

**Αξιολόγηση εκπαιδευτικού/μέλους ΕΕΠ****Επιλεγμένος Αξιολογούμενος****Όνομα αξιολογούμενου:**

ΣΟΦΙΑ ΣΤΕΦΑΝΙΔΟΥ

Επιλεγμένος Αξιολογητής**Όνομα αξιολογητή:**

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΑΠΑΠΟΣΤΟΛΟΥ

Στοιχεία παρακολούθησης διδασκαλιών**Πρακτικό συνάντησης αξιολογητή - αξιολογούμενου:**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α ΣΤΕΦΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ.pdf

Συνοπτική αποτίμηση του αξιολογητή μετά την 1η διδασκαλία - παρατηρήσεις αξιολογούμενου:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ 1ης ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΕΦΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ.pdf

Ημερομηνία 1ης συνάντησης:

20/05/2025

Συνοπτική αποτίμηση του αξιολογητή μετά την 2η διδασκαλία - παρατηρήσεις αξιολογούμενου:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ 2ης ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΕΦΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ.pdf

Ημερομηνία 2ης συνάντησης:

27/05/2025

Ερωτήσεις Αξιολόγησης**ΠΕΔΙΟ Α2: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ/ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ:**

Εξαιρετικός

ΠΕΔΙΟ Α2: ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ

(1*)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(1*) ΣΤΟΙΧΕΙΑ: ΣΤΕΦΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ ΠΕ70 ΠΕΔΙΟ Α2 ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΡΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΠΑΠΑΠΟΣΤΟΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ Κατά τη φάση της προετοιμασίας της αξιολογικής διαδικασίας, συμφωνήθηκε η υλοποίηση δύο διδασκαλιών από την εκπαιδευτικό Στεφανίδα Σοφία, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Γεωγραφίας και της Φυσικής της ΣΤ΄ τάξης. Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων, «Οι κάτοικοι και τα κράτη της Νότιας Αμερικής» στη Γεωγραφία Αμερικής (σελ 146-148) και «Η καρδιά – ένας ακούραστος μυς» στη Φυσική, (Τετρ. Εργασιών, σελ. 157-163), επέτρεψε την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων που συνδύαζαν την αυθεντικότητα, τη δημιουργικότητα και την παιδαγωγική διαφοροποίηση, σε μία τάξη με ιδιαίτερη γλωσσική και μαθησιακή ετερογένεια. Τα διδακτικά σχέδια σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ, δίνοντας έμφαση στον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας, στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, στην αξιοποίηση της τεχνολογίας και στη διαθεματική διασύνδεση της γνώσης. Η εκπαιδευτικός ενσωμάτωσε στρατηγικές βιωματικής, συνεργατικής και πολυτροπικής μάθησης, με στόχο την καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι παρατηρούμενες διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης και επικεντρώθηκαν στην ικανότητα της εκπαιδευτικού να οργανώνει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την τάξη και να δημιουργεί θετικό, συμπεριληπτικό και ενισχυτικό παιδαγωγικό κλίμα. β) Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης. Προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ της εκπαιδευτικού και των

μαθητών Η εκπαιδευτικός καλλιέργησε με συνέπεια και ευαισθησία ένα θετικό και υποστηρικτικό παιδαγωγικό κλίμα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες της ετερογενούς μαθητικής ομάδας. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γεωγραφίας με θέμα «Οι κάτοικοι και τα κράτη της Νότιας Αμερικής», η εκπαιδευτικός σχεδίασε δραστηριότητες που έδωσαν χώρο στην αυτενέργεια και την προφορική αλληλεπίδραση, όπως το επιτραπέζιο παιχνίδι με τις σημαίες, οι ομαδικές αποστολές εντοπισμού χωρών στον χάρτη και η χρήση του ψηφιακού εργαλείου Seterra. Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, γεγονός που υποστήριξε την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυσε τη συνεργατικότητα και επέτρεψε την ενεργή εμπλοκή όλων, ακόμα και εκείνων που παρουσιάζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Αντίστοιχα, στο μάθημα της Φυσικής με θέμα «Η καρδιά – ένας ακούραστος μυς», το παιδαγωγικό κλίμα διαμορφώθηκε μέσα από δραστηριότητες που συνέδεσαν τη γνώση με τη δημιουργικότητα και το προσωπικό βίωμα. Η παρατήρηση του προπλάσματος της καρδιάς, η απλή και πολυτροπική εξήγηση της ροής του αίματος, καθώς και η σχεδίαση ρεαλιστικού σχήματος της καρδιάς με καθοδήγηση από βίντεο, λειτούργησαν ως ισχυρά παιδαγωγικά μέσα που προσέφεραν ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους τους μαθητές. Μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση ή περιορισμένη κατανόηση του προφορικού λόγου ενισχύθηκαν μέσα από τη χρήση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, χειροπιαστών αντικειμένων και απλοποιημένων οδηγιών. Σε όλη τη διάρκεια και των δύο διδασκαλιών, η εκπαιδευτικός απέδειξε ότι διαθέτει αυξημένη παρατηρητικότητα, συναισθηματική ευφυΐα και ευελιξία. Καθόρισε σαφείς προσδοκίες και κανόνες με ήρεμο τρόπο, διαχειρίστηκε τις δυναμικές των ομάδων με ισορροπία, και αναγνώρισε με ενσυναίσθηση τις στιγμές που απαιτούνταν παρέμβαση ή υποστήριξη. Έδειξε ιδιαίτερη φροντίδα για την αποφόρτιση των εντάσεων που προέρχονταν από τις εξωσχολικές συνθήκες κάποιων μαθητών, διατηρώντας ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και σταθερότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε μαθητή με τραυλισμό, η συμμετοχή του σε δραστηριότητες που δεν απαιτούσαν άμεση λεκτική απόδοση (όπως ομαδικές δραστηριότητες ή σχεδιασμός) επέτρεψε την ενδυνάμωσή του χωρίς πίεση, ενώ σε μαθήτριά με χαμηλό επίπεδο γραμματισμού, η χρήση εικόνων και η ομαδοσυνεργατική μάθηση συνέβαλαν θετικά στην ενσωμάτωσή της. Αυτές οι πρακτικές ανέδειξαν την ικανότητα της διδάσκουσας να προωθεί την ισότιμη συμμετοχή και την αποδοχή της διαφορετικότητας, δημιουργώντας μια τάξη στην οποία οι μαθητές ένιωθαν ασφαλείς, υπολογίσιμοι και σεβαστοί. Δημιουργία κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας Η εκπαιδευτικός έδειξε ιδιαίτερη φροντίδα στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει, σέβεται και ενσωματώνει τη διαφορετικότητα, τόσο σε γλωσσικό όσο και σε μαθησιακό και πολιτισμικό επίπεδο. Στις δύο διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν, αξιοποίησε στρατηγικές συμπερίληψης που υποστήριξαν ουσιαστικά την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως προέλευσης, δυνατοτήτων ή δυσκολιών. Στη διδασκαλία της Γεωγραφίας με θέμα «Οι κάτοικοι και τα κράτη της Νότιας Αμερικής», η πολυπολιτισμικότητα της ίδιας της ενότητας αποτέλεσε πεδίο ανάδειξης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Μέσα από δραστηριότητες όπως η χρήση σημαιών, η ταύτιση χωρών και πολιτισμικών στοιχείων, αλλά και η ενασχόληση με τη γεωγραφική ποικιλομορφία, οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλύψουν και να σεβαστούν την ετερότητα. Μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από τα ελληνικά υποστηρίχθηκαν μέσα από απλοποιημένες οδηγίες, οπτικοποιημένο λεξιλόγιο, και την εστίαση στην παρατήρηση και τον προφορικό λόγο χωρίς αυστηρές απαιτήσεις γραπτής απόδοσης. Η εκπαιδευτικός απέφυγε τη μονόδρομη προσέγγιση της γνώσης, επιλέγοντας βιωματικά μέσα (όπως το διαδραστικό εργαλείο Seterra και το επιτραπέζιο παιχνίδι), που ευνοούν μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Παρόμοια, στο μάθημα της Φυσικής με θέμα «Η καρδιά – ένας ακούραστος μυς», η διδασκαλία σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση μέσω ποικιλίας καναλιών (οπτικοακουστική παρουσίαση, πρόπλασμα, σχεδίαση). Η εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών – όπως η ύπαρξη διάγνωσης για ειδικό σχολείο, ή η ιστορικότητα μαθησιακών κενών – και τροποποίησε ανάλογα τις απαιτήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση 9 σημείων-οδηγών για τον σχεδιασμό της καρδιάς, που λειτουργούν υποστηρικτικά για μαθητές με χαμηλή οπτικοκινητική αντίληψη ή περιορισμένες δεξιότητες σχεδίασης. Ιδιαίτερη ευαισθησία επιδείχθηκε και απέναντι σε μαθητή με τραυλισμό, ο οποίος υποστηρίχθηκε μέσω δραστηριοτήτων που δεν απαιτούσαν αυθόρμητη λεκτική έκφραση μπροστά στην ολομέλεια. Η ένταξή του σε μικρές ομάδες με καλά καθορισμένους ρόλους βοήθησε στην αποφόρτιση άγχους και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Παράλληλα, στους μαθητές που βιώνουν συναισθηματική αστάθεια λόγω οικογενειακών εντάσεων, η εκπαιδευτικός διατήρησε σταθερές ρουτίνες, έδωσε θετική ανατροφοδότηση και απέφυγε την οποιαδήποτε τιμωρητική αντιμετώπιση, προωθώντας την ψυχική ασφάλεια. Η στάση της εκπαιδευτικού ανέδειξε μια κουλτούρα σεβασμού και ενσυναίσθησης, αποτυπωμένη σε μικρές αλλά κρίσιμες παιδαγωγικές πράξεις: απευθυνόταν στους μαθητές με θετικούς όρους, ενίσχυε τις προσπάθειες όλων, διευκόλυνε την αλληλοβοήθεια και φρόντιζε η διαφορετικότητα να μην γίνεται αιτία αποκλεισμού αλλά αφετηρία δημιουργικής συνύπαρξης. Συνολικά, το παιδαγωγικό περιβάλλον που διαμόρφωσε λειτουργούσε ενδυναμωτικά για κάθε μαθητή. Η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίστηκε ως πρόβλημα προς επίλυση, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής κοινότητας, με πρακτικές που ενισχύουν τη συμπερίληψη και διαμορφώνουν μια παιδαγωγική κουλτούρα ίσων ευκαιριών. Εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία Η εκπαιδευτικός Στεφανίδου Σοφία προσέγγισε τη διδασκαλία με ιδιαίτερη μέριμνα ως προς την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, φροντίζοντας να

δημιουργήσει συνθήκες αυθεντικής εμπλοκής, αυτενέργειας και ενθάρρυνσης της έκφρασης. Οι επιλεγμένες στρατηγικές, οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες και η εναλλαγή μέσων μάθησης ενίσχυαν τη σύνδεση των παιδιών με το αντικείμενο, ανεξαρτήτως του μαθησιακού τους προφίλ ή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η τάξη της εκπαιδευτικού είναι αισθητικά φροντισμένη και παιδαγωγικά οργανωμένη, με αφίσες, χαρτογραφικό και εποπτικό υλικό που λειτουργούν ως σταθερά, ελκυστικά και πολυτροπικά μαθησιακά ερεθίσματα. Το περιβάλλον είναι πλούσιο σε οπτικά και κιναισθητικά στοιχεία, γεγονός που διευκολύνει τη συγκέντρωση, ενισχύει τη μαθησιακή ενεργοποίηση και προάγει τη χαρά της ανακάλυψης, ειδικά για τους μαθητές που έχουν ανάγκη από απτά και βιωματικά ερεθίσματα λόγω μαθησιακών δυσκολιών ή χαμηλής συγκέντρωσης. Στη διδασκαλία της Γεωγραφίας, το ενδιαφέρον των μαθητών διεγέρθηκε ήδη από το εισαγωγικό στάδιο, όταν τους ζητήθηκε να «ταξιδέψουν» στη Νότια Αμερική μέσα από τον διαδραστικό πίνακα και τη χρήση του εργαλείου Seterra. Η δραστηριότητα είχε χαρακτήρα αποστολής, μετατρέποντας το μάθημα σε ένα «παιχνίδι εξερεύνησης», γεγονός που ενεργοποίησε τη φαντασία και κινητοποίησε ιδιαίτερα τους μαθητές που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν ή να συμμετέχουν μέσω συμβατικών μεθόδων. Η αξιοποίηση επιτραπέζιου παιχνιδιού με σημαίες ενίσχυσε τη συνεργατική διάσταση, ενώ οι ομάδες κλήθηκαν να βρουν συνδέσεις ανάμεσα στη σημαία, τη χώρα και πολιτισμικά στοιχεία – δίνοντας την ευκαιρία για αυθεντικές ανταλλαγές απόψεων και επεξεργασία νέας γνώσης με βιωματικό τρόπο. Ενδεικτικά, μαθητής με γλωσσική αβεβαιότητα ανέλαβε τον ρόλο «σημαιοφόρου ομάδας», κρατώντας την κάρτα της χώρας και δείχνοντας την απάντηση με χειρονομία αντί να χρειαστεί να μιλήσει, πράξη που συνέβαλε στην ενδυνάμωσή του. Στο μάθημα της Φυσικής, το ενδιαφέρον των παιδιών κορυφώθηκε μέσα από τον συνδυασμό ψηφιακής, πειραματικής και εικαστικής προσέγγισης. Το πρόπλασμα της καρδιάς αποτέλεσε κεντρικό σημείο αναφοράς, το οποίο παρατήρησαν, άγγιξαν και σχολίασαν όλα τα παιδιά. Στη συνέχεια, η παρακολούθηση εκπαιδευτικού βίντεο με οδηγίες για το πώς σχεδιάζεται η καρδιά βήμα-βήμα, σε συνδυασμό με την παροχή δομημένου φύλλου (με εννέα τελείες ως οδηγούς σχεδίασης), εξασφάλισε τη συμμετοχή ακόμη και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλή αυτοπεποίθηση στην καλλιτεχνική έκφραση. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τον πειραματισμό, επιβράβευε τις προσπάθειες ανεξαρτήτως αποτελέσματος και επέτρεπε την προσωποποιημένη προσέγγιση στο τελικό σχέδιο. Μαθήτριά που συνήθως παραμένει αμέτοχη, στην εν λόγω δραστηριότητα ζήτησε από μόνη της να δείξει στην ολομέλεια το σκίτσο της, ενέργεια που αποδόθηκε στο αίσθημα ασφάλειας και την προσωπική της εμπλοκή στη διαδικασία. Η εκπαιδευτικός επέλεξε στρατηγικά την εναλλαγή ρόλων, τη χρήση χειροπιαστών μέσων και την πολυτροπική παράδοση, ώστε να προσφέρει εναλλακτικές διαδρομές συμμετοχής. Δεν επέμεινε στη μονοσήμαντη απάντηση, αλλά αναγνώρισε τη νοηματοδότηση της γνώσης μέσα από κίνηση, παρατήρηση, σχέδιο, αφήγηση και συνεργασία. Αυτή η προσέγγιση ευνόησε τόσο τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση όσο και εκείνους που βρίσκονται σε διαδικασία ενδυνάμωσης. Συνολικά, η διδασκαλία δεν λειτούργησε ως παροχή έτοιμης γνώσης αλλά ως συμμετοχική εμπειρία. Η εμπλοκή των μαθητών δεν περιορίστηκε στη μηχανική εκτέλεση οδηγιών αλλά συνδέθηκε με τη δημιουργικότητα, τη σωματική και συναισθηματική ενεργοποίηση και την αίσθηση προσωπικής συμβολής στην ομάδα. Αυτός ο τύπος συμμετοχής αποτελεί ουσιαστική βάση για τη βιωματική μάθηση και τη μακροπρόθεσμη κατανόηση της γνώσης. Πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας Η εκπαιδευτικός προσέγγισε με συνέπεια και ευαισθησία την πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, αξιοποιώντας ένα προληπτικό και υποστηρικτικό πλαίσιο διαχείρισης της ομάδας, το οποίο βασίστηκε σε σαφείς κανόνες, ενεργό εμπύχωση και διαφοροποιημένες στρατηγικές ενδυνάμωσης των παιδιών. Η διαχείριση των δυναμικών της τάξης δεν έγινε μόνο αντιδραστικά, αλλά κυρίως προνοητικά, με στόχο την πρόληψη εντάσεων και τον αποκλεισμό φαινομένων περιθωριοποίησης. Ιδιαίτερη παιδαγωγική πρόκληση αποτέλεσε το γεγονός ότι στην τάξη υπήρχαν τρεις μαθήτριες Ρομά, με συγγενικούς δεσμούς μεταξύ τους, οι οποίες εμπλέκονται σε σύνθετες διαπροσωπικές σχέσεις. Η ένταξη νέας μαθήτριας στην ομάδα διαφοροποίησε τις ισορροπίες, με αποτέλεσμα μία από τις μαθήτριες – εκείνη που φέρει και διάγνωση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο – να περιθωριοποιηθεί και να διακοπεί η κοινωνική της επαφή με τις άλλες δύο. Η εκπαιδευτικός, έχοντας παρατηρήσει τη διατάραξη της κοινωνικής συνοχής, δεν αντιμετώπισε το φαινόμενο ως πειθαρχική εκτροπή, αλλά ως ευκαιρία για ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, εφάρμοσε στοχευμένες πρακτικές, όπως ομαδοποίηση με εναλλαγές ρόλων, ώστε να δημιουργηθούν νέες συμμαχίες και να σπάσουν τα κλειστά υπο-συστήματα εντός της τάξης, ανάθεση ευθυνών στη μαθήτριά που είχε αποκλειστεί, προσφέροντάς της θετικές εμπειρίες επιτυχίας και ενίσχυση της εικόνας της στην ομάδα (π.χ., να παρουσιάσει την εργασία της πρώτης ή να είναι βοηθός σε πείραμα στη Φυσική), δραστηριότητες χωρίς γλωσσική απαίτηση, όπως η σχεδίαση της καρδιάς στο μάθημα της Φυσικής, που ενίσχυσαν την ισότιμη συμμετοχή ανεξαρτήτως κοινωνικών σχέσεων ή μαθησιακών επιδόσεων. Παράλληλα, με καθημερινή ενσυναίσθητική παρουσία, σταθερή στάση και μη τιμωρητικό λόγο, η εκπαιδευτικός μείωσε το ενδεχόμενο εκδήλωσης ανοιχτής σύγκρουσης ή αποκλεισμού. Παρότι οι δυσκολίες στις σχέσεις των μαθητριών δεν εξαλείφθηκαν πλήρως, η δημιουργία κοινού στόχου σε ομαδικές δραστηριότητες (όπως το επιτραπέζιο παιχνίδι με σημαίες στη Γεωγραφία ή το πείραμα με το πρόπλασμα στη Φυσική) λειτούργησε ενωτικά και περιορίσε τη διακριτή ένταση. Συνολικά, η πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη δεν βασίστηκε σε άκαμπτους κανόνες, αλλά σε αξίες ενσυναίσθησης, συμπερίληψης και ευελιξίας, που

καλλιεργήθηκαν σταθερά από την εκπαιδευτικό με προσωπική παρουσία, συνεχή παρατήρηση και στρατηγική διαχείριση μικροδυναμικών. Διαχείριση συγκρούσεων Η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων από την εκπαιδευτικό αποτυπώνει υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής ετοιμότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αν και δεν παρατηρήθηκαν έντονες, ανοιχτές συγκρούσεις κατά τη διάρκεια των δύο διδασκαλιών, η εκπαιδευτικός κλήθηκε να αντιμετωπίσει υποβόσκουσες εντάσεις και σύνθετες ψυχοκοινωνικές ισορροπίες που σχετίζονται τόσο με τις σχέσεις των μαθητών όσο και με τα εξωσχολικά περιβάλλοντά τους. Σημαντική πρόκληση αποτέλεσε η διαταραχή σχέσεων μεταξύ των τριών μαθητριών Ρομά, οι οποίες είχαν συγγενικούς δεσμούς και ιστορικό εναλλασσόμενων συμμαχιών. Η άφιξη νέου μέλους στην τάξη δημιούργησε μια μορφή "κοινωνικού αποκλεισμού" εις βάρος της μαθήτριας με διάγνωση για φοίτηση σε ειδικό σχολείο. Η εκπαιδευτικός αναγνώρισε έγκαιρα τα πρώτα σημάδια ψυχосυναισθητικής απόσυρσης της μαθήτριας και επενέβη διακριτικά αλλά σταθερά, όχι μόνο για να αποκαταστήσει την ψυχική της ασφάλεια, αλλά και για να προστατεύσει τη συνοχή της τάξης. Για την αντιμετώπιση αυτής της ενδοομαδικής κρίσης, εφάρμοσε τα εξής: • Διακριτική διαμεσολάβηση, μιλώντας ατομικά και με σεβασμό με τα εμπλεκόμενα μέρη, δίχως να στιγματίζει ή να εκθέσει δημόσια καμία από τις μαθήτριες. • Καθημερινή παρακολούθηση και ενίσχυση θετικών αλληλεπιδράσεων, επιδιώκοντας να επανασυνδέσει τις σχέσεις μέσα από κοινές εργασίες και δραστηριότητες που προωθούσαν τη συνεργασία με φυσικό και ανεπιτήδευτο τρόπο. Παράλληλη ψυχική ενδυνάμωση της μαθήτριας με τη διάγνωση για ειδικό σχολείο με το πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης με πιστοποιημένο σκύλο εκπαιδευτικής διαμεσολάβησης. • Δημιουργία ουδέτερων ζωνών επικοινωνίας, όπως μικρο-ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες η κάθε μαθήτρια μπορούσε να συνεργαστεί και με άλλους συμμαθητές, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση ότι δεν υπάρχουν "στρατόπεδα" εντός της τάξης. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός αντιμετώπισε με ψυχραιμία και υπομονή μεμονωμένα επεισόδια έντασης, όπως στιγμές διακοπής ή εκνευρισμού από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματική αστάθεια. Σε τέτοιες περιπτώσεις, δεν κατέφυγε σε τιμωρητικές πρακτικές, αλλά επέλεξε την αποφόρτιση μέσω ήρεμης φωνής, κινήσεων εμπιστοσύνης και συχνά με μη λεκτικά μέσα (π.χ. χαμόγελο, βλέμμα κατανόησης). Καθοριστικός υπήρξε επίσης ο ρόλος της προληπτικής διαχείρισης της συμπεριφοράς, με διαρκή ενίσχυση του "συμβολαίου εμπιστοσύνης" ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και την τάξη: καθαροί κανόνες, ενσυναίσθηση και έμφαση στο «μαζί», ακόμα και όταν εμφανίζονται δυσκολίες. Παρότι ορισμένες ψυχοκοινωνικές εντάσεις στο περιβάλλον των μαθητών παραμένουν άλυτες, η εκπαιδευτικός κατάφερε να δημιουργήσει ένα καταφύγιο σταθερότητας εντός του σχολείου, στο οποίο οι μαθητές ένιωσαν ότι μπορούν να ακουστούν, να ηρεμήσουν και να ξαναδοκιμάσουν. Συνοψίζοντας, η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων από την εκπαιδευτικό βασίστηκε σε ευελιξία, ψυχραιμία και προληπτική παιδαγωγική, ενισχύοντας όχι μόνο την καθημερινή λειτουργία της τάξης, αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. ββ) Αναστοχασμός - Αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικού Διαχείριση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης Μέσα από τον αναστοχασμό της, η εκπαιδευτικός έδειξε αυξημένο βαθμό αυτοπαρατήρησης και επίγνωσης των δυναμικών που αναπτύσσονται εντός της τάξης. Συνειδητοποίησε ότι η διαμόρφωση ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος δεν προκύπτει ως αυτονόητο αποτέλεσμα της διδασκαλίας, αλλά αποτελεί καθημερινή, συστηματική προσπάθεια, που απαιτεί ευελιξία, ενσυναίσθηση και παιδαγωγική ετοιμότητα. Η ίδια αναγνώρισε τη σημασία της συναισθηματικής ασφάλειας ως βασικό υπόβαθρο για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που, λόγω κοινωνικών, γλωσσικών ή μαθησιακών παραγόντων, εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση ή συμπεριφορές απόσυρσης. Σε αυτό το πλαίσιο, τόνισε πως το θετικό κλίμα χτίζεται μέσα από μικρές καθημερινές πράξεις, όπως είναι η προσωπική προσφώνηση κάθε μαθητή με το όνομά του και το χαμόγελο στην υποδοχή, η αποδοχή των συναισθημάτων τους, ακόμα και των δύσκολων (θυμός, απογοήτευση), χωρίς αποδοκιμασία, η έμπρακτη αναγνώριση της προσπάθειας και όχι μόνο του αποτελέσματος. Η εκπαιδευτικός αναστοχάστηκε επίσης γύρω από το ρόλο της ίδιας ως μοντέλου συναισθηματικής διαχείρισης. Διαπίστωσε ότι όταν η ίδια λειτουργεί με ψυχραιμία, σαφήνεια και δοτικότητα, τα παιδιά τείνουν να την "καθρεφτίζουν", ρυθμίζοντας την έντασή τους και προσανατολίζοντας τη συμπεριφορά τους προς τη συνεργασία. Το γεγονός ότι οι εντάσεις περιορίστηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών το απέδωσε όχι σε τύχη ή παθητική αποδοχή των κανόνων, αλλά στην προετοιμασία, τη διακριτική παρακολούθηση και την άμεση υποστήριξη κάθε φορά που εντοπιζόταν δυσφορία ή ασυμφωνία. Παράλληλα, στον αναστοχασμό της κατέγραψε ότι η διαχείριση του κλίματος δεν τελειώνει με τη διδασκαλία, αλλά συνεχίζεται στα διαλείμματα, στους διαλόγους με τους γονείς, στις στιγμές ξεκούρασης της τάξης, ακόμη και στην επιλογή λέξεων ή ύφους κατά τη διόρθωση. Τέλος, η εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι το παιδαγωγικό κλίμα δεν είναι απλώς ζήτημα ευγένειας ή καλών τρόπων, αλλά βαθιά συνδεδεμένο με την κοινωνική ένταξη, τη μαθησιακή εμπλοκή και την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών. Ο αναστοχασμός της αποδεικνύει την εσωτερικευμένη δέσμευσή της στο να διαμορφώνει καθημερινά όχι μόνο μαθήματα, αλλά μαθησιακά περιβάλλοντα σχέσεων, εμπιστοσύνης και συμπερίληψης. Κριτική επανεξέταση των πρακτικών της Η εκπαιδευτικός προσέγγισε με ενσυνείδητο τρόπο τη διαδικασία της κριτικής επανεξέτασης των διδακτικών της πρακτικών, αξιοποιώντας τόσο την ανατροφοδότηση από την αξιολογήτρια όσο και τις δικές της παρατηρήσεις από την πορεία των μαθημάτων. Καταρχάς, αναγνώρισε τη σημασία της ισορροπίας εναλλαγής διδακτικών μεθόδων, καθώς και την αξία του συνδυασμού αφηρημένων εννοιών με απτά και βιωματικά ερεθίσματα. Στο μάθημα της

Γεωγραφίας, παρατήρησε ότι οι δραστηριότητες με σημαίες και ψηφιακή πλοήγηση ενίσχυσαν το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση των παιδιών, αλλά σημείωσε πως κάποιες οδηγίες θα μπορούσαν να είχαν δοθεί γραπτά για επιπλέον στήριξη σε μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες. Επομένως, δήλωσε την πρόθεσή της να ενσωματώνει συστηματικότερα βοηθητικά υλικά (όπως εικονολεξικά, λέξεις-κλειδιά ή βήμα-βήμα οδηγίες), ώστε να αυξήσει την αυτονομία των μαθητών με περιορισμένη γλωσσική κατανόηση. Όσον αφορά το μάθημα της Φυσικής, παρατήρησε πως η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών ήταν αυξημένη σε στιγμές που συνδέθηκαν το προσωπικό τους βίωμα με την επιστημονική γνώση – όπως όταν ανέφεραν τότε ακούνε την καρδιά τους να χτυπά πιο δυνατά. Η ίδια κατέγραψε ως σημείο προς βελτίωση τη διαφοροποίηση της εικαστικής δραστηριότητας σχεδίασης, προκειμένου να προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους αποτύπωσης της κατανόησης για μαθητές με δυσκολία στη λεπτοκινητικότητα ή χαμηλή αυτοεκτίμηση σε καλλιτεχνικά έργα. Σε επίπεδο διαχείρισης τάξης, η εκπαιδευτικός αναγνώρισε πως η πρόληψη συγκρούσεων απαιτεί συνεχές χτίσιμο εμπιστοσύνης και όχι παρεμβάσεις μόνο όταν υπάρξει ένταση. Με βάση την εμπειρία της με τις τρεις μαθήτριες Ρομά, οι οποίες είχαν αναπτύξει έντονη διαμάχη με βάση τις οικογενειακές τους σχέσεις, αποφάσισε να ενισχύσει τη χρήση κύκλων συζήτησης στην τάξη, όπου όλα τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζονται με ασφάλεια και να ακούγονται ισότιμα. Θεώρησε ότι τέτοιες πρακτικές θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά στη δημιουργία άτυπων "συμμαχιών" που απομονώνουν μαθητές. Επιπλέον, η ίδια επεσήμανε την ανάγκη να υποστηρίξει πιο ενεργά τη μαθήτριά με διάγνωση για ειδικό σχολείο, η οποία τείνει να αποσύρεται κοινωνικά. Προβληματίστηκε ως προς τη θέση της μέσα στην ομάδα και προτίθεται να αναζητήσει στοχευμένες στρατηγικές ενίσχυσης, όπως συμμετοχή σε θεατρικό παιχνίδι ή προγραμματισμένες διδακτικές παρεμβάσεις ενδυνάμωσης αυτοεκτίμησης. Τέλος, η κριτική της στάση επεκτάθηκε και στη χρήση του διδακτικού χρόνου. Παρατήρησε ότι η εμπλοκή των μαθητών ήταν υψηλή, αλλά το κλείσιμο των μαθημάτων δεν άφηνε πάντα χρόνο για ουσιαστική ανατροφοδότηση ή αναστοχασμό. Προτείνει πλέον να προβλέπει στα σχέδιά της δομημένο χρόνο για στοχαστική συζήτηση ή καταγραφή, ώστε η μάθηση να αποκτά προσωπικό νόημα για κάθε παιδί. Η εκπαιδευτικός, μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύεται ως επαγγελματίας με διάθεση συνεχούς βελτίωσης, κριτική σκέψη και πίστη στην παιδαγωγική πράξη ως δυναμική διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού. Εντοπισμός προβληματικών σημείων και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση Κατόπιν συζήτησης με την εκπαιδευτικό, αναδείχθηκε η ισχυρή της αναστοχαστική ικανότητα και η ετοιμότητα με την οποία διαχειρίζεται τις σύνθετες δυναμικές της τάξης. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, καταγράφηκαν θετικά στοιχεία όπως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η στοχευμένη διαφοροποίηση και η αξιοποίηση πρακτικών που ενισχύουν τη συμπερίληψη. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάστηκαν και προτάσεις για περαιτέρω ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, μέσω εργαλείων όπως οι κάρτες συναισθημάτων και το ημερολόγιο τάξης, καθώς και μεθόδων όπως ο «κύκλος φιλίας» και οι ρόλοι θεατρικού παιχνιδιού. Η εκπαιδευτικός έδειξε διάθεση να ενισχύσει τη διασύνδεση με υποστηρικτικούς φορείς και να ενδυναμώσει τη συνοχή της ομάδας μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη την Έκθεση Αυτοαξιολόγησης, την επιμόρφωση και εμπειρία της, καθώς και την παρατήρηση των δύο διδασκαλιών, διαπιστώνεται ότι η κ. Στεφανίδου διαθέτει υψηλό βαθμό διδακτικής επάρκειας, παιδαγωγικής ευαισθησίας και ευελιξίας. Το έργο της αποτυπώνει τη δέσμευση για την προαγωγή ενός σχολείου ανοιχτού στη διαφορετικότητα και προσανατολισμένου στις ανάγκες κάθε παιδιού. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό έργο της κ. Στεφανίδου Σοφίας χαρακτηρίζεται ως ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟ.