

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 103

Απρίλιος 2026

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 103

*Πάτρα, Απρίλιος 2026*

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

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 98, 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:**

*Νικολακοπούλου Δήμητρα, Κοινωνική Λειτουργός και Φιλολόγος*

**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

**Κατσαμάρδος 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*

**Η μαθητική συμμετοχή στο Γενικό Λύκειο ως μηχανισμός πολιτικής κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης δημοκρατικής συνείδησης 7**

*Τσαγκαρινός Γεώργιος*

**Εκπαίδευση Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα και την Ευρώπη: Πολιτικές, Προκλήσεις και Καλές Πρακτικές Ένταξης 25**

*Μαυρίδης Κωνσταντίνος*

**Η ψυχολογία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η ένταξή τους στο σχολείο 43**

*Μπαρακλιανού Παρασκευή*

**Η Χρήση των ΤΠΕ στην Υποστήριξη Παιδιών και Εφήβων με ΔΕΠ-Υ: Προκλήσεις και Προοπτικές 63**

*Βασιλείου Ηλίας*

**Η Τεχνητή Νοημοσύνη στη σχολική διοίκηση: Προκλήσεις, διλήμματα και προοπτικές 83**

*Τάγκα Θεοδώρα*



Τσαγκαρινός Γεώργιος

## Η μαθητική συμμετοχή στο Γενικό Λύκειο ως μηχανισμός πολιτικής κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης δημοκρατικής συνείδησης

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τη μαθητική συμμετοχή στο Γενικό Λύκειο ως θεμελιώδη μηχανισμό πολιτικής κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης δημοκρατικής συνείδησης. Το σχολείο προσεγγίζεται ως κοινωνικοπολιτικός μικρόκοσμος, μέσα στον οποίο οι μαθητές συγκροτούν στάσεις, αξίες και προσδοκίες μέσω βιωματικών εμπειριών εκπροσώπησης, διαλόγου και συλλογικής δράσης. Με βάση θεωρητικές προσεγγίσεις της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της δημοκρατικής αγωγής, αναλύεται ο ρόλος της σχολικής συμμετοχής στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας και πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Υποστηρίζεται ότι η ποιότητα της σχολικής δημοκρατίας επηρεάζει άμεσα τη μελλοντική σχέση των νέων με τους θεσμούς, την πολιτική εμπιστοσύνη και τη συλλογική ευθύνη. Καταληκτικά, τεκμηριώνεται ότι η ουσιαστική μαθητική συμμετοχή συνιστά κρίσιμη προϋπόθεση δημοκρατικής συνέχειας και ενεργού πολιτεϊότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** μαθητική συμμετοχή, πολιτική κοινωνικοποίηση, σχολική δημοκρατία, πολιτική ταυτότητα, πολιτική αυτοαποτελεσματικότητα

## **Student Participation in Upper Secondary Education as a Mechanism of Political Socialization and Democratic Consciousness Formation**

### **Abstract**

This article examines student participation in upper secondary education as a fundamental mechanism of political socialization and democratic consciousness formation. The school is approached as a socio-political microcosm in which students develop attitudes, values and expectations through lived experiences of representation, dialogue and collective action. Drawing on theories of political socialization and democratic education, the article analyses how school participation shapes political identity and political self-efficacy. It argues that the quality of school democracy directly influences young people's future relationship with democratic institutions, political trust and collective responsibility. It concludes that meaningful student participation constitutes a crucial condition for democratic continuity and the development of active citizenship.

**Key words:** student participation, political socialization, school democracy, political identity, political self-efficacy

### **1. Εισαγωγή**

Η μαθητική συμμετοχή στο Γενικό Λύκειο αποτελεί κρίσιμη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης και τη συγκρότηση δημοκρατικών στάσεων. Το σχολείο δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως θεσμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μορφές εξουσίας, κανόνες, ρόλους και διαδικασίες συλλογικής λήψης αποφάσεων. Μέσα από την καθημερινή αυτή εμπειρία, οι μαθητές διαμορφώνουν αντιλήψεις για τη συλλογική ζωή, τη συμμετοχή και τη σχέση τους με τους θεσμούς.

Η μαθητική συμμετοχή, επομένως, δεν αποτελεί απλώς οργανωτική διάσταση της σχολικής ζωής, αλλά πεδίο βιωματικής μάθησης. Οι διαδικασίες εκπροσώπησης, διαλόγου και διαπραγμάτευσης λειτουργούν ως μηχανισμοί πολιτικής κοινωνικοποίησης, μέσω των οποίων οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες που επηρεάζουν τη μελλοντική τους στάση απέναντι στη δημοκρατία. Η ποιότητα αυτών των εμπειριών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη πολιτικής ταυτότητας και πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

## **2. Θεωρητικό πλαίσιο**

### **2.1 Σκοπός της εργασίας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της μαθητικής συμμετοχής στο Γενικό Λύκειο ως μηχανισμού πολιτικής κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης δημοκρατικής συνείδησης. Ειδικότερα, επιδιώκεται να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εμπειρίες συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν στη συγκρότηση πολιτικής ταυτότητας, στην ανάπτυξη πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας και στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στους δημοκρατικούς θεσμούς.

### **2.2 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών**

Η πολιτική κοινωνικοποίηση ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα διαμορφώνουν στάσεις, αξίες και αντιλήψεις σχετικά με το πολιτικό σύστημα και τη συλλογική ζωή. Η πολιτική ταυτότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέλος του δημόσιου χώρου και ως φορέα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Η πολιτική αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να επηρεάσει συλλογικές διαδικασίες και να συμμετέχει ουσιαστικά στη δημόσια ζωή. Τέλος, η σχολική δημοκρατία συνδέεται με την ποιότητα των θεσμικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον και με τον βαθμό στον οποίο αυτές επιτρέπουν ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών.

### **2.3 Η πολιτική κοινωνικοποίηση και ο ρόλος του σχολείου**

Η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα εντάσσονται στον δημόσιο χώρο και διαμορφώνουν τη σχέση τους με το πολιτικό σύστημα, τους θεσμούς και τη συλλογική ζωή. Δεν πρόκειται για απλή μετάδοση πληροφοριών σχετικά με το πολίτευμα ή τη λειτουργία της εξουσίας, αλλά για σύνθετη και μακροχρόνια διεργασία συγκρότησης στάσεων, αξιών και προσδοκιών απέναντι στη δημοκρατία, μέσα από την οποία το άτομο οργανώνει τον τρόπο που κατανοεί την κοινωνική πραγματικότητα και τοποθετεί τον εαυτό του σε αυτήν<sup>1</sup>. Με αυτή την έννοια, η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν αφορά μόνο το «τι γνωρίζω» για την πολιτική, αλλά και το «πώς αισθάνομαι» απέναντι στη συλλογική ζωή, τι θεωρώ θεμιτό, δίκαιο ή αποτελεσματικό και πώς αντιλαμβάνομαι τη δυνατότητά μου να επηρεάζω συλλογικές διαδικασίες.

Η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν εξελίσσεται σε κοινωνικό κενό, αλλά συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση με θεσμούς και εμπειρίες, όπως η οικογένεια, τα μέσα ενημέρωσης και οι ομάδες συνομηλίκων. Ωστόσο, το σχολείο

1 Hyman, H., Political Socialization, Free Press, 1959.

κατέχει ιδιαίτερη θέση, καθώς αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο δημόσιο χώρο στον οποίο το άτομο συμμετέχει συστηματικά και θεσμικά, έρχεται σε επαφή με κανόνες, ρόλους, ιεραρχίες και διαδικασίες λήψης αποφάσεων και μαθαίνει να τοποθετείται απέναντι σε μορφές εξουσίας και συλλογικής ευθύνης<sup>2</sup>. Η σχολική εμπειρία, ακόμη και όταν δεν παρουσιάζεται ρητά ως «πολιτική», λειτουργεί ως πρωτογενές πεδίο θεσμικής μάθησης, όπου οι μαθητές δοκιμάζουν στην πράξη τη σχέση ανάμεσα σε κανόνες και δικαιώματα, ανάμεσα σε υποχρεώσεις και ελευθερίες, ανάμεσα σε συμφωνία και διαφωνία.

Το σχολείο λειτουργεί, επομένως, ως κοινωνικοπολιτικός μικρόκοσμος. Ο τρόπος άσκησης της σχολικής εξουσίας, η ποιότητα του διαλόγου, η διαχείριση της διαφωνίας και η συνέπεια των θεσμικών διαδικασιών συγκροτούν καθημερινά πολιτικά βιώματα, τα οποία εγγράφονται όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά<sup>3</sup>. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές δεν μαθαίνουν τη δημοκρατία μόνο ως ιδέα, αλλά ως εμπειρία που μπορεί να ενισχύει ή να αποδυναμώνει την εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Η θεσμική μάθηση που παράγεται στο σχολείο επηρεάζεται από το κατά πόσο οι κανόνες εφαρμόζονται με ισοτιμία, αν ο μαθητικός λόγος αναγνωρίζεται ως ουσιαστικός, αν η διαφωνία θεωρείται θεμιτή ή «ενοχλητική», και αν οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων παρουσιάζουν διαφάνεια και λογοδοσία<sup>4</sup>.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η πολιτική αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να επηρεάσει τις συλλογικές διαδικασίες. Η σχολική εμπειρία μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να αποδυναμώσει αυτή την πεποίθηση. Όταν οι μαθητές βιώνουν σεβασμό στον λόγο τους, θεσμική συνέπεια και εμπειρίες όπου η συμμετοχή «πιάνει τόπο», αναπτύσσουν θετική σχέση με τη δημοκρατική διαδικασία και την ιδέα της συλλογικής δράσης. Αντίθετα, όταν η εμπειρία είναι τυπική, αυθαίρετη ή προσχηματική, ενισχύονται στάσεις πολιτικής αποστασιοποίησης και δυσπιστίας<sup>5</sup>. Το κρίσιμο σημείο εδώ δεν είναι απλώς η ύπαρξη θεσμών συμμετοχής, αλλά η βιωμένη ποιότητά τους, δηλαδή το αν ο μαθητής νιώθει ότι «μετράει» ή ότι απλώς συμμετέχει για να συμπληρωθεί ένας τυπικός τύπος.

Η περίοδος του Λυκείου είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς συνδέεται με τη διαμόρφωση σταθερότερων αξιακών προσανατολισμών, κοινωνικών ρόλων και προσδοκιών για το μέλλον. Οι πολιτικές εμπειρίες αυτής της φάσης τείνουν να παρουσιάζουν αυξημένη ανθεκτικότητα και να λειτουργούν ως πρότυπα ερμηνείας της ενήλικης πολιτικής ζωής<sup>6</sup>. Το σχολείο, συνεπώς, δεν προετοιμάζει

2 Easton, D. & Dennis, J., *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, McGraw-Hill, 1969.

3 Dewey, J., *Democracy and Education*, Macmillan, 1916.

4 March, J. & Olsen, J., *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*, Free Press, 1989.

5 Hooghe, M. & Wilkenfeld, B., "The Stability of Political Attitudes and Behaviors across Adolescence and Early Adulthood", *Political Studies*, 2008.

6 Niemi, R. & Hepburn, M., "The Rebirth of Political Socialization", *Perspectives on Political Science*, 1995.

απλώς μελλοντικούς πολίτες· ήδη συμβάλλει στη συγκρότησή τους, καθώς η σχολική καθημερινότητα αποτελεί έναν από τους πρώτους «τόπους» όπου δοκιμάζεται πρακτικά η σχέση του ατόμου με την εξουσία, τη συλλογική ευθύνη και την εμπιστοσύνη στους θεσμούς.

### **3. Μεθοδολογική προσέγγιση**

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πεδίο της θεωρητικής και ερμηνευτικής ανάλυσης της πολιτικής κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον. Δεν πρόκειται για ποσοτική ή ποιοτική εμπειρική έρευνα, αλλά για συστηματική βιβλιογραφική σύνθεση και κριτική επεξεργασία θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τη σχέση εκπαίδευσης και δημοκρατίας. Η μεθοδολογική επιλογή εδράζεται στην παραδοχή ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να αποτιμηθεί αποκλειστικά μέσω μετρήσιμων δεικτών συμμετοχής, αλλά απαιτεί ερμηνευτική διερεύνηση των νοημάτων και των βιωματικών εμπειριών που συγκροτούν την πολιτική ταυτότητα των μαθητών<sup>7</sup>.

Η ανάλυση οργανώνεται σε τρεις αλληλοσυμπληρούμενους άξονες. Πρώτον, αξιολογείται η κλασική και σύγχρονη θεωρία της πολιτικής κοινωνικοποίησης, ώστε να αποσαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι στάσεις προς τους θεσμούς και τη δημοκρατία συγκροτούνται μέσα από κοινωνικά πλαίσια και εμπειρίες. Δεύτερον, αξιολογούνται προσεγγίσεις της δημοκρατικής αγωγής και της συμμετοχικής εκπαίδευσης, οι οποίες αναδεικνύουν το σχολείο ως χώρο θεσμικής μάθησης, πολιτικής διαμόρφωσης και καλλιέργειας ενεργού πολιτεότητας. Τρίτον, εστιάζεται η θεωρητική επεξεργασία στην πολιτική αυτοαποτελεσματικότητα και στην πολιτική ταυτότητα, ως έννοιες-γέφυρες ανάμεσα στη σχολική εμπειρία και τη μελλοντική πολιτική συμμετοχή, δεδομένου ότι η συμμετοχική εμπειρία στο σχολείο δεν λειτουργεί μόνο γνωστικά αλλά και ψυχοπολιτικά<sup>8</sup>.

Η μεθοδολογική επεξεργασία ακολουθεί αναλυτικο-συνθετικό σχήμα. Αρχικά αποσαφηνίζονται οι βασικές εννοιολογικές κατηγορίες, όπως πολιτική κοινωνικοποίηση, πολιτική ταυτότητα, δημοκρατική κουλτούρα και πολιτική αυτοαποτελεσματικότητα, ώστε να διαμορφωθεί συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, οι έννοιες αυτές συνδέονται με την εμπειρία της μαθητικής συμμετοχής, προκειμένου να αναδειχθεί πώς οι θεσμικές πρακτικές μετατρέπονται σε βιωματικά πολιτικά σχήματα, δηλαδή σε τρόπους με τους οποίους οι μαθητές «μαθαίνουν» τη δημοκρατία μέσα από την πράξη, όχι μόνο μέσα από λόγο. Τέλος, επιχειρείται να αναδειχθούν οι δομικές συνδέσεις ανάμεσα στην ποιότητα της σχολικής δημοκρατίας και στη συγκρότηση πολιτικής ταυτότητας

---

7 Biesta, G., *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Routledge, 2006.

8 Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.

και εμπιστοσύνης προς τους θεσμούς, με επίγνωση ότι η σχέση αυτή δεν είναι γραμμική, αλλά διαμεσολαβείται από το σχολικό κλίμα, τις πρακτικές εξουσίας και τις κοινωνικές ανισότητες<sup>9</sup>.

Παράλληλα, η μελέτη υιοθετεί κριτική οπτική, αποφεύγοντας τόσο την εξιδανίκευση της μαθητικής συμμετοχής όσο και τη μονοδιάστατη αρνητική αποτίμησή της. Η μαθητική συμμετοχή προσεγγίζεται ως δυναμικό πεδίο έντασης ανάμεσα στη θεσμική πρόβλεψη και τη βιωματική πράξη, ανάμεσα στο «υπάρχει θεσμός» και στο «λειτουργεί θεσμικά και παιδαγωγικά». Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο αναλύεται όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης δημοκρατικών αξιών, αλλά ως πεδίο στο οποίο διαπραγματεύονται καθημερινά η νομιμοποίηση της εξουσίας, η δυνατότητα λόγου και η εμπειρία της συλλογικής ευθύνης. Η θεωρητική αυτή επιλογή επιτρέπει τη σύνδεση του μικρο-επιπέδου της σχολικής εμπειρίας με το μακρο-επίπεδο της δημοκρατικής συνέχειας της κοινωνίας, αντιμετωπίζοντας τη μαθητική συμμετοχή ως ενδιάμεσο μηχανισμό ανάμεσα στη θεσμική εκπαίδευση και στη συγκρότηση ενεργού πολιτειότητας<sup>10</sup>.

#### **4. Η μαθητική συμμετοχή ως βιωματικός μηχανισμός πολιτικής μάθησης**

Η μαθητική συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον πλέον άμεσο μηχανισμό μέσω του οποίου η πολιτική κοινωνικοποίηση αποκτά βιωματικό χαρακτήρα. Σε αντίθεση με τη θεωρητική διδασκαλία της δημοκρατίας, η συμμετοχή επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν τη δημοκρατία ως πρακτική διαδικασία, μέσα από πραγματικές καταστάσεις εκπροσώπησης, συζήτησης, διαπραγμάτευσης και συλλογικής απόφασης. Σε αυτές τις διαδικασίες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές, όχι ως αφηρημένες έννοιες, αλλά ως εμπειρίες που έχουν συνέπειες στην καθημερινή σχολική ζωή και, κυρίως, στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη μιας κοινότητας<sup>11</sup>.

Η εμπειρία της συμμετοχής δεν λειτουργεί απλώς ως συμπλήρωμα της γνωστικής μάθησης, αλλά συγκροτεί έναν ιδιαίτερο τύπο πολιτικής γνώσης, ο οποίος εγγράφεται σε επίπεδο στάσεων, αυτοαντίληψης και κοινωνικής ευθύνης. Οι μαθητές μαθαίνουν τι σημαίνει να εκπροσωπείς, να λογοδοτείς, να διαφωνείς εντός θεσμικού πλαισίου και να αναλαμβάνεις ευθύνη για συλλογικές επιλογές. Η πολιτική μάθηση μετατρέπεται έτσι από πληροφοριακή διαδικασία σε εμπειρία ταυτότητας και ρόλου, καθώς ο μαθητής βιώνει τον δημόσιο λόγο ως πεδίο σχέσεων, κανόνων, ορίων και δυνατοτήτων. Με αυτή την έννοια, η συμμετοχή λειτουργεί ως «εργαστήριο» δημοκρατικών δεξιοτήτων, όπου η δημοκρατία δεν διδάσκεται μόνο, αλλά ασκείται, έστω και σε μικροκλίμακα<sup>12</sup>.

9 Norris, P., *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*, Cambridge University Press, 2011.

10 Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, IEA, 2001.

11 Torney-Purta, J. et al., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, IEA, 2001.

12 Biesta, G., *Beyond Learning*, Routledge, 2006.

Η μαθητική συμμετοχή λειτουργεί επίσης ως πεδίο κατανόησης της έννοιας της πολιτικής αντιπροσώπευσης. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η συλλογική απόφαση δεν ταυτίζεται με την ατομική επιθυμία, αλλά προκύπτει από διαδικασίες διαπραγμάτευσης, πλειοψηφίας και σεβασμού της μειοψηφίας. Η εμπειρία αυτή απομυθοποιεί τη δημοκρατία ως ιδεατή αρμονία και την καθιστά κατανοητή ως θεσμική διαχείριση της διαφωνίας, όπου η σύγκρουση δεν αναιρεί τη συλλογικότητα, αλλά αποτελεί μέρος της. Στην καλύτερη εκδοχή της, η συμμετοχή δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου η διαφωνία επιτρέπεται, ακούγεται και μετατρέπεται σε διαδικασία συναπόφασης· στην χειρότερη, η διαφωνία τιμωρείται, απαξιώνεται ή εκτονώνεται εκτός θεσμών, με συνέπειες για τη σχέση των μαθητών με την ιδέα της θεσμικής πολιτικής δράσης<sup>13</sup>.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η ανάπτυξη πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Όταν οι μαθητές διαπιστώνουν ότι οι παρεμβάσεις τους μπορούν να επιφέρουν απτά αποτελέσματα στη σχολική ζωή, ενισχύεται η πεποίθηση ότι η συμμετοχή έχει νόημα και ότι οι θεσμοί μπορούν να λειτουργούν ως διάυλοι επιρροής. Αντίθετα, η εμπειρία προσχηματικής συμμετοχής υπονομεύει τη σχέση εμπιστοσύνης προς τους θεσμούς και καλλιεργεί πολιτική απάθεια, καθώς το μήνυμα που παράγεται βιωματικά είναι ότι «τίποτα δεν αλλάζει» ή ότι «οι αποφάσεις λαμβάνονται αλλού». Επομένως, η ποιότητα της συμμετοχικής εμπειρίας καθορίζει το είδος της πολιτικής μάθησης που παράγεται και, τελικά, τη σχέση του μαθητή με τη συλλογική ευθύνη<sup>14</sup>.

Η συμμετοχή στο Λύκειο αποκτά πρόσθετη σημασία λόγω της ηλικιακής φάσης των μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται σε περίοδο συγκρότησης σταθερότερων αξιών και πολιτικών προσανατολισμών. Οι εμπειρίες αυτής της περιόδου τείνουν να είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές, καθώς συνδέονται με τη συγκρότηση ταυτότητας και με την αναζήτηση νοήματος γύρω από τον δημόσιο χώρο. Έτσι, η σχολική συμμετοχή μπορεί να λειτουργήσει είτε ως θεμέλιο ενεργού πολιτεϊότητας, ενισχύοντας την ιδέα ότι οι θεσμοί είναι πεδία λόγου και ευθύνης, είτε ως αφετηρία πολιτικής αποστασιοποίησης, αν η εμπειρία καταγραφεί ως κενή, τυπική ή τιμωρητική<sup>15</sup>. Συνολικά, η μαθητική συμμετοχή δεν αποτελεί απλή οργανωτική διαδικασία, αλλά θεμελιώδες πεδίο πολιτικής μάθησης, στο οποίο η δημοκρατία παύει να είναι διδακτικό αντικείμενο και μετατρέπεται σε βιωμένη εμπειρία.

## **5. Η μαθητική συμμετοχή ως μηχανισμός διαμόρφωσης πολιτικής ταυτότητας**

Η πολιτική ταυτότητα των μαθητών δεν συγκροτείται ως αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας εμπειρίας, αλλά ως προϊόν μακροχρόνιας αλληλεπίδρασης ανάμεσα

13 Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.

14 Dalton, R., *The Participation Gap: Social Status and Political Inequality*, Oxford University Press, 2017.

15 Hooghe, M. & Wilkenfeld, B., "The Stability of Political Attitudes and Behaviors across Adolescence and Early Adulthood", *Political Studies*, 2008.

στο άτομο και το θεσμικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται. Στο πλαίσιο αυτό, η μαθητική συμμετοχή λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός μέσα από τον οποίο οι νέοι αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πολιτικά υποκείμενα. Η εμπειρία της συλλογικής διαδικασίας δεν περιορίζεται στην άσκηση ενός ρόλου, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτοαντίληψης σε σχέση με τη δημοκρατική λειτουργία, τη δημόσια σφαίρα και τη θέση του ατόμου μέσα σε αυτήν<sup>16</sup>.

Η πολιτική ταυτότητα συγκροτείται σε γνωστικό, αξιακό και συναισθηματικό επίπεδο. Οι μαθητές διαμορφώνουν αντιλήψεις για το τι είναι δίκαιο, τι θεωρείται θεμιτή άσκηση εξουσίας, ποια μορφή συμμετοχής έχει νόημα και ποια όχι, ποιοι κανόνες είναι σεβαστοί και ποιοι βιώνονται ως αυθαίρετοι. Αυτές οι αντιλήψεις δεν προκύπτουν αποκλειστικά από θεωρητική διδασκαλία, αλλά από την εμπειρία του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι θεσμοί στην πράξη. Όταν η σχολική δημοκρατία βιώνεται ως συνεπής και αξιόπιστη, ενισχύεται η πολιτική εμπιστοσύνη και η προδιάθεση συμμετοχής· όταν βιώνεται ως προσχηματική, ασυνεπής ή μονομερής, ενισχύεται η δυσπιστία και η τάση αποστασιοποίησης<sup>17</sup>.

Κεντρικό στοιχείο της πολιτικής ταυτότητας αποτελεί η σχέση με την εξουσία. Το σχολείο λειτουργεί ως πρώτο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με οργανωμένη μορφή εξουσίας, και η εμπειρία αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιληφθούν αργότερα τους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς. Η θεσμική διαφάνεια και η λογοδοσία ενισχύουν τη νομιμοποίηση της εξουσίας, ενώ η αυθαιρεσία και η ασυνέπεια καλλιεργούν πολιτική αποξένωση. Στο σημείο αυτό, η μαθητική συμμετοχή λειτουργεί ως πρακτικός χώρος δοκιμής της θεσμικής σχέσης, αφού μέσα από την εκπροσώπηση και τον διάλογο οι μαθητές συγκρίνουν, έστω σιωπηρά, τις διακηρύξεις περί δημοκρατίας με την πραγματική λειτουργία των σχολικών θεσμών<sup>18</sup>.

Η πολιτική ταυτότητα διαμορφώνεται επίσης μέσα από τη διαχείριση της διαφωνίας. Η δημοκρατία δεν ταυτίζεται με την απουσία σύγκρουσης, αλλά με τη θεσμική ρύθμισή της, δηλαδή με τη δυνατότητα να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις χωρίς να καταρρέει η συλλογικότητα. Όταν οι μαθητές βιώνουν διαδικασίες όπου η διαφωνία αντιμετωπίζεται ως θεμιτό στοιχείο της συλλογικής ζωής, αναπτύσσουν δημοκρατικές δεξιότητες ανεκτικότητας, επιχειρηματολογίας και διαλόγου. Όταν, αντίθετα, η διαφωνία περιθωριοποιείται ή «ποινοκοποιείται» μέσα στο σχολικό πλαίσιο, η πολιτική ταυτότητα συγκροτείται περισσότερο σε όρους συμμόρφωσης και λιγότερο σε όρους συμμετοχής, με συνέπειες για την ενήλικη πολιτική κουλτούρα<sup>19</sup>.

16 Easton, D., *The Political System*, Knopf, 1953.

17 Norris, P., *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*, Cambridge University Press, 2011.

18 March, J. & Olsen, J., *Rediscovering Institutions*, Free Press, 1989.

19 Dalton, R., "Citizenship Norms and Political Participation", *Political Studies*, 2008.

Η ηλικία του Λυκείου προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία αυτή, καθώς οι μαθητές βρίσκονται σε φάση εδραίωσης αξιών και κοινωνικών ρόλων. Οι εμπειρίες συμμετοχής αυτής της περιόδου παρουσιάζουν αυξημένη σταθερότητα και επηρεάζουν τη μελλοντική πολιτική πορεία ως φίλτρα ερμηνείας της πολιτικής πραγματικότητας, χωρίς βέβαια να την καθορίζουν μηχανιστικά. Έτσι, η μαθητική συμμετοχή δεν λειτουργεί μόνο ως διαδικασία εκπαίδευσης στη δημοκρατία, αλλά ως πεδίο συγκρότησης πολιτικού υποκειμένου, μέσα από το οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν τη σχέση τους με τον δημόσιο χώρο, τη συλλογική ευθύνη και τη θεσμική νομιμοποίηση<sup>20</sup>.

## **6. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο της μαθητικής συμμετοχής στο Γενικό Λύκειο**

Η ανάλυση της μαθητικής συμμετοχής δεν μπορεί να παραμείνει αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά οφείλει να συνδεθεί με το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η μαθητική συμμετοχή στο Γενικό Λύκειο κατοχυρώνεται θεσμικά μέσω της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων και των εκλεγμένων οργάνων εκπροσώπησης, τα οποία προβλέπονται από το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο<sup>21</sup>. Οι μαθητές εκλέγουν συμβούλια τμημάτων και σχολείου, συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες, διατυπώνουν προτάσεις και οργανώνουν δράσεις που αφορούν πτυχές της σχολικής ζωής. Σε επίπεδο πρόθεσης, η θεσμική αυτή πρόβλεψη αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών με δημοκρατικές διαδικασίες αντιπροσώπευσης, διαλόγου και συλλογικής ευθύνης, δημιουργώντας πεδίο βιωματικής δημοκρατικής αγωγής<sup>22</sup>.

Ωστόσο, η ύπαρξη θεσμών δεν ταυτίζεται αυτομάτως με την ουσιαστική λειτουργία τους. Η ποιότητα της μαθητικής συμμετοχής εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο οι διαδικασίες αποκτούν πραγματικό περιεχόμενο, διαφάνεια και συνέπεια, καθώς και από το αν η σχολική διοίκηση, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το σχολικό κλίμα επιτρέπουν στον μαθητικό λόγο να αποκτήσει θεσμική βαρύτητα. Εδώ αναδεικνύεται μια κρίσιμη διάκριση ανάμεσα στη «θεσμική πρόβλεψη» και στη «βιωματική πραγματικότητα» της συμμετοχής: το αν δηλαδή οι μαθητές βιώνουν ότι συμμετέχουν σε διαδικασίες με αποτέλεσμα ή σε διαδικασίες που απλώς εκτελούνται ως τυπικός τύπος<sup>23</sup>.

Το ελληνικό Γενικό Λύκειο χαρακτηρίζεται από έντονη εξετασιοκεντρική κουλτούρα, η οποία συχνά μετατοπίζει το ενδιαφέρον της σχολικής ζωής προς την ατομική επίδοση, τον ανταγωνισμό και την προετοιμασία για τις

20 Biesta, G., *Good Education in an Age of Measurement*, Routledge, 2010.

21 Υπουργείο Παιδείας, Π.Δ. 104/1979 «Περί μαθητικών κοινοτήτων», όπως ισχύει.

22 Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.

23 March, J. & Olsen, J., *Rediscovering Institutions*, Free Press, 1989.

πανελλαδικές εξετάσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μαθητική συμμετοχή ενδέχεται να υποβαθμιστεί σε δευτερεύουσα δραστηριότητα, αποκομμένη από τον κεντρικό πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ο διαθέσιμος χρόνος και η παιδαγωγική ενέργεια προσανατολίζονται κυρίως σε στόχους αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα είναι ότι η συμμετοχή μπορεί να βιώνεται ως «παρένθεση» και όχι ως οργανικό μέρος της σχολικής ζωής, κάτι που επηρεάζει την πολιτική μάθηση που παράγεται<sup>24</sup>.

Παράλληλα, η σχέση μεταξύ μαθητικών οργάνων και διοίκησης του σχολείου επηρεάζει καθοριστικά την πολιτική εμπειρία των μαθητών. Όταν η σχολική διοίκηση ενσωματώνει τον μαθητικό λόγο σε διαδικασίες ουσιαστικού διαλόγου, ακούει τεκμηριωμένες προτάσεις, εξηγεί τα όρια και λογοδοτεί για τις αποφάσεις της, η συμμετοχή αποκτά χαρακτήρα αυθεντικής θεσμικής μάθησης και ενισχύεται η πολιτική αυτοαποτελεσματικότητα. Όταν, αντίθετα, η επικοινωνία περιορίζεται σε τυπικές ενημερώσεις ή μονομερείς αποφάσεις, καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι θεσμοί λειτουργούν προσχηματικά και ότι η συμμετοχή δεν έχει πραγματικό αντίκρισμα<sup>25</sup>.

Η ανάλυση του ελληνικού πλαισίου αναδεικνύει, συνεπώς, μια κρίσιμη αντίφαση: ενώ η θεσμική κατοχύρωση της μαθητικής συμμετοχής είναι σαφής, η βιωματική της ποιότητα διαφοροποιείται σημαντικά και εξαρτάται από το σχολικό κλίμα, τις πρακτικές εξουσίας, την εκπαιδευτική κουλτούρα και τις πραγματικές δυνατότητες επιρροής. Η μαθητική συμμετοχή μπορεί να λειτουργήσει είτε ως πεδίο αυθεντικής πολιτικής μάθησης είτε ως τυπικός μηχανισμός χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, με άμεσες συνέπειες για την πολιτική κοινωνικοποίηση<sup>26</sup>.

## **7. Η σχολική συμμετοχή και η αναπαραγωγή της δημοκρατικής κουλτούρας**

Η πολιτική κοινωνικοποίηση που συντελείται στο σχολικό περιβάλλον δεν περιορίζεται στη διαμόρφωση ατομικών στάσεων, αλλά επεκτείνεται στη μακροπρόθεσμη αναπαραγωγή της δημοκρατικής κουλτούρας της κοινωνίας. Το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός κοινωνικής συνέχειας, μέσα από τον οποίο μεταφέρονται πρότυπα πολιτικής συμπεριφοράς, τρόποι θεσμικής σχέσης και μορφές κατανόησης του δημόσιου χώρου. Οι μαθητές αποχωρούν από το σχολείο έχοντας εσωτερικεύσει συγκεκριμένες αντιλήψεις για το τι σημαίνει συμμετοχή, συλλογική ευθύνη, θεσμική νομιμοποίηση και πολιτική επιρροή, και αυτές οι αντιλήψεις λειτουργούν ως πολιτισμικό υπόστρωμα της ενήλικης δημοκρατικής συμμετοχής<sup>27</sup>.

---

24 Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H., *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Harvard University Press.

25 Dalton, R., *The Participation Gap: Social Status and Political Inequality*, Oxford University Press, 2017.

26 Norris, P., *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*, Cambridge University Press, 2011.

27 Dewey, J., *Democracy and Education*, Macmillan, 1916.

Η δημοκρατική κουλτούρα δεν συγκροτείται αποκλειστικά μέσω των επίσημων πολιτικών θεσμών, αλλά μέσα από καθημερινές εμπειρίες κοινωνικοποίησης. Το σχολείο αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο δημόσιο θεσμό με τον οποίο έρχονται σε συστηματική επαφή οι νέοι και, συνεπώς, τον πρώτο χώρο όπου δοκιμάζεται βιωματικά η έννοια της δημοκρατίας ως λειτουργικής διαδικασίας. Η ποιότητα των σχολικών δημοκρατικών πρακτικών μεταφέρεται ως πολιτικό πρότυπο στη συνείδηση των μελλοντικών πολιτών και επηρεάζει τη συνολική στάση τους απέναντι στους θεσμούς, όχι μόνο ως «γνώση», αλλά ως εσωτερικευμένη προσδοκία για το πώς λειτουργεί η συλλογική ζωή<sup>28</sup>.

Η σχολική συμμετοχή λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνικής πολιτικής ζωής. Οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται ρόλους, ευθύνες, συγκρούσεις και διαφωνίες μέσα σε θεσμικό πλαίσιο, όπου η σύγκρουση δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε αποκλεισμό, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε διαπραγμάτευση και διαδικασία απόφασης. Η εμπειρία αυτή δεν αποτελεί απλή προετοιμασία για το μέλλον, αλλά ουσιαστική πολιτική μάθηση στο παρόν, καθώς η δημοκρατία γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία και όχι ως ρητορική διακήρυξη. Η συνέχεια ανάμεσα στη σχολική και την κοινωνική πολιτική συμμετοχή δεν είναι αυτόματη, αλλά εξαρτάται από τη συνοχή των εμπειριών, δηλαδή από το αν η σχολική συμμετοχή βιώθηκε ως ουσιαστική ή ως προσχηματική<sup>29</sup>.

Η δημοκρατική κουλτούρα αφορά επίσης την αποδοχή της πολυφωνίας και της διαφορετικότητας. Το σχολείο που καλλιεργεί τον διάλογο και τη θεσμική διαχείριση της διαφωνίας συμβάλλει στη συγκρότηση κοινωνίας ανεκτικής και πολιτικά ώριμης, όπου η διαφορά δεν νοείται ως απειλή αλλά ως δεδομένο της δημοκρατικής συνύπαρξης. Αντίθετα, σχολικές πρακτικές που ενισχύουν τη σιωπή, τη συμμόρφωση ή την «εξαφάνιση» της διαφωνίας υπονομεύουν τη δημοκρατική κουλτούρα, καθώς μεταφέρουν το μήνυμα ότι ο δημόσιος λόγος δεν είναι πεδίο ισοτιμίας αλλά επιβολής<sup>30</sup>. Σε αυτό το σημείο συνδέεται και η καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης: οι μαθητές μαθαίνουν αν η συλλογική ζωή αποτελεί κοινό αγαθό ή απλώς άθροισμα ατομικών συμφερόντων. Η εμπειρία της συνυπευθυνότητας καλλιεργεί στάσεις κοινωνικής αλληλεγγύης, θεσμικής εμπιστοσύνης και πολιτικής ωριμότητας<sup>31</sup>.

Συνολικά, η σχολική συμμετοχή αναδεικνύεται σε κρίσιμο μηχανισμό αναπαραγωγής και ανανέωσης της δημοκρατικής κουλτούρας. Το σχολείο δεν μεταδίδει απλώς γνώση για τη δημοκρατία, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της ίδιας της δημοκρατικής κοινωνίας, καθώς οι μαθητές μεταφέρουν στην ενήλικη ζωή πολιτικά βιώματα που καθορίζουν τη σχέση τους με τους

28 Torney-Purta, J. et al., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, IEA, 2001.

29 Hooghe, M. & Wilkenfeld, B., "The Stability of Political Attitudes and Behaviors across Adolescence and Early Adulthood", *Political Studies*, 2008.

30 Biesta, G., *Beyond Learning*, Routledge, 2006.

31 Verba, S., Scholzman, K. & Brady, H., *Voice and Equality*, Harvard University Press, 1995.

θεσμούς, τη συλλογική δράση και τη δημόσια ευθύνη. Η σχολική δημοκρατία, συνεπώς, δεν αποτελεί δευτερεύον παιδαγωγικό ζήτημα, αλλά κεντρικό θεμέλιο δημοκρατικής συνέχειας.

## 8. Συζήτηση: Όρια, αντιφάσεις και προοπτικές της σχολικής δημοκρατίας

Η σχολική δημοκρατία, παρά τη θεσμική της κατοχύρωση και τη ρητή της αναφορά σε παιδαγωγικά και πολιτικά κείμενα, δεν αποτελεί αυτονόητη πραγματικότητα. Συγκροτείται μέσα από ένα πεδίο εντάσεων, αντιφάσεων και διαρκούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα στη θεσμική πρόθεση και την εκπαιδευτική πράξη. Το σχολείο καλείται ταυτόχρονα να λειτουργήσει ως μηχανισμός αξιολόγησης, επιλογής και κατάταξης των μαθητών και ως χώρος δημοκρατικής καλλιέργειας, και αυτή η διττή αποστολή δημιουργεί συχνά εσωτερικές συγκρούσεις που επηρεάζουν άμεσα τη βιωμένη ποιότητα της μαθητικής συμμετοχής<sup>32</sup>.

Η εξετασιοκεντρική δομή του Λυκείου, σε συνδυασμό με την πίεση για ατομική επίδοση, τείνει να ενισχύει μια κουλτούρα ανταγωνισμού και όχι συνεργασίας. Σε τέτοιες συνθήκες, η συλλογική διαδικασία μπορεί να εκλαμβάνεται ως «δευτερεύουσα» ή «μη παραγωγική» σε σχέση με ατομικούς στόχους, με αποτέλεσμα η συμμετοχή να υποχωρεί ως προτεραιότητα και να περιορίζεται στο τυπικό. Η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν ακυρώνεται, αλλά αποκτά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: οι μαθητές μαθαίνουν ότι η θεσμική συμμετοχή συνυπάρχει με ιεραρχίες, αξιολογικές πίεςεις και δομικούς περιορισμούς, και ότι η δημοκρατία, ακόμη και στο σχολείο, δεν είναι «καθαρή», αλλά εμπλέκεται σε σχέσεις δύναμης<sup>33</sup>.

Παράλληλα, η σχολική δημοκρατία λειτουργεί μέσα σε πλαίσιο διοικητικής οργάνωσης, κανονισμών και ιεραρχικών δομών, που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του σχολείου, αλλά μπορούν να περιορίσουν την αντίληψη της ουσιαστικής συμμετοχής. Το ζήτημα, επομένως, δεν είναι η απουσία εξουσίας, αλλά ο τρόπος άσκησης της. Η θεσμική νομιμοποίηση προκύπτει όταν η εξουσία συνοδεύεται από διαφάνεια, λογοδοσία και δυνατότητα διαλόγου, και όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι κανόνες δεν είναι απλώς «επιβολή», αλλά αποτέλεσμα θεσμικής λογικής που μπορεί να εξηγηθεί, να συζητηθεί και, σε ορισμένα πλαίσια, να βελτιωθεί<sup>34</sup>.

Επιπλέον, η πολιτική κοινωνικοποίηση που συντελείται στο σχολείο δεν είναι ποτέ μονοσήμαντη. Οι μαθητές ενδέχεται να αναπτύξουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στους ίδιους θεσμούς, ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνουν και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Η συμμετοχή μπορεί να λειτουργήσει ως

32 Biesta, G., *Beyond Learning*, Routledge, 2006.

33 Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, 1977.

34 March, J. & Olsen, J., *Rediscovering Institutions*, Free Press, 1989.

εμπειρία ενδυνάμωσης για ορισμένους και ως εμπειρία περιθωριοποίησης για άλλους, καθώς η πρόσβαση στον δημόσιο λόγο, η κοινωνική αυτοπεποίθηση και οι πολιτισμικοί πόροι επηρεάζουν τη δυνατότητα ουσιαστικής εμπλοκής. Αν δεν αναγνωριστεί αυτή η διάσταση, η μαθητική συμμετοχή κινδυνεύει να αναπαράγει ανισότητες μέσα στο ίδιο το πεδίο της σχολικής δημοκρατίας<sup>35</sup>.

Ωστόσο, ακριβώς μέσα σε αυτές τις αντιφάσεις εντοπίζεται και η παιδαγωγική δυναμική της σχολικής δημοκρατίας. Το σχολείο μπορεί να μετατρέψει τις εντάσεις σε αντικείμενο κριτικού στοχασμού, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η δημοκρατία δεν είναι τέλειο σύστημα, αλλά διαδικασία διαρκούς αναστοχασμού και βελτίωσης. Όταν οι μαθητές συζητούν τα όρια της συμμετοχής, τις ανισότητες που παρατηρούν ή τις δυσλειτουργίες των θεσμών, η πολιτική κοινωνικοποίηση αποκτά ώριμο και κριτικό χαρακτήρα, και αυτό συχνά οδηγεί σε πιο ανθεκτική δημοκρατική στάση, γιατί βασίζεται σε εμπειρία και όχι σε ιδεαλιστική προσδοκία<sup>36</sup>. Η ενίσχυση της συμμετοχής, επομένως, δεν μπορεί να περιοριστεί σε τυπικές ρυθμίσεις, αλλά απαιτεί καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας, αναγνώριση της μαθητικής φωνής και συνεχή διαπραγμάτευση της σχέσης εξουσίας και συμμετοχής.

## **9. Παιδαγωγικές και θεσμικές προεκτάσεις της μαθητικής συμμετοχής**

Η μαθητική συμμετοχή στο Γενικό Λύκειο δεν συνιστά απλώς διοικητική ρύθμιση της σχολικής ζωής, αλλά συγκροτεί πεδίο παιδαγωγικής και πολιτικής παρέμβασης με άμεσες επιπτώσεις στη διαμόρφωση της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών. Η ουσιαστική αξιοποίησή της προϋποθέτει μετατόπιση από τη λογική της τυπικής εκπροσώπησης προς τη λογική της ενεργού συνδιαμόρφωσης, όπου οι μαθητές δεν καλούνται απλώς να «εκτελέσουν» διαδικασίες, αλλά να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν και να επηρεάσουν το θεσμικό πλαίσιο της σχολικής ζωής. Σε αυτή την προοπτική, το σχολείο μετατρέπεται σε χώρο πολιτικής μάθησης, όπου η δημοκρατία βιώνεται ως πράξη και όχι ως αφηρημένο κανονιστικό ιδεώδες<sup>37</sup>.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της συμμετοχής απαιτεί συστηματικό αναστοχασμό. Οι μαθητές χρειάζονται πλαίσιο ερμηνείας των διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται, κατανόηση των ορίων και των δυνατοτήτων της εκπροσώπησης, καθώς και συνειδητοποίηση των ευθυνών που απορρέουν από τη συλλογική δράση. Η απλή συμμετοχή σε εκλογικές ή συμβουλευτικές διαδικασίες δεν αρκεί από μόνη της για να παραχθεί πολιτική μάθηση· απαιτείται σύνδεση της εμπειρίας με κριτική επεξεργασία, θεσμική συνέπεια και σχολικό

35 Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H., Voice and Equality, Harvard University Press, 1995.

36 Norris, P., Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited, Cambridge University Press, 2011.

37 Biesta, G., Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future, Routledge, 2006.

κλίμα που αναγνωρίζει τη δημοκρατική διαδικασία ως παιδαγωγικό στόχο. Όταν η συμμετοχή συνοδεύεται από παιδαγωγικό διάλογο, οι μαθητές μαθαίνουν να διακρίνουν ανάμεσα στη σύγκρουση και τη ρήξη, ανάμεσα στη διαφωνία και την ακύρωση του άλλου, και αυτό ενισχύει τη δημοκρατική ωριμότητα<sup>38</sup>.

Καθοριστικός παράγοντας της ποιότητας της μαθητικής συμμετοχής είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν μόνο ως μεταδότες γνωστικού περιεχομένου, αλλά ως φορείς θεσμικού παραδείγματος. Ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τη διαφωνία, τη σύγκρουση, τη συλλογική απόφαση και τη λογοδοσία διαμορφώνει ένα «σιωπηρό πρόγραμμα» πολιτικής αγωγής που επηρεάζει βαθιά τις πολιτικές στάσεις των μαθητών. Όταν ενθαρρύνεται ο διάλογος και αναγνωρίζεται ο μαθητικός λόγος ως θεσμικά έγκυρος, ενισχύεται η εμπιστοσύνη στους θεσμούς και η αίσθηση πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, όταν η σχολική εξουσία ασκείται αυταρχικά ή προσχηματικά, η πολιτική κοινωνικοποίηση λαμβάνει αρνητικό πρόσημο και καλλιεργεί στάσεις δυσπιστίας<sup>39</sup>.

Η μαθητική συμμετοχή συνδέεται επίσης με τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών σε διαδικασίες έκφρασης και εκπροσώπησης αποτελεί βασικό δείκτη δημοκρατικής ποιότητας. Το σχολείο που διασφαλίζει ίσες δυνατότητες συμμετοχής καλλιεργεί όχι μόνο πολιτικές δεξιότητες, αλλά και αίσθηση αναγνώρισης και θεσμικής ένταξης, μειώνοντας την πιθανότητα η συμμετοχή να λειτουργεί ως προνόμιο των πιο «ισχυρών» μαθητών. Αντίθετα, αποκλεισμοί ή άτυπες ιεραρχίες εντός της συμμετοχής αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες και περιορίζουν την εμβέλεια της δημοκρατικής αγωγής<sup>40</sup>.

Σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο όπου ενισχύεται η πολιτική δυσπιστία και η απομάκρυνση από συλλογικές διαδικασίες, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής αυτών των στάσεων είτε ως χώρος αντιστάθμισης και δημοκρατικής ανασυγκρότησης. Η εμπειρία θεσμικής αξιοπιστίας στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να διαμορφώσει προσδοκίες δημοκρατικής λειτουργίας και να καλλιεργήσει πολιτική ελπίδα, που είναι κρίσιμο στοιχείο της πολιτικής κοινωνικοποίησης, διότι χωρίς την προσδοκία ότι η συλλογική δράση μπορεί να έχει νόημα, η συμμετοχή χάνει τον πυρήνα της<sup>41</sup>. Συνεπώς, η μαθητική συμμετοχή δεν αποτελεί περιφερειακή πρακτική της σχολικής ζωής, αλλά στρατηγικό πεδίο δημοκρατικής επένδυσης, με συνέπειες για τη δημόσια ευθύνη, τη θεσμική εμπιστοσύνη και τη συλλογική δράση.

38 Dewey, J., *Democracy and Education*, Macmillan, 1916.

39 Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.

40 Torney-Purta, J. et al., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, IEA, 2001.

41 Norris, P., *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*, Cambridge University Press, 2011.

## **10. Συμπεράσματα**

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη μαθητική συμμετοχή στο Γενικό Λύκειο ως θεμελιώδη μηχανισμό πολιτικής κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης δημοκρατικής συνείδησης. Η ανάλυση κατέδειξε ότι το σχολείο δεν λειτουργεί απλώς ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως κοινωνικοπολιτικό πεδίο εντός του οποίου οι μαθητές συγκροτούν σταδιακά την πολιτική τους ταυτότητα, διαμορφώνουν στάσεις απέναντι στους θεσμούς και εσωτερικεύουν πρότυπα συλλογικής ζωής. Η σχολική εμπειρία, επομένως, δεν αποτελεί ουδέτερη διαδικασία κοινωνικής ένταξης, αλλά πλαίσιο βιωματικής πολιτικής μάθησης με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη σχέση των νέων με τη δημοκρατία.

Η πολιτική κοινωνικοποίηση παρουσιάστηκε ως σύνθετη διαδικασία που συνδέει γνωστικές, αξιακές και συναισθηματικές διαστάσεις. Οι μαθητές δεν «μαθαίνουν» τη δημοκρατία μόνο μέσω θεωρητικών αναφορών ή θεσμικών διακηρύξεων, αλλά κυρίως μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής, της αναγνώρισης, της διαφωνίας και της θεσμικής συνέπειας. Η ποιότητα αυτών των εμπειριών επηρεάζει καθοριστικά την πολιτική αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαμόρφωση στάσεων εμπιστοσύνης ή δυσπιστίας απέναντι στους θεσμούς, ενώ δημιουργεί προσδοκίες για το αν η συλλογική δράση αξίζει και αν μπορεί να επιφέρει αλλαγή.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη μαθητική συμμετοχή ως βιωματικό μηχανισμό πολιτικής μάθησης. Όταν η συμμετοχή συνοδεύεται από ουσιαστική δυνατότητα λόγου, διαφάνεια και θεσμική λογοδοσία, ενισχύει τη συγκρότηση ενεργού πολιτεότητας και καλλιεργεί δημοκρατική ωριμότητα. Αντίθετα, όταν παραμένει τυπική ή προσχηματική, οδηγεί σε αποδυνάμωση της πολιτικής ελπίδας και σε στάσεις αποστασιοποίησης. Με άλλα λόγια, η σχολική δημοκρατία δεν κρίνεται από την ύπαρξη θεσμών, αλλά από τη βιωμένη ποιότητά τους, δηλαδή από το αν οι θεσμοί λειτουργούν ως πραγματικά πεδία συμμετοχής ή ως σχήματα χωρίς αντίκρισμα.

Η ανάλυση κατέδειξε επίσης ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση στο Λύκειο συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας σε κρίσιμη ηλικιακή φάση. Οι εμπειρίες αυτής της περιόδου παρουσιάζουν αυξημένη ανθεκτικότητα και λειτουργούν ως ερμηνευτικά πρότυπα για τη μελλοντική πολιτική στάση των ατόμων. Το Γενικό Λύκειο, ως μεταβατικός θεσμός προς την πολιτική ενηλικίωση, φέρει συνεπώς ιδιαίτερη ευθύνη ως προς την ποιότητα των δημοκρατικών του πρακτικών και ως προς το αν προσφέρει στους μαθητές εμπειρίες που ενισχύουν τη σχέση τους με τον δημόσιο χώρο.

Τέλος, αναδείχθηκε ότι η σχολική συμμετοχή δεν αφορά μόνο την ατομική διαμόρφωση στάσεων, αλλά τη μακροπρόθεσμη αναπαραγωγή της δημοκρατικής κουλτούρας. Το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός κοινωνικής συνέχειας, μεταφέροντας πρότυπα θεσμικής σχέσης και συλλογικής ευθύνης

στις επόμενες γενιές. Η ενίσχυση της ουσιαστικής μαθητικής συμμετοχής δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική επιλογή, αλλά στρατηγική δημοκρατική επένδυση, διότι η ποιότητα της δημοκρατίας μιας κοινωνίας συνδέεται άμεσα με την ποιότητα των πολιτικών εμπειριών που βιώνουν οι νέοι στα πρώτα τους βήματα. Όταν η μαθητική συμμετοχή οργανώνεται με θεσμική συνέπεια και παιδαγωγικό βάθος, λειτουργεί ως θεμέλιο δημοκρατικής συνέχειας και κοινωνικής σταθερότητας, και το σχολείο συμβάλλει ενεργά στη συγκρότηση των πολιτικών υποκειμένων του μέλλοντος.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση**

- Hyman, H., *Political Socialization*, Free Press, 1959.
- Easton, D. & Dennis, J., *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, McGraw-Hill, 1969.
- Dewey, J., *Democracy and Education*, Macmillan, 1916.
- March, J. & Olsen, J., *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*, Free Press, 1989.
- Niemi, R. & Hepburn, M., “The Rebirth of Political Socialization”, *Perspectives on Political Science*, 1995.
- Hooghe, M. & Wilkenfeld, B., “The Stability of Political Attitudes and Behaviors across Adolescence and Early Adulthood”, *Political Studies*, 2008.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, IEA, 2001.
- Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.
- Dalton, R., *The Participation Gap: Social Status and Political Inequality*, Oxford University Press, 2017.
- Biesta, G., *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Routledge, 2006.
- Easton, D., *The Political System*, Knopf, 1953.
- Norris, P., *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*, Cambridge University Press, 2011.
- Dalton, R., “Citizenship Norms and Political Participation”, *Political Studies*, 2008.
- Biesta, G., *Good Education in an Age of Measurement*, Routledge, 2010.
- Hess, D. & McAvoy, P., *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, 2015.
- Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H., *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Harvard University Press, 1995.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, 1977.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κος **Τσαγκαρινός Γεώργιος** είναι Διευθυντής Λυκείου. Διδάκτωρ Φιλοσοφίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Κάτοχος μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή με ειδίκευση στην Υποβοηθητική Τεχνολογία για ΑΜΕΑ και μεταπτυχιακού στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Παρακολουθεί προπτυχιακές σπουδές στη Δημόσια Διοίκηση.



Μαυρίδης Κωνσταντίνος

## Εκπαίδευση Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα και την Ευρώπη: Πολιτικές, Προκλήσεις και Καλές Πρακτικές Ένταξης

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις πρακτικές ένταξης προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και υπόλοιπα Ευρωπαϊκά κράτη, όπως η Ιταλία, η Γερμανία, η Σουηδία, η Γαλλία, η Ισπανία και η Νορβηγία. Αξιοποιώντας θεσμικά κείμενα, στατιστικά δεδομένα διεθνών οργανισμών και δευτερογενή ερευνητική βιβλιογραφία, αναδεικνύονται οι θεσμικές προσεγγίσεις, τα βασικά εμπόδια εφαρμογής και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το θεωρητικό πλαίσιο εδράζεται στη θεωρία πολιτισμικής προσαρμογής, στο γλωσσικό παιδαγωγικό μοντέλο και στη θεωρία κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από βασικές διαρθρωτικές αδυναμίες, ιδίως εξάρτηση από εξωτερική χρηματοδότηση και απουσία μακροπρόθεσμης στρατηγικής. Το άρθρο διατυπώνει τεκμηριωμένες προτάσεις πολιτικής βασισμένες σε ευρωπαϊκές καλές πρακτικές.

**Λέξεις-κλειδιά:** μετανάστες, πρόσφυγες, εκπαιδευτική πολιτική, ένταξη, Ελλάδα, Ευρωπαϊκή Ένωση, θεωρία προσαρμογής.

## **Education of Migrants and Refugees in Greece and Europe: Policies, Challenges, and Good Integration Practices**

### **Abstract**

This article explores educational policies and inclusion practices for refugees and migrants in Greece and other European countries, including Italy, Germany, Sweden, France, Spain, and Norway. Drawing on institutional documents, statistical data from international organizations, and secondary research literature, it highlights policy approaches, key implementation barriers, and educational outcomes. The theoretical framework is grounded in cultural adaptation theory, the BICS/CALP linguistic model, and the theory of sociocultural capital. The findings indicate that Greek educational policy is characterized by fundamental structural weaknesses, particularly a reliance on external funding and the absence of a long-term strategic framework. The article concludes by proposing evidence-based policy recommendations informed by European best practices.

**Keywords:** migrants, refugees, education policy, integration, Greece, European Union, acculturation theory.

### **1. Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων αποτελεί βασικό πεδίο άσκησης δημόσιας πολιτικής, καθώς συνδέεται άμεσα με την κοινωνική συνοχή, την ισότητα ευκαιριών και τη μακροπρόθεσμη ένταξη των παιδιών στις κοινωνίες υποδοχής. Η αυξημένη μεταναστευτική και προσφυγική κινητικότητα προς την Ευρώπη μετά το 2015 ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών, τόσο ως προς τον σχεδιασμό όσο και ως προς την αποτελεσματικότητα εφαρμογής τους. Παρά την ύπαρξη κοινών ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών, τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης υιοθετούν διαφορετικά μοντέλα ένταξης, τα οποία παράγουν άνισα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό, η Ελλάδα συνιστά ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική για πρόσφυγες και μετανάστες αναπτύχθηκε κυρίως μέσω έκτακτων μηχανισμών και ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, γεγονός που εγείρει ερωτήματα ως προς τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητά της. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τις βασικές πολιτικές ένταξης στην Ελλάδα και σε επιλεγμένες ευρωπαϊκές χώρες, υιοθετώντας συγκριτική οπτική και εστιάζοντας τόσο στις δομικές αδυναμίες όσο και στις καλές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 2. Σκοπός της Εργασίας

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η συγκριτική ανάλυση των πολιτικών εκπαιδευτικής ένταξης που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και σε έξι επιλεγμένες ευρωπαϊκές χώρες, με έμφαση στη συστηματική αξιολόγηση των μοντέλων ένταξης μέσα από ένα κοινό αναλυτικό πλέγμα κριτηρίων. Επιπλέον, η εργασία επιδιώκει τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων πολιτικής για την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου ένταξης, αξιοποιώντας ευρωπαϊκές καλές πρακτικές. Για κάθε χώρα αξιολογούνται έξι κριτήρια: (α) τύπος μοντέλου ένταξης, (β) μορφή και ένταση γλωσσικής υποστήριξης, (γ) βαθμός θεσμοποίησης και χρηματοδοτικής σταθερότητας, (δ) ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, (ε) εμπειρικοί δείκτες αποτελεσματικότητας και (στ) βασικές προκλήσεις εφαρμογής. Το πλέγμα αυτό επιτρέπει συστηματική σύγκριση πέρα από την απλή περιγραφή.

## 3. Μεθοδολογία-Κριτήρια Επιλογής Χωρών

Στο παρόν άρθρο ακολουθείται η μεθοδολογία της αφηγηματικής συγκριτικής ανασκόπησης εκπαιδευτικών πολιτικών<sup>1</sup>, προσανατολισμένης στη σύγκριση θεσμικών κειμένων, δεικτών εφαρμογής και ερευνητικών ευρημάτων μεταξύ χωρών. Επιλέχθηκαν έξι ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Σουηδία, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία και Νορβηγία) βάσει των ακόλουθων κριτηρίων: (α) υψηλός ή μέτριος αριθμός μεταναστευτικού/προσφυγικού πληθυσμού, (β) ύπαρξη διαφορετικών τυπολογιών μοντέλων ένταξης (μεταβατικό, άμεσης ένταξης, εξατομικευμένο), (γ) διαθεσιμότητα εμπειρικών δεδομένων σε αξιόπιστες βάσεις (Eurostat, OECD, UNHCR) και (δ) γεωγραφική ποικιλομορφία εντός της ΕΕ.

## 4. Αποσαφήνιση Όρων

### 4.1 Μετανάστες

Η έννοια «μετανάστης» στερείται ενιαίου νομικού ορισμού και χρησιμοποιείται με βάση διαφορετικά κριτήρια, όπως το κίνητρο μετακίνησης, τη διάρκεια παραμονής ή το καθεστώς νομιμότητας. Συχνά αφορά εκούσια μετακίνηση για οικονομικούς ή οικογενειακούς λόγους<sup>2</sup>. Υιοθετείται η διάκριση της εθελοντικής διασυνοριακής κινητικότητας χωρίς άμεση απειλή δίωξης.

1 Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). An introduction to systematic reviews (2nd ed.). Sage.

2 IOM, (2019), Glossary on Migration. *International Organization for Migration*, σελ.49, Στο [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_20.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf) (προσπελάστηκε στις 9/7/2025)

## 4.2 Πρόσφυγας

Ο όρος «πρόσφυγας» διαθέτει σαφή νομική θεμελίωση στη Σύμβαση της Γενεύης<sup>3</sup>: άτομο που εγκαταλείπει τη χώρα του λόγω βάσιμου φόβου δίωξης, πολέμου ή σοβαρής βίας. Οι κοινωνικές επιστήμες τονίζουν επιπλέον τις εμπειρίες εξαναγκαστικού εκτοπισμού και ευαλωτότητας.

## 4.3 Εκπαιδευτική Ένταξη

Η σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνει τρεις προσεγγίσεις: (α) την αφομοίωση, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να προσαρμοστεί στο κυρίαρχο σύστημα, (β) την ενσωμάτωση, όπου υπάρχει αμφίδρομη προσαρμογή, και (γ) τη συμπερίληψη, κατά την οποία το σύστημα αναδιαρθρώνεται για να εξυπηρετεί όλους τους μαθητές. Υιοθετείται η πολυδιάστατη προσέγγιση ενεργού συμμετοχής και συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας<sup>4</sup>.

## 4.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ορίζεται ως παιδαγωγικό παράδειγμα που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως εκπαιδευτικό πόρο<sup>5</sup> και απορρίπτει αφομοιωτικά μοντέλα<sup>6</sup>. Διαφέρει από απλά πολυπολιτισμικά σχήματα που περιορίζονται στην αναγνώριση πολιτισμικών διαφορών. Υιοθετείται η δυναμική προσέγγιση διαλόγου, ισότητας και δημοκρατικής συμμετοχής.

## 5. Θεωρητικό Πλαίσιο

### 5.1 Η Θεωρία Πολιτισμικής Προσαρμογής

Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών ένταξης εδράζεται θεωρητικά στο μοντέλο πολιτισμικής προσαρμογής, το οποίο διακρίνει τέσσερις στρατηγικές: αφομοίωση, ένταξη, απόρριψη και περιθωριοποίηση<sup>7</sup>. Η θεωρία αυτή προσφέρει ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την αξιολόγηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων: το γαλλικό και ιταλικό μοντέλο τείνουν προς την αφομοίωση, ενώ το σουηδικό πλησιάζει σε μια αληθινή στρατηγική ένταξης, αναγνωρίζοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή. Σε αντίθεση, η ελληνική πολιτική παρουσιάζει εντάσεις μεταξύ αφομοίωσης (ΖΕΠ) και de facto απόρριψης (ΔΥΕΠ εκτός γενικού σχολείου).

3 Άρθρο 1 σύμβασης 1951 για το καθεστώς των προσφύγων, τροποποίηση με το πρωτόκολλο του 1967

4 Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.

5 Banks, J. A., & Banks, C. (2019), *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley

6 Nieto, S. (2000), *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

7 Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. In P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. Springer.

## 5.2 Το Γλωσσικό Παιδαγωγικό Μοντέλο

Η αξιολόγηση των γλωσσικών πολιτικών ένταξης βασίζεται στη διάκριση μεταξύ «βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων» (BICS)<sup>8</sup>, οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που αναπτύσσονται σε 1–2 χρόνια, και «ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας» (CALP)<sup>9</sup> (η ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια που απαιτεί 5–7 χρόνια για πλήρη ανάπτυξη)<sup>10</sup>.

Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει ότι συστήματα που εστιάζουν μόνο στην ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (ελληνική, γαλλική περίπτωση) υπολείπονται στην ακαδημαϊκή ένταξη. Αντίθετα, η Σουηδία αξιοποιεί την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας μέσω της χαρτογράφησης γνώσεων στη μητρική γλώσσα, αποτρέποντας την «κρυφή αποτυχία» μαθητών που φαίνονται γλωσσικά λειτουργικοί.

## 5.3 Κοινωνικοπολιτισμικό Κεφάλαιο και Εκπαίδευση

Η κοινωνιολογική θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου<sup>11</sup> και η θεωρητική οπτική που αναφέρεται στα «αποθέματα γνώσεων»<sup>12</sup> αναδεικνύουν ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο διαθέτουν ένα σύνολο γνώσεων, εμπειριών και πολιτισμικών πόρων, οι οποίοι συχνά δεν αναγνωρίζονται επαρκώς στη σχολική πράξη. Τα στοιχεία αυτά συνιστούν σημαντικό δυναμικό για τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική προσαρμογή. Συστήματα που αγνοούν αυτό το κεφάλαιο, όπως καταδεικνύει η περίπτωση της Ελλάδας με την απουσία διαπολιτισμικής μεσολάβησης, αναπαράγουν τις ανισότητες αντί να τις αντισταθμίζουν<sup>13</sup>. Αντίθετα, συστήματα που το αξιοποιούν (Σουηδία, Νορβηγία) παράγουν βελτιωμένα αποτελέσματα εκπαιδευτικής συνέχειας.

## 5.4 Το Ευρωπαϊκό Θεσμικό Πλαίσιο

Η εκπαιδευτική πολιτική για ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε) θεμελιώνεται στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, όπου το Άρθρο 14 κατοχυρώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για κάθε παιδί. Η Οδηγία

8 Αγγλ. *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS): δεξιότητες καθημερινής προφορικής επικοινωνίας που αναπτύσσονται σχετικά γρήγορα σε νέο γλωσσικό περιβάλλον.

9 Αγγλ. *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP): η ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια που απαιτείται για την κατανόηση και παραγωγή σχολικής γνώσης· αναπτύσσεται βραδύτερα από τις BICS.

10 Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.

11 Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

12 Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

13 Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–14.

2013/33/ΕΕ επιβάλλει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα εντός τριών μηνών από την αίτηση ασύλου<sup>14</sup>. Το Σχέδιο Δράσης για την Ένταξη και τη Συμπερίληψη 2021–2027 δίνει έμφαση στη γλωσσική εκμάθηση, αναγνώριση τίτλων σπουδών και ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης<sup>15</sup>.

## 5.5 Η Ελληνική Περίπτωση: Δομές, Επιτεύγματα και Οπισθοχωρήσεις

### 5.5.1 Θεσμικό και Οργανωτικό Πλαίσιο

Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ένταξης υλοποιείται κυρίως μέσω δύο βασικών θεσμών. Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), θεσμοθετημένες με την ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016, λειτουργούν ως μεταβατικές εκπαιδευτικές δομές, συχνά εντός ή πλησίον δομών φιλοξενίας<sup>16</sup>. Αν και οι δομές αυτές συμβάλλουν στην άμεση πρόσβαση στην εκπαίδευση, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχει επισημάνει τον κίνδυνο δημιουργίας παράλληλων εκπαιδευτικών διαδρομών και περιορισμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό<sup>17</sup>.

Παράλληλα, οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ προσφέρουν εντατικά προγράμματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, με στόχο την ταχύτερη ενσωμάτωσή τους στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών<sup>18</sup>. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές που αναδεικνύουν τη γλωσσική υποστήριξη ως βασικό παράγοντα επιτυχούς ένταξης<sup>19</sup>.

Η ανάπτυξη των παραπάνω πολιτικών στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό σε ευρωπαϊκά χρηματοδοτικά εργαλεία, όπως το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης και το ΕΣΠΑ. Αν και η εξωτερική χρηματοδότηση επέτρεψε την ταχεία ανάπτυξη παρεμβάσεων, η εξάρτηση από έκτακτους πόρους έχει συνδεθεί με περιορισμένη θεσμική σταθερότητα και δυσκολίες μακροπρόθεσμου σχεδιασμού<sup>20</sup>.

---

14 European Union, (2013). *Directive 2013/33/EU laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast) (Reception Conditions Directive)*. Official Journal of the European Union, L 180, 96–116. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013L0033> (προσπελάστηκε στις 9/7/2025).

15 European Commission. (2020). *Action plan on integration and inclusion 2021–2027*.

16 Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016, ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016, *Τύρωση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*

17 Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019) Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων, Αθήνα: Gutenberg.

18 Νόμος 3879 ΦΕΚ Α 163/21.9.2010 *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις*, αρ.26.

19 OECD, (2019). *The road to integration. Education and migration*. OECD, σελ. 57-58. Στο: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-road-to-integration\\_d8ceec5d-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-road-to-integration_d8ceec5d-en#page1) (προσπελάστηκε στις 7/06/2025).

20 Μπουρούτης, Α. (2022). Μετανάστευση και στρατηγικές για την ένταξη στην Ελλάδα. Η εμπειρία των ετών 2015-2022., *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, (47), 57–84.

### 5.5.2 Δείκτες εφαρμογής και αποτελεσματικότητας

Τα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν σημαντικό χάσμα μεταξύ θεσμικού σχεδιασμού και πρακτικής εφαρμογής. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, κατά το σχολικό έτος 2021–2022 τα ποσοστά εγγραφής προσφυγόπουλων άγγιξαν το 95% (16.417 μαθητές), ωστόσο η πραγματική φοίτηση περιορίστηκε περίπου στο 75%<sup>21</sup>. Η στατιστική αυτή αποκτά βαρύτερη σημασία όταν τοποθετείται στο θεωρητικό πλαίσιο πολιτισμικής προσαρμογής<sup>22</sup>: τα ποσοστά εγγραφής αντικατοπτρίζουν επίσημη πρόθεση ένταξης, αλλά οι πραγματικές τιμές φοίτησης αποκαλύπτουν κινδύνους περιθωριοποίησης που θεσμικοί δείκτες δεν καταγράφουν.

Εντονότερα ανησυχητική είναι η τάση που αποτυπώνει η Έγχαρηση Αρμοστεία του ΟΗΕ: η φοίτηση παιδιών προσφύγων που διαμένουν με τις οικογένειές τους μειώθηκε από 74% το 2023 σε 57% το 2024<sup>23</sup>. Ερμηνεύοντας αυτά τα δεδομένα υπό το πρίσμα της θεωρίας του «Γλωσσικού Παιδαγωγικού Μοντέλου»<sup>24</sup>, η διακοπή της φοίτησης σε αυτές τις ηλικίες πλήττει ιδιαίτερα την ανάπτυξη «ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας», με συνέπειες στην ακαδημαϊκή πορεία.

### 5.5.3 Συστημικά εμπόδια και προκλήσεις εφαρμογής

Η κατάργηση του προγράμματος στέγασης ESTIA το 2022 οδήγησε σε μετακινήσεις οικογενειών σε απομακρυσμένες δομές, διακόπτοντας τη σχολική συνέχεια. Παράλληλα, διοικητικές αλλαγές στο σύστημα ασύλου δημιούργησαν πρακτικά εμπόδια στις εγγραφές<sup>25</sup>. Η έλλειψη διαπολιτισμικών μεσολαβητών και η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ σχολείων και οικογενειών αναγνωρίζονται ως αρνητικοί παράγοντες<sup>26</sup>. Συνολικά, η ελληνική περίπτωση αναδεικνύει μια μεταβατική προσέγγιση ένταξης με σημαντικές δομικές αδυναμίες, εξάρτηση από έκτακτες παρεμβάσεις και απουσία μακροπρόθεσμης στρατηγικής<sup>27</sup>.

21 Ministry of Education and Religious Affairs. (2022). *Refugee education data – School year 2021–2022*. Στο: <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ> (προσπελάστηκε στις 9/7/2025).

22 Berry, J. W. (2006), ο.π.

23 UNHCR. (2025). *Findings on 2024 protection monitoring of refugees in Greece*. Στο: <https://www.unhcr.org/media/greece-key-findings-2024-protection-monitoring-refugees> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

24 Cummins, J. (1979), ο.π.

25 Asylum Information Database (AIDA). (2025). *Country report: Greece (2024 update)*. European Council on Refugees and Exiles (ECRE). Στο: <https://asylumineurope.org/reports/country/greece> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

26 Marouda, M. D., & Koutsouraki, E. (2023). *National recommendations paper – Greece: The socio-educational integration of migrant and refugee children in Greece: Policy recommendations from IMMERSE H2020 project*. IMMERSE H2020 Project. Στο: [https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE\\_National\\_Recommendations\\_EL.pdf](https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf) (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

27 European Commission (2020), ο.π.

## 6. Συγκριτική Ανάλυση Ευρωπαϊκών Μοντέλων Εκπαιδευτικής Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων

Η εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην Ευρώπη χαρακτηρίζεται από ποικιλία πολιτικών προσεγγίσεων, οι οποίες αντανακλούν διαφορετικά κοινωνικά μοντέλα, εκπαιδευτικές παραδόσεις και επίπεδα θεσμικής ωρίμανσης. Στο παρόν τμήμα εφαρμόζεται συστηματικά το πλέγμα έξι κριτηρίων που παρουσιάστηκε στο σκοπό του άρθρου, ενισχύοντας την εγκυρότητα της σύγκρισης.

### 6.1 Γερμανία: Μεταβατικές τάξεις και γλωσσική προετοιμασία

Η Γερμανία εφαρμόζει μεταβατικό μοντέλο μέσω προπαρασκευαστικών τάξεων. Ως προς τη γλωσσική υποστήριξη, παρέχεται εντατική διδασκαλία γερμανικών πριν την πλήρη ένταξη, με εστίαση στις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες, γεγονός που, σύμφωνα με έρευνα του 1979<sup>28</sup>, μπορεί να δημιουργεί υστέρηση στη Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια. Η θεσμοποίηση είναι υψηλή, με μόνιμη ομοσπονδιακή χρηματοδότηση, αν και υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ κρατιδίων. Η ψυχοκοινωνική παρέμβαση παραμένει μέτρια, εξαρτώμενη σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η βασική πρόκληση είναι ο κίνδυνος εκπαιδευτικού διαχωρισμού και καθυστέρησης της κοινωνικής ένταξης<sup>29</sup> και να ενισχύουν τον εκπαιδευτικό διαχωρισμό<sup>30</sup>. Η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών παραγόντων, όπως το πολιτισμικό στρες που βιώνουν οι μαθητές<sup>31</sup>. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες μπορούν να μετριάσουν αυτό το άγχος, μετατρέποντας την τάξη σε έναν χώρο πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας που προάγει την ψυχοκοινωνική ευημερία και την ακαδημαϊκή εξέλιξη.<sup>32</sup> Σε σύγκριση με την Ελλάδα, η βασική διαφορά έγκειται στη θεσμική σταθερότητα των μεταβατικών δομών.

---

28 Cummins, J. (1979), ο.π.

29 SVR Migration, (2024). *Annual report 2024: Education and integration report Germany*. Στο: SVR Migration. <https://www.svr-migration.de/en/publications/annual-assessment/annual-report-2024> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

30 Koehler, C., Kakos, M., Sharma-Brymer, V., Schneider, J., Tudjman, T., Van den Heerik, A., Ravn, S., Lippens, M., Nouwen, W., Belloni, M., Clycq, N., Timmerman, C., Denkelaar, M., Palaiologou, N., & Toumpoulidis, G. (2018). *Comparative report: Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe - PERAE*. European Forum for Migration Studies.

31 Berry, J. W. (2006), ο.π.

32 Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

## 6.2 Σουηδία: Εξατομικευμένα μονοπάτια ένταξης

Η Σουηδία εφαρμόζει εξατομικευμένο μοντέλο με κεντρικό άξονα το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Γλώσσας. Η γλωσσική υποστήριξη αξιοποιεί τη χαρτογράφηση δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα, σε πλήρη ευθυγράμμιση με το μοντέλο BICS/CALP, καθώς αναγνωρίζεται το CALP που ο μαθητής ήδη κατέχει. Η θεσμοποίηση είναι υψηλή, ενώ η ψυχοκοινωνική παρέμβαση είναι η πιο ανεπτυγμένη στην Ευρώπη, βάσει των αρχών του μοντέλου πολιτισμικής προσαρμογής. Η βασική πρόκληση είναι η υπέρμετρη εστίαση στη σουηδική που καθυστερεί άλλα γνωστικά αντικείμενα<sup>33</sup>. Συγκεκριμένα, η αγγλική γλώσσα αναδεικνύεται σε «ρυθμιστικό παράγοντα», καθώς η μη επίτευξη των στόχων σε αυτήν εμποδίζει τη μετάβαση στα κανονικά προγράμματα του Λυκείου και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>34</sup>. Σε σύγκριση με την Ελλάδα, η βασική διαφοροποίηση αφορά τις θεσμοθετημένες εξατομικευμένες εκπαιδευτικές διαδρομές.

## 6.3 Γαλλία: Καθολική ένταξη

Το γαλλικό μοντέλο εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών διέπεται από την αρχή της «συμπεριληπτικής σχολικής φοίτησης», η οποία επιβάλλει την άμεση εγγραφή των νεοαφιχθέντων στις κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου. Κεντρικό εργαλείο αυτής της πολιτικής αποτελούν οι Μονάδες Παιδαγωγικής Ένταξης για Νεοαφιχθέντες Αλλόγλωσσους. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας, οι μονάδες αυτές λειτουργούν ως «ανοιχτά» υποστηρικτικά τμήματα, όπου οι μαθητές λαμβάνουν εντατική διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, ενώ παράλληλα συμμετέχουν στο κοινό πρόγραμμα της τάξης τους στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα<sup>35</sup>.

Ως προς τη θεωρία της Πολιτισμικής Προσαρμογής, πρόκειται για ένα αφομοιωτικό μοντέλο που επενδύει στην ταχεία κοινωνικοποίηση. Υπό το πρίσμα του Γλωσσικού Παιδαγωγικού Μοντέλου, ο κίνδυνος εντοπίζεται στην παραδοχή ότι εκμάθηση BICS επαρκεί για ακαδημαϊκή επιτυχία. Η βασική πρόκληση είναι ο γεωγραφικός διαχωρισμός σε υποβαθμισμένες περιοχές<sup>36</sup> όπου η συγκέντρωση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι δυσανάλογα

---

33 Bunar, N. (2023). “6: Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish schools: organizational models and support measures”. In *Research Handbook on Migration and Education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. Στο <https://doi.org/10.4337/9781839106361.00011> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

34 Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>

35 Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012: Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

36 Armagnague-Roucher, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République: Une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45–71. <https://doi.org/10.4000/remi.11672>

υψηλή<sup>37</sup>. Σε αντιπαράβολη με την Ελλάδα, η Γαλλία προσφέρει ισχυρότερη θεσμική σταθερότητα με εθνικά ενιαία πρότυπα.

#### 6.4 Ιταλία: Συμπεριληπτικό μοντέλο πλήρους ένταξης

Η Ιταλία εφαρμόζει άμεση ένταξη στις κανονικές τάξεις<sup>38</sup> με χρήση πολιτισμικών διαμεσολαβητών, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο<sup>39</sup>. Ωστόσο, η Ιταλία καταγράφει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά πτυχιούχων αλλοδαπών στην Ε.Ε. (~12% έναντι ευρωπαϊκού μέσου ~25%), αποκαλύπτοντας ότι η ένταξη χωρίς μεταβατική γλωσσική υποστήριξη μπορεί να αφήνει σημαντικό CALP-χάσμα. Η βασική πρόκληση είναι η έλλειψη στοχευμένης οικονομικής στήριξης μετά την αποφοίτηση<sup>40</sup>.

#### 6.5 Ισπανία: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τοπική αυτονομία

Το ισπανικό σύστημα συνδυάζει Τάξεις Διασύνδεσης με έντονα αποκεντρωμένη διαχείριση. Ενώ υπάρχει αναγνώριση πολιτισμικής διαφορετικότητας<sup>41</sup>, η αποκέντρωση δημιουργεί ανισότητες μεταξύ περιφερειών, αντικατοπτρίζοντας περιθωριοποίηση στη θεωρία της Πολιτισμικής Προσαρμογής σε αδύναμες περιφέρειες. Σε σύγκριση με την Ελλάδα, η Ισπανία υπερέχει ως προς την ύπαρξη αντιρατσιστικής στρατηγικής<sup>42</sup>, αλλά ο κατακερματισμός εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί κοινή αδυναμία.

#### 6.6 Νορβηγία: Το Μοντέλο του Εισαγωγικού Προγράμματος

Η Νορβηγία εφαρμόζει δομημένο εισαγωγικό πρόγραμμα βασισμένο στην «ενιαία αρχή»: όλοι οι μαθητές φοιτούν στο ίδιο σχολείο ανεξαρτήτως υπόβαθρου, ενώ νεοαφιχθέντες δικαιούνται γλωσσική αξιολόγηση στη μητρική γλώσσα και μεταβατική υποστήριξη έως δύο έτη<sup>43</sup>. Η προσέγγιση αυτή είναι

---

37 OECD. (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD Publishing.

38 Grigt, S. (2017), *The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy*, Education International, 14, Στο: [https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt\\_journey\\_of\\_hope\\_2017](https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_journey_of_hope_2017) (προσπελάστηκε στις 7/06/2025), βλ. επίσης Ministero dell'Istruzione. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

39 Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992), ο.π.

40 OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

41 Goenechea, C., Fernández, J., & Jiménez Gámez, R. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados: Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 16.

42 Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2023). *Marco estratégico de ciudadanía e inclusión, contra el racismo y la xenofobia (2023–2027)*. Στο: <https://www.inclusion.gob.es>. (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

43 Solbue, V., Kenny, A. & Kitayama, Y. (2025), Mapping the educational landscape for forced migrants in

πλήρως ευθυγραμμισμένη με το μοντέλο BICS/CALP, καθώς αναγνωρίζει το υπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο πριν σχεδιαστεί η εκπαιδευτική διαδρομή. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αποτελεί ο Νόμος Ένταξης 2021, ο οποίος επεκτείνει θεσμικά τη γλωσσική και επαγγελματική εκπαίδευση και στους γονείς των μαθητών, επηρεάζοντας έμμεσα τη σχολική τους σταθερότητα<sup>44</sup>. Ωστόσο, παρά τη θεσμική επάρκεια, το ποσοστό αποφοίτησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παραμένει στο 54,8% έναντι 81% των γηγενών<sup>45</sup>, υποδηλώνοντας ότι οι δομικές παρεμβάσεις δεν εγγυώνται κοινωνική ένταξη αν δεν συνοδεύονται από ψυχοκοινωνική υποστήριξη<sup>46</sup>. Σε σύγκριση με την Ελλάδα, η βασική διαφορά εντοπίζεται στη νομοθετική σταθερότητα και στην ενσωμάτωση της οικογένειας στο θεσμικό πλαίσιο ένταξης.

## 6.7 Συνοπτική Συγκριτική Επισκόπηση Ευρωπαϊκών Μοντέλων

Η συγκριτική επισκόπηση αποδίδεται εφαρμόζοντας συστηματικά για κάθε χώρα το κοινό αναλυτικό πλέγμα έξι κριτηρίων: τύπος μοντέλου ένταξης, γλωσσική υποστήριξη, βαθμός θεσμοποίησης, ψυχοκοινωνική παρέμβαση και βασικές προκλήσεις εφαρμογής.

### 6.7.1 Ελλάδα

**Μοντέλο:** Υβριδικό (ΔΥΕΠ + ΖΕΠ). **Γλωσσική υποστήριξη:** Εντατικά προγράμματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο των ΖΕΠ. **Θεσμοποίηση:** Μερική, με έντονη εξάρτηση από εξωτερική ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση:** Περιορισμένη, χωρίς θεσμοθετημένους μηχανισμούς. **Βασικές προκλήσεις:** Βιωσιμότητα δομών, διακοπή φοίτησης λόγω μετακινήσεων, απουσία μακροπρόθεσμου σχεδιασμού.

### 6.7.2 Γερμανία

**Μοντέλο:** Μεταβατικό, μέσω προπαρασκευαστικών τάξεων. **Γλωσσική υποστήριξη:** Εντατική διδασκαλία γερμανικών πριν την ένταξη στο γενικό

---

Norway, Ireland and Japan. *Frontiers in Education*. 10:1594921. doi: 10.3389/educ.2025.1594921.

44 Kunnskapsdepartementet. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)* [Act on integration through training, education and work]. Lovdata. Στο: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

45 Integrerings-og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2023). *Indikatorer for integrering 2023: Utdanning, arbeid og inntekt*. Στο: <https://arkiv.imdi.no/om-integrering-i-norge/indikatorer-for-integrering-2023/> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

46 Demirci Dölek, E., & Dere, İ. (2025). Immigrant education policies and practices in Norway. In M. Şenel, E. Akcan, & B. Bozkurt (Eds.), *Comparative immigrant education policies and practices* (pp. 288–312). Sakarya University Press.

σχολείο. **Θεσμοποίηση:** Υψηλή, με μόνιμη ομοσπονδιακή χρηματοδότηση, παρά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ κρατιδίων. **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση:** Μέτρια, εξαρτώμενη από το επίπεδο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. **Βασικές προκλήσεις:** Κίνδυνος εκπαιδευτικού διαχωρισμού και καθυστέρησης της κοινωνικής ένταξης.

### 6.7.3 Σουηδία

**Μοντέλο:** Εξατομικευμένο, με βάση το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Γλώσσας. **Γλωσσική υποστήριξη:** Εξατομικευμένη, βάσει χαρτογράφησης δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα — σε συμφωνία με το μοντέλο BICS/CALP. **Θεσμοποίηση:** Υψηλή, εθνικά ενιαία. **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση:** Υψηλή, η πιο ανεπτυγμένη στην Ευρώπη. **Βασικές προκλήσεις:** Υπέρμετρη εστίαση στη σουηδική που καθυστερεί άλλα γνωστικά αντικείμενα.

### 6.7.4 Γαλλία

**Μοντέλο:** Συμπεριληπτικό άμεσης ένταξης. **Γλωσσική υποστήριξη:** Παράλληλη εντατική γαλλική γλώσσα, με κίνδυνο επικέντρωσης στις BICS εις βάρος των CALP. **Θεσμοποίηση:** Υψηλή, εθνικά ενιαία. **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση:** Μέτρια. **Βασικές προκλήσεις:** Γεωγραφικός διαχωρισμός σε υποβαθμισμένες περιοχές και κίνδυνος δημιουργίας σχολείων-γκέτο.

### 6.7.5 Ιταλία

**Μοντέλο:** Πλήρης ένταξη χωρίς μεταβατικές δομές. **Γλωσσική υποστήριξη:** Ενισχυτική εντός ωραρίου, με χρήση πολιτισμικών διαμεσολαβητών. **Θεσμοποίηση:** Μέτρια. **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση:** Μέτρια. **Βασικές προκλήσεις:** Χαμηλά ποσοστά αποφοίτησης αλλοδαπών (~12% έναντι ευρωπαϊκού μέσου ~25%), γραφειοκρατικά εμπόδια αναγνώρισης τίτλων.

### 6.7.6 Ισπανία

**Μοντέλο:** Μικτό, με Τάξεις Διασύνδεσης και έντονη περιφερειακή αυτονομία. **Γλωσσική υποστήριξη:** Διαφοροποιημένη ανά αυτόνομη περιφέρεια. **Θεσμοποίηση:** Μέτρια, αποκεντρωμένη. **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση:** Μέτρια. **Βασικές προκλήσεις:** Εκπαιδευτικό χάσμα, υψηλά ποσοστά επανάληψης τάξης και εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ περιφερειών.

### 6.7.7 Νορβηγία

**Μοντέλο:** Δομημένο Εισαγωγικό Πρόγραμμα (Νόμος Ένταξης 2021), διάρκειας 3 μηνών έως 4 ετών. **Γλωσσική υποστήριξη:** Νορβηγικά με δικαίωμα διδασκαλίας

μητρικής γλώσσας, σε συμφωνία με το μοντέλο Cummins. **Θεσμοποίηση:** Υψηλή, νομοθετικά κατοχυρωμένη. **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση:** Χαμηλή ως προς το αίσθημα κοινωνικού ανήκειν. **Βασικές προκλήσεις:** Επίμονο χάσμα στην αποφοίτηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ μεταναστών και γηγενών.

## 7. Προτάσεις Πολιτικής

Η συγκριτική επισκόπηση αναδεικνύει τρεις βασικές τυπολογίες εκπαιδευτικής ένταξης: (α) μεταβατικά μοντέλα γλωσσικής προετοιμασίας (Γερμανία), (β) συμπεριληπτικά μοντέλα άμεσης ένταξης (Γαλλία, Ιταλία), και (γ) εξατομικευμένες ολιστικές προσεγγίσεις (Σουηδία, Νορβηγία). Η θεωρητική ανάλυση μέσω του Γλωσσικού Παιδαγωγικού Μοντέλου (BICS/CALP) και της θεωρίας Θεωρίας Πολιτισμικής Προσαρμογής αποκαλύπτει ότι τα αποτελεσματικότερα συστήματα συνδυάζουν: πρώιμη ένταξη στο γενικό σχολείο, αναγνώριση και αξιοποίηση του γλωσσικού/πολιτισμικού κεφαλαίου του μαθητή, σταθερή θεσμική χρηματοδότηση, και πολυεπίπεδους μηχανισμούς υποστήριξης.

Με βάση τα ευρήματα, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις πολιτικής για τη βελτίωση του ελληνικού συστήματος: η ανάπτυξη ενιαίων πρωτοκόλλων αξιολόγησης γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων κατά την εισαγωγή στο σχολείο, η υιοθέτηση συμπεριληπτικών μοντέλων με παράλληλη γλωσσική υποστήριξη και αναγνώριση γνώσεων μητρικής γλώσσας (κατά το σουηδικό παράδειγμα), η θεσμοθέτηση διαπολιτισμικής μεσολάβησης σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ενσωμάτωση ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο και η ενίσχυση της διασύνδεσης πολιτικών εκπαίδευσης και στέγασης, αποτρέποντας επαναλαμβανόμενες μετακινήσεις οικογενειών. Η μετάβαση από διαχειριστικές σε στρατηγικά ενσωματωμένες πολιτικές ένταξης αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων<sup>47</sup>.

## 8. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο αποτελεί κομβικό πεδίο δημόσιας πολιτικής με μακροπρόθεσμες κοινωνικές, οικονομικές και δημοκρατικές συνέπειες. Η συγκριτική ανάλυση έδειξε ότι, παρά τις κοινές ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, οι εθνικές πρακτικές διαφοροποιούνται ουσιαστικά ως προς τη

---

47 Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>.

θεσμική σταθερότητα, τον τρόπο ένταξης και τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς.

Τα θεωρητικά εργαλεία ανέδειξαν ότι οι πολιτικές που θεωρούνται «ένταξη» συχνά λειτουργούν ως αφομοίωση ή περιθωριοποίηση στην πράξη. Τα αποτελεσματικότερα μοντέλα συνδυάζουν αναγνώριση γλωσσικού κεφαλαίου (BICS/CALP), υποστήριξη κοινωνικής ένταξης και αξιοποίηση πολιτισμικών πόρων.

Η ελληνική περίπτωση χαρακτηρίζεται από σημαντική προσπάθεια, αλλά και από δομικές αδυναμίες που απαιτούν πολιτική βούληση για στρατηγική αναβάθμιση. Η μετάβαση από ένα μοντέλο έκτακτης διαχείρισης σε συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική ένταξης, ενσωματωμένη στον πυρήνα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αναδεικνύεται ως αναγκαία προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016, ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016. *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.*
- Μπουρούτης, Α. (2022). Μετανάστευση και στρατηγικές για την ένταξη στην Ελλάδα: Η εμπειρία των ετών 2015-2022. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, (47), 57–84.
- Νόμος 3879/2010 - ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.*
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέϊνερ: Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων.* Gutenberg.

### Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Armagnague-Roucher, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République: Une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45–71. <https://doi.org/10.4000/remi.11672>
- Goenechea, C., Fernández, J., & Jiménez Gámez, R. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados: Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de

- Enlace). *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 16.
- Asylum Information Database (AIDA). (2025). *Country report: Greece (2024 update)*. European Council on Refugees and Exiles (ECRE). <https://asylumineurope.org/reports/country/greece>
- Banks, J. A., & Banks, C. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley.
- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. In P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. Springer.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bunar, N. (2023). Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish schools: Organizational models and support measures. In *Research Handbook on Migration and Education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839106361.00011>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Demirci Dölek, E., & Dere, İ. (2025). Immigrant education policies and practices in Norway. In M. Şenel, E. Akcan, & B. Bozkurt (Eds.), *Comparative immigrant education policies and practices* (pp. 288–312). Sakarya University Press.
- European Commission. (2020). *Action plan on integration and inclusion 2021–2027*.
- European Union. (2013). Directive 2013/33/EU laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast). *Official Journal of the European Union*, L180,96–116. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013L0033>
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). Sage.
- Grigt, S. (2017). *The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy*. Education International. [https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt\\_journey\\_of\\_hope\\_2017](https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_journey_of_hope_2017)

- Integrerings-og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2023). *Indikatorer for integrering 2023: Utdanning, arbeid og inntekt*. <https://arkiv.imdi.no/om-integrering-i-norge/indikatorer-for-integrering-2023/>
- International Organization for Migration (IOM). (2019). *Glossary on Migration*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_20.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf)
- Koehler, C., Kakos, M., Sharma-Brymer, V., Schneider, J., Tudjman, T., Van den Heerik, A., Ravn, S., Lippens, M., Nouwen, W., Belloni, M., Clycq, N., Timmerman, C., Denkelaar, M., Palaiologou, N., & Toumpoulidis, G. (2018). *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe – PERAE* (Comparative Report). SIRIUS – Policy Network on Migrant Education.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)* [Act on integration through training, education and work]. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Marouda, M. D., & Koutsouraki, E. (2023). *National recommendations paper – Greece: The socio-educational integration of migrant and refugee children in Greece (IMMERSE H2020 project)*. [https://www.immerse-h2020.eu/wpcontent/uploads/2023/11/IMMERSE\\_National\\_Recommendations\\_EL.pdf](https://www.immerse-h2020.eu/wpcontent/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012: Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2023). *Marco estratégico de ciudadanía e inclusión, contra el racismo y la xenofobia (2023–2027)*. <https://www.inclusion.gob.es>
- Ministero dell'Istruzione. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ministry of Education and Religious Affairs. (2022). *Refugee education data – School year 2021–2022*. <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refugeduc>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>

- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *The road to integration: Education and migration*. OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-road-to-integration\\_d8ceec5d-en](https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-road-to-integration_d8ceec5d-en)
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–14.
- Solbue, V., Kenny, A., & Kitayama, Y. (2025). Mapping the educational landscape for forced migrants in Norway, Ireland and Japan. *Frontiers in Education*, 10, Article 1594921. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1594921>.
- SVR Migration. (2024). *Annual report 2024: Education and integration report Germany*. <https://www.svr-migration.de/en/publications/annual-assessment/annual-report-2024>
- UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2025). *Findings on 2024 protection monitoring of refugees in Greece*. <https://www.unhcr.org/media/greece-key-findings-2024-protection-monitoring-refugees>
- UN General Assembly. (1951). *Convention Relating to the Status of Refugees* (as amended by the 1967 Protocol).

## Ιστοσελίδες

- Asylum Information Database (AIDA). (2025). Country report: Greece (2024 update). European Council on Refugees and Exiles (ECRE). Στο: <https://asylumineurope.org/reports/country/greece> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).
- European Commission. (2020). Action plan on integration and inclusion 2021–2027. Στο: <https://ec.europa.eu/migrant-integration> (προσπελάστηκε στις 9/7/2025).
- Integrerings-og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2023). Indikatorer for integrering 2023. Στο: <https://arkiv.imdi.no/om-integrering-i-norge/indikatorer-for-integrering-2023/> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).
- International Organization for Migration (IOM). (2019). Glossary on Migration. Στο: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_20.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf) (προσπελάστηκε στις 9/7/2025).
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven). Lovdata. Στο: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).
- Marouda, M. D., & Koutsouraki, E. (2023). National recommendations paper – Greece: The socio-educational integration of migrant and refugee

- children in Greece (IMMERSE H2020 project). Στο: [https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE\\_National\\_Recommendations\\_EL.pdf](https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf) (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2023). Marco estratégico de ciudadanía e inclusión, contra el racismo y la xenofobia (2023–2027). Στο: <https://www.inclusion.gob.es> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).
- Ministry of Education and Religious Affairs. (2022). Refugee education data – School year 2021–2022. Στο: <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ> (προσπελάστηκε στις 9/7/2025).
- SVR Migration. (2024). Annual report 2024: Education and integration report Germany. Στο: <https://www.svr-migration.de/en/publications/annual-assessment/annual-report-2024> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).
- UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2025). Findings on 2024 protection monitoring of refugees in Greece. Στο: <https://www.unhcr.org/media/greece-key-findings-2024-protection-monitoring-refugees> (προσπελάστηκε στις 16/2/2026).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο κος **Μαυρίδης Κωνσταντίνος** γεννήθηκε και κατοικεί στη Καβάλα. Είναι Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, απόφοιτος της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στο Πρόγραμμα Σπουδών : Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός Πόλεων και Κτιρίων της Σχολής Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και κάτοχος Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Μηχανικού του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Πολυτεχνική Σχολή. Υπηρετεί επί τρεις δεκαετίες στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και από το 2023 ασκεί καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας.

Email επικοινωνίας: [mavidiskostas@yahoo.gr](mailto:mavidiskostas@yahoo.gr)

# Μπαρακλιανού Παρασκευή

## Η ψυχολογία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η ένταξή τους στο σχολείο

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως ετερογενές πεδίο δυσκολιών που επηρεάζει βασικές σχολικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραπτή έκφραση/ορθογραφία, μαθηματική σκέψη) και συχνά συνδέεται με δυσκολίες προσοχής, οργάνωσης και αυτορρύθμισης. Κεντρικός άξονας είναι η εννοιολογική ασάφεια που συναντάται στη βιβλιογραφία και στην εκπαιδευτική πράξη (όροι, αιτιολογήσεις, ταξινομήσεις) και ο τρόπος με τον οποίο αυτή δυσχεραίνει την έγκαιρη αναγνώριση και την κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη. Η εργασία ακολουθεί βιβλιογραφική–θεωρητική προσέγγιση (αφηγηματική σύνθεση), αποσαφηνίζει βασικούς όρους και παρουσιάζει ενδεικτικά προφίλ όπως δυσλεξία και δυσαριθμησία, ενώ εξετάζει τη ΔΕΠ-Υ ως συχνό παράγοντα που μπορεί να συνυπάρχει και να επιβαρύνει τη σχολική λειτουργικότητα. Παράλληλα, αναλύονται οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες που συχνά συνοδεύουν τις δυσκολίες (άγχος επίδοσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες στις σχέσεις με συνομηλίκους) και αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του κλίματος της τάξης στην πρόληψη του στιγματισμού και

στην ένταξη στο γενικό σχολείο. Συμπεραίνεται ότι η έγκαιρη παρατήρηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι ρεαλιστικές προσαρμογές αξιολόγησης και η συστηματική συνεργασία σχολείου–οικογένειας–ειδικών αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την ακαδημαϊκή πρόοδο και την υγιή κοινωνική προσαρμογή των μαθητών.

**Λέξεις - κλειδιά:** ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσαριθμησία, ΔΕΠ-Υ, ένταξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, κλίμα τάξης

## **The Psychology of Students with Special Learning Difficulties and Their Inclusion in School**

### **Abstract**

This paper examines learning difficulties as a heterogeneous set of challenges affecting core academic skills (reading, spelling/written expression, and mathematical reasoning) and often associated with difficulties in attention, organisation, and self-regulation. A key focus is the conceptual ambiguity frequently observed in both the literature and educational practice (terminology, causal explanations, and competing classifications), and how this ambiguity may hinder early identification and timely educational support. The study adopts a literature-based, narrative review approach, clarifies central terms, and outlines representative profiles such as dyslexia and dyscalculia, while discussing ADHD as a common co-occurring condition that may further compromise school functioning. In addition, the paper addresses the psychological and social burden that often accompanies learning difficulties (performance anxiety, reduced self-esteem, and peer-related challenges) and highlights the teacher’s role and the importance of a supportive classroom climate in preventing stigma and facilitating inclusion in mainstream education. The overall conclusion is that early observation and documentation, differentiated instruction, realistic assessment accommodations, and coordinated collaboration among school, family, and specialists are critical for both academic progress and healthy social adjustment.

**Keywords:** specific learning difficulties/disabilities, dyslexia, dyscalculia, ADHD, inclusion, differentiated instruction, classroom climate

### **1. Εισαγωγή**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Specific Learning Difficulties/Disabilities, SLD) αποτελούν ένα σύνθετο και ετερογενές πεδίο δυσκολιών που επηρεάζει βασικές σχολικές δεξιότητες—ιδίως την ανάγνωση, τη γραφή/ορθογραφία και

τα μαθηματικά—και συχνά συνοδεύεται από δυσκολίες προσοχής, οργάνωσης και αυτορρύθμισης που επιβαρύνουν τη σχολική επίδοση. Παρά την εκτενή βιβλιογραφία, παραμένει εμφανές ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο χρησιμοποιούνται συχνά διαφορετικοί όροι και ταξινομήσεις, γεγονός που δημιουργεί εννοιολογική ασάφεια και δυσχεραίνει τόσο την έγκαιρη αναγνώριση όσο και τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό υποστήριξης.

Η ασάφεια αυτή δεν είναι μόνο θεωρητικό ζήτημα. Στην πράξη μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ερμηνείες των δυσκολιών (π.χ. «αδιαφορία», «τεμπελιά»), σε καθυστερημένη παρέμβαση και σε επαναλαμβανόμενες εμπειρίες σχολικής αποτυχίας, οι οποίες συνδέονται με αυξημένο άγχος επίδοσης, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και δυσκολίες στις σχέσεις με συνομηλίκους. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης αναδεικνύονται ως κρίσιμοι παράγοντες για την πρόληψη της περιθωριοποίησης και για την ενίσχυση της συμμετοχής και της ένταξης στο γενικό σχολείο.

Η παρούσα εργασία ακολουθεί βιβλιογραφική–θεωρητική προσέγγιση και στοχεύει στη συγκρότηση μιας οργανωμένης, λειτουργικής εικόνας του πεδίου: αποσαφηνίζει βασικούς όρους, παρουσιάζει ενδεικτικά προφίλ δυσκολιών (δυσλεξία, δυσαριθμησία). Η παρούσα εργασία ακολουθεί βιβλιογραφική–θεωρητική προσέγγιση και στοχεύει στη συγκρότηση μιας οργανωμένης, λειτουργικής εικόνας του πεδίου: αποσαφηνίζει βασικούς όρους, παρουσιάζει ενδεικτικά προφίλ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία, δυσαριθμησία) και αναφέρεται στη ΔΕΠ-Υ ως νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εντάσσεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008) και δύναται να συνυπάρχει με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζοντας τη σχολική λειτουργικότητα μέσω δυσκολιών προσοχής, οργάνωσης και αυτορρύθμισης. Στη συνέχεια εξετάζονται οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις και παρουσιάζονται παιδαγωγικές κατευθύνσεις που αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις προσαρμογές αξιολόγησης και τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας–ειδικών.

## **2. Σκοπός της εργασίας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνίσει την έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και να παρουσιάσει συνοπτικά βασικές μορφές τους, όπως η δυσλεξία και η δυσαριθμησία, εστιάζοντας τόσο στις μαθησιακές εκδηλώσεις όσο και στις ψυχοκοινωνικές συνέπειες για τον μαθητή. Παράλληλα, εξετάζεται η ΔΕΠ-Υ ως συχνή νευροαναπτυξιακή δυσκολία που μπορεί να συνυπάρχει με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να επιβαρύνει τη σχολική λειτουργικότητα μέσω δυσκολιών προσοχής, οργάνωσης και αυτορρύθμισης.

Επιπλέον, η εργασία επιδιώκει να αναδείξει τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού και του κλίματος της τάξης στη στήριξη των μαθητών, στην

ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και στη δημιουργία συνθηκών ουσιαστικής ένταξης στο γενικό σχολείο. Τέλος, αποσκοπεί να προσφέρει μια συνεκτική εικόνα βασικών εννοιών και παιδαγωγικών κατευθύνσεων (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμογές αξιολόγησης, συνεργασία σχολείου–οικογένειας–ειδικών), που μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική πρακτική και κοινωνική συμπερίληψη.

### 3. Αποσαφήνιση όρων

#### 3.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται συχνά ως γενικός, παιδαγωγικός όρος για δυσκολίες που εμφανίζονται στην απόκτηση και χρήση βασικών σχολικών δεξιοτήτων, κυρίως στην ανάγνωση, στη γραφή/ορθογραφία και στα μαθηματικά<sup>1,2,3</sup>. Στη βιβλιογραφία απαντά και ως «ειδικές» ή «εξειδικευμένες» ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας την ετερογένεια του φαινομένου και το γεγονός ότι δεν πρόκειται για μία ενιαία, ομοιογενή κατάσταση<sup>1,4</sup>. Πολλοί ορισμοί συγκλίνουν επίσης στο ότι οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται παρά τη συστηματική διδασκαλία και δεν αποδίδονται αποκλειστικά ούτε σε χαμηλή νοητική ικανότητα ούτε σε ανεπαρκές οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον<sup>1,2</sup>. Άλλες προσεγγίσεις δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε νευροαναπτυξιακούς παράγοντες, ενώ άλλες σε αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων<sup>1,4</sup>.

Για την παρούσα εργασία, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες νοούνται ως επίμονες δυσκολίες σχολικών δεξιοτήτων που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και συχνά συνδέονται με ψυχοκοινωνικές επιβαρύνσεις στη σχολική προσαρμογή<sup>5,6</sup>.

#### 3.2 Δυσλεξία

Η «δυσλεξία» αφορά κυρίως δυσκολίες στην ανάγνωση (ακρίβεια, ευχέρεια, αποκωδικοποίηση) και συχνά συνοδεύεται από δυσκολίες στην ορθογραφία<sup>7</sup>. Στη βιβλιογραφία περιγράφεται ως ειδική δυσκολία του γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να συνυπάρχει με φυσιολογικές ή και υψηλές γνωστικές ικανότητες<sup>1,6</sup>. Οι ορισμοί διαφοροποιούνται ως προς την έμφαση που δίνουν στη φωνολογική επεξεργασία, στη γλωσσική ανάπτυξη ή σε γνωστικές λειτουργίες που υποστηρίζουν την ανάγνωση. Ωστόσο, κοινός παρονομαστής είναι ότι ο

1 Τομαράς, Ν. (2008), *Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότητες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

2 Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2003), *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών* (5η έκδ.). Αθήνα.

3 Μαρκάκης, Εμ., & Δροσινού, Μ. (2001), *Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία)*. Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση* (σσ. 321–350, Παράρτημα). Αθήνα: Ατραπός.

μαθητής δυσκολεύεται να αυτοματοποιήσει βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, με συνέπειες στη σχολική επίδοση και συχνά στην αυτοεικόνα του.

Για την παρούσα εργασία, δυσλεξία σημαίνει επίμονη ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και/ή ορθογραφία, η οποία απαιτεί στοχευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη.

### 3.3 Δυσαριθμησία

Η «δυσαριθμησία» αναφέρεται σε ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά, όπως στην κατανόηση βασικών αριθμητικών εννοιών, στη μνημόνευση αριθμητικών δεδομένων και στην εκτέλεση πράξεων ή/και στην επίλυση προβλημάτων<sup>8,9</sup>. Στη βιβλιογραφία άλλοτε περιγράφεται ως πρωτογενής δυσκολία μαθηματικών δεξιοτήτων και άλλοτε συνδέεται με λειτουργίες όπως η μνήμη εργασίας, η προσοχή και η χωρική αντίληψη. Στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να εκδηλώνεται ως συστηματικά λάθη σε πράξεις, δυσκολία σε ακολουθίες, σύγχυση συμβόλων ή αδυναμία νοερών υπολογισμών, ενώ στην καθημερινότητα ενδέχεται να επηρεάζει τη διαχείριση χρόνου, προσανατολισμού ή χρημάτων<sup>10</sup>.

Για την παρούσα εργασία, δυσαριθμησία ορίζεται ως επίμονη δυσκολία στις μαθηματικές δεξιότητες με πρακτικές επιπτώσεις στη σχολική ζωή.

### 3.4 ΔΕΠ-Υ

Η «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)» περιγράφει ένα επίμονο πρότυπο δυσκολιών που εκδηλώνεται με απροσεξία, υπερκινητικότητα και/ή παρορμητικότητα, σε βαθμό που επηρεάζει τη σχολική λειτουργικότητα<sup>11,12</sup>. Δεν πρόκειται απλώς για «κακή συμπεριφορά», αλλά για μια σύνθετη δυσκολία αυτορρύθμισης, οργάνωσης και διατήρησης της προσοχής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος<sup>13</sup>.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο μαθητής συχνά δυσκολεύεται να ολοκληρώσει εργασίες, να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες, να οργανώσει το

---

8 World Health Organization. (2018), *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th rev.; ICD-11 MMS)*. World Health Organization. (6A03.2: Developmental learning disorder with impairment in mathematics).

9 British Dyslexia Association. (n.d.), Diagnostic assessments for dyslexia or dyscalculia. Retrieved March 17, 2026, from <https://www.bdadyslexia.org.uk/services/assessments/diagnostic-assessments>

10 Dowker, A. (2024), Developmental dyscalculia in relation to individual differences in mathematical abilities. *Children*, 11(6), 623. doi:10.3390/children11060623

11 American Psychiatric Association. (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

12 Ελληνική Εταιρεία Μελέτης ΔΕΠΥ. (n.d.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)*. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2026, από <https://adh.gr/>

13 Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2016), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Εκδόσεις Τυπωθήτω.

υλικό του και να περιμένει τη σειρά του, ενώ εμφανίζει έντονη κινητική ανησυχία ή βιασύνη<sup>14</sup>. Στην παρούσα εργασία, η ΔΕΠ-Υ δεν αντιμετωπίζεται ως «μορφή» μαθησιακής δυσκολίας, αλλά ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που μπορεί να συνυπάρχει με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επιβαρύνοντας περαιτέρω την ακαδημαϊκή επίδοση μέσω των ελλειμμάτων στην οργάνωση και τον αυτοέλεγχο.

### 3.5 Ένταξη

Η «ένταξη» στην εκπαίδευση αναφέρεται στη φοίτηση και ουσιαστική συμμετοχή μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, με κατάλληλες υποστηρίξεις ώστε να έχουν πρόσβαση στη μάθηση και στις δραστηριότητες της τάξης. Ο όρος συνδέεται τόσο με οργανωτικές ρυθμίσεις (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμογές αξιολόγησης, τμήματα ένταξης) όσο και με ευρύτερη λογική αποδοχής και αποστιγματισμού. Πρόκληση αποτελεί να μην οδηγούν οι υποστηρίξεις σε «κρυφή περιθωριοποίηση» (π.χ. απομόνωση, ετικετοποίηση) και να ενισχύεται πραγματικά η συμμετοχή και η κοινωνική αποδοχή του μαθητή<sup>15</sup>.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η «ένταξη» ως εκπαιδευτική πρακτική (συμμετοχή του μαθητή στο γενικό σχολείο με κατάλληλες προσαρμογές και υποστηρίξεις) δεν ταυτίζεται πλήρως με τις «παιδαγωγικές της συμπερίληψης», οι οποίες παραπέμπουν σε ευρύτερη παιδαγωγική και οργανωσιακή προσέγγιση που στοχεύει στη συμμετοχή όλων των μαθητών, στη μείωση των φραγμών στη μάθηση και στην αποκατηγοριοποίηση/αποστιγματισμό στο σχολικό περιβάλλον. Στο ελληνικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) περιλαμβάνει κατευθύνσεις που στηρίζουν την αποκατηγοριοποίηση και τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών υποστήριξης στο σχολείο (Π.Δ. 301/1996)<sup>16</sup>.

Για την παρούσα εργασία, ένταξη σημαίνει ισότιμη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, με παιδαγωγικές προσαρμογές, συνεργασία σχολείου–οικογένειας και, όπου χρειάζεται, συμβολή ειδικών.

## 4. Θεωρητικό μέρος

### 4.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: είδη, κατηγοριοποιήσεις και βασικά προφίλ

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιγράφουν ένα ετερογενές πεδίο δυσκολιών που μπορεί να επηρεάσει την απόκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων, όπως

14 DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014), *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

15 Αγγελίδης, Π. (2011), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Εκδόσεις Διάδραση.

16 Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996), *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)*. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996. Αθήνα.

η ανάγνωση, η γραφή/ορθογραφία και τα μαθηματικά, καθώς και συναφείς γνωστικές λειτουργίες που υποστηρίζουν τη μάθηση<sup>17</sup>. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι δεν πρόκειται για μία ενιαία κατάσταση με κοινά χαρακτηριστικά για όλους τους μαθητές, αλλά για ένα φάσμα δυσκολιών με διαφορετικές εκδηλώσεις, ένταση και εκπαιδευτικές ανάγκες<sup>18</sup>. Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι η ορολογία και οι ταξινομήσεις μεταβάλλονται ή διαφοροποιούνται ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, καθώς νέα δεδομένα οδηγούν σε αναθεωρήσεις και πιο σύνθετες ερμηνείες.

#### **4.1.1 Ενδεικτικές κατηγοριοποιήσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

Σε ορισμένες προσεγγίσεις, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε κατηγοριοποιήσιμες μορφές (με σχετικά σταθερά γνωρίσματα) και σε άτυπες/μη κατηγοριοποιήσιμες δυσκολίες, στις οποίες η εικόνα του μαθητή είναι περισσότερο σύνθετη και συχνά επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες. Οι κατηγοριοποιήσιμες μορφές συχνά συνδέονται στη βιβλιογραφία με νευροαναπτυξιακές/νευροβιολογικές παραμέτρους, χωρίς αυτό να συνεπάγεται μονοαιτιολογικές ερμηνείες ή απόλυτη προβλεψιμότητα για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Οι άτυπες μορφές μπορεί να εμφανίζουν μεγαλύτερη μεταβλητότητα, να συνδέονται με δυσκολίες οργάνωσης, γλωσσικής παραγωγής ή ρυθμού, και σε ορισμένες περιπτώσεις να συνυπάρχουν με ψυχοσυναισθηματικούς/συμπεριφορικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική λειτουργικότητα<sup>19</sup>.

Επιπλέον, άλλες ταξινομήσεις χρησιμοποιούν αιτιολογικά ή λειτουργικά κριτήρια και εντάσσουν τις δυσκολίες σε ευρύτερες κατηγορίες, όπως (α) αντιληπτικο-κινητικές δυσκολίες (οπτικής ή ακουστικής επεξεργασίας), (β) δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης (ανάγνωση, γραφή/ορθογραφία, μαθηματικά), και (γ) δυσκολίες μνήμης και προσοχής, οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινή σχολική επίδοση και την προσαρμογή στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η μειωμένη παρακίνηση και η αντιδραστική συμπεριφορά αναφέρονται ως πιθανές συνέπειες όταν οι δυσκολίες παραμένουν χωρίς κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη<sup>20</sup>.

---

17 Παντελιάδου, Σ. (2011), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Πεδίο.

18 Δροσινού-Κορέα, Μ. (2020), *Εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής και Αφηγήματα Εκπαίδευσης*. Πάτρα: OPPORTUNA.

19 Vaughn, S., & Bos, C. S. (2014), *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Pearson.

20 Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020), *Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice*. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. doi:10.1037/amp0000452

#### 4.1.2 Δυσλεξία

Η δυσλεξία συνδέεται κυρίως με επίμονες δυσκολίες στην ανάγνωση και συχνά στην ορθογραφία, οι οποίες δεν είναι ανάλογες με το γνωστικό δυναμικό του παιδιού και απαιτούν στοχευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Έχει επιστημανθεί ότι οι δυσκολίες μπορεί να εκδηλώνονται με υστέρηση στην αναγνωστική ευχέρεια και ακρίβεια, δυσκολία επεξεργασίας του γραπτού συμβολικού συστήματος και σημαντική επιβάρυνση στη σχολική επίδοση και στην αυτοεικόνα, ιδίως όταν ο μαθητής βιώνει επαναλαμβανόμενες αποτυχίες<sup>21</sup>.

Σε επίπεδο ενδείξεων, η βιβλιογραφία περιγράφει ότι η δυσλεξία μπορεί να αφορά (α) χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς/λειτουργικότητας, (β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και (γ) χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας, με διαφοροποιήσεις από μαθητή σε μαθητή. Έτσι, η εκπαιδευτική υποστήριξη οφείλει να βασίζεται σε παρατήρηση, εξατομικευμένη εκτίμηση των δυσκολιών και συστηματική παρέμβαση που εστιάζει σε συγκεκριμένες δεξιότητες<sup>22,23</sup>.

#### 4.1.3 Δυσαριθμησία: εκδηλώσεις στο σχολείο και στην καθημερινότητα

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (δυσαριθμησία) αφορούν δυσκολίες στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών, στη μνημόνευση βασικών αριθμητικών δεδομένων, στην εκτέλεση πράξεων και/ή στην επίλυση προβλημάτων, ενώ συχνά συνδέονται και με λειτουργίες όπως η μνήμη εργασίας, η προσοχή και η χωρική αντίληψη. Στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να εμφανίζονται ως συστηματικά λάθη σε πράξεις, δυσκολία σε ακολουθίες, σύγχυση συμβόλων και αδυναμία νοερών υπολογισμών, ενώ στην καθημερινή ζωή είναι δυνατό να επηρεάζουν τη διαχείριση χρόνου, προσανατολισμού και χρημάτων<sup>24</sup>.

Ενδεικτικά, έχουν περιγραφεί προφίλ μαθητών με δυσαριθμησία που παρουσιάζουν δυσκολίες στις οικονομικές συναλλαγές, στη νοερή αριθμητική, στη σταθερή ανάκληση αριθμητικών δεδομένων και στη χωρική/χρονική οργάνωση, με μεταβλητότητα στην επίδοση από ημέρα σε ημέρα. Τα παραπάνω υπογραμμίζουν την ανάγκη συστηματικής εκπαιδευτικής υποστήριξης με έμφαση στην κατανόηση εννοιών, στην ανάπτυξη στρατηγικών και στη σταδιακή αυτοματοποίηση βασικών δεξιοτήτων<sup>25</sup>.

21 Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (5th ed.). Wiley Blackwell.

22 Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>

23 Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, 9(2), e89900. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>

24 Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. *Science*, 332(6033), 1049–1053. <https://doi.org/10.1126/science.1201536>

25 Kaufmann, L., & von Aster, M. (2012). The diagnosis and management of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 109(45), 767–777. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0767>

#### 4.1.4 ΔΕΠ-Υ: συμπτώματα και σχέση με τη σχολική επίδοση

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) περιγράφεται ως πρότυπο δυσκολιών με απροσεξία/διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα, που επηρεάζει την οργάνωση, την αυτορρύθμιση και τη σχολική λειτουργικότητα. Στο σχολείο μπορεί να εκδηλώνεται ως δυσκολία ολοκλήρωσης εργασιών, αδυναμία διατήρησης προσοχής, απώλειες υλικών, δυσκολία αναμονής σειράς και παρορμητικές παρεμβάσεις, καθώς και έντονη κινητική ανησυχία<sup>26</sup>.

Στην παρούσα εργασία η ΔΕΠ-Υ δεν αντιμετωπίζεται ως «είδος» μαθησιακής δυσκολίας με στενή έννοια, αλλά ως νευροαναπτυξιακή δυσκολία που μπορεί να συνυπάρχει με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να επιβαρύνει την επίδοση, κυρίως μέσω δυσκολιών προσοχής, οργάνωσης και αυτοελέγχου. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική υποστήριξη χρειάζεται να στοχεύει τόσο στις ακαδημαϊκές δεξιότητες όσο και στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και οργάνωσης της σχολικής εργασίας.

### 5. Ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού κλίματος τάξης

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να βιώνουν ψυχολογικές και κοινωνικές επιβαρύνσεις, ιδίως όταν οι δυσκολίες τους οδηγούν σε επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας ή σε δυσμενείς συγκρίσεις με συνομηλίκους. Συχνά αναφέρονται φαινόμενα άγχους επίδοσης, απογοήτευσης, μειωμένης αυτοεκτίμησης, κόπωσης και χαμηλότερης παρακίνησης, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη συνολική σχολική προσαρμογή. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι αντιδράσεις αυτές δεν εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές· ωστόσο, αποτελούν συχνά καταγεγραμμένες συνέπειες όταν δεν παρέχεται έγκαιρη και κατάλληλη υποστήριξη<sup>27</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος τόσο για την εκπαιδευτική πρόοδο όσο και για την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση του μαθητή. Η συστηματική ενθάρρυνση, η στοχευμένη ανατροφοδότηση, η ανάδειξη

26 Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., Zurlhellen, W., & Subcommittee on Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. (2019), Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 144(4), e20192528. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>

27 Stein, B., Hoefft, F., & Richter, C. G. (2024), Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 58, 101410. doi:10.1016/j.cobeha.2024.101410

των δυνατών σημείων και η δημιουργία ρεαλιστικών, σταδιακά επιτεύξιμων στόχων συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και στη μείωση του αισθήματος ανεπάρκειας. Παράλληλα, παιδαγωγικές πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η σαφής οργάνωση του μαθήματος και οι κατάλληλες προσαρμογές στην αξιολόγηση μπορούν να μειώσουν το άγχος και να ενισχύσουν τη συμμετοχή<sup>28,29</sup>.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού και κοινωνικού κλίματος στην τάξη. Το κλίμα αυτό σχετίζεται με τον τρόπο που οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού και με το πώς βιώνεται η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον προάγονται η συνεργασία, η παρακίνηση και η αίσθηση του «ανήκειν», ενώ μειώνονται συμπεριφορές αποκλεισμού και στιγματισμού. Επιπλέον, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό μπορεί να έχει τόσο ακαδημαϊκή διάσταση (καθοδήγηση/στρατηγικές μάθησης) όσο και προσωπική διάσταση (ενσυναίσθηση, ασφάλεια, σταθερότητα), οι οποίες μαζί διαμορφώνουν την εκπαιδευτική υποστήριξη και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική ένταξη<sup>30</sup>.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν επίσης βασικό παράγοντα. Η αποδοχή, η ύπαρξη φιλικών σχέσεων και η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες συνδέονται με καλύτερη σχολική προσαρμογή, ενώ η κοινωνική απομόνωση και οι συγκρούσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως πηγές άγχους. Σχετικά εργαλεία αποτίμησης του κλίματος τάξης, όπως το My Class Inventory (MCI), έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση διαστάσεων όπως ικανοποίηση, διενεκτικότητα, ανταγωνιστικότητα, αντιλαμβανόμενη δυσκολία και συνεκτικότητα<sup>31</sup>.

Τέλος, σε περιπτώσεις όπου συνυπάρχουν πρόσθετες ιατρικές/νευρολογικές καταστάσεις (π.χ. επιληπτικές κρίσεις), μπορεί να προκύψει επιπλέον ψυχοκοινωνική επιβάρυνση λόγω φόβου, ενοχής ή ανησυχίας για το πώς θα αντιδράσουν οι συνομήλικοι. Σε τέτοιες συνθήκες απαιτείται ιδιαίτερα προσεκτική παιδαγωγική διαχείριση, ενημέρωση/ευαισθητοποίηση της τάξης όπου ενδείκνυται και συνεργασία με ειδικούς, ώστε να μειωθεί το άγχος και να εξασφαλιστεί ένα

---

28 Baraklianou, P. (2023a), The impact of the coronavirus on society and education. *Sciences of Education*, 7–28. <http://e-journal.inpatra.gr/>

29 Baraklianou, P. (2023b), Coronavirus and teachers' adaptation. *Sciences of Education*, 29–52. <http://e-journal.inpatra.gr/>

30 Mucherah, W., Finch, W. H., Bota, K., Bowles, H., & Thomas, R. (2024), Classroom climate, teacher support and self-agency: Perceptions of students with and without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. Advance online publication. doi:[10.1080/1034912X.2024.2403387](https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2403387)

31 Marini, M., Di Filippo, G., Bonuomo, M., Torregiani, G., & Livi, S. (2023), Perceiving oneself to be integrated into the peer group: A protective factor against victimization in children with learning disabilities. *Brain Sciences*, 13(2), 263. doi:[10.3390/brainsci13020263](https://doi.org/10.3390/brainsci13020263)

ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές<sup>32,33,34</sup>.

## 5.1 Η ένταξη στο γενικό σχολείο: προκλήσεις, παράγοντες και κοινωνική προσαρμογή

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο αποτελεί πολυπαραγοντική διαδικασία που περιλαμβάνει όχι μόνο την πρόσβαση στη μάθηση, αλλά και την ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική ζωή και στις κοινωνικές σχέσεις. Η σχολική προσαρμογή σχετίζεται με τη ρεαλιστική αυτοαντίληψη, τη σχετικά σταθερή αυτοεκτίμηση και την αποδοχή του εαυτού, στοιχεία που διευκολύνουν τη θετική στάση, την κοινωνικότητα και τη συναισθηματική ισορροπία. Αντίθετα, όταν υπάρχει έντονη απόκλιση ανάμεσα στην πραγματική και την «ιδανική» εικόνα του εαυτού ή όταν κυριαρχούν εμπειρίες σχολικής αποτυχίας, μπορεί να αναπτυχθούν άγχος, απογοήτευση και δυσκολίες προσαρμογής<sup>35</sup>.

Η διεθνής και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι το ενιαίο (μη διαχωρισμένο) σχολικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς την κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά, ωστόσο οι επιδράσεις δεν είναι αυτόματα θετικές για όλους τους μαθητές: εξαρτώνται από την ποιότητα των υποστηρίξεων, το κλίμα της τάξης και την ετοιμότητα του σχολείου να οργανώσει αποτελεσματικά την ένταξη. Επιπλέον, η κοινωνική ενσωμάτωση φαίνεται να επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ηλικία, το πλαίσιο φοίτησης και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους<sup>36,37,38</sup>.

Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η κοινωνική αποδοχή. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να κινδυνεύουν περισσότερο να

---

32 Baraklianou, P. (2024a), Changes in the psychology and professional skills of teachers during COVID-19. *educ@tional circle*, 12(1), 20–50. <https://educircle.gr/2024/04/07/changes-in-the-psychology-and-professional-skills-of-teachers-during-covid-19/>

33 Pitta, S., Papadopoulos, A., Tsiamaki, E., Tsapanou, A., Trimmis, N., Michou, E., Jelastopulu, E., & Plotas, P. (2025), Teachers' and school professionals' knowledge and attitudes towards epilepsy in Greece: Misconceptions and management options for affected students—A survey study. *Education Sciences*, 15(5), 591. doi:10.3390/educsci15050591

34 Baraklianou, P. (2024b), *Echoes through time: Comparative insights into educational resilience and adaptation during the COVID-19 era and the Golden Age of Pericles*. *International Scientific Educational Journal educ@tional circle*, 12(1), 122–142. <https://educircle.gr/2024/04/07/%ce%bf-%cf%81%cf%8c%ce%bb%ce%bf%cf%82-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%ae-%ce%b5%ce%bd%ce%b7%ce%bb%ce%af%ce%ba%cf%89%ce%bd-%cf%83%ce%bf%cf%85-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%bf%cf%8d-%ce%ba%cf%8d%ce%ba%ce%bb%ce%bf%cf%85/echoes-through-time/>

35 Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002), *Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis*. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427. doi:10.1080/02796015.2002.12086165

36 Nabuzoka, D. (2004), *Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Εκδόσεις Σαββάλας.

37 ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Συναισθηματική Οργάνωση*. Στο Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και βιβλιοτετράδιο μαθητή (Μ. Δροσινού, Επιμ.). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

38 Φραγκούλη, Α. (2014), *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.

βιώσουν απομόνωση ή να γίνουν στόχοι αρνητικών συμπεριφορών, ιδίως όταν χαρακτηρίζονται ως «διαφορετικοί» ή όταν η σχολική κοινότητα δεν έχει προετοιμαστεί επαρκώς για συμπεριληπτικές πρακτικές. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η απόρριψη μπορεί να συνδέεται με κοινωνικές παρερμηνείες και ελλείψεις σε επικοινωνιακές δεξιότητες, γεγονός που οδηγεί σε φαύλο κύκλο: η απόρριψη μειώνει την αυτοεκτίμηση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση επιβαρύνει περαιτέρω τη συμμετοχή. Σε εμπειρικές αναφορές για παιδιά 8–12 ετών, έχει καταγραφεί ότι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται συχνότερα χαρακτηρισμοί όπως «ντροπαλός», «ζητά βοήθεια» ή «θύμα εκφοβισμού», ενώ σπανιότερα κατατάσσονται σε ρόλους όπως «ηγέτης»<sup>39,40</sup>.

Παράλληλα, η ένταξη δεν πρέπει να οδηγεί σε “κρυφή περιθωριοποίηση”. Η λειτουργία τμημάτων ένταξης ή ειδικών ρυθμίσεων μέσα στο γενικό σχολείο μπορεί, αν δεν σχεδιαστεί προσεκτικά, να δημιουργήσει ένα “σχολείο μέσα στο σχολείο”, ενισχύοντας άθελα την ετικετοποίηση. Αντίστοιχα, διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση (π.χ. προφορική εξέταση, επιπλέον χρόνος) χρειάζονται παιδαγωγικά τεκμηριωμένη εφαρμογή ώστε να στηρίζουν τον μαθητή χωρίς να τον απομονώνουν κοινωνικά<sup>41</sup>.

Τέλος, παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή ένταξη μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έμφυχους και άψυχους. Στους έμφυχους περιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές (με και χωρίς δυσκολίες), οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, ενώ στους άψυχους περιλαμβάνονται το ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, η εξατομικευμένη/ ενισχυτική διδασκαλία, η οργάνωση της τάξης και το γενικότερο σχολικό κλίμα. Κρίσιμοι θεωρούνται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, η συνεργασία με ειδικούς (όπου υπάρχουν), καθώς και η συστηματική συνεργασία σχολείου–οικογένειας με κοινές προσδοκίες και συντονισμένες πρακτικές στήριξης. Σε αυτό το πλαίσιο, προσεγγίσεις όπως η συνεργατική μάθηση μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, όταν οργανώνονται με κανόνες θετικής αλληλεξάρτησης, ατομικής υπευθυνότητας και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και ο τρόπος άσκησης διοίκησης και αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα, τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων και, κατ’ επέκταση, την αποτελεσματική εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών<sup>42</sup>.

39 Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2023), Social participation for students with special needs in inclusive schools: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(5), 643–662. doi :10.1080/20473869.2023.2277602

40 Δροσινού-Κορέα, Μ. (2020), Το αφήγημα της συναισθηματικής εκπαίδευσης και ο «κύκλος των φίλων». Στο *Εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής και Αφηγήματα Εκπαίδευσης* (σσ. 721–748). Πάτρα: OPPORTUNA.

41 National Council on Disability. (2018), *The segregation of students with disabilities*. National Council on Disability.

42 Baraklianiou, P. (2025), Η μετάβαση από τον γραφειοκράτη διευθυντή στον ηγέτη-αξιολογητή σχολικής μονάδας. *educ@tional circle*, 13(2), 134–145. [https://educircle.gr/wp-content/uploads/2025/11/2025\\_13\\_2.pdf](https://educircle.gr/wp-content/uploads/2025/11/2025_13_2.pdf)

## **6. Συμπεράσματα και προτάσεις**

Η παρούσα θεωρητική εργασία ανέδειξε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν συνιστούν ένα ενιαίο φαινόμενο αλλά ένα ετερογενές σύνολο δυσκολιών που επηρεάζει κυρίως την ανάγνωση, τη γραφή/ορθογραφία και τα μαθηματικά, ενώ συχνά συνυπάρχουν με δυσκολίες προσοχής και αυτορρύθμισης, όπως στη ΔΕΠ-Υ. Η εννοιολογική ασάφεια που συναντάται στη βιβλιογραφία και στην εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να οδηγήσει σε καθυστερημένη αναγνώριση ή σε λανθασμένες ερμηνείες των δυσκολιών (π.χ. ως «αδιαφορία» ή «τεμπελιά»), με συνέπειες στην επίδοση και στην ψυχολογική κατάσταση του μαθητή.

Παράλληλα, τονίστηκε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύονται συχνά από ψυχολογικές και κοινωνικές επιβαρύνσεις—όπως άγχος επίδοσης, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, αποφυγή σχολικών απαιτήσεων και πιθανή κοινωνική απόσυρση—οι οποίες επηρεάζουν τη συνολική προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική υποστήριξη δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη «διόρθωση» δεξιοτήτων, αλλά απαιτεί ταυτόχρονα ενδυνάμωση, σαφή παιδαγωγική οργάνωση, κατάλληλες προσαρμογές και συνεργασία με το υποστηρικτικό δίκτυο του μαθητή.

Τέλος, αναδείχθηκε ότι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ένταξη, καθώς οι κατάλληλες πρακτικές μπορούν να μειώσουν τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και να ενισχύσουν τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την πρόοδο των μαθητών.

### **6.1 Προτάσεις για τον/την εκπαιδευτικό (στην τάξη)**

- i. Έγκαιρη παρατήρηση και τεκμηριωμένη καταγραφή.  
Συστηματική παρακολούθηση ενδείξεων (π.χ. λάθη ανάγνωσης, σταθερά ορθογραφικά μοτίβα, δυσκολίες σε πράξεις/προβλήματα, διάσπαση προσοχής) και συνεργασία με τις αρμόδιες δομές/ειδικούς όπου απαιτείται.
- ii. Διαφοροποιημένη διδασκαλία.  
Οργάνωση της διδασκαλίας σε μικρά βήματα, σαφείς οδηγίες, παραδείγματα και πολυαισθητηριακές στρατηγικές, με εναλλαγή δραστηριοτήτων ώστε να διατηρείται η προσοχή και να περιορίζεται η κόπωση.
- iii. Ρεαλιστικές προσαρμογές στην αξιολόγηση.  
Παροχή πρόσθετου χρόνου, δυνατότητα προφορικής εξέτασης όπου ενδείκνυται, μείωση άσκοπης αντιγραφής και αξιολόγηση με έμφαση στην κατανόηση και στη διαδικασία μάθησης.
- iv. Υποστήριξη οργάνωσης και αυτορρύθμισης.  
Σταθερή δομή μαθήματος, checklists, οπτικοί κανόνες/υπενθυμίσεις και σαφής

αλληλουχία «τι κάνω τώρα–τι κάνω μετά», ώστε να μειώνονται σύγχυση και άγχος και να ενισχύεται η αυτονομία.

v. Ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης και θετική ανατροφοδότηση. Στοχευμένος έπαινος για προσπάθεια και στρατηγικές (όχι γενικές επιβραβεύσεις), ανάδειξη δυνατών σημείων και σταδιακή επίτευξη ρεαλιστικών στόχων, ώστε να ενισχυθεί η αυτοεικόνα και η παρακίνηση.

## 6.2 Προτάσεις για το σχολείο (οργάνωση και συνεργασίες)

- i. Συνεργασία με ειδικούς και υπηρεσίες υποστήριξης.
  - a. Όπου είναι διαθέσιμο, σύνδεση με σχολικό ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό και άλλες υποστηρικτικές δομές, με κοινό πλάνο παρέμβασης.
- ii. Εξατομικευμένοι στόχοι και παρακολούθηση προόδου.
  - a. Καθορισμός σαφών, μετρήσιμων στόχων (π.χ. ακρίβεια ανάγνωσης, βασικά αριθμητικά δεδομένα, στρατηγικές οργάνωσης) και συστηματική ανατροφοδότηση προς μαθητή/γονείς.
- iii. Πρόληψη στιγματισμού και προστασία από “κρυφή περιθωριοποίηση”.
  - a. Οργάνωση υποστηρίξεων με τρόπο που δεν απομονώνει τον μαθητή ούτε ενισχύει την ετικετοποίηση, με έμφαση σε πρακτικές συμπερίληψης στο πλαίσιο της τάξης.
- iv. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
  - a. Συνεχής κατάρτιση σε δυσλεξία/δυσαριθμησία/ΔΕΠ-Υ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαχείριση τάξης και κατάλληλες προσαρμογές αξιολόγησης.
  - b. Ενίσχυση παιδαγωγικής ηγεσίας. Η μετάβαση από γραφειοκρατικές πρακτικές διοίκησης σε παιδαγωγική ηγεσία και σε ουσιαστική αξιολόγηση που υποστηρίζει βελτίωση μπορεί να ενισχύσει το σχολικό κλίμα και τη συνεκτικότητα των παρεμβάσεων συμπερίληψης.

## 6.3 Προτάσεις για την οικογένεια

- i. Συνεργασία και κοινή γραμμή με το σχολείο. Τακτική επικοινωνία, κοινές προσδοκίες και συνέπεια στον τρόπο ενίσχυσης του μαθητή.
- ii. Υποστηρικτικό πλαίσιο μελέτης στο σπίτι. Σταθερό πρόγραμμα, μικρά χρονικά διαστήματα με συχνά διαλείμματα, έμφαση

στη διαδικασία μάθησης και όχι στην τελειότητα.

iii. Αποφυγή αρνητικών ετικετών.

Ενίσχυση της αυτοεικόνας και αντιμετώπιση της δυσκολίας ως ανάγκη διαφορετικής στρατηγικής μάθησης, όχι ως προσωπικό «ελάττωμα».

#### **6.4 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση**

i. Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων παρεμβάσεων (π.χ. αναγνωστική/φωνολογική υποστήριξη στη δυσλεξία, στρατηγικές μαθηματικής σκέψης στη δυσαριθμησία, παρεμβάσεις οργάνωσης/αυτορρύθμισης στη ΔΕΠ-Υ).

ii. Μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι προσαρμογές αξιολόγησης επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, την παρακίνηση και την αυτοεκτίμηση.

#### **Βιβλιογραφία**

##### **Ελληνόγλωσση**

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Βακαλούδη, Α. Δ. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*. Εκδόσεις Αντ. Σταμούλη.
- Βέβηλος, Π., & Μακρογιαννάκη, Δ. (2010). *Ένταξη και ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2020). *Εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής και Αφηγήματα Εκπαίδευσης*. Πάτρα: OPPORTUNA.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2020). Το αφήγημα της συναισθηματικής εκπαίδευσης και ο «κύκλος των φίλων». Στο *Εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής και Αφηγήματα Εκπαίδευσης* (σσ. 721–748). Πάτρα: OPPORTUNA.
- Ελληνική Εταιρεία Μελέτης ΔΕΠΥ. (n.d.). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)*. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2026, από <https://adhd.gr/>
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2016). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κοσμόπουλος, Α. Β. (1999). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Γρηγόρη.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2003). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών (5η έκδ.). Αθήνα.**

- Μαρκάκης, Εμ., & Δροσινού, Μ. (2001). *Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία)*. Στο Κ. Χρηστάκης, Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση (σσ. 321–350, Παράρτημα). Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1992). *Δυσλεξία*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότητες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)*. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Συναισθηματική Οργάνωση*. Στο Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και βιβλιοτετράδιο μαθητή (Μ. Δροσινού, Επιμ.). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.

## Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baraklianou, P. (2023a). The impact of the coronavirus on society and education. *Sciences of Education*, 7–28. <http://e-journal.inpatra.gr/>
- Baraklianou, P. (2023b). Coronavirus and teachers' adaptation. *Sciences of Education*, 29–52. <http://e-journal.inpatra.gr/>
- Baraklianou, P. (2024a). *Changes in the psychology and professional skills of teachers during COVID-19*. *educ@tional circle*, 12(1), 20–50. <https://educircle.gr/2024/04/07/changes-in-the-psychology-and-professional-skills-of-teachers-during-covid-19/>
- Baraklianou, P. (2024b). *Echoes through time: Comparative insights into educational resilience and adaptation during the COVID-19 era and the Golden Age of Pericles*. *International Scientific Educational Journal educ@tional circle*, 12(1), 122–142. <https://educircle.gr/2024/04/07/%ce%bf-%cf%81%cf%8c%ce%bb%ce%bf%cf%82-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%ae-%ce%b5%ce%bd%ce%b7%ce%bb%ce%af%ce%ba%cf%89%ce%bd-%cf%83t%ce%bf%cf%85-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%b9%>

- [ce%ba%ce%bf%cf%8d-%ce%ba%cf%8d%ce%ba%ce%bb%ce%b-f%cf%85/echoes-through-time/](https://educircle.gr/wp-content/uploads/2025/11/2025_13_2.pdf)
- Baraklianou, P. (2025). Η μετάβαση από τον γραφειοκράτη διευθυντή στον ηγέτη-αξιολογητή σχολικής μονάδας. *educ@tional circle*, 13(2), 134–145. [https://educircle.gr/wp-content/uploads/2025/11/2025\\_13\\_2.pdf](https://educircle.gr/wp-content/uploads/2025/11/2025_13_2.pdf)
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). *Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis*. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427. doi:10.1080/02796015.2002.12086165
- British Dyslexia Association. (n.d.). Diagnostic assessments for dyslexia or dyscalculia. Retrieved March 17, 2026, from <https://www.bdadyslexia.org.uk/services/assessments/diagnostic-assessments>
- Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. *Science*, 332(6033), 1049–1053. <https://doi.org/10.1126/science.1201536>
- Dowker, A. (2024). Developmental dyscalculia in relation to individual differences in mathematical abilities. *Children*, 11(6), 623. doi:10.3390/children11060623
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, 9(2), e89900. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). *Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice*. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. doi:10.1037/amp0000452
- Hodapp, R. M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία*. Μεταίχμιο.
- Kaufmann, L., & von Aster, M. (2012). The diagnosis and management of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 109(45), 767–777. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0767>
- Marini, M., Di Filippo, G., Bonuomo, M., Torregiani, G., & Livi, S. (2023). Perceiving oneself to be integrated into the peer group: A protective factor against victimization in children with learning disabilities. *Brain Sciences*, 13(2), 263. doi:10.3390/brainsci13020263
- Mucherah, W., Finch, W. H., Bota, K., Bowles, H., & Thomas, R. (2024). Classroom climate, teacher support and self-agency: Perceptions of students with and without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. Advance online publication. doi:10.1080/1034912X.2024.2403387
- Nabuzoka, D. (2004). *Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Εκδόσεις Σαββάλας.

- National Council on Disability. (2018). *The segregation of students with disabilities*. National Council on Disability.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology, 11*, 283–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>
- Pitta, S., Papadopoulou, A., Tsiamaki, E., Tsapanou, A., Trimmis, N., Michou, E., Jelastopulu, E., & Plotas, P. (2025). Teachers' and school professionals' knowledge and attitudes towards epilepsy in Greece: Misconceptions and management options for affected students—A survey study. *Education Sciences, 15*(5), 591. doi:10.3390/educsci15050591
- Stein, B., Hoelt, F., & Richter, C. G. (2024). Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 58*, 101410. doi:10.1016/j.cobeha.2024.101410
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2014). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Pearson.
- Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2023). Social participation for students with special needs in inclusive schools: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities, 71*(5), 643–662. doi:10.1080/20473869.2023.2277602
- Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., Zurchellen, W., & Subcommittee on Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics, 144*(4), e20192528. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th rev.; ICD-11 MMS)*. World Health Organization. (6A03.2: Developmental learning disorder with impairment in mathematics).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Δόκτωρ Παρασκευή Μπαρακλιανού είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το καλοκαίρι του 2025 είναι διορισμένη στο Δημοτικό Σχολείο Εμπορείου Σαντορίνης, ενώ έχει εργαστεί για πέντε σχολικά έτη ως αναπληρώτρια σε σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Είναι διδάκτορας στη Σχολική Ψυχολογία από το Πανεπιστήμιο Neofit Rilski (Blagoevgrad, Βουλγαρία). Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής

Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Κατέχει Master of Science στην Ειδική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο St. Kliment Ohridski (Σόφια, Βουλγαρία), καθώς και δεύτερο μεταπτυχιακό (ΔΠΜΣ) με τίτλο «Ελλάδα: Εκκλησιαστική Ιστορία & Πολιτισμός». Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη σεξουαλική αγωγή, διαθέτει δεξιότητες Η/Υ και γνωρίζει άριστα την αγγλική γλώσσα. Είναι επίσης συγγραφέας του βιβλίου «ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Για παιδιά που έχουν τελειώσει το Δημοτικό» και συνολικά 5 άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά σχετικά με την εκπαίδευση. Email address: [evimparaklianou@gmail.com](mailto:evimparaklianou@gmail.com)



Βασιλείου Ηλίας

## Η Χρήση των ΤΠΕ στην Υποστήριξη Παιδιών και Εφήβων με ΔΕΠ-Υ: Προκλήσεις και Προοπτικές

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η χρήση των ΤΠΕ ως συμπληρωματικός άξονας υποστήριξης παιδιών και εφήβων με ΔΕΠ-Υ, στηριζόμενη στη νευροψυχολογική θεώρηση των Επιτελικών λειτουργιών (ιδίως στο μοντέλο αναστολής παρόρμησης) και στη λογική της προσαρμοστικής, ανατροφοδοτούμενης εξάσκησης. Πρόβλημα που αναδεικνύεται είναι, ότι παρά τη διάδοση ψηφιακών παρεμβάσεων<sup>1</sup>, τα ευρήματα είναι ετερογενή και συχνά δεν τεκμηριώνεται επαρκώς η μεταφορά των κερδών στην καθημερινή λειτουργικότητα, ενώ συνυπάρχουν ζητήματα οθονών, ισότητας πρόσβασης και προστασίας δεδομένων. Μεθοδολογικά, πραγματοποιείται κριτική σύνθεση ερευνητικών δεδομένων από συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις. Συμπερασματικά, οι ΤΠΕ εμφανίζουν μικρά έως μέτρια οφέλη, κυρίως, όταν εντάσσονται σε πολυεπίπεδα προγράμματα με εποπτεία, αλλά απαιτούνται αυστηρότερες, μακροχρόνιες μελέτες και σαφές δεοντολογικό πλαίσιο.

---

<sup>1</sup> Digital therapeutics: ψηφιακές θεραπευτικές παρεμβάσεις, serious games: εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, VR (Virtual Reality): εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας, mHealth/telehealth: εφαρμογές κινητής υγείας και τηλε-υγείας.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, ΔΕΠ-Υ, υποστήριξη, προκλήσεις, προοπτικές

## **The Use of Information and Communication Technologies (ICT) in Supporting Children and Adolescents with ADHD: Challenges and Prospects**

### **Abstract**

The paper examines the use of Information and Communication Technologies (ICT) as a complementary support pathway for children and adolescents with ADHD, drawing on the neuropsychological account of executive functions (especially inhibitory control model) and the logic of adaptive, feedback-driven practice. A key problem highlighted is that, despite the rapid spread of digital interventions (digital therapeutics, serious games, virtual reality, and mHealth/telehealth), findings remain heterogeneous and the transfer of gains to everyday functioning is often insufficiently demonstrated, alongside concerns about screen exposure, equitable access, and data protection. Methodologically, the study offers a critical synthesis of research evidence from systematic reviews and meta-analyses. Overall, ICT-based approaches yield small to moderate benefits, particularly when embedded in multilevel programs with adult/professional supervision; however, more rigorous longitudinal studies and a clear ethical framework are needed.

**Keywords:** Information and Communication Technologies (ICT), ADHD, support, challenges, prospects

### **1.Εισαγωγή**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μία από τις συχνότερες και περισσότερο μελετημένες νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, με παγκόσμιο επιπολασμό που εκτιμάται περίπου στο 5–7%, αν και οι διακυμάνσεις μεταξύ χωρών και μελετών σχετίζονται με μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις και διαγνωστικά κριτήρια<sup>2,3</sup>. Η ΔΕΠ-Υ περιγράφεται στο DSM-5 ως ένα επίμονο πρότυπο απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, το οποίο παρεμβαίνει στη λειτουργικότητα ή στην αναπτυξιακή πορεία και εκδηλώνεται σε περισσότερα

---

2 Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948.

3 Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994–e1001.

του ενός περιβάλλοντα<sup>4</sup>. Η έμφαση στη διαστασιακή και λειτουργική προσέγγιση της διαταραχής υπογραμμίζει, ότι η διάγνωση δεν περιορίζεται στην παρουσία συμπτωμάτων, αλλά προϋποθέτει τεκμηριωμένη επίπτωση στη σχολική επίδοση, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην καθημερινή οργάνωση. Σε γνωστικό επίπεδο, η ΔΕΠ-Υ έχει συσχετιστεί με ελλείμματα στις Επιτελικές λειτουργίες, ιδίως στην αναστολή απόκρισης, στη μνήμη εργασίας, στη γνωστική ευελιξία και στον χρονικό προγραμματισμό<sup>5,6</sup>. Μετα-αναλυτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν, ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις σε νευροψυχολογικές δοκιμασίες Επιτελικών λειτουργιών σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Παράλληλα, η διαταραχή δεν περιορίζεται σε γνωστικές δυσκολίες, αλλά συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας, σχολικής εγκατάλειψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και δυσκολιών στις κοινωνικές σχέσεις<sup>7</sup>. Η αναπτυξιακή της πορεία είναι ετερογενής, με σημαντικό ποσοστό ατόμων να διατηρεί συμπτωματολογία στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή. Ιδιαίτερη σημασία έχει η υψηλή συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με άλλες ψυχικές και αναπτυξιακές διαταραχές. Μαθησιακές δυσκολίες, αγχώδεις διαταραχές, διαταραχές διαγωγής και εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίζονται με αυξημένη συχνότητα, επιβαρύνοντας τη λειτουργικότητα και δυσχεραίνοντας τη θεραπευτική προσέγγιση. Η πολυπλοκότητα αυτή καθιστά αναγκαία μια πολυεπίπεδη και διεπιστημονική παρέμβαση, η οποία να συνδυάζει φαρμακολογικές, ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές. Οι παραδοσιακές παρεμβάσεις για τη ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνουν φαρμακοθεραπεία, συμπεριφορικές παρεμβάσεις, εκπαίδευση γονέων και σχολικές προσαρμογές<sup>8</sup>. Παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη, ωστόσο, η πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες δεν είναι πάντοτε ισότιμη, ενώ η συνέπεια εφαρμογής και η διατήρηση των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου αποτελούν διαρκείς προκλήσεις. Επιπλέον, η ανάγκη για παρεμβάσεις που να είναι οικολογικά έγκυρες, εξατομικευμένες και διαρκώς προσαρμοζόμενες στις μεταβαλλόμενες αναπτυξιακές απαιτήσεις έχει ενισχύσει το ενδιαφέρον για καινοτόμες προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αναδεικνύονται ως δυναμικά ισχυρά εργαλεία για την αξιολόγηση και την παρέμβαση. Οι ψηφιακές τεχνολογίες

4 American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

5 Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

6 Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of ADHD: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336–1346.

7 Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., Rohde, L. A., Sonuga-Barke, E. J. S., Tannock, R., & Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1, 15020.

8 Evans, S. W., Owens, J. S., & Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 527–551.

προσφέρουν δυνατότητες διαδραστικής μάθησης, άμεσης ανατροφοδότησης, προσαρμοστικής δυσκολίας και συστηματικής συλλογής δεδομένων, στοιχεία που μπορούν να ενισχύσουν τόσο την κλινική παρακολούθηση όσο και τη σχολική υποστήριξη<sup>9</sup>. Παράλληλα, η ευρεία διάδοση ψηφιακών συσκευών στην καθημερινότητα παιδιών και εφήβων δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο οι παρεμβάσεις μπορούν να ενσωματωθούν με μεγαλύτερη αποδοχή και προσβασιμότητα. Ωστόσο, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητα ωφέλιμη. Απαιτείται συστηματική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, διερεύνηση της γενίκευσης των δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή και προσεκτική στάθμιση πιθανών κινδύνων, όπως η υπερβολική έκθεση σε οθόνες ή ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων<sup>10</sup>.

## 2. Σκοπός της Εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει κριτικά την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην υποστήριξη παιδιών και εφήβων με ΔΕΠ-Υ, με έμφαση: (α) στη θεωρητική σύνδεση των ψηφιακών παρεμβάσεων με τα ελλείμματα των Επιτελικών λειτουργιών, (β) στην αποτίμηση των ερευνητικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα διαφορετικών κατηγοριών ψηφιακών εφαρμογών.

## 3. Αποσαφήνιση Όρων

**3.1 ΔΕΠ-Υ:** Νευροαναπτυξιακή διαταραχή με επίμονο πρότυπο απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, με λειτουργική επίπτωση σε περισσότερα του ενός περιβάλλοντα.

**3.2 ΤΠΕ:** Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών που περιλαμβάνουν ψηφιακά εργαλεία/εφαρμογές για αξιολόγηση, παρέμβαση, οργάνωση και υποστήριξη μάθησης/συμπεριφοράς.

**3.3 Επιτελικές λειτουργίες:** Γνωστικές διεργασίες όπως αναστολή, μνήμη εργασίας, γνωστική ευελιξία, σχεδιασμός και χρονικός προγραμματισμός, που συνδέονται στενά με τη λειτουργικότητα στη ΔΕΠ-Υ<sup>11,12</sup>.

**3.4 Ψηφιακά Θεραπευτικά:** Ψηφιακές παρεμβάσεις με ρητό θεραπευτικό στόχο

9 Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

10 Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283.

11 Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

12 Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of ADHD: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336–1346.

και αξιολόγηση μέσω ερευνητικών πρωτοκόλλων.

**3.5 Εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια:** Παιγνιοποιημένες εφαρμογές με θεραπευτικό/εκπαιδευτικό σκοπό.

**3.6 Εικονική πραγματικότητα:** Εμβυθιστικά ψηφιακά περιβάλλοντα που επιτρέπουν οικολογικά έγκυρη αξιολόγηση/παρέμβαση<sup>13</sup>.

**3.7 Εφαρμογές τηλεϊατρικής:** Παρεμβάσεις μέσω κινητών εφαρμογών και εξ αποστάσεως υπηρεσιών<sup>14,15</sup>.

## 4. Θεωρία

### 4.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο: Επιτελικές λειτουργίες και Ψηφιακή Παρέμβαση

Η κατανόηση της ΔΕΠ-Υ έχει μετατοπιστεί από μια στενά συμπτωματολογική περιγραφή προς μοντέλα που εστιάζουν στους υποκείμενους γνωστικούς και νευροψυχολογικούς μηχανισμούς. Κεντρική θέση σε αυτή τη μετατόπιση κατέχει το θεωρητικό μοντέλο για τις επιτελικές λειτουργίες<sup>16</sup>, σύμφωνα με το οποίο το βασικό έλλειμμα στη ΔΕΠ-Υ εντοπίζεται στην αναστολή της απόκρισης. Η αναστολή δεν θεωρείται απλώς μία επιμέρους δεξιότητα, αλλά μια ρυθμιστική λειτουργία που επιτρέπει την ενεργοποίηση και τον συντονισμό άλλων Επιτελικών διεργασιών. Η αδυναμία αναστολής άμεσων αντιδράσεων περιορίζει την ικανότητα του παιδιού να διατηρεί πληροφορίες στη μνήμη εργασίας, να εσωτερικεύει τον λόγο, να ρυθμίζει το συναίσθημα και να αναλύει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν τη σύνδεση της ΔΕΠ-Υ με ελλείμματα σε επιμέρους Επιτελικές λειτουργίες. Μετα-ανάλυση κατέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών με ΔΕΠ-Υ και τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων σε δοκιμασίες αναστολής, μνήμης εργασίας και σχεδιασμού<sup>17</sup>. Παρότι τα ελλείμματα αυτά δεν εμφανίζονται ομοιόμορφα σε όλα τα άτομα με ΔΕΠ-Υ, η συχνότητά τους ενισχύει την υπόθεση, ότι οι Επιτελικές λειτουργίες αποτελούν κρίσιμο μηχανισμό-στόχο παρέμβασης. Παράλληλα, νευροαπεικονιστικές μελέτες έχουν αναδείξει δυσλειτουργίες σε προμετωπιαία και μετωπο-ραβδωτά κυκλώματα,

13 Rizzo, A. A., Buckwalter, J. G., Bowerly, T., Van Der Zaag, C., Humphrey, L., Neumann, U., Chua, C., Kyriakakis, C., Van Rooyen, A., & Sisemore, D. (2000). The virtual classroom: A virtual reality environment for the assessment and rehabilitation of attention deficits. *CyberPsychology & Behavior*, 3(3), 483–499.

14 Daley, D., Van der Oord, S., Ferrin, M., Cortese, S., Danckaerts, M., Doepfner, M., Van den Hoofdakker, B. J., Coghill, D., Thompson, M., Asherson, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2014). Behavioral interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials across multiple outcome domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(8), 835–847.

15 Powell, A. C., Landman, A. B., & Bates, D. W. (2017). In search of a few good apps. *JAMA*, 316(14), 1477–1478.

16 Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

17 Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of ADHD: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336–1346.

τα οποία εμπλέκονται στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και της προσοχής<sup>18</sup>. Η ψηφιακή παρέμβαση εδράζεται θεωρητικά στη δυνατότητα ενίσχυσης των Επιτελικών λειτουργιών μέσω συστηματικής και προσαρμοστικής εξάσκησης. Τα προγράμματα γνωστικής εκπαίδευσης μέσω υπολογιστή σχεδιάζονται, ώστε να παρέχουν επαναληπτικές δραστηριότητες που προσαρμόζουν το επίπεδο δυσκολίας στις επιδόσεις του χρήστη, ενισχύοντας την ενεργή εμπλοκή και τη διατήρηση κινήτρου. Σε μία από τις πρώτες τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές, αναφέρθηκαν βελτίωση στη μνήμη εργασίας και μείωση συμπτωμάτων απροσεξίας μετά από πρόγραμμα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης<sup>19</sup>. Η υπόθεση που υποστηρίζει αυτές τις παρεμβάσεις βασίζεται στη νευροπλαστικότητα, δηλαδή στην ικανότητα του εγκεφάλου να τροποποιεί τη λειτουργική του οργάνωση ως απόκριση σε εμπειρία και εξάσκηση. Στοχευμένες παρεμβάσεις, συμπεριλαμβανομένων ψηφιακών γνωστικών προγραμμάτων, μπορούν να ενισχύσουν τις Επιτελικές λειτουργίες, ιδίως, όταν εφαρμόζονται με επαρκή ένταση και διάρκεια. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως η ηλικία του παιδιού, η σοβαρότητα των συμπτωμάτων και το πλαίσιο εφαρμογής. Η ψηφιακή τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα παροχής άμεσης ανατροφοδότησης και εξατομίκευσης, στοιχεία που θεωρούνται κρίσιμα για τη μάθηση και τη διατήρηση της προσοχής. Παρά τα θεωρητικά επιχειρήματα και τα ενθαρρυντικά αρχικά ευρήματα, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων γνωστικής εκπαίδευσης παραμένει αντικείμενο επιστημονικής αντιπαράθεσης. Άλλη μετα-ανάλυση διαχώρισε τα αποτελέσματα ανάλογα με το είδος της αξιολόγησης (τυφλές έναντι μη τυφλών εκτιμήσεων) και κατέδειξε, ότι, ενώ παρατηρούνται βελτιώσεις σε γνωστικές δοκιμασίες και σε εκτιμήσεις γονέων, τα αποτελέσματα είναι σημαντικά περιορισμένα, όταν βασίζονται σε τυφλές αξιολογήσεις εκπαιδευτικών ή ανεξάρτητων κριτών. Το εύρημα αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη γενίκευση των βελτιώσεων από το εργαστηριακό ή ψηφιακό περιβάλλον στην καθημερινή λειτουργικότητα<sup>20</sup>.

Παρόμοια, σε μετα-ανάλυση τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων δοκιμών γνωστικής εκπαίδευσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι τα μη φαρμακολογικά προγράμματα εμφανίζουν μικρά έως μέτρια αποτελέσματα στη μείωση

---

18 Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., Rohde, L. A., Sonuga-Barke, E. J. S., Tannock, R., & Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1, 15020.

19 Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., Gillberg, C. G., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD: A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177–186.

20 Sonuga-Barke, E. J. S., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., Stevenson, J., Danckaerts, M., Van der Oord, S., Döpfner, M., Dittmann, R. W., Simonoff, E., Zuddas, A., Banaschewski, T., & European ADHD Guidelines Group. (2013). Nonpharmacological interventions for ADHD: Systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American Journal of Psychiatry*, 170(3), 275–289.

συμπτωμάτων, με μεγαλύτερη επίδραση σε ειδικές γνωστικές δεξιότητες παρά στη συνολική κλινική εικόνα<sup>21</sup>. Οι συγγραφείς υπογράμμισαν την ανάγκη για αυστηρότερα ερευνητικά πρωτόκολλα, μακροχρόνια παρακολούθηση και αξιολόγηση λειτουργικών εκβάσεων (π.χ. σχολική επίδοση, κοινωνική προσαρμογή), πέρα από εργαστηριακούς δείκτες. Ένα κρίσιμο ζήτημα αφορά τη διάκριση μεταξύ «κοντινής μεταφοράς» και «μακρινής μεταφοράς». Ενώ πολλές μελέτες καταδεικνύουν βελτίωση σε καθήκοντα παρόμοια με αυτά της εκπαίδευσης (κοντινή μεταφορά), τα στοιχεία για μεταφορά σε ευρύτερες δεξιότητες, όπως η σχολική απόδοση ή η κοινωνική λειτουργικότητα, είναι λιγότερο συνεπή<sup>22</sup>. Η διάκριση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική πρακτική, καθώς η ουσιαστική αξία μιας ψηφιακής παρέμβασης κρίνεται τελικά από τη βελτίωση της καθημερινής ζωής του παιδιού. Συνεπώς, το θεωρητικό υπόβαθρο που συνδέει τις Επιτελικές λειτουργίες με την ψηφιακή παρέμβαση στη ΔΕΠ-Υ είναι ισχυρό και εδράζεται σε σύγχρονες νευροψυχολογικές και αναπτυξιακές θεωρίες. Ωστόσο, η εμπειρική τεκμηρίωση παραμένει σύνθετη και απαιτεί προσεκτική ερμηνεία. Οι ψηφιακές παρεμβάσεις φαίνεται να προσφέρουν στοχευμένα οφέλη σε επιμέρους γνωστικές λειτουργίες, ιδίως, όταν ενσωματώνονται σε πολυπαραγοντικά θεραπευτικά προγράμματα. Η πρόκληση για την έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη έγκειται στη μετατροπή αυτών των γνωστικών βελτιώσεων σε ουσιαστική, διατηρήσιμη και οικολογικά έγκυρη λειτουργική πρόοδο.

## 4.2 Ψηφιακά Θεραπευτικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια

Τα ψηφιακά θεραπευτικά συνιστούν μία εξειδικευμένη κατηγορία ψηφιακών παρεμβάσεων, οι οποίες σχεδιάζονται με ρητό θεραπευτικό στόχο και βασίζονται σε τεκμηριωμένα πρωτόκολλα. Σε αντίθεση με γενικές εφαρμογές ευεξίας, τα ψηφιακά θεραπευτικά επιδιώκουν κλινικά μετρήσιμα αποτελέσματα και συχνά αξιολογούνται μέσω τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων δοκιμών<sup>23</sup>. Στο πεδίο της ΔΕΠ-Υ, τα εργαλεία αυτά εστιάζουν κυρίως στην ενίσχυση της προσοχής, της μνήμης εργασίας και της γνωστικής ευελιξίας, αξιοποιώντας μηχανισμούς παιχνιδιοποίησης, άμεση ανατροφοδότηση και προσαρμοστική δυσκολία. Η θεωρητική βάση των ψηφιακών θεραπευτικών εδράζεται στη σύνδεση

---

21 Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Holtmann, M., Aggensteiner, P., Daley, D., Santosh, P., Stevenson, J., Stringaris, A., Sonuga-Barke, E. J. S., & European ADHD Guidelines Group. (2015). Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(3), 164–174.

22 Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.

23 Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

μεταξύ επαναληπτικής γνωστικής εξάσκησης και νευροπλαστικότητας, όπως έχει περιγραφεί σε μελέτες Επιτελικών λειτουργιών. Μέσω της συνεχούς προσαρμογής του επιπέδου δυσκολίας στις επιδόσεις του παιδιού, επιδιώκεται η διατήρηση του βέλτιστου επιπέδου πρόκλησης, ώστε να ενισχυθεί η εστίαση και να αποτραπεί η αποθάρρυνση. Η παιχνιδοποίηση —δηλαδή η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού, όπως πόντοι, επίπεδα, αφηγηματικό πλαίσιο και ανταμοιβές— στοχεύει στη διατήρηση της εσωτερικής παρακίνησης, στοιχείο κρίσιμο για παιδιά με δυσκολίες διατήρησης προσοχής<sup>24</sup>. Τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν υποκατηγορία των ψηφιακών θεραπευτικών και σχεδιάζονται, ώστε να συνδυάζουν παιγνιώδη εμπειρία με εκπαιδευτικούς ή θεραπευτικούς στόχους. Σε πειραματική μελέτη διαπιστώθηκε, ότι ένα παιχνίδι σχεδιασμένο για την εκπαίδευση επιτελικών λειτουργιών οδήγησε σε βελτιώσεις στη μνήμη εργασίας και στη ρύθμιση συμπεριφοράς, αν και τα αποτελέσματα διαφοροποιούνταν ανάλογα με τη μεθοδολογία αξιολόγησης. Παρομοίως, σε τυχαίοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή, αναφέρθηκε βελτίωση σε δείκτες απροσεξίας και συμπεριφορικής ρύθμισης μετά από χρήση παιχνιδοποιημένου γνωστικού προγράμματος ως συμπληρωματική παρέμβαση. Ωστόσο, οι συγγραφείς επισήμαναν, ότι η επίδραση ήταν εντονότερη σε γονεϊκές εκτιμήσεις σε σύγκριση με ανεξάρτητες αξιολογήσεις<sup>25</sup>. Η ανάπτυξη ψηφιακών θεραπευτικών για τη ΔΕΠ-Υ έχει λάβει ώθηση τα τελευταία χρόνια, με ορισμένα προγράμματα να έχουν αξιολογηθεί σε μεγάλες πολυκεντρικές μελέτες. Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, μεταγενέστερη μετα-ανάλυση κατέδειξε, ότι τα ψηφιακά προγράμματα επιφέρουν κατά μέσο όρο μικρά έως μέτρια θετικά αποτελέσματα στη μείωση συμπτωμάτων απροσεξίας και στη βελτίωση επιμέρους επιτελικών λειτουργιών<sup>26</sup>. Τα αποτελέσματα ήταν ισχυρότερα, όταν οι παρεμβάσεις είχαν επαρκή διάρκεια και συνοδεύονταν από εποπτεία ενηλίκου. Ωστόσο, παρατηρήθηκε σημαντική ετερογένεια μεταξύ των μελετών, τόσο ως προς τον σχεδιασμό όσο και ως προς τα εργαλεία μέτρησης.

Η ετερογένεια αυτή επισημαίνεται και σε συστηματική ανασκόπηση, όπου υπογραμμίζεται, ότι πολλές ψηφιακές παρεμβάσεις διαφέρουν ως προς το θεωρητικό τους υπόβαθρο, τη διάρκεια εφαρμογής και τα χρησιμοποιούμενα μέτρα έκβασης<sup>27</sup>. Η απουσία ομοιογενών δεικτών καθιστά δύσκολη τη σύγκριση

24 Prins, P. J. M., DAVIS, S., Ponsioen, A., Ten Brink, E., & Van der Oord, S. (2013). Does computerized working memory training with game elements enhance motivation and training efficacy in children with ADHD? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(11), 825–831.

25 Bul, K. C. M., Franken, I. H. A., Van der Oord, S., Kato, P. M., Danckaerts, M., Vreeke, L. J., Willems, A., Van Oers, H. J. J., & Maras, A. (2016). Development and user satisfaction of “Plan-It Commander,” a serious game for children with ADHD. *Journal of Medical Internet Research*, 18(2), e26.

26 He, F., Qi, Y., Zhou, Y., Cao, A., Yue, X., Fang, S., & Zheng, Y. (2023). Efficacy of digital therapies for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1054831.

27 Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health

αποτελεσμάτων και περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής ισχυρών συμπερασμάτων. Επιπλέον, παραμένει ασαφές σε ποιον βαθμό οι βελτιώσεις σε εργαστηριακά ή ψηφιακά καθήκοντα μεταφέρονται σε οικολογικά έγκυρες συνθήκες, όπως η σχολική τάξη ή οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ένα κρίσιμο ζήτημα αφορά τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων. Αν και ορισμένες μελέτες καταγράφουν βελτιώσεις αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, τα δεδομένα για τη διατήρηση των κερδών σε βάθος χρόνου είναι περιορισμένα<sup>28</sup>. Επιπλέον, η προσκόλληση στη χρήση της εφαρμογής αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας, καθώς η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τη συστηματική και επαρκή συμμετοχή. Τα ψηφιακά θεραπευτικά και τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια συνιστούν μια πολλά υποσχόμενη, αλλά ακόμη εξελισσόμενη κατηγορία παρεμβάσεων για τη ΔΕΠ-Υ. Η θεωρητική τους βάση είναι ισχυρή και εναρμονίζεται με τα σύγχρονα μοντέλα Επιτελικής δυσλειτουργίας. Ωστόσο, η επιστημονική τεκμηρίωση απαιτεί περαιτέρω ενίσχυση μέσω αυστηρών, μακροχρόνιων και συγκρίσιμων ερευνητικών σχεδίων, καθώς και μέσω αξιολόγησης λειτουργικών και οικολογικά έγκυρων δεικτών έκβασης.

### 4.3 Εικονική Πραγματικότητα

Η εικονική πραγματικότητα συνιστά μία από τις πλέον καινοτόμες τεχνολογικές εφαρμογές στο πεδίο της αξιολόγησης και παρέμβασης στη ΔΕΠ-Υ, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία τρισδιάστατων, εμπυθιστικών και ελεγχόμενων περιβαλλόντων που προσομοιώνουν συνθήκες της καθημερινής ζωής. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές νευροψυχολογικές δοκιμασίες, οι οποίες συχνά διεξάγονται σε αποστειρωμένα εργαστηριακά πλαίσια, η VR προσφέρει τη δυνατότητα αξιολόγησης της προσοχής και της αναστολής σε δυναμικά και οικολογικά έγκυρα περιβάλλοντα, όπως μια εικονική σχολική τάξη. Πρωτοποριακή μελέτη εισήγαγε το μοντέλο της «Εικονικής Σχολικής Τάξης», στο οποίο τα παιδιά καλούνται να εκτελέσουν καθήκοντα συνεχούς επίδοσης ενώ εκτίθενται σε ρεαλιστικά ερεθίσματα απόσπασης, όπως θόρυβοι, κινήσεις συμμαθητών ή οπτικές παρεμβολές. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι το περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας μπορούσε να διακρίνει με αξιοπιστία παιδιά με ΔΕΠ-Υ από ομάδα ελέγχου, ενισχύοντας την υπόθεση, ότι η VR μπορεί να προσφέρει αυξημένη διαγνωστική ευαισθησία σε σύγκριση με παραδοσιακές δοκιμασίες<sup>29</sup>. Η συμβολή της

---

problems – A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

28 Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Holtmann, M., Aggensteiner, P., Daley, D., Santosh, P., Stevenson, J., Stringaris, A., Sonuga-Barke, E. J. S., & European ADHD Guidelines Group. (2015). Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(3), 164–174.

29 Rizzo, A. A., Buckwalter, J. G., Bowerly, T., Van Der Zaag, C., Humphrey, L., Neumann, U., Chua, C., Kyriakakis, C., Van Rooyen, A., & Sisemore, D. (2000). The virtual classroom: A virtual reality environment for the assessment and rehabilitation of attention deficits. *CyberPsychology & Behavior*, 3(3), 483–499.

εικονικής πραγματικότητας δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση, αλλά επεκτείνεται και στην παρέμβαση. Τα προγράμματα εικονικής πραγματικότητας μπορούν να σχεδιαστούν, ώστε να ενισχύουν τη διατήρηση της προσοχής, τον έλεγχο παρορμήσεων και τη γνωστική ευελιξία μέσω επαναληπτικών δραστηριοτήτων με ελεγχόμενη αύξηση δυσκολίας. Η δυνατότητα ακριβούς καταγραφής δεικτών, όπως χρόνος αντίδρασης, αριθμός λαθών, κινήσεις κεφαλής και μοτίβα οπτικής εστίασης, προσφέρει αντικειμενικά δεδομένα για την παρακολούθηση της προόδου. Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση κατέδειξε, ότι τα εργαλεία εικονικής πραγματικότητας παρουσιάζουν καλή εγκυρότητα και αξιοπιστία στην αξιολόγηση προσοχής και αναστολής, ενώ φαίνεται να διαθέτουν αυξημένη οικολογική εγκυρότητα σε σχέση με τις κλασικές νευροψυχολογικές δοκιμασίες<sup>30</sup>. Παρόλα αυτά, οι συγγραφείς επισημαίνουν, ότι οι περισσότερες μελέτες χαρακτηρίζονται από μικρά δείγματα και ετερογένεια στον σχεδιασμό, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης.

Πιο πρόσφατα, συστηματική ανασκόπηση εξέτασε την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων εικονικής πραγματικότητας σε παιδιά και εφήβους με ΔΕΠ-Υ και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα προγράμματα εικονικής πραγματικότητας μπορούν να επιφέρουν βελτιώσεις σε γνωστικούς δείκτες, ιδίως στη διατήρηση της προσοχής και στον εκτελεστικό έλεγχο<sup>31</sup>. Ωστόσο, τα δεδομένα για τη μακροπρόθεσμη διατήρηση των αποτελεσμάτων και για τη μεταφορά τους σε σχολικές επιδόσεις ή κοινωνική λειτουργικότητα παραμένουν περιορισμένα. Η έλλειψη μακροχρόνιας παρακολούθησης και η διαφοροποίηση στα πρωτόκολλα παρέμβασης καθιστούν αναγκαία τη διεξαγωγή πιο αυστηρών τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων δοκιμών. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της εικονικής πραγματικότητας είναι η δυνατότητα ελεγχόμενης παρουσίασης ερεθισμάτων απόσπασης. Σε αντίθεση με το πραγματικό σχολικό περιβάλλον, όπου οι μεταβλητές είναι δύσκολο να απομονωθούν, η εικονική πραγματικότητα επιτρέπει τη συστηματική τροποποίηση της έντασης και της συχνότητας των περισπασμών, διευκολύνοντας τη μελέτη της επίδρασής τους στην απόδοση. Επιπλέον, η εμβυθιστική φύση της τεχνολογίας μπορεί να αυξήσει το κίνητρο συμμετοχής, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά με μειωμένη ανεκτικότητα σε μονοτονικές δραστηριότητες. Παρά τα πλεονεκτήματα, ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα. Η οικολογική εγκυρότητα, αν και αυξημένη σε σχέση με τις παραδοσιακές δοκιμασίες, εξακολουθεί να εξαρτάται από τον βαθμό ρεαλισμού και τη μεταφορά των δεξιοτήτων στην πραγματική ζωή. Επιπλέον, το κόστος εξοπλισμού, η ανάγκη τεχνικής υποστήριξης και η πιθανότητα

30 Neşuţ, A., Matu, S. A., Sava, F. A., & David, D. (2017). Virtual reality measures in attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 82, 151–160.

31 Romero-Ayuso, D., Toledano-González, A., Rodríguez-Martínez, M. C., Arroyo-Castillo, P., Triviño-Juárez, J. M., González, P., Ariza-Vega, P., DelPino-González, A., & Segura-Fragoso, A. (2021). Effectiveness of virtual reality-based interventions for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A systematic review and meta-analysis. *Children*, 8(2), 70.

εμφάνισης συμπτωμάτων κυβερνοναυτίας αποτελούν πρακτικούς περιορισμούς. Τέλος, όπως και σε άλλες ψηφιακές παρεμβάσεις, η ετερογένεια των μελετών και η απουσία ενιαίων δεικτών αξιολόγησης δυσχεραίνουν τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων. Η εικονική πραγματικότητα προσφέρει ένα ιδιαίτερα υποσχόμενο εργαλείο τόσο για την αξιολόγηση όσο και για την παρέμβαση στη ΔΕΠ-Υ, συνδυάζοντας ελεγχόμενο πειραματικό σχεδιασμό με αυξημένη οικολογική εγκυρότητα. Ωστόσο, η πλήρης ενσωμάτωσή της στην κλινική και εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτει περαιτέρω ερευνητική τεκμηρίωση, οικονομική βιωσιμότητα και ανάπτυξη πρωτοκόλλων που να διασφαλίζουν τη μεταφορά των γνωστικών βελτιώσεων σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

#### 4.4 Εφαρμογές Κινητών και Τηλε-υγεία

Η ραγδαία διάδοση των «έξυπνων» κινητών συσκευών έχει δημιουργήσει ένα νέο οικοσύστημα παρεμβάσεων υγείας μέσω εφαρμογών κινητών, το οποίο επεκτείνεται και στο πεδίο της ΔΕΠ-Υ. Οι εφαρμογές αυτές παρέχουν δυνατότητες αυτοπαρακολούθησης συμπτωμάτων, υπενθυμίσεων για λήψη φαρμακευτικής αγωγής, διαχείρισης καθηκόντων, οργάνωσης χρόνου και ενίσχυσης κινήτρων μέσω συστημάτων ανταμοιβής. Θεωρητικά, τα εργαλεία αυτά μπορούν να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση και την Επιτελική λειτουργία, προσφέροντας εξωτερική δομή σε παιδιά και εφήβους που δυσκολεύονται στη διαχείριση χρόνου και προτεραιοτήτων<sup>32</sup>. Η επιστημονική αξιολόγηση των εφαρμογών κινητών, ωστόσο, δεν συμβαδίζει πάντα με την εμπορική τους εξάπλωση. Συστηματική ανασκόπηση κατέδειξε, ότι, παρότι υπάρχουν πολυάριθμες εφαρμογές για τη ΔΕΠ-Υ διαθέσιμες σε ηλεκτρονικά καταστήματα, ελάχιστες έχουν αξιολογηθεί μέσω αυστηρών ερευνητικών πρωτοκόλλων<sup>33</sup>. Πολλές εφαρμογές στερούνται σαφούς θεωρητικού υπόβαθρου ή εμπειρικής τεκμηρίωσης, γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την ασφάλειά τους. Οι συγγραφείς επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης κριτηρίων ποιότητας και πιστοποίησης, ώστε να διασφαλίζεται, ότι οι ψηφιακές λύσεις που προτείνονται σε οικογένειες βασίζονται σε τεκμηριωμένες πρακτικές.

Παρά τους περιορισμούς, ορισμένες πιλοτικές μελέτες υποδεικνύουν, ότι οι εφαρμογές αυτοπαρακολούθησης και οργάνωσης μπορούν να βελτιώσουν τη συμμόρφωση με θεραπευτικές οδηγίες και να ενισχύσουν την υπευθυνότητα των εφήβων στη διαχείριση των καθηκόντων τους<sup>34</sup>. Ιδιαίτερη σημασία έχει η δυνατότητα συλλογής δεδομένων σε πραγματικό χρόνο, η οποία επιτρέπει

32 Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

33 Powell, A. C., Landman, A. B., & Bates, D. W. (2017). In search of a few good apps. *JAMA*, *316*(14), 1477–1478.

34 Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017).

την καταγραφή συμπτωμάτων στο φυσικό τους περιβάλλον και τη δυναμική προσαρμογή της παρέμβασης. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την οικολογική εγκυρότητα και διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών, γονέων και σχολείου. Η τηλε-υγεία αποτελεί συμπληρωματική διάσταση των ψηφιακών παρεμβάσεων. Η αξιοποίηση πλατφορμών τηλεδιάσκεψης για την παροχή συμβουλευτικής, ψυχοεκπαίδευσης και εκπαίδευσης γονέων έχει αυξηθεί σημαντικά, ιδιαίτερα μετά την πανδημία COVID-19, η οποία περιόρισε τη δια ζώσης πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Ερευνητές εξέτασαν την αποτελεσματικότητα τηλε-παρεμβάσεων βασισμένων στην εκπαίδευση γονέων και διαπίστωσαν, ότι τα αποτελέσματα ως προς τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και την ενίσχυση γονεϊκών δεξιοτήτων ήταν συγκρίσιμα με εκείνα των δια ζώσης προγραμμάτων<sup>35</sup>. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την υπόθεση, ότι η ποιότητα της θεραπευτικής σχέσης και η δομή του προγράμματος είναι σημαντικότερες από το μέσο παράδοσης. Η τηλε-υγεία προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, ιδίως σε περιοχές με περιορισμένη πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες ή για οικογένειες που αντιμετωπίζουν γεωγραφικά και οικονομικά εμπόδια. Επιπλέον, η δυνατότητα συμμετοχής στο οικιακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει τη γενίκευση δεξιοτήτων και να διευκολύνει την παρατήρηση της συμπεριφοράς σε πραγματικές συνθήκες. Ωστόσο, ανακύπτουν και προκλήσεις, όπως η ανάγκη για επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, η διασφάλιση απορρήτου και η αντιμετώπιση ψηφιακών ανισοτήτων.

Ένα επιπλέον ζήτημα αφορά την προσκόλληση στις ψηφιακές παρεμβάσεις. Όπως και σε άλλες μορφές θεραπείας, η συστηματική συμμετοχή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας. Μελέτες έχουν δείξει, ότι η ενσωμάτωση εποπτείας από επαγγελματία ή γονέα αυξάνει τη συνέπεια χρήσης των εφαρμογών και βελτιώνει τα αποτελέσματα. Συνεπώς, τα εργαλεία κινητών και η τηλε-υγεία φαίνεται να λειτουργούν αποτελεσματικότερα, όταν εντάσσονται σε ένα συνδυαστικό μοντέλο φροντίδας και όχι ως αυτόνομες λύσεις. Συνολικά, οι εφαρμογές και η τηλε-υγεία συνιστούν ευέλικτα και προσβάσιμα εργαλεία στην υποστήριξη παιδιών και εφήβων με ΔΕΠ-Υ. Εντούτοις, η επιστημονική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς τους παραμένει ανομοιογενής, ενώ η ανάγκη για αυστηρότερη αξιολόγηση, δεοντολογική ρύθμιση και διασφάλιση ποιότητας είναι επιτακτική. Η μελλοντική έρευνα καλείται να διερευνήσει τη μακροπρόθεσμη επίδραση των ψηφιακών αυτών μέσων στη λειτουργικότητα και στη σχολική επίδοση, καθώς και να αναπτύξει πρότυπα ενσωμάτωσης τους σε πολυεπίπεδα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια.

---

35 Daley, D., Van der Oord, S., Ferrin, M., Cortese, S., Danckaerts, M., Doepfner, M., Van den Hoofdakker, B. J., Coghill, D., Thompson, M., Asherson, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2018). Practitioner review: Current best practice in the use of parent training and telehealth for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(9), 932–947. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12825>

#### 4.5 Εκπαιδευτικό Πλαίσιο και Συμπερίληψη

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά συνδέεται άμεσα με σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, όπως η Καθολική Σχεδίαση για Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL)<sup>36</sup>. Το UDL προτείνει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας, έκφρασης και εμπλοκής, ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών<sup>37</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία που ενισχύουν την προσβασιμότητα και μειώνουν τα εμπόδια στη μάθηση, ιδιαίτερα για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι συχνά δυσκολεύονται στη διατήρηση της προσοχής, στην οργάνωση και στη διαχείριση χρόνου. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο σχετίζονται συχνά με ελλείμματα στις Επιτελικές λειτουργίες, όπως η οργάνωση υλικού, ο προγραμματισμός εργασιών και η ρύθμιση της συμπεριφοράς<sup>38</sup>. Ψηφιακά ημερολόγια, εφαρμογές διαχείρισης καθηκόντων και εργαλεία υπενθυμίσεων μπορούν να λειτουργήσουν ως «εξωτερικά στηρίγματα», υποκαθιστώντας εν μέρει τις ελλείπουσες εσωτερικές στρατηγικές αυτορρύθμισης. Η χρήση τέτοιων εργαλείων έχει συνδεθεί με βελτίωση της οργάνωσης και της συνέπειας στην ολοκλήρωση εργασιών<sup>39</sup>. Επιπλέον, τα λογισμικά διαχείρισης τάξης και οι ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης επιτρέπουν σαφέστερη δομή μαθημάτων, οπτικοποίηση στόχων και άμεση ανατροφοδότηση, στοιχεία που είναι κρίσιμα για μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Υπογραμμίζεται, ότι οι αποτελεσματικές σχολικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν σαφείς κανόνες, συστηματική ενίσχυση και συνεπή ανατροφοδότηση· οι ΤΠΕ μπορούν να διευκολύνουν την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών με συστηματικό και διαφανή τρόπο. Για παράδειγμα, η χρήση διαδραστικών πινάκων, ψηφιακών κουίζ και άμεσων συστημάτων αξιολόγησης μπορεί να αυξήσει την ενεργή συμμετοχή και να μειώσει τη γνωστική κόπωση.

Η συμπεριληπτική διάσταση της τεχνολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Όταν τα ψηφιακά εργαλεία εφαρμόζονται οριζόντια σε όλη την τάξη και όχι αποκλειστικά σε μαθητές με διάγνωση, μειώνεται ο κίνδυνος στιγματισμού και ενισχύεται η αίσθηση του «ανήκειν». Η διαφοροποίηση μέσω ΤΠΕ επιτρέπει εξατομικευμένους ρυθμούς μάθησης, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και

36 Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

37 CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

38 Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

39 Evans, S. W., Owens, J. S., & Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 527–551. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.850700>

πολλαπλούς τρόπους έκφρασης γνώσης, χωρίς να επισημαίνεται ο μαθητής ως «διαφορετικός». Σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η προσαρμογή του περιβάλλοντος είναι προτιμότερη από την αποκλειστική προσαρμογή του μαθητή. Παράλληλα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ ενισχύει τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας. Οι ψηφιακές πλατφόρμες επικοινωνίας επιτρέπουν συνεχή ενημέρωση για εργασίες, συμπεριφορά και πρόοδο, διευκολύνοντας την εφαρμογή κοινών στρατηγικών σε σχολείο και σπίτι. Η συνέπεια μεταξύ των πλαισίων θεωρείται καθοριστική για τη βελτίωση συμπεριφοράς και τη γενίκευση δεξιοτήτων<sup>40</sup>. Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προϋποθέτει κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συστηματική αξιολόγηση της παιδαγωγικής τους αξίας. Η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων· η επιτυχία εξαρτάται από τον τρόπο ενσωμάτωσης σε τεκμηριωμένες διδακτικές πρακτικές<sup>41</sup>. Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ζητήματα ψηφιακής ανισότητας και πρόσβασης, ώστε να διασφαλίζεται, ότι οι μαθητές δεν αποκλείονται λόγω κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πρακτικής για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, προσφέροντας δομή, οργάνωση, διαφοροποίηση και ενίσχυση της συνεργασίας. Η ενσωμάτωσή τους στο πλαίσιο της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση ενισχύει τη μετάβαση από ένα μοντέλο ατομικής «αποκατάστασης» σε ένα μοντέλο προσαρμοστικού και ευέλικτου σχολικού περιβάλλοντος, όπου η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως φυσικό στοιχείο της μαθησιακής κοινότητας και όχι ως παρέκκλιση.

## 5. Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην υποστηρίξη παιδιών και εφήβων με ΔΕΠ-Υ συνιστά ένα ταχέως εξελισσόμενο και πολυδιάστατο πεδίο, το οποίο γεφυρώνει τη νευροψυχολογική θεωρία, την κλινική πρακτική και την εκπαιδευτική καινοτομία. Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών καταδεικνύουν, ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις—συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών θεραπευτικών, των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, της εικονικής πραγματικότητας και των εφαρμογών κινητών— μπορούν να επιφέρουν μικρά έως μέτρια θετικά αποτελέσματα

40 Daley, D., Van der Oord, S., Ferrin, M., Cortese, S., Danckaerts, M., Doepfner, M., Van den Hoofdakker, B. J., Coghill, D., Thompson, M., Asherson, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2014). Behavioral interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials across multiple outcome domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(8), 835–847.

41 Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

στη βελτίωση της προσοχής και επιμέρους Επιτελικών λειτουργιών<sup>42, 43</sup>. Τα οφέλη αυτά φαίνεται να είναι πιο σταθερά, όταν οι παρεμβάσεις εντάσσονται σε πολυεπίπεδα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια και συνοδεύονται από εποπτεία ενηλίκου ή επαγγελματία. Ωστόσο, η κριτική ανάγνωση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει, ότι η τεχνολογική καινοτομία δεν συνεπάγεται αυτομάτως κλινική υπεροχή. Η ετερογένεια στα πρωτόκολλα, τα μικρά δείγματα, η έλλειψη μακροχρόνιας παρακολούθησης και οι περιορισμοί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων αποτελούν σημαντικές μεθοδολογικές προκλήσεις<sup>44</sup>. Η διάκριση μεταξύ βελτίωσης σε ψηφιακά ή εργαστηριακά καθήκοντα και ουσιαστικής λειτουργικής προόδου στην καθημερινή ζωή παραμένει κεντρικό ζήτημα. Η μελλοντική έρευνα οφείλει να δώσει έμφαση σε οικολογικά έγκυρους δείκτες, όπως η σχολική επίδοση, η κοινωνική προσαρμογή και η ποιότητα ζωής. Παράλληλα, η τεχνολογία οφείλει να ενσωματώνεται σε ένα δεοντολογικά θωρακισμένο πλαίσιο, που διασφαλίζει την προστασία προσωπικών δεδομένων, την ισότιμη πρόσβαση και την αποφυγή υπερβολικής εξάρτησης από ψηφιακά μέσα<sup>45, 46</sup>. Η χρήση ΤΠΕ σε ανήλικο πληθυσμό απαιτεί αυστηρή ρύθμιση, διαφάνεια και ενεργή συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών. Στο εκπαιδευτικό επίπεδο, οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός συμπερίληψης και διαφοροποίησης, ιδίως, όταν εντάσσονται στις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση. Η παροχή δομημένων, οπτικοποιημένων και προσαρμοστικών μαθησιακών περιβαλλόντων μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή και την αυτονομία μαθητών με ΔΕΠ-Υ, χωρίς να ενισχύει τον στιγματισμό. Η διασύνδεση σχολείου-οικογένειας μέσω ψηφιακών εργαλείων ενδυναμώνει τη συνέπεια παρεμβάσεων και τη γενίκευση δεξιοτήτων.

42 He, F., Qi, Y., Zhou, Y., Cao, A., Yue, X., Fang, S., & Zheng, Y. (2023). Efficacy of digital therapies for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *14*, 1054831.

43 Romero-Ayuso, D., Toledano-González, A., Rodríguez-Martínez, M. C., Arroyo-Castillo, P., Triviño-Juárez, J. M., González, P., Ariza-Vega, P., Del Pino-González, A., & Segura-Fragoso, A. (2021). Effectiveness of virtual reality-based interventions for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A systematic review and meta-analysis. *Children*, *8*(2), 70.

44 Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Holtmann, M., Aggensteiner, P., Daley, D., Santosh, P., Stevenson, J., Stringaris, A., Sonuga-Barke, E. J. S., & European ADHD Guidelines Group. (2015). Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(3), 164–174.

45 Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents. *Preventive Medicine Reports*, *12*, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>

46 Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(4), 474–503.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Bul, K. C. M., Franken, I. H. A., Van der Oord, S., Kato, P. M., Danckaerts, M., Vreeke, L. J., Willems, A., Van Oers, H. J. J., & Maras, A. (2016). Development and user satisfaction of “Plan-It Commander,” a serious game for children with ADHD. *Journal of Medical Internet Research*, *18*(2), e26. <https://doi.org/10.2196/jmir.5173>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udl-guidelines.cast.org>
- Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Holtmann, M., Aggensteiner, P., Daley, D., Santosh, P., Stevenson, J., Stringaris, A., Sonuga-Barke, E. J. S., & European ADHD Guidelines Group. (2015). Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(3), 164–174. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.12.010>
- Cortese, S., Adamo, N., Del Giovane, C., Mohr-Jensen, C., Hayes, A. J., Carucci, S., Atkinson, L. Z., Tessari, L., Banaschewski, T., Coghill, D., Hollis, C., Simonoff, E., Zuddas, A., Barbui, C., & Cipriani, A. (2018). Comparative efficacy and tolerability of medications for attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults: A systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, *5*(9), 727–738. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30269-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30269-4)
- Daley, D., Van der Oord, S., Ferrin, M., Cortese, S., Danckaerts, M., Doepfner, M., Van den Hoofdakker, B. J., Coghill, D., Thompson, M., Asherson, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2014). Behavioral interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials across multiple outcome domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *53*(8), 835–847. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.05.013>
- Daley, D., Van der Oord, S., Ferrin, M., Cortese, S., Danckaerts, M., Doepfner, M., Van den Hoofdakker, B. J., Coghill, D., Thompson, M., Asherson, P., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2018). Practitioner review: Current best practice in the use of parent training and telehealth for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,

- 59(9), 932–947. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12825>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Evans, S. W., Owens, J. S., & Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 527–551. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.850700>
- Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., Rohde, L. A., Sonuga-Barke, E. J. S., Tannock, R., & Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1, 15020. <https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20>
- He, F., Qi, Y., Zhou, Y., Cao, A., Yue, X., Fang, S., & Zheng, Y. (2023). Efficacy of digital therapies for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1054831. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1054831>
- Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12663>
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., Gillberg, C. G., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD: A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177–186. <https://doi.org/10.1097/00004583-200502000-00010>
- Neguț, A., Matu, S. A., Sava, F. A., & David, D. (2017). Virtual reality measures in attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 82, 151–160. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.08.019>
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>
- Powell, A. C., Landman, A. B., & Bates, D. W. (2017). In search of a few good apps. *JAMA*, 316(14), 1477–1478. <https://doi.org/10.1001/jama.2016.16478>
- Prins, P. J. M., Dosis, S., Ponsioen, A., Ten Brink, E., & Van der Oord, S. (2013). Does computerized working memory training with game elements enhance motivation and training efficacy in children with ADHD? Cy-

- berpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(11), 825–831. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0097>
- Rizzo, A. A., Buckwalter, J. G., Bowerly, T., Van Der Zaag, C., Humphrey, L., Neumann, U., Chua, C., Kyriakakis, C., Van Rooyen, A., & Sisemore, D. (2000). The virtual classroom: A virtual reality environment for the assessment and rehabilitation of attention deficits. *CyberPsychology & Behavior*, 3(3), 483–499. <https://doi.org/10.1089/10949310050078940>
- Romero-Ayuso, D., Toledano-González, A., Rodríguez-Martínez, M. C., Arroyo-Castillo, P., Triviño-Juárez, J. M., González, P., Ariza-Vega, P., Del Pino-González, A., & Segura-Fragoso, A. (2021). Effectiveness of virtual reality-based interventions for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A systematic review and meta-analysis. *Children*, 8(2), 70. <https://doi.org/10.3390/children8020070>
- Sonuga-Barke, E. J. S., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., Stevenson, J., Danckaerts, M., Van der Oord, S., Döpfner, M., Dittmann, R. W., Simonoff, E., Zuddas, A., Banaschewski, T., & European ADHD Guidelines Group. (2013). Nonpharmacological interventions for ADHD: Systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American Journal of Psychiatry*, 170(3), 275–289. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12070991>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994–e1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of ADHD: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336–1346. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κος **Βασιλείου Ηλίας** είναι Γλωσσολόγος και Ειδικός Παιδαγωγός. Δραστηριοποιείται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ερευνητική του ενασχόληση επικεντρώνεται στη ΔΕΠ-Υ, στις Επιτελικές λειτουργίες, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή.

Έχει δημοσιεύσει επιστημονικά άρθρα και εκπαιδευτικά έργα στο πεδίο της παιδαγωγικής και της ειδικής εκπαίδευσης.

Email: [eta-beta@hotmail.com](mailto:eta-beta@hotmail.com)



Τάγκα Θεοδώρα

## Η Τεχνητή Νοημοσύνη στη σχολική διοίκηση: Προκλήσεις, διλήμματα και προοπτικές

### Περίληψη

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στη σχολική διοίκηση παρουσιάζει μια διττή προοπτική: αφενός, υπόσχεται να αυτοματοποιήσει χρονοβόρες διαδικασίες, απελευθερώνοντας τους ηγέτες για να εστιάσουν στην παιδαγωγική και στρατηγική ανάπτυξη. Αφετέρου, εγείρει σοβαρά ηθικά διλήμματα, όπως η αλγοριθμική μεροληψία που ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες, οι κίνδυνοι για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και η πιθανότητα διεύρυνσης του ψηφιακού χάσματος. Η επιτυχής υιοθέτηση της TN απαιτεί στιβαρή, ανθρωποκεντρική διακυβέρνηση και ηθική ηγεσία, σύμφωνα με τα πλαίσια διεθνών οργανισμών. Ο τελικός στόχος δεν είναι η αυτοματοποίηση, αλλά η ενίσχυση του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ισότητα και διαφάνεια.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Τεχνητή Νοημοσύνη, Σχολική Διοίκηση, Ηθικά Διλήμματα, Αλγοριθμική Μεροληψία, Εκπαιδευτική Πολιτική, Ψηφιακό Χάσμα

## Artificial Intelligence in School Administration: Challenges, Dilemmas, and Prospects

### Abstract

The integration of Artificial Intelligence (AI) into school administration presents a dual prospect. On the one hand, it promises to automate time-consuming processes, thereby enabling educational leaders to devote greater attention to pedagogical and strategic development. On the other hand, it raises significant ethical dilemmas, including algorithmic bias that may exacerbate social inequalities, risks related to the protection of personal data, and the potential expansion of the digital divide. The effective adoption of AI requires robust, human-centered governance and ethical leadership, in alignment with the frameworks and guidelines of international organizations. The ultimate objective is not automation, but the enhancement of the human dimension in education while ensuring equity and transparency.

**Keywords:** Artificial Intelligence (AI), School Administration, Ethical Dilemmas, Algorithmic Bias, Educational Policy, Digital Divide.

### 1. Εισαγωγή

Η σχολική διοίκηση, συχνά εδραιωμένη σε παραδοσιακά, γραφειοκρατικά μοντέλα, αντιμετωπίζει αυξανόμενες πιέσεις από την εντατικοποίηση της εργασίας και την επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών<sup>1 2</sup>. Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνητή νοημοσύνη (TN) παρουσιάζεται ως μια πιθανή λύση, ικανή να αυτοματοποιήσει διαδικασίες και να απελευθερώσει πολύτιμο χρόνο για τους ηγέτες. Ωστόσο, η υιοθέτησή της δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική αναβάθμιση, αλλά μια θεμελιώδη πρόκληση για τις υφιστάμενες οργανωτικές δομές, τους ηγετικούς ρόλους και τις ηθικές αρχές, καθώς εγείρει σύνθετα ζητήματα που κυμαίνονται από την αλγοριθμική μεροληψία έως την προστασία των προσωπικών δεδομένων<sup>3 4</sup>.

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση σηματοδοτεί μια κομβική μετατόπιση από τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά πρότυπα προς ευέλικτα συστήματα που βασίζονται σε δεδομένα. Εντούτοις, αυτή η μετάβαση δεν είναι απλώς τεχνικής φύσης. Συνιστά μια βαθιά ηγετική και πολιτική πρόκληση, γεμάτη ηθικές, παιδαγωγικές και σχετικές με την ισότητα πολυπλοκότητες, οι οποίες απαιτούν στιβαρή, ανθρωποκεντρική διακυβέρνηση, όπως υποστηρίζεται από διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Σκοπός της παρούσας έκθεσης είναι να χαρτογραφήσει αυτό το νέο έδαφος, αναλύοντας αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής διοίκησης, διερευνώντας στη συνέχεια τις προοπτικές και τις προκλήσεις της

τεχνητής νοημοσύνης, και καταλήγοντας σε εισηγήσεις πολιτικής. Δεν στοχεύει στην παρουσίαση λεπτομερών οδηγιών εφαρμογής ή πιλοτικών προγραμμάτων, αλλά παρέχει επιστημονική ανάλυση των δυνατοτήτων, περιορισμών και ηθικών ζητημάτων της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση, προσφέροντας βάσεις για μελλοντική πρακτική εφαρμογή.

## 2. Αποσαφήνιση των όρων

### 2.1 Τεχνητή Νοημοσύνη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αναφέρεται σε υπολογιστικά συστήματα ικανά να επιτελούν λειτουργίες οι οποίες συνδέονται με γνωστικές διεργασίες, όπως η μάθηση, ο συλλογισμός, η ανάλυση δεδομένων και η λήψη αποφάσεων<sup>5</sup>.

Σε θεσμικό επίπεδο, ο ΟΟΣΑ ορίζει την τεχνητή νοημοσύνη ως σύστημα βασισμένο σε μηχανές, το οποίο, για δεδομένους στόχους, μπορεί να παράγει προβλέψεις, συστάσεις ή αποφάσεις που επηρεάζουν το περιβάλλον του<sup>6</sup>. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της πρότασης κανονισμού για την τεχνητή νοημοσύνη, τονίζει τα διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας και την επεξεργασία δεδομένων ως βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης, θέτοντας υποχρεώσεις για κρίσιμους τομείς όπως η υγεία, η μεταφορά, η δημόσια διοίκηση και η εκπαίδευση<sup>7</sup>. Στην παρούσα εργασία η Τεχνητή Νοημοσύνη προσεγγίζεται ως τεχνολογικό εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει διαδικασίες διοικητικής οργάνωσης, επεξεργασίας εκπαιδευτικών δεδομένων και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

### 2.2 Σχολική Διοίκηση

Η σχολική διοίκηση έχει να κάνει με τις καθημερινές και διεκπεραιωτικές ασχολίες των διοικητικών στελεχών<sup>8</sup>. Περιλαμβάνει διοικητικές αρμοδιότητες όπως η διαχείριση προσωπικού, ο προγραμματισμός, η κατανομή πόρων, η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και η τήρηση κανόνων και κανονισμών.

5 Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

6 OECD. (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD/LEGAL/0449. Στο: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449#dates> (προσπελάστηκε στις 23/12/2025)

7 European Commission. (2021). *Proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain Union legislative acts*. COM(2021) 206 final. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52021PC0206> (προσπελάστηκε στις 23/12/2025)

8 Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της εμμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στόχος της σχολικής διοίκησης είναι η διασφάλιση ότι οι καθημερινές λειτουργίες του σχολείου διεξάγονται αποτελεσματικά και με συνέπεια, υποστηρίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να εστιάζει στο όραμα ή στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

### 3. Θεωρητικό μέρος

#### 3.1 Μοντέλα σχολικής διοίκησης

Η σχολική διοίκηση περιλαμβάνει τη στρατηγική χρήση των διαθέσιμων ανθρώπινων, υλικών και οικονομικών πηγών για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της σχολικής μονάδας<sup>9</sup> <sup>10</sup>. Οι σχολικοί ηγέτες για να μεγιστοποιήσουν και να επιτύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι απαραίτητο να προσαρμοστούν στις ανάγκες της ψηφιακής εποχής και να υιοθετήσουν σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία, όπως η τεχνητή νοημοσύνη<sup>11</sup>. Για να κατανοήσουμε τον μετασχηματιστικό αντίκτυπο της τεχνητής νοημοσύνης, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε πρώτα τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης που καλείται να ανατρέψει. Το διοικητικό τοπίο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται ιστορικά από μια διαρκή τάση μεταξύ συγκεντρωτικών, γραφειοκρατικών δομών και πιο αποκεντρωμένων, συμμετοχικών προσεγγίσεων.

Το κλασικό, γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, που χαρακτηρίζεται από ιεραρχία, άκαμπτες δομές και συγκεντρωτική εξουσία, αποτελεί εδώ και δεκαετίες τον ακρογωνιαίο λίθο πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων <sup>12</sup> <sup>13</sup>. Αυτό το μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των διοικητικών αναγκών του εθνικού κράτους για τη διασφάλιση της εθνικής συνοχής και ομοιομορφίας, σχεδιάστηκε για να παρέχει σταθερότητα και συνέπεια<sup>14</sup>. Ωστόσο, στην πράξη, συχνά οδηγεί σε αναποτελεσματικότητα, έλλειψη ευελιξίας και περιορισμένη αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται σε ανώτερα κλιμάκια, μακριά από την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα<sup>15</sup>.

9 Obona, E. E., Madukwe, E. C., Osha, M. I., & Willie, T. B. (2024). Artificial intelligence (AI) in school administration: Application, benefits and challenges. *Scholarly Journal of Contemporary Issues in Education (SJCIE)*, 5(1), 251-266.

10 Ogunode, N. J. (2020). Challenges confronting the administration of English Language program: Secondary school context in Nigeria. *Journal of Research and Innovation in Language*, 2(2), 59-69. <https://doi.org/10.31849/reila.v2i2.4506>

11 Obona, E. E., Madukwe, E. C., Osha, M. I., & Willie, T. B. (2024). Artificial intelligence (AI) in school administration: Application, benefits and challenges. *Scholarly Journal of Contemporary Issues in Education (SJCIE)*, 5(1), 251-266.

12 Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

13 Kalantzis, M., & Cope, B. (2022). *New Learning: Elements of a Science of Education* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

14 Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

15 West, E. G. (1992). Autonomy in school provision: Meanings and implications-Review essay. *Economics of Education Review*, 11, 417-425. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(92\)90046-6](https://doi.org/10.1016/0272-7757(92)90046-6)

Αυτή η δομή, αν και παρέχει έναν μηχανισμό συστημικού ελέγχου και τυποποίησης, μπορεί να καταπνίξει την καινοτομία και την προσαρμοστικότητα που απαιτεί το σύγχρονο σχολείο<sup>16</sup>.

Ως αντίβαρο στην ακαμψία του γραφειοκρατικού μοντέλου, αναπτύχθηκαν εναλλακτικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία και την κοινή λήψη αποφάσεων. Αυτές οι προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται το σχολείο όχι ως μια μηχανή, αλλά ως μια κοινότητα ή ένα «χαλαρά συνδεδεμένο σύστημα»<sup>17</sup>.

Κάποια από τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν είναι τα Δημοκρατικά και Συμμετοχικά Μοντέλα τα οποία συναντώνται συχνά στα δημόσια σχολεία, προωθούν τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων<sup>18</sup>. Η φιλοσοφία τους βασίζεται στην αρχή ότι οι αποφάσεις είναι πιο αποτελεσματικές και αποδεκτές όταν λαμβάνονται συλλογικά, και συμβάλουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας<sup>19</sup>.

Επιπλέον, αναπτύχθηκαν τα Ανθρωπιστικά και Συμβουλευτικά Μοντέλα τα οποία παρατηρούνται συχνότερα σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εστιάζουν στις ανάγκες και την ανάπτυξη του ατόμου (εκπαιδευτικού και μαθητή). Η ηγεσία είναι προσαρμοστική και συχνά υιοθετεί μια συμβουλευτική προσέγγιση, ζητώντας τη γνώμη των συνεργατών πριν από τη λήψη αποφάσεων<sup>20</sup>.

### 3.2 Η Υπόσχεση της ΤΝ: Επαναπροσδιορίζοντας τη Διοικητική Αποτελεσματικότητα και τη Στρατηγική Ηγεσία

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει τη δυνατότητα να συμβάλει στον μετασχηματισμό της σχολικής διοίκησης, αυτοματοποιώντας ορισμένες χρονοβόρες διαδικασίες και επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να μετατοπίσουν την προσοχή τους από τη διαχείριση της

---

16 Boateng, O., & Boateng, B. (2025). Algorithmic bias in educational systems: Examining the impact of AI-driven decision making in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 25(1), 2012-2017. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.1.0253>

17 Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

18 Χαλκιάωτης Δ., & Διαμαντή Μ. – Α. (2020). Μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης: Συγκριτική προσέγγιση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών λυκειακής εκπαίδευσης στην πόλη του Βόλου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 881–889. <https://doi.org/10.12681/edusc.3184>

19 Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

20 Χαλκιάωτης Δ., & Διαμαντή Μ. – Α. (2020). Μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης: Συγκριτική προσέγγιση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών λυκειακής εκπαίδευσης στην πόλη του Βόλου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 881–889. <https://doi.org/10.12681/edusc.3184>

καθημερινότητας στον στρατηγικό σχεδιασμό και την παιδαγωγική ηγεσία<sup>21 22</sup>.

Ένα σημαντικό ποσοστό των καθημερινών, επαναλαμβανόμενων διοικητικών καθηκόντων, που συχνά ολοκληρώνονται εκτός του κανονικού ωραρίου εργασίας και συμβάλλουν στην εξουθένωση, μπορεί να αυτοματοποιηθεί με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης<sup>23</sup>. Οι Kazi et al. και Obona et al. αναφέρουν ότι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να υποστηρίξουν τη διαχείριση εκπαιδευτικών δεδομένων και ορισμένες διοικητικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως η παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών, η εξατομικευμένη υποστήριξή τους με βάση τις ατομικές μαθησιακές τους ανάγκες, η δημιουργία βελτιστοποιημένων ωρολογίων προγραμμάτων που εξισορροπούν τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες των μαθητών, και η δημιουργία τακτικών αναφορών<sup>24 25</sup>. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση αποτελεί η χρήση συστημάτων ανάλυσης μαθητικών δεδομένων, όπως το Knewton Alta. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ένα τέτοιο σύστημα μπορεί να συλλέγει δεδομένα σχετικά με τη φοίτηση, τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών και να παρέχει στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς αναλυτικές αναφορές<sup>26</sup>. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται δυνατός ο έγκαιρος εντοπισμός μαθητών με αυξημένες απουσίες ή μαθησιακές δυσκολίες και η λήψη κατάλληλων διοικητικών και παιδαγωγικών μέτρων. Εργαλεία που χρησιμοποιούν Τεχνητή Νοημοσύνη, όπως το Gradescope, μπορούν να αυτοματοποιήσουν τη βαθμολόγηση μειώνοντας δραστικά τον φόρτο και τον χρόνο που συνήθως απαιτείται δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αφιερώσουν το χρόνο αυτό σε άλλες ανάγκες των μαθητών βελτιώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεσματικότητα<sup>27 28</sup> ενώ άλλα

21 Dai, R., Thomas, M.K.E. & Rawolle, S. (2025). The roles of AI and educational leaders in AI-assisted administrative decision-making: a proposed framework for symbiotic collaboration. *The Australian Educational Researcher*, 52, 1471–1487. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00771-8>

22 Wang, Y. (2021a). Artificial intelligence in educational leadership: A symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 671–686. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2020-0216>

23 Hutami, S. (2024). Utilizing Technology and Artificial Intelligence in Educational Administration to Enhance School Performance at Junior High School. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 197-212. <https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.302>

24 Kazi, K., Devi, J. S., Sreedhar, B. & Arulprakash, P. (2022). A Path Towards Child-Centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(3), 9915-9922. DOI: [10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145](https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145)

25 Obona, E. E., Madukwe, E. C., Osha, M. I., & Willie, T. B. (2024). Artificial intelligence (AI) in school administration: Application, benefits and challenges. *Scholarly Journal of Contemporary Issues in Education (SJCIE)*, 5(1), 251-266.

26 University of San Diego. (n.d.). *Artificial intelligence in education: Benefits, examples, and top tools*. Στο: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/> (προσπελάστηκε στις 18/3/2026)

27 Gado, S., Kempen, R., Lingelbach, K., & Bipp, T. (2022). Artificial intelligence in psychology: How can we enable psychology students to accept and use artificial intelligence? *Psychology Learning & Teaching*, 21(1), 37–56. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/14757257211037149>

28 Kazi, K., Devi, J. S., Sreedhar, B. & Arulprakash, P. (2022). A Path Towards Child-Centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(3), 9915-9922.

μπορούν να βοηθήσουν στην κατανομή πόρων και τον προϋπολογισμό<sup>29</sup>.

Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να φέρει επανάσταση στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των ενδιαφερομένων μερών (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές)<sup>30</sup>. Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα εργαλεία για τη σύνταξη εξατομικευμένων ενημερωτικών δελτίων και ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, την αυτοματοποίηση υπενθυμίσεων για εκδηλώσεις και προθεσμίες, καθώς και τη δημιουργία «συνομιλιακού πράκτορα» στην ιστοσελίδα του σχολείου που απαντά σε συχνές ερωτήσεις, μειώνοντας την επιβάρυνση του διοικητικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών<sup>31</sup> αλλά και αυξάνοντας την ικανοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών<sup>32</sup>. Επιπλέον, διευκολύνεται η άμεση ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους<sup>33</sup>.

Η τεχνητή νοημοσύνη μετατρέπει τα δεδομένα από διοικητικό βάρος σε στρατηγικό πλεονέκτημα. Μέσω της ανάλυσης τεράστιων συνόλων δεδομένων σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, τη φοίτηση και τη συμμετοχή των μαθητών, μπορεί να υποστηρίξει τη σχολική διοίκηση παρέχοντας πρακτικές και αξιοποιήσιμες πληροφορίες<sup>34</sup> που συμβάλλουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και στη λήψη τεκμηριωμένων διοικητικών αποφάσεων. Πίνακες ελέγχου που υποστηρίζονται από την τεχνητή νοημοσύνη βοηθούν τους διευθυντές να οπτικοποιούν τάσεις, να εντοπίζουν μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας μέσω προγνωστικών αναλύσεων για έγκαιρη παρέμβαση και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για τον μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό<sup>35 36</sup>. Αυτό μετατοπίζει τον

---

DOI: [10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145](https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145)

29 Yılmaz, A., Tekin, M.Z., Koç, A., Altun, R., & Aydın, M. (2025). Artificial Intelligence In Educational Management: Current Research, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10(29), 157-179. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2867>

30 Hutami, S. (2024). Utilizing Technology and Artificial Intelligence in Educational Administration to Enhance School Performance at Junior High School. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 197-212. <https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.302>

31 Sharwani, A.E., Melo, R., & Rabbi, I. (2025). The Role of Artificial Intelligence in Education: Transforming Administration and Leadership for Revolutionizing in Education. *Adhyayan: A Journal of Management Sciences*, 15(1), 10-16. doi: [10.21567/adhyayan.v15i1.02](https://doi.org/10.21567/adhyayan.v15i1.02)

32 Huang, W., Jiang, J., King, R.B., & Fryer, L.K. (2025). Chatbots and student motivation: a scoping review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(26), <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00524-2>

33 Kazi, K., Devi, J. S., Sreedhar, B. & Arulprakash, P. (2022). A Path Towards Child-Centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(3), 9915-9922. DOI: [10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145](https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145)

34 Sorensen, L. C. (2019). "Big Data" in educational administration: An application for predicting school dropout risk. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 404-446. <https://doi.org/10.1177/0013161X18799439>

35 Khan, M. A., Khojah, M., & Vivek. (2022). Artificial intelligence and big data: The advent of new pedagogy in the adaptive e-learning system in the higher educational institutions of Saudi Arabia. *Education Research International*, 2022, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/1263555>

36 Sorensen, L. C. (2019). "Big Data" in educational administration: An application for predicting school dropout risk. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 404-446. <https://doi.org/10.1177/0013161X18799439>

ρόλο του ηγέτη από τη διαχείριση κρίσεων στην προληπτική διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να εξορθολογίσει πολλές διαδικασίες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, επιτρέποντας στους ηγέτες να επικεντρωθούν στις ανθρώπινες πτυχές της διαχείρισης ταλέντων<sup>37</sup>. Εργαλεία ΤΝ μπορούν να βοηθήσουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και να παρέχουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών<sup>38 39</sup>. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση αφορά την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, πλατφόρμες όπως το Edthema αξιοποιούν τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης για να προτείνουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές διαδρομές με βάση τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευτικών<sup>40</sup>. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο διευθυντής μπορεί να αξιοποιήσει τέτοια εργαλεία για τον σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων επιμόρφωσης, ενισχύοντας τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Η πραγματική υπόσχεση της τεχνητής νοημοσύνης στη διοίκηση δεν είναι απλώς η αποδοτικότητα, αλλά η ανακατανομή του ανθρώπινου κεφαλαίου.

### 3.3 Πλοήγηση στους Κινδύνους: Κρίσιμες Προκλήσεις και Ηθικά Διλήμματα της Ενσωμάτωσης της ΤΝ

Παρά τις σημαντικές προοπτικές, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση συνοδεύεται από σοβαρούς κινδύνους και ηθικά διλήμματα που απαιτούν προσεκτική διαχείριση. Η αισιοδοξία για την τεχνολογική πρόοδο πρέπει να μετριάζεται από μια κριτική επίγνωση των πιθανών αρνητικών συνεπειών.

Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης εκπαιδεύονται σε ιστορικά δεδομένα, τα οποία μπορεί να περιέχουν και να ενισχύουν υφιστάμενες κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα<sup>41</sup>. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες οι οποίες θέτουν συστηματικά σε μειονεκτική θέση περιθωριοποιημένες ομάδες<sup>42</sup>.

---

37 Yılmaz, A., Tekin, M.Z., Koç, A., Altun, R., & Aydın, M. (2025). Artificial Intelligence In Educational Management: Current Research, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10(29), 157-179. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2867>

38 Wang, Y. (2021). When artificial intelligence meets educational leaders' data-informed decision-making: A cautionary tale. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100872. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100872>

39 Yılmaz, A., Tekin, M.Z., Koç, A., Altun, R., & Aydın, M. (2025). Artificial Intelligence In Educational Management: Current Research, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10(29), 157-179. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2867>

40 University of San Diego. (n.d.). *Artificial intelligence in education: Benefits, examples, and top tools*. Στο: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/> (προσπελάστηκε στις 18/3/2026)

41 Boateng, O., & Boateng, B. (2025). Algorithmic bias in educational systems: Examining the impact of AI-driven decision making in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 25(1), 2012-2017. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.1.0253>

42 Baker, R., & Hawn, A. (2021). Algorithmic Bias in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 1052 - 1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>

Μελέτες έχουν εντοπίσει διάφορες μορφές προκατάληψης, όπως προκαταλήψεις που σχετίζονται με τα δεδομένα ή τον ίδιο τον αλγόριθμο, οι οποίες μπορούν να διαιωνίσουν διακρίσεις εις βάρος κάποιων δημογραφικών ομάδων. Για παράδειγμα, μεροληπτικοί αλγόριθμοι στις διαδικασίες εισαγωγής σε εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να μειώσουν την πολυμορφία των φοιτητών<sup>43</sup>. Προγνωστικά μοντέλα που στοχεύουν στον εντοπισμό μαθητών «υψηλού κινδύνου» μπορεί να στοχοποιούν δυσανάλογα μαθητές από συγκεκριμένες φυλετικές ή κοινωνικοοικονομικές ομάδες, οδηγώντας στον στιγματισμό τους αντί για την υποστήριξή τους<sup>44</sup> <sup>45</sup>. Ομοίως, αυτοματοποιημένα συστήματα βαθμολόγησης ενδέχεται να εμφανίζουν μεροληψία με βάση το φύλο, τη φυλή ή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών<sup>46</sup>. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, η διοίκηση της σχολικής μονάδας μπορεί να εφαρμόσει τακτικούς ελέγχους αλγορίθμων και αναφορές διαφάνειας, ώστε να εντοπίζονται τυχόν μεροληψίες βάσει φύλου, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή γλώσσας<sup>47</sup>.

Η έλλειψη της διαφάνειας είναι ένα σημαντικό ζήτημα. Οι αλγόριθμοι μπορεί να είναι σύνθετοι και δυσνόητοι, κάνοντας το έργο της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους από τους χρήστες καθώς και τον εντοπισμό πιθανών λαθών και προκαταλήψεων εξαιρετικά δύσκολο<sup>48</sup>. Η αδιαφάνεια αυτή μπορεί να περιορίσει την ικανότητα της σχολικής διοίκησης να πάρει τεκμηριωμένες αποφάσεις και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών της.

Ένας επιπλέον περιορισμός της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αξιοποιούν όλο και περισσότερο την τεχνητή νοημοσύνη, η υπεύθυνη συλλογή, αποθήκευση και χρήση όλων αυτών των δεδομένων είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της εμπιστοσύνης και την τήρηση των ηθικών αλλά και κατευθυντήριων γραμμών<sup>49</sup>.

---

43 Boateng, O., & Boateng, B. (2025). Algorithmic bias in educational systems: Examining the impact of AI-driven decision making in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 25(1), 2012-2017. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.1.0253>

44 Bird, K.A., Castleman, B.L., & Song, Y. (2024). Are algorithms biased in education? Exploring racial bias in predicting community college student success. *Journal of Policy Analysis and Management*, 44, 379-402. <https://doi.org/10.1002/pam.22569>

45 Wang, Y. (2021). When artificial intelligence meets educational leaders' data-informed decision-making: A cautionary tale. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100872. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100872>

46 Litman, D., Zhang, H., Correnti, R., Matsumura, L.C., Wang, E. (2021). A Fairness Evaluation of Automated Methods for Scoring Text Evidence Usage in Writing. In: Roll, I., McNamara, D., Sosnovsky, S., Luckin, R., Dimitrova, V. (eds) *Artificial Intelligence in Education. AIED 2021. Lecture Notes in Computer Science*, 12748, (255-267). Springer, Cham.

47 Baker, R.S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic Bias in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 1052-1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>

48 Igbokwe, I. C. (2023). Application of artificial intelligence (AI) in educational management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13(3), 300-307. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.13.03.2023.p13536>

49 Ashraf, S. R. (2024). The role of artificial intelligence in enhancing managerial decision-making in education. *International Journal of Advanced Social Science Research*, 1(1), 10-20.

Τα δεδομένα αυτά όμως είναι ευάλωτα σε κυβερνοεπιθέσεις και παραβιάσεις ασφαλείας, υπονομεύοντας την εμπιστοσύνη των εμπλεκομένων<sup>50</sup>.

Μία τελευταία αλλά όχι λιγότερο σημαντική πρόκληση είναι η έλλειψη της τεχνογνωσίας αλλά και των υλικών πόρων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να έχει την κατάλληλη κατάρτιση και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι πιθανό να μη διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους για την αποτελεσματική εφαρμογή της<sup>51</sup>. Η αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης απαιτεί κατάλληλη τεχνογνωσία και επιμόρφωση του προσωπικού<sup>52</sup>. Η διοίκηση μπορεί να οργανώνει στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αξιολογούν δεδομένα, να εφαρμόζουν με ασφάλεια τις προτεινόμενες διαδικασίες και να χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη ως υποστηρικτικό εργαλείο στη λήψη αποφάσεων, χωρίς να υποκαθιστά την παιδαγωγική ευθύνη. Με αυτόν τον τρόπο, οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη της τεχνητής νοημοσύνης, περιορίζοντας ταυτόχρονα τις αρνητικές συνέπειες και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα.

### 3.4 Χαράσσοντας μια Πορεία προς τα Εμπρός: Πλαίσια Πολιτικής και Στρατηγικές Εισηγήσεις

Η υπεύθυνη ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση απαιτεί συντονισμένη δράση σε διεθνές, εθνικό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι κατευθυντήριες γραμμές από διεθνείς οργανισμούς παρέχουν ένα κρίσιμο πλαίσιο, το οποίο πρέπει να μεταφραστεί σε εφαρμόσιμες στρατηγικές για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους σχολικούς ηγέτες.

Τρεις βασικοί διεθνείς οργανισμοί έχουν διαμορφώσει το πλαίσιο για την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, ο καθένας με τις δικές του διακριτές προτεραιότητες:

**UNESCO:** Υιοθετεί μια ανθρωποκεντρική και ηθική προσέγγιση, δίνοντας προτεραιότητα στην ένταξη, την ισότητα και τον αναντικατάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού. Προωθεί πλαίσια διακυβέρνησης που προστατεύουν την ανθρώπινη δράση και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως δημόσιο κοινωνικό αγαθό<sup>53</sup>.

**ΟΟΣΑ:** Επικεντρώνεται στην προετοιμασία των μαθητών για μια οικονομία και ένα μέλλον εργασίας που θα καθορίζονται από την τεχνητή νοημοσύνη. Τονίζει

---

50 Ogunode, N. J., & Gregory, D. M. (2023). Artificial intelligence (AI) in educational administration. *International Journal on Orange Technology*, 5(10), 7.

51 Igbokwe, I. C. (2023). Application of artificial intelligence (AI) in educational management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13(3), 300-307. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.13.03.2023.p13536>

52 Kiran, F. (2025). The Role of AI in Teacher Professional Development: Implications for AI Literacy and Training. *AI Edify Journal*, 2(1), 29-36.

53 UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

την ανάγκη ανάπτυξης πλαισίων για τον γραμματισμό στην τεχνητή νοημοσύνη και τον επαναπροσδιορισμό των δεξιοτήτων που πρέπει να διδάσκονται<sup>54</sup>.

**Ευρωπαϊκή Ένωση:** Στοχεύει στη δημιουργία ενός παγκόσμιας κλάσης, αξιόπιστου οικοσυστήματος τεχνητής νοημοσύνης που σέβεται τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (2021-2027) στοχεύει στην οικοδόμηση ενός υψηλής απόδοσης ψηφιακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος και στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων<sup>55 56</sup>.

Η πρωτοποριακή Πράξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την τεχνητή νοημοσύνη κατηγοριοποιεί τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται για κρίσιμες εκπαιδευτικές λειτουργίες, όπως η εισαγωγή σε ιδρύματα, η αξιολόγηση και η επιτήρηση εξετάσεων, ως «υψηλού κινδύνου»<sup>57 58</sup>. Αυτός ο χαρακτηρισμός επιβάλλει αυστηρές υποχρεώσεις στα σχολεία ως «φορείς εφαρμογής» της τεχνητής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, απαιτείται η θέσπιση συστημάτων διαχείρισης κινδύνου, η διασφάλιση της ορθής διακυβέρνησης των δεδομένων, η διατήρηση ουσιαστικής ανθρώπινης εποπτείας σε όλες τις αποφάσεις και η εγγύηση της διαφάνειας στη λειτουργία των αλγορίθμων<sup>59 60</sup>. Αυτό δημιουργεί ένα σημαντικό βάρος συμμόρφωσης για τις σχολικές μονάδες και καθιστά απαραίτητη την αναβάθμιση του γραμματισμού του προσωπικού στην τεχνητή νοημοσύνη<sup>61 62</sup>.

#### 4. Συμπεράσματα - Εισηγήσεις πολιτικής

Η τεχνητή νοημοσύνη εισέρχεται στη σχολική διοίκηση με διττή όψη: από τη μία, υπόσχεται μια επανάσταση στην αποτελεσματικότητα και τη στρατηγική ηγεσία, και από την άλλη, εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους για την ισότητα, την ιδιωτικότητα και

---

54 OECD. (2025). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education (Review draft)*. OECD: Paris. Στο: <https://ailiteracyframework.org>

55 European Commission. (n.d.). *European approach to artificial intelligence*. Στο: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/european-approach-artificial-intelligence> (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)

56 European Parliament. (2021, May 19). *European Parliament resolution of 19 May 2021 on artificial intelligence in education, culture and the audiovisual sector (2020/2017(INI))*. Στο: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0238\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0238_EN.html) (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)

57 Colonna, L. (2025). Artificial intelligence in education (AIED): Towards more effective regulation. *European Journal of Risk Regulation*, 1-21. <https://doi.org/10.1017/err.2025.10039>

58 European Parliament. (2021, May 19). *European Parliament resolution of 19 May 2021 on artificial intelligence in education, culture and the audiovisual sector (2020/2017(INI))*. Στο: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0238\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0238_EN.html) (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)

59 Digital Education Council. (2024, March 18). *The EU AI Act: What it means for universities*. Στο: <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/eu-ai-act-what-it-means-for-universities> (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)

60 McCormack, L., Bendechea, M., Lewis, D. & Huyskes, D. (2025). Trust and transparency in AI: industry voices on data, ethics, and compliance. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02654-7>

61 ISC Research. (2025). *The EU AI Act: What international school leaders need to know*. Στο: <https://iscresearch.com/isl-magazine-the-eu-ai-act/> (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)

62 Lademann, J., Henze, J., Honke, N., Wollny, C., & Becker-Genschow, S. (2025). Teacher training in the age of AI: Impact on AI Literacy and Teachers' Attitudes. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.03011>

τον ανθρωπιστικό πυρήνα της εκπαίδευσης. Η ανάλυση κατέδειξε ότι η μετάβαση από τα παραδοσιακά διοικητικά μοντέλα σε ένα μέλλον όπου η τεχνητή νοημοσύνη υποστηρίζει τις διαδικασίες της σχολικής διοίκησης, απαιτεί πολύ περισσότερα από τεχνικές δεξιότητες. Απαιτεί στιβαρή, ανθρωποκεντρική διακυβέρνηση και ηθική ηγεσία εντός της σχολικής μονάδας με σαφή κατανομή ευθυνών σε δημοκρατικά θεσμοθετημένα όργανα, όπως ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η δέσμευση για τον μετριασμό των κινδύνων της μεροληψίας και της ανισότητας πρέπει να ενσωματωθεί σε συγκεκριμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με υποστήριξη και εποπτεία από την ίδια τη διοίκηση.

Σε εθνικό επίπεδο, οι κυβερνήσεις πρέπει να αναλάβουν δράση και να επιδείξουν συμμόρφωση με τα πλαίσια των διεθνών απαιτήσεων. Είναι επιτακτική η ανάγκη για επενδύσεις που θα κλείσουν το ψηφιακό χάσμα, διασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση σε υποδομές και συσκευές για όλα τα σχολεία. Απαιτείται η χρηματοδότηση προγραμμάτων κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τον γραμματισμό των εκπαιδευτικών στην τεχνητή νοημοσύνη. Χωρίς μια μαζική, στοχευμένη επένδυση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού και διαχείρισης δεδομένων για το εκπαιδευτικό προσωπικό σε επίπεδο σχολείου, αυτές οι προηγμένες πολιτικές θα είναι αναποτελεσματικές και θα μπορούσαν να γίνουν πηγή μη συμμόρφωσης και νομικού κινδύνου για τους ήδη επιβαρυνμένους σχολικούς ηγέτες.

Η τελική επιτυχία της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική διοίκηση δεν θα μετρηθεί από την αποδοτικότητα που δημιουργεί, αλλά από την ικανότητά της να ενισχύει την ανθρώπινη δράση, να προάγει την ισότητα και να διαφυλάττει τις θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης. Ο στόχος δεν είναι η δημιουργία ενός αυτοματοποιημένου σχολείου, αλλά ενός πιο ανθρωποκεντρικού, όπου η τεχνολογία απελευθερώνει τους εκπαιδευτικούς για να επικεντρωθούν σε αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία: τους μαθητές.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαλκιώτης Δ., & Διαμαντή Μ. – Α. (2020). Μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης: Συγκριτική προσέγγιση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών λυκειακής εκπαίδευσης στην πόλη του Βόλου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 881–889. <https://doi.org/10.12681/edusc.3184>

## Ξενόγλωσση

- Ashraf, S. R. (2024). The role of artificial intelligence in enhancing managerial decision-making in education. *International Journal of Advanced Social Science Research*, 1(1), 10-20.
- Baker, R., & Hawn, A. (2021). Algorithmic Bias in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 1052 - 1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Bird, K.A., Castleman, B.L., & Song, Y. (2024). Are algorithms biased in education? Exploring racial bias in predicting community college student success. *Journal of Policy Analysis and Management*, 44, 379-402. <https://doi.org/10.1002/pam.22569>
- Boateng, O., & Boateng, B. (2025). Algorithmic bias in educational systems: Examining the impact of AI-driven decision making in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 25(1), 2012-2017. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.1.0253>
- Colonna, L. (2025). Artificial intelligence in education (AIED): Towards more effective regulation. *European Journal of Risk Regulation*, 1-21. <https://doi.org/10.1017/err.2025.10039>
- Dai, R., Thomas, M.K.E. & Rawolle, S. (2025). The roles of AI and educational leaders in AI-assisted administrative decision-making: a proposed framework for symbiotic collaboration. *The Australian Educational Researcher*, 52, 1471–1487. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00771-8>
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gado, S., Kempen, R., Lingelbach, K., & Bipp, T. (2022). Artificial intelligence in psychology: How can we enable psychology students to accept and use artificial intelligence? *Psychology Learning & Teaching*, 21(1), 37–56. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/14757257211037149>
- Huang, W., Jiang, J., King, R.B., & Fryer, L.K. (2025). Chatbots and student motivation: a scoping review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(26). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00524-2>
- Hutami, S. (2024). Utilizing Technology and Artificial Intelligence in Educational Administration to Enhance School Performance at Junior High School. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 197-212. <https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.302>
- Igbokwe, I. C. (2023). Application of artificial intelligence (AI) in educational management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13(3), 300-307. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.13.03.2023>.

p13536

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2022). *New Learning: Elements of a Science of Education* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kazi, K., Devi, J. S., Sreedhar, B., & Arulprakash, P. (2022). A Path Towards Child-Centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(3), 9915-9922. DOI: [10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145](https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145)
- Khan, M. A., Khojah, M., & Vivek. (2022). Artificial intelligence and big data: The advent of new pedagogy in the adaptive e-learning system in the higher educational institutions of Saudi Arabia. *Education Research International*, 2022, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2022/1263555>
- Kiran, F. (2025). The Role of AI in Teacher Professional Development: Implications for AI Literacy and Training. *AI Edify Journal*, 2(1), 29-36.
- Lademann, J., Henze, J., Honke, N., Wollny, C., & Becker-Genschow, S. (2025). Teacher training in the age of AI: Impact on AI Literacy and Teachers' Attitudes. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.03011>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Litman, D., Zhang, H., Correnti, R., Matsumura, L.C., Wang, E. (2021). A Fairness Evaluation of Automated Methods for Scoring Text Evidence Usage in Writing. In: Roll, I., McNamara, D., Sosnovsky, S., Luckin, R., Dimitrova, V. (eds) *Artificial Intelligence in Education. AIED 2021. Lecture Notes in Computer Science*, 12748, (255-267). Springer, Cham.
- McCormack, L., Bendeche, M., Lewis, D. & Huyskes, D. (2025). Trust and transparency in AI: industry voices on data, ethics, and compliance. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02654-7>
- Obona, E. E., Madukwe, E. C., Osha, M. I., & Willie, T. B. (2024). Artificial intelligence (AI) in school administration: Application, benefits and challenges. *Scholarly Journal of Contemporary Issues in Education (SJCIE)*, 5(1), 251-266.
- Ogunode, N. J. (2020). Challenges confronting the administration of English Language program: Secondary school context in Nigeria. *Journal of Research and Innovation in Language*, 2(2), 59-69. <https://doi.org/10.31849/reila.v2i2.4506>
- Ogunode, N. J., & Gregory, D. M. (2023). Artificial intelligence (AI) in educational administration. *International Journal on Orange Technology*, 5(10), 7.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Sharwani, A.E., Melo, R., & Rabbi, I. (2025). The Role of Artificial Intelligence

- in Education: Transforming Administration and Leadership for Revolutionizing in Education. *Adhyayan: A Journal of Management Sciences*, 15(1), 10-16. doi: [10.21567/adhyayan.v15i1.02](https://doi.org/10.21567/adhyayan.v15i1.02)
- Sorensen, L. C. (2019). “Big Data” in educational administration: An application for predicting school dropout risk. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 404–446. <https://doi.org/10.1177/0013161X18799439>
- Swapp, D. & Osmond-Johnson, P. (2025). School Leadership in Crisis: A Job Demands-Resources Model of Saskatchewan School Administrators’ Work, Stress, and Burnout. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 20(1), 76–109. <https://doi.org/10.20355/jcie29743>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Wang, Y. (2021a). Artificial intelligence in educational leadership: A symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 671–686. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2020-0216>
- Wang, Y. (2021b). When artificial intelligence meets educational leaders’ data-informed decision-making: A cautionary tale. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100872. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100872>
- Wang, F., Pollock, K. E., & Hauseman, C. (2018). School principals’ job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 73–90.
- West, E. G. (1992). Autonomy in school provision: Meanings and implications-Review essay. *Economics of Education Review*, 11, 417-425. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(92\)90046-6](https://doi.org/10.1016/0272-7757(92)90046-6)
- Yılmaz, A., Tekin, M.Z., Koç, A., Altun, R., & Aydın, M. (2025). Artificial Intelligence In Educational Management: Current Research, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10(29), 157-179. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2867>

## Ιστοσελίδες

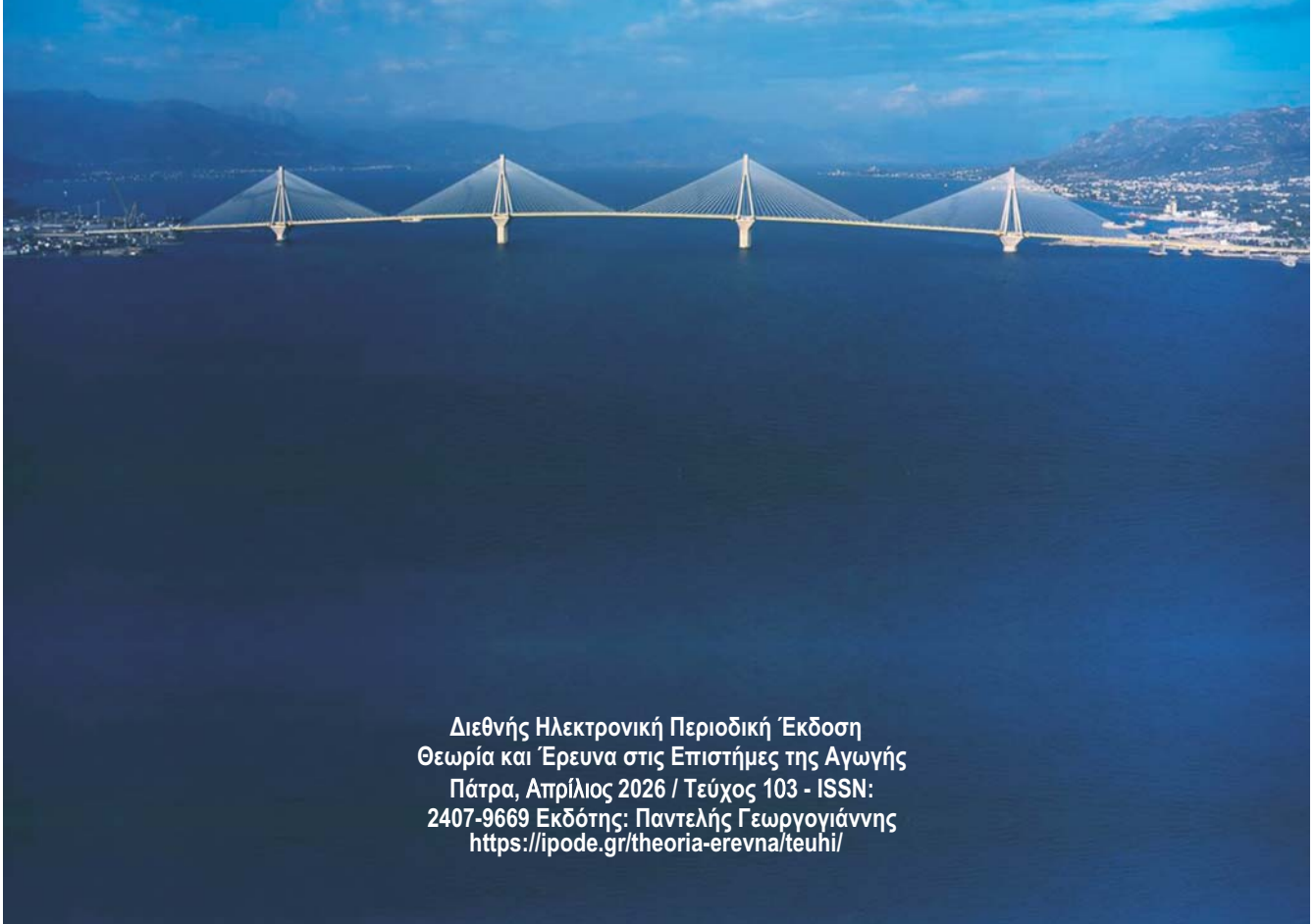
- Digital Education Council. (2024, March 18). *The EU AI Act: What it means for universities*. Στο: <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/eu-ai-act-what-it-means-for-universities> (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)
- European Commission. (n.d.). *European approach to artificial intelligence*. Στο: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/european-approach-artificial-intelligence> (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)
- European Commission. (2021). *Proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain*

- Union legislative acts*. COM(2021) 206 final. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52021PC0206> (προσπελάστηκε στις 23/12/2025)
- European Parliament. (2021, May 19). *European Parliament resolution of 19 May 2021 on artificial intelligence in education, culture and the audiovisual sector (2020/2017(INI))*. Στο: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0238\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0238_EN.html) (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)
- ISC Research. (2025). *The EU AI Act: What international school leaders need to know*. Στο: <https://iscresearch.com/isl-magazine-the-eu-ai-act/> (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)
- OECD. (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD/LEGAL/0449. Στο: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449#dates> (προσπελάστηκε στις 23/12/2025)
- OECD. (2025). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education (Review draft)*. OECD: Paris. Στο: <https://ailiteracyframework.org> (προσπελάστηκε στις 10/1/2026)
- University of San Diego. (n.d.). *Artificial intelligence in education: Benefits, examples, and top tools*. Στο: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/> (προσπελάστηκε στις 18/3/2026)

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Κα **Τάγκα Θεοδώρα** είναι απόφοιτη του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, και μόνιμη εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου της σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Κύπρου στη Θεωρία της Παιδείας και τα Αναλυτικά Προγράμματα, και είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια της ίδιας σχολής στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική με ερευνητικά ενδιαφέροντα που αφορούν τη σχολική ηγεσία, τη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών και τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.





Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Απρίλιος 2026 / Τεύχος 103 - ISSN:  
2407-9669 Εκδότης: Παντελής Γεωργγιάννης  
<https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>