή των τεχνικών της συμβουλευτικής στις

---

<sup>1</sup> Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M. και Johnson, S. L. (2010). Ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 67.

αγχώδεις διαταραχές που δημιουργούνται σε εφήβους από τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος, όπως η ενδοοικογενειακή βία και ο σχολικός εκφοβισμός μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων με καλή μελλοντική πρόβλεψη.

## 2. Σκοπός της εργασίας

Η συμβολή της συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση ψυχικών διαταραχών έχει επισημανθεί από πολλές μελέτες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο που έχει η σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο / συμβουλευόμενο στην επιτυχή ή μη παρέμβαση των τεχνικών της συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των αγχώδων διαταραχών των εφήβων. Οι έφηβοι ως ιδιαίτερη ηλικιακή κατηγορία αδυνατούν να αναζητήσουν οι ίδιοι βοήθεια από ειδικούς και χρειάζεται να «οικοδομηθεί» μια ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο και τον έφηβο αλλά και με τους γονείς οι οποίοι έχουν καταφύγει στον ειδικό για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

## 3. Θεωρία

### 3.1. Αποσαφήνιση των όρων

#### 3.1.1. Εφηβεία και αγχώδεις διαταραχές

Η εφηβεία ορίζεται ως η εξελικτική διεργασία στη ζωή του ανθρώπου που αρχίζει βιολογικά με τις μεταβολές της φυσιολογίας της ήβης και τελειώνει ψυχολογικά με την απόκτηση της ταυτότητας του εαυτού και του φύλου, καθώς και του αισθήματος της ανεξαρτησίας και σηματοδοτεί την ενηλικίωση του. Στην αναπτυξιακή θύελλα της εφηβείας αναγνωρίζονται τρία κεντρικά χαρακτηριστικά: οι αναταραχές στη διάθεση, οι ριψοκίνδυνες συμπεριφορές και οι συγκρούσεις με τους γονείς. Αν και οι έφηβοι παρουσιάζουν μεγάλες ατομικές διαφορές, το γεγονός ότι οι αναταραχές στη διάθεση και η ριψοκίνδυνη συμπεριφορά δεν είναι ασυνήθεις σε αυτή την περίοδο της ανάπτυξης, υποδηλώνει ότι εσωτερικευόμενες και εξωτερικευόμενες μορφές ψυχοπαθολογίας υπερέχουν συγκριτικά με την παιδική ηλικία και την ενηλικότητα. Επομένως, τα όρια ανάμεσα στο φυσιολογικό και το παθολογικό, ανάμεσα στις κανονικές δυσκολίες και στις ψυχιατρικές διαταραχές, γίνονται λιγότερο σαφή στην εφηβεία.<sup>2</sup>

#### 3.1.2. Συμβουλευτική

Υπάρχουν κάποιοι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από επαγγελματικούς φορείς και προσωπικότητες στον τομέα της συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική σύμφωνα με

---

2 Αναγνωστόπουλος, Δ. & Γιαννακόπουλος, Γ. (2016). Ψυχοπαθολογία της εφηβείας: Χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Κλινικά Φροντιστήρια, 28, τ. 2, σελ. 12.

τους Felthan και Dryden (όπως αναφέρεται από τον McLeod)<sup>3</sup>, είναι μια αυστηρά καθορισμένη σχέση, κατά την οποία εφαρμόζονται μία ή περισσότερες θεωρίες ψυχολογίας και ένα συγκεκριμένο σύνολο επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες αλλάζουν με την εμπειρία, τη διαίσθηση και άλλους διαπροσωπικούς παράγοντες, ανάλογα με τις προσωπικές ανησυχίες, τα προβλήματα ή τις επιθυμίες των συμβουλευομένων. Η κυρίαρχη φιλοσοφία της είναι πρώτα να διευκολύνει και στη συνέχεια να παρέχει συμβουλές ή να παρακινεί. Ενδέχεται να έχει πολύ σύντομη ή μακρά διάρκεια, να λαμβάνει χώρα σε χώρο του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα, καθώς και να μην επεμβαίνει σε πρακτικά, ιατρικά και άλλα ζητήματα που σχετίζονται με την προσωπική υγεία. Είναι συγχρόνως μία ξεχωριστή δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται άνθρωποι που συμφωνούν να αναλάβουν τους ρόλους του σύμβουλου και του συμβουλευόμενου. Είναι μια υπηρεσία που την αναζητούν άνθρωποι οι οποίοι υποφέρουν από κάποια διαταραχή ή βρίσκονται σε σύγχυση και επιθυμούν να συζητήσουν και να επιλύσουν τα προβλήματά τους μέσα σε μια σχέση που θα είναι πιο πειθαρχημένη και εμπιστευτική από τη φιλία και ίσως θα τους στιγματίσει λιγότερο από τις σχέσεις βοήθειας που δημιουργούνται σε παραδοσιακό ιατρικό ή ψυχιατρικό περιβάλλον.

#### 4. Θεωρητικό μέρος

Σύμφωνα με επιδημιολογικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, το 5-10% των παιδιών και εφήβων υποφέρουν από κάποια αγχώδη διαταραχή, κάτι το οποίο δείχνει ότι είναι μία από τις πλέον συχνές ψυχικές διαταραχές όσον αφορά αυτή την ηλικιακή ομάδα. Οι αγχώδεις διαταραχές συνδέονται με βλάβες στην καθημερινή ζωή του πάσχοντος ατόμου, καθώς και της οικογένειας αλλά και του υπόλοιπου συγγενικού του κύκλου και αυξάνουν τις πιθανότητες για κατάθλιψη, για χρήση ουσιών και βλάβες στην κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της πρόωρης ενηλικίωσης. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο οι αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα. Πάντως, η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών και των εφήβων με αγχώδεις διαταραχές δεν λαμβάνουν κάποια εξειδικευμένη ψυχολογική θεραπεία.<sup>4</sup>

##### 4.1. Μετατραυματικές αγχώδεις διαταραχές

Είναι πιθανό, παιδιά και έφηβοι, να παρουσιάζουν αγχώδεις διαταραχές οι οποίες να οφείλονται σε κάποια τραυματική εμπειρία, όπως για παράδειγμα

3 McLeod, J. (2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 27.

4 Vigerland, S., Ljotsson, B., Thulin, U., Ost, L., Andersson, G., Serlechiuss, E. (2016). Internet-delivered cognitive behavioural therapy for children with anxiety disorders: A randomised controlled trial. Behaviour Research and Therapy, 76, σελ. 50.



η ενδοοικογενειακή βία. Σε αυτή την περίπτωση, ο θεραπευτής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να κάνει τις σωστές συνδέσεις των γεγονότων. Οι γονείς φέρνουν το παιδί τους στον ειδικό επειδή παρουσιάζει κάποια συμπτώματα, όπως για παράδειγμα σχολική αποτυχία, κοινωνική απόσυρση κ.α. χωρίς όμως να έχουν κάνει την σύνδεση ανάμεσα στα συμπτώματα του παιδιού και σε γεγονότα που έχουν συμβεί, ακόμα και του μακρινού παρελθόντος, για παράδειγμα ένα αυτοκινητιστικό δυστύχημα, ο θάνατος κάποιου συγγενικού προσώπου, η έκθεση στη βία. Αξίζει λοιπόν να τονιστεί ότι για να καταλήξει στη σωστή διάγνωση ο ειδικός, θα πρέπει να αναφερθούν από τους γονείς και τα γεγονότα του παρελθόντος, ιδιαίτερα τα τραυματικά τα οποία ενδεχομένως είναι υπαίτια για την μετατραυματική αγχώδη διαταραχή ενός παιδιού ή ενός εφήβου.<sup>5</sup>

#### 4.2. Γενικευμένη αγχώδη διαταραχή

Μία από τις αγχώδεις διαταραχές και συγκεκριμένα τη Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή (ΓΑΔ), η οποία είναι συχνή κατά την παιδική ηλικία, εκδηλώνεται για πρώτη φορά συνήθως στα 10-12 έτη, καθώς επίσης είναι χρόνια και συνοδεύεται από ακραίο και μη ελεγχόμενο άγχος. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εμφάνιση της διαταραχής δεν εξαρτάται από κάποιο γενετικό παράγοντα, παρ' όλα αυτά, ο περιβαλλοντικός παράγοντας συνδέεται με την εμφάνιση της διαταραχής.<sup>6</sup> Η διάγνωση της διαταραχής προϋποθέτει την έντονη ανησυχία του παιδιού για γεγονότα του παρελθόντος, αλλά και του μέλλοντος ή την υπερβολική εγρήγορσή του για το αν θα μπορέσει να τα καταφέρει σε διάφορες καταστάσεις που σχετίζονται, για παράδειγμα, με το σχολείο ή τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους. Ένας μαθητής με ΓΑΔ λόγω της διαταραχής εκδηλώνει αρκετές δυσκολίες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ωστόσο οι ίδιες αυτές δυσκολίες ενισχύουν συνεχώς την αγχώδη συμπεριφορά του. Συνεπώς, η ΓΑΔ αποτελεί καθημερινό πρόβλημα για αρκετούς μαθητές της παιδικής ηλικίας, καθώς επίσης και για αρκετούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενδέχεται να αναγνωρίζουν συχνά συμπτώματα υπερβολικού άγχους στους μαθητές τους, τα οποία τους εμποδίζουν να προσαρμοστούν ομαλά στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Επομένως, επιβάλλεται η επιμόρφωση κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαταραχή, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, αρχικά, τα συμπτώματα της ΓΑΔ στους μαθητές του και στη συνέχεια να προχωράει σε παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να φροντίζει να διαμορφώσει ένα ζεστό ψυχοκοινωνικό κλίμα μέσα στην τάξη, ώστε ο μαθητής με ΓΑΔ να αισθάνεται προστασία και σταθερότητα μέσα σ' αυτήν.<sup>7</sup>

5 Perry, D. (2007). Stress, Trauma and post-traumatic Stress Disorders in Children. The Child Trauma Academy, σελ. 39.

6 Αντωνίου, Α. (2015). Η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή στο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπισή της. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 187.

7 Αντωνίου, Α. (2015). Η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή στο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπισή της. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 190.

Η μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικιότητα σηματοδεύεται από μία αύξηση στα συνολικά ποσοστά των ψυχιατρικών διαταραχών. Οι διαταραχές χρήσης ουσιών, η διαταραχή πανικού και οι διαταραχές διατροφής κυριαρχούν σε αυτή την αύξηση. Αντίθετα, οι διαταραχές διαταρακτικής συμπεριφοράς, η ΔΕΠΥ και τα τικ συνεχίζουν να μειώνονται, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού, την κοινωνική φοβία, και τις ειδικές φοβίες. Η ιστορία της κατάθλιψης είναι πιο δύσκολο να ερμηνευτεί. Κάποιες μελέτες αναφέρουν μία μέτρια αύξηση στον επιπολασμό της καθώς οι έφηβοι μεταβαίνουν στην ενηλικιότητα, ενώ υπάρχουν και αντίθετες ενδείξεις για μέτρια μείωση του επιπολασμού από το 7.2% στο 5.2%.<sup>8</sup>

### 4.3. Αγχώδεις διαταραχές και σχολικός εκφοβισμός

Μελέτες δείχνουν τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με τις αγχώδεις διαταραχές. Ο εκφοβισμός αποτελεί επιθετική συμπεριφορά, εμφανίζεται κατ' εξακολούθηση στην πάροδο του χρόνου και συμβαίνει στις διαπροσωπικές σχέσεις στις οποίες προβάλλεται η δύναμη. Η ανασκόπηση πρόσφατων ερευνών οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο έχει δείξει ότι έφηβοι οι οποίοι έχουν υπάρξει τόσο θύτες όσο και θύματα εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής βιώνουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και κοινωνικού άγχους και παρουσιάζουν εντονότερες αυτοκτονικές τάσεις συγκριτικά προς εφήβους που εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές αλλά δεν έχουν δεχθεί ή δεν έχουν προκαλέσει εκφοβισμό. Επιπλέον, ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικών μελετών έχουν δείξει ότι εξίσου επικίνδυνη είναι και μια σύγχρονη μορφή εκφοβισμού μεταξύ των συνομηλίκων, αυτή που διαπράττεται μέσω των ηλεκτρονικών μέσων, καθώς φαίνεται να συνδέεται με υψηλά ποσοστά εκδήλωσης αυτοκτονικών τάσεων τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων.<sup>9</sup>

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι στο σχολικό εκφοβισμό συντελεί και η σκληρή συμπεριφορά και τιμωρία από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όταν χρησιμοποιούν σκληρές μεθόδους τιμωρίας, οι παιδαγωγοί δρουν σαν παραδείγματα επιθετικής και άγριας συμπεριφοράς, επιδεικνύοντας την αποδοχή και τα οφέλη της επιθετικότητας, συνεπώς δημιουργούν μία μη υποστηρικτική σχέση με τους μαθητές και ως εκ τούτου αυξάνεται η πιθανότητα να γίνουν θύματα εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον.<sup>10</sup> Τέλος, άλλα σημαντικά ευρήματα αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός κατά την εφηβεία συνδέεται και με τη χρήση απαγορευμένων και βλαπτικών ουσιών. Τα παιδιά

8 Αναγνωστόπουλος, Δ. & Γιαννακόπουλος, Γ. (2016). Ψυχοπαθολογία της εφηβείας: Χαρακτηριστικά και ιδιαίτερότητες. Κλινικά Φροντιστήρια, 28, τ. 2, σελ. 15.

9 Πλούμπη, Α. (2014). Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 719.

10 Banzon, L., Garabiles, M., Alampay, L. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. Journal of Adolescence, 57, σελ. 20.

που έχουν υπάρξει θύματα ψυχολογικής ή/και σωματικής βίας φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταφύγουν στη χρήση ουσιών συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα που δεν έχουν υπάρξει θύματα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα καθιστούν επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με τις σύγχρονες διαστάσεις που αυτό έχει λάβει καθώς και της υιοθέτησης κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του.<sup>11</sup>

#### 4.4. Αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη

Αξιοσημείωτη είναι και η συννοσηρότητα των αγχωδών διαταραχών με τη μείζονα κατάθλιψη, την κατάχρηση ουσιών και τις διαταραχές της προσωπικότητας.<sup>12</sup> Οι ψυχικές (συναισθηματικές) και συμπεριφορικές διαταραχές αντιπροσώπευαν κατά το έτος 1990 το 11% της συνολικής επιβάρυνσης από νοσήματα παγκοσμίως (σε όρους DALYs / Disability-Adjusted Life Years). Το ποσοστό αυτό αναμένεται να αυξηθεί σε 15% μέχρι το έτος 2020. Σύμφωνα με στοιχεία του Παγκοσμίου Οργανισμού Υγείας (2001, 2003), η κατάθλιψη ήταν η τέταρτη στη σειρά των νοσημάτων που συνεισέφεραν σε αυτή την επιβάρυνση το 1990 και αναμένεται να είναι η δεύτερη μέχρι το 2020. Η μείζον κατάθλιψη και η δισθυμική διαταραχή στις μικρές ηλικίες είναι συχνές διαταραχές, οι οποίες πολλές φορές υποτροπιάζουν. Συγκεκριμένα σχετίζονται με επίπτωση της λειτουργικότητας (διαπροσωπική και σχολική), καθώς και με αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονικότητας και χρήσης ουσιών. Διάφορες μελέτες σε κλινικούς και μη πληθυσμούς έχουν δείξει ότι η μείζον κατάθλιψη στην εφηβική ηλικία, αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη αυτής, καθώς και διπολικής διαταραχής στην ενήλικη ζωή με μακροχρόνιες επιπτώσεις στις διαπροσωπικές και ακαδημαϊκές σπουδές. Οι παράγοντες που συνδέονται με υποτροπή είναι η διαταραχή διάθεσης πρώιμης έναρξης στον γονέα, η απουσία πλήρους ανάρρωσης από επεισόδιο κατάθλιψης, η προϋπάρχουσα κοινωνική δυσλειτουργικότητα.<sup>13</sup> Διάφορες μελέτες σε κλινικούς και μη πληθυσμούς, έχουν δείξει ότι η ΜΔΚ στην παιδική ηλικία αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη ΜΔΚ και διπολικής διαταραχής στην ενήλικη ζωή, με μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις (περισσότερα διαζύγια, βία) ακαδημαϊκές σπουδές. Η διπολική διαταραχή στις μικρές ηλικίες αφορά γρήγορες εναλλαγές διάθεσης σε συνδυασμό με υψηλά ποσοστά συννοσηρών διαταραχών και δυσκολίες στη διάγνωση και θεραπεία. Η διαταραχή έχει χειρότερη μακροχρόνια

11 Πλούμπη, Α. (2014). Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 720.

12 Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M. και Johnson, S. L. (2010). Ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 55.

13 Κολαΐτης, Γ. (2012). Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: Συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή. Ψυχιατρική 23, σελ. 97.

έκβαση όταν υπάρχει έναρξη σε νεαρή ηλικία, εμφανίζεται σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, έχει υποκλινικά συμπτώματα, μακρά διάρκεια νόσου, γρήγορες εναλλαγές διάθεσης, ψυχοχωματικά στοιχεία, συννοσηρές διαταραχές και οικογενειακή ψυχοπαθολογία.<sup>14</sup>

Μελέτες και έρευνες βρήκαν ότι τα παιδιά με ΜΔΚ είχαν τριπλάσιο κίνδυνο αποπειρών αυτοκτονίας συγκριτικά με τα φυσιολογικά παιδιά και διπλάσιο συγκριτικά με εκείνα που είχαν άγχος, καθώς και ανάπτυξη διπολικής διαταραχής. Επιπλέον, βρέθηκε αυξημένος κίνδυνος για διαταραχή χρήσης ουσιών και διαταραχές διαγωγής, τέλος παιδιά με προεφηβική ΜΔΚ, καθώς και υποτροπιάζουσα ΜΔΚ, είχαν σε υψηλότερα ποσοστά συγγενείς πρώτου βαθμού με ΜΔΚ. Η διπολική διαταραχή με παιδική έναρξη αποτελεί ένα θέμα αμφιλεγόμενο στην παιδική και εφηβική ψυχιατρική, αναφορικά με τον επιπολασμό, τα διαγνωστικά κριτήρια, την κλινική εικόνα ενώ και η συνέχεια της στην ενήλικη ζωή εγείρει επίσης πολλά ερωτήματα.<sup>15</sup>

Τα παιδιά ενηλίκων με ψυχικές διαταραχές αποτελούν συχνά ομάδα υψηλού κινδύνου για ανάπτυξη προβλημάτων στην φυσιολογική τους ανάπτυξη, καθώς και για την ανάπτυξη ψυχικών διαταραχών. Πολλές μελέτες σε κοινοτικούς και κλινικούς πληθυσμούς δείχνουν γενικά σημαντική συνέχεια των διαταραχών διάθεσης της παιδικής και κυρίως εφηβικής ηλικίας στην ενήλικη ζωή. Γενικά η έκβαση δεν είναι καλή, υπάρχουν όμως περιθώρια αισιοδοξίας για βελτιωμένη πορεία της κατάθλιψης στα παιδιά και τους εφήβους στο μέλλον. Οι μελέτες αποτελεσματικότητας πολλών μορφών ψυχοθεραπείας στα παιδιά και στους εφήβους, καθώς και η χρήση νεότερων αντικαταθλιπτικών φαρμάκων, ίσως οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική θεραπευτική αντιμετώπιση των ανηλίκων ασθενών με κατάθλιψη και σε καλύτερα αποτελέσματα. Είναι λοιπόν προφανής η ανάγκη για έγκαιρη ανίχνευση, διαγνωστική αξιολόγηση και θεραπεία των διαταραχών συναισθηματικής διάθεσης στους νεαρούς ασθενείς, καθώς και η ανάγκη για συνέχεια στην ψυχοκοινωνική φροντίδα και θεραπεία τους από τις μικρές ηλικίες στην ενηλικίωση.<sup>16</sup>

#### **4.5. Η συμβολή της Συμβουλευτικής στην επίλυση προβλημάτων διαπροσωπικής επικοινωνίας**

Ο όρος συμβουλευτική αναφέρεται σε μια διαδικασία διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ δύο προσώπων, του συμβούλου και ο συμβουλευόμενου, με

---

14 Κολαΐτης, Γ. (2012). Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: Συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή. *Ψυχιατρική* 23, σελ. 95.

15 Κολαΐτης, Γ. (2012). Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: Συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή. *Ψυχιατρική* 23, σελ. 97.

16 Κολαΐτης, Γ. (2012). Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: Συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή. *Ψυχιατρική* 23, σελ. 99.

αντικείμενο την επίλυση προσωπικών, κοινωνικών ή και πρακτικών ζητημάτων ή δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο δεύτερος ή την παροχή βοήθειας για την επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου του.

Το θεωρητικό πλαίσιο, οι πεποιθήσεις, οι φιλοσοφικές και ηθικές αξίες του κοινωνικού λειτουργού/ συμβούλου επηρεάζουν άμεσα τον ίδιο, τις παρεμβάσεις που κάνει, αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την παρουσιαζόμενη κατάσταση. Για παράδειγμα, ο θεραπευτής / σύμβουλος θα πρέπει να αποδέχεται άνευ όρων τους θεραπευόμενους / συμβουλευόμενους, να δείχνει ενσυναίσθηση, να είναι αυθεντικός.<sup>17</sup> Η «άνευ όρων» αποδοχή στα πλαίσια της ροτζεριανής παρέμβασης αναφέρεται στην αποδοχή του άλλου, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, ανεξάρτητα από το αν οι ατομικές και οι πολιτισμικές αξίες του είναι διαφορετικές από αυτές του θεραπευτή και χωρίς να τίθεται ως απαραίτητη προϋπόθεση το να είναι συνεργάσιμοι.<sup>18</sup>

#### 4.5.1. Η σχέση θεραπευτή / θεραπευόμενου

Η σχέση του θεραπευτή με τον θεραπευόμενο αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία της μεταξύ τους συνεργασίας. Τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχέση, τις περισσότερες φορές, προοιωνίζουν ή προκαλούν την αρνητική έκβαση και τη διακοπή της συνεργασίας. Είναι ξεκάθαρο ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια της κοινωνικής εργασίας σε άτομα, ομάδες, οικογένειες και κοινότητες είναι εξαιρετικά πολύπλοκες. Οι επαγγελματίες της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας, εξαιτίας αυτής της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τη θεραπευτική σχέση, θα πρέπει να είναι -καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας- πάντα σε ετοιμότητα να παίρνουν μαθήματα αναφορικά με τον τρόπο σύναψης σχέσεων με άλλους ανθρώπους,<sup>19</sup> Θα πρέπει επίσης να δοθεί έμφαση στη διαφορετικότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται με ορισμένες ομάδες αποδεκτών, όπως παιδιά, έφηβοι πρόσφυγες, θύματα βασανιστηρίων, χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, άτομα με διαταραχές προσωπικότητας.

Τις περισσότερες φορές οι συμβουλευόμενοι δεν γνωρίζουν, ούτε είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως τι όφελος μπορούν να έχουν από τη θεραπευτική διαδικασία. Ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την ανάπτυξη της εν λόγω σχέσης είναι να συμφωνηθεί και να αποσαφηνιστεί από την αρχή το πλαίσιο της συνεργασίας, δηλαδή οι στόχοι και οι προσδοκίες του θεραπευόμενου, και να προσδιοριστούν σε μια ρεαλιστική βάση. Σε περιπτώσεις που δεν έρχονται με δική τους πρωτοβουλία θα πρέπει να εξακριβωθεί ο τρόπος προέλευσης και από πού έγινε η παραπομπή.<sup>20</sup> Ένα άλλο επίσης σημαντικό ζήτημα είναι η μελέτη του κατάλληλου τρόπου με

17 Κανδυλάκη Α. (2008). Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Αθήνα: Τόπος, σελ. 56.

18 Κανδυλάκη Α. (2008). Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Αθήνα: Τόπος, σελ. 57.

19 McLeod, J. (2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 69.

20 Καλλινικάκη, Θ. (2012). Εισαγωγή στη θεωρία και πρακτική της κοινωνικής εργασίας. Αθήνα: Τόπος, σελ.32.

τον οποίο μπορούν να ειπωθούν τα πιο άσχημα και δύσκολα πράγματα. Είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί μια γλώσσα η οποία θα συμβάλει στη βελτίωση της επικοινωνίας, καθορίζοντας ταυτόχρονα και την απόσταση που προκύπτει από την ιεραρχία, διαχωρίζοντας τα όρια της σχέσης αλλά και της εξουσιαστικής φύση της, ιδιαίτερα όταν οι εξυπηρετούμενοι βρίσκονται αντιμέτωποι με τις νομικές συνέπειες των πράξεων τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αναγκαιότητα να καθοριστούν οι ρόλοι, οι κανόνες, οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις για την αντιμετώπιση δραστών σεξουαλικής παρενόχλησης.

Για παράδειγμα, η σχέση θεραπευτή θεραπευόμενου λειτουργεί ως καταλύτης. Συμβάλλει στην ενδυνάμωση και την υποστήριξή τους. Αυτή η «σχέση βοήθειας» καθορίζεται από επτά βασικές αρχές και η έλλειψή τους μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια εμπιστοσύνης άρα και πιθανής διακοπής της συνεργασίας. Την αρχή της ατομικότητας, της άποψης ότι κάθε ανθρώπινο ον είναι μοναδικό και έχει αξία. Η αρχή της εχεμύθειας, απαραίτητης για την εδραίωση της επαγγελματικής σχέσης. Η αποδοχή του εξυπηρετούμενου ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά του. Η μη κριτική στάση, η ελεγχόμενη συναισθηματική εμπλοκή του κοινωνικού λειτουργού. Τέλος, η αρχή της αυτοδιάθεσης του συμβουλευόμενου, των επιθυμιών, των δικαιωμάτων και της ικανότητάς του να αναπτύξει αυτογνωσία.<sup>21</sup>

#### 4.5.2. Συμβουλευτική και θεραπεία

Ο τρόπος της διαγνωστικής εκτίμησης στην εφηβεία παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και διαφορές από εκείνο της ψυχιατρικής ενηλίκων και της παιδοψυχιατρικής. Ο έφηβος δεν έχει ανάγκη τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στα παιδιά (παιχνίδι, ζωγραφική, πλαστελίνη). Διαθέτει τη λεκτική ικανότητα του ενήλικα για να περιγράψει τα προβλήματα του και τον λόγο αναζήτησης βοήθειας. Η διάγνωση πραγματοποιείται όπως στην ψυχιατρική ενηλίκων, απαιτεί όμως μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και εντονότερη εμπλοκή του εξεταστή. Η λειτουργία της συνέντευξης είναι διπλή. Μέσα από την συνέντευξη καθίσταται δυνατή η διαγνωστική εκτίμηση σε διάφορους τομείς της κλινικής ψυχιατρικής του εφήβου - σημειολογικό, νοσογραφικό, ψυχοπαθολογικό, ψυχοδυναμικό, ατομικό, διαπροσωπικό, οικογενειακό. Ταυτόχρονα έχει και μια λειτουργία θεραπευτική. Ο έφηβος απονέμει μία θέση στον εξεταστή, τον κρίνει, του ζητάει απαντήσεις και συχνά τον προκαλεί. Αυτή η συνάντηση αποτελεί μια καινούργια εμπειρία για τον έφηβο. Του δίνει την ευκαιρία να μιλήσει για τον εσωτερικό του κόσμο, τα συναισθήματα του, τις συγκινήσεις του, τις σκέψεις του, τα όνειρα ή τις ονειροπολήσεις του, χωρίς να κρίνεται σύμφωνα με τα ηθικά κοινωνικά κριτήρια ή να μπαίνει σε σχέση εξουσίας πατέρα - παιδιού. Ο εξεταστής αποτελεί συχνά τον πρώτο ενήλικα που μιλάει μαζί του χωρίς να είναι μέλος της οικογένειάς του ούτε ένα πρόσωπο εξουσίας (δάσκαλος, εκπαιδευτής).<sup>22</sup>

21 Κανδυλάκη Α. (2008). Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Αθήνα: Τόπος, σελ. 60.

22 Λαζαράτου, Ε. (2016). Η διαγνωστική εκτίμηση του εφήβου. Κλινικά Φροντιστήρια, 28, τ. 2, σελ. 42.

### 4.5.3. Η Συμβουλευτική σχέση

Το πιο σημαντικό εργαλείο της συμβουλευτικής έγκειται στο πρόσωπο του θεραπευτή-σύμβουλου. Δημιουργείται ανάμεσα στον ασθενή και τον θεραπευτή μία μοναδική σχέση μέσα στα πλαίσια της συμβουλευτικής. Στον συμβουλευόμενο, είτε είναι έφηβος είτε είναι ενήλικας, αναπτύσσεται η αίσθηση ότι είναι ξεχωριστός για τον άλλο. Αυτό συμβαίνει ακόμα και στη σύντομη διάρκειας συμβουλευτική, γιατί ακόμα και τότε, ο συμβουλευόμενος έστω και αν είναι για μικρό χρονικό διάστημα, θα βρεθεί σε μία κατάσταση όπου ο σύμβουλος-θεραπευτής θα τον ακούσει, θα προσπαθήσει να αισθανθεί όπως ο ίδιος μέσω της ενσυναίσθησης, θα αντιμετωπίσει με εχεμύθεια και σεβασμό όλα τα ζητήματα που τον απασχολούν. Για τον συμβουλευόμενο, το είδος της σχέσης που θα αναπτυχθεί με τον σύμβουλο είναι αυτό που δίνει αξία στην ίδια τη θεραπεία.<sup>23</sup>

### 4.5.4. Συμβουλευτική γονέων

Τα προγράμματα συμβουλευτικής των γονέων παίζουν σημαντικό ρόλο. Μέσα από αυτά τα προγράμματα γίνεται εφικτή η απόκτηση συμπεριφορών και των δεξιοτήτων για τη λειτουργική και αποτελεσματική συμπεριφορά των γονέων, έτσι ώστε ο τελικός αποδέκτης αυτών των συμπεριφορών, τα παιδιά, να λειτουργούν σωστά σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Υπάρχουν αρκετά προγράμματα που έχουν ως στόχο την πρόληψη, την κατανόηση και την παρέμβαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και περιλαμβάνουν την πολυεπίπεδη εκπαίδευση των γονιών. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν εκτός από συνεντεύξεις, θεραπεία με παιχνίδια και βιωματικές δραστηριότητες ενσυναίσθησης και ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων έχουν καταγραφεί σε μελέτες με παιδιά εναντιωματικής προκλητικής συμπεριφοράς και με παιδιά που εκδηλώνουν αγχώδεις διαταραχές.<sup>24</sup>

### 4.5.5. Θεραπευτικές προσεγγίσεις στις ψυχιατρικές διαταραχές παιδιών και εφήβων

Οι περισσότερες ψυχιατρικές διαταραχές της εφηβείας είναι θεραπεύσιμες, αν και μπορεί να διαφέρει κάθε φορά αυτό που θα φέρει θεραπευτικό αποτέλεσμα σε κάθε ψυχιατρική διαταραχή και σε κάθε μεμονωμένο έφηβο. Ένα θεραπευτικό σχήμα που συντονίζεται από τον ψυχίατρο παιδιών και εφήβων και περιλαμβάνει ψυχοκοινωνικές θεραπείες (π.χ. ατομική ψυχοθεραπεία, συμβουλευτική γονέων,

23 McLeod, J. (2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 52.

24 Ορφανίδου (2015). Μελέτη περίπτωσης στη συμβουλευτική γονέων: Μια βιωματική προσέγγιση της σχέσης γονέων και παιδιών σε ομάδες γονέων με τα παιδιά τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 1052.

οικογενειακή θεραπεία, ομαδική θεραπεία, τεχνικές συμπεριφορικής διαχείρισης) ή και φαρμακευτική αντιμετώπιση είναι η ενδεδειγμένη θεραπευτική πρόταση. Δυστυχώς, για το 60-90% των εφήβων με κάποια ψυχιατρική διαταραχή δεν αναζητούνται ή δεν λαμβάνονται οι υπηρεσίες που χρειάζονται. Ακόμη, ενδέχεται ένας μαθητής να έχει τον δάσκαλό του ως άτομο εμπιστοσύνης με το οποίο να νιώθει ασφάλεια να μοιραστεί τα προβλήματα και τα ζητήματα που τον απασχολούν. Σε αυτή όμως την περίπτωση ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τις συμβουλευτικές του ικανότητες χωρίς όμως να αναπτύσσει πραγματικά μια κανονική σχέση συμβούλου με συμβουλευόμενο. Δηλαδή τοποθετείται σε μια θέση από την οποία μπαίνει στη διαδικασία να παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής χωρίς ωστόσο να είναι σύμβουλος. Από τη μία πλευρά, αυτό μπορεί να είναι βοηθητικό για το μαθητή, από την άλλη όμως αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία μίας τέτοιας σχέσης δύναται να προκαλέσει σύγχυση στον μαθητή και συνεπώς να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα.<sup>25</sup> Πολύ συχνά οι οικογένειες ταλαιπωρούνται αναζητώντας μη συμβατικές θεραπείες ή υπηρεσίες από επαγγελματίες χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση. Η έλλειψη ψυχιατρικών υπηρεσιών για παιδιά και εφήβους, οι περιορισμοί στην ασφαλιστική κάλυψη του κόστους των θεραπειών και οι χαμένες ευκαιρίες έγκαιρης αναγνώρισης των ψυχιατρικών διαταραχών από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους γιατρούς εξηγούν το πρόβλημα αυτό τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Όμως, πάνω από όλα αυτά, είναι το κοινωνικό στίγμα των ψυχιατρικών διαταραχών που κυρίως αποστραφίζει τους εφήβους από την κατάλληλη φροντίδα. Η υπέρβαση του στίγματος, και μάλιστα πρώτα-πρώτα από τους ίδιους τους επαγγελματίες υγείας, είναι ίσως η πιο τετριμμένη αλλά τελικώς και η πιο πρωτοποριακή πρόσκληση για δράση.<sup>26</sup>

## **5. Συμπεράσματα-προτάσεις**

Η συμβολή της συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των αγχώδων διαταραχών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές.<sup>27</sup> Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία τόνισε την πολυπλοκότητα των ψυχικών διαταραχών που εμφανίζονται σε παιδιά και σε εφήβους και προσδιόρισε τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνισή τους, όπως η ενδοοικογενειακή βία, ο σχολικός εκφοβισμός και η απώλεια του γονέα. Η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή, το μετατραυματικό στρες και η συννοσηρότητα τους με την κατάθλιψη στην εφηβεία επιβεβαιώνουν τη σημασία της συμβουλευτικής στο επίπεδο της διάγνωσης αλλά και της θεραπευτικής παρέμβασης.

Ειδικότερα στους εφήβους που βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο και παρουσιάζουν συχνά αγχώδεις διαταραχές και αντικοινωνική συμπεριφορά, η συμβουλευτική

25 McLeod, J. (2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.60.

26 Κανδυλάκη Α. (2008). Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Αθήνα: Τόπος, σελ. 60.

27 Ορφανίδου (2015). Μελέτη περίπτωσης στη συμβουλευτική γονέων: Μια βιοματική προσέγγιση της σχέσης γονέων και παιδιών σε ομάδες γονέων με τα παιδιά τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σελ. 1055.



μέσω των συνεντεύξεων μπορεί να έχει ικανοποιητικά θεραπευτικά αποτελέσματα ιδιαίτερα αν έχει χτιστεί στη βάση της σχέσης συμβούλου / συμβουλευόμενου. Έτσι, η σχέση συμβούλου / συμβουλευόμενου αναδεικνύεται το κλειδί για μνα εφαρμοστούν οι τεχνικές της συμβουλευτικής με επιτυχία. Παράλληλα, τα προγράμματα συμβουλευτικής γονέων μπορεί να είναι εξίσου σημαντικά ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση παιδιών με εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά.<sup>28</sup>

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Δ. & Γιαννακόπουλος, Γ. (2016). Ψυχοπαθολογία της εφηβείας: Χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. *Κλινικά Φροντιστήρια*, 28, τ. 2, 7 – 19.
- Αντωνίου, Α. (2015). Η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή στο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπισή της. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 186-191.
- Καλλινικάκη, Θ. (2012). *Εισαγωγή στη θεωρία και πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη Α. (2008). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία*. Αθήνα: Τόπος.
- Κολαΐτης, Γ. (2012). Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: Συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή. *Ψυχιατρική* 23, 94-100.
- Λαζαράτου, Ε. (2016). Η διαγνωστική εκτίμηση του εφήβου. *Κλινικά Φροντιστήρια*, 28, τ. 2, σελ. 41-58.
- Ορφανίδου (2015). Μελέτη περίπτωσης στη συμβουλευτική γονέων: Μια βιωματική προσέγγιση της σχέσης γονέων και παιδιών σε ομάδες γονέων με τα παιδιά τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, σελ. 1052-1059.
- Πλούμπη, Α. (2014). Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, σελ. 714-723.

### Ξενόγλωσση

- Banzon, L., Garabiles, M., Alampay, L. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18-22.

---

28 McLeod, J. (2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 98.

- Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M. και Johnson, S. L. (2010). *Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perry, D. (2007). Stress, Trauma and post-traumatic Stress Disorders in Children. *The Child Trauma Academy*.
- Vigerland, S., Ljotsson, B., Thulin, U., Ost, L., Andersson, G., Serlechius, E. (2016). Internet-delivered cognitive behavioural therapy for children with anxiety disorders: A randomised controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 76, 47-56.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος είναι εκπαιδευτικός Κοινωνικών Επιστημών και διευθυντής σχολικής μονάδας. Διδάκτορας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, ενώ έχει σπουδάσει σε προπτυχιακό επίπεδο και Κοινωνική Εργασία

# Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Λαδά Σταυρούλα

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως κεντρικό θέμα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σύγχρονη τάξη δεν είναι ούτε ομοιόμορφη, ούτε ομοιογενής σε ό,τι αφορά στους μαθητές. Αυτοί διαφέρουν ως προς το κοινωνικό, το πολιτισμικό, το ψυχοσυναισθηματικό αλλά και το γνωστικό επίπεδο. Η πολυμορφία αυτή επιτάσσει μία διδακτική προσέγγιση, η οποία αγκαλιάζει και σέβεται όλη αυτή τη διαφορετικότητα και προσφέρει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Το 2020 με την εμφάνιση της πανδημίας του COVID-19 άλλαξε εξ ολοκλήρου το πεδίο της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε η νέα πραγματικότητα σε όλες τις χώρες του κόσμου. Νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική κουλτούρα διαμορφώνουν τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Η ανάγκη, βέβαια, για διαφοροποιημένη διδασκαλία παραμένει η ίδια. Υπεισέρχεται όμως ο παράγοντας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που μεταβάλλει δεδομένα και πρακτικές. Η εργασία επικεντρώνεται στα νέα ζητούμενα που πρέκυσαν κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, συμπερίληψη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διδακτική προσαρμογή, στρατηγικές, μαθησιακές ανάγκες

## **Differentiated teaching approach and distance learning**

### **Abstract**

The present article has as its central topic differentiated teaching in distance education. The modern classroom is neither consistent nor homogeneous as far as students are concerned. They differ in terms of social, cultural, psycho-emotional and cognitive level. This diversity requires a teaching approach, which embraces and respects all this diversity and offers all students equal opportunities to learn and develop. In 2020, the emergence of the COVID-19 pandemic completely changed the field of education worldwide. Distance education has become the new reality in all countries of the world. New data in educational culture shapes the philosophy of education. The need, of course, for differentiated teaching remains the same. However, the factor of distance education enters, which changes data and practices. The work focuses on the new demands that arose during the implementation of differentiated teaching during distance education.

**Keywords:** Differentiated teaching, inclusion, distance learning, didactic adaptation, strategies, learning needs

### **1. Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό για όλους. Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα γίνεται ολοένα και περισσότερο αναφορά στην ανάγκη καθολικής εκπαίδευσης. Η σχολική τάξη είναι ο χώρος όπου ο κάθε μαθητής ανεξάρτητα από το σημείο εκκίνησής του, πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό, γνωστικό, απολαμβάνει ισότιμη εκπαίδευση, που ταιριάζει στο προφίλ, στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες και στις δεξιότητές του. Παράλληλα, είναι γεγονός ότι η πανδημία έχει αλλάξει τα δεδομένα της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε στην Ελλάδα καθολικά κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Αυτό μετέβαλε καθοριστικά τη διδασκαλία, τις πρακτικές της και τη μορφή της. Οι ανάγκες για διαφοροποιημένη διδασκαλία εξακολουθούν να υφίστανται και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το εάν και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του με τρόπο ώστε να υπάρχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Γίνεται αποσαφήνιση όρων, αναφέρονται οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και οι τομείς στους οποίους πραγματοποιείται διαφοροποίηση. Τέλος, ακολουθούν σχετικά συμπεράσματα και προτάσεις.

## 2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ανάγκη για υποχρεωτική και καθολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση που προέκυψε από την πανδημία του Covid 19 κατά το σχολικό έτος 2020-21 δημιούργησε νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία. Η κατάσταση αυτή ανέδειξε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων που έχει η υστέρηση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδακτικής για την εκπαίδευση στον τομέα της εξ αποστάσεως ανοιχτής, κατασκευαστικής και συνεργατικής μάθησης, η οποία όμως θα αποβλέπει όχι μόνον στον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό, αλλά κυρίως στην αναμόρφωση και αναβάθμιση του μαθησιακού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση<sup>1</sup>. Οι προκλήσεις είναι πολλές. Η ανάγκη για διαφοροποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι βασικό να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία πλέον αποτελεί την εναλλακτική της ζωής εκπαίδευσης.

## 3. Αποσαφήνιση όρων

Προκειμένου να γίνει η μελέτη της φιλοσοφίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χρειάζεται πρώτα να αναλυθούν κάποιες έννοιες που σχετίζονται με τη διδασκαλία στη δεδομένη πλέον ετερογενή τάξη. Αυτή είναι καταρχάς η έννοια της ενταξιακής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία αφορά στη λογική της ενιαίας εκπαίδευσης. Επίσης, οριοθετείται εννοιολογικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία προτείνεται ως φιλοσοφία της διδασκαλίας για την ετερογενή τάξη.

### 3.1. Ενταξιακή συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η ενταξιακή συμπεριληπτική εκπαίδευση προτείνεται ως η εκπαίδευση, η οποία αίρει τους φραγμούς, οι οποίοι εμποδίζουν τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων, σέβεται τις διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και χαρακτηριστικά και αποκλείει τις διακρίσεις στο μαθησιακό περιβάλλον<sup>2</sup>. Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί την πρόκληση για τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Το θέμα της ενταξιακής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διαφορετικότητα και η τελευταία είναι σκόπιμο να λαμβάνεται ως δεδομένη στην εκπαίδευση. Η ενταξιακή εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της συμμετοχής, με σκοπό τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και ανισότητας (ν. 4547/2018).

1 Ράπτης, Α. (2021). Πανδημία και Παιδεία. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου, τόμος 1 (21-37).

2 UNESCO (2017). *Leading Education 2030*. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2022 από: <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

### 3.2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία παιδαγωγική προσέγγιση ή μία φιλοσοφία της διδασκαλίας. Η αφετηρία της φιλοσοφίας της διδασκαλίας που βασίζεται στη διαφοροποίηση έχει τις ρίζες της στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ο δομημένος και μεθοδικός τρόπος διδασκαλίας σε διαφορετικές ομάδες και μαθητές, ο οποίος βασίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις ικανότητες αλλά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους μέσα από μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, μέσων και υλικών<sup>3</sup>. Διαφοροποίηση σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες, ένα μέσο σεβασμού του δικαιώματος των μαθητών για ισότητα μέσα στην τάξη και αφορά όχι μόνο την εκπαιδευτική θεωρία αλλά και την εκπαιδευτική πράξη<sup>4</sup>.

### 3.3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο ορισμός της είναι μία περίπλοκη διαδικασία. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί τα τελευταία χρόνια διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες των εμπλεκόμενων και με βάση τις αναπροσαρμογές που γίνονται λόγω των εξελίξεων της τεχνολογίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εφεξής ΕξΑΕ) είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας καθοδηγείται από κάποιον που βρίσκεται σε χώρο και σε χρόνο σε απόσταση από τον σπουδαστή<sup>5</sup>. Η ΕξΑΕ αποτελεί μέθοδο και πρακτική εκπαίδευσης που αναπτύσσεται με ραγδαίο ρυθμό. Τα χαρακτηριστικά της είναι η απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτικό από τον μαθητή, η παρεμβολή του εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διαδικασία, η χρήση τεχνικών μέσων και η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας<sup>6</sup>. Η ΕξΑΕ κινητοποιεί τον μηχανισμό της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της αυτόνομης εκπαίδευσης. Βασικοί πυλώνες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος, η διδασκαλία, η επικοινωνία, ο τόπος, ο χρόνος, η αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό υλικό. Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί θεμελιώδες γνώρισμα της ΕξΑΕ και απαιτεί ειδικό σχεδιασμό και εφαρμογή. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι βαρυσήμαντος, καθώς αναλαμβάνει να οργανώσει το εκπαιδευτικό υλικό και να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία του ώστε να γεφυρώσει

3 Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49.

4 Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

5 Λιοναράκης, Α. (2006). «Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

6 Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education-The Journal for open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1), 92-105.

τη γεωγραφική απόσταση και να δημιουργήσει τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου<sup>7</sup>.

#### 4. Θεωρητικό μέρος

##### 4.1. Βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία<sup>8</sup> στηρίζεται σε ορισμένες αρχές, χωρίς όμως να αποτελούν ένα κλειστό σύστημα με στεγανά. Μία αρχή είναι αυτή της ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στην ετερογένεια των μαθητών του, αναγνωρίζοντας ότι η διαφορετικότητα επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο μάθησης. Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται σε αυτή τη μοναδικότητα μάθησης του κάθε παιδιού, αξιοποιώντας την, ώστε ο κάθε μαθητής να αναπτύσσει στο μέγιστο τις ικανότητές του.

Μία δεύτερη αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αυτή της αξιολόγησης<sup>9</sup>, στόχος της οποίας είναι η παροχή εκείνων των πληροφοριών, οι οποίες θα βοηθούν συνεχώς τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του. Η αξιολόγηση είναι αρχική, διαμορφωτική και τελική, δηλαδή, κατά την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά την υλοποίησή της και στο τέλος αυτής. Η μορφή της μπορεί να είναι γραπτή ή προφορική, προγραμματισμένη ή έκτακτη. Η ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης προσφέρει μεγαλύτερη ανατροφοδότηση για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης. Δίνεται βάση περισσότερο στη διαμορφωτική αξιολόγηση και λιγότερο στην αξιολόγηση της τελικής του επίδοσης.

Μία τέταρτη αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη συνέχεια τη γνώμη των μαθητών του και τους παρέχει τη δυνατότητα επιλογών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές νιώθουν ότι έχουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και στην πορεία της μάθησης, αποκτώντας αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητές τους. Ο εκπαιδευτικός παρέχει ποικιλία επιλογών στο τι και το πώς της μάθησης προκειμένου να ικανοποιήσει τις ατομικές ικανότητες και τα διαφορετικά ταλέντα των μαθητών<sup>10</sup>.

Επιπλέον, μία ακόμα αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η προώθηση τόσο της ομαδικής, όσο και της ατομικής εργασίας. Οι μαθητές

7 Λιοναράκης, Α. (2001α). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

8 Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

9 Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Α. & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 6, σσ. 61-76. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.25546>

10 Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν απόψεις και να εκφέρουν γνώμη. Μαθαίνουν καλύτερα μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι πιο ελκυστικές και ευχάριστες, αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους.

### Πίνακας 1: Σύγκριση Παραδοσιακής και Διαφοροποιημένης διδασκαλίας<sup>11</sup>.

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ
Οι διαφορές αγνοούνται.	Οι διαφορές αποτελούν τη βάση του προγραμματισμού.
Δε λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	Οι μαθητές παρακινούνται σε επιλογές που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους.
Λίγες ευκαιρίες επεξεργασίας της πληροφορίας με βάση το μαθησιακό προφίλ.	Ευκαιρίες επεξεργασίας της πληροφορίας και στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ.
Στενή αντίληψη για τη νοημοσύνη.	Επικρατεί η αντίληψη ότι η νοημοσύνη έχει πολλές μορφές.
Ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης κατά τη διδασκαλία.	Ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση.
Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος πάροχος της γνώσης.	Ο εκπαιδευτικός είναι ο συντονιστής και υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας.
Συνηθίζεται η τελική αξιολόγηση.	Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαμορφωτική με στόχο τον στοχασμό και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων.
Η μάθηση βασίζεται στην απομνημόνευση και την κατάκτηση δεξιοτήτων.	Η μάθηση αποβλέπει στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων για την περαιτέρω κατανόηση των εννοιών.
Εφαρμόζεται η διδασκαλία για όλη την τάξη.	Επιδιώκεται η εναλλακτική διδασκαλία και ποικιλία μέσων και στρατηγικών.
Η διδασκαλία κατευθύνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την κάλυψη της ύλης.	Η διδασκαλία κατευθύνεται από την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.
Επιβάλλεται μία μοναδική εργασία.	Προσφέρονται εναλλακτικές εργασίες
Ο χρόνος είναι καθορισμένος για όλους τους μαθητές.	Ο χρόνος καθορίζεται από τις ανάγκες των μαθητών

Η σύγκριση ανάμεσα στην παραδοσιακή και τη διαφοροποιημένη τάξη δίνει το πλαίσιο στο οποίο συντελείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η σύγκριση αυτή αποδίδεται σχηματικά στον Πίνακα 1:

<sup>11</sup> Tomlinson, C.A. (2010). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης



## 4.2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Τα δεδομένα και οι έρευνες για τη διαφοροποίηση στην ΕξΑΕ είναι περιορισμένα, από τη στιγμή που η ανάγκη για καθολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάστηκε απρόσμενα και επιτακτικά μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιες έρευνες που παρουσιάζουν θετική ανταπόκριση από πλευράς των μαθητών, όπως αυτή των Ζήσκου και Παπαδάκη<sup>12</sup>, η οποία αναφέρεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία κατά την ΕξΑΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπήρχε βελτίωση της επίδοσης των μαθητών ως αποτέλεσμα της αύξησης του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής τους στο μάθημα. Σε έταιρη έρευνα<sup>13</sup> του 2018, σε μια παιδαγωγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η διαφορετικότητα των μαθητών γίνεται πολύτιμη πηγή μάθησης. Ωστόσο, οποιαδήποτε τέτοια μάθηση είναι υλικοτεχνικά πολύπλοκη - πολύ πιο περίπλοκη από την παραδοσιακή, διδακτική παιδαγωγική. Ένα από τα πλεονεκτήματα της ΕξΑΕ και μάθησης μέσω υπολογιστή είναι η δυνατότητα διαχείρισης αυτής της πολυπλοκότητας. Επίσης, σε μελέτη του 2021<sup>14</sup>, κατά την ΕξΑΕ, παρέχονται δυνατότητες διαπροσωπικής μάθησης, καθώς η τεχνολογία γίνεται ένα πολύτιμο πλεονέκτημα μιας εξατομικευμένης μαθησιακής εμπειρίας με υποστήριξη στις ανάγκες των μαθητών.

Ο μαθησιακός σχεδιασμός έχει έναν πιο ολιστικό τρόπο για τη μάθηση και την εκπαίδευση, καθώς τα μαθησιακά αντικείμενα δίνουν έμφαση στη μετάδοση του περιεχομένου παρά στο τι οι εκπαιδευόμενοι κάνουν<sup>15</sup>. Η έρευνα έχει δείξει ότι εάν ο εκπαιδευτικός καταγράψει τις προσδοκίες του και αυτές των μαθητών του για ένα διαδικτυακό μάθημα κατά την αρχή του μαθήματος, είναι πιο πιθανό να επιτευχθούν οι στόχοι αυτού του μαθήματος<sup>16</sup>. Η αξιοποίηση του σχεδιασμού μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι η δυνατότητα που έχει ο διδάσκων να αναστοχαστεί βαθύτερα και σε πιο δημιουργικό επίπεδο τον τρόπο με τον

12 Ζήσκος, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Ε. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Α. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). 8 ο Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση « Καινοτομία και Έρευνα», 7-8 Νοεμβρίου 2015 (τόμ.1, μέρος Α', σσ. 101-111) Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

13 Montebello, M., Pinheiro, P., Cope, B., Kalantzis, M., Haniya, S., Tzirides, A., Amina, T. and Searsmith, D. (2018). Enriching Online Education through Differentiated Learning. *4<sup>th</sup> International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18) Universitat Politècnica de Valencia, Valencia*. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8019>

14 Nelson, E. (2021). "Differentiation And Online Learning". School of Education and Leadership Student Capstone Projects. 765. [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_cp/765](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/765)

15 Ζήσκος, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Ε. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Α. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). 8 ο Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση « Καινοτομία και Έρευνα», 7-8 Νοεμβρίου 2015 (τόμ.1, μέρος Α', σσ. 101-111) Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

16 Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M. and Maldonado, J. J. (2016). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, pages 18–33, 2016.

οποίο θα προγραμματίσει και θα οργανώσει τις μαθησιακές δραστηριότητες με το να τις προσαρμόσει στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι τα σχέδια που έχουν αποτελεσματικότητα δύνανται να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις. Έρευνα<sup>17</sup> του 2021 σε 247 χαρισματικούς μαθητές σε δημόσιο σχολείο στη Μαλαισία αποκάλυψε ότι η διαδικτυακή διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αποτελεσματική υπό προϋποθέσεις που σχετίζονται με τον κατάλληλο συνδυασμό δομών διαφοροποίησης και κατάλληλου σχεδιασμού. Σε έρευνα<sup>18</sup> του 2023 μελετήθηκε η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση στη μάθηση, όπως ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, μεγαλύτερη αφοσίωση των μαθητών και αύξηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας.

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπάρχουν κάποια στάδια που είναι σκόπιμο να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός καθώς σχεδιάζει την εκπαιδευτική πλατφόρμα<sup>19</sup>:

- ύπαρξη αναλυτικών οδηγιών
- χρονοδιάγραμμα μελέτης
- βίντεο εξοικείωσης με την πλατφόρμα
- εισαγωγικό σημείωμα
- οδηγός πλοήγησης μέσα στο μάθημα
- ο σκοπός του μαθήματος και τα αποτελέσματα
- διαδικαστικές διευκολύνσεις διεπαφής, όπως εικονίδια
- κατανοητή γλώσσα και ύφος γραφής σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών
- κατάτμηση περιεχομένου σε μικρά πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα
- διαδραστικά βίντεο
- δραστηριότητες (κλειστού τύπου, ανοικτού τύπου)
- ασκήσεις αυτοαξιολόγησης
- ανατροφοδότηση σχεδόν σε κάθε δραστηριότητα
- αυτοαξιολόγηση.

Όπως και στη δια ζώσης, έτσι και στην ΕΞΑΕ, η διδασκαλία διαφοροποιείται σε τομείς. Οι τομείς διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι το περιεχόμενο, δηλαδή, τι θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, η διαδικασία, ήτοι, πώς θα

---

17 Kamarulzaman, M.H.; Azman, H.; Mohd Zahidi, A.; Md Yunus, M. The Practice of Online Differentiated Instruction and Its Impact on Motivation and Academic Performance in the Wake of Covid-19. Preprints.org 2021, 2021060028. <https://doi.org/10.20944/preprints202106.0028.v1>.

18 Ayuningtyas, L., Suwastini, N. & Dantes, G. (2023). Differentiated instruction in online learning: Its benefits and challenges in EFL contexts. Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan, vol. 20, No 1, January 2023. P-ISSN: 0216-3241 E-ISSN: 2541-0652

19 Κακουλάκης, Κ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. και Κουστουράκης (2019). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για διαδικτυακή ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. 10<sup>ο</sup> Συνέδριο για την Ανοιχτή Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διαμορφώνοντας από Κοινού το Μέλλον της Εκπαίδευσης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2335>

διδάξει, και, το προϊόν της διδασκαλίας, δηλαδή, πώς οι μαθητές θα δείξουν τι έμαθαν. Εδώ, συμπεριλαμβάνεται η αξιολόγηση του τι έμαθαν οι μαθητές<sup>20</sup>.

Το περιεχόμενο μιας διδασκαλίας σχετίζεται με τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες οφείλουν να κατακτήσουν οι μαθητές σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα<sup>21</sup>. Αφορά τις ενέργειες εκείνες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο επικεντρώνεται στο «Τι» της μαθησιακής διαδικασίας και συνδυάζεται με τον τρόπο με τον οποίο προσφέρεται η νέα γνώση<sup>22</sup>. Αυτή η καινούρια γνώση παρουσιάζεται με διαφορετικές στρατηγικές ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, δηλαδή, σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ.

Ο δεύτερος τομέας της διαφοροποίησης είναι αυτός της διαδικασίας. Η διαδικασία έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής πορεύεται προς την κατανόηση και την κατάκτηση της νέας γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων. Πρόκειται για το «Πώς» της διδασκαλίας, δηλαδή, με ποιον τρόπο οι μαθητές κατακτούν τη γνώση. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι οι ίδιοι. Όμως αξιοποιούνται ποικιλόμορφοι τρόποι προσέγγισης της γνώσης, για παράδειγμα, η οπτική αναπαράσταση, η ακουστική παρουσίαση, η προσομοίωση, τα εικονικά περιβάλλοντα<sup>23</sup>. Ο εκπαιδευτικός δεν εξατομικεύει τη διδασκαλία για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αντίθετα, παρέχει την ευκαιρία επιλογής ανάμεσα σε ποικίλες διαδικασίες, ώστε οι μαθητές να επιλέγουν ανάμεσα σε μέσα, υλικά και τεχνικές, ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ. Προτείνονται<sup>24</sup> μέθοδοι, όπως οι μελέτες περίπτωσης, η ευέλικτη ομαδοποίηση, τα σχέδια εργασίας (project), ο καταγισμός ιδεών καθώς και οι στρατηγικές οργάνωσης του τρόπου εργασίας, όπως τα μαθησιακά κέντρα, οι προσομοιώσεις, το παίξιμο ρόλων, οι ημερήσιες διατάξεις και οι σταθμοί εργασίας.

Ο τρίτος τομέας διαφοροποίησης είναι το τελικό προϊόν. Το τελικό προϊόν ή αποτέλεσμα μάθησης είναι η παραγωγή και η επίδειξη των αποκτηθέντων γνώσεων από τους μαθητές<sup>25</sup>. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το είδος, τη μορφή,

---

20 Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Α. & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 6, σσ. 61-76. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.25546>

21 Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Α. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.

22 Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. 0 από Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.

23 Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη (277-303). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.

24 Tomlinson, C.A. (2010). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

25 Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές στο: Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. (Επιμ.), Συλλογική εργασία (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

το περιεχόμενο του αποτελέσματος, το οποίο είναι σκόπιμο να ανταποκρίνεται στις γνώσεις τις οποίες κατέκτησε ο μαθητής σε μια συγκεκριμένη ενότητα ή κεφάλαιο<sup>26</sup>. Με τη διαδικασία της διαφοροποίησης του προϊόντος, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα επιδείξει τις γνώσεις που αποκόμισε από τη διδακτική διαδικασία. Πρόκειται για την τελική εργασία η οποία εκπονείται και αποδεικνύει ποιες είναι οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στην ΕΞΑΕ βασίζεται στον ενδεδειγμένο προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας. Πρόκειται για μία απαιτητική διαδικασία, η οποία όταν τελείται σωστά, έχει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία.

## **5. Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Στην παρούσα μελέτη, παρουσιάστηκαν οι πτυχές της φιλοσοφίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ανάγκη εφαρμογής της στη σχολική πραγματικότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία διατρέχει την παιδαγωγική σκέψη και προτείνει μεθόδους, τις οποίες ο κάθε εκπαιδευτικός δύναται να εφαρμόσει με κέντρο τις ανάγκες των μαθητών του. Το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή, ενεργοποιώντας τη φαντασία, την περιέργεια και τη δημιουργικότητά τους. Συνεπώς, η μάθηση γίνεται ενεργητική και οι μαθητές γίνονται, αυτόνομοι και υπεύθυνοι της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επιτυγχάνεται σε τρία επίπεδα, στο περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα μαθησιακά προϊόντα. Η παροχή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, που είναι προσφιλείς στους μαθητές και τις μαθήτριες και τους κινούν το ενδιαφέρον, συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη μάθηση.

Η περαιτέρω μελέτη του πεδίου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα αποτελέσματα ερευνών πάνω στην έμπρακτη εφαρμογή της στην τάξη σε όλα τα μαθήματα θα καταστήσουν πιο αποτελεσματική την παρέμβασή της και θα ενδυναμώσουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στις τάξεις μικτών ικανοτήτων. Ο εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας, κυρίως σε ό,τι αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με έρευνες δράσεις και με τα αποτελέσματα παρέμβασης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα ισχυροποιήσουν τις μεθόδους των εκπαιδευτικών ώστε να στοχεύει η διδασκαλία στις ανάγκες, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, με κύριο γνώμονα την συμπερίληψη και τον σεβασμό στην προσωπικότητα και την ταυτότητα κάθε μαθητή. Συνεπώς, ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο είναι σκόπιμο να διερευνηθεί εις βάθος είναι οι μέθοδοι και τα αποτελέσματα εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στα ελληνικά

---

26 Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.

σχολεία. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί την ανάγκη να γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές του ελληνικού σχολείου. Παράλληλα, η εκπαιδευτική και η ακαδημαϊκή κοινότητα είναι σκόπιμο να μελετά παραδείγματα της διεθνούς πρακτικής, όπου έχει εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διαφοροποιημένη εκπαίδευση και να τα προσαρμόζει στην ελληνική πραγματικότητα. Μάλιστα, από τη στιγμή που οι Νέες Τεχνολογίες αξιοποιούνται στην εκπαίδευση και η εξ αποστάσεως διδασκαλία πλέον λαμβάνει χώρα σε πολλές περιπτώσεις, είναι σημαντικό να υπάρχουν περισσότερες μελέτες στον τρόπο εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές στο: Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. (Επιμ.), Συλλογική εργασία (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education-The Journal for open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1), 92-105.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζήσκος, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Ε. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Α. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). 8 ο Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση « Καινοτομία και Έρευνα», 7-8 Νοεμβρίου 2015 (τόμ.1, μέρος Α', σσ. 101-111) Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ. & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 6, σσ. 61-76. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.25546>
- Κακουλάκης, Κ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. και Κουστουράκης (2019). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για διαδικτυακή ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. 10<sup>ο</sup> Συνέδριο για την Ανοικτή Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διαμορφώνοντας από Κοινού το Μέλλον της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2335>

- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49.
- Καραγεώργου, Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές (186-224)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λιοναράκης, Α. (2001α). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006). «Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. 0 από Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.

## Ξενόγλωσση

- Ayuningtyas, L., Suwastini, N. & Dantes, G. (2023). Differentiated instruction in online learning: Its benefits and challenges in EFL contexts. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, vol. 20, No 1, January 2023. P-ISSN: 0216-3241 E-ISSN: 2541-0652
- Clark, C., & Callow, R. (1998). *Educating able children: Resource issues and processes for teachers*. London: David Fulton.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Kamarulzaman, M.H.; Azman, H.; Mohd Zahidi, A.; Md Yunus, M. The Practice of Online Differentiated Instruction and Its Impact on Motivation and Academic Performance in the Wake of Covid-19. *Preprints.org* 2021, 2021060028. <https://doi.org/10.20944/preprints202106.0028.v1>.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996α). *Rationale for inclusive schooling*. In S. B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (p. 3–15). Paul H Brookes Publishing.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M. and Maldonado, J. J. (2016). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in mas-

- sive open online courses. *Computers & Education*, pages 18-33, 2016.
- Montebello, M., Pinheiro, P., Cope, B., Kalantzis, M., Haniya, S., Tzirides, A., Amina, T. and Searsmith, D. (2018). Enriching Online Education through Differentiated Learning. *4<sup>th</sup> International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18) Universitat Politecnica de Valencia*, Valencia. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8019>
- Slee, R. (2004), «Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην νέα εποχή» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.31-42
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

### Ιστοσελίδες

- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Στο Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη (277-303). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022 από: <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/maratheftis.pdf>
- Nelson, E. (2021). "Differentiation And Online Learning". School of Education and Leadership Student Capstone Projects. 765. [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_cp/765](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/765)
- Ράπτης, Α. (2021). Πανδημία και Παιδεία. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου, τόμος 1 (21-37). Ανακτήθηκε στις 3 Ιουλίου 2021 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3208>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., M. Callahan, C. M., Moon, M. T., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*. 27(2/3), 119–145. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>
- UNESCO (2017). *Leading Education 2030*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Σταυρούλα Λαδά είναι εκπαιδευτικός ΠΕ 70, απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Διακρατικό Πρόγραμμα

Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου στη «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση». Επίσης, έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Tor Vergata στη «Σχολική Ψυχολογία» και στην «Ειδική Αγωγή». Έχει κάνει δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, έχει συμμετάσχει σε επιστημονικά συνέδρια ως εισηγήτρια και είναι επιμορφώτρια ενηλίκων. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός ΠΕ 70 στη Β' Αθήνας.



# Διδακτικό σενάριο για το μάθημα της γερμανικής γλώσσας με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος

Τσακαλίδου Σοφία

## Περίληψη

Στο συγκεκριμένο άρθρο θα εξετάσουμε ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο για το μάθημα της γερμανικής γλώσσας με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος στις 5 Ιουνίου. Το σενάριο είναι διαθεματικό (Γερμανική Γλώσσα, Περιβαλλοντική Αγωγή) και αφορά σε μαθητές/ήτριες 13 έως 14 ετών (Β΄ Γυμνασίου). Έχει δομηθεί για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες διδασκαλίας μιας τάξης μικτών ικανοτήτων, στην οποία φοιτούν μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μαθητές/ήτριες με γενικευμένη υποεπίδοση και μαθητές/ήτριες με εξαιρετική ευφυΐα και/ή ταλέντα. Το επίπεδο γλωσσομάθειας με βάση το ΚΕΠΑΓ είναι Α1+, ενώ το σενάριο αφορά σε δύο διδακτικές ώρες. Στις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφονται διεξοδικά, αξιοποιούνται εργαλεία ΤΠΕ και η συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας με σκοπό να αυξηθεί το κίνητρο και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της γερμανικής γλώσσας<sup>1</sup>.

---

1 Alm, A.(1991). Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1),

**Λέξεις κλειδιά:** ΤΠΕ, Γερμανική ως ξένη γλώσσα, τάξη μικτών ικανοτήτων, διαχείριση ετερογένειας, διαθεματικότητα

## Teaching scenario for the German language lesson on the occasion of the World Environment Day

### Abstract

In this article we will examine a teaching scenario for the German language lesson on the occasion of World Environment Day on June 5<sup>th</sup>. The teaching scenario is interdisciplinary (German Language, Environmental Education) and concerns learners from 13 to 14 years old (2<sup>nd</sup> class of the Greek Gymnasium). It is structured to meet the teaching needs of a mixed-ability classroom, i.e. learners with special educational needs, learners from migrant backgrounds, learners with signs of academic underachievement and gifted learners (with exceptional intelligence and/or talents). CEFR-level is A1 + and the teaching scenario is planned for two teaching hours. In the proposed activities, which are described in detail, a variety of ICT tools as well as collaborative activities are used, in order to motivate the foreign language learners, so that they participate actively in the GFL-lesson.

**Keywords:** ICT, German as a foreign language, mixed-ability classroom, heterogeneity management, interdisciplinarity

### 1. Εισαγωγή

Η διαφορετικότητα σε επίπεδο τάξης αποτελεί καθημερινότητα για τους/τις εκπαιδευτικούς. Διαφορετικότητα σε κοινωνικό, μορφωτικό, γνωστικό, συναισθηματικό επίπεδο, φύλο, ικανότητες και δεξιότητες, κ.ο.κ. Η τάξη είναι ανομοιογενής όσο ανομοιογενής είναι και η ίδια η παιδική ηλικία<sup>2</sup>. Για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στην πρόκληση της διαφορετικότητας θα πρέπει να γνωρίζει διάφορους τρόπους υποστήριξης των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ενδεχόμενες δυσκολίες, όπως π.χ. μαθητές/ήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, κ.ά.<sup>3</sup> Η χρήση των ΤΠΕ είναι απόλυτα ενδεδειγμένη για την

---

1-23. // Kováčová, M.(2016). Neue Medien im DaF Unterricht. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 5(1), 56-70. Bratislava: Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei/ Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. // Szerszeń, P.(2014). Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten(Fach-) Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 250-260.

2 Αυγητίδου, Σ.(2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

3 Τσακαλίδου, Σ.(2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως Β' ξένης γλώσσας*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. **Θεσσαλονίκη**. // Τσακαλίδου, Σ.(2021). *Ohne Fließ kein Preis. Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas.

εφαρμογή συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίζονται στις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας<sup>4</sup>.

Στο σενάριο που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο εξετάζεται η εφαρμογή ενός διαθεματικού σεναρίου, το οποίο αφορά δύο γνωστικά αντικείμενα: τη γερμανική γλώσσα και την περιβαλλοντική αγωγή και στόχος είναι η ανταπόκριση του/της εκπαιδευτικού στις ανάγκες ενός τμήματος μικτών ικανοτήτων. Απευθύνεται για διδασκαλία στη Β΄ Γυμνασίου, σε μαθητές/ήτριες 13 έως 14 ετών σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων, η οποία περιέχει μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μαθητές/ήτριες με γενικευμένη υποεπίδοση, χαρισματικούς/ές μαθητές/ήτριες (με εξαιρετική ευφυΐα και/ή ταλέντα). Το επίπεδο γλωσσομάθειας με βάση το ΚΕΠΑΓ είναι Α1+ και στο σενάριο περιγράφονται δύο διδακτικές ώρες.

Το εν λόγω θέμα («Περιβάλλον») επιλέχθηκε ως επίκαιρο λόγω της χρονικής συγκυρίας της λήξης της σχολικής χρονιάς, η οποία μπορεί να συνδυαστεί με την πραγματοποίηση της σχετικής εκδήλωσης που περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω και λόγω του ενδιαφέροντος που έχει το συγκεκριμένο θέμα για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επίσης, αποτελεί θέμα στο οποίο έχουν γνώσεις ενός βασικού λεξιλογίου (όπως οι θεματικές ενότητες *ζώα, καιρός, φύση*), το οποίο μπορούν να εμπλουτίσουν μετά την ολοκλήρωση των περιγραφόμενων δραστηριοτήτων.

Στο παρόν άρθρο παρατίθεται το σκεπτικό του σεναρίου, οι προϋποθέσεις για την υλοποίησή του, η περιγραφή των δύο διδακτικών ωρών, οι παράγοντες της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

## 2. Σκεπτικό του σεναρίου

Το σενάριο αφορά στη θεματική ενότητα «Προστασία του περιβάλλοντος» και πραγματοποιείται με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος (5 Ιουνίου) στο πλαίσιο των εορταστικών εκδηλώσεων που έχει αναλάβει να οργανώσει το σχολείο. Το συγκεκριμένο σενάριο εμπίπτει στις θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες της Περιβαλλοντικής Αγωγής και της Ξένης Γλώσσας (διαθεματικό σενάριο).

Με βάση το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες<sup>5</sup> η επικοινωνιακή ικανότητα στη γερμανική γλώσσα παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα να αποκτήσουν άμεση αντίληψη για τους ανθρώπους και τον πολιτισμό των γερμανόφωνων χωρών και περιοχών, καθώς και να αποκτήσουν πρόσβαση σε νέες πηγές πληροφόρησης, οι οποίες αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα.

---

4 Τσακαλίδου, Σ.(2022). *Η ετερογένεια στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταδιδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

5 Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 2871, 9 Σεπτεμβρίου 2016, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αθήνα. Εφεξής αναφέρεται ως Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες.

Στόχος, επίσης, της ενότητας είναι η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, η κατανόηση και ο σεβασμός τους. Ο στόχος αυτός είναι αναπόσπαστο στοιχείο του μαθήματος της ξένης γλώσσας, και θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουν διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς και να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητές τους. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να ξεπεραστούν προκαταλήψεις και να αναπτυχθεί ένας διαφοροποιημένος τρόπος αντίληψης των πραγμάτων. Φυσικά, εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσιάσουν διάφορες συνήθειες των Γερμανών σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος, οι οποίες ενδεχομένως διαφέρουν από τις αντίστοιχες των Ελλήνων/ίδων.

Η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών αποκτάται μέσω των εξής δεξιοτήτων: παραγωγή προφορικού λόγου, αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Ορισμένοι στόχοι του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, οι οποίοι καλύπτονται στο συγκεκριμένο σενάριο όσον αφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας είναι:

1. Προφορικός λόγος: Οι μαθητές/ήτριες να εκφράζουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση. Επίσης, τυχόν ελλείψεις ως προς την γλωσσική τους ικανότητα, να τις καλύπτουν με παραφράσεις και με παραγλωσσικά/εξωγλωσσικά μέσα. Οι μαθητές/ήτριες θα πρέπει να διαθέτουν το κατάλληλο λεξιλόγιο και να κάνουν κατάλληλη χρήση των μορφοσυντακτικών δομών. Οι μαθητές/ήτριες θα πρέπει να είναι ικανοί να προφέρουν τις λέξεις, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η κατανόηση εκ μέρους του δέκτη. Επίσης, θα πρέπει να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο τονισμό και επιτονισμό.
2. Γραπτός λόγος: Οι μαθητές/ήτριες να παράγουν δικά τους απλά, κατανοητά κείμενα. Οι μαθητές/ήτριες θα πρέπει να ενθαρρύνονται στην παραγωγή ελεύθερων κειμένων και στον πειραματισμό με τη γλώσσα, ώστε να αναπτύξουν δημιουργική σχέση μαζί της. Οι μαθητές/ήτριες θα πρέπει να γράφουν τις λέξεις με σωστή ορθογραφία και να χρησιμοποιούν τους σωστούς μορφοσυντακτικούς τύπους.

Επίσης, στόχοι του μαθήματος, οι οποίοι συνδέονται με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες είναι οι μαθητές/ήτριες:

- να “μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν”, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων και στην αναζήτηση πληροφοριών, οργανώνοντας τη μάθησή τους και αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, ώστε προοδευτικά να αποκτήσουν αυτονομία μάθησης και να εδραιωθεί μέσα τους μια θετική στάση απέναντι στη διά βίου μάθηση,
- να εργάζονται ατομικά, κατά ζεύγη και σε ομάδες,
- να συμμετέχουν ενεργά σε ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες.

Το σενάριο αυτό λαμβάνει υπόψη και την παράμετρο της διαφορετικότητας/ετερογένειας στα τμήματα της ξένης γλώσσας. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, ο διδακτικός σχεδιασμός

πάντα λαμβάνει υπόψη την ηλικία, τη διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών καθώς και τον βαθμό γλωσσικής ικανότητας, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Το μάθημα μπορεί έτσι να ανταποκριθεί σε διάφορους τύπους μαθητών/τριών (οπτικού, ακουστικού, γνωστικού τύπου κ.ά.), να παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες εξατομικευμένη στήριξη/ενίσχυση και να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για ενεργή συμμετοχή και μάθηση.

Ακόμη, όλες οι δραστηριότητες του σεναρίου πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια που θέτει το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες:

- Να δημιουργεί κίνητρα για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη γλωσσική δραστηριότητα.
- Να στοχεύει στην ανάπτυξη διαφόρων τύπων μαθησιακών ικανοτήτων, ώστε να βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.
- Να δημιουργεί συνθήκες όχι μόνο για ατομική εργασία, αλλά και για συνεργασία των μαθητών/τριών κατά ζεύγη και ομάδες έτσι, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις κοινωνικές και οργανωτικές τους δεξιότητες.
- Να ενεργοποιεί διαφορετικές στρατηγικές μάθησης των μαθητών/τριών.
- Να προωθεί τη νοητική ανάπτυξη και την οργάνωση της σκέψης.
- Να επιτρέπει, ανάλογα με την περίπτωση, λύσεις εξαρτώμενες από τις δεξιότητες και τις στρατηγικές του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.
- Να βασίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή και της μαθήτριας.

### Εικόνα 1 - Αφίσα σχετικά με την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος



Το κειμενικό είδος που δίνεται ως αφορμή για την εισαγωγή στη θεματική ενότητα «Περιβάλλον» και για την περαιτέρω ενασχόληση και επέκταση του λεξιλογίου της συγκεκριμένης ενότητας είναι μία αφίσα (Εικόνα 1<sup>6</sup>). Ενώ τα κειμενικά είδη που ανατίθεται στους μαθητές και τις μαθήτριες να παράγουν ως αποτέλεσμα της εργασίας τους είναι ένα συννεφολέξο, ένας εννοιολογικός χάρτης και μία

6 Ανασύρθηκε από: <https://www.braunschweiger-zeitung.de/>. Ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης: 07.09.2022.

ηλεκτρονική αρίσα. Με βάση το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες και συγκεκριμένα για το μάθημα της Γερμανικής, η ενότητα που πραγματεύεται το σενάριο εμπίπτει στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας, συγκεκριμένα στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης και της πολιτιστικής ταυτότητας.

Το τελικό παραγόμενο προϊόν είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομαδικών εργασιών, η οποία θα πραγματοποιηθεί στη γιορτή του σχολείου με αφορμή την Παγκόσμιο Ημέρα Περιβάλλοντος. Επομένως, επιτυγχάνεται ο στόχος που τίθεται από το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, ο οποίος δεν είναι η αξιολόγηση του μαθητή/της μαθήτριας μόνο ως προς την κατάρκτηση της δομής και της μορφής της ξένης γλώσσας, αλλά και ως προς τη δυνατότητα χρήσης της σε διαφορετικά και αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Σημειώνεται, επίσης, ότι στόχος είναι η χρήση της ξένης γλώσσας (Γερμανική), ωστόσο, ειδικά κατά την επεξήγηση οδηγιών για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων ή για τη χρήση των εργαλείων σε κάθε ομάδα προτείνεται η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών για την αποφυγή παρανοήσεων.

## 2. Προϋποθέσεις για την υλοποίηση του σεναρίου

Προϋποθέσεις για την υλοποίηση του σεναρίου είναι:

1. Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές/ήτριες να γνωρίζουν το βασικό λεξιλόγιο που αφορά στο περιβάλλον (όπως οι θεματικές ενότητες *ζώα, καιρός, φύση*). Οι μαθητές/ήτριες να μπορούν να συντάξουν απλές κύριες προτάσεις. Σημαντική είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.
2. Όσον αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες: Οι μαθητές/ήτριες να είναι εξοικειωμένοι/ες και να έχουν χρησιμοποιήσει σε άλλες προγενέστερες διδακτικές ώρες τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο σενάριο (PONS<sup>7</sup>, Canva<sup>8</sup>, Wordart<sup>9</sup>, LucidApp<sup>10</sup>, Padlet<sup>11</sup>).
3. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες: Οι μαθητές/ήτριες να είναι εξοικειωμένοι/ες με τη διαδικασία εργασίας σε ομάδες (ανάληψη ρόλων, διαδικασία, συνεργασία).

## 3. Περιγραφή πρώτης διδακτικής ώρας

Η πρώτη δραστηριότητα της πρώτης διδακτικής ώρας διαρκεί 15 λεπτά και πραγματοποιείται σε ολομέλεια με τη μορφή καταιγισμού ιδεών, όπου οι μαθητές/ήτριες μιλούν ελεύθερα σε σχέση με τις έννοιες που έχουν συνδέσει με την

---

7 <https://el.pons.com>

8 <https://www.canva.com/create/posters/>

9 <https://wordart.com/>

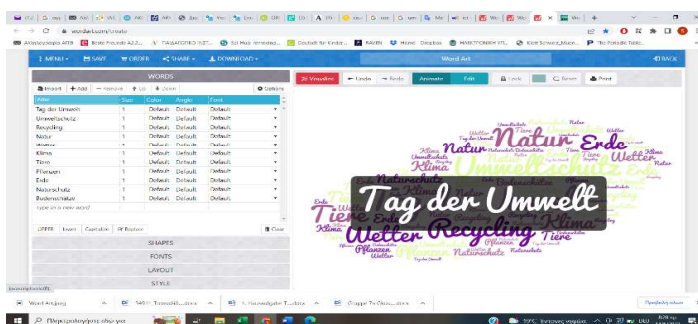
10 <https://lucid.app/>

11 <https://padlet.com/dashboard>

έννοια κλειδί (Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος). Ως αφορμή τους δίνεται η παραπάνω αφίσα (βλ. Εικόνα 1, Ενότητα 1). Με βάση τη συγκεκριμένη εικόνα γίνεται μια συζήτηση σε ολομέλεια σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και κατά πόσο οι μαθητές/ήτριες συμμετέχουν ενεργά σε αυτή στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης.

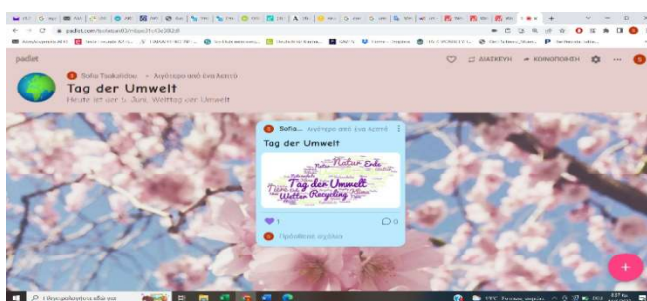
Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός και ενθαρρυντικός.

### Εικόνα 2 – Απεικόνιση οθόνης από την κατασκευή συννεφολέξου με το εργαλείο Wordart



Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα συννεφολέξο με το εργαλείο Wordart<sup>12</sup>, εισάγοντας ως λέξεις κλειδιά, βασικές έννοιες που προκύπτουν από τη συζήτηση στην αριστερή στήλη του πίνακα, όπως φαίνεται στην απεικόνιση οθόνης του εν λόγω εργαλείου (Εικόνα 2).

### Εικόνα 3 – Απεικόνιση οθόνης από το εργαλείο Padlet ως αποθετήριο υλικού

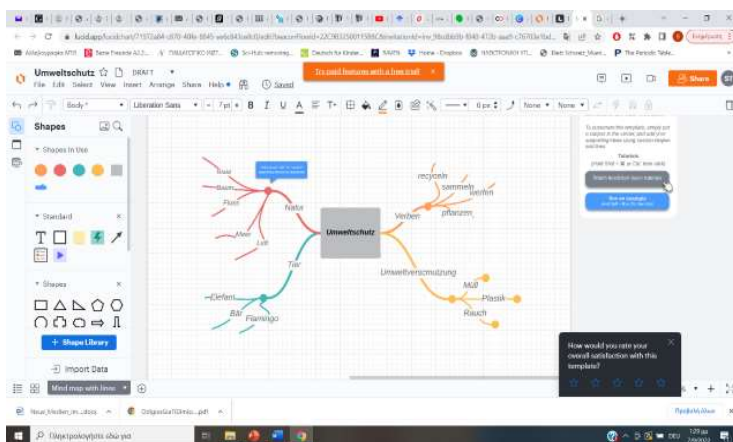


Ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει τα χρώματα και τη γραμματοσειρά. Εφόσον ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός

12 Ανασύρθηκε από: <https://wordart.com/create>. Ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης: 07.09.2022.

δημιουργεί το συννεφόμελο με τους/τις μαθητές/ήτριες πατώντας την επιλογή Visualize. Έπειτα, με την επιλογή Download Standard JPEG αποθηκεύει το συννεφόμελο με τη μορφή εικόνας στον υπολογιστή του/της. Το συννεφόμελο αυτό το εισάγει στο Padlet<sup>13</sup> (Εικόνα 3), το οποίο έχει δημιουργήσει ο/η εκπαιδευτικός για την περίπτωση και λειτουργεί ως αποθετήριο για όλες τις εργασίες που περιγράφονται στο σενάριο και επίσης θα χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση της τάξης των Γερμανικών στην εκδήλωση του σχολείου. Οι μαθητές/ήτριες έχουν τη δυνατότητα να αναρτήσουν τις εργασίες τους πατώντας το εικονίδιο +, που βρίσκεται κάτω δεξιά στην οθόνη.

#### Εικόνα 4 - Δημιουργία γνωστικού χάρτη με τη χρήση του εργαλείου LucidApp



Έπειτα, ακολουθεί η δεύτερη δραστηριότητα, δηλαδή η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών σε ομάδες με τη χρήση του εργαλείου LucidApp και την ανάρτησή τους στο Padlet. Οι μαθητές/ήτριες χωρίζονται σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντά τους (ομάδες μικτού επιπέδου) με σκοπό να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου LucidApp (Εικόνα 4). Συγκεκριμένα, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δημιουργήσει έναν χάρτη σε σχέση με μία μικρή ενότητα του θέματος που πραγματεύονται στην τάξη (π.χ. Umweltschutz, Umweltverschmutzung, κ.ο.κ.). Από την αρχική σελίδα του εργαλείου έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα από τα πρότυπα γνωστικών χαρτών, το οποίο μπορούν να επεξεργαστούν κατά περίπτωση, διαγράφοντας ή προσθέτοντας στοιχεία.

13 Ανασύρθηκε από: <https://padlet.com/tsofatsak83/mbpe31c43e3812dl>. Ημερομηνία τελευταίας πρόσπελασης: 07.09.2022.



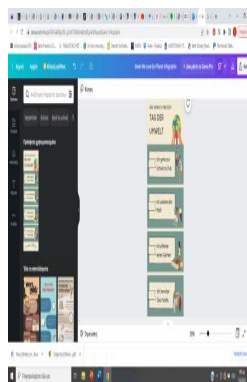
Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο για επιπλέον πληροφορίες, καθώς και να χρησιμοποιήσουν το διαδικτυακό λεξικό PONS για την αναζήτηση άγνωστων λέξεων και τη μεταφορά τους στη Γερμανική γλώσσα (συνεργατική, διερευνητική μάθηση). Η δραστηριότητα διαρκεί 30 λεπτά και οι μαθητές/ήτριες αναπτύσσουν τις συνεργατικές, αλλά και τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Οι χάρτες αυτοί αποτελούν τη βάση για το πρώτο κομμάτι της παρουσίασής τους στην εκδήλωση του σχολείου, στην οποία θα μιλήσει η κάθε ομάδα για την υποενοότητα που έχει αναλάβει. Οι έννοιες μπορούν να συνδεθούν και με εικόνες, τις οποίες έχουν αντλήσει από το διαδίκτυο, για να οπτικοποιήσουν τις έννοιες, ώστε να είναι κατανοητές και από τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/ήτριες τους που δεν γνωρίζουν τη Γερμανική γλώσσα στο πλαίσιο της ανάπτυξης και καλλιέργειας του οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού. Τέλος, οι μαθητές/ήτριες καλούνται να δημιουργήσουν μία ανάρτηση στο Padlet, όπου ανεβάσουν αρχικά τους εννοιολογικούς χάρτες που έχουν δημιουργήσει.

#### 4. Περιγραφή δεύτερης διδακτικής ώρας

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα πραγματοποιείται μια συνεργατική δραστηριότητα που διαρκεί 45 λεπτά, και στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η ανάπτυξη των συνεργατικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, αναδεικνύοντας τα ταλέντα τους, αφού καλούνται να αναλάβουν διαφορετική δραστηριότητα ανάλογα με τις ικανότητές του. Επίσης, αναπτύσσεται ο ψηφιακός τους γραμματισμός λόγω της ενασχόλησης με τα εργαλεία Canva και Padlet.

#### Εικόνα 5 - Δημιουργία αφίσας με το εργαλείο Canva



Οι μαθητές/ήτριες χωρίζονται σε ομάδες μικτών ικανοτήτων με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, ώστε να μπορούν όλοι/ες ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους να συνδράμουν στην ολοκλήρωση της δεύτερης δραστηριότητας,

η οποία αφορά στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να κατασκευάσουν μία αφίσα, στην οποία προτείνουν διάφορες λύσεις στο πρόβλημα της μόλυνσης του περιβάλλοντος. Για να κατασκευάσουν την εν λόγω αφίσα χρησιμοποιούν το εργαλείο Canva (Εικόνα 5). Κάθε μαθητής/ήτρια αναλαμβάνει να κάνει κάτι διαφορετικό για την ολοκλήρωση της εργασίας (π.χ. κάποιος/α αναλαμβάνει να σχεδιάσει εικόνες με τη χρήση της Ζωγραφικής, που υπάρχει στον υπολογιστή, κάποιος/α αναλαμβάνει να γράψει το σύντομο κείμενο, κάποιος/α αναλαμβάνει την πληκτρολόγηση, κάποιος/α αναλαμβάνει να εντοπίσει τις εικόνες που θα χρησιμοποιήσουν στο διαδίκτυο και να τις αποθηκεύσει, κ.ο.κ.).

Τέλος, αφού έχουν ολοκληρώσει τις αφίσες τους, τις αναρτούν στο Padlet για την παρουσίαση που θα ακολουθήσει στην εκδήλωση του σχολείου. Τα ονόματα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν για τη δημιουργία κάθε αφίσας αναρτώνται μαζί με το τελικό προϊόν κάθε ομάδας.

## 5. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση ΤΠΕ

Η πρωτοτυπία του σεναρίου σε σχέση με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας έγκειται στο γεγονός ότι εφαρμόζει τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εφόσον στηρίζεται στις συνεργατικές δραστηριότητες, με τη χρήση ποικίλων μέσων, τα οποία αφυπνίζουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των μαθητών/τριών.

Ο χωρισμός σε ομάδες στην πρώτη δραστηριότητα γίνεται με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και είναι μικτής μαθησιακής ετοιμότητας, ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα είναι με βάση τις ικανότητες και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών. Ο λόγος των διαφορετικών τρόπων ομαδοποίησης είναι για να μεγιστοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός τις ευκαιρίες θετικής ανταπόκρισης και ενεργοποίησης όλων των μαθητών/τριών του τμήματος.

Επίσης, αξιοποιούνται εύχρηστα διαδικτυακά εργαλεία εξοικειώνοντάς τους/τις με τις ΤΠΕ και αναπτύσσοντας/καλλιεργώντας τον ψηφιακό, τον οπτικό και τον συνεργατικό γραμματισμό των μαθητών/τριών. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ παίζει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς αναπτύσσει τις δεξιότητες των μαθητών/τριών και καλλιεργεί τους γραμματισμούς (οπτικός, ψηφιακός, πληροφοριακός, κοινωνικός).

## 6. Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

- Οι μαθητές/ήτριες, όσον αφορά στην επικοινωνιακή ικανότητα στην ξένη γλώσσα (γλωσσικές δεξιότητες), αναμένεται να αναπτύξουν την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο (διαδικτυακό λεξικό), τη σύνθεση απλών πληροφοριών (δημιουργία συννεφόμενου) σε σχέση με ένα θέμα της καθημερινότητας (προστασία του περιβάλλοντος), τη δημιουργία αφίσας σε σχέση με ένα θέμα της καθημερινότητας. Την κατανόηση και σύνθεση (παραγωγή γραπτού λόγου) απλού κειμένου με τη χρήση βασικού λεξιλογίου (όπως οι θεματικές ενότητες *ζώα, καιρός, φύση*), που εμπίπτει στο επίπεδο γλωσσομάθειας (A1+), όπως φαίνεται στη δημιουργία αφίσας με το εργαλείο Canva.

- Οι ψηφιακές δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν από τη χρήση των ψηφιακών μέσων/κειμένων είναι η χρήση διαδικτυακού λεξικού, η δημιουργία συννεφολέξου με τη χρήση του εργαλείου Wordart, η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με τη χρήση του εργαλείου LucidApp, η ανάρτηση πληροφοριών στο εργαλείο Padlet και η δημιουργία ψηφιακής αφίσας με το εργαλείο Canva.
- Σε σχέση με τις κοινωνικές τους δεξιότητες αναμένεται λόγω των συνεργατικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των δύο αυτών διδακτικών ωρών να εξοικειωθούν οι μαθητές/ήτριες με τη συνεργατική μάθηση, τον σεβασμό των ιδιαίτερων ταλέντων και ικανοτήτων των συμμαθητών/τριών τους, την εργασία σε κλίμα συμπερίληψης και αλληλοσεβασμού.
- Οι γραμματισμοί με τους οποίους αναμένεται να εξοικειωθούν οι μαθητές/ήτριες είναι ο οπτικός γραμματισμός (εννοιολογικός χάρτης, παράθεση εικόνων σε σχέση με τις έννοιες που δίνονται στις αφίσες τους), ο ψηφιακός γραμματισμός (χρήση διαδικτυακών εργαλείων, όπως το λεξικό, δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, Padlet, δημιουργία ψηφιακής αφίσας) και ο πληροφοριακός γραμματισμός (αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων στο διαδίκτυο, αναζήτηση εννοιών στο ηλεκτρονικό λεξικό).

## 7. Φύλλο εργασίας

Στους μαθητές και στις μαθήτριες θα δοθεί ένα φύλλο εργασίας στο οποίο θα υπάρχουν αναλυτικά τα βήματα που θα πρέπει να ολοκληρώσουν, ώστε να μπορέσουν να ετοιμάσουν την παρουσίασή τους για την εκδήλωση του σχολείου με θέμα την «Προστασία του Περιβάλλοντος» με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος. Το φύλλο εργασίας θα δίνεται σε έντυπη μορφή ως σημείο αναφοράς, αλλά και σε ηλεκτρονική μορφή αναρτημένο στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών τους ή στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης (eclass), καθώς θα υπάρχουν υπερσύνδεσμοι για όλα τα διαδικτυακά εργαλεία που καλούνται να χρησιμοποιήσουν. Σημειώνεται ότι για κάθε δραστηριότητα δίνονται και παραδείγματα που βοηθούν στην κατανόηση του ζητούμενου.

### 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>



Βλέποντας την εικόνα, τι έρχεται στο μυαλό σας; Ποια είναι η λέξη κλειδί; Τι θα γιορτάσουμε στις 5 Ιουνίου;

### 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

1. Χωριστείτε σε ομάδες 4-5 ατόμων ανάλογα με την επιθυμητή θεματική υποενότητα:
  - προστασία του περιβάλλοντος (*Umweltschutz*),
  - καταστροφή των δασών (*Waldsterben*),
  - μόλυνση του αέρα (*Luftverschmutzung*),
  - μόλυνση του νερού (*Wasserverschmutzung*).
2. Έπειτα συνεργαστείτε για να δημιουργήσετε έναν εννοιολογικό χάρτη με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου [LucidApp](#) η κάθε ομάδα σε σχέση με την μικρή ενότητα του θέματος που έχει αναλάβει. Παράλληλα, έχετε τη δυνατότητα να κάνετε αναζήτηση στο διαδίκτυο για επιπλέον πληροφορίες, καθώς και να χρησιμοποιήσετε το διαδικτυακό λεξικό [PONS](#) για την αναζήτηση άγνωστων λέξεων και τη μεταφορά τους στη Γερμανική γλώσσα.
3. Αν επιθυμείτε μπορείτε να συνδέσετε τις έννοιες και με εικόνες, τις οποίες έχετε αντλήσει από το διαδίκτυο, για να οπτικοποιήσετε τις έννοιες, ώστε να είναι κατανοητές και από τους υπόλοιπους συμμαθητές και τις υπόλοιπες συμμαθήτριές σας που θα παρακολουθήσουν την παρουσίαση και δεν γνωρίζουν τη Γερμανική γλώσσα.
4. Τέλος, δημιουργείστε μία ανάρτηση στο [Padlet](#) με τους εννοιολογικούς χάρτες που έχετε δημιουργήσει. Μην παραλείψετε να καταγράψετε και τα ονόματα όλων των μαθητών και μαθητριών της ομάδας σας.

### 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

1. Οι ομάδες σας είναι αναρτημένες στον πίνακα. Όλοι θα συνδράμετε εξίσου στη δημιουργία μιας όμορφης ηλεκτρονικής αφίσας σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος. Τι μπορούμε να κάνουμε όλοι μας στην καθημερινότητά μας για να προστατεύσουμε και να μην μολύνουμε το περιβάλλον μας; Βάλτε τη φαντασία σας να δουλέψει.
2. Μπορείτε να κατασκευάσετε την αφίσα σας χρησιμοποιώντας το εργαλείο [Canva](#). Κάθε μαθητής/ήτρια αναλαμβάνει να κάνει κάτι διαφορετικό για την ολοκλήρωση της εργασίας (π.χ. κάποιος/α αναλαμβάνει να σχεδιάσει εικόνες με τη χρήση της Ζωγραφικής, που υπάρχει στον υπολογιστή, κάποιος/α αναλαμβάνει να γράψει το σύντομο κείμενο, κάποιος/α αναλαμβάνει την πληκτρολόγηση, κάποιος/α αναλαμβάνει να εντοπίσει και να αποθηκεύσει σχετικές φωτογραφίες στο διαδίκτυο, κ.ο.κ.). Συνεργάζεστε αρμονικά και για όποιες διευκρινίσεις είμαι στη διάθεσή σας.

### 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>

Δημιουργείστε μία ανάρτηση στο Padlet με τις ηλεκτρονικές αφίσες που έχετε

δημιουργήσει. Μην παραλείψετε να καταγράψετε και τα ονόματα όλων των μαθητών και μαθητριών της ομάδας σας.

## 8. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε ότι όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να εργαστούν με αξιόλογες εργασίες, οι οποίες είναι κατασκευασμένες σεβόμενες τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, αυξάνουν το κίνητρο και την επιθυμία τους να εργαστούν με ζητήματα που αφορούν στη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες<sup>14</sup>. Οι βασικές αρχές και τεχνικές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι εφαρμόσιμες και απαραίτητες στο μάθημα της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας<sup>15</sup>, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκ προοιμίου καλούνται να διδάξουν σε μία ανομοιογενή τάξη μικτών ικανοτήτων<sup>16</sup>.

Το συγκεκριμένο προτεινόμενο σενάριο υιοθετεί την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστηρίζει, ότι μπορεί κανείς με την εφαρμογή της να μεγιστοποιήσει τις μαθησιακές ευκαιρίες στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος που αποδέχεται τη διαφορετικότητα<sup>17</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.  
Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 2871, 9 Σεπτεμβρίου 2016, *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις*

---

14 Τσακαλίδου, Σ.(2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Θεσσαλονίκη.

15 Τσακαλίδου, Σ.(2022). *Η ετερογένεια στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταδιδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

16 Τσακαλίδου, Σ.(2021). *Όλησ Fließ kein Preis*. Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία. Αθήνα: Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas.

17 Πρβλ. Reis, S. M., Mccoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501. // Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 93–107. // Seiler, S. (2014). *Perceptions of Missouri elementary principals to lead differentiated instruction initiatives*. (Doctoral Dissertation). Available from Pro Quest Dissertations & Theses. // Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145. doi: 10.1177/016235320302700203 // Tulbure, C. (2011). Differentiated instruction for pre-service teachers: An experimental investigation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 448–452.

ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αθήνα.

- Τσακαλίδου, Σ. (2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Τσακαλίδου, Σ. (2021). *Ohne Fließ kein Preis. Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas.
- Τσακαλίδου, Σ. (2022). *Ηετερογένεια στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεταδιδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

### Ξενογλωσση

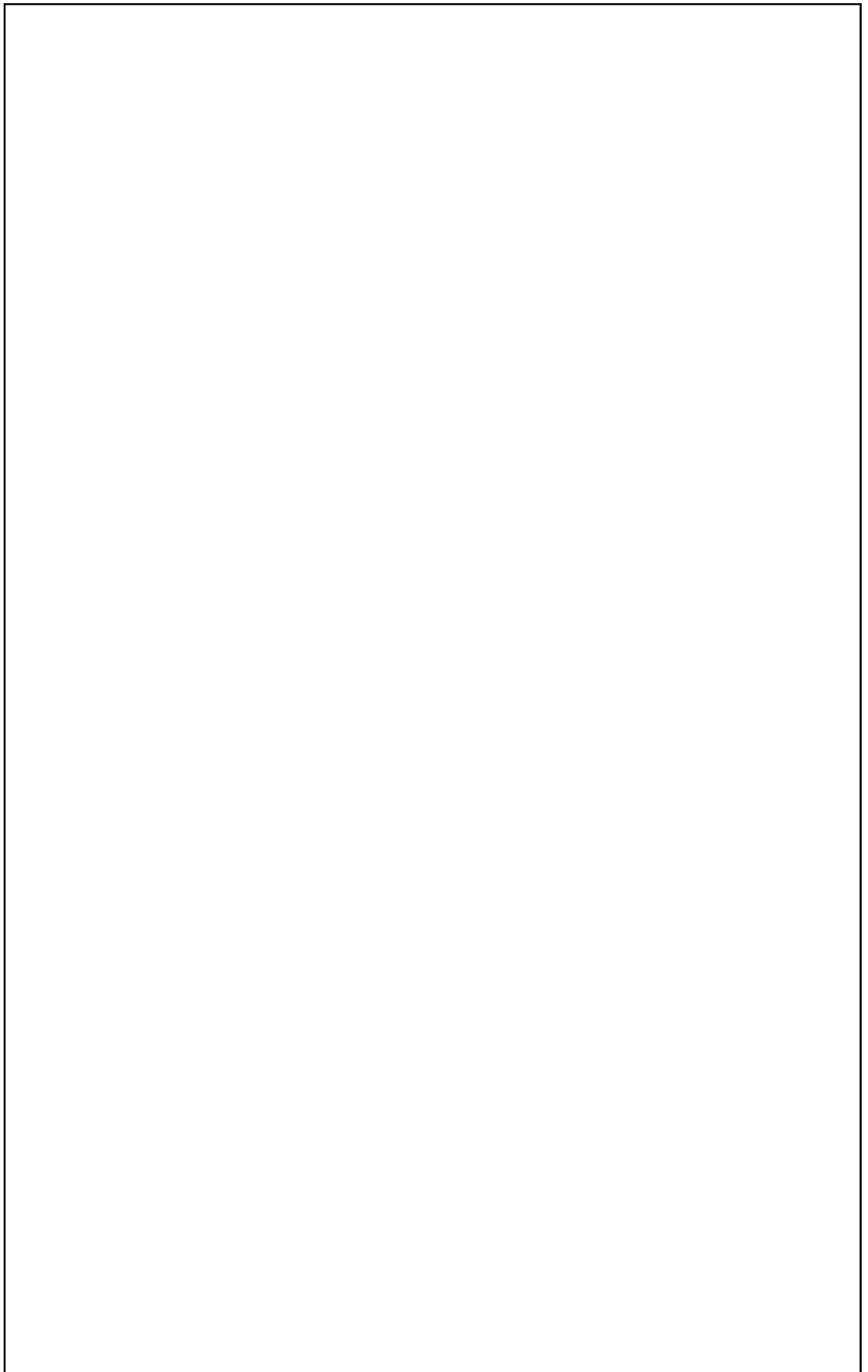
- Alm, A. (1991). Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1), 1-23.
- Kováčová, M. (2016). Neue Medien im DaF Unterricht. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 5(1), 56-70. Bratislava: Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei/ Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 93–107.
- Seiler, S. (2014). *Perceptions of Missouri elementary principals to lead differentiated instruction initiatives*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses.
- Szerszeń, P. (2014). Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach)Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 250-260.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimi-join, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145. doi: 10.1177/016235320302700203
- Tulbure, C. (2011). Differentiated instruction for pre-service teachers: An experimental investigation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 448–452.

### Διαδικτυακά εργαλεία

<https://el.pons.com/>  
<https://lucid.app/>  
<https://padlet.com/dashboard>  
<https://padlet.com/tsofatsak83/mbpe31c43e3812dl>  
<https://wordart.com/>  
<https://www.braunschweiger-zeitung.de/>  
<https://www.canva.com/create/posters/>

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Σοφία Π. Τσακαλίδου** είναι εκπαιδευτικός Γερμανικής (ΠΕ07), μεταδιδακτορική ερευνήτρια και διδάσκουσα με σύμβαση στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει εργαστεί και ως επιμορφώτρια εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, στη διαχείριση της ετερογένειας, στην εκπαίδευση και συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως μαθητών/τριών με δυσλεξία ή διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή/και χαρισματικών μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.









Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Μάιος 2023 / Τεύχος 87 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>