

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 5, Αρ. 5 (2025)

Ανεμοπετάλιο



Όλο το τεύχος

Μάγδα Σουλιώτη

doi: [10.12681/anem.42261](https://doi.org/10.12681/anem.42261)

Copyright © 2025, Μάγδα Σουλιώτη



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

Τεύχος 05/ 2025

ανεμοπετάλιο

Εξαμηνιαία έκδοση της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



ISSN: 2945-0586

Συντακτική & κριτική επιτροπή

Μάγδα Σουλιώτη, Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας (Διδάκτορας της Παιδαγωγικής Επιστήμης EdD)

φη Πράτη, Φιλολόγος (M.ed στη Νέα Ελληνική Γλώσσα και Φιλολογία)

Γαρυφαλιά Τεριζάκη, Υπεύθυνη του Παιδικού Παραρτήματος της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας στην Τριφυλία (ΜΑ στη Θεατρική Αγωγή)

Γεωργία Τζήλου, Διευθύντρια του 2ου Νηπιαγωγείου Μεσσήνης (Μ.Εδ. στις Σπουδές στην Εκπαίδευση)

Ευγενία Μποζικά, Δασκάλα (Μ.ed Επιστημών της Αγωγής), αποσπασμένη εκπαιδευτικός στη Δημόσια Κεντρική βιβλιοθήκη Καλαμάτας

Περιεχόμενα

5

Editorial

Παιδαγωγικά άρθρα

6-13

Η επίδραση της χρήσης οθονών στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας, Νικόλαος Ακριτίδης, Δάφνη Κούσογλου

14-24

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, Δήμητρα Γιολδάση

25-42

Η Δημογραφική κατάσταση των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Πλάτων Κατερίνης κατά την περίοδο 2006-2023, Στέργιος Ι. Καλλέργης

43-56

Από τη Φαντασία στην Ενδυνάμωση: Το Παραμύθι ως Εργαλείο στη Σχολική Κοινωνική Εργασία για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού, Κωνσταντίνος Καπλάνης, Χαρίκλεια Μαγαλιού, Ευμορφία Σύρπη, Κανάρης Παρασχάκης, Αγάπη Κανδυλάκη

57-69

Προβληματοποιώντας το ζήτημα της προδοσίας στους Άχαρνεΐς του Αριστοφάνη, Σταυρούλα Δανάη Λαδά

70-80

Η αξιολόγηση της ποιότητας ως διαμεσολαβητικός μηχανισμός εξισορρόπησης των τάσεων μεγιστοποίησης της αυτονομίας των επιλογών της εκπαιδευτικής μονάδας (απέναντι στους περιορισμούς του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος) και της λογοδοσίας έναντι των εμπλεκόμενων φορέων (κράτος, κοινωνία, κλπ.), Αναστασία Μάντζιου

81-85

Η παιδική λογοτεχνία των παιδιών, Χαράλαμπος Μπαλτάς

86-94

Ηγεσία και Ψυχολογική Χειραγώγηση Gaslighting στην Εκπαίδευση, Μάρθα -Αντωνία Σμέρλα

95-106

Η Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων και η Συμπερίληψη Μαθητών με Αναπηρίες: Προκλήσεις και Στρατηγικές Εφαρμογής, Σταυρούλα Σπηλιοπούλου

Εκπαιδευτικά προγράμματα

107-114

Δημιουργία Χριστουγεννιάτικης Θεατρικής Παράστασης στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην Πρώτη Δημοτικού, Αικατερίνη Βίγκου

115-120

Διδακτικό Σενάριο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής «Η αξία της μεσογειακής διατροφής», **Φίλιππος Καρατζάς**

121-131

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ενηλίκων: «Εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας», **Ιωάννης Σόλαρης**

132-149

eTwinning – Κοινότητα Μάθησης, **Γεωργία Τζήλου**

150-158

Διδακτικό σενάριο στα Φυσικά στην Ε' Δημοτικού: «Θερμαίνοντας το νερό που βράζει», **Τόδας Αλέξανδρος**

Βιβλιοπαρουσιάσεις

159-161

«Το σχολείο μας...αφηγείται»-Όταν η ιστορική έρευνα γίνεται παιδαγωγική πράξη, **Μάγδα Σουλιώτη**

editorial

Το 5ο τεύχος του *Ανεμοπετάλιου* (Καλοκαίρι-Φθινόπωρο 2025) της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας συνεχίζει να καλλιεργεί τον ανοιχτό διάλογο και την κριτική σκέψη γύρω από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε μια εποχή που η εκπαιδευτική εμπειρία μεταμορφώνεται διαρκώς, τα άρθρα του παρόντος τεύχους αναδεικνύουν κρίσιμους προβληματισμούς αλλά και δημιουργικές προσεγγίσεις. Από την επίδραση των οθονών στην ανάπτυξη των παιδιών μέχρι τις προκλήσεις της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, εξετάζονται όψεις της παιδικής ηλικίας που απαιτούν προσοχή, επιστημονική γνώση και ευαισθησία.

Το παραμύθι, η θεατρική πράξη, η ιστορική έρευνα και η λογοτεχνική παραγωγή και ανάγνωση παρουσιάζονται ως πολύτιμα εργαλεία ενδυνάμωσης και κοινωνικής παρέμβασης, με έμφαση στην αντιμετώπιση φαινομένων όπως ο σχολικός εκφοβισμός, αλλά και στην καλλιέργεια της φαντασίας, της συνεργασίας και της αυτοέκφρασης. Παράλληλα, αναλύονται κρίσιμες θεσμικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής οργάνωσης καθώς και σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων στις σχολικές μονάδες.

Το τεύχος εμπλουτίζεται με σύγχρονα διδακτικά σενάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων, καθώς και δράσεις που συνδέουν τη γνώση με τη βιωματική εμπειρία. Από το μάθημα της Φυσικής και τη Φυσική Αγωγή μέχρι τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αναδεικνύεται η ποικιλομορφία των προσεγγίσεων και η αξία της δημιουργικής μάθησης.

Στις σελίδες του *Ανεμοπετάλιου* βρίσκουμε, για ακόμη μια φορά, το αποτύπωμα μιας παιδείας που δεν παύει να αναστοχάζεται, να καινοτομεί και να συνομιλεί με τις σύγχρονες προκλήσεις. Η Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας, ως ενεργός πολιτιστικός και εκπαιδευτικός πυρήνας, παραμένει αρωγός σε αυτή την πορεία, στηρίζοντας την αναζήτηση νοήματος και ουσίας στην εκπαίδευση.

Καλή ανάγνωση!

Καλαμάτα, Ιούλιος 2025

Με εκτίμηση,

η Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας

 Μαγδα Σουλιώτη

Η επίδραση της χρήσης οθονών στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας

Νικόλαος Ακριτίδης¹ Δάφνη Κούσογλου²

¹Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70
nikos.akritidis@gmail.com

²Φιλολόγος
dafniekousoglou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ραγδαία αύξηση της χρήσης ψηφιακών οθονών από παιδιά έχει αναδειχθεί σε σημαντικό ζήτημα δημόσιας υγείας και παιδαγωγικής ανησυχίας. Ενώ οι οθόνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης ζωής και μπορούν να προσφέρουν οφέλη, η υπερβολική και ανεξέλεγκτη χρήση τους, ιδίως στην παιδική ηλικία, συνδέεται με πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις (Anderson & Subrahmanyan, 2017). Η παρούσα ανασκόπηση εξετάζει την επίδραση της χρήσης οθονών στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η κατανόηση του περιεχομένου οθόνης διαφέρει ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και το στάδιο γνωστικής του ανάπτυξης (Chassiakos et al., 2016), επηρεάζοντας την επεξεργασία πληροφοριών, όπως τα κίνητρα πίσω από τη συμπεριφορά. Η υπερβολική έκθεση συνδέεται επίσης με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ψυχικών διαταραχών, συμπεριλαμβανομένου του εθισμού σε ψηφιακά μέσα (Domingues-Montanari, 2017), ενός φαινομένου που οδηγεί ακόμη και σε νοσηλεία. Επιπλέον, εντοπίζονται αρνητικές επιπτώσεις σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, όπως δυσθυμικά στοιχεία και μείωση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων λόγω περιορισμένου χρόνου αλληλεπίδρασης (Radesky & Christakis, 2016). Αναδεικνύεται η ανάγκη για θέσπιση ορίων, ενθάρρυνση εναλλακτικών δραστηριοτήτων, και καθοδήγηση από ενήλικες για την υγιή ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα των παιδιών σχολικής ηλικίας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Χρήση οθονών, παιδιά σχολικής ηλικίας, γνωστική ανάπτυξη, ψυχική υγεία, εθισμός.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή της πληροφορίας και της ψηφιακής διασύνδεσης, οι οθόνες (τηλεόραση, υπολογιστές, τάμπλετ, κινητά τηλέφωνα) έχουν εισβάλει δυναμικά στην καθημερινότητα των παιδιών, ακόμη και από πολύ μικρή ηλικία. Έρευνες δείχνουν ότι ο μέσος όρος ηλικίας

έκθεσης σε ψηφιακά μέσα έχει μειωθεί δραματικά, με σημαντικό ποσοστό παιδιών, ακόμη και κάτω των 6 μηνών, να εκτίθενται ήδη σε οθόνες (Rideout, 2017). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και εισέρχονται στη σχολική ηλικία, η ενασχόλησή τους με ψηφιακά μέσα γίνεται ακόμη πιο εκτεταμένη, είτε για ψυχαγωγία είτε πλέον και για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Livingstone et al., 2018).

Αν και η εξοικείωση με την τεχνολογία θεωρείται αναγκαία στη σύγχρονη εποχή, η υπερβολική και ανεξέλεγκτη χρήση των οθονών εγείρει σοβαρές ανησυχίες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Οι επιστήμονες από διάφορους κλάδους, όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική και η ιατρική, μελετούν τις επιπτώσεις αυτής της έκθεσης (Kardefelt-Winther, 2017). Ενώ μεγάλο μέρος της έρευνας έχει επικεντρωθεί στην προσχολική ηλικία, οι επιπτώσεις της χρήσης οθονών συνεχίζουν να είναι κρίσιμες και κατά τη σχολική περίοδο (περίπου 6 έως 12/16 ετών), μια φάση ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Blum-Ross & Livingstone, 2016).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανασκόπηση των επιδράσεων της χρήσης οθονών στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας, όπως αυτές αναλύονται στις παρεχόμενες επιστημονικές πηγές. Εξετάζονται οι επιπτώσεις σε κάθε τομέα ανάπτυξης ξεχωριστά, αναδεικνύοντας τόσο τους πιθανούς κινδύνους όσο και τις προτεινόμενες στρατηγικές διαχείρισης για την προστασία και την υγιή ανάπτυξη των παιδιών.

Η ΧΡΗΣΗ ΟΘΟΝΩΝ ΚΑΙ Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο όρος «χρόνος χρήσης οθόνης» περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και περιεχομένου, οι οποίες μπορούν να έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του παιδιού (Przybylski & Weinstein, 2019). Η διάκριση μεταξύ των ειδών δραστηριοτήτων (π.χ., παθητική παρακολούθηση, εκπαιδευτικές εφαρμογές, κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω οθονών) και του περιεχομένου (π.χ., βίαιο vs. εκπαιδευτικό) είναι κρίσιμη για την κατανόηση των επιπτώσεων. Δυστυχώς, ένα μεγάλο μέρος του χρόνου που δαπανάται μπροστά σε οθόνες, ιδίως στην τηλεόραση ή σε βιντεοπαιχνίδια, περιλαμβάνει παθητική έκθεση ή έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο (Hinkley et al., 2018).

Η αύξηση του χρόνου οθόνης στα παιδιά σχολικής ηλικίας εντάθηκε τα τελευταία χρόνια και λόγω της τηλε-εκπαίδευσης, προσθέτοντας ώρες έκθεσης σε ψηφιακά μέσα πέρα από αυτές της ψυχαγωγίας (Zhao et al., 2020). Αυτό είχε πολλαπλές συνέπειες,

συμπεριλαμβανομένης της μείωσης της κινητικότητας και του χρόνου σε εξωτερικούς χώρους (Stiglic & Viner, 2019).

Ενώ οι διαθέσιμες πηγές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα, τονίζουν την ανάγκη για μέτρο και έλεγχο. Οι οδηγίες επιστημονικών εταιρειών, όπως η Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, προτείνουν συγκεκριμένα όρια χρήσης ανά ηλικιακή ομάδα (Council on Communications and Media, 2016). Για παιδιά άνω των 5 ετών, ο προτεινόμενος χρόνος ξεκινά από μία ώρα ημερησίως και μπορεί να αυξηθεί έως δύο ώρες, κυρίως στην εφηβική ηλικία. Αυτές οι συστάσεις βασίζονται σε ευρήματα που συνδέουν τον υπερβολικό χρόνο οθόνης με διάφορες αρνητικές συνέπειες.

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών εξελίσσεται σταδιακά, όπως έχει αναδείξει μεταξύ άλλων η έρευνα του Piaget (Piaget & Inhelder, 1969). Η ικανότητα επεξεργασίας του τηλεοπτικού περιεχομένου εξαρτάται από την ηλικία και το στάδιο γνωστικής ωρίμανσης. Πολύ μικρά παιδιά και βρέφη έλκονται από την κίνηση και τον ήχο, αλλά η ικανότητα κατανόησης σύνθετων αφηγήσεων αναπτύσσεται μετά την ηλικία των 6 ετών (Barr et al., 2020).

Για τα παιδιά σχολικής ηλικίας, ιδίως τα μικρότερα (κάτω των 8 ετών), εξακολουθεί να είναι δύσκολο να συνδέσουν τη βίαιη συμπεριφορά που βλέπουν στην οθόνη με τα κίνητρα που παρουσιάστηκαν νωρίτερα στην ιστορία (Gentile et al., 2017). Αυτή η δυσκολία στην κατανόηση αιτιωδών σχέσεων και σύνθετων αφηγηματικών δομών μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται πληροφορίες από τα μέσα. Η ικανότητα κατανόησης των κινήτρων των ηθοποιών και η σύνδεση της δράσης με τα γεγονότα που την προκάλεσαν αναπτύσσεται πλήρως γύρω στην ηλικία των 10 με 12 ετών (Courage & Setliff, 2010).

Πέρα από την άμεση επεξεργασία του περιεχομένου, ο υπερβολικός χρόνος οθόνης μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική λειτουργία και έμμεσα. Η μειωμένη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού, αποτέλεσμα του χρόνου που δαπανάται μπροστά στην οθόνη, έχει συνδεθεί με την παρεμπόδιση της ανάπτυξης της ομιλίας και της γνωστικής λειτουργίας (Madigan et al., 2019), αν και αυτή η διαπίστωση αφορά κυρίως τα μικρά παιδιά. Ωστόσο, ο περιορισμός του χρόνου που αφιερώνεται σε δραστηριότητες που προάγουν τη γνωστική ανάπτυξη, όπως το διάβασμα βιβλίων, το παιχνίδι και η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Hutton et al., 2020). Η προσχολική αγωγή, όπως περιγράφεται στις πηγές, θεμελιώνει τις γνωστικές δεξιότητες μέσω παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης. Η στέρηση ανάλογων εμπειριών στην

σχολική ηλικία λόγω οθονών μπορεί να περιορίσει την περαιτέρω ανάπτυξη (Yogman et al., 2018).

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η ψυχική υγεία των παιδιών αποτελεί κεντρικό ζήτημα, και η επίδραση των οθονών σε αυτήν έχει μελετηθεί. Η υπερβολική χρήση οθονών έχει συνδεθεί ευθέως με ψυχικές διαταραχές, με τον εθισμό στα ψηφιακά μέσα να αναγνωρίζεται πλέον ως διαγνωστική κατηγορία (World Health Organization, 2018). Το πρόβλημα αυτό είναι τόσο σοβαρό που παιδιά, ακόμη και από 3- 4 ετών αλλά κυρίως έφηβοι (έως 16 ετών), νοσηλεύονται σε ειδικές μονάδες νοσοκομείων λόγω εθισμού σε ηλεκτρονικές συσκευές (Király et al., 2020).

Πέρα από τον κίνδυνο εθισμού, η υπερβολική έκθεση σε οθόνες μπορεί να οδηγήσει σε δυσθυμικά στοιχεία (Twenge & Campbell, 2018). Οι βίαιες τηλεοπτικές εικόνες ειδικότερα μπορούν να προκαλέσουν ανησυχία και να επιδεινώσουν τις ανησυχίες των γονέων και των επιστημόνων για τον ψυχισμό των παιδιών (Browne & Hamilton-Giachritsis, 2005).

Σε κοινωνικό επίπεδο, η υπερβολική χρήση οθονών μειώνει τον χρόνο που τα παιδιά περνούν με την οικογένεια και τους φίλους τους. Αυτό μπορεί να παρεμποδίσει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες καλλιεργούνται μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού με συνομηλίκους (Radesky et al., 2015). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία αναγνωρίζονται ως θεμελιώδεις αξίες για την ευημερία, την ευεξία και τη μάθηση. Η απομόνωση που μπορεί να επιφέρει η ενασχόληση με οθόνες έρχεται σε αντίθεση με την ανάγκη των παιδιών για κοινωνική σύνδεση και εμπειρίες (Turkle, 2017).

Η διαχείριση της χρήσης οθονών από τους γονείς είναι κρίσιμη για την ψυχική υγεία των παιδιών. Η θέσπιση ορίων από νωρίς, όχι μόνο στην εφηβεία, θεωρείται απαραίτητη για την ευτυχία και την υγεία των παιδιών (Gentile et al., 2014). Η αναζήτηση βοήθειας από ειδικούς είναι σημαντική αν παρατηρηθούν σημάδια υπερβολικής χρήσης ή εθισμού.

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αν και η κύρια εστίαση της παρούσας εργασίας είναι στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη, οι σωματικές επιπτώσεις της υπερβολικής χρήσης οθονών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και επηρεάζουν τη συνολική ευημερία των παιδιών. Ο αυξημένος χρόνος οθόνης συνδέεται με τη μείωση της σωματικής δραστηριότητας, οδηγώντας σε αύξηση των ποσοστών παιδικής παχυσαρκίας (Robinson et al., 2017). Η Ελλάδα μάλιστα βρέθηκε πρώτη στην παιδική παχυσαρκία μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ το 2017, με ανησυχητικές

προβλέψεις για το μέλλον (OECD, 2017). Η παχυσαρκία στην παιδική ηλικία συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης χρόνιων νοσημάτων αργότερα στη ζωή.

Επιπλέον, η υπερβολική χρήση οθονών μπορεί να προκαλέσει διαταραχές του ύπνου (Hale & Guan, 2015). Ο επαρκής ύπνος είναι θεμελιώδης για τη σωστή νοητική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, ιδίως κατά την πρώιμη και μεταβρεφική ηλικία, καθώς υποστηρίζει τη μάθηση και τη μνήμη. Η έλλειψη ύπνου συνδέεται με αλλεργίες, χαμηλό ανοσοποιητικό, άγχος, κατάθλιψη και αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης παχυσαρκίας, διαβήτη και υπέρτασης στην ενήλικη ζωή (Paruthi et al., 2016).

Τέλος, οι οθόνες έχουν άμεση επίδραση στην όραση. Η πολύωρη χρήση τους συνδέεται με την εμφάνιση ή επιδείνωση οφθαλμολογικών προβλημάτων, όπως στραβισμός (επίκτητη εσωτροπία), ιδίως από τη χρήση κινητών τηλεφώνων, καθώς και αύξηση των ποσοστών μυωπίας ακόμη και σε παιδιά προσχολικών ηλικιών (Lanca & Saw, 2020). Αυτά τα συμπτώματα και οι διαταραχές αποτελούν σημάδια ανησυχίας για την ιατρική κοινότητα και την κοινωνία.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Δεδομένων των παραπάνω επιπτώσεων, η διαχείριση της χρήσης οθονών στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι επιτακτική. Οι παρεχόμενες πηγές προτείνουν διάφορες στρατηγικές:

1. Θέσπιση και τήρηση χρονικών ορίων: Η Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία προτείνει συγκεκριμένα όρια (1-2 ώρες/ημέρα για παιδιά άνω των 5 ετών), τα οποία πρέπει να τηρούνται με συνέπεια από τους γονείς (Council on Communications and Media, 2016). Η θέσπιση ορίων πρέπει να ξεκινά από νωρίς και όχι να αναβάλλεται για την εφηβεία.

2. Εποπτεία και αλληλεπίδραση: Η παρουσία και αλληλεπίδραση του ενήλικα κατά τη διάρκεια χρήσης της οθόνης μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και να μετριάσει τις αρνητικές επιδράσεις (Nathanson, 2015). Η επιλογή εκπαιδευτικού περιεχομένου, ιδίως για μικρότερες ηλικίες, είναι σημαντική.

3. Προώθηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων: Είναι ζωτικής σημασίας ο χρόνος οθόνης να μην υποκαθιστά δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για την υγιή ανάπτυξη, όπως το παραδοσιακό παιχνίδι, το διάβασμα βιβλίων, η σωματική άσκηση, ο χρόνος σε εξωτερικούς χώρους, και η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και την οικογένεια (Yogman et al., 2018). Οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού και του χρόνου σε εξωτερικούς χώρους, τα οποία πρέπει να ενθαρρύνονται.

4. **Πρότυπο συμπεριφοράς από τους ενήλικες:** Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά. Η μείωση του δικού τους χρόνου οθόνης, ιδίως μπροστά στα παιδιά, στέλνει ένα σημαντικό μήνυμα (Lauricella et al., 2015).

5. **Διαμόρφωση του περιβάλλοντος:** Αποφυγή οθονών στα παιδικά δωμάτια και κατά τη διάρκεια των γευμάτων είναι απλές αλλά αποτελεσματικές πρακτικές (Gentile et al., 2014).

6. **Αναζήτηση επαγγελματικής βοήθειας:** Σε περιπτώσεις υπερβολικής χρήσης ή ενδείξεων εθισμού, η άμεση αναζήτηση βοήθειας από έμπειρους επιστήμονες (ιατρούς, ψυχολόγους) είναι απαραίτητη (King et al., 2018).

Η υγιής χρήση της οθόνης είναι εφικτή με την κατάλληλη καθοδήγηση και συνέπεια. Η πρόκληση έγκειται στην επίτευξη μιας ισορροπίας, όπου τα ψηφιακά μέσα θα αποτελούν εργαλεία και όχι την κύρια πηγή ενασχόλησης, διασφαλίζοντας ότι οι θεμελιώδεις ανάγκες για παιχνίδι, κίνηση, αλληλεπίδραση και ύπνο καλύπτονται πλήρως για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας.

ΣΥΝΟΨΗ

Η ανασκόπηση των παρεχόμενων πηγών καταδεικνύει ότι η χρήση οθονών έχει σημαντικές επιπτώσεις στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας. Γνωστικά, η επεξεργασία του περιεχομένου εξαρτάται από την ηλικία και μπορεί να είναι περιορισμένη σε μικρότερες ηλικίες (Barr et al., 2020), ενώ η μειωμένη αλληλεπίδραση λόγω οθονών μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη γνωστική λειτουργία (Madigan et al., 2019). Σε συναισθηματικό και ψυχικό επίπεδο, η υπερβολική χρήση συνδέεται με δυσθυμία, μειωμένη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυξημένο κίνδυνο εθισμού σε ψηφιακά μέσα (Király et al., 2020), ένα πρόβλημα που χρήζει κλινικής αντιμετώπισης. Παράλληλα, αναδεικνύονται σοβαρές επιπτώσεις στη φυσική υγεία, όπως παχυσαρκία, διαταραχές ύπνου και οφθαλμολογικά προβλήματα (Robinson et al., 2017; Hale & Guan, 2015; Lanca & Saw, 2020).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ένταξη των ψηφιακών οθονών στη ζωή των παιδιών σχολικής ηλικίας απαιτεί προσεκτική διαχείριση. Τα στοιχεία από τις παρεχόμενες πηγές υπογραμμίζουν την ανάγκη για θέσπιση αυστηρών ορίων στον χρόνο χρήσης, καθοδήγηση από ενήλικες, και προτεραιοποίηση δραστηριοτήτων που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη, όπως το παιχνίδι, η σωματική άσκηση, το διάβασμα και η διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Yogman et al., 2018). Οι γονείς καλούνται να λειτουργήσουν ως πρότυπα και να αναζητήσουν βοήθεια σε περιπτώσεις

ανησυχίας. Η πρόληψη και η συνεπής εφαρμογή υγιών συνηθειών σχετικά με τη χρήση οθονών από την πρώιμη παιδική ηλικία αποτελούν τη βέλτιστη στρατηγική για τη διασφάλιση της υγιούς γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών σχολικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, D. R., & Subrahmanyam, K. (2017). Digital screen media and cognitive development. *Pediatrics*, 140 (Supplement 2), S57-S61. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>
- Barr, R., McClure, E., & Parlakian, R. (2020). What the research says about the impact of media on children aged 0-3 years old. *Zero to Three*, 40(3), 5-12.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2016). Families and screen time: Current advice and emerging research. *Media Policy Brief*, 17, 1-52.
- Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach. *The Lancet*, 365(9460), 702-710. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736%20%20\(05\)17952-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736%20%20(05)17952-5)
- Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Courage, M. L., & Setliff, A. E. (2010). When babies watch television: Attention-getting, attention-holding, and the implications for learning from video material. *Developmental Review*, 30(2), 220-238. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.003>
- Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(4), 333-338. <https://doi.org/10.1111/jpc.13462>
- Gentile, D. A., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A., & Walsh, D. A. (2014). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 63(1), 120-132. <https://doi.org/10.1111/fare.12057>
- Gentile, D. A., Bender, P. K., & Anderson, C. A. (2017). Violent video game effects on salivary cortisol, arousal, and aggressive thoughts in children. *Computers in Human Behavior*, 70, 39-43. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.045>
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>
- Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., & Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PloS One*, 13(4), e0193700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700>
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), e193869. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Kardefelt-Winther, D. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. *Innocenti Discussion Paper 2017-02*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Doh, Y. Y., Wu, A. M., Kuss, D. J., Pallesen, S., ... & Sakuma, H. (2018). Policy and prevention approaches for disordered and hazardous gaming and internet use: An international perspective. *Prevention Science*, 19(2), 233-249. <https://doi.org/10.1007/s1121-017-0813-1>
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., & Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 152180. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.ch.2020.152180>
- Lanca, C., & Saw, S. M. (2020). The association between digital screen time and myopia: A systematic review. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 40(2), 216-229. <https://doi.org/10.1111/opo.12657>

- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Nathanson, A. I. (2015). Media and the family: Reflections and future directions. *Journal of Children and Media*, 9(1), 133-139. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997145>
- OECD. (2017). Obesity update 2017. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., & Wise, M. S. (2016). Recommended amount of sleep for pediatric populations: A consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(6), 785-786. <https://doi.org/10.5664/jcsm.5866>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, 90(1), 56-65. <https://doi.org/10.1111/cdev.13007>
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*, 63(5), 827-839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kids' age zero to eight*. Common Sense Media.
- Robinson, T. N., Banda, J. A., Hale, L., Lu, A. S., Fleming-Milici, F., Calvert, S. L., & Wartella, E. (2017). Screen media exposure and obesity in children and adolescents. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S97-S101. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758K>
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1), e023191. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Zhao, J., Zhang, Y., Jiang, F., Ip, P., Ho, F. K. W., Zhang, Y., & Huang, H. (2020). Excessive screen time and psychosocial well-being: The mediating role of body mass index, sleep duration, and parent-child interaction. *The Journal of Pediatrics*, 218, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.11.032>

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Δήμητρα Γιολλάση

Δασκάλα M.ed.
dimigiol@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι ένα σημαντικό ορόσημο για τα παιδιά, καθώς σηματοδοτεί τη μετακίνηση από ένα άτυπο, παιγνιώδες περιβάλλον σε ένα πιο δομημένο και απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η εμπειρία αυτής της αλλαγής επηρεάζει τη συναισθηματική ανάπτυξη, την αυτοπεποίθηση και τη στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση, καθιστώντας κρίσιμη την ανάγκη για ομαλή προσαρμογή.

Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να διασφαλίζει συνέχεια στις γνωστικές, συναισθηματικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές παραμέτρους της εκπαίδευσης. Η σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών του νηπιαγωγείου με τις απαιτήσεις του δημοτικού διευκολύνει την προσαρμογή, ενώ η συναισθηματική υποστήριξη προσφέρει αίσθημα ασφάλειας. Παράλληλα, η παιδαγωγική προσέγγιση πρέπει να ενσωματώνει σταδιακά πιο σύνθετες δραστηριότητες, διατηρώντας στοιχεία παιχνιδιού, ενώ η κοινωνική διάσταση προωθεί τη δημιουργία σχέσεων και τη συμπερίληψη όλων των παιδιών.

Η επιτυχία της μετάβασης απαιτεί συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, ανταλλαγή πληροφοριών και δράσεις όπως επισκέψεις στο δημοτικό και κοινές δραστηριότητες. Η υποστήριξη από μεγαλύτερα παιδιά ως μέντορες ενισχύει τη συναισθηματική προσαρμογή. Έτσι, καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση και η ανθεκτικότητα των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μετάβαση από Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, Συναισθηματική ανάπτυξη, Προσαρμογή, Αναλυτικό πρόγραμμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι μία από τις πρώτες μεγάλες αλλαγές που αντιμετωπίζει ένα παιδί στη μαθητική του διαδρομή. Αυτή η μεταβατική φάση αποτελεί σημαντικό ορόσημο για την εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, καθώς σηματοδοτεί τη μετάβαση από ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η άτυπη μάθηση και το παιχνίδι, σε ένα πλαίσιο με αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και πιο

δομημένες μορφές εκπαίδευσης. Οι εμπειρίες των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη στάση τους απέναντι στη μάθηση, την αυτοπεποίθησή τους και τη συνολική τους ακαδημαϊκή πορεία (Pianta et al., 2007).

Το αναλυτικό πρόγραμμα παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία, καθώς λειτουργεί ως ένας θεσμικός «οδηγός» που ορίζει το πλαίσιο και τις προτεραιότητες της μάθησης. Όμως, η μετάβαση δεν είναι απλώς θέμα διαδοχής εκπαιδευτικών βαθμίδων. Είναι μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως οι κοινωνικές σχέσεις, οι γνωστικές απαιτήσεις, η συναισθηματική υποστήριξη και οι δεξιότητες των παιδιών. Η αποτυχία στην υποστήριξη αυτής της μετάβασης μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, δυσκολίες προσαρμογής και χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις (Broström, 2002).

Επιπλέον, η μετάβαση αυτή δεν επηρεάζει μόνο τα παιδιά, αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς ανησυχούν για την προσαρμογή των παιδιών τους στο νέο περιβάλλον, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γεφυρώσουν τα κενά μεταξύ των αναγκών της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων και η κατανόηση των παραμέτρων της μετάβασης είναι κρίσιμη για την επιτυχία της.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σημασία της συνέχειας στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διευκόλυνση της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αναδεικνύοντας στρατηγικές και καλές πρακτικές που υποστηρίζουν τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΕΙΑΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η συνέχεια στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί θεμέλιο για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η έλλειψη συνέχειας μπορεί να οδηγήσει σε γνωστικά και συναισθηματικά εμπόδια, καθώς τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με απότομες αλλαγές στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος. Ένα συνεκτικό και προσαρμοσμένο στις εξελικτικές ανάγκες των παιδιών αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να τους προσφέρει την απαραίτητη σταθερότητα και να ενισχύσει την εμπιστοσύνη τους απέναντι στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Fabian & Dunlop, 2007).

Η γνωστική συνέχεια διασφαλίζεται μέσω της σύνδεσης των μαθησιακών εμπειριών στο νηπιαγωγείο με τις απαιτήσεις του δημοτικού. Για παράδειγμα, ενώ στο νηπιαγωγείο οι γλωσσικές δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από την αφήγηση και το παιχνίδι, στο δημοτικό εισάγονται πιο δομημένες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Η σταδιακή μετάβαση από άτυπες σε πιο επίσημες μορφές μάθησης μειώνει την αίσθηση αποσύνδεσης και

ενισχύει την ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση των παιδιών (Pianta et al., 2007). Παράλληλα, η συναισθηματική συνέχεια παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά συνηθίζουν σε ένα ζεστό και φιλικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο, και η μετάβαση σε ένα πιο αυστηρό ή επίσημο σχολικό κλίμα μπορεί να προκαλέσει άγχος. Ένα πρόγραμμα που ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση, προάγει τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τους δασκάλους και υποστηρίζει τη συνεργασία με συνομηλίκους, βοηθά τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή και σταθερά (Broström, 2002).

Η συνέπεια στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι επίσης κρίσιμη για την επιτυχία της μετάβασης. Στο νηπιαγωγείο κυριαρχεί η διερευνητική μάθηση και το παιχνίδι, ενώ το δημοτικό συχνά βασίζεται σε πιο παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Η σταδιακή εισαγωγή των παιδιών σε πιο σύνθετες δραστηριότητες μέσω ενός διαφοροποιημένου προγράμματος που διατηρεί στοιχεία παιχνιδιού και δημιουργικότητας, μπορεί να μειώσει την αίσθηση πίεσης και να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες (Huser et al., 2016).

Επιπλέον, η κοινωνική προσέγγιση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διευκόλυνση της προσαρμογής. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο συμβάλλουν σημαντικά στην αίσθηση ασφάλειας των παιδιών. Η διατήρηση αυτών των σχέσεων ή η ενθάρρυνση της δημιουργίας νέων στο δημοτικό μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Παράλληλα, η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, όπως η υλοποίηση κοινών δράσεων ή επισκέψεων των παιδιών στο δημοτικό πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, μειώνει την αίσθηση του άγνωστου και ενισχύει τη συνέχεια της εμπειρίας (Fabian & Dunlop, 2007).

Τέλος, η ενσωμάτωση πολιτισμικών διαφορών και ατομικών αναγκών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνέχειας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας και η παροχή υποστήριξης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τις ατομικές δεξιότητες και ανάγκες των παιδιών μπορεί να ενισχύσει την προσαρμοστικότητα και τη συνολική επιτυχία τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Perry et al., 2014).

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η σημασία της συνέχειας στο αναλυτικό πρόγραμμα αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική παρέμβαση και σχεδιασμό από τους αρμόδιους φορείς. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μετάβασης, που συνδέει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και παρέχει στήριξη

στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ενισχύει την προσαρμογή των παιδιών και προάγει τη θετική εμπειρία μάθησης σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Η συνέχεια στο αναλυτικό πρόγραμμα διασφαλίζει ότι οι μαθησιακές εμπειρίες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού συνδέονται οργανικά, προσφέροντας στα παιδιά μια συνεκτική και υποστηρικτική μαθησιακή διαδρομή. Κατά την περίοδο αυτής της μετάβασης, τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε νέα ακαδημαϊκά πρότυπα, πιο σύνθετες κοινωνικές σχέσεις και διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα. Ένα καλά σχεδιασμένο και εναρμονισμένο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να εξομαλύνει αυτή τη μετάβαση, ενισχύοντας την αίσθηση συνέχειας και σταθερότητας που είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της ανθεκτικότητάς τους.

Η γνωστική συνέχεια αφορά όχι μόνο τη διατήρηση θεματικών εννοιών, αλλά και την εξέλιξη δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η συνεργασία, κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο νηπιαγωγείο, η μάθηση βασίζεται κυρίως στο παιχνίδι και στις βιωματικές δραστηριότητες, ενώ στο δημοτικό επικεντρώνεται στη συστηματική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, οι γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσα από την αφήγηση ιστοριών και τα ομαδικά παιχνίδια στο νηπιαγωγείο μπορούν να εξελιχθούν σε πιο δομημένες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής στο δημοτικό. Παρομοίως, στις μαθηματικές δεξιότητες, οι βασικές αριθμητικές δραστηριότητες μετατρέπονται σε ασκήσεις που απαιτούν αφαιρετική σκέψη και χρήση συμβόλων. Η εφαρμογή ενδιάμεσων προσεγγίσεων, όπως η αξιοποίηση του παιχνιδιού για τη διδασκαλία πιο σύνθετων εννοιών στο δημοτικό, συμβάλλει στη διατήρηση της γνωστικής συνέχειας και διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η συναισθηματική προσέγγιση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης για τα παιδιά, ώστε να αισθάνονται υποστήριξη και σιγουριά κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί συχνά δίνουν έμφαση στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Ωστόσο, στο δημοτικό, οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις ενδέχεται να μειώσουν την προτεραιότητα που δίνεται στη συναισθηματική υποστήριξη. Για να διατηρηθεί αυτή η συνέχεια, είναι σημαντική η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσω διαλόγου, καλλιέργειας εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης, ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ότι οι ανάγκες τους αναγνωρίζονται και κατανοούνται. Παράλληλα, η προετοιμασία των παιδιών για το νέο περιβάλλον, όπως η διοργάνωση επισκέψεων στο δημοτικό πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, βοηθά στη μείωση του αισθήματος του αγνώστου. Επιπλέον, η εμπλοκή μεγαλύτερων παιδιών ως μέντορες μπορεί να προσφέρει

πολύτιμη υποστήριξη, ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειας και προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Η παιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί βασικό στοιχείο για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου στις πιο ακαδημαϊκές δομές του δημοτικού, αποτρέποντας το άγχος ή την απογοήτευση. Για να επιτευχθεί αυτή η σύνδεση, το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού μπορεί να ενσωματώνει το παιχνίδι ως μέσο μάθησης, όπως εκπαιδευτικά παιχνίδια που συνδυάζουν λέξεις ή αριθμούς, διατηρώντας έτσι στοιχεία εξοικείωσης για τα παιδιά. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή η προσαρμογή δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού, συμβάλλει στην ομαλή ενσωμάτωση. Τέλος, η διαθεματική προσέγγιση, που συνδέει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η ζωγραφική με τα μαθηματικά ή η μουσική με τη γλώσσα, ενισχύει τη συνοχή και την ενδιαφέρουσα εμπειρία μάθησης, βοηθώντας τα παιδιά να αισθανθούν οικειότητα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η μετάβαση από ένα μικρό και οικείο περιβάλλον, όπως το νηπιαγωγείο, σε ένα μεγαλύτερο και πιο πολύπλοκο πλαίσιο, όπως το δημοτικό σχολείο, μπορεί να συνοδεύεται από κοινωνικές δυσκολίες για τα παιδιά. Η κοινωνική σταθερότητα και η σταδιακή προσαρμογή σε αυτό το νέο περιβάλλον μπορούν να επιτευχθούν μέσω διάφορων στρατηγικών που προάγουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την αίσθηση ασφάλειας.

Μία από αυτές τις στρατηγικές είναι η υλοποίηση στοχευμένων ομαδικών δραστηριοτήτων, οι οποίες ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν ιδέες και να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων. Επιπλέον, η διατήρηση των σχέσεων που έχουν αναπτύξει στο νηπιαγωγείο, μπορεί να συμβάλει στη σταθερότητα και την ασφάλεια που νιώθουν τα παιδιά. Όπου είναι εφικτό, η τοποθέτηση φίλων από το νηπιαγωγείο στην ίδια τάξη του δημοτικού διευκολύνει την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που προάγει τη σταθερότητα και τη συμπερίληψη μπορεί να μειώσει το άγχος που συνοδεύει τη μετάβαση και να υποστηρίξει την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων δημοτικού είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της συνέχειας και της αρμονικής μετάβασης των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Μία βασική πρακτική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ανταλλαγή πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου μπορούν να παρέχουν στους συναδέλφους τους στο δημοτικό πολύτιμα δεδομένα για το μαθησιακό προφίλ και τις

ανάγκες των παιδιών, βοηθώντας τους να κατανοήσουν καλύτερα τα δυνατά σημεία, τις προκλήσεις και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Αυτή η γνώση είναι χρήσιμη για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων στρατηγικών διδασκαλίας και υποστήριξης.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης έναν καθοριστικό παράγοντα για την εδραίωση της συνέχειας. Η εκπαίδευση που απευθύνεται τόσο στους νηπιαγωγούς όσο και στους δασκάλους δημοτικού μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και τη σύνδεση των μεθόδων διδασκαλίας. Μέσα από τη συμμετοχή σε σεμινάρια, εργαστήρια και άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν κοινές πρακτικές και να ευθυγραμμίσουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους, διασφαλίζοντας έτσι μια ομαλή μετάβαση για τα παιδιά.

Η σημασία της συνέχειας στο αναλυτικό πρόγραμμα ξεπερνά την ακαδημαϊκή πρόοδο, αγκαλιάζοντας κάθε πτυχή της ανάπτυξης των παιδιών. Η ολιστική αυτή προσέγγιση διασφαλίζει ότι τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή, ικανά και ενδυναμωμένα ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του νέου περιβάλλοντος, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και τη διάθεσή τους για μάθηση.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Η εναρμόνιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και του δημοτικού αποτελεί μία κρίσιμη πτυχή στη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Ένα συνεκτικό πλαίσιο μάθησης που ενσωματώνει γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, οι οποίες διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, και συνεχίζει να καλλιεργεί αυτές τις ικανότητες στο δημοτικό, μπορεί να υποστηρίξει τη φυσική πρόοδο των παιδιών. Η σταδιακή αυτή μετάβαση συμβάλλει στη δημιουργία μιας συνέχειας στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, προλαμβάνοντας δυσκολίες προσαρμογής και διασφαλίζοντας ότι τα παιδιά νιώθουν ασφαλή και σίγουρα για τις δυνατότητές τους (Fabian & Dunlop, 2007).

Οι γονείς αποτελούν επίσης καθοριστικό παράγοντα στη στήριξη της μετάβασης των παιδιών. Ως οι πρώτοι που παρατηρούν τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των παιδιών τους, έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς και να συμβάλουν ενεργά στην προσαρμογή τους. Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να ενισχυθεί μέσω οργανωμένων συναντήσεων και ενημερωτικών δράσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στις οποίες παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου και τις μεθόδους υποστήριξης των παιδιών στο νέο τους περιβάλλον. Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να ενθαρρυνθούν, να συζητούν με τα παιδιά τους

τις προσδοκίες τους, να δημιουργούν συνθήκες σταθερότητας στο σπίτι και να προωθούν την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο.

Η ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει την εναρμόνιση του αναλυτικού προγράμματος, τη συνεργασία εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των γονέων αποτελεί το κλειδί για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, εδραιώνοντας μια σταθερή βάση για τη μελλοντική τους εκπαιδευτική πορεία.

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΧΡΟΝΙΑΣ

Η προετοιμασία των παιδιών πριν από την έναρξη του δημοτικού σχολείου είναι μια σημαντική διαδικασία που μπορεί να τα βοηθήσει να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον και τις απαιτήσεις που θα αντιμετωπίσουν. Μία από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές είναι η οργάνωση προγραμματισμένων επισκέψεων στους χώρους του δημοτικού σχολείου. Οι δράσεις αυτές μειώνουν την αίσθηση του άγνωστου, ενισχύουν την οικειότητα και δημιουργούν μια θετική πρώτη εντύπωση για το νέο περιβάλλον.

Η συμμετοχή των γονέων είναι εξίσου σημαντική για τη στήριξη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους. Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις αλλαγές που θα βιώσουν τα παιδιά τους μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο τους σε αυτή τη διαδικασία. Σεμινάρια ή συναντήσεις με εκπαιδευτικούς μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες και καθοδήγηση για το πώς να υποστηρίξουν τα παιδιά στο σπίτι, βοηθώντας τα να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες με μεγαλύτερη ευκολία.

Επιπλέον, η δημιουργία υλικού μετάβασης, όπως φυλλάδια, βίντεο ή διαδραστικά παιχνίδια, που περιγράφουν τη ζωή στο δημοτικό σχολείο, αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό εργαλείο προετοιμασίας. Τα υλικά αυτά βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα για το νέο σχολικό περιβάλλον, να εξοικειωθούν με τις νέες δραστηριότητες και να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση καθώς προσεγγίζουν τη νέα εκπαιδευτική τους πραγματικότητα.

Η οργανωμένη και πολυδιάστατη προετοιμασία πριν από την έναρξη του δημοτικού σχολείου συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση του άγχους και στη διευκόλυνση της μετάβασης, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια θετική και επιτυχημένη έναρξη της σχολικής πορείας των παιδιών.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Η συναισθηματική σταθερότητα αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την επιτυχία της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι στρατηγικές που

επικεντρώνονται στην ψυχολογική ενδυνάμωση και στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και αυτοπεποίθησης.

Μία από τις βασικές στρατηγικές είναι η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Οι δάσκαλοι του δημοτικού μπορούν να αφιερώσουν χρόνο για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων μέσω συζητήσεων, παιχνιδιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η προσωπική σύνδεση με κάθε παιδί ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και ενδυναμώνει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το νέο περιβάλλον με αυτοπεποίθηση.

Η υποστήριξη από συνομήλικους είναι επίσης μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ενίσχυση της συναισθηματικής σταθερότητας. Η εισαγωγή μεγαλύτερων παιδιών ως «μέντορες» παρέχει επιπλέον ενθάρρυνση και καθοδήγηση. Αυτές οι σχέσεις προσφέρουν στα μικρότερα παιδιά ένα πρότυπο υποστήριξης και έναν σύνδεσμο με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν.

Επιπλέον, η ενασχόληση με παιχνίδια ρόλων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να προετοιμαστούν ψυχολογικά για τις καθημερινές εμπειρίες στο δημοτικό. Δραστηριότητες όπως το «παιχνίδι τάξης» επιτρέπουν στα παιδιά να προσομοιώσουν καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στο νέο τους περιβάλλον. Μέσω αυτών των εμπειριών, τα παιδιά αποκτούν μια καλύτερη κατανόηση του τι να περιμένουν και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους για να ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις.

Η ψυχολογική ενδυνάμωση των παιδιών μέσω αυτών των στρατηγικών προάγει τη συναισθηματική τους ευεξία και ενισχύει την ικανότητά τους να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, θέτοντας τις βάσεις για μια επιτυχημένη σχολική πορεία.

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά πρόσθετες προκλήσεις κατά τη μετάβασή τους στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα του δημοτικού σχολείου. Για να υποστηριχθεί η ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους, απαιτείται μια συστηματική και εξατομικευμένη προσέγγιση που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Η αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα στη διαδικασία αυτή. Πριν από τη μετάβαση, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι γονείς και άλλοι επαγγελματίες μπορούν να συνεργαστούν για την αναγνώριση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το παιδί. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, είναι δυνατό να

σχεδιαστούν εξατομικευμένα πλάνα μάθησης που να περιλαμβάνουν στρατηγικές και στόχους προσαρμοσμένους στις ανάγκες του.

Η παροχή εξειδικευμένων πόρων μπορεί επίσης να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της μετάβασης. Υλικά ή τεχνολογικές λύσεις, όπως προσαρμοσμένα βοηθητικά εργαλεία μάθησης, μπορούν να ενισχύσουν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και να υποστηρίξουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί οι πόροι επιτρέπουν στα παιδιά να εργάζονται με μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοπεποίθηση.

Η παρουσία μόνιμων εκπαιδευτικών, όπως ενός ειδικού εκπαιδευτικού ή βοηθού στην τάξη, μπορεί να προσφέρει μια σημαντική αίσθηση ασφάλειας και συνέχειας στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί όχι μόνο συμβάλλουν στην προσαρμογή του μαθητή στο νέο περιβάλλον αλλά λειτουργούν και ως γέφυρα μεταξύ του μαθητή, των συμμαθητών και των δασκάλων, προάγοντας τη συμπερίληψη και τη συνεργασία μέσα στην τάξη.

Μέσα από αυτές τις στρατηγικές, διασφαλίζεται ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν αρμονικά στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις με υποστήριξη και ενδυνάμωση.

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΓΟΝΕΑ

Οι γονείς διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, καθώς λειτουργούν ως οι πρώτοι υποστηρικτές και καθοδηγητές στη ζωή των παιδιών τους. Η ενεργός εμπλοκή τους και η συνεργασία με το σχολείο μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά την προσαρμογή και να ενισχύσουν τη θετική εμπειρία αυτής της μετάβασης.

Μία βασική στρατηγική είναι η καθοδήγηση και η ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από συμβουλές και ενημερωτικές συναντήσεις, οι γονείς μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις για τον τρόπο που θα υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Ενέργειες όπως η καθιέρωση σταθερής ρουτίνας, η ανάδειξη της θετικότητας για το σχολείο και η ενθάρρυνση συζητήσεων για τη σχολική εμπειρία μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την άνεση των παιδιών με το νέο περιβάλλον.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων είναι επίσης απαραίτητη για τη συνοχή στη διαδικασία υποστήριξης. Μέσω τακτικών συναντήσεων και ανοικτής επικοινωνίας με τους δασκάλους, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους και να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Αυτή η συνεργασία δημιουργεί ένα ισχυρό δίκτυ υποστήριξης που ενισχύει την εμπιστοσύνη των παιδιών και μειώνει τα επίπεδα άγχους.

Εξίσου σημαντική είναι η ενθάρρυνση της αυτονομίας των παιδιών από τους γονείς. Με την ανάθεση μικρών ευθυνών, όπως η οργάνωση της σχολικής τσάντας ή η διαχείριση απλών καθηκόντων, τα παιδιά αποκτούν μια αίσθηση ανεξαρτησίας και ενδυνάμωσης. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων τους επιτρέπει να προσαρμόζονται πιο εύκολα στις απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος.

Η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών υποστήριξης καθιστά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μια ευκαιρία για ανάπτυξη και μάθηση, αντί για μια αγχώδη εμπειρία. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών – γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών – είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός συνεκτικού και υποστηρικτικού πλαισίου που θα εξασφαλίσει την επιτυχία αυτής της διαδικασίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό δεν είναι μόνο μία διοικητική διαδικασία, αλλά μια πολυδιάστατη εμπειρία που επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η ανάπτυξη ενός συνεκτικού και ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή των γονέων και η υποστήριξη των παιδιών με εξατομικευμένες παρεμβάσεις αποτελούν βασικά βήματα για την επιτυχία της μετάβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ελλάδα).
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 1643-1647.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 52-63.
- Connor, D. J., & Cavendish, W. (2021). *Supporting Students with Special Educational Needs in Inclusive Schools*. Routledge.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Childhood Development*, No. 42. Bernard van Leer Foundation.
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439-449.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school – Benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood Education*, 32(2), 43-50.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (2014). Transitions to school: International research, policy, and practice. *Springer*.

Peters, S. (2010). Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. *Victoria University of Wellington*.

Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M., & Harrison, C. (2008). Rethinking learning in early childhood education. *Open University Press*.

Η Δημογραφική κατάσταση των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Πλάτων Κατερίνης κατά την περίοδο 2006-2023

Στέργιος Ι. Καλλέργης

Υποψήφιος Διδάκτωρ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Ιστορίας και Εθνολογίας
skallerg@he.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της πορείας και της εξέλιξης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών που φοίτησαν στο Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο Πλάτων κατά την περίοδο 2006-2023. Στόχος της εργασίας είναι η αποτύπωση και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που σχετίζονται με τον αριθμό των μαθητών, την κατανομή τους ανά φύλο και ηλικία, τις τάσεις εγγραφών και αποφοιτήσεων, καθώς και τη γεωγραφική και κοινωνική τους προέλευση. Παράλληλα, διερευνώνται εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και οι ευρύτερες εξελίξεις στον τομέα της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην περιοχή της Πιερίας, οι οποίοι ενδέχεται να επηρέασαν τις δημογραφικές μεταβολές. Αναφορά θα γίνει, τόσο στην πληθυσμιακή κίνηση της Πιερίας κατά την περίοδο 1912-2011 όσο και στην φυσική κίνηση από το 2000 και εξής. Η εργασία επιδιώκει να αναδείξει την δημογραφική εξέλιξη των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Πλάτων ως εκπαιδευτικού φορέα με διακριτή παρουσία στον τοπικό εκπαιδευτικό χάρτη και να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για τη μελλοντική πορεία και τον ρόλο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην τοπική κοινωνία της Κατερίνης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: δημογραφία, εκπαίδευση, ιδιωτική εκπαίδευση, μαθητές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πόλη της Κατερίνης, πρωτεύουσα του Νομού Πιερίας, γνώρισε σημαντικές δημογραφικές και κοινωνικές μεταβολές από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και κυρίως κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21ου. Από μια μικρή αγροτική πόλη του μεσοπολέμου, εξελίχθηκε σταδιακά σε ένα δυναμικό αστικό κέντρο με έντονη πληθυσμιακή αύξηση, πολεοδομική ανάπτυξη και εκπαιδευτική δραστηριότητα. Ήδη από τη δεκαετία του 1950, η Κατερίνη άρχισε να αποκτά σταδιακά χαρακτηριστικά ημιαστικής πόλης, με αύξηση του πληθυσμού λόγω εσωτερικής μετανάστευσης από την ύπαιθρο της Πιερίας και από άλλες περιοχές της Βόρειας Ελλάδας. Σύμφωνα με την απογραφή του 1951, ο πληθυσμός της πόλης της Κατερίνης ανερχόταν περίπου στους 24.605 κατοίκους, ενώ μέχρι το 1981 ο αριθμός έφτασε τους 38.404 κατοίκους. Γενικά στο Νομό Πιερίας, το 1951 υπήρχαν 86.161 κάτοικοι και το

1981 έφτασε στους 106.859¹. Η δημογραφική αύξηση συνεχίστηκε και τις επόμενες δεκαετίες, με τον αστικό ιστό να επεκτείνεται σημαντικά και να ενσωματώνει όμορους οικισμούς.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική κίνηση στην Κατερίνη υπήρξε ιδιαίτερα έντονη. Η αύξηση του πληθυσμού και οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές δημιούργησαν αυξημένες ανάγκες για φοίτηση σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ήδη από τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 παρατηρείται η δημιουργία νέων Δημοτικών Σχολείων εντός της πόλης, ενώ από την δεκαετία του 1970 αρχίζει να αυξάνεται και ο αριθμός των Γυμνασίων και Λυκείων, με παράλληλη ίδρυση Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, για την κάλυψη των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Από τη δεκαετία του 1990 και ιδιαίτερα μετά το 2000, σημειώνεται ενίσχυση και της ιδιωτικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με την ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, όπως τα Εκπαιδευτήρια Πλάτων, τα οποία αποτελούν απάντηση στις αυξημένες απαιτήσεις των γονέων για ποιοτική και ανταγωνιστική εκπαίδευση (Γίδαρη, 2009; Καλλέργης, 2025).

Η εκπαιδευτική ανάπτυξη συνοδεύτηκε από τη βελτίωση των υποδομών, την είσοδο νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και την ένταξη νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η δημογραφική σύνθεση της πόλης εμπλουτίστηκε με νέους πληθυσμούς, όπως παλινοστούντες και οικονομικοί μετανάστες, γεγονός που ενίσχυσε την ανάγκη για σχολεία με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και ευέλικτες εκπαιδευτικές πρακτικές. Συνεπώς, η Κατερίνη από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα έως και τις αρχές του 21ου αιώνα, διαμορφώθηκε σε έναν ζωντανό και αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό κόμβο, αντανakλώντας τη δημογραφική της δυναμική και τον κοινωνικό της μετασχηματισμό (Γίδαρη, 2009; Καζταρίδης, 2017; Καλλέργης, 2025).

1. Η ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΟ 2011

Η επαρχία Πιερίας, ο σημερινός δηλαδή Νομός Πιερίας², ενσωματώθηκε στο ελληνικό κράτος μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους του 1912-13. Σύμφωνα με την απογραφή του 1920, ο πληθυσμός της Πιερίας ανερχόταν σε 31.696 κατοίκους. Η πρώτη πληθυσμιακή μεταβολή επήλθε με την ανταλλαγή των πληθυσμών, καθώς η Πιερία υποδέχθηκε σημαντικό αριθμό προσφύγων από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο και την Ανατολική Θράκη. Η απογραφή του 1928 κατέγραψε 49.666 κατοίκους, καταδεικνύοντας αύξηση κατά περίπου 56,7% μέσα σε οκτώ χρόνια (Καζταρίδης, 2017).

Κατά τη δεκαετία του 1930 παρατηρείται σταθερή πληθυσμιακή αύξηση, φθάνοντας τους 75.338 κατοίκους το 1940, ενώ οι επιπτώσεις του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου Πολέμου (1946-

¹ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Δήμου Κατερίνης

² Ο Νομός Πιερίας συγκροτήθηκε ως Νομός με τον αναγκαστικό νόμο 960/1949. Μέχρι τότε άνηκε διοικητικά, εκπαιδευτικά και εκκλησιαστικά στο Νομό Θεσσαλονίκης

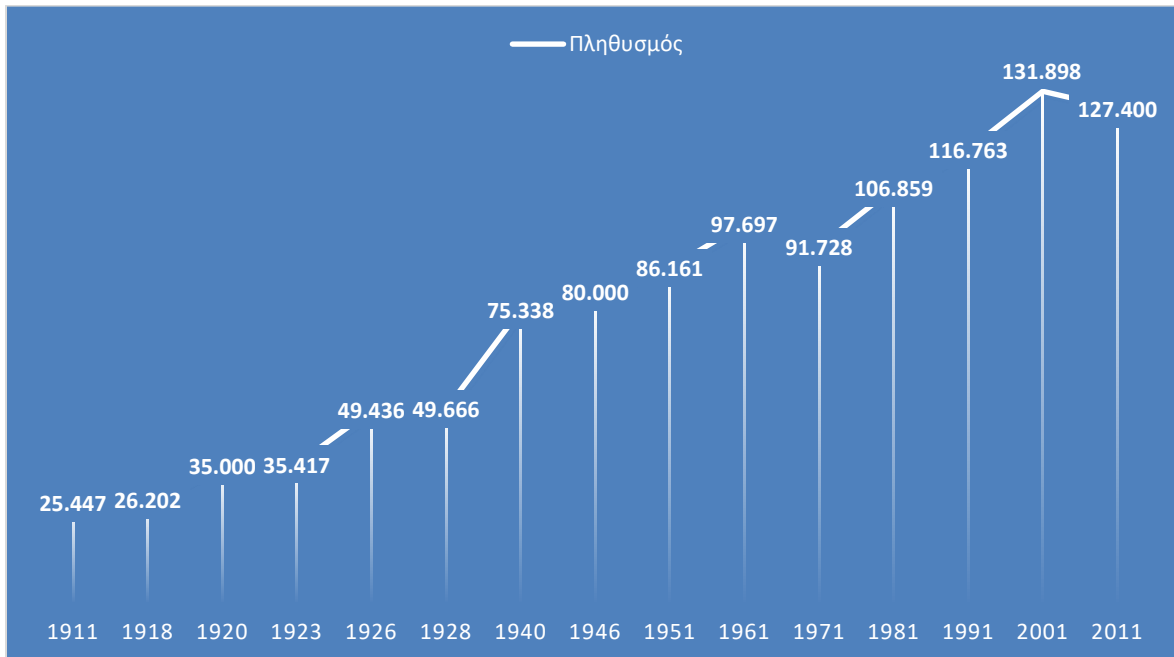
49) επιβράδυναν προσωρινά την πληθυσμιακή ανάπτυξη. Παρά τις δυσκολίες, η απογραφή του 1951 κατέγραψε 86.161 κατοίκους. Από το 1950 και εξής παρατηρείται σημαντική αύξηση του πληθυσμού, παρά τη μετανάστευση, κυρίως προς τη Γερμανία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ως αποτέλεσμα της εσωτερικής μετανάστευσης από ορεινές ή ημιορεινές περιοχές προς τα πεδινά και τα αστικά κέντρα της Περείας, κυρίως την Κατερίνη. Το 1961 ο πληθυσμός έφτασε τους 97.697 κατοίκους και το 1971 τους 91.728. Η ανοικοδόμηση της μεταπολεμικής Ελλάδας και η βελτίωση του οδικού δικτύου συνέβαλαν στην αναπτυξιακή τροχιά του νομού. Κατά την απογραφή του 1981 ο πληθυσμός ανήλθε σε 112.428 κατοίκους, ενώ το 1991 καταγράφηκαν 117.361³. Οι εκπαιδευτικές δομές ενισχύθηκαν σταδιακά κατά την ίδια περίοδο και παρατηρείται αύξηση των σχολικών μονάδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ιδίως στην Κατερίνη, γεγονός που συνδέεται με την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και την αστικοποίηση (Καλλέργης, 2025). Η απογραφή του 2001 αποτύπωσε 126.698 κατοίκους. Κατά την περίοδο αυτή, ο πληθυσμός εμπλουτίστηκε από κύματα οικονομικών μεταναστών, κυρίως από βαλκανικές χώρες, όπως η Αλβανία, καθώς και από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενισχύοντας περαιτέρω τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της περιοχής. Σημαντική επίσης είναι η αύξηση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών δομών, ιδιαίτερα στην Κατερίνη, αλλά και σε τουριστικές περιοχές, όπως η Λεπτοκαρυά και ο Πλαταμώνας⁴, ενώ τέλος η απογραφή του 2011 κατέγραψε 127.400 κατοίκους, δείχνοντας στασιμότητα σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία. Η περίοδος 2001-2011 χαρακτηρίστηκε από ήπια εσωτερική μετανάστευση, σταθεροποίηση του μαθητικού πληθυσμού και αυξημένη κοινωνική διαφοροποίηση, λόγω της παρουσίας μεταναστών, οικονομικών ανισοτήτων και της αρχής της οικονομικής κρίσης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί όμως ότι τα δεδομένα των απογραφών δεν είναι απολύτως συγκρίσιμα μεταξύ τους. Μέχρι το 1981, οι απογραφές κατέγραφαν τον πραγματικό πληθυσμό, δηλαδή τα άτομα που βρίσκονταν σε μια περιοχή κατά τη στιγμή της απογραφής, ενώ από το 1981 και μετά, καταγράφεται ο μόνιμος πληθυσμός, δηλαδή τα άτομα που δηλώνουν ότι η συγκεκριμένη περιοχή είναι η κύρια κατοικία τους, ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται εκεί τη στιγμή της απογραφής. Οι ορισμοί για τον μόνιμο πληθυσμό, τον πραγματικό πληθυσμό και άλλες κατηγορίες έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθιστώντας δυσκολότερη τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ απογραφικών περιόδων. Στο ακόλουθο διάγραμμα αναφέρεται η διακύμανση του πληθυσμού της Περείας από το 1912 μέχρι και το 2011.

³ Ελληνιστική Στατιστική Υπηρεσία. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Περείας 1950-2011

⁴ Ελληνιστική Στατιστική Υπηρεσία. Μεταναστευτική κίνηση στο Νομό Περείας κατά την δεκαετία του 1990

Πίνακας 1: Πληθυσμιακή εξέλιξη Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1912-2011



2. Η ΦΥΣΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΠΙΕΡΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟ 1999 ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΟ 2023.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η φυσική κίνηση και η δημογραφική εξέλιξη του Νομού Πιερίας αποτυπώνουν τη σταδιακή μετάβαση από την πληθυσμιακή ανάπτυξη των προηγούμενων ετών σε φάσεις στασιμότητας και ενίοτε πληθυσμιακής κάμψης, με παράλληλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις.

Το 1991 η απογραφή κατέγραψε 116.763 κατοίκους, με το 2001 να σημειώνει σημαντική αύξηση φτάνοντας τους 131.898 – ποσοστό **αύξησης περίπου 13%** μέσα σε μία δεκαετία. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από θετικό φυσικό ισοζύγιο (οι γεννήσεις υπερέβαιναν τους θανάτους), αλλά και ενίσχυση τόσο της οικονομικής δραστηριότητας όσο και των μεταναστευτικών ροών από τα Βαλκάνια και την πρώην ΕΣΣΔ, που συνέβαλαν στην ενίσχυση του πληθυσμού, ιδιαίτερα σε πεδινές και ημιαστικές περιοχές⁵. Η ανάπτυξη του τουριστικού τομέα στις παραλιακές ζώνες (Πλαταμώνας, Λεπτοκαρυά, Καλλιθέα κ.ά.) οδήγησε σε τοπική πληθυσμιακή κινητικότητα, αύξηση οικοδομικής δραστηριότητας και κοινωνική ανασύνθεση. Ωστόσο, το 2011 ο πληθυσμός μειώθηκε στους 127.400 κατοίκους, σημειώνοντας αρνητική μεταβολή σε σχέση με το 2001. Η έναρξη της οικονομικής κρίσης το 2009 προκάλεσε σημαντικές κοινωνικές ανακατατάξεις, αύξηση της ανεργίας και μείωση της γεννητικότητας, οδηγώντας σε φθίνουσα φυσική κίνηση. Οι γεννήσεις μειώθηκαν αισθητά, ενώ οι θάνατοι αυξήθηκαν, ιδιαίτερα μετά το 2010. Η κοινωνική ανασφάλεια και η μετανάστευση νέων στο εξωτερικό, ειδικά πτυχιούχων, επιβάρυναν τη γήρανση του πληθυσμού και ενίσχυσαν την αποδημία⁶.

⁵ Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Φυσική Κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1999-2023

⁶ Γενικά Αρχεία του Κράτους. Δημοτολογία Δήμου Κατερίνης 1999-2023

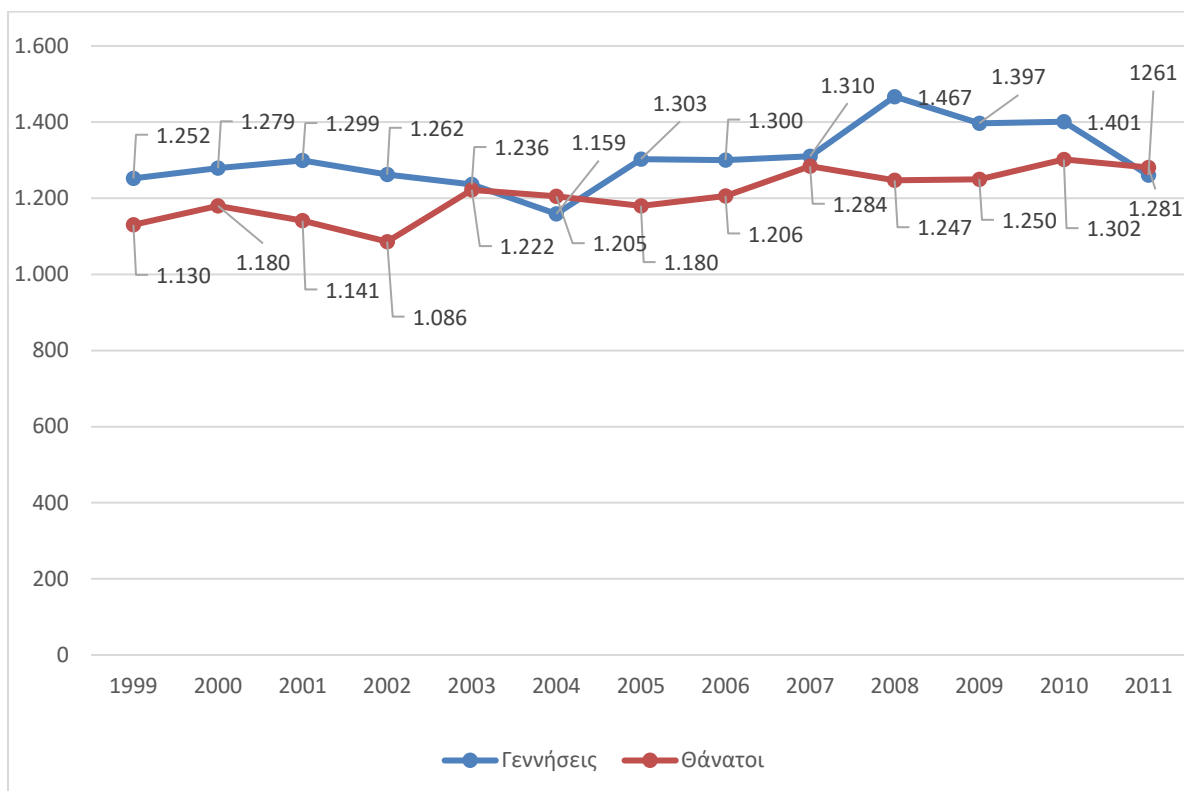
Στον τομέα της εκπαίδευσης, η δεκαετία του 1990 και η πρώτη δεκαετία του 2000 χαρακτηρίστηκαν από αύξηση των σχολικών μονάδων, τόσο δημόσιων όσο και ιδιωτικών (π.χ. στην Κατερίνη και σε αναπτυσσόμενες περιοχές όπως η Παραλία και το Λιτόχωρο). Η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού συνοδεύτηκε από ένταξη μεταναστευτικών παιδιών και ενίσχυση των προγραμμάτων ένταξης. Από το 2010 και εξής, όμως, η εκπαιδευτική εικόνα επηρεάστηκε από τη μείωση των γεννήσεων, τη συγχώνευση σχολείων και την αύξηση των δυσκολιών στην κάλυψη διδακτικού προσωπικού, ειδικά σε ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές. Το φαινόμενο της «εκπαιδευτικής αποστράτευσης» σε μικρούς οικισμούς συνοδεύει τη γενικότερη πληθυσμιακή φθορά (Καλλέργης, 2025).

Μετά το 2020, και ειδικά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, η φυσική κίνηση επιδεινώθηκε, με τις γεννήσεις να παραμένουν σε ιστορικά χαμηλά επίπεδα και τους θανάτους να αυξάνονται. Παράλληλα, επανεμφανίστηκαν ήπιες μεταναστευτικές ροές, κυρίως Ουκρανών και άλλων προσφύγων, καθώς και ορισμένες εσωτερικές μετακινήσεις από μεγάλα αστικά κέντρα (όπως η Θεσσαλονίκη) προς πιο ήσυχες περιοχές του νομού. Μέχρι και το 2024, η Πιερία παρουσιάζει τάσεις πληθυσμιακής στασιμότητας ή ήπιας μείωσης, με εντονότερη γήρανση του πληθυσμού, υπογεννητικότητα και κοινωνική μετατόπιση από αγροτικές προς ημι-αστικές ζώνες. Ο εκπαιδευτικός τομέας, αν και διατηρεί αξιόλογο δυναμικό, προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες με ψηφιακά μέσα, αναδιοργάνωση σχολικών μονάδων και αύξηση των απαιτήσεων για διαπολιτισμική εκπαίδευση⁷.

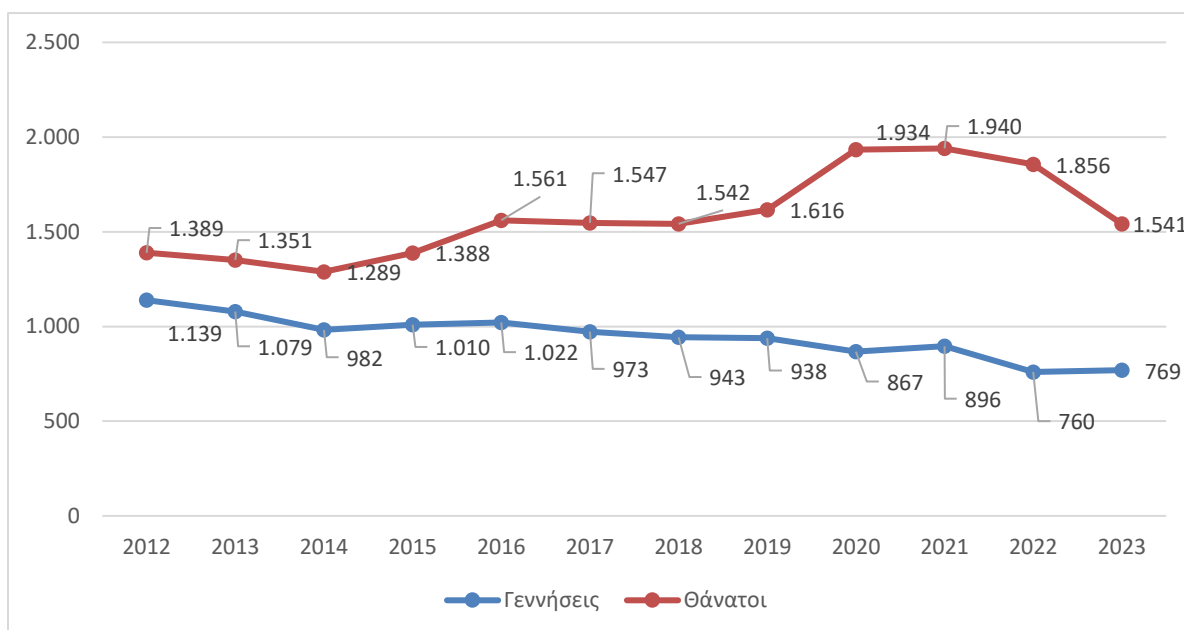
Στα ακόλουθα διαγράμματα αναφέρεται η φυσική κίνηση (γεννήσεις-θάνατοι) από το 1999 μέχρι και το 2023.

⁷ Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Φυσική Κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1999-2023

Πίνακας 2: Φυσική Κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1999-2011



Πίνακας 3: Φυσική Κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 2012-2023



Η φυσική κίνηση του πληθυσμού στην Πιερία από το 1999 έως το 2023 παρουσιάζει αξιοσημείωτες δημογραφικές μεταβολές, οι οποίες αντανακλούν κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις στην περιοχή. Κατά την περίοδο 1999–2011, η Πιερία παρουσίασε γενικά θετικό φυσικό ισοζύγιο (γεννήσεις > θάνατοι), αν και με διακυμάνσεις. Σύμφωνα με τον πίνακα 2, το 2003 υπήρξε σχεδόν ισοδυναμία με 1.236 γεννήσεις έναντι 1.222 θανάτων, ενώ το 2004 παρατηρείται μικρότερο

αριθμός γεννήσεων (1.159) από τους θανάτους (1.205), παρουσιάζοντας αρνητικό φυσικό ισοζύγιο. Ωστόσο, το 2008 σημειώθηκε η υψηλότερη τιμή γεννήσεων (1.467) και ένα από τα μεγαλύτερα θετικά ισοζύγια με διαφορά +220 γεννήσεων έναντι θανάτων (1.247). Την περίοδο αυτή το φυσικό ισοζύγιο παρέμεινε ως επί το πλείστον θετικό, γεγονός που συνδέεται με τη σχετική οικονομική και κοινωνική σταθερότητα προ της οικονομικής κρίσης. Αντίθετα, από το 2012 και έπειτα η τάση αντιστρέφεται πλήρως. Οι γεννήσεις ακολουθούν καθοδική πορεία, από 1.139 το 2012 σε μόλις 769 το 2023, καταγράφοντας μείωση κατά 32,5%. Αντίθετα, οι θάνατοι αυξάνονται σημαντικά, κορυφώνονται το 2021 με 1.940 θανάτους και παρουσιάζουν ήπια μείωση στη συνέχεια (1.541 το 2023). Το φυσικό ισοζύγιο είναι αρνητικό σε όλη τη δεκαετία 2012–2023, με χαρακτηριστική την αρνητική διαφορά του 2021, όπου καταγράφηκαν 1.073 περισσότεροι θάνατοι από γεννήσεις – μείωση που πιθανόν συνδέεται και με τις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19.

Αθροιστικά, από το 1999 έως το 2011 καταγράφηκαν 17.222 γεννήσεις και 16.070 θάνατοι, με θετικό ισοζύγιο +1.152. Αντίθετα, από το 2012 έως το 2023, οι γεννήσεις ανήλθαν σε 11.121 και οι θάνατοι σε 19.379, με το φυσικό ισοζύγιο να είναι έντονα αρνητικό κατά 8.258. Αυτό αντικατοπτρίζει μία ευρύτερη πληθυσμιακή γήρανση, μείωση γονιμότητας και ενδεχομένως μεταναστευτικές τάσεις νέων ατόμων προς άλλες περιοχές ή το εξωτερικό. Από κοινωνική και εκπαιδευτική σκοπιά, οι τάσεις αυτές συνεπάγονται μείωση μαθητικού πληθυσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πιέσεις στην ανανέωση του εργατικού δυναμικού. Οι σταθερά αυξανόμενοι θάνατοι σε συνδυασμό με τις μειούμενες γεννήσεις οδηγούν σε ανισορροπία μεταξύ νέων και ηλικιωμένων, προκαλώντας ανάγκες για αναδιάρθρωση των κοινωνικών πολιτικών (υγεία, πρόνοια, εκπαίδευση).

Συνολικά, η φυσική κίνηση στην Πιερία καταγράφει μία μεταστροφή από θετικό σε αρνητικό ισοζύγιο, στοιχείο που αποτελεί σοβαρή δημογραφική πρόκληση για την τοπική κοινωνία, την εκπαιδευτική πολιτική και τον μακροπρόθεσμο αναπτυξιακό σχεδιασμό.

3. ΠΑΛΛΙΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΠΙΕΡΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 21^Ο ΑΙΩΝΑ

Ο 21ος αιώνας σηματοδότησε μια περίοδο έντονων κοινωνικών, οικονομικών και δημογραφικών μεταβολών στην ελληνική περιφέρεια, και ειδικότερα στο Νομό Πιερίας. Η περιοχή, με τη γεωγραφική της θέση μεταξύ βουνού και θάλασσας και με σημαντικά χαρακτηριστικά αγροτικής και τουριστικής δραστηριότητας, βίωσε αξιοσημείωτες μετακινήσεις πληθυσμών, τόσο από Έλληνες παλλινοστούντες όσο και από αλλοδαπούς μετανάστες.

Οι παλλινοστούντες, κυρίως ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (όπως Γεωργία, Ρωσία, Ουκρανία, Καζακστάν), εγκαταστάθηκαν στην Πιερία με μαζικό τρόπο κατά τη δεκαετία του 1990, όμως η ένταξή τους στην τοπική κοινωνία συνεχίστηκε και εντατικοποιήθηκε κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα. Ο πληθυσμός αυτός έφερε μαζί του πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνταν από τον γηγενή ελληνικό

πληθυσμό, ωστόσο η κοινή εθνική καταγωγή διευκόλυνε —τουλάχιστον θεσμικά— την πρόσβασή του σε δικαιώματα, στέγαση, εργασία και εκπαίδευση⁸. Πολλοί παλλиноστούντες εντάχθηκαν σε αγροτικές εργασίες, στον τομέα της οικοδομής ή και στην εστίαση, ενώ σταδιακά παρατηρήθηκε και κινητικότητα προς τον τομέα της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών. Αντίστοιχα, η παρουσία αλλοδαπών —κυρίως από τα Βαλκάνια (Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία), την Ασία και την Αφρική— εντάχθηκε ιδιαίτερα μετά το 2000. Οι πρώτοι κύκλοι μετανάστευσης συνδέονταν με την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής και εργασίας. Η Πιερία αποτέλεσε ελκυστικό τόπο εγκατάστασης λόγω της αυξημένης ζήτησης για εργατικά χέρια στη γεωργία και τον τουρισμό. Ωστόσο, οι αλλοδαποί αντιμετώπισαν —και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν— σημαντικά εμπόδια κοινωνικής ένταξης, όπως η γλωσσική δυσκολία, η έλλειψη θεσμικής στήριξης, ο ρατσιστικός λόγος και οι προκαταλήψεις⁹.

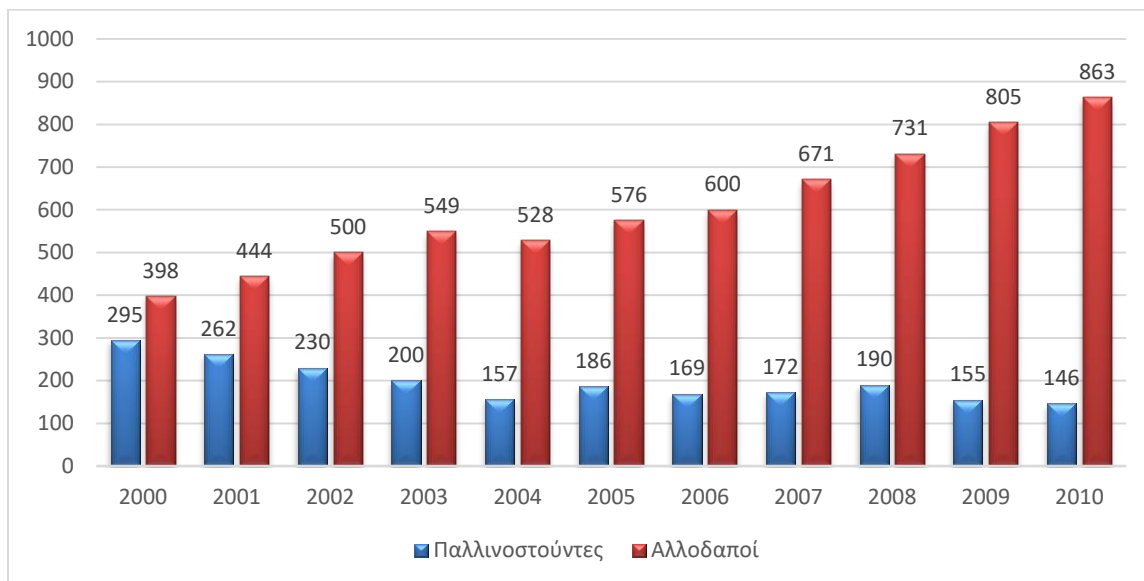
Αξιοσημείωτος είναι ο ρόλος των σχολείων της Πιερίας ως καίριων πυλώνων ένταξης των παιδιών μεταναστών και παλλиноστούντων. Ιδιαίτερα στις μεγάλες αστικές περιοχές, όπως η Κατερίνη, αναπτύχθηκαν διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές, τάξεις υποδοχής, καθώς και δράσεις ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας. Η παρουσία αυτών των πληθυσμών στα σχολεία λειτούργησε συχνά ως γέφυρα αλληλεπίδρασης και αποδοχής ανάμεσα στις κοινότητες, αν και υπήρξαν και εντάσεις ή φαινόμενα αποκλεισμού, ειδικά σε περιόδους έντονης οικονομικής κρίσης. Η κρίση του 2009 και η συνακόλουθη ανεργία και φτώχεια λειτούργησαν ανασταλτικά στη διαδικασία ένταξης και προκάλεσαν νέα μεταναστευτικά κύματα —αυτή τη φορά Ελλήνων προς το εξωτερικό—, μεταβάλλοντας περαιτέρω τη δημογραφική εικόνα του νομού. Παράλληλα, η άφιξη προσφύγων από εμπόλεμες ζώνες (κυρίως από τη Συρία) μετά το 2015 οδήγησε στην προσωρινή φιλοξενία πληθυσμών σε δομές της περιοχής, γεγονός που επανάφερε στο προσκήνιο τα ερωτήματα για την κοινωνική ένταξη, τη συμβίωση και την πολυπολιτισμικότητα (Καλλέργης, 2025).

Συνολικά, ο Νομός Πιερίας στον 21ο αιώνα αποτελεί ένα ζωντανό παράδειγμα των προκλήσεων αλλά και των ευκαιριών που αναδύονται από τη συνύπαρξη διαφορετικών πληθυσμών. Η παρουσία παλλиноστούντων και αλλοδαπών εμπλουτίζει το πολιτισμικό τοπίο και συμβάλλει στην κοινωνική και οικονομική ζωή της περιοχής, υπό την προϋπόθεση ότι προωθούνται πολιτικές ένταξης, ενδυνάμωσης και σεβασμού στη διαφορετικότητα. Στα ακόλουθα διαγράμματα αναφέρονται οι παλλиноστούντες και αλλοδαποί, στο πρώτο από το 2000-2010 και στο δεύτερο από το 2011-2020.

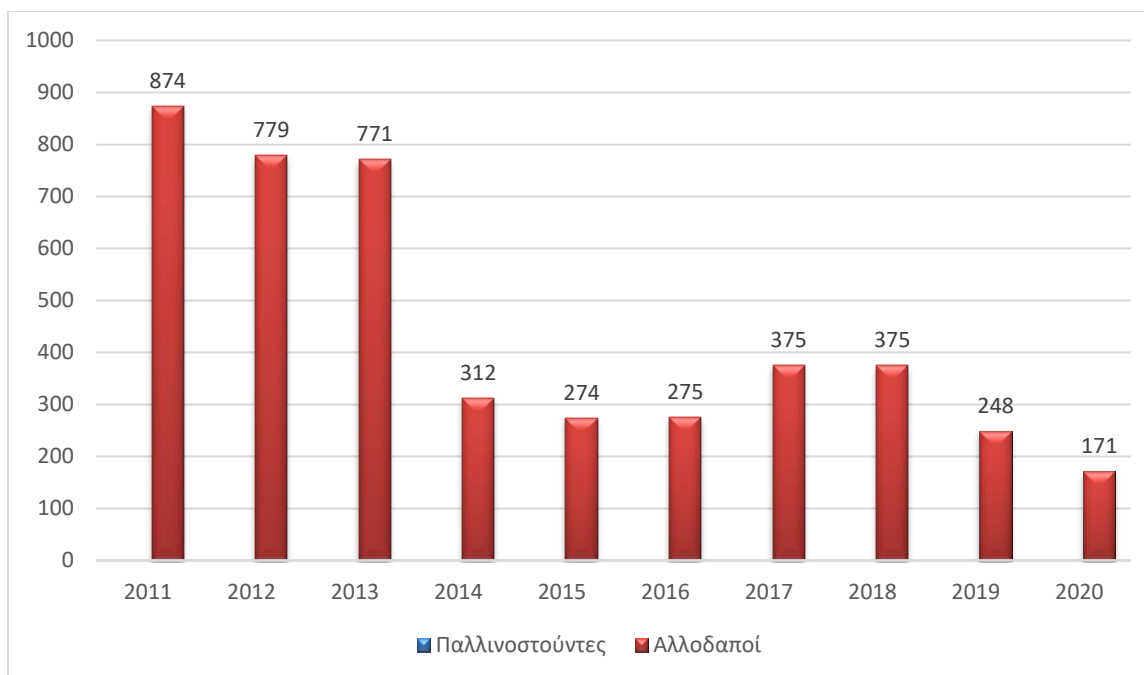
⁸ Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Παλλиноστούντες και Αλλοδαποί στο Νομό Πιερίας 1999-2023

⁹ Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Παλλиноστούντες και Αλλοδαποί στο Νομό Πιερίας 1999-2023

Πίνακας 4: Παλλινოსτούντες και Αλλοδαποί στο Νομό Πιερίας κατά την περίοδο 2000-2010



Πίνακας 5: Παλλινოსτούντες και Αλλοδαποί στο Νομό Πιερίας κατά την περίοδο 2011-2020



Η μετανάστευση προς τον Νομό Πιερίας κατά τον 21ο αιώνα μπορεί να αναλυθεί αποτελεσματικά μέσα από δύο διακριτές περιόδους: **την πρώτη δεκαετία (2000–2010)** και τη **δεύτερη (2011–2020)**. Τα στατιστικά δεδομένα αποκαλύπτουν σαφείς διαφοροποιήσεις στις ροές παλλινოსτούντων και αλλοδαπών, τόσο ως προς τον απόλυτο αριθμό όσο και ως προς τη μεταξύ τους αναλογία, υποδηλώνοντας ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις.

Κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, καταγράφεται σταθερή και εντυπωσιακή αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών που εγκαθίστανται στον Νομό Πιερίας. Από 398 άτομα το 2000, οι αλλοδαποί φτάνουν τους 863 το 2010, σημειώνοντας **αύξηση της τάξης του 117%** μέσα σε δέκα

χρόνια. Ειδικά μετά το 2005, οι αριθμοί εκτοξεύονται, αντανακλώντας την ενίσχυση των μεταναστευτικών ροών από τα Βαλκάνια, την Ασία και την Αφρική, λόγω της ζήτησης για εργασία στη γεωργία και τον τουρισμό. Αντίθετα, ο αριθμός των παλλινოსτούντων παρουσιάζει **φθίνουσα** πορεία. Από 295 το 2000, μειώνονται στα 146 το 2010 — δηλαδή μια **μείωση της τάξης του 50,5%**. Το 2003 αποτελεί σημείο καμπής, καθώς από εκεί και μετά καταγράφεται σταθερή πτώση. Αυτό οφείλεται αφενός στη σταδιακή εξάντληση του μεταναστευτικού δυναμικού των πρώην σοβιετικών χωρών, και αφετέρου στη μείωση της κρατικής υποστήριξης προς τους παλλινოსτούντες. Η αναλογία αλλοδαπών προς παλλινოსτούντες το 2000 ήταν περίπου **1,35:1**, ενώ το 2010 φτάνει στο εντυπωσιακό **5,9:1**, υποδηλώνοντας τη ραγδαία δημογραφική υπερίσχυση των αλλοδαπών μεταναστών.

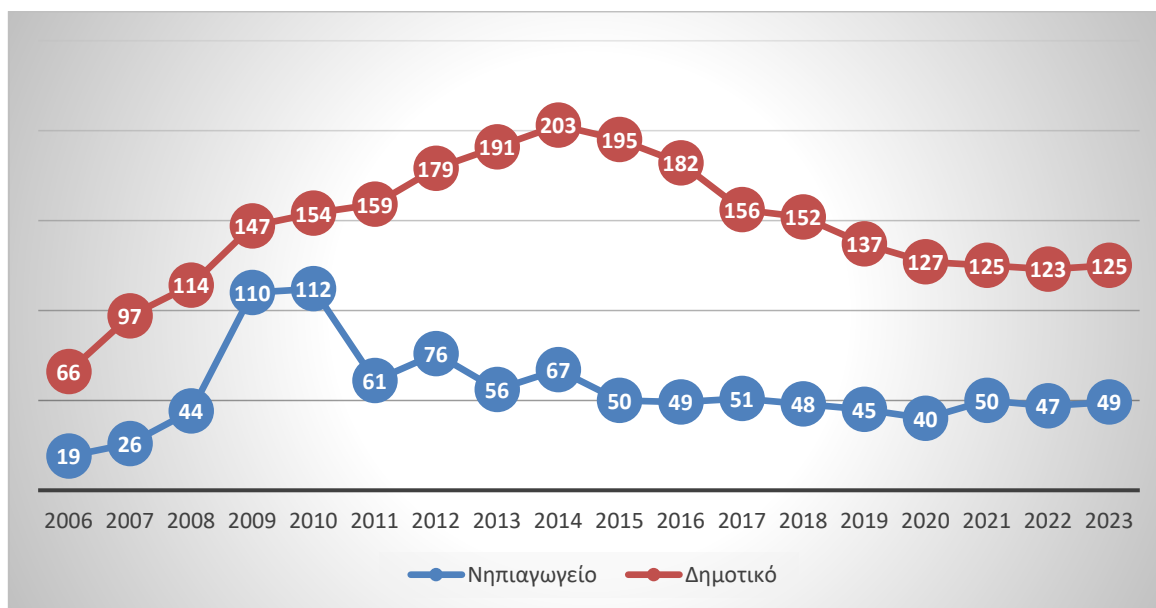
Η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από γενική μείωση των μεταναστευτικών ροών, ιδίως των αλλοδαπών. Το 2011 καταγράφεται το υψηλότερο σημείο με 874 αλλοδαπούς, αλλά από το 2014 και έπειτα υπάρχει δραστηκή πτώση, φτάνοντας τους μόλις 171 το 2020 — δηλαδή **μείωση κατά 80,4%** σε σχέση με το 2011. Η οικονομική κρίση της περιόδου 2010–2015, καθώς και η σχετική σταθεροποίηση των αναγκών εργασίας, επηρέασαν έντονα τις μεταναστευτικές ροές. Οι παλλινოსτούντες απουσιάζουν σχεδόν πλήρως από τα δεδομένα της δεύτερης περιόδου, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην εξάντληση των διαθέσιμων πληθυσμών ελληνικής καταγωγής προς επαναπατρισμό και στη μείωση των θεσμικών κινήτρων υποδοχής. Η πλήρης εξαφάνισή τους από τις ροές της δεκαετίας υποδηλώνει το τέλος ενός μεταναστευτικού φαινομένου που χαρακτήρισε τις δεκαετίες του '90 και του 2000. Παρά τη μείωση, οι αλλοδαποί εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην τοπική κοινωνία. Το 2020, οι 171 καταγεγραμμένοι αλλοδαποί εξακολουθούν να υπερβαίνουν κατά πολύ τον αριθμό των παλλινოსτούντων του 2010 (146), γεγονός που δείχνει τη μονιμότερη εγκατάσταση πολλών εξ αυτών.

Συνολικά, την 20ετία 2000-2020 στο Νομό Πιερίας καταγράφηκαν **13.281 παλλινოსτούντες και αλλοδαποί**. Οι **8.827 ήταν την περίοδο 2000-2010** και οι **4.454 την περίοδο 2011-2020**.

4. Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΩΝ ΠΛΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 2006-2023

Ο 21^{ος} αιώνας βρήκε στην Πιερία με ένα ιδιωτικό, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πλάτων, τα οποία ιδρύθηκαν το 1996 ως Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο "Ορθόδοξο" με έδρα την πόλη της Κατερίνης. Το σχολείο από την πρώτη κιόλας χρονιά λειτούργησε με όλες τις βαθμίδες με αρκετά σημαντικό αριθμό μαθητών, κυρίως στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο-Λύκειο. Το 2013 το σχολείο άλλαξε έδρα και από την Κατερίνη μεταφέρθηκε στην Γανόχωρα σε δικό του συγκρότημα. Στην συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ιδιωτικού Σχολείου όπως προέκυψε μέσα από τα αρχεία τόσο του ίδιου του σχολείου όσο και των Γενικών Αρχείων του Κράτους.

Πίνακας 6: Μαθητική κίνηση μαθητών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Ιδιωτικού Εκπαιδευτηρίου Πλάτων 2006-2023



Ο πίνακας 6 απεικονίζει τη μαθητική κίνηση του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού του ιδιωτικού σχολείου «Πλάτων» κατά την περίοδο 2006-2023. Παρατηρείται ότι και το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό ακολούθησαν έντονες αυξομειώσεις κατά τη διάρκεια αυτών των ετών.

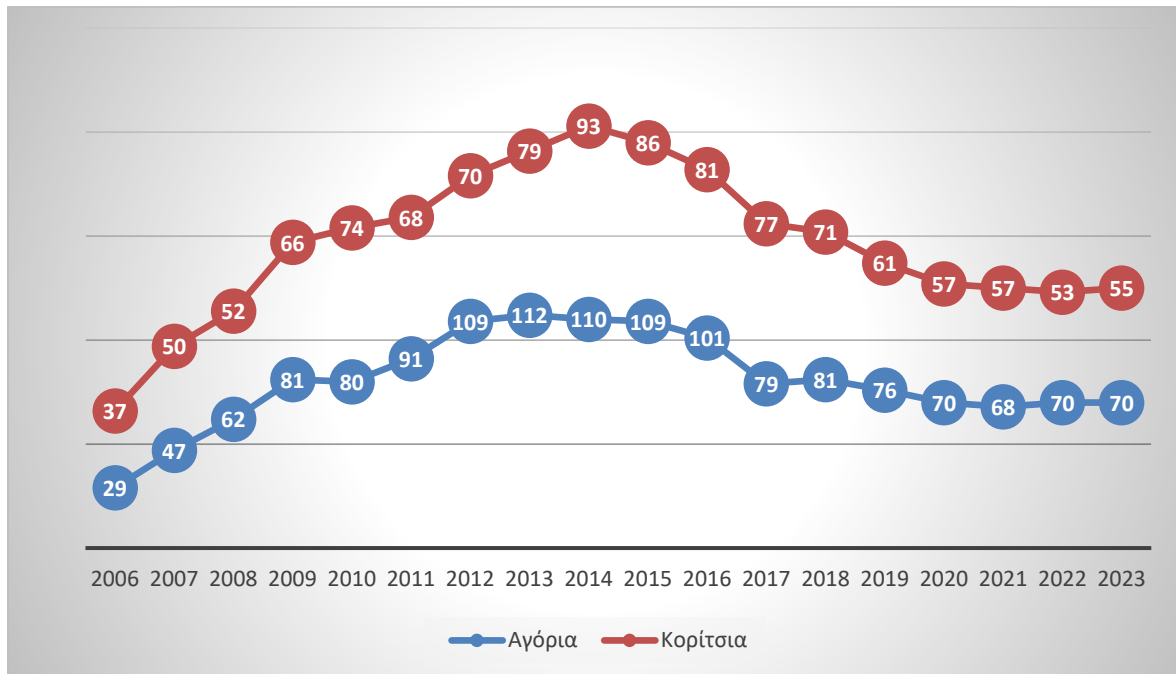
Συγκεκριμένα, στο Νηπιαγωγείο, το μαθητικό δυναμικό παρουσίασε σημαντική αύξηση από το 2006 έως το 2009, με τα νήπια να αυξάνονται από 19 σε 114, δηλαδή μια **εντυπωσιακή αύξηση της τάξης του 500%** περίπου. Το 2010 παρατηρείται μικρή πτώση στους 110 μαθητές (-3,5%), ενώ το 2011 η μείωση συνεχίζεται στους 112 μαθητές. Από το 2012 και έπειτα, το Νηπιαγωγείο ακολουθεί καθοδική πορεία: το 2012 ο αριθμός **μειώνεται κατά 45%** (61 μαθητές), ενώ το 2019 πέφτει στους 48 μαθητές, δηλαδή μείωση άνω του **57%** σε σχέση με το 2009. Από το 2020 μέχρι το 2023, οι εγγραφές σταθεροποιούνται γύρω στους 45-50 μαθητές, με μικρές ετήσιες διακυμάνσεις. Στο Δημοτικό, η τάση αρχικά ήταν συνεχώς αυξητική: από 66 μαθητές το 2006, το σχολείο φτάνει το μέγιστο αριθμό των 203 μαθητών το 2014, σημειώνοντας **αύξηση κατά περίπου 207%**. Ωστόσο, από το 2015 και εξής, ξεκινά μια σταδιακή πτώση: στους 195 μαθητές το 2015 (-4%), στους 182 το 2016 (-6,7%), και στους 156 μαθητές το 2017 (-14%). Η μείωση συνεχίζεται, φτάνοντας τους 125 μαθητές το 2022, με μια συνολική πτώση περίπου **38%** σε σχέση με το 2014. Το 2023 παρατηρείται μια μικρή ανάκαμψη με άνοδο στους 125 μαθητές από τους 123 του 2022¹⁰.

Συνολικά, η περίοδος 2006-2014 χαρακτηρίζεται από έντονη θετική αύξηση τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό. Αντίθετα, από το 2015 και έπειτα, και ειδικότερα μετά το 2017, παρατηρείται αρνητική αυξομείωση και σχετική σταθεροποίηση σε χαμηλότερα επίπεδα, ιδίως στο Νηπιαγωγείο. Η γενική εικόνα υποδηλώνει ότι το σχολείο κατέγραψε σημαντική ανάπτυξη στην πρώτη δεκαετία της

¹⁰ Μαθητολογία Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων 2006-2023

λειτουργίας του, ενώ στη συνέχεια επηρεάστηκε πιθανόν από δημογραφικούς, οικονομικούς ή άλλους τοπικούς παράγοντες, που οδήγησαν στη σταδιακή μείωση των εγγραφών. Έτσι λοιπόν από το 2006-2023 φοίτησαν συνολικά.

Πίνακας 7: Αγόρια και Κορίτσια Ιδιωτικού Δημοτικού Πλάτων κατά την περίοδο 2006-2023



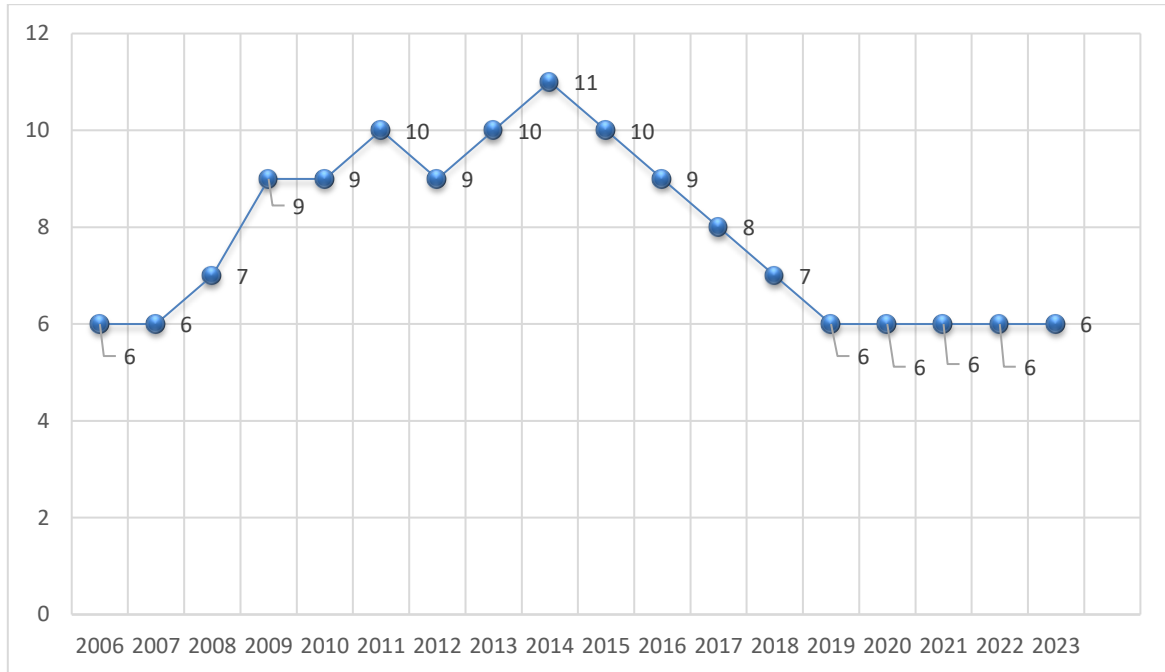
Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τη πορεία του αριθμού αγοριών και κοριτσιών που φοιτούσαν στο Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο «Πλάτων» κατά την περίοδο 2006–2023. Από την ανάλυση προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα τόσο για τις ποσοτικές αυξομειώσεις, όσο και για τη διαφορά φύλου στον μαθητικό πληθυσμό. Στην αρχή της περιόδου, το 2006, τα αγόρια ήταν 29 και τα κορίτσια 37, με τα κορίτσια να υπερτερούν **αριθμητικά κατά 21%**. Σταδιακά, και στα δύο φύλα σημειώνεται σταθερή αύξηση, με πιο έντονη αύξηση στα κορίτσια, τα οποία φτάνουν στο ανώτατο σημείο το 2014 με 93 μαθήτριες, σημειώνοντας **αύξηση 151%** σε σχέση με το 2006. Αντίστοιχα, τα αγόρια φτάνουν στο μέγιστο το 2013 με 112 μαθητές, **αυξημένα κατά 286% σε σχέση με το 2006**, γεγονός που δείχνει εντυπωσιακή αύξηση στη ζήτηση του σχολείου από αγόρια εκείνη την περίοδο. Μετά το 2014 παρατηρείται γενική πτωτική τάση, ιδίως στα κορίτσια: από 93 το 2014 πέφτουν στα 55 το 2023, δηλαδή **μείωση κατά 41%**. Στα αγόρια η μείωση είναι λιγότερο απότομη: από 112 το 2013 σε 70 το 2023, δηλαδή **μείωση 38%**. Από το 2019 και μετά, ο αριθμός αγοριών παρουσιάζει σταθεροποιητική τάση γύρω στους 68–70 μαθητές, ενώ τα κορίτσια επίσης σταθεροποιούνται σε επίπεδα 53–57¹¹.

Συνολικά, το σχολείο φαίνεται να διατηρεί σχετική ισορροπία φύλου τα τελευταία χρόνια, με ελαφριά υπεροχή των αγοριών από το 2020 και εξής. Η πτωτική πορεία μετά το 2014 είναι εμφανής αλλά όχι δραματική, και αντικατοπτρίζει πιθανώς γενικότερες δημογραφικές τάσεις ή αλλαγές στη

¹¹ Μαθητολογία Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων 2006-2023

σχολική ζήτηση. Παρόλα αυτά, ο μαθητικός πληθυσμός παραμένει σε σταθερά ικανοποιητικό επίπεδο, κάτι που αποδεικνύει τη συνέχιση της εμπιστοσύνης των γονέων προς το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

Πίνακας 8: Λειτουργικότητα Ιδιωτικού Δημοτικού "Πλάτων" κατά την περίοδο 2006-2023



Το διάγραμμα παρουσιάζει τη λειτουργικότητα του Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου "Πλάτων" από το 2006 έως το 2023, με βάση τον αριθμό τμημάτων ανά έτος. Η γενική εικόνα δείχνει τρεις διακριτές φάσεις: σταθερότητα, ανάπτυξη και σταδιακή μείωση. Από το 2006 έως το 2008, το σχολείο διατηρεί σταθερά 6 τμήματα. Το 2009 σημειώνεται μια αύξηση, καθώς τα τμήματα ανέρχονται σε 9, **καταγράφοντας αύξηση 50%** σε σχέση με το 2008. Αυτή η αύξηση υποδηλώνει σημαντική ανάπτυξη της μαθητικής βάσης του σχολείου. Η περίοδος 2009-2014 χαρακτηρίζεται από σχετική σταθερότητα και ήπια αυξητική τάση. Το σχολείο κινείται στα επίπεδα των 9-10 τμημάτων, με κορύφωση το 2014 όπου καταγράφονται 11 τμήματα — το υψηλότερο σημείο λειτουργικότητας της περιόδου. Αυτή η κορυφή αποτυπώνει τη μέγιστη δυναμική του σχολείου, υποδεικνύοντας αυξημένη ζήτηση και επέκταση των μαθητικών του πληθυσμών. Από το 2015 και έπειτα, αρχίζει σταδιακή πτώση: το 2015 και 2016 το σχολείο λειτουργεί με 10 και 9 τμήματα αντίστοιχα, ενώ το 2018 τα τμήματα έχουν μειωθεί σε 7. Το 2019 παρατηρείται περαιτέρω μείωση στα 6 τμήματα, αριθμός που διατηρείται σταθερός μέχρι και το 2023. **Συνολικά, από το 2014 έως το 2019, τα τμήματα μειώθηκαν κατά 45%**. Η σταθεροποίηση σε 6 τμήματα από το 2019 και έπειτα υποδηλώνει ότι το σχολείο φαίνεται να έχει προσαρμοστεί σε μια νέα ισορροπία λειτουργίας, πιθανώς λόγω ευρύτερων δημογραφικών ή κοινωνικοοικονομικών αλλαγών στην περιοχή¹².

¹² Κατάσταση λειτουργίας Ιδιωτικού Δημοτικού Πλάτων μέσω των εγγράφων του ίδιου του Σχολείου

Συμπερασματικά, το Ιδιωτικό Δημοτικό "Πλάτων" γνώρισε μια δυναμική ανάπτυξη από το 2006 έως το 2014, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε μια περίοδο σταδιακής συρρίκνωσης, πριν σταθεροποιηθεί σε μικρότερο μέγεθος λειτουργίας μετά το 2019.

Τέλος, παρατίθεται ένας ενιαίος πίνακας με τις περιοχές προέλευσης μαθητών του Νηπιαγωγείου και Δημοτικού του Ιδιωτικού Σχολείου "Πλάτων" κατά την περίοδο 2006-2023. Ο πίνακας αποτυπώνει τις βασικές γεωγραφικές ζώνες από τις οποίες προέρχονταν οι μαθητές, με γενική αναφορά¹³.

Πίνακας 9: Περιοχές προέλευσης μαθητών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων 2006-2023

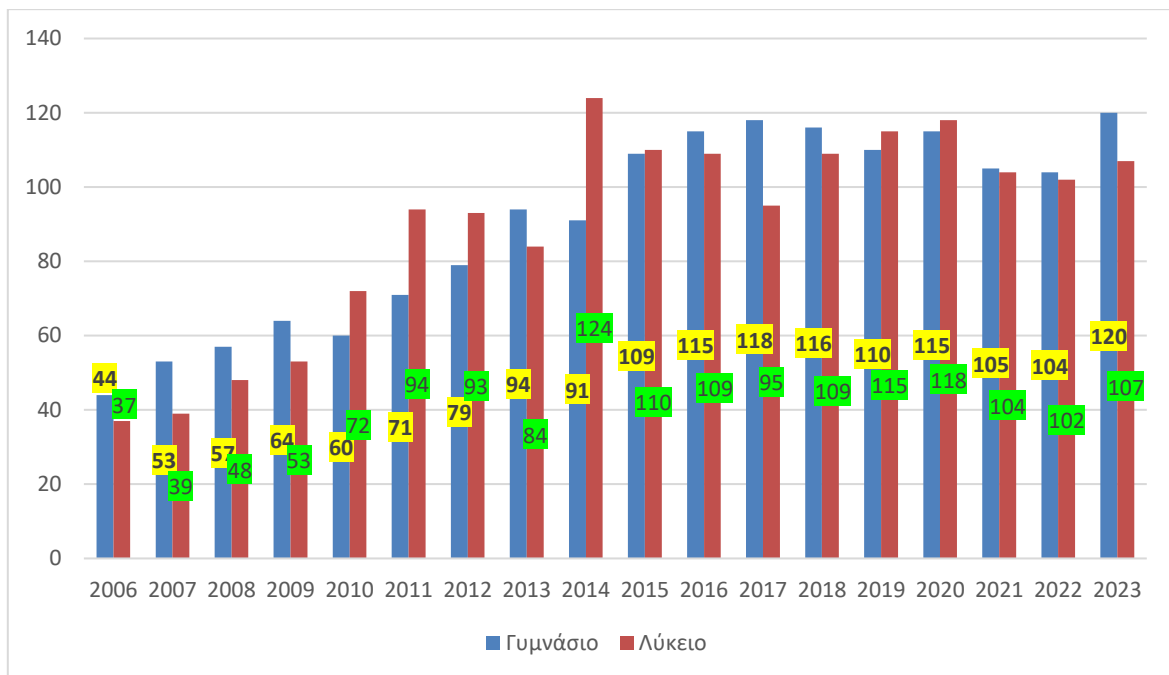
Κατερίνη (κέντρο)
Νέα Ζωή
Ευαγγελικά
Σιδηροδρομικός Σταθμός (Σ.Σ.)
Περιφερειακά Κατερίνης
Παραλία
Ολυμπιακή Ακτή
Καλλιθέα
Ανδρομάχη
Κούκος
Νέα Έφεσος
Πλαταμώνας
Λεπτοκαρυά
Λιτόχωρο
Αρωνάς
Κονταριώτισσα
Μοσχοπόταμος
Άγιος Σπυρίδων
Νέα Τραπεζούντα
Καταχάς
Κολινδρός
Μακρύγιαλος

¹³ Μαθητολόγια Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων 2006-2023 και Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας

5. Η ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΩΝ ΠΛΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 2006-2023

Κατά την περίοδο 2006–2023, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων «Πλάτων» στην Κατερίνη παρουσίασε σημαντική και σταθερή παρουσία στον εκπαιδευτικό χάρτη της Πιερίας, προσφέροντας ένα σύγχρονο, δυναμικό και ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον. Στην συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ιδιωτικού Σχολείου όπως προέκυψε μέσα από τα αρχεία τόσο του ίδιου του σχολείου όσο και των Γενικών Αρχείων του Κράτους.

Πίνακας 10: Μαθητική κίνηση Γυμνασίου και Λυκείου Ιδιωτικού Πλάτων κατά την περίοδο 2006-2023



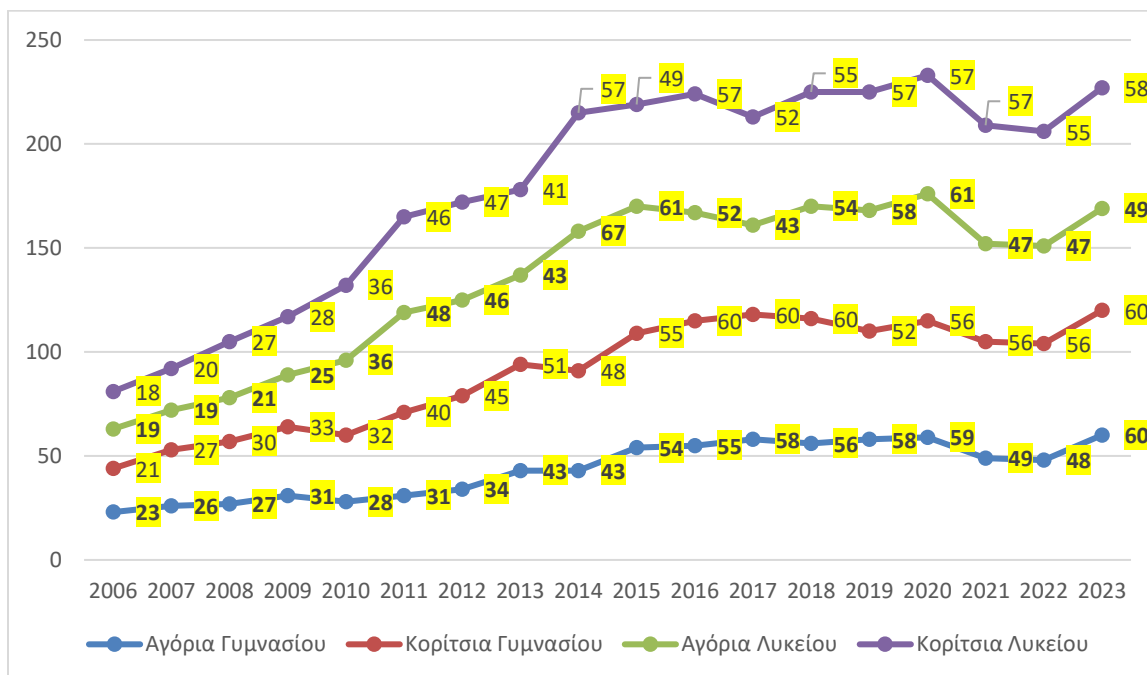
Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τη μαθητική κίνηση στο Γυμνάσιο και το Λύκειο των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων «Πλάτων» κατά την περίοδο 2006–2023 αποτυπώνει μία συνολικά ανοδική πορεία, με σταθερή αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, ιδίως μέχρι το 2017, και ορισμένες πτωτικές διακυμάνσεις στα επόμενα έτη.

Συγκεκριμένα, στο Γυμνάσιο παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών από 44 το 2006 σε 120 το 2023, σημειώνοντας συνολική **αύξηση της τάξης του 172%**. Η σημαντικότερη άνοδος καταγράφεται μεταξύ των ετών 2010-2017, όπου από 60 μαθητές το 2010 το Γυμνάσιο φτάνει τους 118-120 μαθητές, με σταθεροποίηση αυτού του επιπέδου στη συνέχεια. Μικρές κάμψεις παρατηρούνται το 2021 και 2022 (105 και 104 μαθητές αντίστοιχα), ωστόσο η τάση επανέρχεται ανοδική το 2023. Στο Λύκειο, οι εγγραφές αυξήθηκαν από 37 μαθητές το 2006 σε 107 μαθητές το 2023, με την πιο θεαματική άνοδο να παρατηρείται μεταξύ 2010 και 2014 όταν από 60 μαθητές έφτασε τους 124, δηλαδή **αύξηση άνω του 100%**. Από το 2015 και μετά, ο αριθμός μαθητών

παραμένει σχετικά σταθερός γύρω στους 100-118 μαθητές, με μια μικρή κάμψη τα έτη 2021–2022, ακολουθούμενη από νέα αύξηση το 2023¹⁴.

Συνολικά, το διάγραμμα αποτυπώνει μια σαφή δυναμική ανάπτυξης του σχολείου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με το Γυμνάσιο να σημειώνει πιο σταθερή ανοδική πορεία, ενώ το Λύκειο φτάνει γρηγορότερα στο ανώτατο όριο και στη συνέχεια σταθεροποιείται. Οι μικρές υφέσεις ορισμένων ετών δεν αναιρούν τη συνολική θετική εικόνα, η οποία καταδεικνύει την αυξανόμενη εμπιστοσύνη των οικογενειών προς το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Πίνακας 11: Αγόρια και Κορίτσια Γυμνασίου-Λυκείου Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων



Ο πίνακας 11 αποτυπώνει την εξέλιξη του αριθμού μαθητών και μαθητριών στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο και Λύκειο Πλάτων από το 2006 έως το 2023, διαχωρίζοντας τα δεδομένα σε τέσσερις κατηγορίες: αγόρια και κορίτσια γυμνασίου, καθώς και αγόρια και κορίτσια λυκείου. Η πορεία δείχνει σαφή αύξηση έως το 2015, ενώ από το 2016 και εξής παρατηρείται σταθεροποίηση ή ήπια πτωτική τάση.

Συγκεκριμένα, τα κορίτσια λυκείου σημειώνουν τη μεγαλύτερη αύξηση συνολικά: από 18 το 2006 φτάνουν τα 58 το 2023, με κορύφωση το 2014–2016 (μέγιστο 57 μαθητριών), δηλαδή σημειώνεται **αύξηση 222%**. Η τάση παραμένει σχετικά σταθερή από το 2014 και εξής, με μικρές διακυμάνσεις. Παρόμοια πορεία ακολουθούν και τα αγόρια λυκείου, τα οποία από 19 το 2006 φτάνουν τα 49 το 2023, με ανώτερο σημείο το 2015 (67 μαθητές), παρουσιάζοντας **αύξηση 158%** συνολικά, αν και από το 2016 και μετά υπάρχει σημαντική πτώση και σταθεροποίηση γύρω στους 47–49 μαθητές τα τελευταία χρόνια. Στο Γυμνάσιο, τα κορίτσια από 21 το 2006 αυξάνονται στα 60 το 2023, με κορύφωση το 2016 (60 μαθήτριες) και μικρές αυξομειώσεις έκτοτε – **συνολική αύξηση 186%**. Τα αγόρια

¹⁴ Μαθητολογία Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων 2006-2023

γυμνασίου εμφανίζουν πιο ήπια αλλά σταθερή άνοδο: από 23 το 2006 σε 60 το 2023, με μέγιστο τις χρονιές 2017–2019 (59 μαθητές), **άρα συνολική αύξηση 161%**¹⁵.

Γενικά, το σχολείο φαίνεται να έχει ακολουθήσει πορεία ανάπτυξης ιδιαίτερα κατά την περίοδο 2006–2015, ενώ από το 2016 και μετά παρατηρείται σταθεροποίηση ή και ελαφρά πτωτική τάση, ειδικά στο λύκειο. Το φύλο δεν φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, καθώς οι διαφορές είναι μικρές, με συγκλίνουσα πορεία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, κάτι που υποδηλώνει ισόρροπη ζήτηση και εκπαιδευτική εμπιστοσύνη και από τα δύο φύλα. Συμπερασματικά, το Γυμνάσιο-Λύκειο Πλάτων διατήρησε υψηλό μαθητικό δυναμικό όλα τα έτη, με ενδείξεις σταθερότητας και ποιότητας στη δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση της περιοχής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη μελέτη των δεδομένων που αφορούν τη μαθητική πορεία στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια Πλάτων (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο) κατά την περίοδο 2006–2023, προκύπτουν ορισμένα ουσιαστικά και εύγλωττα συμπεράσματα που αποτυπώνουν τόσο τη δημογραφική εξέλιξη όσο και τη συστηματική εκπαιδευτική παρουσία του φορέα στην περιοχή.

Πρώτον, καταγράφεται μια εντυπωσιακή αύξηση του συνολικού αριθμού μαθητών από το 2006 έως το 2015 περίπου, σε όλες τις βαθμίδες και για τα δύο φύλα. Στο Δημοτικό, η αύξηση ήταν ιδιαίτερα ραγδαία, με τα κορίτσια να σημειώνουν αύξηση κατά περίπου 150% και τα αγόρια πάνω από 200% μέχρι την κορύφωσή τους γύρω στο 2014–2015. Στη συνέχεια, παρατηρείται μια σταθεροποίηση ή ελαφρά πτωτική πορεία, κάτι που μπορεί να αποδοθεί σε δημογραφικούς, οικονομικούς ή εκπαιδευτικούς παράγοντες, όπως η υπογεννητικότητα ή ο κορεσμός της σχολικής αγοράς. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο), το πρότυπο είναι παρόμοιο: αυξανόμενη πορεία μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2010 και στη συνέχεια σταθερότητα με μικρές αυξομειώσεις. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι ότι το σχολείο διατήρησε σχεδόν ίση κατανομή φύλου σε όλες τις βαθμίδες, στοιχείο που υποδεικνύει ισότιμη ελκυστικότητα και παιδαγωγική αποδοχή από γονείς και μαθητές ανεξαρτήτως φύλου.

Συνολικά, τα στοιχεία τεκμηριώνουν ότι τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πλάτων κατάφεραν μέσα σε λιγότερο από δύο δεκαετίες να διαμορφώσουν μια σταθερή και ισχυρή παρουσία στον εκπαιδευτικό χάρτη της περιοχής. Η πορεία τους χαρακτηρίζεται από ανάπτυξη, σταθερότητα και παιδαγωγική συνέπεια, ενώ η γενική εικόνα καταδεικνύει την εμπιστοσύνη των οικογενειών στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση, παρά τις κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές της περιόδου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γίδαρη, Σ. (2009). Η εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης 1912-1940. Θεσσαλονίκη.

¹⁵ Μαθητολογία Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων 2006-2023

Καζταρίδης, Ι. (2017). Η Πιερία κατά το 19ο και 20ο αιώνα. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
Καλλέργης, Σ. (2025). Η Δημογραφική κατάσταση των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Πλάτων Κατερίνης κατά την περίοδο 1995-2005. Εκπαιδευτικές Διαδρομές" (Educational Routes). Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου. τ.2., 278-298 Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/edro.39834>

Αρχειακό Υλικό

Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας

Γενικά Αρχεία του Κράτους. Δημοτολόγια Δήμου Κατερίνης 1999-2023

Ελληνιστική Στατιστική Υπηρεσία. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας 1950-2011

Ελληνιστική Στατιστική Υπηρεσία. Μεταναστευτική κίνηση στο Νομό Πιερίας κατά την δεκαετία του 1990

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Φυσική Κίνηση Νομού Πιερίας κατά την περίοδο 1999-2023

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Παλλινოსτούντες και Αλλοδαποί στο Νομό Πιερίας 1999-2023

Μαθητολόγια Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων 2006-2023

Από τη Φαντασία στην Ενδυνάμωση: Το Παραμύθι ως Εργαλείο στη Σχολική Κοινωνική Εργασία για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού

**Κωνσταντίνος Καπλάνης¹, Χαρίκλεια Μαγαλιού², Ευμορφία Σύρπη³, Κανάρης Παρασχάκης⁴,
Αγάπη Κανδυλάκη⁵**

¹Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός MEd., MA – Εκπ. Συστημικός Ψυχοθεραπευτής –
kostaskapl@hotmail.com

²Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής MEd. – charoulamagaliou@gmail.com

³Σχολική Κοινωνική Λειτουργός MEd., MA – evasyrpi@gmail.com

⁴Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός MA – paraschakis.aris@gmail.com

⁵Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας και Πολυπολιτισμικότητας – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας -
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - akandila@sw.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο, με τον πολυπολιτισμικό και ετερογενή μαθητικό του πληθυσμό, καθίσταται συχνά πεδίο εμφάνισης φαινομένων αποκλεισμού και σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρουσία του/της Σχολικού/ής Κοινωνικού/ής Λειτουργού είναι καθοριστική για την πρόληψη, την έγκαιρη ανίχνευση και τη διαχείριση τέτοιων φαινομένων.

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει τη συμπερίληψη, την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση και την ουσιαστική αποδοχή της διαφορετικότητας. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην αξιοποίηση του παραμυθιού ως εργαλείου παρέμβασης, ενδυνάμωσης και ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, αναδεικνύοντας τη σημασία του στην υποστήριξη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αναπηρίας, πολιτισμικής ετερότητας ή κοινωνικοοικονομικών συνθηκών διαβίωσης τους.

Το παραμύθι, μέσω της αφήγησης και της συμβολικής διεργασίας, λειτουργεί ως εργαλείο που μπορεί να προάγει την ενσυναίσθηση και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης. Η αφήγηση παραμυθιών ή/ και κοινωνικών ιστοριών προσφέρει στα παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο όπου μπορούν να προσεγγίσουν κοινωνικά ζητήματα, να εκφράσουν συναισθήματα και να ενισχύσουν την ψυχική τους

ανθεκτικότητα. Η Σχολική Κοινωνική Εργασία, αξιοποιώντας τη δύναμη του παραμυθιού, ενισχύει τη συμμετοχικότητα, καλλιεργεί δεσμούς και προωθεί τη συνεργατικότητα, δημιουργώντας προϋποθέσεις για ένα σχολείο δίκαιο και συμπεριληπτικό.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολική Κοινωνική Εργασία, Παραμύθι, Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Συμπεριληπτικό Σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη εκπαιδευτική και πολιτισμική ετερογένεια, αντανακλώντας τις πολλαπλές ταυτότητες και εμπειρίες των μαθητών/τριών του. Παρά τη θεσμική αναγνώριση της αναγκαιότητας για προσαρμογή στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να οργανώνεται με βάση κανονιστικά πρότυπα ομοιογένειας. Η διατήρηση αυτών των δομικών χαρακτηριστικών δυσχεραίνει την πλήρη ένταξη μαθητών/τριών που αποκλίνουν από τις επικρατούσες νόρμες, περιορίζοντας τις δυνατότητές τους για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κανδυλάκη, 2009; Μπούνα, 2018; Καπλάνης & Χατζηφωτίου, 2024).

Η εμμονή στη διατήρηση κανονιστικών προτύπων εκπαιδευτικής οργάνωσης ενισχύει την αναπαραγωγή ανισοτήτων, καθώς λειτουργεί ανασταλτικά στην κατεύθυνση ενός σχολείου που ενσωματώνει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής ισότητας. Η προσκόλληση σε μοντέλα που προϋποθέτουν έναν «μέσο» ή «τυπικό» μαθητή/τρια επιφέρει έναν έμμεσο αποκλεισμό για τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται σε αυτό το πλαίσιο, αποδυναμώνοντας τις προσπάθειες αποδόμησης στερεοτυπικών κοινωνικών αντιλήψεων – όπως αυτή της αναπηρίας (Σούλης, 2008). Ως αποτέλεσμα, προωθείται ένας μορφωτικός διαχωρισμός που δυσχεραίνει την ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της συμπεριληψής, καθώς η ευθύνη για την «προσαρμογή» μετατοπίζεται ατομικά στους/στις μαθητές/τριες, αντί να αναδομείται το εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων (Αγγελίδης, 2019).

Ενδεικτική είναι η περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρχονται συχνά αντιμέτωποι/ες με πολλαπλά εμπόδια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό πεδίο, αλλά εκτείνονται και σε ψυχοκοινωνικές διαστάσεις (Μιχαηλίδης, 2009; Ξωχέλλης, 2018; Μαστροθανάσης και συν., 2025). Η εκπαιδευτική πολιτική γύρω από ζητήματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί διαρκές αντικείμενο προβληματισμού, καθώς η βασική

επιχειρηματολογία εστιάζει στην ανάγκη ουσιαστικής ένταξης και ενεργού συμμετοχής των ατόμων αυτών στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012:11).

Η αποδοχή της ετερογένειας από τη σχολική κοινότητα και η ενσωμάτωση συμπεριληπτικών πρακτικών αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την άρση των αποκλεισμών και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Μέσω της ενίσχυσης της προσβασιμότητας, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της καλλιέργειας κουλτούρας σεβασμού στη διαφορετικότητα, δύναται να οικοδομηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα δίκαιο και συμπεριληπτικό για όλους/ες (Στασινός, 2016; Messiou et al., 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, η Σχολική Κοινωνική Εργασία διαδραματίζει καίριο ρόλο, συμβάλλοντας ενεργά στην ενίσχυση των μαθητών/τριών και προάγοντας την ισότητα ευκαιριών στη μάθηση (N.4823/2021). Μέσω των υποστηρικτικών υπηρεσιών της, διευκολύνει την εκπαιδευτική ένταξη και ενισχύει τις δεξιότητες των παιδιών ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και της ζωής (National Association of Social Workers, 2012; National Association of Social Workers, 2021). Η αποστολή της συνδέεται άμεσα με το αφήγημα της συνεκπαίδευσης (Pryor et al., 1996), το οποίο επιδιώκει τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποδέχεται όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, αναγκών ή ιδιαιτεροτήτων τους, χωρίς να αναπαράγει διακρίσεις (Σούλης, 2013; Lucio et al., 2024; Karlanis & Chatzifotiou, 2025).

Στο έργο του/της Σχολικού/ής Κοινωνικού/ής Λειτουργού, εντάσσονται ποικίλες πρακτικές πρόληψης και παρέμβασης που στοχεύουν στην αναγνώριση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, στην προώθηση της αποδοχής της ετερότητας και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα διαφορετικότητας (Φαρμάκη, 2017; Καπλάνης & Χατζηφωτίου, 2024).

Ιδιαίτερα αποτελεσματικά εργαλεία που αξιοποιούνται στο πλαίσιο αυτό είναι τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες (social stories). Μέσω των αφηγηματικών τους δυνατοτήτων, ενισχύουν τη συναισθηματική ταύτιση και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, επιτρέποντας στα παιδιά να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των άλλων (Leicester, 2007). Η Mackenzie (1989) υποστηρίζει ότι τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες συνεισφέρουν θετικά στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ τους, καθώς προσφέρουν ένα ασφαλές πλαίσιο για την ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών (Farmaki et al., 2025). Επιπλέον, το παραμύθι λειτουργεί θεραπευτικά, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίσουν εσωτερικές και εξωτερικές

συγκρούσεις με συμβολικό τρόπο, βοηθώντας τα να βρουν λύσεις σε προκλήσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους (Danilewitz, 1991). Όπως τονίζει και ο Κουντουράς (2018:186), η χρήση του παραμυθιού από τον/την Κοινωνικό/ή Λειτουργό δύναται να δημιουργήσει ένα προστατευτικό και ασφαλές περιβάλλον, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών που συμμετέχουν στις σχετικές δράσεις.

ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία, στοχεύοντας σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης και ενδυνάμωσης, αξιοποιεί, μέσω της τέχνης, εργαλεία που προάγουν την αυτοαντίληψη, την κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (Farmaki & Kandylaki, 2025). Η συμβολή της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι, επομένως, καθοριστική. Δεν περιορίζεται μονάχα στην παροχή υποστήριξης, αλλά συνδιαμορφώνει ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, που αναγνωρίζει και ενισχύει τις μοναδικές δυνατότητες κάθε παιδιού (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014; Καπλάνης & Χατζηφωτίου, 2024). Μέσα από την ομαδική διαδικασία, την ενσυναίσθηση, την αφήγηση και τη δημιουργικότητα, ο/η Σχολικός/ή Κοινωνικός/ή Λειτουργός καλλιεργεί τις συνθήκες εκείνες για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και την ενδυνάμωση των παιδιών ως φορέων αλλαγής. Η παρουσία του/της στο σχολείο δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά αναγκαιότητα για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συλλογική ευημερία. Στο πλαίσιο αυτό, το παραμύθι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο Παιδαγωγικής, Συμβουλευτικής και Κοινωνικής Εργασίας καθώς ενσωματώνεται λειτουργικά στις παρεμβάσεις των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών.

Το άρθρο αυτό επικεντρώνεται στην ανάδειξη ομαδικών παρεμβάσεων Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας που αντλούν από τη θεωρητική προσέγγιση των δυνατών σημείων και αξιοποιούν ως εργαλείο τα παραμύθια και τις κοινωνικές ιστορίες.

Η προσέγγιση των δυνατών σημείων (strengths perspective), όπως διατυπώθηκε από τον Saleebey (2000), επικεντρώνεται στην αναγνώριση, αξιοποίηση και ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών, των ικανοτήτων, των ταλέντων και των διαθέσιμων πόρων των ατόμων, στοχεύοντας στην ενίσχυση της λειτουργικότητας και της ευημερίας τους σε όλα τα επίπεδα. Μέσα από αυτό το πρίσμα, ο/η Σχολικός/ή Κοινωνικός/ή Λειτουργός ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν και να αναδείξουν τις δυνατότητές τους, ανεξαρτήτως κοινωνικών ή ατομικών περιορισμών όπως η αναπηρία, η φτώχεια ή η ασθένεια. Η εν λόγω διαδικασία της

ενδυνάμωσης συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής εικόνας εαυτού και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να θέσουν στόχους και να εργαστούν προς την επίτευξή τους.

Το παραμύθι, ως εργαλείο που διευκολύνει τη συμβολική έκφραση, δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν τα ίδια να προσεγγίσουν δύσκολα βιώματα, να αναγνωρίσουν πρότυπα και ρόλους, να διαχειριστούν εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις και να «προβάλουν» τους εαυτούς τους σε δυναμικούς ήρωες και ηρωίδες. Μέσα από την αφήγηση και τη συμμετοχή σε σχετικές βιωματικές δράσεις, τα παιδιά ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να επεξεργαστούν συναισθήματα και να χτίσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Danilewitz, 1991; Griffith, 1993).

Συνεπώς, τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες δεν αποτελούν μόνο μέσο επικοινωνίας και εμπύχωσης, αλλά λειτουργούν και ως γέφυρα σύνδεσης θεωρίας και πρακτικής της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Επιπροσθέτως, η δυνατότητα του παραμυθιού να ενεργοποιεί την ενσυναίσθηση (Leicester, 2007), να ενισχύει την ομαδικότητα και τη φιλία, να προσφέρει εναλλακτικές οπτικές απέναντι στις προκλήσεις της καθημερινότητας καθιστά τη χρήση του ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο για την υποστήριξη όλων των παιδιών, με έμφαση σε εκείνα που αντιμετωπίζουν ποικίλες μορφές αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης των δυνατών σημείων, τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες αποκτούν ιδιαίτερη δυναμική όταν αξιοποιούνται σε ομαδικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τον Malekoff (2004:227), η διεξαγωγή ομάδων με παιδιά με βάση την εν λόγω προσέγγιση στηρίζεται σε θεμελιώδεις αρχές που εστιάζουν στη συμμετοχικότητα, την ολιστική προσέγγιση του ατόμου, τη δημιουργικότητα, τη σύνδεση με το υποστηρικτικό δίκτυο των παιδιών και την ανάδειξη της εσωτερικής τους δύναμης. Η ομαδική εργασία προσφέρει ένα γόνιμο πλαίσιο για την αλληλεπίδραση, όπου τα μέλη μοιράζονται εμπειρίες, ανταλλάσσουν συναισθήματα, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και ανακαλύπτουν συλλογικά τις δυνατότητές τους (Lietz, 2007). Η δυναμική αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο μέσω δημιουργικών μέσων, όπως το παραμύθι, το οποίο λειτουργεί ως καταλύτης για την έκφραση, τη σύνδεση και την αναγνώριση των κοινών βιωμάτων και των μη ορατών πτυχών του εαυτού.

Η Κοινωνική Εργασία με ομάδες, ως θεμελιώδης μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δύναμη της συλλογικότητας και της αλληλεπίδρασης μέσα σε ασφαλή πλαίσια, ενθαρρύνοντας την ανάδυση εμπειριών, την ενδυνάμωση και την κοινωνική μάθηση (Καλλινικάκη, 2011). Όταν η προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον μέσω της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, με εργαλείο το παραμύθι, δημιουργείται ένα πολυδιάστατο

πλαίσιο υποστήριξης που ενισχύει όχι μόνο τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα και στη σχολική κοινότητα. Έτσι, το παραμύθι λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη της Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδες, με στόχο τη συμπερίληψη, την ενδυνάμωση και τη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΤΟΥ WILLIAM MULCAHY «Ο ΠΑΡΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ» ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παρούσα παρέμβαση, η οποία αρχικά υλοποιήθηκε στην πράξη σε περιβάλλον τάξης για παιδιά Β΄ και Γ΄ Δημοτικού, απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 6-10 ετών γενικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τάξεις στις οποίες φοιτούσαν παιδιά από διάφορες πολιτισμικές ομάδες, καθώς και παιδιά με ειδικές ή/και μη εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δράση αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα ή/και την βία. Οι επιμέρους στόχοι της αφορούσαν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού στη διαφορετικότητα, στην αναγνώριση των ομοιοτήτων που συνδέουν τα παιδιά μεταξύ τους και στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν», βασικών αρχών της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας (Villarreal Sosa, 2021; Kaplanis & Chatzifotiou, 2025).

Για την υλοποίηση της προτεινόμενης παρέμβασης, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός συνεργάστηκε με την Ειδική Παιδαγωγό του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.) της σχολικής μονάδας, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνάφεια με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι ανάγκες των παιδιών. Η διεπιστημονική συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον έχει αναγνωριστεί ως βασικός παράγοντας ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, καθώς ενισχύει τη συνοχή των δράσεων και την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων μερών (Ευθυμίου & Παναγιωτόπουλος, 2016:40).

Για την προετοιμασία της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής μελέτη του παραμυθιού από τον Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό και την Ειδικό Παιδαγωγό, με στόχο την κατανόηση των βασικών θεματικών και μηνυμάτων του. Ορίστηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι και διερευνήθηκαν οι τρόποι αξιοποίησης του παραμυθιού στην ομάδα των παιδιών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σύνδεση του περιεχομένου του παραμυθιού με τις αξίες της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ενδυνάμωσης και της συλλογικότητας, που υπήρξαν κεντρικά σημεία της παρέμβασης.

Ο χώρος διεξαγωγής της παρέμβασης είχε διαμορφωθεί κατάλληλα εντός της σχολικής μονάδας και η αίθουσα ήταν προετοιμασμένη με κυκλική διάταξη (σε σχήμα Π) των θρανίων. Η επιλογή αυτής της διάταξης είχε στόχο να ενισχύσει την αίσθηση ισοτιμίας και ασφάλειας μεταξύ των παιδιών και να διευκολύνει την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχικότητά τους.

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ «Ο ΠΑΡΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ»

Το παραμύθι «Ο Πάρης αντιδρά στον Εκφοβισμό – Zach Stands Up», γραμμένο από τον William Mulcahy και εικονογραφημένο από τον Darren McKee, αποτελεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των παιδιών απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από την ιστορία του μικρού Πάρη, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν συμπεριφορές εκφοβισμού, να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που προκαλούνται από αυτές και να εξετάσουν εναλλακτικούς, μη βίαιους τρόπους αντίδρασης και διεκδίκησης βοήθειας (Mulcahy, 2018).

Η αφήγηση αξιοποιεί απλή γλώσσα, παραστατικές εικόνες και έναν ήρωα με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Το παραμύθι εντάσσεται λειτουργικά στο πλαίσιο προληπτικών παρεμβάσεων Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, προσφέροντας ένα ασφαλές και δημιουργικό μέσο για τη διερεύνηση και διαχείριση φαινομένων σχολικής βίας.

ΚΥΡΙΑ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια της κύριας φάσης της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία μουσικής, τεχνολογίας και συμμετοχικών τεχνικών για να υποστηριχθεί η ενεργή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών. Δεδομένου ότι η ομάδα αποτελούνταν από παιδιά προερχόμενα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και παιδιά με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός και η Ειδική Παιδαγωγός επέλεξαν να μετατρέψουν το παραμύθι σε ψηφιακή μορφή. Αυτή η επιλογή εξασφάλισε την καθολική προσβασιμότητα και την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις αρχές της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζουν οι Ainscow & Miles (2008). Όπως τονίζει ο Στασινός (2016), η ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών. Μέσα από τη διαδραστική παρουσίαση του παραμυθιού, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν

ενεργά, παρατηρώντας, συμμετέχοντας σε διάλογο και εκφράζοντας τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Κατά την αφήγηση του παραμυθιού, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός χρησιμοποίησε οπτικοακουστικά μέσα, όπως ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαδραστικό πίνακα και γραφικές αναπαραστάσεις, για να ενισχύσει την κατανόηση και τη συμμετοχή των παιδιών. Πάνω από τους χαρακτήρες και τις σκηνές του παραμυθιού εμφανίζονταν εικονικά «σύννεφα σκέψεων», τα οποία απεικόνιζαν τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή/και τις εσωτερικές συγκρούσεις των ηρώων. Για παράδειγμα, πάνω από τον ήρωα Πάρη μπορούσε να εμφανιστεί ένα σύννεφο που έγραφε «Μήπως φοβηθώ αν μιλήσω;» ή «Θέλω να βοηθήσω, αλλά πώς;». Αυτή η δημιουργική τεχνική ενθάρρυνε τα παιδιά να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες, να προβληματιστούν πάνω στα διλήμματά τους και να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις ή συναισθήματα. Η δραστηριότητα αυτή προώθησε τη φαντασία, την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη, ενώ η ενεργή συμμετοχή των παιδιών ενισχύθηκε περαιτέρω μέσω διαλόγου και συνεργασίας. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να προτείνουν εναλλακτικές σκέψεις ή νέες εκβάσεις της ιστορίας, προσεγγίζοντας το περιεχόμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι, ενδυναμώθηκαν προσωπικά και συναισθηματικά, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε μια κουλτούρα διαλόγου και αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον. Οι Cohen et al. (2001) επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης και της διερευνητικής προσέγγισης στη μάθηση ενισχύει τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών και προάγει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες. Στη διάρκεια της διαδραστικής συζήτησης που ακολούθησε την αφήγηση του παραμυθιού, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός παρείχε ανατροφοδότηση στις σκέψεις των παιδιών, ενισχύοντας τη διαπροσωπική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά ενδυναμώθηκαν να συμμετέχουν ισότιμα, βιώνοντας το σχολικό περιβάλλον ως έναν χώρο αποδοχής, ασφάλειας και δημιουργικότητας (Παπαναστασίου, 2015).

Στη συνέχεια, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός ανέλαβε το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης, προσκαλώντας τα παιδιά να εξετάσουν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων του παραμυθιού. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις, όπως: «Πώς αισθάνεται ο Πάρης;», «Τι συμβαίνει στην τάξη;», «Πώς αντιδρούν οι φίλοι/ες του;», «Ποια είναι η στάση της Σόνιας;», «Τι λέει η δασκάλα του και πώς αντιδρά ο αδερφός του;», «Έχετε βιώσει κάτι παρόμοιο; Αν ναι, πώς αντιδράσατε;», τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να ταυτιστούν με τους ήρωες και να αναστοχαστούν πάνω σε παρόμοιες εμπειρίες της δικής τους ζωής.

Η δραστηριότητα βασίστηκε στην θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Daniel Goleman, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Perloff, 1997). Επιπλέον, συνδέεται με τον κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα της μάθησης, όπως τον περιγράφει ο Lev Vygotsky (1978), προωθώντας τη συνεργατική οικοδόμηση γνώσης μέσω του διαλόγου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη συζήτηση ενίσχυσε την προσωπική και διαπροσωπική ευαισθησία, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και μη βίαιης επικοινωνίας.

Εν συνεχεία, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός οργάνωσε δραστηριότητα κολλάζ, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα έργο τέχνης που να απεικονίζει τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών του παραμυθιού αλλά και τα δικά τους συναισθήματα με βάση την εμπειρία της ιστορίας. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα βοήθησε στην προαγωγή της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνείδησης. Χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά και τεχνικές για τη δημιουργία του κολλάζ, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με δημιουργικούς τρόπους, όπως τη χρήση εικόνας, λέξεων ή χρωμάτων, διευκολύνοντας τη συναισθηματική τους εκτόνωση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Κατά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, τα παιδιά κλήθηκαν να συζητήσουν τα κολλάζ τους, να μοιραστούν τα συναισθήματα που απεικονίζονταν και να κατανοήσουν την ποικιλομορφία των συναισθημάτων που μπορεί να βιώνουν οι άλλοι/ες. Η Heinonen (2019:30) τονίζει ότι η χρήση των εικαστικών τεχνών, όπως το κολλάζ, ενισχύει την εκφραστική και συναισθηματική ικανότητα των μαθητών/τριών και τους/τις βοηθά να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν την ποικιλία των συναισθημάτων γύρω τους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις διαδικασίες ενσυναίσθησης και κοινωνικής σύνδεσης.

Εναλλακτικά, θα μπορούσε να προταθεί η υλοποίηση της δραστηριότητας της εικονογράφησης της ιστορίας του Πάρη σε δυάδες μεταξύ των παιδιών και σε συνεργασία με την Ειδική Παιδαγωγό. Η εν λόγω δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποτυπώσουν εικαστικά σκηνές από την ιστορία, εστιάζοντας στα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των χαρακτήρων. Η παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια της τάξης μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για ουσιαστική συζήτηση και ανταλλαγή σκέψεων, ενισχύοντας την επικοινωνία και την κατανόηση των συναισθημάτων τόσο των χαρακτήρων όσο και των ίδιων των παιδιών. Η συγκεκριμένη πρακτική προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση και συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης. Όπως υπογραμμίζει η Κατσαμά

(2016), οι ομαδικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας ενισχύουν τη μεταξύ των μαθητών/τριών σχέση, ενδυναμώνοντάς τους/τες και καλλιεργώντας το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινότητα της τάξης. Η ύπαρξη αυτού του αισθήματος, σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο και συν. (2011), συνδέεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Παράλληλα, οι Τόμας και Σιλκ (1997) επισημαίνουν πως η εικαστική έκφραση, όπως το σχέδιο, αποτελεί ένα ασφαλές και δημιουργικό μέσο μέσω του οποίου τα παιδιά εξωτερικεύουν συναισθήματα και επιθυμίες, γεγονός που καθιστά τη δραστηριότητα αυτή μια ιδιαίτερα ωφέλιμη εκπαιδευτική πρακτική.

Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός προέβη σε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος με τη χρήση μιας κλίμακας τριών διαβαθμίσεων, στην οποία κάθε διαβάθμιση αντιστοιχούσε σε μια εικόνα προσώπου που εκφράζει θετική, ουδέτερη και αρνητική συναισθηματική αντίδραση. Τα παιδιά κλήθηκαν να κυκλώσουν την εικόνα που αντανακλά την εμπειρία τους από το πρόγραμμα, παρέχοντας έτσι ανατροφοδότηση για τη δραστηριότητα (Βασιλόπουλος και συν., 2011). Ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός θέτοντας ερωτήματα σχετικά με την ελκυστικότητα και τη χρησιμότητα του προγράμματος, ζήτησε από τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους μέσα από την εικόνα που θεωρούσαν αντιπροσωπευτική και να καταγράψουν προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος σε μελλοντικές παρεμβάσεις.

Τέλος, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός σε συνεργασία με την Ειδική Παιδαγωγό κάλεσε τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και να αποχαιρετήσουν το ένα το άλλο, διατυπώνοντας θετικά σχόλια για τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τόσο για εκείνους/ες που βρίσκονταν αριστερά όσο και για εκείνους/ες που βρίσκονταν δεξιά τους στον κύκλο. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη συλλογική διατύπωση ενός θετικού σχολίου για την ομάδα στο σύνολό της. Αυτή η διαδικασία ενίσχυσε τη συναισθηματική σύνδεση και την αίσθηση της συλλογικότητας, προάγοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ενδυναμώνοντας την ομάδα (Rogers, 2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην τάξη του Β' και Γ' Δημοτικού ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο των ομαδικών παρεμβάσεων της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, με εργαλείο το παραμύθι και τις κοινωνικές ιστορίες για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Εστιάζοντας στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία, η ομαδική παρέμβαση που βασίστηκε στο παραμύθι/κοινωνική ιστορία του

William Mulcahy «Ο Πάρης αντιδρά στον εκφοβισμό» προσέφερε την απαραίτητη υποστήριξη για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, προωθώντας την ισότητα και την αποδοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους.

Μέσω της χρήσης εργαλείων όπως η μουσική, η τεχνολογία και οι συμμετοχικές τεχνικές, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός δημιούργησε συνθήκες για ενεργό συμμετοχή και προσωπική έκφραση των παιδιών. Από την άλλη, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και η ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων, όπως τα «σύννεφα σκέψεων», βοήθησαν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με έναν ασφαλή και δημιουργικό τρόπο, προάγοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση.

Επίσης, οι υπηρεσίες του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού σε συνδυασμό με την υποστήριξη της Ειδικής Παιδαγωγού ενίσχυσε την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επίλυση συγκρούσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μη βίαιης επικοινωνίας. Η διαδικασία αξιολόγησης της παρέμβασης μέσω ανατροφοδότησης και η καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από την ομάδα βοήθησαν τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία της συνεργασίας και της συλλογικότητας.

Επιπροσθέτως, η σταθερή και καθημερινή παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο, στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ για τις Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ) (ΦΕΚ, 4635/2024) αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα καθοριστική για την επιτυχή υλοποίηση της παρέμβασης. Η συνεχής παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον επέτρεψε την ουσιαστική γνωριμία με τη σχολική κοινότητα, την εμπειριστατωμένη μελέτη των αναγκών των μαθητών/τριών, τη συστηματική συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς (και ειδικότερα με την Ειδική Παιδαγωγό), καθώς και τον στοχευμένο σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων προσαρμοσμένων στο προφίλ και τις ανάγκες κάθε τμήματος, σε αντίθεση με τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), όπου οι Σχολικοί/ές Κοινωνικοί/ές Λειτουργοί καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες πέντε διαφορετικών σχολικών μονάδων.

Η παρέμβαση της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας με την εν λόγω ομάδα μαθητών/τριών δεν περιορίστηκε μονάχα στην παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αλλά επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και της συναισθηματικής ανάπτυξης, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον που προάγει την ισότητα, την αποδοχή και τη συνεργασία. Συνολικά, η παρέμβαση επιβεβαίωσε την κεντρική σημασία της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην ενδυνάμωση των παιδιών και την καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού

σχολικού κλίματος, όπως καταγράφηκε τόσο μέσω της θετικής ανατροφοδότησης των ίδιων των μαθητών/τριών κατά την αξιολόγηση της δράσης, όσο και όπως αναδεικνύεται από σχετικές επιστημονικές μελέτες (Κατσαμά, 2016), οι οποίες υπογραμμίζουν τη συμβολή της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» και στην προαγωγή θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να θεσμοθετηθεί η σταθερή τοποθέτηση των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών σε μία σχολική μονάδα, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνέχεια, η συνέπεια και η ποιότητα των παρεμβάσεων. Η καθημερινή παρουσία αποτελεί προϋπόθεση για την πρόληψη και διαχείριση κρίσεων, την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των παιδιών και τη συνολική προαγωγή ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Μόνο μέσω της ενσωμάτωσης των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στην καθημερινότητα του σχολείου είναι εφικτή η πραγματική συμβολή της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών/τριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης. Αναθεωρημένη Έκδοση*. Διάδραση.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1): 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0> [Accessed 29 March 2022].
- Βασιλόπουλος, Στ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Θεωρία και πράξη*. Γρηγόρη.
- Cohen, D.H., Stern, V. & Balaban, N. (2001). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών (μτφρ. Δ. Ευαγγέλου – επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Gutenberg.
- Danilewitz, D. (1991). Once upon a time... The meaning and importance of fairy tales. *Early Child Development and Care*, 75(1): 87-98. <https://doi.org/10.1080/0300443910750104> [Accessed 29 March 2022].
- Ευθυμίου, Α. και Παναγιωτόπουλος, Χ. (2016). Διεπιστημονική παρέμβαση στο παιδαγωγικό περιβάλλον; Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού. Στο Χ. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία και σχολείο: εφαρμοσμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις* (σελ. 39-56). ΙΩΝ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου και Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σελ. 11-27). Πεδίο.
- Farmaki, S. & Kandylaki, A. (2025). Music and Art in School Social Work with Socially Isolated and Marginalized Students: A Participatory Action Research Enhancing the Educational Inclusion During COVID-19. *International Journal of School Social Work*, 11(1). <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1132>
- Farmaki, S., Kaplanis, K., & Kandylaki, A. (2025). School Social Work with the Use of Arts in the Context of a Participatory Action Research: Enhancing a Roma Student's Educational Inclusion during COVID-19. *International Journal of School Social Work*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1135>
- Griffith, K. (1993). Young children, the stories they hear and the acculturation process. *Early Child Development and Care*, 90(1): 15-22. <https://doi.org/10.1080/0300443930900104> [Accessed 29 March 2022].
- Heinonen, T. (2019). Visual Arts: Drawing, painting and collage. In T. Heinonen, D. Halonen & E. Krahn (eds.), *Expressive arts for social work and social change* (pp. 17-33). Oxford University Press.

- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*. Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Τόπος.
- Καπλάνης, Κ., & Χατζηφωτίου, Σ. (2024). Έμφυλη Βία και Σχολική Κοινωνική Εργασία: Μία βιβλιοανασκοπική μελέτη - Gender Based Violence and School Social Work: A Literature Review Study. *Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 38(4), 34-55.
- Karlanis, K. & Chatzifotiou, S. (2025). Addressing School-Related Gender-Based Violence through School Social Work. Prevention and Intervention Strategies. The Case of Greece. *Νέος Παιδαγωγός online*, 46: 266-355. https://neospaidagogos.online/files/46_Teychos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2025.pdf [Accessed 22 April 2025].
- Κατσαμά, Ε. (2016). Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας για την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο δημοτικό σχολείο. Στο Χ. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία και σχολείο. Εφαρμοσμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις* (σελ: 57-84). ΙΩΝ.
- Κουντουράς, Γ. (2018). Το παραμύθι, εργαλείο ενδυνάμωσης και αναστοχασμού σε μία ομάδα εποπτείας ασκούμενων κοινωνικών λειτουργών. Στο Α. Κανδυλάκη (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία, πολιτισμική ετερότητα & κριτικός αναστοχασμός*. (σελ. 183-201). Τόπος.
- Leicester, M. (2007). *Special stories for disability awareness: Stories and activities for teachers, parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lietz, C.A. (2007). Strengths-based group practice: Three case studies. *Social Work with Groups*, 30(2): 73-87. [10.1300/J009v30n02_07](https://doi.org/10.1300/J009v30n02_07) [Accessed 29 March 2022].
- Lucio, R., Shayman, E., Mitchell, B.D. & Souhrada, E. (2024). What is Essential in School Social Work Practice. *School Mental Health* 16, 403–416. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09643-z>
- Μαστροθανάσης, Κ., Αλεξόπουλος, Π., Κουλιανού, Μ., & Πάσχου, Κ. (2025). Ενταξιακές και τεχνολογικά υποβοηθούμενες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 21(1), 183-205. <https://doi.org/10.12681/jode.39078>
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Παπασωτηρίου.
- Mackenzie, P. (1989). The contribution of 'story' to children's development. *Early Child Development and Care*, 46(1): 63-75. <https://doi.org/10.1080/0300443890460106> [Accessed 29 March 2022].
- Malekoff, A. (2004). Strengths-based group work with children and adolescents. In C.D. Garvin, L.M. Gutierrez & M.J. Galinsky (eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 227-244). The Guilford Press.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School effectiveness and school improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>.
- Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες Διαστάσεις της Σχολικής Βίας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διδακτορική Διατριβή.
- Mulcahy, W. (2018). *Zach stands up (Zach rules series)*. Free Spirit Publishing.
- National Association of Social Workers. (2012). *NASW standards for school social work services*. Washington, DC: National Association of Social Workers.
- National Association of Social Workers (2021). *Code of Ethics*. NASW Press.
- Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).
- Νόμος 4635/2024, Καθορισμός σχολικών μονάδων τοποθέτησης Κοινωνικών Λειτουργών κλάδου ΠΕ30. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 4635/8.8.2024).
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2018). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αφοί Κυριακίδη, Εκδόσεις Α.Ε.
- Παπαναστασίου, Κ. (2015). *Μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Συγγραφέας.
- Perloff, R. (1997). Daniel Goleman's Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ [Review of the book Emotional intelligence, by D. Goleman]. *The Psychologist-Manager Journal*, 1(1), 21–22. <https://doi.org/10.1037/h0095822> [Accessed 28 March 2022].

- Pryor, C.B., Kent, C., McGunn, C. & LeRoy, B. (1996). Redesigning social work in inclusive schools. *Social Work*, 41(6): 668-676. <https://doi.org/10.1093/sw/41.6.668> [Accessed 27 March 2022].
- Rogers, V. (2019). *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά. Συμπεριφορά, αυτοπεποίθηση, φιλία, συνεργασία*. Πατάκη.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης (Τόμος Β')*. Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Ε.Σ.Α.με.Α.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Παπαζήση.
- Saleebey, D. (2000). Power in the people: Strengths and hope. *Advances in social work*, 1(2): 127-136. <https://doi.org/10.18060/18> [Accessed 27 March 2022].
- Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (μτφρ. Φ. Μπονώτη). Καστανιώτη.
- Φαρμάκη, Στ. (2017). *Τέχνη στη Σχολική Κοινωνική Εργασία: Μια παρέμβαση πρόληψης της κοινωνικής απομόνωσης και πειθωριοποίησης μαθητή Γυμνασίου στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Κοινωνική Εργασία. Τεύχος 125*.
- Villarreal Sosa, L. (2021). Creating space for conversations about race: Why it matters for school social work. *Children & Schools*, 43(4), 195-197.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Προβληματοποιώντας το ζήτημα της προδοσίας στους Άχαρνεΐς του Αριστοφάνη

Λαδά Σταυρούλα Δανάη

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας
danah_ld@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το 425, όταν ανεβαίνουν οι Άχαρνεΐς, έχουν περάσει σχεδόν έξι χρόνια από την έναρξη του Πελοποννησιακού πολέμου (431). Η πόλη είναι απόλυτα καθημαγμένη, καθώς θρηνεί σχεδόν το ένα τρίτο του ανθρώπινου πληθυσμού της που χάθηκε εξαιτίας του λοιμού, ενώ η ύπαιθρός τους καταστρέφεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και σχετικά εύκολα, καθώς όλος ο πληθυσμός της έχει συγκεντρωθεί εντός του άστεως παρακολουθώντας από τα τείχη τις καταστροφές. Ο Δικαιόπολις, ένας φτωχός Αθηναίος χωρικός νοσταλγώντας την επιστροφή στη γη του και απαυδισμένος από την αναλγησία των συμπολιτών του, την αποσάθρωση του βασικότερου θεσμικού οργάνου της πόλης του, της Εκκλησίας του δήμου, και εξαιτίας της πλημμυρίδας των δημαγωγών που συνεχίζουν με τις πολιτικές τους να τραυματίζουν την πόλη θα επιλέξει τη συνθηκολόγηση με τους μεγαλύτερους εχθρούς της πόλης του, τους Σπαρτιάτες. Η στάση του ήρωα συνιστά εκ πρώτης μια πράξη προδοσίας και το έγκλημα αυτό τιμωρείται με θανατική καταδίκη. Το παρόν κείμενο εστιάζει κυρίως στους στίχους 280-296, 317-319 και 364-365 που αποτελούν τον διάλογο του πρωταγωνιστή Δικαιόπολι με τον Χορό των Αχαρνικών. Στους στίχους αυτούς προβληματοποιείται το αδίκημα της προδοσίας και της καταδίκης σε θάνατο και προτείνω μία νέα ερμηνευτική προσέγγιση αυτού του τμήματος του έργου. Στο επίκεντρο αυτής βρίσκεται το ερώτημα του σε τι αποσκοπούσε ο Αριστοφάνης τοποθετώντας στη θέση του πρωταγωνιστή έναν άνθρωπο που έπραξε κατά τρόπο υπονομευτικό προς τις αποφάσεις του δήμου του. Όπως θα υποστηρίξω, ο κωμικός ποιητής καλεί τους συμπολίτες του να αναλογιστούν ποιος είναι ο εχθρός και ποιος ο φίλος τελικά της πόλης και να επαναξιολογήσουν όσα θεωρούν δεδομένα.

1. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΠΟΙΝΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΔΙΚΗΣ ΣΕ ΘΑΝΑΤΟ ΣΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΘΗΝΑ

Σε αντίθεση με τη σύγχρονη αντίληψη για τη νομοθεσία και την απονομή δικαιοσύνης, οι ποινές στην κλασική Αθήνα δεν ήταν τόσο αυστηρά (προ)καθορισμένες. Αντίθετα, το είδος της μήνυσης κινώντας μια διαφορετική διαδικασία καθόριζε τελικά κατά το μάλλον ή ήττον το είδος της ποινής. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που επικαλείται ο Hansen αναφορικά με την ποινή που μπορούσε να επιφέρει το παράπτωμα της διαφθοράς: «(αυτή) θα μπορούσε να τιμωρηθεί με θάνατο εάν η μήνυση ήταν αυτή της εισαγγελίας, με

δεκαπλάσιο πρόστιμο εάν ο παραβάτης οδηγούνταν σε δίκη με τη διαδικασία των *εύθυνων*, και θα μπορούσε να διαφύγει με κατάσχεση της δωροδοκίας, εάν ο κατηγορος κινούσε την μήνυση της *άπογραφής*».¹

Η δημοκρατία ανάλογα με το είδος της βλάβης, εάν δηλαδή εβλάπτετο το κράτος ή διαπράτονταν εγκληματικές ενέργειες κακουργηματικού ή πλημμεληματικού επιπέδου, επέβαλε τρία είδη πολύ αυστηρών ποινών: τις σωματικές, τις ατιμωτικές και τις χρηματικές. Σύμφωνα με τον Σακελλαρίου, «σωματικές ήσαν: η θανάτωση, η εξορία, σπάνια η φυλάκιση. Ατιμωτικές ποινές ήσαν: η στέρηση ταφής, η κατάρα, η εγγραφή του ονόματος σε μία στήλη, η αφαίρεση πολιτικών δικαιωμάτων (*άτιμία*). Χρηματικές ποινές ήσαν: η ολοκληρωτική ή μερική δήμευση, διάφορα πρόστιμα και διάφορες αποζημιώσεις επιδικαζόμενες σε παθόντες».²

Η θανατική ποινή, παρότι επίσης επιβαλλόταν ανάλογα με τη διαδικασία που κινείτο, με αποτέλεσμα άλλοτε να αποτελεί μία ρητή ποινή (*τιμητός άγων*) και άλλοτε όχι (*άτιμητος άγων*), είναι βέβαιο πως σχεδόν πάντα επιβαλλόταν σε περιπτώσεις εσχάτης προδοσίας, ληστείας ιερής περιουσίας, προαγωγής, δολοφονίας και μιας σειράς άλλων κακουργημάτων.³ Η προδοσία, στην οποία εστιάζει το κείμενό μας και το απόσπασμα από τους *Άχαρνείς*, αποτελεί ένα αμιγώς πολιτικό παράπτωμα και αποτελεί τη βαρύτερη κατηγορία για την εποχή και γι' αυτό το λόγο το δημοκρατικό πολίτευμα των Αθηναίων προέβλεπε πολύ αυστηρές ποινές για εκείνους που είχαν τολμήσει να το ανατρέψουν ή αποσκοπούσαν στην υπονόμευσή του.

2. ΤΟ «ΚΑΤΗΓΟΡΗΤΗΡΙΟ» ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙ

Η πράξη του ήρωα συνιστά μια καθαρή πράξη προδοσίας της πατρίδος του στα μάτια των συμπολιτών του και συγκεκριμένα των γερόντων Αχαρνικών, των άλλως λεγόμενων Μαραθωνομάχων, τους οποίους ο Αριστοφάνης επιλέγει να εκπροσωπούν τη συλλογική ταυτότητα των Αθηναίων. Χάρη στη συνθηκολόγηση με τους Λακεδαιμόνιους ο ήρωας πετυχαίνει την αυτονόμηση του οίκου του, ο οποίος συγκροτεί ένα υβριδικό μοντέλο κράτους, έναν *οἶκο-κράτος*. Μια τέτοια εξέλιξη δεν θα μπορούσε να είναι ανεκτή από τους συμπολίτες του. Θα πρέπει, ωστόσο, να εξετάσουμε προσεκτικά το κείμενο που μας παρέδωσε ο Αριστοφάνης, προκειμένου να ερευνήσουμε αν πράγματι η δραστηριότητα του ήρωα συνιστά μια πράξη προδοτική. Αγνοούσε άραγε ο Δικαιοπόλις τους κινδύνους στους

¹ Hansen 1975: 9.

² Σακελλαρίου 2008: 136, όπου συμπληρώνει πως η καταδίκη σε δουλεία και η μαστίγωση απουσιάζουν από τον κατάλογο, καθώς θεωρούνταν ποινές ανάξιες για πολίτες Αθηναίους.

³ Kucharski 2015: 17.

οποίους εξέθετε τελικά με τη δραστηριότητά του τον εαυτό του και τα πρόσωπα του οίκου του; Προκειμένου να απαντήσουμε στους προβληματισμούς μας, προτείνω να εξετάσουμε συνοπτικά ορισμένα ιστορικά παραδείγματα που αντλούμε από τις πηγές μας του πέμπτου αιώνα, τα οποία περιγράφουν τον τύπο της προδοτικής συμπεριφοράς και τις ποινές που επεβλήθησαν για το αδίκημα της προδοσίας είτε αυτό αφορούσε σε πραξικοπηματική κίνηση ενός ή λίγων ατόμων είτε μιας ολόκληρης πόλης.

3. ΑΛΙΕΥΟΝΤΑΣ ΟΡΙΣΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΗΧΗΡΟΤΕΡΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΔΟΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΜΠΤΟΥ ΠΡΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΟΥ ΑΙΩΝΑ

Ξεκινώντας από τον ρήτορα Αντιφώντα και τον Αρχιπτόλεμο, οι δύο αυτοί άνδρες υπήρξαν από τους πρωτεργάτες του τετράμηνου πραξικοπήματος του 411 (επρόκειτο για «προσωρινή» μεταβατική κυβέρνηση), το οποίο κατήργησε το δημοκρατικό πολίτευμα και επέβαλε την δικτατορία των τετρακοσίων. Έχοντας διαπράξει το έγκλημα της εσχάτης προδοσίας⁴ τους επεβλήθησαν οι παρακάτω ποινές: καταδίκη σε θάνατο και απαγόρευση ταφής των σωμάτων τους στην Αττική ή σε οποιοδήποτε έδαφος της αθηναϊκής επικράτειας· δήμευση της περιουσίας τους, από την οποία το ένα δέκατο θα δινόταν στη θεά· κατεδάφιση των σπιτιών τους και τοποθέτηση στα οικοπέδά τους πινακίδων που θα έφεραν την επιγραφή «Ιδιοκτησία του Αρχιπτόλεμου και του Αντιφώντα, των προδοτών» και δήλωση από τους δύο δημάρχους ότι περιέρχεται η περιουσία τους στον αντίστοιχο δήμο· τέλος, η ποινή προέβλεπε και τη στέρση των πολιτικών δικαιωμάτων των παιδιών τους –γνήσιων και νόθων- αλλά και οποιουδήποτε θα υιοθετούσε κάποιον από τους απογόνους τους· όλα τα παραπάνω θα αναγράφονταν σε χάλκινη στήλη και θα ανεγείρονταν σε δημόσιο χώρο, εκεί όπου ήταν τοποθετημένα τα διατάγματα τα σχετικά με τον Φρύνιχο.⁵

⁴ Σύμφωνα με τον ψευδο-Πλούταρχο («Βίοι των δέκα ρητόρων», 833e) καταδικάζονται *κατά τὸν νόμον, ὃς κεῖται περὶ τῶν προδόντων*, «σύμφωνα με τον νόμο, ο οποίος υπάρχει για τους προδότες». Η επίσημη κατηγορία βέβαια στην περίπτωση τους δεν ήταν η εγκαθίδρυση των 400, αλλά η προδοσία στην πρεσβεία που έστειλαν οι 400 στη Σπάρτη, με την έννοια πως θα παρέδιδαν την πόλη στους Λακεδαιμονίους άνευ όρων· επρόκειτο για μια κίνηση πολιτικής τακτικής, διότι δικάστηκαν υπό το μετριοπαθές ολιγαρχικό καθεστώς των «5.000», ορισμένα από τα μέλη του οποίου ήταν εξίσου αναμειγμένα στους 400, όπως ήταν η περίπτωση του Θηραμένη (Karakantza 2022: 212 και υποσημ. 9 και 10 στο ίδιο). Να σημειωθεί πως ανάμεσα στους κατηγορούμενους ήταν και ο Ονομακλής, ο οποίος όμως γλίτωσε του θανάτου και επανεμφάνιστηκε επί διακυβέρνησης των Τριάκοντα τυράννων.

⁵ Το κείμενο της καταδίκης, ενδεικτικό μιας αναμενόμενης ποινής για τη μεταχείριση των προδοτών στην κλασική Αθήνα μάς παραδίδεται στο έργο του ψευδο-Πλουτάρχου «Βίοι των δέκα ρητόρων» (πρώτο μισό του 3ου αιώνα μ.Χ) ως εξής (834.a.2-b.5):

«Προδοσίας ὤφλων Ἀρχεπτόλεμος Ἴπποδάμου Ἀγρόληθεν παρῶν, Ἀντιφῶν Σοφίλου Ῥαμνούσιος παρῶν· τούτοις ἐτιμήθη τοῖς ἔνδεκα παραδοθῆναι καὶ τὰ χρήματα δημόσια εἶναι καὶ τῆς θεοῦ τὸ ἐπιδέκατον, καὶ τῶ οἰκία κατασκάψαι αὐτῶν καὶ ὄρους θεῖναι τοῖν οἰκοπέδοις, ἐπιγράψαντας “Ἀρχεπτολέμου καὶ Ἀντιφῶντος τοῖν προδόντων”. τῷ δὲ δημάρχῳ ἀποφῆναι τὴν οὐσίαν αὐτοῖν καὶ μὴ ἐξεῖναι θάψαι Ἀρχεπτόλεμον καὶ Ἀντιφῶντα Ἀθήνησι, μηδ’ ὄσης Ἀθηναῖοι κρατοῦσι· καὶ ἄτιμον εἶναι Ἀρχεπτόλεμον καὶ Ἀντιφῶντα καὶ γένους τὸ ἐκ τούτοις, καὶ νόθους καὶ γνησίους· καὶ

Ο Φρύνιχος, ο οποίος υπήρξε επίσης ένας από τους βασικούς ηγέτες των τετρακοσίων του 411, είχε ήδη καταδικαστεί με τις ίδιες ποινές. Όπως μας πληροφορεί ο Θουκυδίδης, το καθεστώς φοβούμενο κάποια στιγμή την πτώση του έστειλε πρεσβείες στη Λακεδαίμονα επιδιώκοντας τη συνθηκολόγηση (οι προσπάθειες απέβαιναν άκαρπες), ενώ παράλληλα οχύρωνε με τείχος τη λεγόμενη Ηετιωνεία (στον Πειραιά).⁶ Σε κάποια από αυτές τις πρεσβείες συμμετείχε και ο Φρύνιχος, ο οποίος κατά την επιστροφή του δολοφονήθηκε εντός της αγοράς κοντά στο Βουλευτήριο με την ταυτότητα του δράστη να παραμένει άγνωστη.⁷ Το ενδιαφέρον στην περίπτωση του Φρύνιχου έγκειται στην παραπομπή του σε δίκη μετά θάνατον (του πτώματός του με άλλα λόγια) μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας, στην οποία κρίθηκε ένοχος για εσχάτη προδοσία. Αποτέλεσμα της καταδίκης του ήταν να εκταφιαστούν τα οστά του και να ριχτούν έξω από τα σύνορα της Αττικής, καθώς κανένας προδότης δεν επιτρεπόταν να ταφεί στην Αττική, ακόμη και μετά το θάνατό του.⁸

Τέλος, σε επίπεδο πόλεως-κράτους, η αποστασία της Σάμου από την αθηναϊκή συμμαχία αντιμετώπιστηκε επίσης ως προδοτική πρακτική και τιμωρήθηκε με ανάλογο τρόπο: η επαναφορά της Σάμου στη συμμαχία επισφραγίστηκε αφενός από την κατεδάφιση των τειχών της νήσου, την καταστροφή του στόλου της και την επιβολή υπέρογκης αποζημίωσης, αφετέρου, σύμφωνα με τον ιστορικό Δούρι της Σάμου,⁹ σηματοδεύτηκε από τις ωμότητες του Περικλή προς τους Σαμίους τριήραρχους και τους ναύτες των Σαμίων, οι οποίοι σταυρώθηκαν στην αγορά της Μιλήτου, παρέμειναν ζωντανοί-νεκροί σε αυτή την άθλια κατάσταση επί

ἐάν τις ποιήσῃται τινα τῶν ἐξ Ἀρχεπτολέμου καὶ Ἀντιφῶντος, ἄτιμος ἔστω ὁ ποιησάμενος. ταῦτα δὲ γράψαι ἐν στήλῃ χαλκῆ· καὶ ἥπερ ἀνάκειται καὶ τὰ ψηφίσματα τὰ περὶ Φρυνίχου, καὶ τοῦτο θέσθαι». (Fowler 1936: 352-54)

Αναφορικά με τις πρόσφατες αμφιβολίες για τη γνησιότητά του βλ. Velaoras 2025: 116, υποσημ. 46.

⁶ Θουκ. Θ' 90-91. Την αντίστροφη μέτρηση για την πτώση του οκτάμηνου πραξικοπήματος πυροδότησαν οι εσωτερικές έριδες εντός της ηγεσίας των τετρακοσίων, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται ο Θηραμένης που προπαγάνδιζε θέσεις κατά του καθεστώτος περί παράδοσης της πόλης άνευ όρων στους Λακεδαιμόνιους.

⁷ Θουκ. Θ' 92; Λυσ. 13. 70-76.

⁸ Karakantza 2022: 212 και υποσημ. 13 στο ίδιο, όπου παρατίθεται πληρέστατη βιβλιογραφική συλλογή για τους νόμους και τα έθιμα τα σχετικά με την ταφή ή την μη ταφή του νεκρού στην ελληνική αρχαιότητα. Στα σχόλια για την *Λυσιστράτη* (313) διασώζεται το περιεχόμενο της καταδίκης του Φρύνιχου, η οποία δεν διαφέρει από εκείνη των Αντιφώντα και Αρχιπτόλεμο: «Δίδυμος καὶ Κρατερός φασὶ ταῦτα αἰνίττεσθαι εἰς Φρύνιχον τὸν Στρατωνίδου. ἑκακοηθεύσατο γὰρ πρὸς τὸν δῆμον ἐν Σάμῳ στρατηγῶν, ὥστε ἐψηφίσασατο κατ' αὐτοῦ ὁ δῆμος δημόσια εἶναι τὰ Φρυνίχου χρήματα καὶ τῆς θεοῦ τὸ δέκατον μέρος, καὶ τὴν οἰκίαν κατεσκάφθαι αὐτοῦ. καὶ ἄλλα πολλὰ κατ' αὐτοῦ ἔγραψεν ἐν στήλῃ χαλκῆι» (Velaoras 2025: 117, υποσημ. 47). Σύμφωνα με Forsdyke 2012: 160, η ρίψη των οστών πέρα από τα σύνορα θα πρέπει να θεωρείται τελετουργικό ισοδύναμο, αν και αντίστροφο, της συνοδείας οστών μυθικών ηρώων πίσω στην επικράτεια του κράτους, η οποία επιστροφή τους συνοδεύεται από την ίδρυση μιας λατρείας ηρώων που συμβολίζει ορισμένες από τις θετικές ιδιότητες με τις οποίες επιθυμοῦν να ταυτίσουν την κοινότητά τους.

⁹ Όσα περιγράφει ο Δούρις δεν επιβεβαιώνονται αλλού, όπως θα υποστηρίξει ο Πλούταρχος που τον παραθέτει (*Περικλῆς*, 28.2).

δέκα ημέρες και χτυπήθηκαν στο κεφάλι με ρόπαλα μέχρι θανάτου (όσοι λογικά είχαν επιζήσει)· τέλος αφέθηκαν τα πτώματά τους ακήδευτα.¹⁰

Τα παραπάνω ιστορικά παραδείγματα επιβεβαιώνουν το αναμενόμενο, πως η προδοτική συνωμοσία κατά της πόλης (των Αθηναίων) αποτελούσε πράγματι τη σοβαρότερη κατηγορία, καθώς αυτή τιμωρείτο με τις βαρύτερες ποινές από το σύνολο των σωματικών, ατιμωτικών και των χρηματικών ποινών, όπως καταγράφονται από τον Σακελλαρίου (2008: 136), ορισμένες από τις οποίες επωμίζονταν ακόμη και οι απόγονοι αυτών. Επιπλέον, τα νεκρά σώματα εκείνων που καταδικάστηκαν ως προδότες έχρηζαν διαφορετικής μεταχείρισης από ό,τι τα νεκρά σώματα ανθρώπων που σκοτώθηκαν για χάρη της κοινής ωφέλειας. Και στις δύο περιπτώσεις τη διαχείριση αυτών των σωμάτων αναλαμβάνει η πόλη, το σώμα των πολιτών, καθώς η τελευταία πράξη της ζωής των πρώτων υπήρξε καθαρά πολιτική και η πόλη υιοθετούσε συγκεκριμένες νεκροπολιτικές πρακτικές στη μεταχείριση του νεκρού σώματος.

Η Efimia Karakantza η οποία εισηγείται μία νέα ερμηνευτική προσέγγιση των σοφόκλειων έργων της *Αντιγόνης* και του *Αΐαντος* στο πλαίσιο της αναγνώρισης της «νεκροπολιτικής βίας» που υιοθετήθηκε ως πρακτική και στην αρχαιότητα, θα υποστηρίξει πως η πολιτικοποίηση του θανάτου και των νεκρών σωμάτων του σκοτωμένου εχθρού μαρτυρούνται επαρκώς στην θουκυδίδεια αφήγηση του Πελοποννησιακού πολέμου, στα έργα των δραματικών ποιητών της κλασικής Αθήνας και στα ιστορικά παραδείγματα από την (νεκροπολιτική) πραγματικότητα της εποχής.¹¹ Σύμφωνα με τη συγγραφέα οι Αθηναίοι της κλασικής εποχής ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι με αυτές τις νεκροπολιτικές πρακτικές:

«είχαν συζητήσει παρόμοιες περιπτώσεις στη Συνέλευση (όπως, για παράδειγμα, στις συζητήσεις για την τιμωρία των αντιφρονούντων πόλεων-κρατών της ηγεμονίας της Αθήνας)· είχαν επίσης δικάσει υποθέσεις εσχάτης προδοσίας ως μέλη των δικαστηρίων της Ηλιαίας· και φυσικά γνώριζαν την τύχη των καταδικασθέντων σε θάνατο ως προδοτών διαβάζοντας τα διατάγματα που είχαν αναρτηθεί στην αγορά και σε άλλους δημόσιους χώρους».¹²

¹⁰ Πρβλ. Ξενοφώντος, *Έλληνικά*, 1.7.22, για την καταδίκη σε θάνατο των στρατηγών στις Αργινούσες, οι οποίοι δεν περισυνέλεξαν τους ναυαγούς και δεν ανέστυραν τις σορούς. Στη συγκεκριμένη, μάλιστα, περίπτωση έχει ενδιαφέρον η χειραγώγηση από τον όχλο του αποτελέσματος της «δίκης» και της παράκαμψης, όπου εξυπηρετούσε, των νόμιμων διαδικασιών (1.7.9 και 1.7.12-15). Ο Hansen (1975) παραθέτει έναν κατάλογο μηνύσεων *είσαγγελίας* (144 στον αριθμό) που καλύπτουν την περίοδο 493 έως 324, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται και οι υποθέσεις προδοσίας. Αυτές που λαμβάνουν χώρα τον 5ο αι. βρίσκονται στις σελ. 69-70, 74, 82-83.

¹¹ Για την πρόσληψη της *Αντιγόνης* γύρω από το ζήτημα της απαγόρευσης της ταφής και της μεταχείρισης του νεκρού σώματος, βλ. Karakantza 2022. Για τον *Αΐαντα*, για τον οποίο υποστηρίζεται πως οδηγείται σε κατάσταση *άτιμίας*, βλ. Karakantza 2025.

¹² Karakantza 2022: 209.

Από την άλλη, ο Alexandros Velaoras προτείνει πως όλες οι νεκροπολιτικές πρακτικές που υιοθετούνται στην κλασική Αθήνα σχετίζονται μεταξύ τους συγκροτώντας αυτό που ο ίδιος αποκαλεί ως «αθηναϊκό νεκροπολιτικό μικρο-μηχανισμό» (πρωτότυπος όρος «the Athenian necropolitical micro-apparatus»),¹³ ο οποίος αποτελείτο από ένα ξεχωριστό σύνολο λόγων και πρακτικών μέσω των οποίων ο κυρίαρχος (στην προκειμένη περίπτωση, ο αθηναϊκός δήμος, δηλαδή οι πολίτες της Αθήνας) ασκούσε το δικαίωμά του να «παίρνει ζωή ή να αφήνει ζωή» (ακόμη και σε μαζική κλίμακα) ή επεδείκνυε την εξουσία του επί των νεκρών κακομεταχειριζόμενος τα σώματά τους.¹⁴ Αποτελούσε, με άλλα λόγια, η νεκροπολιτική πρακτική ένα μέτρο αυτοπροστασίας και εδραίωσης της αθηναϊκής κυριαρχίας.

4. ΕΠΙΣΤΑΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΙΧΩΝ: ΕΙΝΑΙ Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ ΕΝΑΣ ΠΡΟΔΟΤΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΟΥ;

Η πράξη του ήρωα συνιστά μία ιδιαίζουσα μορφή προδοτικής συμπεριφοράς και οφείλουμε να εξετάσουμε την ιδιαιτερότητα αυτής. Ο Δικαιοπόλις δεν συντάσσεται πολεμικά στο πλευρό των Λακεδαιμονίων εναντίον των Αθηναίων ούτε εγκαταλείπει την πόλη του,¹⁵ αλλά η συμφωνία ειρήνης με τους πρώτους που επισφραγίζεται με τις σπονδές εξασφαλίζει στον ίδιο και τον οίκο του αποχή από τον πόλεμο και του επιτρέπει την έναρξη των εργασιών του οίκου του. Σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκει να γίνει η Αθήνα δορυφόρος των Σπαρτιατών, ζητά όμως την επαναφορά της ειρήνης, αφού πρώτα απομακρυνθούν όλα τα νοσηρά στοιχεία της πόλης.

Ο ήρωας ανακουφισμένος από τη συνθηκολόγηση θα πει με περίσσια χαρά στον Αμφίθεο: *ἐγὼ δὲ πολέμου καὶ κακῶν ἀπαλλαγείς, ἄξω τὰ κατ' ἀγρούς εἰσιῶν Διονύσια [...]*, «κι έτσι κι εγώ έχοντας απαλλαγεί από τον πόλεμο και τις συμφορές, θα μπω μέσα να γιορτάσω τα κατ' αγρούς Διονύσια», 201-2. Ακόμη και η πρώτη του κίνηση μετά τη σύναψη ειρήνης είναι να γιορτάσει μια αγροτική γιορτή έξω από τα τείχη της πόλης, η οποία σχετίζεται με την ταυτότητά του ως χωρικού. Αυτό το οποίο τον ενδιαφέρει είναι η επανεκκίνηση των εμπορικών σχέσεων, γι' αυτό το λόγο και οριοθετεί τα σύνορα της αγοράς του τοποθετώντας μάλιστα στήλη, στην οποία αναγράφονται οι όροι της ειρήνης ως εξής: επιτρέπονται οι εμπορικές συναλλαγές με κάθε Πελοποννήσιο, Μεγαρίτη ή Βοιωτό και απαγορεύεται η

¹³ Ο συγγραφέας εμπνέεται τον όρο από τον «αντίστοιχο» γαλλικό όρο του Φουκώ *despositif*: Velaoras 2025: υποσημ. 10 και 11, σελ. 107-8. Συγκεκριμένα, εφαρμόζει το μοντέλο του σε τρεις τραγωδίες από τον λεγόμενο «κύκλο απαγόρευσης», δηλαδή στην *Ἀντιγόνη* του Σοφοκλή, σε επιλεγμένα αποσπάσματα από τους *Ἑπτὰ ἐπὶ Θήβας* του Αισχύλου και στους *Φοίνικες* του Ευριπίδη.

¹⁴ Velaoras 2025: 107 και υποσημ. 9, στο ίδιο.

¹⁵ Για παράδειγμα ο Λεωκράτης οδηγείται σε δίκη από τον ρήτορα Λυκούργο με την κατηγορία της προδοσίας (*Κατὰ Λεωκράτους λόγος*), επειδή ο πρώτος εγκατέλειψε την Αθήνα μετά την ήττα της πόλης στη μάχη της Χαιρώνειας το 338.

είσοδος παντός συκοφάντη. Επομένως, δεν απορρίπτεται, τουλάχιστον ρητά, κάποια αγοραπωλησία με Αθηναίο πολίτη (623-25 και 719-22).¹⁶

Σε κάθε περίπτωση οι γέροντες Αχαρνικοί, όπως είναι αναμενόμενο, τον κυνηγούν, για να τον λιθοβολήσουν, με το αιτιολογικό πως αυτός συνέπραξε με τους εχθρούς της πατρίδος τους: *ὅστις ὦ Ζεῦ πάτερ καὶ θεοὶ τοῖσιν ἐχθροῖσιν ἐσπέισατο*, «Δία πατέρα και θεοί, πού είναι εκείνος που έκλεισε ειρήνη με τους εχθρούς» (225)/ *ὡς ἐγὼ βάλλων ἐκεῖνον οὐκ ἄν ἐμπλήμην λίθοις*, «και τότε δεν θα χορταίνω να χτυπώ εκείνον με πέτρες», (236).¹⁷ Το παρακάτω χωρίο από την ανακάλυψη του ήρωα από τους παλαίμαχους Μαραθωνομάχους παρά την κωμική διαχείριση της σκηνής αποκαλύπτει τις βίαιες διαθέσεις και την σφοδρότητα τέτοιων επιθέσεων (280-83):

οὔτος αὐτός ἐστιν, οὔτος.
βάλλε βάλλε βάλλε βάλλε,
παῖε παῖε τὸν μιaron.
οὐ βαλεῖς; οὐ βαλεῖς;

Χορ. Νάτος! Αυτός είναι! Αυτός! Ριξ' του! Ριξ' του! Ριξ' του! Ριξ' του! Χτύπα! Χτύπα τον παλιάνθρωπο! Δεν θα τον χτυπήσεις; Δεν θα τον χτυπήσεις;

Ομοίως, το μένος των Αχαρνικών εναντίον του ήρωα εκφράζεται στον στίχο 285 *σέ μὲν οὔν καταλεύσομεν ὃ μιaron κεφαλή* («εσένα λοιπόν θα λιθοβολήσουμε μέχρι τέλους, αισchré»), με την πρόθεση *κατά* στο σύνθετο ρήμα *καταλεύω* να εκφράζει την ένταση της εχθρικότητας και της επιθετικότητάς τους. Οι Αχαρνικοί θέλουν με τις πέτρες να ξεσκίσουν το σώμα του αφήνοντάς το εξαιτίας των γδαρσιμάτων μέσα στα αίματα: *τί φειδόμεσθα τῶν λίθων...μὴ οὐ καταξαινείν τὸν ἄνδρα τοῦτον ἐς φοινικίδα*, «γιατί λυπόμαστε τις πέτρες...και δεν καταξεσκίζουμε αυτόν τον άνδρα σαν κόκκινο μανδύα;», 319-320. Στους στίχους αξιοποιείται μια εικόνα από την τέχνη της υφαντικής, όπου το σώμα του Δικαιόπολι παρομοιάζεται με το ύφασμα *φοινικίς*, το οποίο κατασκευαζόταν από ύφασμα βαμμένο με *πορφύραν* (ήταν ένας κόκκινος χιτώνας) και η δραστηριότητα των Αχαρνικών αποδίδεται με το ρήμα *καταξαινίω*, το οποίο με την κυριολεκτική του χρήση περιγράφει τη διαδικασία του

¹⁶ Ο Γεωργός και ο Παράνυμφος απομακρύνονται, γιατί ζητούν μερίδιο από την ειρήνη που υπέγραψε ο ήρωας, ενώ, όπως είναι αναμενόμενο, δεν γίνονται αποδεκτοί ο Συκοφάντης, ο Υπηρέτης του Λάμαχου και ο Νίκαρχος ως πρόσωπα που συμβολίζουν ό,τι οδήγησε στη φθορά της πόλης.

¹⁷ Στους στ. 178-181, οι Αχαρνικοί Μαραθωνομάχοι καταδιώκουν επίσης τον Αμφίθεο, ο οποίος κουβαλά τις συνθήκες ειρήνης, και μαζεύουν πέτρες, για να του τις εκτοξεύσουν, προκειμένου να τον σκοτώσουν. Για περιπτώσεις λιθοβολισμού στην τραγωδία, βλ. Karakantza 2025: 70 (ο Αίας απειλείται με δημόσια θανάτωση δια λιθοβολισμού) και Velaoras 2025: 114 (η Αντιγόνη γνωρίζει ότι για όποιον τολμά να θάψει και να θρηνήσει τον Πολυνείκη «ο θάνατος στην πόλη είναι προκαθορισμένος με λιθοβολισμό από το χέρι του λαού»).

ξασίματος, της επεξεργασίας δηλαδή σε βάθος του ακατέργαστου μαλλιού, ενώ με την μεταφορική, όπως χρησιμοποιείται στην περίπτωση μας, δηλώνει την πλήρη εξόντωση του αντιπάλου.¹⁸ Όπως στην περίπτωση του *κατακελεύω*, έτσι κι εδώ η πρόθεση κατά στον ρηματικό τύπο *καταξάινειν* δηλώνει την σφοδρότητα του θυμού που χαρακτηρίζει τον Χορό των Αχαρνικών.

Αυτές οι πρακτικές είναι οπωσδήποτε σε γνώση του ήρωα, καθώς όπως επισημάνθηκε προηγουμένως ο δήμος των Αθηναίων ψήφιζε δια των θεσμικών του οργάνων καταδικαστικές αποφάσεις και συνεπώς δεν αγνοεί πως κινδυνεύει να θανατωθεί και γι' αυτό δεν δείχνει να αιφνιδιάζεται από τη στάση των συντοπιτών του. Ο λιθοβολισμός βέβαια ήταν μια μορφή αυθόρμητης, συνήθως, συλλογικής απονομής δικαιοσύνης απέναντι σε ένα άτομο που θεωρείτο ότι είχε αδικήσει την κοινότητα στο σύνολό της και αποτελούσε ένα δημόσιο θέαμα, το οποίο ως στόχο είχε την ενίσχυση της συνοχής της κοινότητας, η οποία είχε απειληθεί.¹⁹

Είναι γνωστή από τον Ηρόδοτο (9.5) η περίπτωση του Λυκίδα, ο οποίος προτείνοντας στους Αθηναίους το 479, ως μέλος της Βουλής, να λάβουν υπόψη τους τις προτάσεις του Μαρδόνιου για παράδοση της πόλης λιθοβολήθηκε μέχρι θανάτου επιτόπου εντός του βουλευτηρίου και την ίδια μοίρα είχαν λίγο αργότερα η γυναίκα και τα παιδιά του, όταν θανατώθηκαν δια λιθοβολισμού από τις γυναίκες των Αθηναίων, οι οποίες μιμήθηκαν την πράξη των ανδρών τους.²⁰

Η Sara Forsdyke, η οποία εξετάζει ποικίλες μορφές απόδοσης της λαϊκής δικαιοσύνης στην αρχαία Ελλάδα, διατυπώνει ως βασική της θέση για τον λειτουργικό ρόλο κάθε τέτοιας

¹⁸ Ο Χρηστίδης προτείνει την εξής ερμηνεία για τους στίχους: η *φοινικίς* ως μανδύας φοριόταν από τους Σπαρτιάτες στον πόλεμο και ίσως εδώ ενυπάρχει ο σαρκασμός «μη σε κάνουμε με τις πέτρες σαν τις φοινικίδες, που φορούν οι φίλοι σου οι Σπαρτιάτες» (2009 [1986]: 144).

¹⁹ Olson 2002: 140; Syrkou 2020: 66–67; Forsdyke 2012: 157–167; Kucharski 2015: 27–28; Ειδικότερα, η Forsdyke χαρακτηρίζει τις πράξεις του λιθοβολισμού, της κατεδάφισης των σπιτιών, της μη ταφής των νεκρών κ.ά. ως «πράξεις αυτοπροσδιορισμού» της κοινότητας, η οποία τιμωρεί τον «Άλλο» (στο ίδιο: 162). Ο Rosivach 1987: 236 υποστηρίζει ότι μπορεί οι άνθρωποι να λιθοβολούνταν στην αρχαιότητα, αλλά όχι να εκτελούνταν δια λιθοβολισμού, μία άποψη που δεν συνάδει με την περίπτωση του λιθοβολισμού του Λυκίδα και της οικογένειάς του, κατά τον Ηρόδοτο (9.5). Για την πρακτική του λιθοβολισμού -ανάμεσα σε άλλες πρακτικές λαϊκής απόδοσης δικαιοσύνης- ως μια μορφή παραδοσιακής πρακτικής δημόσιας ντροπής, βλ. Forsdyke 2008 (και 2012, Κεφάλαιο 5).

²⁰ Κατά τον Rosivach 1987: 237, η περίπτωση του Λυκίδα αφορά σε μια αυθόρμητη πράξη βίας από όχλο, σε μια ενστικτώδη αντίδραση της κοινότητας στο αίσθημα της προδοσίας. Υποστηρίζει, επίσης, πως «καθώς ο λιθοβολισμός του Λυκίδα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του Μεγάλου Πατριωτικού Πολέμου της Αθήνας και, λόγω της σπανιότητάς του, του δημόσιου χαρακτήρα του και της περιστασίας του, βρήκε μια θέση στην αθηναϊκή παράδοση της πατριωτικής ιστορίας» (στο ίδιο: 240). Μπορούμε, πάντως, να αναγνωρίσουμε την ομοιότητα ανάμεσα στους συγκαιρινούς Μαραθωνομάχους του Δικαιόπολι και εκείνους του ιστορικού προσώπου Λυκίδα.

«τελετουργίας»²¹ πως αυτή θεσπιζόταν εναντίον των παραβατών της ελίτ και χρησίμευε ως πλαίσιο για τη συμβολική πειθαρχία, όχι απαραίτητα τιμωρία, της ελίτ από τις μάζες και την επιβεβαίωση του μη ελιτίστικου ελέγχου επί των ηθικών και πολιτικών ορίων της κοινότητας.²² Εδώ, λοιπόν, οι γέροντες Αχαρνικοί, καθώς συγκροτούν μια αναγνωρισμένη συλλογική αθηναϊκή ταυτότητα, αναλαμβάνουν να απονεύμουν τη λαϊκή δικαιοσύνη και παρότι ο Δικαιόπολις δεν συγκαταλέγεται ανάμεσα στους ελίτ πολίτες, αντιθέτως ταυτίζεται κοινωνικά και οικονομικά με τον μέσο Αθηναίο πολίτη, δεν χρήζει τελικά διαφορετικής μεταχείρισης.

Θεωρώ, κατ' επέκταση, πως η ενσωμάτωση του λιθοβολισμού στην πλοκή του έργου - πέρα από αναμενόμενη- εξυπηρετεί ως συνθήκη την ενσωμάτωση της λαϊκής αντίδρασης του αθηναϊκού ακροατηρίου μέσα στο έργο. Πρέπει να θυμόμαστε πως την παράσταση παρακολουθούν Αθηναίοι πολίτες και θα μπορούσαν να αγανακτήσουν με όσα έβλεπαν να εκτυλίσσονται στη σκηνή.²³ Με άλλα λόγια, η σκηνική αναπαράσταση της επιθετικής διάθεσης των Αχαρνικών λειτουργεί ως μηχανισμός συλλογικής εκφόρτισης των θεατών, καθώς οι τελευταίοι βλέπουν τη δική τους αγανάκτηση δραματοποιημένη επί σκηνής. Αυτή η συγκινησιακή ή ψυχική εκφόρτιση σε συνδυασμό με το αριστοφανικό χιούμορ και την αποστασιοποίηση που δημιουργεί η κωμωδία επιτρέπει στο κοινό να επεξεργαστεί το μήνυμα του Δικαιόπολι με μειωμένες αντιστάσεις.

Η πρόθεση εξάλλου των Αχαρνικών να πετροβολήσουν τον ήρωα ολοκληρώνεται, όταν ο ίδιος ζητά να δικαστεί. Η δικαστική διαδικασία θα του προσφέρει τη δυνατότητα, επιτέλους, να εκφράσει τους λόγους που τον οδήγησαν στη συνθηκολόγηση. Ο Δικαιόπολις θα πει άλλωστε στους Αχαρνικούς *ἀντί δ' ὧν ἔσπειςάμην οὐκ ἴστε. μᾶλλ' ἀκούσατε*, «αλλά δεν ξέρετε τους λόγους που έκανα την συμφιλίωση. Σας παρακαλώ, ακούστε με!», 294. Κι ενώ θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως δια της δίκης έχει τη δυνατότητα, αν όχι να στρέψει την κοινή γνώμη με το μέρος του, τουλάχιστον να προτείνει μια ποινή, η οποία δεν θα τον οδηγεί στον θάνατο, ο κωμικός ποιητής τον βάζει να ζητά την θανατική του καταδίκη, στην

²¹ Η συγγραφέας αποκαλεί τη φιλοξενία, τις λαϊκές γιορτές και κάθε μορφή «άτυπης» συλλογικής δικαιοσύνης ως «τελετουργία», κάθε μία από τις οποίες αποτελούσε έναν σημαντικό μηχανισμό για τους απλούς πολίτες, για τις γυναίκες ακόμη και για τους δούλους (σελ. 146).

²² Η ιδέα αυτή διατρέχει όλο το σύγγραμμα, αλλά κυρίως το Κεφάλαιο 5 «Street Theater and Popular Justice in Ancient Greece». Οι πρακτικές αυτές, τις οποίες η συγγραφέας αποκαλεί «τελετουργίες», έστειλαν επί της ουσίας το μήνυμα στις ελίτ πως όχι μόνο η παραβίαση κατά της ευρύτερης κοινότητας δεν θα γινόταν ανεκτή, αλλά πως η ίδια η ευρύτερη κοινότητα και όχι οι ελίτ, ήταν οι απόλυτοι κάτοχοι εξουσίας στην κοινότητα (2012: 162). Η Forsdyke εμπνέεται από την διάκριση που κάνει ο Josiah Ober ανάμεσα στις μάζες και τις ελίτ.

²³ Ο Thiercy υποστηρίζει πως κάποιοι από το κοινό θα μπορούσαν τη στιγμή της «αγόρευσης» του ήρωα να αντιδράσουν με χειρονομίες, φωνές ή εκσφενδονισμό αντικειμένων, η παράσταση θα μπορούσε να διακοπεί και στο πλαίσιο του σκανδάλου να απαγορευθεί στον ποιητή η δυνατότητα να αιτηθεί Χορό για τον επόμενο διαγωνισμό (2011: 378).

περίπτωση που δεν καταφέρει να πείσει με τους ισχυρισμούς του.²⁴ Ο Δικαιοπόλις έχει το θάρρος μάλιστα να καθορίσει και την ποινή του, τον θάνατο δια αποκεφαλισμού (*ὑπὲρ ἐπιξήνου*, 318, 356 και 365-66), το οποίο δεν διαφεύγει της προσοχής των Αχαρνικών: *ἀλλ' ἤπερ αὐτὸς τὴν δίκην διωρίσω/ θεὶς δεῦρο τοῦπίξηνον ἐγγείρει λέγειν* («αλλά όπως όρισε ο ίδιος την δοκιμασία σου/ βάλε εδώ το κούτσουρο και ξεκίνα να μιλάς», 364). Η επιλογή του αποκεφαλισμού έχει ενδιαφέρον γιατί ως ποινή, σε αντίθεση με τον λιθοβολισμό που είδαμε προηγουμένως, δεν μνημονεύεται στις πηγές μας της κλασικής εποχής ως μέθοδος εκτέλεσης για θανατικές ποινές,²⁵ παρά μόνο ως πρακτική προσβολής του νεκρού σώματος.²⁶ Αργότερα, τη ρωμαϊκή περίοδο ο αποκεφαλισμός ήταν συχνή μορφή θανατικής ποινής που εφαρμοζόταν σε πολίτες ευγενούς καταγωγής.²⁷

Για ποιο λόγο, λοιπόν, επιλέγει αυτή την μορφή θανατικής καταδίκης;²⁸ Τον αποκεφαλισμό, θα υποστηρίξει ο Mendoza, τον συναντάμε πριν την ελληνιστική εποχή μόνο σε μυθολογικά επεισόδια και στη λογοτεχνική παράδοση και όχι σε κάποια ιστορική περίπτωση, και ως πρακτική θεωρούνταν στον κλασικό ελληνικό κόσμο βάρβαρη και απολίτιστη, με την έννοια πως το σώμα ενός πολίτη ήταν σχεδόν απαραβίαστο.²⁹ Δεν θα

²⁴ Η κατηγορία της «προδοσίας», αν και φαίνεται πως τιμωρείτο πάντα με θάνατο, άνηκε, πιθανότατα, στην κατηγορία των *ἀγῶνων ἀτίμητων*, που σήμαινε πως δεν υπήρχε προκαθορισμένη ποινή και έτσι τα διάδικα μέρη πρότειναν την ποινή που θεωρούσαν κατάλληλη για το παράπτωμα: Kucharski 2015: 16-18; Πλάτων, *Άπολογία Σωκράτους*, 36b. Ο Σακελλαρίου αντίθετα συγκαταλέγει την κατηγορία της «προδοσίας» στους *τιμητούς ἀγῶνες*, τους εισαγόμενους με *γραφὴν* (2008: 307, υποσημ. 21 και σελ. 296), αν και αλλού αναφέρει πως ο *Δῆμος* στην περίπτωση *εἰσαγγελίας*, όταν η υπόθεση αφορούσε σε εγκλήματα κατά της ασφάλειας του κράτους, την εκδίκασε ο ίδιος και δεν την παρέπεμπε στο ηλιαστικό *Δικαστήριο* (2008: 308). Ομοίως, ο Hansen (1975) αναφέρεται στο παράπτωμα της προδοσίας ως εισαγόμενο με *εἰσαγγελία*.

²⁵ Μόνο στους στ. 1277-1278 από τον *Άγαμέμνονα* του Αισχύλου γίνεται αναφορά σε αποκεφαλισμό, όπου η Κασσάνδρα προμηνύει τον φρικτό τρόπο με τον οποίο θα δολοφονηθεί. Στους στίχους η νεαρή μάντισσα κάνει λόγο για *φοίνιον ἐπίξηνον*, για αιματοβαμμένο δηλαδή βωμό σφαγής (πάνω στον οποίο θα θυσιαστεί), με τη λέξη *φοίνιον* να αποτελεί ετυμολογικά και σημασιολογικά συγγενή λέξη με την *φοινικίδα* των *Αχαρνέων* στον στ. 320.

²⁶ Μπιοσάνκης 2020: 252; Mendoza 2023: 7-8, ο οποίος όμως αμφισβητεί πως οι Έλληνες έκαναν χρήση αυτής της πρακτικής πριν από την ελληνιστική εποχή. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Πausανία, όπως μας την μεταφέρει ο Ηρόδοτος, ο οποίος έχοντας νικήσει τον Μαρδόνιο στις Πλαταιές δέχθηκε την πρόταση από τον Λάμπωνα τον Αιγινίτη να αποκεφαλίζει τον Πέρση στρατηγό, όπως ο τελευταίος κι ο Ξέρξης είχε κάνει στον Λεωνίδα (9.78.3). Ο Πausανίας απέρριψε αυτή τη συμβουλή, την οποία χαρακτήρισε ως «μια πράξη πιο κατάλληλη για τους βαρβάρους παρά για τους Έλληνες και μια πράξη που θεωρούμε άξια μομφής ακόμη και στους βαρβάρους» (9.79.1). Ο Σπαρτιάτης στρατηγός μάλιστα θεώρησε αυτή την πρόταση προσβλητική και άξια τιμωρίας (9.79.2).

²⁷ Συγκου 2025: 192-93; Mendoza 2023, ο οποίος αναφέρεται στον αποκεφαλισμό ως πρακτική και στην ελληνιστική εποχή. Βλ. επίσης Οικονομοπουλου για το συμβολικό βάρος του ακρωτηριασμού της κεφαλής -και όχι μόνο αυτής- τις ίδιες χρονικές περιόδους (2025: 174- 175).

²⁸ Οι γνωστές μέθοδοι εκτέλεσης ήταν το κώνειο, ο *ἀποτυμπανισμός* (θάνατος πάνω σε σανίδα από χτυπήματα) και η κατακρήμνιση σε βάραθρο: Kucharski 2015: 21-28.

²⁹ Mendoza 2023: 7-10. «Οι βάνουσες πρακτικές αποτελούσαν μέρος του τυπικού πορτρέτου της ετερότητας, και άλλοι λαοί, όπως οι Σκύθες, οι Αιγύπτιοι και οι Μήδοι, «κατηγορούνταν» επίσης για αποκεφαλισμούς» (στο ίδιο: 11). Πρβλ. από την υποσημ. 26 την περίπτωση του Πausανία.

ίσχυε μάλλον το ίδιο για τους μη πολίτες ή τους δούλους. Για να επανέλθουμε, συνεπώς, στο αρχικό ερώτημα: πού οφείλεται η αξιοποίηση από όλες τις θανατικές ποινές σε εκείνη του αποκεφαλισμού;

Μία φέρελπις εκδοχή θα θεωρούσε τον αποκεφαλισμό ως μια θεσμοθετημένη ποινή, ίσως για δούλους ή μη πολίτες, η οποία –γι' αυτό το λόγο- δεν μας διασώζεται κάπου αλλού, μια εκδοχή που θα μπορούσε να ενισχυθεί λόγω της αναφοράς των Αχαρνικών σε δίκη (364).³⁰ Μία άλλη –επικριτική- θα μπορούσε να αντιλαμβάνεται την αναφορά σε αποκεφαλισμό ως ανιστορική ή στο πλαίσιο μιας extravagant κωμικής πλαισίωσης της θανατικής ποινής από τον Αριστοφάνη. Παρότι καμία από τις δύο εκδοχές δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, τείνω να θεωρώ πως η πρώτη μπορεί να αγγίζει περισσότερο αυτό που συνέβαινε. Είμαι δηλαδή της γνώμης πως ο αποκεφαλισμός ως μορφή θανατικής ποινής δεν μπορεί εύκολα να είναι μια *ex nihilo* επινόια του νεαρού κωμικού ποιητή και θεωρώ πως εσκεμμένα αξιοποιείται ή εργαλειοποιείται, προκειμένου, όπως στην περίπτωση του λιθοβολισμού, να εκτονώσει τη λαϊκή αντίδραση, αλλά κυρίως για να δείξει πως αναγνωρίζει ποια «πρέπει» να είναι η ποινή για μία πράξη, η οποία κρίνεται ως προδοτική από την πόλη και θα μπορούσε να αξίζει την χειρότερη ποινή θανατικής καταδίκης. Αναγνωρίζοντας, ωστόσο, αυτό δείχνει ότι σέβεται τους νόμους της πόλης του, ότι εξακολουθεί να συμμετέχει σε αυτήν, ότι παραμένει εντός της.

Το ερώτημα, όμως, που κυρίως προκύπτει είναι γιατί ο συγγραφέας των *Αχαρνέων* επιλέγει να αξιοποιήσει το παράπτωμα της προδοσίας. Η πλοκή, δηλαδή, του έργου περιστρέφεται τουλάχιστον κατά το ήμισυ γύρω από το ζήτημα της συνθηκολόγησης του ήρωα με τους Πελοποννήσιους, η οποία εκ πρώτης συνιστά, όπως ειπώθηκε, μια προδοτική πράξη του Αθηναίου χωρικού. Γιατί, λοιπόν, επιλέγεται; Θα πρέπει να ομολογήσω πως οφείλω αυτό τον προβληματισμό στην Efimia Karakantza, η οποία έθεσε ως θεμελιώδες ερώτημα στην *Αντιγόνη* το γιατί η αξιοποίηση από την πλευρά του Σοφοκλή μιας οικείας – στην πραγματικότητα- αθηναϊκής νεκροπολιτικής πρακτικής, της απαγόρευσης ταφής ενός ανθρώπου, ο οποίος είχε κριθεί ως προδότης της πόλης του, είχε αυτή την εντυπωσιακή ανταπόκριση στο αθηναϊκό ακροατήριο. Το ερώτημα αυτό υπήρξε πραγματικά διαφωτιστικό και για την περίπτωση των *Αχαρνέων*.

Η απάντηση έρχεται ξανά από την Karakantza, η οποία υποστηρίζει πως ο Σοφοκλής στην *Αντιγόνη* του χρησιμοποιώντας ως σύμβολο τον θάνατο, προβληματοποιεί το ζήτημα της ενότητας των νόμων, ανθρώπινων και θεϊκών εγείροντας το ερώτημα του ποιος είναι

³⁰ Το αριστοφανικό corpus εγείρει συχνά τέτοιου είδους debate για την ιστορικότητα αρκετών αντιλήψεων ή στιγμιότυπων ή αναφορών από την ζωή και τον διάλογο των κατοίκων της πόλης της Αθήνας.

ὕψιπολις και ποιος είναι ἄπολις.³¹ Διαθλασμένη αυτή η σκέψη στα συμφραζόμενα των Ἀχαρνέων, με οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο συγγραφέας βάζοντας τον ήρωά του να έρθει σε ουσιαστική ρήξη με την κοινότητά του επιχειρεί να ταρακουνήσει τους συμπολίτες του αναφορικά με το ποιος ενδιαφέρεται τελικά για το καλό της πόλης του ζητώντας από αυτούς να επαναξιολογήσουν όσα θεωρούν δεδομένα. Ποιος αξίζει, με άλλα λόγια, να εντάσσεται και ποιος να αποκλείεται τελικά από την κοινότητα των Αθηναίων;

Για να απαντήσουμε ολοκληρωμένα στο ερώτημα αυτό, και καθώς ο πρωταγωνιστής προσπαθεί να πείσει τους συμπολίτες του για το ειλικρινές του ενδιαφέρον για την πόλη του, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε στη σκέψη μας και ένα βασικό χαρακτηριστικό από την ταυτότητα του ήρωα. Ο Δικαιοπόλις είναι ένας άνδρας της υπαίθρου που έχει μάθει να ζει αυτόνομα, καθώς η γη του του εξασφαλίζει ό,τι χρειάζεται, για να είναι αυτόνομος. Κατ' επέκταση, ως χωρικός έχει μάθει να συνυπάρχει ειρηνικά με τους γειτονικούς λαούς της υπαίθρου, αλλά και να προστατεύει ο ίδιος ως σπλίτης τα εδάφη του. Τι απομένει σε έναν τέτοιο άνθρωπο, όταν θεμελιώδη στοιχεία της συγκροτησιακής του ταυτότητας έχουν υπονομευτεί; Μία ανάλυση της ταυτότητας του ήρωα δεν είναι στις προθέσεις αυτού του κειμένου, αλλά σε συνδυασμό με την προβληματοποίηση του ποιος πρέπει να θεωρείται τελικά εχθρός της πόλης, νομίζω πως ο κωμικός ποιητής καλεί τους συμπολίτες του να επαναξιολογήσουν τις πολιτικές τους αποφάσεις και να απαλλαγούν από τα βαρίδια που βουλιάζουν την πόλη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Forsdyke, S. 2008. «Street Theatre and Popular Justice in Ancient Greece: Shaming, Stoning and Starving Offenders Inside and Outside the Courts». *Past and Present* 201: 3–50.

----- 2012. *Slaves Tell Tales: And Other Episodes in the Politics of Popular Culture in Ancient Greece*. Princeton, NJ.

Hansen, M. H. 1975. *Eisangelia The Sovereignty of the People's Court in Athens in the Fourth Century B.C. and the Impeachment of Generals and Politicians*. Odense.

Karakantza, E. D. 2011. Polis Anatomy: Reflecting on Polis Structures in Sophoclean Tragedy. *Classics Ireland* 18: 21–55.

----- 2020. "Who Am I?" (Mis)identity and the Polis in Oedipus Tyrannus. Cambridge, MA.

----- 2022. «"To Be Buried or Not to Be Buried?" Necropolitics in Athenian History and Sophocles' Antigone». Στο Christopoulos, Papachrysostomou και Antonopoulos 2022: 207-220.

Karakantza, E., Velaoras A., Meyer M. επιμ. 2025. *Ancient Necropolitics: Maltreating the Living, Abusing the Dead in Greek Antiquity*. Leiden και Boston.

Kucharski, J. 2015. «Capital Punishment in Classical Athens». *Scripta Classica* 12: 13–28.

Mendoza, M. 2023. *Decapitation in Sources on Alexander the Great*. Cham, Switzerland.

Μποσνάκης Δ. 2020. *Κατηφείη και ὄνειδος: Ταπεινωμένοι και καταφρονεμένοι νεκροί*. Αθήνα.

³¹ Karakantza 2022: 214. Να σημειώσω πως η διάκριση ανάμεσα στον ὕψιπολιν και τον ἄπολιν αποτελεί ένα σχήμα σκέψης που κατά τη συγγραφέα εγκιβωτίζεται στη σοφόκλεια εργογραφία και εφαρμόζεται από την ίδια ως μοντέλο ανάλυσης της ταυτότητας των σοφόκλειων πρωταγωνιστών/-στριών. Βλ. επίσης Karakantza 2011 και Karakantza 2020.

- Oikonomopoulou, K. 2025. «Necropolitical Violence and Roman Power in Imperial Greek Biography and Historiography». Στο Karakantza, Velaoras και Meyer 2025: 164-184.
- Olson, S. D. 2002. *Aristophanes Acharnians*. Oxford and New York.
- Παππάς, Θ. Γ., Μαρκαντωνάτος, Α. Γ. επιμ. 2011. *Αττική Κωμωδία: Πρόσωπα και Προσεγγίσεις*. Αθήνα.
- Rosivach, V. J. 1987. «Execution by Stoning in Athens». *Classical Antiquity* 6.2: 232–248.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. 2008. *Η Αθηναϊκή Δημοκρατία*. Ηράκλειο.
- Syrkou, A. 2020. *Horrorscope: The Gallery of Tortures in Late Antiquity*. Pisa.
- 2025. «Forms of Necropolitical Violence in Antiquity». Στο Karakantza, Velaoras και Meyer 2025: 185-206.
- Thiercy, P. 2011. «Η Οργάνωση της Σκηνικής Μυθοπλασίας στον Αριστοφάνη». Στο Παππάς και Μαρκαντωνάτος 2011: 344-394.
- Velaoras, A. 2025. «The Non-burial at Thebes: Attic Tragedy and the Athenian Necropolitical Micro-apparatus». Στο Karakantza, Velaoras και Meyer 2025: 106-136.
- Χρηστίδης Χ. 2009 [1986]. *Αριστοφάνη Αχαρνείς*. Αθήνα.

Η αξιολόγηση της ποιότητας ως διαμεσολαβητικός μηχανισμός εξισορρόπησης των τάσεων μεγιστοποίησης της αυτονομίας των επιλογών της εκπαιδευτικής μονάδας (απέναντι στους περιορισμούς του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος) και της λογοδοσίας έναντι των εμπλεκόμενων φορέων (κράτος, κοινωνία, κλπ.)

Αναστασία Μάντζιου

Εκπαιδευτικός 2^ο Δ.Σ Πρέβεζας, M.Ed.

natasamantziou@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον ρόλο της αξιολόγησης της ποιότητας ως διαμεσολαβητικού μηχανισμού που εξισορροπεί αφενός τις τάσεις ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και αφετέρου τις απαιτήσεις λογοδοσίας απέναντι στους εμπλεκόμενους φορείς, όπως το κράτος και η κοινωνία. Αρχικά, αναλύεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζοντας στη δομή, τον αυστηρό έλεγχο από την κεντρική διοίκηση και τις επιπτώσεις του στη λειτουργικότητα και την καινοτομία. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση της σχολικής αυτονομίας και τα πολλαπλά οφέλη της για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον εξετάζεται η έννοια της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η οποία συνδέεται με τη διαφάνεια, την αποδοτικότητα και τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών. Τέλος, παρουσιάζεται η συμβολή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην αναβάθμιση των σχολικών μονάδων, βάσει των αρχών της θεωρίας του W. Edwards Deming, προβάλλοντας την ανάγκη για συνεχή βελτίωση, συνεργασία και οργανωτική ανάπτυξη στον χώρο της εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολική αυτονομία, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μέρος του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού συστήματος της χώρας. Είναι ένα πολύπλοκο σύστημα λόγω του μεγέθους και των πολλών διαφορετικών δομών του. Η δομή του είναι ιεραρχική, με τον Υπουργό Παιδείας στην κορυφή και τα σχολεία στη βάση. Το κράτος έχει κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση, με τα σχολεία να τελούν υπό κρατική ευθύνη. (Διπλάρη, 2011, σ. 580 Μπρίνια, 2009, σ. 314). Σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου τα σχολεία έχουν σχετικά μεγάλη ελευθερία να αποφασίζουν για τις μεθόδους διδασκαλίας και για την επιλογή των βιβλίων που θα χρησιμοποιούν.

Επομένως στην Ελλάδα μιλάμε για ένα εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ιδιαίτερα στα υποχρεωτικά επίπεδα της εκπαίδευσης, με το Υπουργείο Παιδείας να έχει τον απόλυτο έλεγχο της λειτουργίας του (Siminου, 2007). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο και υλοποιείται σε τοπικό, με το Υπουργείο Παιδείας να διατηρεί τον πλήρη έλεγχο των βασικών αποφάσεων, όπως η χρηματοδότηση, οι διορισμοί εκπαιδευτικών και ο καθορισμός του αναλυτικού προγράμματος. Η κατανομή των οικονομικών πόρων ακολουθεί μια πολυσύνθετη και έντονα γραφειοκρατική πορεία, διέρχεται από τέσσερα διοικητικά επίπεδα (υπουργεία, περιφέρειες, δήμους, σχολικές μονάδες) και συχνά αποδεικνύεται αναποτελεσματική, ιδίως για μικρές σχολικές μονάδες. Οι ενδιάμεσες διοικητικές βαθμίδες, όπως οι περιφέρειες και οι διευθύνσεις εκπαίδευσης, διαθέτουν περιορισμένη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, λειτουργώντας κυρίως ως εκτελεστικά όργανα.

ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ 2019

Τα αρνητικά αποτελέσματα του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχουν καταγραφεί σε πολλές μελέτες και έρευνες. Για παράδειγμα, η έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2019 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συγκέντρωση της εξουσίας στο Υπουργείο Παιδείας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στα χαμηλά επίπεδα απόδοσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μερικά από τα πιο σημαντικά αρνητικά αποτελέσματα του συγκεντρωτισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι τα εξής:

- Αποτυχία προσαρμογής στις ανάγκες της κοινωνίας: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έναν προσανατολισμό που δίνει έμφαση στην απομνημονευτική μάθηση και στην απόκτηση προκαθορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι δεξιότητες αυτές συχνά δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την ανεπαρκή προετοιμασία των μαθητών τόσο για την επαγγελματική τους αποκατάσταση όσο και για την ενεργό συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.
- Ανεπαρκής αξιοποίηση των πόρων: Η συγκέντρωση της εκπαιδευτικής εξουσίας στο Υπουργείο Παιδείας οδηγεί σε μια κατάσταση όπου οι πόροι κατανέμονται με βάση γραφειοκρατικές διαδικασίες και όχι με βάση τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν σχολεία που δεν διαθέτουν επαρκή υλικοτεχνική υποδομή ή εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Μειωμένος βαθμός καινοτομίας: Η έλλειψη ελευθερίας και ευελιξίας στα σχολεία περιορίζει τον βαθμό της καινοτομίας τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνουν τις ίδιες

πρακτικές και να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση.

- Μειωμένη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης: Ο έντονος συγκεντρωτισμός στη διοίκηση της εκπαίδευσης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός υπερβολικά γραφειοκρατικού συστήματος, το οποίο συχνά χαρακτηρίζεται από μειωμένη λειτουργική αποτελεσματικότητα. Η συγκεντρωτική αυτή προσέγγιση τείνει να επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και να μειωθεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η σχολική αυτονομία είναι η ενδεδειγμένη λύση. Για να επιτευχθεί βέβαια, είναι απαραίτητες οι μεταρρυθμίσεις που πρέπει να γίνουν, οι οποίες θα δώσουν στα σχολεία περισσότερες αρμοδιότητες και θα οδηγήσουν σε μεγαλύτερη αυτονομία τους. Οι προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας μέσω της παροχής αυξημένων αρμοδιοτήτων. Ειδικότερα, τα σχολεία θα πρέπει να αποκτήσουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν το δικό τους εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο πλαίσιο των κατευθύνσεων του εθνικού αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, η επιλογή και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και η αξιολόγησή του με βάση κριτήρια που θα καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση, αποτελούν βασικές συνιστώσες της αποκέντρωσης. Επιπλέον, η αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών και υλικών πόρων από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση της λειτουργικής τους ευελιξίας. Συνολικά, οι μεταρρυθμίσεις αυτές αναμένεται να συμβάλουν καθοριστικά στην προώθηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες ερμηνείες για την έννοια και τις διαστάσεις της σχολικής αυτονομίας καθώς και μεγάλο πλήθος ορισμών. Ο Hooge (1995), ορίζει ότι «η αυτονομία ενός σχολείου αναφέρεται στον βαθμό αυτοδιοίκησής του σε σχέση με τον βαθμό της κρατικής παρέμβασης». Σύμφωνα με τους Christ & Dobbins (2016), σχολική αυτονομία είναι η μετατόπιση εξουσίας στη σχολική μονάδα με την απαίτηση για μεγαλύτερη λογοδοσία.

Η σχολική αυτονομία συνδέεται με πολλαπλά και σημαντικά οφέλη, τα οποία αφορούν τόσο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και τη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πρωτίστως, συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στα σχολεία να προσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε αναβάθμιση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η μεγαλύτερη ελευθερία στη λήψη παιδαγωγικών και οργανωτικών αποφάσεων ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στοιχείο που μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση της δέσμευσης και της αποδοτικότητάς τους. Τέλος, η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας ενδυναμώνει τους δεσμούς σχολείου–κοινωνίας και προάγει ένα κλίμα συνεργασίας που υποστηρίζει τη συνολική εκπαιδευτική προσπάθεια. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων συνδέεται επίσης με θετικότερες μαθησιακές επιδόσεις και με βελτίωση της κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

ΈΚΘΕΣΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ 2017

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ύστερα από επίσημο αίτημα της ελληνικής κυβέρνησης, προέβη στη δημοσίευση έκθεσης σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Η εν λόγω έκθεση περιλάμβανε ανασκόπηση των έως τότε εφαρμοσμένων πολιτικών και παρεμβάσεων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, καθώς και διατύπωση νέων προτάσεων πολιτικής και συστάσεων για μελλοντικές δράσεις, με στόχο τη συστηματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τομέα. Παρουσιάζονται παρακάτω συνοπτικά οι προτάσεις (OECD, 2017c) :

- Αποκέντρωση και σχολική αυτονομία

Να δοθεί μεγαλύτερος έλεγχος σε όλους τους τοπικούς φορείς της εκπαίδευσης (σχολεία, σχολικοί ηγέτες, εκπαιδευτικοί) σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με επενδύσεις σε ικανότητες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών δομών.

- Προϋπολογισμός και αυτονομία σχολείων

Αποκεντρωμένοι προϋπολογισμοί με τη συμμετοχή των σχολείων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρήση των πόρων τους. Επιπλέον, θα πρέπει να δοθούν περισσότεροι πόροι στα πιο αδύναμα σχολεία, ώστε να μπορούν να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικές τους συνθήκες. Τέλος, θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς η επιτυχία των μαθητών σε αυτές τις φάσεις καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την υπόλοιπη εκπαιδευτική τους πορεία.

- Ενίσχυση του ρόλου του σχολικού ηγέτη

Οι σχολικοί ηγέτες στην Ελλάδα έχουν σήμερα περιορισμένες αρμοδιότητες και δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης τους. Για να βελτιωθεί η κατάσταση, θα πρέπει άμεσα να ενισχυθούν οι ηγετικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, θα πρέπει να καταστεί η σχολική ηγεσία μια ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας και να σχεδιαστούν προγράμματα εκπαίδευσης που θα προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ρόλους σχολικής ηγεσίας.

- Αξιολόγηση σχολικών μονάδων

Για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, προτείνεται η συλλογή δεδομένων σχετικά με τους μαθητές και τα σχολεία. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εντοπιστούν οι περιοχές που χρειάζονται βελτίωση και να αναπτυχθούν προγράμματα για την αντιμετώπιση αυτών των περιοχών. Μακροπρόθεσμα, προτείνεται η εφαρμογή δειγματοληπτικών αξιολογήσεων των μαθητών, χρησιμοποιώντας εθνικά πρότυπα που θα θεσπιστούν από ανεξάρτητους φορείς.

Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι για να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας θα πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, να αυξηθούν οι πόροι της και να της δοθούν αυξημένες αρμοδιότητες με σκοπό να παρακαμφθεί η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός. Επίσης, οι πόροι της σχολικής μονάδας θα πρέπει να κατανέμονται με βάση τις πραγματικές της ανάγκες και έχοντας σαν χρήσιμο εργαλείο τις αρχές της ολικής ποιότητας, όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια, να προχωρά σε μια οργανωμένη αξιολόγηση στοχεύοντας στον εντοπισμό των αδυναμιών και στον εκσυγχρονισμό της, με τελικό στόχο την εκπλήρωση του οράματος της σχολικής μονάδας.

ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε οργανωτικό επίπεδο, η λογοδοσία αφορά την ύπαρξη κανονιστικών πλαισίων που διασφαλίζουν την ορθή άσκηση εξουσίας, και περιλαμβάνει τη δημιουργία επίσημων ή ανεπίσημων διαδικασιών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (Erdag & Karadag, 2017).

Η έννοια της λογοδοσίας στις σχολικές μονάδες αναφέρεται στην ανάληψη ευθύνης από τα σχολεία για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν. Τα συστήματα λογοδοσίας περιλαμβάνουν μηχανισμούς παρακολούθησης και αξιολόγησης, οι οποίοι εστιάζουν τόσο στις μαθησιακές επιδόσεις όσο και στη συνολική λειτουργία και δραστηριότητα των σχολείων (Ευρυδίκη, 2020).

- Λογοδοσία απέναντι στο κράτος

Η σχολική λογοδοσία απέναντι στο κράτος βασίζεται κυρίως στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση διεξάγεται από εξωτερικούς αξιολογητές και βασίζεται σε διάφορους παράγοντες, όπως τα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις, η ποιότητα της διδασκαλίας και η οργάνωση του σχολείου. Η αξιολόγηση είναι σημαντική για να διασφαλιστεί ότι τα σχολεία παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ωστόσο, έχει επικριθεί επειδή μπορεί να είναι καταπιεστική για τους εκπαιδευτικούς.

- Λογοδοσία απέναντι στην κοινωνία

Η ενίσχυση της διαφάνειας και της κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητάς της. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών στις

εξετάσεις μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο λογοδοσίας και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ενέχει τον κίνδυνο δημιουργίας στρεβλών εντυπώσεων εις βάρος σχολικών μονάδων που εξυπηρετούν μαθητές από κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτες ομάδες. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή ενισχύει τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, παρέχοντας στήριξη στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος συνεργασίας. Επιπλέον, η θεσμοθέτηση μηχανισμών συλλογής και αξιοποίησης των απόψεων της κοινωνίας για την εκπαίδευση καθίσταται απαραίτητη, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες και τις προσδοκίες των πολιτών.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε ότι η σχολική μονάδα θα πρέπει να αναπτύξει την καινοτομία και την εξωστρέφεια, να απαγκιστρωθεί από τις αγκυλώσεις της κεντρικής διοίκησης και να αυτονομηθεί. Να προωθήσει την καινοτομία μέσα από τον εκσυγχρονισμό των υποδομών της, μέσα από καινοτόμα μαθησιακά διδακτικά περιεχόμενα και μέσα από τη συμμετοχή της σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας π.χ Erasmus. Επίσης, να προχωρήσει σε ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης από την κοινωνία και το κράτος ώστε να δέχεται ανατροφοδότηση, να εξελίσσεται και να βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, εφαρμόζοντας μια σύγχρονη αντίληψη στο χώρο της διοίκησης, τη διοίκηση της ολικής ποιότητας με την οποία θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια σύγχρονη διοικητική αντίληψη που εστιάζει περισσότερο στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών ενός οργανισμού δίνοντας έμφαση στην αναβάθμιση των διοικητικών πρακτικών και στην επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η ΔΟΠ θεωρεί τα σχολεία και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα και εστιάζει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό επιτυγχάνεται με την εξασφάλιση ποιοτικών εισροών, δηλαδή εγκαταστάσεων, αναλυτικών προγραμμάτων, εξοπλισμού, διοίκησης και μεθόδων διδασκαλίας. Οι ποιοτικές εισροές οδηγούν σε ποιοτικές εκροές, δηλαδή σε ποιοτική εκπαίδευση και υψηλές μαθητικές επιδόσεις. (Kaufman,1969:9 Kaufman, 1992: 156, Κατσαρός, 2008:130).

Ο W. Edwards Deming, ένας από τους σημαντικότερους εκφραστές της διοίκησης ολικής ποιότητας, πίστευε ότι η ΔΟΠ μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών οργανισμών. Σύμφωνα με τον Deming, η ΔΟΠ στην εκπαίδευση έχει ως στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και οι προσδοκίες όλων

των εμπλεκόμενων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

ΤΑ 14 ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ DEMING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα 14 σημεία της θεωρίας του Deming για τη διοίκηση ολικής ποιότητας μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους.

1. Δημιουργία συνέχειας και συνέπειας στη διατύπωση του σκοπού με προσανατολισμό τη συνεχή βελτίωση των μαθητών και της διδασκαλίας.

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός κοινού και συμμετοχικού οράματος για την εκπαίδευση, το οποίο θα εδράζεται στην κάλυψη των αναγκών και στην ικανοποίηση των προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων φορέων, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η ευρύτερη κοινωνία.

2. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση.

Επιβάλλεται η αλλαγή της φιλοσοφίας της διοίκησης με κατεύθυνση προς την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

3. Ενσωμάτωση Ποιότητας στην Παραγωγή από την αρχή.

Η ενσωμάτωση της ποιότητας στην παραγωγή από την αρχή στην εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα μάθησης για τους μαθητές. Όταν η εκπαίδευση σχεδιάζεται και εφαρμόζεται με βάση τις αρχές της ποιότητας μέσω ενός σωστά σχεδιασμένου μακροπρόθεσμου προγραμματισμού είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματική.

4. Ελαχιστοποίηση του κόστους

Η ελαχιστοποίηση του κόστους μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση μέσα από:

A) την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών: Οι φορείς της εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογήσουν προσεκτικά τις ανάγκες των μαθητών τους πριν προβούν σε οποιεσδήποτε δαπάνες. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της έρευνας, της διαβούλευσης με τους μαθητές και τους γονείς και της αξιολόγησης των προηγούμενων αποτελεσμάτων μάθησης.

B) Χρήση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων: Οι φορείς της εκπαίδευσης οφείλουν να χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που είναι αποτελεσματικές και οικονομικές. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση ενεργητικών μεθόδων μάθησης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την αξιοποίηση των διαθέσιμων τεχνολογιών.

Γ) Διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού συστήματος διαχείρισης: Οι φορείς της εκπαίδευσης πρέπει να διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό σύστημα διαχείρισης που να διασφαλίζει την αποδοτική χρήση

των πόρων περιλαμβάνοντας σύγχρονες τεχνολογίες, βελτίωση των διαδικασιών και εφαρμογή συστημάτων ελέγχου ποιότητας.

5. Συνεχής εκπαίδευση και βελτίωση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παροχή συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους και να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών όπως επίσης και ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε κάθε τάξη με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και του έργου εκπαιδευτικών και μαθητών.

6. Πρακτική εκπαίδευση εργαζομένων /επιμόρφωση κατά την εργασία

Διοργάνωση σεμιναρίων γενικού ενδιαφέροντος π.χ εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, ενημέρωση για τα νέα σχολικά εγχειρίδια καθώς και σεμιναρίων ειδικού ενδιαφέροντος π.χ σεμινάριο ρομποτικής, stem, ψυχολογία των μαθητών, εντός της σχολικής μονάδας.

7. Αποτελεσματική ηγεσία

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία βασίζεται σε ένα σαφές όραμα προσανατολισμένο στις ανάγκες των μαθητών, προάγει τη συνεχή βελτίωση μέσω καινοτομίας και ενθαρρύνει τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Παράλληλα, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας και ανταποκρίνεται δημιουργικά στις προκλήσεις, διασφαλίζοντας την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

8. Αποβολή φόβου

Η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών αποτελεί θεμέλιο για την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, αποτρέποντας αντιστάσεις στις αλλαγές. Παράλληλα, η διαρκής και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στο πλαίσιο ενός δημιουργικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

9. Ομαδική προσέγγιση

Όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές και γονείς να δουλεύουν ομαδικά για να επιλύουν μέσα από τη συνεργασία τα όποια προβλήματα προκύπτουν και να δημιουργούν αποτελεσματικότερα περιβάλλοντα μάθησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με προγράμματα συνεργασίας σχολείου και γονέων π.χ διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων από κοινού και προγράμματα συμβουλευτικής γονέων.

10. Κατάργηση Ανούσιας συνθηματολογίας

Αυτό το σημείο του Deming μπορεί να επιτευχθεί στην εκπαίδευση με την κατάργηση των φράσεων που δείχνουν υπερβολή ή είναι αδύνατο να επιτευχθούν πχ οι μαθητές πρέπει να είναι τέλειοι" ή "οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πάντα έτοιμοι. Η κατάργηση επίσης των φράσεων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών όπως οι «μαθητές πρέπει να διαβάζουν βιβλία» ή «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν από το βιβλίο», από τη στιγμή που όλοι έχουν πρόσβαση σε μια πληθώρα πληροφοριών από διάφορες πηγές.

11. Κατάργηση Αυθαίρετων Ποσοτικών Στόχων/ Προτύπων εργασίας

Η κατάργηση των αυθαίρετων ποσοτικών στόχων και προτύπων εργασίας στην εκπαίδευση μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της μάθησης. Όταν οι στόχοι και τα πρότυπα εργασίας είναι ξεκάθαρα και προσαρμοσμένα στις πραγματικές ανάγκες, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να επιτύχουν τους στόχους τους.

12. Επιβράβευση Εργατικού Δυναμικού

Όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται για την πραγματική τους συνεισφορά, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, είναι πιο πιθανό να είναι αφοσιωμένοι στη μάθηση.

13. Ενθάρρυνση συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης

Παρότρυνση για διαρκής εκπαίδευση και αυτοβελτίωση για κάθε μέλος της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να πετύχουν.

14. Δέσμευση Διοίκησης και συμμετοχή όλων

Ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, η εργασία αναλύει τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επισημαίνοντας τα αρνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτόν. Η κεντρική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας επιφέρει προβλήματα προσαρμογής στις σύγχρονες ανάγκες όπως ανεπαρκή αξιοποίηση πόρων, μειωμένο βαθμό καινοτομίας και χαμηλή αποτελεσματικότητα. Η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2019 επιβεβαιώνει αυτά τα προβλήματα, τονίζοντας την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις που θα προωθήσουν τη σχολική αυτονομία. Η πρόταση για περισσότερες αρμοδιότητες στα σχολεία, όπως τον καθορισμό του προγράμματος, η επιλογή των εκπαιδευτικών, και η διαχείριση των πόρων, αποτελεί έναν δρόμο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να οδηγήσουν σε ένα πιο ευέλικτο, καινοτόμο, και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, εάν υλοποιηθούν με επιτυχία, μπορούν να ξεπεράσουν τη γραφειοκρατία, να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και να προετοιμάσουν τους μαθητές για μια πιο

απαιτητική και αλληλεπιδραστική κοινωνία. Η προσέγγιση αυτή αντικατοπτρίζει τη σημασία της ελευθερίας και της ευελιξίας στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρίνεται στις αναγκαίες προκλήσεις και αλλαγές της εποχής μας.

Μια άλλη καίρια προϋπόθεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη αναδύεται ως κλειδί, απαιτώντας εκπαίδευση και ενίσχυση δεξιοτήτων. Η διαφάνεια και η αποκέντρωση πόρων, σε συνδυασμό με αξιολόγηση βασισμένη σε εθνικά πρότυπα, αποτελούν κλειδιά για την αποτελεσματική εκπαίδευση. Ακόμη ένα ουσιαστικό στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας είναι η ενίσχυση της λογοδοσίας στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων πρέπει να είναι δίκαιη και ισορροπημένη, ενώ η δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων πρέπει να αποφεύγει τη μεροληψία. Η συμμετοχή των γονέων και η συλλογή απόψεων από την κοινωνία ενισχύουν τον διάλογο και προάγουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη. Είναι ουσιώδες να επιδιωχθεί η αυτονομία των σχολικών μονάδων και η υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών για τη συνεχή εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αναδεικνύεται ως σύγχρονη προσέγγιση διοίκησης, εστιάζοντας στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών και τη συνεχή βελτίωση των διοικητικών πρακτικών. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ΔΟΠ αντιλαμβάνεται τα σχολεία ως παραγωγικά συστήματα, επιδιώκοντας την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η εφαρμογή αυτής της φιλοσοφίας, όπως προτείνει ο W. Edwards Deming, στοχεύει στη συνεχή εξέλιξη, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των εμπλεκομένων, διασφαλίζοντας έτσι υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης και αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Διπλάρη, Χ. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010). (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. doi:10.12681/eadd/24392

Ευρυδίκη, (2020). Ισότητα και σχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη: Δομές, πολιτικές και επιδόσεις των μαθητών. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/a18e3a88-1e4d-11eb-b57e-01aa75ed71a1>

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Π.Ι.

Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Sroudai - Journal of Economics and Business*, pp. 59 (1-2), 314-323.

ΟΟΣΑ. (2019). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ελλάδα.

Ξενόγλωσση

Christ, C., & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, pp. 359-388. doi:doi.org/10.1080/14616696.2016.1172716

Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). School Accountability Models: A Holistic Review. *Turkish Journal of Business Ethics*, 10(2), 330-343. doi: dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004

Hooge, E. (1995). *Values, Increasing Autonomy & Managing the Primary School*. San Francisco, CA.

Kaufman, H. (1969). Administrative Decentralization and Political Power. *Public Administration Review*, pp. 3-15.
doi:doi.org/10.2307/973980

Kaufman, R. (1992). The Challenge of Total Quality Management in Education. *International Journal of Educational Reform*, pp. 149-165. doi:doi.org/10.1177/105678799200100206

OECD. (2017). Education policy in Greece: A preliminary assessment. Ανακτήθηκε από:
<https://www.oecd.org/education/educationpolicygreeceapreliminaryassessment.htm>

Siminou, P. (2007). Steps of Educational Decentralization in Greece: between Delegation and Deconcentration. *Springer eBooks*. doi:doi.org/10.1007/978-1-4020-4700-8_4

Η παιδική λογοτεχνία των παιδιών

Χαράλαμπος Μπαλτάς
Δάσκαλος, μέλος της Π.Ο. Το Σκασιαρχείο
babisbaltas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο εξετάζει την αξία των ελεύθερων παιδικών κειμένων μέσα από την παιδαγωγική Freinet, αναδεικνύοντας παραδείγματα όπου τα παιδιά γράφουν, εκδίδουν και συμμετέχουν στη δημόσια σφαίρα ως δημιουργοί. Από ιστορικές πρωτοβουλίες έως σύγχρονες συνεργασίες, αποδεικνύεται πως η λογοτεχνία μπορεί να είναι ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά εκφράζουν τη φαντασία τους, την κριτική σκέψη τους και τη θέση τους στον κόσμο.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική Freinet, Παιδική λογοτεχνία, Δημιουργική γραφή, Παιδιά - συγγραφείς

Μπορούμε να μιλήσουμε ξανά για τα ελεύθερα κείμενα των παιδιών που μπορούν να πάρουν δημοσιότητα σε παιδικά περιοδικά ή ακόμη και σε αυτοτελή βιβλία; Οι καλύτερες στιγμές της παιδαγωγικής του κινήματος Freinet είναι έξω από το σχολείο, όταν τα κείμενα ταξιδεύουν και γίνονται χαρταετοί που πετούν σαν τα πουλιά. Οι πλαισιώσεις των ελεύθερων κειμένων είναι η εφημερίδα, το βιβλίο, το περιοδικό, το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, η αλληλογραφία και γενικά το τυπογραφείο.

Τι θα κρατούσαμε απ' αυτή τη διαδρομή; Στην Ευρώπη το έργο του Βίκτορα Ουγκώ είναι το έργο ενός συγγραφέα που ξεκινά να γράφει στα δεκαπέντε του χρόνια ποιήματα που βραβεύονται κι όλοι ασχολούνται με το ποιος είναι ο νέος ποιητής. Αλλά γράφει και τις σελίδες του πρώτου μυθιστορήματος που δέκα χρόνια μετά θα εκδοθεί με το όνομα «Μπουργκ Ζαργκάλ» (1826). Όμως μαζί με το έργο κι άλλων συγγραφέων παραμένουμε στην περιοχή της λογοτεχνίας για παιδιά. Το παράδειγμα μετάβασης στη λογοτεχνία των παιδιών έρχεται αργότερα. Μια σημαντική στιγμή είναι η συνομιλία των δημιουργών του «Μπαμπάρ» του ελέφαντα με την παιδαγωγική Freinet το 1931. Τότε, ο μπαμπάς, ο γιος κι η μαμά κάνουν τις συνομιλίες τους μεγάλωμα του παιδιού κι είναι ένα λογοτεχνικό αποτέλεσμα 100 χρόνων. Το «Τσιπί» (1960) του Μάριο Λόντι είναι το παράδειγμα του να συνεργάζεσαι με τα παιδιά, δουλεύοντας με την τεχνική του «παράθυρου», για να κάνεις ένα βιβλίο μαζί τους. Επίσης, το «Γράμμα σε μια δασκάλα» (1963) του Λορέντζο Μιλάνι είναι ένα βιβλίο ελεύθερων κειμένων των παιδιών με θέμα την ταξικότητα του σχολείου. Το ίδιο και το «Σχολείο της Οδού Βιτρίβ» (1978), όπου δάσκαλοι και μαθητές κάνουν από κοινού ένα βιβλίο πάνω στην διαφορετική παιδαγωγική. Τα βιβλία του Μαρτσέλο Ντ' Όρτα επίσης είναι οι εκθέσεις των παιδιών

που έγιναν βιβλία κι αγαπήθηκαν πολύ. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένα υπόδειγμα κριτικής σκέψης των παιδιών με την τεχνική των ελεύθερων κειμένων. Κι η παράδοση του Τζιάνι Ροντάρι, μέρος της παιδαγωγικής Freinet, είναι ίδια για τη δημιουργία βιβλίων με τα παιδιά, για το πώς ο εκπαιδευτικός είναι σε διάλογο με την ετερότητα του λογοτέχνη ή του τυπογράφου για να το πετύχει. Κι είναι ο ίδιος που εξέλιξε τα ΜΜΕ και την αλληλογραφία για να γίνουν όλα αυτά κτήμα των παιδιών, δίνοντας στο ελεύθερο κείμενο έναν πιο φανταστικό χαρακτήρα. Επίσης ξεχωριστή είναι η περίπτωση και του Αντόνιο Μπενάγιο, του δασκάλου που υποσχέθηκε τη θάλασσα στα παιδιά. Τα βιβλία των παιδιών που διασώθηκαν από τη φωτιά είναι τεκμήρια των ελεύθερων κειμένων της παιδαγωγικής Freinet. Το τυπογραφείο μας φέρνει πιο κοντά στο γίνεσθαι παιδί – συγγραφέα.

Κι ας πάμε στα καθ' ημάς. Τι θα μπορούσε να ονομαστεί λογοτεχνία των παιδιών; Το θεατρικό έργο του μαθητή Ναπολέοντα Λαπαθιώτη «Νέρων ο Τύραννος» (1901) για παράδειγμα θα μπορούμε να είναι μια λογοτεχνία ενός παιδιού. Επίσης, το έργο του Τέλλου Άγρα που το ξεκινά στα δώδεκά του χρόνια και δείχνει τη δίψα των νέων να δημοσιεύσουν τα κείμενά τους σ' ένα περιοδικό, όπως «Η Διάπλασις των παιδών». Επίσης ο δάσκαλος και ποιητής Τεύκρος Ανθίας που από μικρός, από τα δέκα του χρόνια, τυπώνει ποιήματα για να ζήσει, μέχρι ν' αρχίσει να εκδίδει τα πρώτα του βιβλία την δεκαετία του '20.

Κι ερχόμαστε στην τυπογραφία που μπαίνει μέσα στο σχολείο για να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν συγγραφείς. Με την πρώτη εφημερίδα των παιδιών «Η φωνή του Παιδιού» (1931) του Γιώργου Φωτεινάτου τα παιδιά της Κεφαλονιάς κάνουν τους τυπογράφους κι εκδίδουν το έντυπό τους. Το ίδιο με τον Τζάνο Τσαγκιά τα παιδιά της Καλογρέζας κάνουν το δικό τους περιοδικό και το αποκαλούν «Η ζωή» (1932). Και με τη Ρόζα Ιμβριώτη τα παιδιά κάνουν το δικό τους αναγνωστικό «Το Αναγνωστικό των παιδιών» (1938). Και στις τρεις περιπτώσεις έχουμε την τεχνική του Freinet «Όχι πια αναγνωστικά», όχι έτοιμα αναγνωστικά, αλλά δημιουργίες των παιδιών. Το ομότιτλο βιβλίο «Όχι πια αναγνωστικά» μεταφράζεται από τον Τζάνο Τσαγκιά το 1932 και αλληλογραφεί με τον Freinet. Ο Παναγιώτης Βαλσαμάκης, δάσκαλος Freinet στο 25ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, στη συνοικία Κυπριάδου, την δεκαετία του '50, ενώνει στο βιβλίο που τυπώνει μικρούς και μεγάλους. Ο Freinet θα επανέλθει σ' αυτό το θέμα στον διάλογό του με τον Wallon την δεκαετία του '50 μιλώντας για τις βιβλιοθήκες. Η θέση του είναι ότι οι βιβλιοθήκες θα έχουν τα έργα των παιδιών κι όχι το έτοιμο «θεολογικό» βιβλίο των μεγάλων. Λίγα χρόνια αργότερα στη Γαλλία και στην Ιταλία έχουμε βιβλία από κοινού μικρών και μεγάλων.

Κι επιστρέφουμε στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια στην Ελλάδα. Το πρώτο βιβλίο του δημοσιογράφου Δημήτρη Γκιώνη «Πίσω από τον Μαυροπίνακα» (1964) είναι το βιβλίο ενός μαθητή που έχει διαβάσει το βιβλίο μιας μαθήτριας, της Φρανσουάζ Σαγκάν «Καλημέρα θλίψη» (1954). Είναι το βήμα ενός παιδιού να συνομιλήσει με την εποχή του, τον κινηματογράφο, την αστυφιλία,

τον κόσμο της δουλειάς σε ένα περίπτερο, το νυχτερινό σχολείο, αλλά και τους λογοτέχνες που περιμένει την κριτική τους για να συνεχίσει. Αντίστοιχη είναι και η περίπτωση της Αλεξάνδρας Κρησά «Με την αυγή...» (1961) από τη Σχολή Χίλλ, με εξώφυλλο του Λεωνίδα Χρηστάκη, η οποία γράφει το πρώτο της μυθιστόρημα. Ο εκπαιδευτικός Θάνος Ζελίτης σε ηλικία δεκαπέντε ετών δημοσίευσε πρώτη φορά κείμενά του στο περιοδικό «Ο Μικρός Σερίφης», υπό τις οδηγίες του συγγραφέα και εκδότη του περιοδικού, Πότη Στρατίκη. Έτσι ξεκινούν να γράφουν η Ντόρα Ρωζέττη ή ο Βασίλης Βασιλικός και τόσοι άλλοι από τα νεανικά τους χρόνια.

Το σημερινό παράδειγμα τα τελευταία χρόνια αφορά διαφορετικές περιπτώσεις. Μοναχικές, όπως ο μαθητής Δημοσθένης Παπαμάρκου και το βιβλίο του «Η αδελφότητα του πυριτίου» (1998), ο οποίος μεγαλώνοντας θα εξελιχθεί σε λογοτέχνη. Σε σχολικό πλαίσιο, η Αρμελινού Μάνια, συνεργάζεται με το Δημοτικό Σχολείο Ανάφης και με μια ομάδα παιδιών αποτελούμενη από την Αποστολία Ρινάκη και τους Αναστάση και Μαρία Καλαμάκη κι έχουμε το βιβλίο «Λένια και Χάνει αναφιώτικες πτήσεις» (2022). Κι έχουμε και τον Νηρέα Καλιτσάνι και το βιβλίο του «Στους λαβυρίθους του Μεσοπόλεμου» (2024), ο οποίος κάνει την πρώτη του συγγραφική απόπειρα στα δεκατέσσερά του χρόνια με τη βοήθεια των καθηγητριών του. Η έκδοση κι η παρουσίαση του βιβλίου από τις εκδόσεις «Κουκίδα» είναι κι η αφορμή για τη γραφή αυτού του κειμένου. Επίσης, άλλη περίπτωση, η συνεργασία ενός παιδιού κι ενός πατέρα και πιο συγκεκριμένα της Έλλης με τον μπαμπά της Ιωάννη Φίλανδρο, μας χάρισε ένα μοναδικό βιβλίο «Η Έλλη στου Γκύζη» (2024).

Γυρνάμε πάλι πίσω. Ένα βιβλίο γίνεται επίσης με την αλληλογραφία ενός συγγραφέα με τα παιδιά. Έρχεται λοιπόν η στιγμή για τη δημιουργία ενός βιβλίου «Ο Εεε από τ' άστρα» (1983) του Μάνου Κοντολέων που γράφεται από τα παιδιά δια της αλληλογραφίας με τη μεσολάβηση ενός περιοδικού, το περιοδικό «Παιδιά, γεια χαρά» (1979). Τα ίδια τα παιδιά εξελίσσουν την ιστορία στέλνοντας γράμματα στο περιοδικό. Επίσης «Οι Εννέα Ιστορίες» (1984) είναι ένα παιδικό βιβλίο της παιδαγωγικής Freinet με το τυπογραφείο, αυτή τη φορά στο ιδιωτικό σχολείο «Εργαστήρι». Επίσης, σε δημόσιο σχολείο, το 1ο Γυμνάσιο Παιανίας, η «Σακουλοπαρέα» (1985) είναι μια σειρά βιβλίων από τις εκδόσεις «Δωρικός» με συγγραφείς και καλλιτέχνες τα ίδια τα παιδιά. Και με αφορμή το «Πράσινο Σύννεφο» (1976) του Νηλ, ο δάσκαλος Τάκης Ανδρουτσόπουλος κάνει ένα βιβλίο με τα παιδιά με τον τίτλο «Γη2040μχ.» (1997), με αφορμή τα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη.

Κι ερχόμαστε πάλι στο σήμερα. Οι λογοτέχνες και οι εκπαιδευτικοί στρέφονται πάλι στα παιδιά. Στην Γαλλία ο Μπερνάν Φριό στρέφεται στα παιδιά για να γράψει βιβλία όπως «Ιστορίες στο τάκα – τάκα» (2017). Στην Ελλάδα η Εύη Κοντόρα με τα βιβλία της «Οι δικές μας ιστορίες» (2013) και τα «Λόγια της τάξης» (2014) γράφει «ιστορίες» μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά και στη συνέχεια μεθοδεύει την απαραίτητη λογοτεχνικότητα. Επίσης, «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013), στο 35ο Δημοτικό Σχολείο Εξαρχείων, με την τεχνική της αλληλογραφίας του Freinet, είναι ένα

βιβλίο που έφερε σε επαφή τη συγγραφέα Λενέττα Στράνη με μια τάξη παιδιών, όπου τα παιδιά γίνονται μικροί συγγραφείς. Επίσης το αναγνωστικό των Εξαρχείων «Οι φίλιες των παιδιών» (2014) έχει κείμενα μικρών και μεγάλων κι έγινε μαζί με τα παιδιά. Το αναγνωστικό λογοκρίθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών στο πλαίσιο του προγράμματος «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (ΖΕΠ) και κυκλοφορεί ξανά, δέκα χρόνια μετά, το 2024, από την Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο». Στο ίδιο μαθητικό πλαίσιο και το βιβλίο «Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια» (2013) είναι η λογοτεχνική φωνή των παιδιών της γειτονιάς τους. Πρόσφατα, στο ίδιο σχολείο, «Το αγόρι με τα χέρια στις τσέπες» (2025), μια ραδιοφωνική ιστορία που γίνεται μαζί με τα παιδιά έγινε βιβλίο. Και τα κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά μαζί με την Εύη Κοντόρα στην βιβλιοθήκη του θα γίνουν με την σειρά τους κι αυτά.

Τα παραπάνω βιβλία είναι μερικές περιπτώσεις που μαζί τους θα μπορούσαν βέβαια να απαριθμηθούν κι άλλα που έχουν μικρότερη δημοσιότητα. Τα «Μικρά Βιβλία», η τεχνική της παιδαγωγικής Freinet, είναι η πρώτη ευκαιρία των παιδιών να δοκιμαστούν στη δημόσια σφαίρα μετά το 2010. Και το έκαναν πάρα πολλά παιδιά τα δεκαπέντε τελευταία χρόνια. Πολλές παιδικές εφημερίδες, πολλά μαθητικά περιοδικά, ραδιοφωνικές εκπομπές και φιλμ αποτυπώνουν την παιδική ηλικία κι έναν κόσμο που τα παιδιά βλέπουν και βλέπονται λογοτεχνικά κι ασκούν την ελευθερία της κρίσης τους. Τα ελεύθερα κείμενα της παιδαγωγικής Freinet εξισώνουν τους μικρούς με τους μεγάλους ανθρώπους και δίνουν μια δεύτερη ευκαιρία στον πολιτισμό της γραφής και της δημοκρατίας να είναι η εξέχουσα δημόσια σφαίρα. Ο «Κοκκινολαίμης» (2020-) είναι ένα τέτοιο παράδειγμα ραδιοφωνικού παιδικού εντύπου που συγκεντρώνει κείμενα των παιδιών στο κέντρο της Αθήνας. Στην κρίση που διέρχεται η παραδοσιακή γραφή και το βιβλίο, καθώς λιγοστεύουν οι αναγνώστες/στριες, η εκπαίδευση μπορεί να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία στη γραφή με τη γραφή των παιδιών και η παιδική λογοτεχνία να γίνεται η λογοτεχνία των παιδιών. Και η αυριανή βιβλιοθήκη τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανθίας, Τεύκρος. (2002). Μια παρουσίαση από τον Κ. Νικολαΐδη. Αθήνα. Εκδόσεις Γαβριηλίδης.
- Ανδρουτσόπουλος, Τ. (1997). Γη 2040μ.Χ. Αθήνα. Εκδόσεις Ποταμός.
- Βαλσαμάκης, Π. (1960). (επιμέλεια). Το χρονικό μιας κοινότητας. Αθήνα/Αυτοέκδοση
- Κοντολέων, Μ. (1983). Ο Εεε από τ' άστρα. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κοντόρα, Ε. (2013). Οι δικές μας ιστορίες. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή.
- Κοντόρα, Ε. (2014). Λόγια της τάξης. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη εποχή.
- Κρησά, Α. (1961). Με την αυγή.... Αθήνα. Εκδόσεις Φέξη.
- Λόντι, Μ. (2019). Τσιπί. Αθήνα. Εκδόσεις Καλέντης.
- Μιλάνι, Λ. (1963). Γράμμα σε μια δασκάλα. Αθήνα. Εκδόσεις Φανάρι. (Ελληνική έκδοση 1972).

- Ντ' Όρτα, Μ. (1990). Εγώ ελπίζω να τη βολέψω. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Ουγκώ, Β. (1826). Bug-Jargal. (Πρώτη έκδοση στα γαλλικά)
- Παπαμάρκος, Δ. (1998). Η αδελφότητα του πυριτίου. Αθήνα. Εκδόσεις Αρμός..
- Σαγκάν, Φ. (1954). Καλημέρα θλίψη. Αθήνα: Εκδόσεις Φέξη.
- Στράνη, Λ. (2013). Τα παιδιά-πουλιά των Εξαρχείων. Αθήνα: Εκδόσεις Το Σκασιαρχείο και 35ο Δημοτικό Αθηνών.
- Μπαλτάς, Χ. (επιμέλεια). (2024). Οι φίλιες των παιδιών. Αθήνα. Το Σκασιαρχείο.
- Τσαγκιάς, Τζ. (1932). Όχι πια αναγνωστικά. Αθήνα. Εκδόσεις κοντομάρη.
- Φριό, Μπ. (2017). Ιστορίες στο τάκα-τάκα. Αθήνα. Εκδόσεις Πατάκη.

Επιπλέον Συλλογικά Έργα

- Καρανάση Αθ. Μολασιώτη Ελ. (2013). Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια. Αθήνα. 35^ο Δημοτικό Αθηνών.
- Μπαλτάς, Χ. (2025). Το αγόρι με τα χέρια στις τσέπες. Αθήνα: Εκδόσεις Το Σκασιαρχείο.
- Δάσκαλοι και μαθητές Σχολείου Βιτρίβ (1978). Το σχολείο της Οδού Βιτρίβ. Εκδόσεις Ανδρομέδα.
- Ν. Καλιτσάνι. (2024). Στους λαβυρίνθους του Μεσοπολέμου του. Αθήνα. Εκδόσεις Κουκίδα.
- Εργαστήρι (1984). Εννέα ιστορίες. Συλλογικό του ιδιωτικού Σχολείου Το Εργαστήρι.
- Φωτεινάτος, Γ. (1931). Η φωνή του Παιδιού. Εφημερίδα μαθητών Κεφαλονιάς.
- Η Σακουλοπαρέα. (1985). Σειρά βιβλίων από το 1ο Γυμνάσιο Παιανίας. Αθήνα. Εκδόσεις Δωρικός .

Γενικές αναφορές στην παιδαγωγική Freinet

- Φρενέ, Σελεστέν. (1977). Το σχολείο του λαού. Αθήνα. Εκδόσεις Οδυσσεάς.
- Ροντάρι, Τζ. (2003). Γραμματική της φαντασίας. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Skasiarxio.gr – Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο». Διαθέσιμο σε: <https://skasiarxio.gr/>

Ηγεσία και Ψυχολογική Χειραγώγηση *Gaslighting* στην Εκπαίδευση

Σμέρλα Μάρθα -Αντωνία

Εκπαιδευτικός, M.ed, MBA, Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας

amandasmerla@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η ψυχολογική χειραγώγηση, γνωστή ως **gaslighting**, αποτελεί μια ύπουλη μορφή κακοποίησης που έχει διεισδύσει στον χώρο εργασίας, επηρεάζοντας την ευημερία και την απόδοση των εργαζομένων. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την έκταση του φαινομένου στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση και διερευνά τον ρόλο της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών σχολικών μονάδων (μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία) στην εμφάνισή του, καθώς και την επίδρασή του στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μια σημαντική παράμετρο που συνδέεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Λέξεις κλειδιά: ψυχολογική χειραγώγηση, μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία, εργασιακή ικανοποίηση, δημόσια εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον σύγχρονο εργασιακό χώρο, οι εργαζόμενοι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με αντιπαραγωγικές και τοξικές συμπεριφορές που υπονομεύουν την οργάνωση, την αποτελεσματικότητα και την ευημερία τόσο του οργανισμού όσο και των μελών του. Τέτοιες συμπεριφορές παρατηρούνται σε ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς, παραβιάζοντας θεμελιώδη δικαιώματα όπως η ισότητα, η ασφάλεια, ο σεβασμός της προσωπικότητας και η συμπερίληψη στον εργασιακό χώρο. Τα τοξικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από άδικες πρακτικές, κακή επικοινωνία, συγκρούσεις, φαινόμενα αποκλεισμού, κουτσομπολιού, προσβολές, παρενόχληση και, συχνά, ψυχολογική χειραγώγηση. Αυτές οι συμπεριφορές συνδέονται με την κατάχρηση εξουσίας, την έλλειψη υποστήριξης από το εργασιακό περιβάλλον και την απομόνωση των θυμάτων, οδηγώντας σε σωματική, ψυχολογική και οικονομική βλάβη. Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός, καθώς μέσω της ηγετικής του συμπεριφοράς μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να αποτρέψει την ανάπτυξη τοξικού κλίματος.

Μια αποτελεσματική ηγεσία, βασισμένη στον σεβασμό και την υποστήριξη, μπορεί να μειώσει την εμφάνιση ψυχολογικής χειραγώγησης και να ενισχύσει την εργασιακή ικανοποίηση. Βάσει της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, διαμορφώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις. Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της επισκόπησης,

μέσω δομημένου ερωτηματολογίου σε τυχαίο δείγμα 552 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλά επίπεδα εμφάνισης ψυχολογικής χειραγώγησης και ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία συνδέονται αρνητικά με την εμφάνισή της.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του επιπέδου ψυχολογικής χειραγώγησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας, με έμφαση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, εξετάζεται η εμφάνιση ψυχολογικής χειραγώγησης στον εργασιακό χώρο και η σχέση της με την ηγεσία και την εργασιακή ικανοποίηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη είναι τα εξής:

- α) Σε ποιο βαθμό βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης ψυχολογική χειραγώγηση στο εργασιακό τους περιβάλλον;
- β) Υπάρχει σχέση μεταξύ του τρόπου ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας και της ψυχολογικής χειραγώγησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί;
- γ) Πώς επηρεάζει η ψυχολογική χειραγώγηση την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης;

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

-Ψυχολογική χειραγώγηση: *Gaslighting*

Ο όρος **gaslighting** προέρχεται από το θεατρικό έργο *Gas Light* του Πάτρικ Χάμιλτον (Λονδίνο, 1938), το οποίο γνώρισε μεγάλη επιτυχία στο Broadway με τον τίτλο *Angel Street* (1941–1944). Το έργο αφηγείται την ιστορία ενός άνδρα που επιχειρεί να πείσει τη σύζυγό του και το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον ότι εκείνη έχει χάσει τα λογικά της. Για να το επιτύχει, αλλοιώνει μικρές λεπτομέρειες στο οικείο τους περιβάλλον και, όταν η γυναίκα παρατηρεί τις αλλαγές –όπως το τρεμόπαιγμα του φωτισμού (gas lights)– εκείνος αρνείται επίμονα ότι συμβαίνει κάτι, υποστηρίζοντας ότι όλα είναι αποκυήματα της φαντασίας της. Η συνεχής αμφισβήτηση της αντίληψής της οδηγεί τη σύζυγο σε συναισθηματική κατάρρευση και απώλεια αυτοεκτίμησης. Τελικά, βρίσκει τη δύναμη να εγκαταλείψει τον κακοποιητικό γάμο και να ανακτήσει την ψυχική της ισορροπία με τη βοήθεια ενός νέου προσώπου που την στηρίζει και την επανασυνδέει με την πραγματικότητα.

Η ψυχολογική χειραγώγηση *gaslighting* αποτελεί μια μορφή συναισθηματικής κακοποίησης, στην οποία ο θύτης επιδιώκει να υπονομεύσει τη συναισθηματική και γνωστική σταθερότητα του θύματος, δημιουργώντας την αίσθηση ότι οι αντιλήψεις, οι αναμνήσεις και οι εμπειρίες του είναι όχι μόνο λανθασμένες αλλά και εντελώς αβάσιμες (Dorpat, 1994). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εκδηλωθεί σε ποικίλα πλαίσια διαπροσωπικών σχέσεων, όπως μεταξύ συντρόφων, φίλων,

συναδέλφων ή μελών της οικογένειας (Kukreja & Pandey, 2023). Πρόκειται για μια δυσλειτουργική επικοινωνιακή δυναμική, όπου ο δράστης συστηματικά αποσταθεροποιεί την αίσθηση της πραγματικότητας του θύματος, απορρίπτοντας επανειλημμένα την αφήγησή του σχετικά με τις εμπειρίες και τις αξιολογήσεις του (Abramson, 2014). Συχνά η διαδικασία αυτή εξελίσσεται σε βάθος χρόνου, οδηγώντας το άτομο σε πλήρη αποσύνθεση της αίσθησης γνώσης και αυτοαντίληψης (Johnston et al, 2024). Ο τελικός στόχος του θύτη είναι η κατάλυση της ικανότητας του θύματος να αντιστέκεται ή να εκφράζει διαφωνία (Fabry, 2024).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η χειραγώγηση περιγράφεται όλο και πιο συχνά ως μια εξελικτική διαδικασία με διακριτά στάδια. Τρία πρόσφατα θεωρητικά μοντέλα αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις αυτής της διαδικασίας: το μοντέλο της Sweet (2019), το δίπτυχο μοντέλο της Hailes (2022) και το μοντέλο των Klein, Li και Wood (2023).

Το μοντέλο της Sweet (2019) εστιάζει στην πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και κοινωνικών ανισοτήτων, περιγράφοντας την ψυχολογική χειραγώγηση ως μια πολυεπίπεδη διαδικασία επιρροής. Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή προσέγγιση, η χειραγώγηση εξελίσσεται μέσα από τρία βασικά στάδια: αρχικά, ο χειραγωγός εντοπίζει τις «ευαλωτότητες» του θύματος – όπως ανασφάλειες ή την ανάγκη για αποδοχή. Στη συνέχεια, ακολουθεί η «καθοδήγηση της σκέψης και των συναισθημάτων», όπου, με τεχνικές όπως ο συναισθηματικός εκβιασμός, ο χειραγωγός επηρεάζει το γνωστικό και συναισθηματικό κόσμο του θύματος. Τελικό στάδιο αποτελεί η «εδραίωση της εξάρτησης», με το θύμα να καθίσταται όλο και πιο εξαρτημένο ψυχολογικά, χάνοντας σταδιακά την ικανότητα για ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων. Η βασική ιδέα του μοντέλου είναι ότι η χειραγώγηση δεν είναι στιγμιαία, αλλά μια σταδιακή διαδικασία που κορυφώνεται σε πλήρη εξάρτηση.

Το δεύτερο μοντέλο, αυτό της Hailes (2022), διαφοροποιείται εστιάζοντας στις τακτικές που χρησιμοποιεί ο χειραγωγός και στις αντιδράσεις του θύματος. Εδώ, η χειραγώγηση αναλύεται σε δύο μορφές: την «ενεργητική» και την «παθητική» χειραγώγηση. Η ενεργητική χειραγώγηση περιλαμβάνει επιθετικές στρατηγικές, όπως εκφοβισμό, απειλές και άμεση ψυχολογική πίεση, με στόχο την επιβολή στο θύμα. Αντίθετα, η παθητική χειραγώγηση βασίζεται σε πιο έμμεσες μεθόδους, όπως η ενοχοποίηση, η θυματοποίηση και η συναισθηματική εξάντληση, προκαλώντας στο θύμα αυτοαμφισβήτηση και αβεβαιότητα για τις αναμνήσεις ή τις πεποιθήσεις του. Το μοντέλο υπογραμμίζει ότι οι χειριστικές τακτικές διαμορφώνονται ανάλογα με την προσωπικότητα του χειραγωγού και τη δυναμική της εκάστοτε κατάστασης.

Τέλος, το μοντέλο των Klein, Li και Wood (2023) διευρύνει τη συζήτηση εστιάζοντας στη δυναμική της σχέσης χειραγωγού-θύματος και στις μακροπρόθεσμες συνέπειες της χειραγώγησης. Οι ερευνητές περιγράφουν δύο βασικούς άξονες: τη «δυναμική της σχέσης» – δηλαδή την αλληλεξάρτηση που αναπτύσσεται μεταξύ χειραγωγού και θύματος, συχνά σε εργασιακά ή

διαπροσωπικά πλαίσια – και τις «ψυχολογικές επιπτώσεις» στο θύμα. Αυτές περιλαμβάνουν συναισθηματική εξάντληση, μειωμένη αυτοεκτίμηση, αυξημένο άγχος και αμφιβολίες για τον εαυτό. Το μοντέλο επισημαίνει ότι η χειραγώγηση δεν επηρεάζει μόνο το παρόν του θύματος, αλλά αφήνει και βαθιές πληγές που διαμορφώνουν τη μακροπρόθεσμη ψυχολογική του κατάσταση.

Συνολικά, τα τρία αυτά μοντέλα προσφέρουν μια σφαιρική κατανόηση της χειραγώγησης ως μιας σταδιακής, πολύπλοκης και συχνά αόρατης διαδικασίας που εδραιώνεται μέσα στις διαπροσωπικές σχέσεις, με σοβαρές συνέπειες για την ψυχική υγεία του θύματος.

-Μετασχηματιστική και Συναλλακτική ηγεσία: *Transformational and Transactional Leadership*

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη της επίδρασης των δυο στυλ ηγεσίας στην ψυχολογική χειραγώγηση, του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού. Η *μετασχηματιστική ηγεσία* χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει και να κινητοποιεί τους υφισταμένους μέσω προσωπικού χαρίσματος και οραματικής καθοδήγησης (Tavanti, 2024). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν έντονα συναισθήματα και ενθαρρύνουν τους ακολούθους να υπερβούν τις προσδοκίες τους, καλλιεργώντας δέσμευση και καινοτομία (Darwish et al., 2018.)

Η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως περιγράφεται από τον Walumbwa και τους συνεργάτες του (2008), βασίζεται σε πέντε θεμελιώδη συστατικά: αποδιδόμενη χαρισματικότητα, ιδεαλιστική επιρροή, εμπνευσμένη παρακίνηση, διανοητική διέγερση και εξατομικευμένη προσοχή. Οι ηγέτες αυτού του τύπου ξεχωρίζουν γιατί θέτουν τις ανάγκες των ακολούθων τους πάνω από τις δικές τους και παραμένουν αφοσιωμένοι σε ένα σύνολο βαθύτερων αρχών και αξιών. Αποτελούν πρότυπα προς μίμηση, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τη δουλειά τους με νέο νόημα και σκοπό. Μέσα από την έμπνευση και την αμοιβαία κατανόηση, παρακινούν το προσωπικό τους να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση, ενεργώντας ως μέντορες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τους στόχους τους. Επιπλέον, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ευκαιρίες για μάθηση και φροντίζουν για την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού και ενδυναμωτικού εργασιακού κλίματος, το οποίο ενισχύει την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των συνεργατών τους.

Αντίθετα, η *συναλλακτική ηγεσία* (Darwish et al., 2018) δίνει έμφαση στη διαχείριση και τη διατήρηση της τάξης μέσω συμβατικών συμφωνιών και ανταλλαγών μεταξύ ηγετών και ακολούθων. Οι συναλλακτικοί ηγέτες αποφεύγουν τον κίνδυνο και εστιάζουν στη διαδικασία ως μέσο ελέγχου, κάτι που τους καθιστά αποτελεσματικούς κυρίως σε σταθερά και προβλέψιμα περιβάλλοντα. Το κίνητρο προέρχεται από εξωτερικές ανταμοιβές και καθορισμένους στόχους, ενώ η ηγετική δράση επικεντρώνεται στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, τη διατήρηση της υπάρχουσας

κατάστασης και τη βελτίωση της οργανωτικής αποδοτικότητας χωρίς να διαταράσσεται η ισορροπία (Bass,1990).

Εν κατακλείδι, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία ενθαρρύνει την αλλαγή και την ανάπτυξη μέσω έμπνευσης και υποστήριξης, η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στη σταθερότητα, την πειθαρχία και την αποτελεσματικότητα μέσω καθορισμένων κανόνων και ανταμοιβών. Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (1988), τα δύο στυλ δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενα· αντίθετα, ο συνδυασμός τους μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία ενδείκνυται για την ανάπτυξη οράματος και την ενίσχυση της δημιουργικότητας, η συναλλακτική ηγεσία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε σταθερά περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί η ανάγκη για σαφείς στόχους και ανταμοιβές. Η επιλογή μεταξύ των δύο εξαρτάται συχνά από το εκάστοτε περιβάλλον και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο οργανισμός ή η σχολική μονάδα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε για την παρούσα μελέτη ήταν η ποσοτική έρευνα επισκόπησης. Η έρευνα αυτή επιλέχθηκε γιατί έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων από ευρύ δείγμα, καθιστώντας τα αποτελέσματά της πιο γενικεύσιμα και αντικειμενικά. Ο πληθυσμός αποτελείται από εκπαιδευτικούς του δημοσίου, των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία. Συγκεκριμένα έγινε επικοινωνία με όλες τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας από τις οποίες ζητήθηκε να σταλεί το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στους διευθυντές/τριες των μονάδων από τους οποίους μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (*google forms*), το οποίο δεχόταν απαντήσεις από 8 Ιανουαρίου έως 5 Φεβρουαρίου 2025. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 552 ερωτηματολόγια.

Η έρευνα ήταν σύμφωνη με τους κανόνες της ερευνητικής ηθικής δεοντολογίας, καθώς ήταν ανώνυμη, εμπιστευτική, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της και τα δικαιώματά τους δηλαδή να αποσυρθούν ή να μην απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο καθόλου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη περιέχει τέσσερα μέρη. Το Μέρος Α έχει τίτλο «Δημογραφικά και Εργασιακά στοιχεία». Στο μέρος αυτό ζητήθηκαν πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την εργασιακή εμπειρία, το εργασιακό καθεστώς, τη βαθμίδα σχολικής μονάδας που εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός και την περιφέρεια Ελλάδας, όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται.

Το Μέρος Β έχει τίτλο «το στυλ ηγεσίας του προϊσταμένου σας». Χρησιμοποιήθηκε η Παγκόσμια Κλίμακα Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (*GTL*) για την μετασχηματιστική ηγεσία (Careless et al. 2000) με επτά ηγετικές συμπεριφορές: 1) Επικοινωνεί ένα ξεκάθαρο και θετικό όραμα για το μέλλον, 2)

Συμπεριφέρεται στους υφισταμένους του ως ξεχωριστές μονάδες, υποστηρίζει και ενθαρρύνει την ανάπτυξή τους, 3) Ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες των υφισταμένων του, 4) Καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών, 5) Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν τα προβλήματα με νέους, καινοτόμους τρόπους και να αμφισβητούν την επικρατούσα πρακτική, 6) Εκφράζει ξεκάθαρα τις αξίες του/της και εφαρμόζει όσα υποστηρίζει και 7) Προκαλεί τον θαυμασμό και τον σεβασμό στους άλλους με τις ικανότητες του/της). Για την συναλλακτική ηγεσία χρησιμοποιήθηκαν τρία στοιχεία από την κλίμακα συμπεριφοράς ανταμοιβής του (Podsakoff et al.,1990). Τα στοιχεία που επιλέχθηκαν από αυτή την κλίμακα ήταν τα εξής: 1) Δίνει πάντα θετική ανατροφοδότηση σε όσους είναι καλοί στη δουλειά τους. 2)Επιβραβεύει όσους είναι καλοί στη δουλειά τους. 3) Εκφράζει την ικανοποίηση του, όταν κάποιος επιτυγχάνει εξαιρετικά (πάνω από το μέσο όρο) στη δουλειά του αποτελέσματα.

Οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με δηλώσεις που περιγράφουν το στυλ ηγεσίας του προϊστάμενου τους κυκλώνοντας την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει με βάση την κλίμακα *Likert* 1-5, όπου 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα. Υψηλότερη βαθμολογία στην κάθε υπο κλίμακα σημαίνει υψηλότερο βαθμό του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στον ηγέτη ενώ υψηλότερη συνολική βαθμολογία σημαίνει υψηλότερο βαθμό μετασχηματιστικής ή συναλλακτικής ηγεσίας.

Το Μέρος Γ έχει τίτλο «πόσο συχνά κατά το τελευταίο εξάμηνο ο διευθυντής σας ή κάποιος από τους συναδέλφους σας επέδειξε τις παρακάτω συμπεριφορές απέναντί σας». Για τη μέτρηση της ψυχολογικής χειραγώγησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Kukreja και Pandey (2023) με τις ακόλουθες εννέα προτάσεις για να μετρήσουμε τη συχνότητα που βίωσε κάποιος ψυχολογική χειραγώγηση το τελευταίο εξάμηνο είτε από κάποιον συνάδελφο του είτε από τον προϊστάμενο του:1) Άλλαξε περίτεχνα το θέμα σε συζήτηση για να σας κατηγορήσει για κάτι, 2) Ισχυρίστηκε ότι «φαντάζεστε» πράγματα, 3) Έκανε υποτιμητικά σχόλια εις βάρος σας και ακολούθως σας επαίνεσε, 4) Τα λόγια του δεν έγιναν πράξεις, 5) Αρνήθηκε κάποια υπόσχεση που σας έδωσε, 6) Υποβάθμισε τα παράπονά σας, 7) Παραποίησε εσκεμμένα τα λόγια σας, 8) Άσκησε αδικαιολόγητο έλεγχο επάνω σας, 9) Άσκησε τη χειρότερη κριτική απέναντι σας. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να δηλώσουν πόσο συχνά βίωσαν το τελευταίο εξάμηνο ψυχολογική χειραγώγηση με βάση την κλίμακα *Likert* πέντε σημείων 1-5, που κυμαίνεται από το 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=αρκετά συχνά, 5=συνήθως, αν όχι πάντα».

Το Μέρος Δ έχει τίτλο «Η στάση σας απέναντι στην εργασία σας» και αποτελείται από δέκα παράγοντες που περιγράφουν πτυχές της εργασίας και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους σύμφωνα με τους (Zembylas και Papanastasiou, 2004): 1) ικανότητα να επηρεάζω την επίδοση των μαθητών και τον τρόπο σκέψης τους, 2) συνεισφορά στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό

σύστημα, 3) χρόνος εργασίας, 4) επίπεδο μισθού και παροχών, 5) ευκαιρίες για εξέλιξη και προαγωγή, 6) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, 7) την αναγνώριση που λαμβάνω από τον διευθυντή για τη δουλειά μου, 8) τις σχέσεις με τους συναδέλφους μου, 9) την ευκαιρία για επίτευξη των επαγγελματικών στόχων, 10) τις εργασιακές συνθήκες στο σχολείο. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν το πώς νιώθουν στην εργασία τους κυκλώνοντας την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει με βάση την κλίμακα *Likert* πέντε σημείων, 1-5, που κυμαίνεται από το 1=απόλυτα δυσαρεστημένος, 2=δυσαρεστημένος, 3=ούτε δυσαρεστημένος, ούτε ικανοποιημένος, 4=ικανοποιημένος, 5=απόλυτα ικανοποιημένος.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την μετασχηματιστική ηγεσία. Διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι ο διευθυντής/ρια τους υιοθετεί συμπεριφορές μετασχηματικού ηγέτη σε μέτριο προς υψηλό βαθμό (μ.ο. κλίμακας = 3,68). Επίσης διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής/τρια υιοθετεί σε μέτριο βαθμό (μ.ο. κλίμακας = 3,70) συμπεριφορές συναλλακτικής ηγεσίας. Το φαινόμενο της ψυχολογικής χειραγώγησης δεν είναι συχνό στον χώρο της εκπαίδευσης (μ.ο. κλίμακας = 1,74). Συμπεριφορές που φαίνεται να κάνουν σπάνια ή μερικές φορές την εμφάνισή τους (από τον/την προϊστάμενο ή και τους/τις συναδέλφους) σχετίζονται κυρίως με την αθέτηση υποσχέσεων, τα λόγια του δεν έγιναν πράξεις και άρνηση υπόσχεσης που δόθηκε. Σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχετικά ικανοποιημένοι/ες από την εργασία τους (μ.ο. κλίμακας = 3,08). Κυρίως είναι ικανοποιημένοι/ες από τη συνεισφορά στο σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα (μ.ο. =3.68). Επιπλέον από την ικανότητα να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και τον τρόπο σκέψης τους (μ.ο. =3.52) και δηλώνουν ικανοποιημένοι με τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους (μ.ο. =3,64). Ωστόσο είναι δυσαρεστημένοι από το επίπεδο μισθού και παροχών (μ.ο.=1.98) και τις ευκαιρίες για εξέλιξη-προαγωγή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει θεωρητικά στην εμβάθυνση της κατανόησης της σχέσης ανάμεσα στην ηγεσία στη δημόσια εκπαίδευση, την ψυχολογική χειραγώγηση και την εργασιακή ικανοποίηση. Ειδικότερα, αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο των ηγετικών στυλ -μετασχηματιστικού και συναλλακτικού- στη διαμόρφωση ενός θετικού εργασιακού κλίματος που προάγει την επαγγελματική απόδοση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γεωργαντά & Ξενικού, 2005). Αντίθετα, η ψυχολογική χειραγώγηση αναδεικνύεται ως σημαντικός αρνητικός παράγοντας, ο οποίος υπονομεύει την εργασιακή ευημερία και επηρεάζει δυσμενώς την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kukreja & Pandey, 2023).

Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται σημαντικά από την ύπαρξη ή την απουσία τοξικών συμπεριφορών. Περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από καταχρηστικές πρακτικές οδηγούν σε μειωμένη δέσμευση, αυξημένο άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Αντίθετα, ηγετικά στυλ που προάγουν διαφάνεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό ενισχύουν την ικανοποίηση και ευημερία των εργαζομένων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της συνολικής παραγωγικότητας και της ποιότητας της εργασιακής εμπειρίας.

Η μελέτη προσφέρει ουσιαστική συνεισφορά στη βιβλιογραφία, επιβεβαιώνοντας αλλά και αναθεωρώντας υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα προτείνει τη διαμόρφωση ενός νέου θεωρητικού μοντέλου. Το μοντέλο αυτό αποτυπώνει τη δυναμική των ηγετικών πρακτικών στη δημόσια εκπαίδευση και τη μεσολαβητική επίδραση της ψυχολογικής χειραγώγησης στη σχέση ηγεσίας–εργασιακής ικανοποίησης, αναδεικνύοντας τις συνέπειες των τοξικών ηγετικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεράκη, Α. (2022). Εργασιακός εκφοβισμός στην εκπαίδευση αντιληπτό ή μη υπαρκτό φαινόμενο; *Workplace bullying in education. Επιστήμες Αγωγής*, σσ. 1-24.
- Γεωργαντά, Κ. Ξ. (2005). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η ενισχυτική επίδραση στην οργανωσιακή κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *Επιθεώρηση Ψυχολογίας*, σσ. 410-423.
- Καλλιοντζή, Β. &. (2024). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, σσ. 410-423.
- Κοκκινέλη, Κ. (2019). Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγηση του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό*, σσ. 102-120.
- Κουστέλιος Α., Κ. Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, σσ. 30-39.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στη σχολικές μονάδες. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό*, σσ. 1-23
- Abramson, K. (2014). Turning up the lights on gaslighting. *Philosophical Perspectives*, σσ. 1-30.
- Avolio B.J., B. B. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, σσ. 441–462.
- Avolio, B. J. (1988). *Transformational leadership, charisma, and beyond*. Lanham MD United States: Lexington Books.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Carless, S. W. (2000). A short Measure of Transformational Leadership. *Journal of Business and Psychology*, σσ. 1-17.
- Darwish T. K., Z. J.-S. (2018). Organizational Learning of Absorptive Capacity and Innovation: Does Leadership Matter? *European Academy of Management*, σσ. 2-18.
- Dorpat, T. L. (1994). On the double gammy and gaslighting. *Psychoanalysis & Psychotherapy*, σσ. 91–96.
- Fabry, R. (2024, 07 3). Narrative gaslighting. *Philosophical Psychology*, σσ. 1–18.
- Farid H., Z. Y. (2024). Unmasking the interplay between gaslighting and job embeddedness: The critical roles of coworker support and work motivation. *Journal of Management & Organization*, σσ. 1-18.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.
- Hailes, H. (2022). They' re out to take away your Sanity: An Ecological Investigation of Gaslighting in Intimate Partner Violence. *Counseling Psychology*, σσ. 1-14.

- Howell, J. M. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. . *Journal of Applied Psychology*, σσ. 891–902.
- Johnston C. R., T. B.-T. (2024). *Understanding Gaslighting: A Data-Driven Analysis of Themes, Features, and Effects on Subjective Memory*. Berlin: Reasearch Gate.
- Khan, N. (2017). Adaptive or Transactional Leadership in Current Higher . *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, σσ. 1-7.
- Klein W., L. S. (2023, 06 4). *A Qualitative Analysis of Gaslighting in Romantic Relationships*. Toronto: Department of Psychology ,University of Toronto.
- kukreja P, P. J. (2023, 3 30). Workplace gaslighting: Conceptualization, development, and validation of a scale. *Front Psychol*, σσ. 6-493.
- Podsakoff P.M., M. S. (1990). Transformational Leader Behaviors and their Effects on followers Trust in Leader, Satisfaction, Oganizational and Citizenship Behaviors. *Leadership Quaterly*, σσ. 107-142.
- Rhodes C., N. A. (2004). A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Valuing and supporting teachers*, σσ. 67-80.
- Stern, R. (2007). *The gaslight effect*. United States: Harmony Books.
- Sweet, P. (2019). The Sociology of Gaslighting. American Sociological Review. *American Sociological Review*, σσ. 851-875.
- Tavanti, M. (2024). Transactional Leadership. *Leadership Studies: The Key Concepts*, σσ. 1-9.
- Walumbwa, F. A. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, σσ. 89-126.
- Zembylas, M. P. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus Intercollege. *Journal of Educational Administration*, σσ. 357-374.

Η Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων και η Συμπερίληψη Μαθητών με Αναπηρίες: Προκλήσεις και Στρατηγικές Εφαρμογής

Σταυρούλα Σπηλιοπούλου
Νηπιαγωγός, M.ed
sleventaki@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία επικεντρώνεται στο ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας για την εγγραφή μαθητών με κινητικά προβλήματα, ειδικά όταν δεν ανήκουν στη σχολική περιφέρεια του σχολείου. Ο στόχος της έρευνας ήταν να καταγράψει τις ενέργειες που απαιτούνται, λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο. Η νομοθεσία ορίζει με ακρίβεια τις διαδικασίες, ενώ οι διευθυντές καλούνται να ισορροπήσουν μεταξύ τήρησης των κανονισμών και ευαισθησίας.

Η μεθοδολογία περιλάμβανε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις από πέντε διευθυντές στη Μεσσηνία. Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι περισσότεροι τόνισαν την ανάγκη εγγραφής, ακόμη και με προσαρμογές για τη νομιμότητα της διαδικασίας, ενώ ένας εκ των πέντε ήταν αρνητικός, υποστηρίζοντας ότι η προσβασιμότητα αποτελεί ευθύνη του σχολείου της περιφέρειας του μαθητή.

Οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν σε τέσσερις βασικές ενέργειες: (1) Αίτηση διάγνωσης από το ΚΕΣΥ και έγκριση από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (2) Πρόσληψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού, (3) Αναζήτηση λύσεων πρόσβασης στο σχολείο της περιφέρειας του μαθητή, και (4) Αντιμετώπιση θέματος υπέρβασης του αριθμού μαθητών ανά τμήμα μέσω αιτήματος για δημιουργία δεύτερου τμήματος ή μετακίνηση μαθητών σε όμορο σχολείο.

Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη ευαισθησίας και ευελιξίας των διευθυντών για την προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης, παρά τα εμπόδια που θέτει η νομοθεσία. Ωστόσο, παρατηρείται και η ύπαρξη διεκπεραιωτικής νοοτροπίας που δυσχεραίνει την εξυπηρέτηση των μαθητών. Οι προτάσεις περιλαμβάνουν την ενίσχυση της λογοδοσίας και την έκδοση κατευθυντήριων γραμμών για ειδικές περιπτώσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ειδική αγωγή, μαθητές με αναπηρία, κινητικά προβλήματα, συμπερίληψη, ΚΕΣΥ, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, προσβασιμότητα σχολικών μονάδων, διευθυντής σχολικής μονάδας

Εισαγωγή

Στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης η όλη οργάνωση, δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

προσδιορίζονται από τις αποφάσεις του ΥΠΠΕΘ και από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων καθώς επίσης υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων που καθορίζουν, ως και στην τελευταία τους λεπτομέρεια, όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008). Καθίσταται, επομένως, ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική η προσπάθεια των διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στους ρόλους τους καθώς έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια μια καθαρά νομικίστικη αντίληψη όσον αφορά τη θέση και το ρόλο των στελεχών ως απλών εκτελεστικών οργάνων χωρίς δυνατότητα άσκησης ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο ρόλος των στελεχών περιορίζεται στην καλή γνώση και απαρέγκλιτη εφαρμογή των νόμων και των εγκυκλίων του κράτους.

Σε κάθε σχολική μονάδα την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία της φέρει κύρια ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος μεταξύ άλλων φροντίζει για την τήρηση και εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί ο διευθυντής σχολείου γενικής αγωγής, για την εγγραφή παιδιού με κινητικά προβλήματα, που δεν ανήκει στη σχολική του περιφέρεια και τα στοιχεία που θα λάβει υπόψη του για την εγγραφή αυτή.

Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία σκοπεύουμε να απαντήσουμε μέσα από την πραγματοποίηση της έρευνας (Creswell, 2011). Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά στα οποία επιθυμούν να απαντήσουν οι ερευνητές προκειμένου να προσεγγίσουν το σκοπό της έρευνας (Creswell, 2011). Η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων αποσκοπεί στην κατανόηση, στην περιγραφή και την ανάλυση των αιτιών ενός ερευνητικού προβλήματος (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα ερευνητικά ερωτήματα θα πρέπει να είναι σαφή, να έχουν ουσιαστικό νόημα και να μπορούν να αναλυθούν και να διερευνηθούν, καθώς αποτελούν το εργαλείο του ερευνητή προκειμένου να επιτύχει το σκοπό της έρευνας (Mason, 2003).

Το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται στην παρούσα έρευνα είναι:

Ποια στοιχεία θα πρέπει να λάβει υπόψη ο διευθυντής του σχολείου σε σχέση με τη νομοθεσία που αφορά στις εγγραφές των παιδιών; Μπορεί να εγγράψει το παιδί με τα κινητικά προβλήματα, κατά προτεραιότητα, εφόσον του το επιτρέπει η σχετική νομοθεσία.

1. Θεσμικό πλαίσιο

Η νομοθεσία που καθορίζει τη διαδικασία των εγγραφών των μαθητών στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι:

N. 1566/1985 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Άρθρο 2.3 Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο...

Άρθρο 4

1. Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Άρθρο 32 παρ.3,4

3. Η ειδική αγωγή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών αναγκών κάθε ατόμου.

4. Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέχεται:
α) σε κανονικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένα τα άτομα αυτά, β) σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατήρησης που λειτουργούν με σκοπό τη βαθύτερη διάγνωση δύσκολων περιπτώσεων και εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα.

Π.Δ. 79/2017 - Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων

Άρθρο 5 - Σχολική Περιφέρεια

1. Κάθε νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο έχει δική του σχολική περιφέρεια και σε αυτό φοιτούν οι μαθητές που διαμένουν εντός των ορίων της.

2. Σε δήμους ή σε δημοτικές κοινότητες που λειτουργούν περισσότερα από ένα (1) νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, τα όρια της σχολικής περιφέρειας ορίζονται με απόφασή του οικείου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Τα όρια της σχολικής περιφέρειας αναρτώνται στην ιστοσελίδα ή/και στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου καθώς και στην ιστοσελίδα της οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

4. Τα συστεγαζόμενα σχολεία έχουν ενιαία σχολική περιφέρεια.

5. Τα πειραματικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία δεν έχουν δική τους σχολική περιφέρεια και οι εγγραφές σε αυτά γίνονται σύμφωνα με τις ειδικές διατάξεις που διέπουν τη λειτουργία τους.

6. Η σχολική περιφέρεια των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ορίζεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

7. Η σχολική περιφέρεια των τμημάτων ένταξης στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία καθορίζεται με απόφαση του οικείου διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του προϊσταμένου εκπαιδευτικών θεμάτων.

Άρθρο 7 - Εγγραφές σε Δημοτικά Σχολεία

1. Στο Δημοτικό Σχολείο εγγράφονται οι μαθητές που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία έξι (6) ετών και διαθέτουν πιστοποιητικό φοίτησης από το Νηπιαγωγείο. 2. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τμήμα ανέρχεται σε είκοσι πέντε (25) 3. Με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης συγκροτείται σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τριμελής Επιτροπή που είναι αρμόδια για τη διενέργεια των εγγραφών των μαθητών στα δημοτικά σχολεία. Η επιτροπή αποτελείται από έναν Σχολικό Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως πρόεδρο, τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων και έναν Διευθυντή ή Προϊστάμενο Δημοτικού σχολείου ως μέλη. 4. Για την εγγραφή των μαθητών που φοιτούν για πρώτη φορά στην Α΄ Τάξη του δημοτικού σχολείου εφαρμόζεται η ακόλουθη διαδικασία: α) από την 1η έως τις 20 Μαΐου του προηγούμενου της εγγραφής σχολικού έτους οι γονείς / κηδεμόνες υποβάλλουν σχετικές αιτήσεις-υπεύθυνες δηλώσεις εγγραφής στο δημοτικό σχολείο που ανήκουν σύμφωνα με τα όρια της σχολικής περιφέρειας, προσκομίζοντας: αα) βεβαίωση φοίτησης από το Νηπιαγωγείο, ββ) αποδεικτικό στοιχείο από το οποίο προκύπτει η διεύθυνση κατοικίας τους μαθητή, γγ) το Ατομικό Δελτίο Υγείας μαθητή και δδ) το βιβλιάριο υγείας ή άλλο στοιχείο από το οποίο αποδεικνύεται ότι έχουν γίνει τα προβλεπόμενα εμβόλια. Στην περίπτωση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι γονείς/κηδεμόνες συνυποβάλλουν γνωμάτευση από Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ή δημόσιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ή άλλη δημόσια αρμόδια υπηρεσία, χωρίς αυτή να αποτελεί προϋπόθεση εγγραφής. Αιτήσεις εγγραφής δύνανται να υποβάλλουν και γονείς που διαμένουν εκτός σχολικής περιφέρειας, εφόσον στο σχολείο φοιτούν ήδη αδέρφια του προς εγγραφή μαθητή. β) Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος του Δημοτικού σχολείου αναζητά το πιστοποιητικό γέννησης για την εγγραφή μέσω του πληροφοριακού συστήματος του ΥΠΠΕΘ. γ) Με το πέρας της καταληκτικής ημερομηνίας των αιτήσεων εγγραφών ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος του Δημοτικού σχολείου ελέγχει την ακρίβεια των στοιχείων και συντάσσει ονομαστική κατάσταση μαθητών, την οποία αποστέλλει εντός προθεσμίας δύο εργάσιμων ημερών στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. δ) Αν ο αριθμός των μαθητών υπερβαίνει τους 25 σε ένα τμήμα ο Διευθυντής του σχολείου υποβάλει αίτημα στον αρμόδιο Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία περισσότερων τμημάτων, εφόσον υπάρχει στο σχολείο διαθέσιμη αίθουσα. Ο οικείος Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποφασίζει για το αίτημα ύστερα από αιτιολογημένη εισήγηση της τριμελούς Επιτροπής η οποία για τη διατύπωση της εισήγησης οφείλει σε κάθε περίπτωση να λάβει υπόψη τις αιτήσεις εγγραφών στην Α΄ τάξη των όμορων δημοτικών σχολείων. Αν η εισήγηση της επιτροπής είναι αρνητική ή δεν υπάρχει στο σχολείο διαθέσιμη αίθουσα, ο Διευθυντής του σχολείου αποστέλλει πίνακα με τα ονόματα των μαθητών που διαμένουν στα όρια της σχολικής περιφέρειας του σχολείου με τις σχολικές περιφέρειες όμορων σχολείων. Η Επιτροπή προβαίνει σε κλήρωση μεταξύ των μαθητών του ανωτέρω πίνακα, έτσι

ώστε να προκύψει ο αριθμός μαθητών που συμπληρώνουν τους 25 σε τμήμα. Οι μαθητές που δεν έχουν κληρωθεί κατανέμονται, με απόφαση του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εκδίδεται ύστερα από αιτιολογημένη εισήγηση της Επιτροπής, σε όμορα σχολεία με κριτήριο τον τόπο κατοικίας τους. Αδέλφια μαθητών που φοιτούν στο ίδιο ή συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο ή σε συστεγαζόμενο δημοτικό σχολείο, εξαιρούνται της ανωτέρω διαδικασίας. Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενημερώνει το σχολείο αποχώρησης και τα σχολεία υποδοχής των μαθητών. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος του σχολείου αποχώρησης ενημερώνει τους γονείς/κηδεμόνες για τα σχολεία εγγραφής.

Φ353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ1340 τ.Β΄/16-10-2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων»

Άρθρο 21 - Αρμοδιότητες των Διευθυντών Εκπαίδευσης σε σχέση με τους Διευθυντές σχολικών μονάδων

2. Ειδικότερα: α. Εποπτεύουν το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, δημοσίων και ιδιωτικών, και ελέγχουν αν η διοίκηση και η λειτουργία των σχολείων εναρμονίζονται με τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας.

Άρθρο 24 παρ. 23. Καθορίζουν την περιφέρεια εγγραφής των μαθητών στις σχολικές μονάδες (χωροταξική κατανομή), ύστερα από εισήγηση των αρμοδίων οργάνων.

N.3699/2008 Ειδική Αγωγή - Εκπαίδευση Μαθητών με ειδικές Ανάγκες

Άρθρο 6 παρ. 1β, 2

Φοίτηση 1. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη -βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ- εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. Οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και μέσω της οικείας διεύθυνσης

εκπαίδευσης διαβιβάζονται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για έγκριση και προγραμματισμό εκτέλεσης. Ο χρόνος υποβολής αιτήσεων παράλληλης στήριξης ορίζεται από την ημερομηνία εγγραφής στο σχολείο μέχρι την 20ή Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους.

2. Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

Φ.7/ΦΜ/73996/Δ1/15-06-2020

«Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2020-2021 – Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος – Λήξη διδασκαλίας μαθημάτων σχολικού έτους 2019-2020.

Α.5 Αντισταθμιστικοί - Υποστηρικτικοί θεσμοί για τη φοίτηση και την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και για θέματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης των Δημοτικών ισχύουν τα προβλεπόμενα στο άρθρο 6 όπως ισχύει...».

Μεθοδολογία έρευνας

Επιλογή ποιοτικής έρευνας

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μια τυχαία διαδικασία. Ο εκάστοτε ερευνητής καλείται να διαλέξει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει, με βάση τη φύση και το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο (Βάμβουκας, 1998).

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, γιατί θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων σχετικά με την νομοθεσία που εφαρμόζεται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και αφορά στην εγγραφή των παιδιών στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στη διερεύνηση ποιοτικών χαρακτηριστικών, δηλαδή την αποκάλυψη σχέσεων, καταστάσεων και διαδικασιών.

Οι λόγοι επιλογής της ποιοτικής έρευνας ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών και δεδομένων ενδεικτικά είναι: α) Ο ερευνητής αναζητά τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης που τον ενδιαφέρει β) προσπαθεί να παρουσιάσει αυθεντικά δεδομένα της κατάστασης γ) δεν ενδιαφέρεται για στατιστικά δεδομένα που αποστασιοποιούνται από το φαινόμενο και δ) επιλέγει ένα πιο αφηγηματικό, εκφραστικό και ανθρώπινο λόγο.

Έχει επιλεγεί η σε βάθος μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων και τη γενίκευση, η οποία αναγκαστικά προϋποθέτει πολύ μεγάλο στατιστικό δείγμα, αλλά τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά (Κυριαζή, 2011)

Ημιδομημένη συνέντευξη

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιλέχθηκε η συνέντευξη, γιατί αποτελεί μια από τις πιο κοινές μεθόδους διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας και ως ερευνητικό εργαλείο, αποτελεί τον πιο εύκολο, άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο προκειμένου να κατανοήσουμε τις απόψεις των συνανθρώπων μας (Fontana & Frey, 2005) και ειδικότερα ο τύπος της *ημιδομημένης συνέντευξης* διότι δημιουργούνται σχέσεις μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, οι συμμετέχοντες αισθάνονται ελεύθερα στην ανάπτυξη του θέματος, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία η σειρά των ερωτήσεων. Επιπλέον, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις απαντήσεις του ερωτώμενου, να θέσει νέες διερευνητικές ερωτήσεις, να αντλήσει νέες απαντήσεις από τον ερωτώμενο και εν τέλει να διερευνήσει ζητήματα που ενδεχομένως δεν είχε λάβει υπόψη του, αλλά έκρινε ως σημαντικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπήρχαν προκαθορισμένες ερωτήσεις και συγκεκριμένο πλαίσιο που ακολουθήθηκε, υπήρχαν όμως και στιγμές που κάποιες ερωτήσεις συζητήθηκαν περισσότερο και πέρα των δομημένων ερωτήσεων. Χρησιμοποιήθηκε ένας πιο ευέλικτος λόγος όταν χρειάζονταν περισσότερες διευκρινήσεις. Αυτό βοήθησε την διαδικασία διότι οι ερωτηθέντες έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον, ήταν άνετοι, και με αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε εμβάθυνση σε κάποια θέματα.

Οι συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά σε πολύ καλό και φιλικό κλίμα κατά το μήνα Ιούνιο 2020. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν 15' περίπου. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα στην έρευνα ήταν απαραίτητη, όλα τα προσωπικά στοιχεία προστατεύτηκαν διασφαλίζοντας στους συμμετέχοντες αλλά και στην έρευνα αξιοπιστία.

Δείγμα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η σε βάθος μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων και τη γενίκευση, η οποία αναγκαστικά προϋποθέτει πολύ μεγάλο στατιστικό δείγμα, αλλά τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά.

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας. Ο ερευνητής επέλεξε σκόπιμα άτομα με αρκετά μεγάλη προϋπηρεσία και εμπειρία γνωρίζοντας ότι θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα το θέμα που μελετά. Στη σκόπιμη δειγματοληψία, το κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων είναι το εάν θα εξασφαλίσουν τις πληροφορίες που απαιτούνται προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 5 διευθυντές /ντριες (ένας άντρας και τέσσερις γυναίκες) που υπηρετούν σε σχολεία του Ν. Μεσσηνίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Καταρχάς έγινε μια συλλογή τόσο των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων (π.χ. ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, παιδιά κ.λ.π.), όσο και του επαγγελματικού τους προφίλ (χρόνια προϋπηρεσίας, βασικοί τίτλοι σπουδών, μεταπτυχιακό, ξένες γλώσσες, γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών, παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων κλπ).

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος:

Όσον αφορά το φύλο, από τους συμμετέχοντες ο ένας (1) είναι άντρας και οι τέσσερις (4) είναι γυναίκες.

Οι τρεις (3) από αυτούς βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 54-59 ετών και οι άλλοι δυο (2) στην ηλικιακή κατηγορία 48-50.

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δύο βασικές ηλικιακές κατηγορίες οι οποίες βρίσκονται σε α) παραγωγική - δημιουργική περίοδο της επαγγελματικής τους καριέρας και β) λίγο πριν την αφυπηρέτηση.

Επαγγελματικό προφίλ:

Οι τρεις (3) που βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 54-59 ετών, έχουν περίπου 21 έως 34 χρόνια προϋπηρεσίας.

Οι άλλοι δυο (2) που βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 40-50 ετών, έχουν περίπου 14-25 χρόνια προϋπηρεσίας.

Μεταπτυχιακή εκπαίδευση:

Δυο (2) εκπαιδευτικός είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών.

Ξένες Γλώσσες:

Όλοι γνωρίζουν τουλάχιστον μία (1) ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα Αγγλικά, τέσσερις (4) σε επίπεδο LOWER και μια (1) σε επίπεδο PROFICIENCY (άριστη γνώση).

Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές:

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν καλή γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, αφού κατέχουν πιστοποίηση Α' επιπέδου. Το γεγονός αυτό δείχνει καλή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. στη σχολική πραγματικότητα.

Επιμορφωτικά Σεμινάρια:

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (πέντε) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας τους. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η δομή των ερωτήσεων, έγινε με σκοπό να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα.

Στο κομμάτι των ερωτήσεων ας δούμε ενδεικτικά τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες:

Ερώτηση 1^η

Θα εγγράψετε το συγκεκριμένο παιδί με κινητικά προβλήματα στη σχολική σας μονάδα;

Σε αυτό το ερώτημα οι τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν αυθόρμητα ότι θα εγγράψουν το παιδί λόγω της ιδιαιτερότητάς του και ότι θα βρισκόταν τρόπος να είναι σύννομη η εγγραφή (ενσυναίσθηση, κατανόηση προβλήματος).

Μόνον ο ένας εκ των πέντε αρνήθηκε την εγγραφή λέγοντας ότι ο Διευθυντής του σχολείου που υπάγεται ο μαθητής έπρεπε να είχε φροντίσει την προσβασιμότητα στο σχολείο, όπως ορίζεται από το νόμο, τονίζοντας την αδιαφορία του και την μη ευαισθητοποίηση του για τα παιδιά με αναπηρία. Σημείωσε δε ότι θα προέβαινε στην εγγραφή μόνον με την έγγραφη εντολή του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Ανάλυση ευθυνών απέναντι σε ευαίσθητες ομάδες, έμμεσος «εξαναγκασμός» για τήρηση νομοθεσίας όσον αφορά στην πρόσβαση και παρεμβάσεις με ράμπες, τουαλέτες κλπ.)

Ερώτηση 2^η

Σε ποιες ενέργειες θα προβείτε για την εγγραφή του παιδιού με κινητικά προβλήματα με δεδομένο ότι δεν ανήκει στη σχολική σας περιφέρεια;

Στην απάντηση αυτού του ερωτήματος τονίστηκε από όλους ότι η διαδικασία θα είναι σύννομη. Αρχικά θα ζητηθεί α) από τους γονείς διάγνωση από το ΚΕΣΥ β) έγκριση εγγραφής από το Διευθυντή Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γ) θα ζητηθεί πρόσληψη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) που θα βοηθά τον μαθητή στην καθημερινότητά του

Ερώτηση 3^η

Πριν εγγράψετε το παιδί, με τα κινητικά προβλήματα, και με την προοπτική συμπλήρωσης του αριθμού του τμήματος των παιδιών της Α΄ τάξης, πώς σκέφτεστε να αντιμετωπίσετε το θέμα;

Στην απάντησή τους όλοι οι διευθυντές των σχολείων ανέφεραν πως θα επικοινωνούσαν με το Διευθυντή του σχολείου του παιδιού για να διερευνήσουν και να συζητήσουν την εύρεση λύσης πρόσβασης με κατάλληλες κτιριακές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, για την παραμονή του παιδιού με τα κινητικά προβλήματα, στη σχολική μονάδα της περιφέρειάς του (Ανάλυση ευθυνών απέναντι σε ευαίσθητες ομάδες, έμμεσος «εξαναγκασμός» για τήρηση νομοθεσίας όσον αφορά στην πρόσβαση και κτιριακές παρεμβάσεις, ράμπες, τουαλέτες κλπ.).

Ερώτηση 4η

Εάν εγγράψετε το παιδί με τα κινητικά προβλήματα και συμπληρωθεί ο αριθμός του τμήματος των παιδιών της Α΄ τάξης πώς σκέφτεστε να αντιμετωπίσετε το θέμα;

Στην ερώτηση αυτή όλοι ανέφεραν ότι: α) Εάν υπάρχει επιπλέον αίθουσα θα αιτούνταν τη δημιουργία 2ου τμήματος και β) εάν δεν υπάρχει διαθέσιμη αίθουσα θα αποφασίσει η τριμελής επιτροπή στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από τη νομοθεσία, τη μετακίνηση μαθητών σε όμορη σχολική μονάδα.

Εφόσον δεν ευρεθεί η προσδοκώμενη λύση καταφεύγουν στην έσχατη (β) στην μετακίνηση των παιδιών σε όμορη σχολική μονάδα, η οποία επιβαρύνει ψυχολογικά κυρίως και «άδικα» τα παιδιά, που ανήκουν σε αυτή τη σχολική μονάδα και που θα αποχωριστούν τους φίλους τους, με αποτέλεσμα να καθίσταται η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό μη ομαλή και να λειτουργεί επιβαρυντικά καθώς θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα γενικά συμπεράσματα από την έρευνά μας είναι ότι, η νομοθεσία, καθορίζει με λεπτομέρεια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθίσταται, ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική η προσπάθεια των στελεχών εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στους ρόλους τους και τα στελέχη λειτουργούν ως απλά εκτελεστικά όργανα χωρίς δυνατότητα άσκησης ηγεσίας.

Οι διευθυντές των σχολείων ακολουθούν την νομοθεσία. Δεν περιορίζονται όμως στην καλή γνώση και απαρέγκλιτη εφαρμογή των νόμων και των εγκυκλίων του κράτους αλλά παρεμβαίνουν καθοριστικά για να εξασφαλίσουν σε αυτά τα παιδιά ισότιμη εκπαίδευση.

Επιδιώκουν τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες, όταν είναι εφικτό, στα σχολεία γενικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής είναι ευαισθητοποιημένος στους μαθητές με αναπηρίες και προσπαθεί να ξεπεράσει τα εμπόδια λειτουργώντας με ευελιξία και κατανόηση.

Υπάρχουν βέβαια και διεκπεραιωτές-διευθυντές σχολείων που είναι απρόθυμοι να ακολουθήσουν τη νομοθεσία, που αφορά στην πρόσβαση αναπήρων μαθητών στα σχολεία και δημιουργούνται πλείστα προβλήματα σε μαθητές και κατ' επέκταση και στους γονείς, οι οποίοι αναγκάζονται να μετακινούνται σε άλλες σχολικές μονάδες από τη σχολική τους περιφέρεια. Μακριά από τους φίλους τους και το οικείο περιβάλλον τους γίνεται δύσκολη η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, επιβαρύνοντας περισσότερο τη ψυχική τους κατάσταση λόγω της αναπηρίας τους.

Η πεποίθηση ότι η διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων έτσι ώστε να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις αποτελεί υποχρέωση του σχολείου και κάθε κοινωνίας η οποία πρεσβεύει τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δεν νοείται ισότητα χωρίς τη συμπερίληψη του συνόλου των ατόμων που διαβιούν σε μία κοινωνία.

Προτάσεις

- Να δίνεται από το νομοθέτη και από το Υπουργείο Παιδείας με ερμηνευτικές εγκυκλίους, όπως με τις εγγραφές, η δυνατότητα εξαιρέσεων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών π.χ. σε παιδιά με αναπηρίες ώστε να διευκολύνεται η καθημερινότητά τους και η φοίτησή τους στο σχολείο τους.
- Ετήσια λογοδοσία των διευθυντών στον φορέα τους για τις παρεμβάσεις που αφορούν στην πρόσβαση στις σχολικές τους μονάδες.

Σημειώνω ότι πέρα από τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να υπάρχουν και γονείς και εκπαιδευτικοί με αναπηρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας Μ, (1998). "Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία". Εκδόσεις:

Γρηγόρης

Ιωσηφίδης, Θ., (2008). "Ποιοτικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες", Αθήνα

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.3οΚ.Π.Σ \2Ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.

στο «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Creswell, John, (2011). "Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της

ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας». ΙΩΝ εκδόσεις: ΕΛΛΗΝ

Mason Jennifer, (2003). "Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας", εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα

(Κυριαζή Νότα)

Fontana A. & Frey, J. (2005). "The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement".

Publisher: SAGE

N. 1566/1985 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

N.3699/2008 Ειδική Αγωγή - Εκπαίδευση Μαθητών με ειδικές Ανάγκες

Φ353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ1340 τ.Β' /16-10-2002) « Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων»

Π.Δ. 79/2017 Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων

Φ.7/ΦΜ/73996/Δ1/15-06-2020

«Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2020-2021 – Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος – Λήξη διδασκαλίας μαθημάτων σχολικού έτους 2019-2020

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ- ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Ερώτηση 1η

Θα εγγράψετε το συγκεκριμένο παιδί με κινητικά προβλήματα στη σχολική σας μονάδα;

Σε αυτό το ερώτημα οι τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν αυθόρμητα ότι θα εγγράψουν το παιδί λόγω της ιδιαιτερότητάς του και ότι θα βρισκόταν τρόπος να είναι σύννομη η εγγραφή.

Μόνον ο ένας εκ των πέντε αρνήθηκε την εγγραφή λέγοντας ότι ο Διευθυντής του σχολείου που υπάγεται ο μαθητής έπρεπε να είχε φροντίσει την προσβασιμότητα στο σχολείο, όπως ορίζεται από το νόμο, τονίζοντας την αδιαφορία του και την μη ευαισθητοποίηση του για τα παιδιά με αναπηρία. Σημείωσε δε ότι θα προέβαινε στην εγγραφή με εντολή του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ερώτηση 2η

Σε ποιες ενέργειες θα προβείτε για την εγγραφή του παιδιού με κινητικά προβλήματα με δεδομένο ότι δεν ανήκει στη σχολική σας περιφέρεια;

Στην απάντηση αυτού του ερωτήματος τονίστηκε από όλους ότι η διαδικασία θα είναι σύννομη. Αρχικά θα ζητηθεί α) από τους γονείς διάγνωση από το ΚΕΣΥ β) έγκριση εγγραφής από το Διευθυντή Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γ) θα ζητηθεί πρόσληψη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) που θα βοηθά το μαθητή στην καθημερινότητά του

Ερώτηση 3η

Πριν εγγράψετε το παιδί , με τα κινητικά προβλήματα, και με την προοπτική συμπλήρωσης του αριθμού του τμήματος των παιδιών της Α΄ τάξης, πώς σκέφτεστε να αντιμετωπίσετε το θέμα;

Στην απάντησή τους όλοι οι διευθυντές των σχολείων ανέφεραν πως θα επικοινωνούσαν με το Διευθυντή του σχολείου του παιδιού για να διερευνήσουν και να συζητήσουν εύρεση λύσης πρόσβασης με κατάλληλες κτιριακές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, για την παραμονή του παιδιού με τα κινητικά προβλήματα, στη σχολική μονάδα της περιφέρειάς του.

Ερώτηση 4η

Εάν εγγράψετε το παιδί με τα κινητικά προβλήματα, και συμπληρωθεί ο αριθμός του τμήματος των παιδιών της Α΄ τάξης πώς σκέφτεστε να αντιμετωπίσετε το θέμα;

Στην ερώτηση αυτή όλοι ανέφεραν ότι α) Εάν υπάρχει επιπλέον αίθουσα θα αιτούνταν τη δημιουργία 2ου τμήματος και β) εάν δεν υπάρχει διαθέσιμη αίθουσα θα αποφασίσει η τριμελής επιτροπή στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης , όπως ορίζεται από την νομοθεσία, την μετακίνηση μαθητών σε όμορη σχολική μονάδα.

Δημιουργία Χριστουγεννιάτικης Θεατρικής Παράστασης στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην Πρώτη Δημοτικού

Κατερίνα Βίγκου

Εκπαιδευτικός, Δρ. Επιστημών της Αγωγής
vigkou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο εξετάζει την εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών της πρώτης Δημοτικού. Το πρόγραμμα, στο πλαίσιο του εργαστηρίου δεξιοτήτων «Το ηλιακό μας σύστημα», στόχευε στην ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης, της συνεργατικής μάθησης και της κατανόησης του ηλιακού συστήματος μέσω της θεατρικής τέχνης. Η προσέγγιση βασίστηκε στη διαθεματικότητα, τον αυτοσχεδιασμό και τη συλλογική δημιουργία, ενθαρρύνοντας τη βιωματική μάθηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιούργησαν μία χριστουγεννιάτικη θεατρική παράσταση, εξερευνώντας τους πλανήτες και τις επιστημονικές έννοιες μέσα από τη δραματοποίηση και την αφήγηση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν βελτίωση στις δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και συνεργασίας, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η κατανόηση των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με το ηλιακό σύστημα, καθιστώντας τη μάθηση πιο ουσιαστική και ελκυστική.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αυτοσχεδιασμός, διαθεματικότητα, εργαστήρια δεξιοτήτων, ηλιακό σύστημα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε δημιουργικές και διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες αποτελεί βασικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Το παρόν άρθρο εξετάζει την εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών της πρώτης τάξης. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να εμπλέξει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια διαθεματική μαθησιακή εμπειρία, εστιάζοντας στη συνεργατική δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης για τα Χριστούγεννα μέσω αυτοσχεδιασμού και μιας διεπιστημονικής προσέγγισης. Αυτή η συνεργατική διαδικασία ενίσχυσε την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και των μαθητριών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων έκφρασης και συνεργασίας, μέσα από την εξερεύνηση του ηλιακού μας συστήματος.

Η λογική πίσω από το πρόγραμμα βασίστηκε στην κατανόηση ότι οι θεατρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να έχουν βαθιά επίδραση στη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των

μαθητών και των μαθητριών. Επιπλέον, η ιδέα της συνδυαστικής χρήσης πολλαπλών μαθημάτων και της παρουσίας της παραγόμενης δημιουργίας την ημέρα των Χριστουγέννων οδήγησε σε σημαντική εξοικονόμηση χρόνου. Το άρθρο αυτό στοχεύει στη διερεύνηση της υλοποίησης, των προκλήσεων και των αποτελεσμάτων αυτής της καινοτόμου εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας και μπορεί να χρησιμεύσει ως πολύτιμο μοντέλο για παρόμοια προγράμματα σε παρόμοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η χρήση θεατρικών τεχνικών και αυτοσχεδιασμού σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει διερευνηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία. Έρευνες έχουν καταδείξει τα σημαντικά οφέλη από την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, όπως η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλήματος των μαθητών και των μαθητριών, η προώθηση της συνεργατικής μάθησης και η δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Gatt, 2009). Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση που ενδυναμώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράζουν τις απόψεις τους και ταυτόχρονα διευκολύνει τη μάθησή τους. Επιπλέον, η ενσωμάτωση δημιουργικών τεχνών, όπως το θέατρο, μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη, πιο βιωματική κατανόηση σύνθετων εννοιών και ιδεών από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Σύμφωνα με τους Cawthon, Dawson & Ihorn (2011), η χρήση θεάτρου στην εκπαίδευση αυξάνει τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών και διευκολύνει τη διαδικασία κατανόησης σύνθετων γνωστικών αντικειμένων. Η έρευνά τους έδειξε ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών σε δραματοποιημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οδηγεί σε μεγαλύτερη αφοσίωση στη μάθηση και στη δημιουργία ενός πιο δυναμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν σε θεατρικές δραστηριότητες επέδειξαν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς το θέατρο λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της αυτοέκφρασης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η μελέτη των Toivanen, Komulainen & Ruismäki (2011) επιβεβαιώνει την αξία των θεατρικών τεχνικών και του αυτοσχεδιασμού ως μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και των μαθητριών και της ενίσχυσης της διαδραστικής μάθησης. Οι ερευνητές τονίζουν ότι η εφαρμογή αυτών των τεχνικών συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να υιοθετούν πιο ευέλικτες και δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία. Σύμφωνα με την έρευνά τους, η αυτοσχεδιαστική διδασκαλία προάγει όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών αλλά και την κοινωνική τους ενσωμάτωση, καθώς ενισχύει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Η σημασία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης υπογραμμίζεται και από τη μελέτη των Kaiafa, Dima & Tsiaras (2021), η οποία αναφέρει ότι η χρήση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης, αξιοπιστίας, επαγωγικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές και τις μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές σχεδίασαν και εφάρμοσαν ένα πειραματικό πρόγραμμα με 15 θεατρικά εργαστήρια, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της ενεργούς μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Rue (2003) αναδεικνύει τη σημασία της ενσώματης γνώσης (bodied knowledge) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη της επικεντρώνεται στη χρήση του θεάτρου ως παιδαγωγικού εργαλείου, συμπεραίνοντας ότι η βιωματική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών σε θεατρικές δραστηριότητες ενισχύει τη συναισθηματική τους εμπλοκή και τη βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, η έρευνά της δείχνει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, μέσα από τεχνικές όπως οι σωματικές αναπαραστάσεις και οι αυτοσχεδιασμοί, οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση στη μάθηση.

Οι μελετητές έχουν υπογραμμίσει τη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η χρήση θεατρικών τεχνικών και αυτοσχεδιασμού στην τάξη υποστηρίζει την ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων, επιτρέποντας στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν σε δυναμικές και συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες. Επιπλέον, η δραματοποίηση παρέχει ένα ευέλικτο πλαίσιο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιτρέποντας την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ανάγκες διαφορετικών μαθησιακών προφίλ (Cawthon, Dawson & Ihorn, 2011).

Τέλος, η εφαρμογή θεατρικών στρατηγικών στη διδακτική πράξη έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που εμπλέκονται σε θεατρικές δραστηριότητες συχνά ενθαρρύνονται να διερευνήσουν εναλλακτικές αφηγηματικές διαδρομές, να δοκιμάσουν διαφορετικούς ρόλους και να αναλύσουν καταστάσεις από πολλαπλές οπτικές γωνίες, γεγονός που ενισχύει την αναλυτική τους ικανότητα (Cawthon, Dawson & Ihorn, 2011; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011; Kaiafa, Dima & Tsiaras, 2021; Rue, 2003, Mavroudis & Bournelli, 2019). Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της βιωματικής μάθησης και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών, καθιστώντας το θέατρο ένα πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας και περιελάμβανε τη συμμετοχή 32 μαθητών της πρώτης Δημοτικού. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, με έμφαση στη συνεργατική του διάσταση και τη διαθεματική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία της τελικής χριστουγεννιάτικης θεατρικής παραγωγής.

Η υλοποίηση του προγράμματος ξεκίνησε με την εισαγωγή της ιδέας του συνδυασμού της ενότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων για το ηλιακό σύστημα με την προετοιμασία για τη γιορτή των Χριστουγέννων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα καταιγισμού ιδεών, καθισμένοι σε κύκλο, όπου συζήτησαν και ανέπτυξαν τη βασική ιδέα του θεατρικού έργου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές και οι μαθήτριες πρότειναν να δημιουργήσουν ένα θεατρικό έργο που θα αφορούσε την αναζήτηση του «πλανήτη των Χριστουγέννων».

Για την ανάπτυξη της βασικής ιδέας, ερευνήθηκαν οι ήδη γνωστοί πλανήτες του ηλιακού συστήματος, ώστε να διαπιστωθεί αν κάποιος από αυτούς θα μπορούσε να αποτελέσει τον «πλανήτη των Χριστουγέννων». Οι μαθητές και οι μαθήτριες εξέτασαν διάφορα σενάρια, όπως αν θα μπορούσε να είναι ο Ερμής, ο πλανήτης των Χριστουγέννων, όπου όλα συμβαίνουν με μεγάλη ταχύτητα ή αν θα μπορούσαν πλανήτες αποτελούμενοι εξ ολοκλήρου από αέρια. Επιπλέον, συζητήθηκαν σκοτεινοί και απομακρυσμένοι πλανήτες, με έντονο ψύχος και συνεχείς βροχοπτώσεις. Τελικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποφάσισαν ότι τα Χριστούγεννα δεν γιορτάζονται με βιασύνη ή με σκοτάδι και ότι ο «πλανήτης των Χριστουγέννων» θα ήταν ένας φανταστικός πλανήτης, δημιουργώντας έτσι τον κεντρικό αφηγηματικό άξονα της παράστασης.

Το επόμενο στάδιο περιλάμβανε την ανάπτυξη της πλοκής, των χαρακτήρων και των διαλόγων της παράστασης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αποφάσισαν να υπάρχουν ρόλοι πλανητών και αστροναυτών, οι οποίοι ταξιδεύοντας από πλανήτη σε πλανήτη θα προσπαθούν να βρουν τον «πλανήτη των Χριστουγέννων». Για τη διευκόλυνση αυτής της διαδικασίας, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, όπως το ChatGPT, προκειμένου να δημιουργηθούν και να προσαρμοστούν οι σκηνές και οι ρόλοι των χαρακτήρων πιο αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από το ChatGPT να δημιουργήσει ένα θεατρικό με τα χαρακτηριστικά που είχαν προαποφασιστεί, με δύο σκηνές -μία για το κάθε τμήμα της πρώτης- 32 ρόλους και διάρκεια μικρότερη των 45 λεπτών. Αυτό βοήθησε πολύ να οριοθετήσουμε την παράσταση και να γίνει η διανομή των ρόλων, τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν μόνοι τους. Με τους ρόλους κατανεμημένους, οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεκίνησαν να αυτοσχεδιάζουν σε κάθε σκηνή, αξιοποιώντας τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει για τους πλανήτες και έχοντας κατά νου τον κεντρικό στόχο της ιστορίας. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των μαθητών και των μαθητριών. Σύμφωνα με τους Rosa et al. (2020), η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη

συγγραφή θεατρικών έργων μέσω γλωσσικών μοντέλων, τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά στη δημιουργική διαδικασία. Παρόλο που η θεατρική παράσταση που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος βασίστηκε σε αυτοσχεδιασμό, η αρχική ανάπτυξη του γενικού πλαισίου, των σκηνών, των ρόλων και της χρονικής οριοθέτησης πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης, συγκεκριμένα μέσω της χρήσης του ChatGPT.

Αυτή η μεθοδολογική επιλογή επέτρεψε στους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν μια βάση διαλόγων, πάνω στην οποία μπορούσαν να χτίσουν μέσω αυτοσχεδιασμού και δημιουργικής παρέμβασης. Όπως αναφέρεται στη μελέτη των Rosa et al. (2020), η χρήση γλωσσικών μοντέλων τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να υποστηρίξει την παραγωγή θεατρικών κειμένων, παρέχοντας στους δημιουργούς εναλλακτικές αφηγηματικές επιλογές και βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της δημιουργικής διαδικασίας. Η παρούσα εκπαιδευτική προσέγγιση δείχνει ότι η σύζευξη της τεχνολογίας με την παραδοσιακή δραματική τέχνη στην παιδαγωγική μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες στη δημιουργική έκφραση των μαθητών και των μαθητριών, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία και την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση μέσω αυτοσχεδιασμού.

Καθώς η θεατρική παράσταση έπαιρνε μορφή, πραγματοποιούνταν τακτικές ανατροφοδοτήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες μετά από κάθε πρόβα, με σκοπό την ανάλυση και τη βελτίωση της παραγωγής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, προέκυψαν νέα στοιχεία στην αφήγηση. Για παράδειγμα, δημιουργήθηκε μια εναρκτήρια σκηνή όπου οι μαθητές, ευρισκόμενοι στην τάξη, αναρωτιόνταν πότε θα έρθουν τα Χριστούγεννα. Ξαφνικά, εμφανιζόταν ένα διαστημόπλοιο, το οποίο τους καλούσε να αναζητήσουν τον «πλανήτη των Χριστουγέννων». Σε κάθε πρόβα, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούσαν να αυτοσχεδιάσουν και να προσθέσουν νέες ιδέες στην ιστορία (Wang, 2024).

Όπου ήταν απαραίτητο, διεξάγονταν επιπλέον έρευνες για τους πλανήτες και παρέχονταν καθοδηγητικές προτάσεις, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν περαιτέρω την πλοκή και τους χαρακτήρες. Ένα ακόμα παράδειγμα της ευελιξίας της διαδικασίας είναι ότι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του έργου, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποφάσισαν να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας. Έχοντας μελετήσει το ηλιακό σύστημα και συνειδητοποιώντας πόσο μοναδική είναι η Γη ως ο μόνος κατοικήσιμος πλανήτης, οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν να δώσουν ένα διαφορετικό μήνυμα στην ιστορία. Οι αστροναύτες, μετά από την εξερεύνηση του διαστήματος, επέστρεψαν στη Γη, όπου παρατήρησαν τις χριστουγεννιάτικες εορταστικές εκδηλώσεις. Με τον τρόπο αυτό καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο «πλανήτης των Χριστουγέννων» είναι η ίδια η Γη και είμαστε τυχεροί που κατοικούμε σε αυτόν. Τέλος, μία ακόμα προσθήκη που έγινε στο τέλος της παράστασης ήταν ότι όλα όσα παρουσιάστηκαν ήταν ένα όνειρο μίας μαθήτριας της τάξης μας.

Η τελική θεατρική παραγωγή παρουσιάστηκε στη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου μας με τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρουσιάζουν με ενθουσιασμό την παράσταση που δημιούργησαν

οι ίδιοι. Η παράσταση ανέδειξε τη δημιουργικότητα, την ομαδική συνεργασία και την κατανόηση από τους μαθητές και τις μαθήτριες για τις έννοιες του ηλιακού συστήματος. Ο ενθουσιασμός, η χαρά και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στην παρουσίαση της παράστασης επιβεβαίωσαν την επιτυχία της προσέγγισης και τη θετική της επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η υλοποίηση αυτού του καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος απέφερε σημαντικά αποτελέσματα, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής προσέγγισης όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών.

Ένα από τα πλέον αξιοσημείωτα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια ισχυρού αισθήματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών. Η συλλογική προσπάθεια για τη σύλληψη, την ανάπτυξη και την εκτέλεση της θεατρικής παράστασης ενίσχυσε τη μεταξύ τους συνεργασία και τους βοήθησε να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής δουλειάς. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού και της επίλυσης προβλημάτων επέτρεψε στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα (Fernandez & Kullu, 2019; Duffy, 2014; Rue, 2003). Μέσα από το πρόγραμμα δόθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα περιβάλλον όπου η γνώση μπορούσε να συνδεθεί με τη βιωματική εμπειρία, γεγονός που τους κινητοποίησε να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Duffy, 2014).

Παράλληλα, η διαθεματική προσέγγιση, που συνέδεσε τη μελέτη του ηλιακού συστήματος με τη θεατρική παραγωγή, συνέβαλε στην εμβάθυνση της κατανόησης των μαθητών και των μαθητριών για το γνωστικό αντικείμενο. Η εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης μέσα από μια δημιουργική και διαδραστική διαδικασία επέτρεψε στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, καθιστώντας τη μάθηση πιο ουσιαστική και εμπειρική. Σύμφωνα με τον Duffy (2014), οι δραματικές τεχνικές που βασίζονται στη σωματική αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο ενισχύουν τη νοητική επεξεργασία και διευκολύνουν τη μεταφορά της γνώσης σε άλλα πεδία.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση του αυτοσχεδιασμού ως εκπαιδευτική πρακτική ενίσχυσε την ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών να αναλύουν δεδομένα, να εξερευνούν διαφορετικές προοπτικές και να αναπτύσσουν εναλλακτικές λύσεις. Μέσω της θεατρικής διαδικασίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες έμαθαν να ανταποκρίνονται άμεσα σε νέες συνθήκες, να εξερευνούν διαφορετικές αφηγηματικές επιλογές και να προσαρμόζουν τη σκέψη τους δυναμικά.

Τέλος, η μελέτη των πλανητών και η διερεύνηση των συνθηκών που επικρατούν σε αυτούς, μέσα από μια αφηγηματική και καλλιτεχνική προσέγγιση, διεύρυνε την αντίληψη των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με την πολυπλοκότητα του κόσμου που τους περιβάλλει. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν περιορίστηκαν μόνο σε επιστημονικά δεδομένα, αλλά τα ενσωμάτωσαν σε μια

δημιουργική αφήγηση, γεγονός που ενίσχυσε την αναλυτική τους σκέψη. Η έρευνα του Duffy (2014) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση δραματολογικών τεχνικών στη διδακτική πράξη παρέχει στους μαθητές έναν πιο φυσικό και ουσιαστικό τρόπο κατανόησης της γνώσης, ενισχύοντας τη μνήμη και την κριτική τους σκέψη, κάτι που αποδεικνύεται από τις αλλαγές και τις προσθήκες που οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν να κάνουν διαμορφώνοντας το θεατρικό έργο.

Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε επιβεβαιώνει ότι η θεατρική παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας που ενισχύει τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων στους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της μάθησης με τη χρήση του σώματος στη διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να βιώσουν τη γνώση με έναν πιο πρακτικό τρόπο, καθιστώντας την κατανόηση και την εμπέδωση της μάθησης πιο αποτελεσματική (Duffy, 2014).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανέδειξε τη θεατρική εκπαίδευση ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργασία και την εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνδυαστική χρήση του θεάτρου και της επιστήμης προσέφερε μια βιωματική προσέγγιση που επέτρεψε στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες μέσα από την πρακτική εφαρμογή και τη συλλογική έκφραση.

Η παρουσίαση του προγράμματος στο άρθρο αυτό επιβεβαιώνει ότι η θεατρική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων και της κριτικής σκέψης (Cawthon, Dawson & Ihorn, 2011; Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011). Επιπλέον, η θεατρική παιδαγωγική καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, στοιχείο που ενισχύθηκε μέσω της συνεργατικής δημιουργίας της παράστασης. (Manroudīs & Bournelli, 2019) Παράλληλα, η ενσωμάτωση αυτοσχεδιασμού και τεχνικών τεχνητής νοημοσύνης (Rosa et al., 2020) έδωσε στους μαθητές και τις μαθήτριες την ευκαιρία να εξερευνήσουν νέες αφηγηματικές δυνατότητες, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθησή τους και ενισχύοντας την αυθόρμητη έκφραση.

Η βιωματική διάσταση της θεατρικής διαδικασίας αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η θεατρική προσέγγιση διευκόλυνε τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία, βελτιώνοντας τη μαθησιακή απόδοση και την αφομοίωση του περιεχομένου (Duffy, 2014; Rue, 2003). Η χρήση δραματοποιημένων αλληλεπιδράσεων και σωματικής έκφρασης ενίσχυσε τη γνωστική επεξεργασία και τη κριτική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών

Συνολικά, η επιτυχία του προγράμματος αποδεικνύει ότι τέτοιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να ενσωματωθούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, παρέχοντας ένα μοντέλο

βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω την επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και να εξετάσουν διαφορετικούς τρόπους για το πώς η χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cawthon, S. W., Dawson, K., & Ihorn, S. (2011). *Activating student engagement through drama-based instruction*. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.21977/D97110007>
- Duffy, P. B. (2014). *Facilitating Embodied Instruction: Classroom Teachers' Experiences with Drama-Based Pedagogy*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/2810>
- Fernandez, A., & Kullu, F. D. (2019). *Theatre that enthral, engages and educates: An artistic pedagogical tool*. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 8(3), 312-323.
- Gatt, I. (2009). *Changing perceptions, practice and pedagogy: Challenges for and ways into teacher change*. *Journal of Transformative Education*, 7(2), 164-184.
- Kaiafa, E., Dima, A., & Tsiaras, A. (2020). *The use of drama education techniques in cultivating critical thinking skills of students in primary schools*. *Educational Alternatives*, 18, 139. *Journal of International Scientific Publications*.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). *The Contribution of Drama in Education to the Development of Skills Improving the Interpersonal Relations of Multicultural Classroom Students*. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 42-57.
- Mezirow, J. (2003). *How critical reflection triggers transformative learning*. *Adult and Continuing Education: Teaching, learning and research*, 4, 199-213.
- Rosa, R., Dušek, O., Kocmi, T., Mareček, D., Musil, T., Schmidtová, P., ... & Vosecká, K. (2020). *THEaiTRE: Artificial intelligence to write a theatre play*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2006.14668>
- Rue, V. (2003). *ARTS: The Arts in Religious and Theological Studies*, 15(1), 29
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). *Drama education and improvisation as a resource for teachers' professional learning*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Wang, J. (2024). *The flourishing classroom: lessons from improvisational theater*. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Zondag, A., Larsen, A. B., Guldal, T. M. & van den Tillaar, R. (2020). *The influence of improvisation activities on speaking confidence of EFL student teachers*. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14[2], 82–102. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1879>

Διδακτικό Σενάριο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής «Η αξία της μεσογειακής διατροφής»

Φίλιππος Καρατζάς

Καθηγητής Φ.Α Διευθυντής 3^{ου} Γυμνασίου Τρίπολης, Med ΟΔΔΥΔΟΕ

f2karatzas@yahoo.gr

Περίληψη

Το σενάριο «Η αξία της μεσογειακής διατροφής» απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και εστιάζει στη σύνδεση διατροφής και φυσικής δραστηριότητας με την υγεία. Στοχεύει στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από ένα διαθεματικό μάθημα που ενσωματώνει τις Φυσική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία, Βιολογία και ΤΠΕ. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής και της άσκησης, να αναπτύξουν θετικές στάσεις για την υγιεινή ζωή και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και υπευθυνότητας.

Η διδακτική προσέγγιση περιλαμβάνει δύο φάσεις, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών. Μέσα από προβολές βίντεο, ομαδική δημιουργία εννοιολογικού χάρτη και της πυραμίδας διατροφής, καθώς και μέσω παιγνιώδους αξιολόγησης με το εργαλείο Kahoot, οι μαθητές ενισχύουν τη συμμετοχική μάθηση και την αυτοαξιολόγηση. Οι ΤΠΕ αξιοποιούνται για να καταστήσουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική και αποτελεσματική, προωθώντας την κριτική σκέψη και την ενεργό μάθηση. Το μάθημα ολοκληρώνεται με αναστοχασμό και ανάθεση δημιουργικής εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Μεσογειακή διατροφή, Φυσική δραστηριότητα, Υγιεινή ζωή, Πυραμίδα διατροφής,

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ

ΚΥΡΙΑ: Φυσική Αγωγή [ΦΑ]. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ: Οικιακή Οικονομία, Βιολογία, Αγωγή Υγείας, Πληροφορική.

Τάξη στην οποία απευθύνεται

Σύμφωνα με το ΑΠΣ σελ. 584 προτείνεται στην Γ΄ Γυμνασίου Θεωρητικό μάθημα με θέμα Άσκηση και Υγεία .

Σκοπός (Θεματικό πεδίο/ενότητες)

Γνωστικός σκοπός : Εφαρμογή γνώσεων και εννοιών των επιστημών που συμβάλλουν στη δια βίου άσκηση για υγεία και ποιότητα ζωής.

Ηθικός/κοινωνικό/συναισθηματικός σκοπός. Απόκτηση δεξιοτήτων ζωής και θετικών στάσεων με σκοπό τη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας ζωής.

Θεματικές ενότητες: 2.1 Γνώσεις για θέματα ΦΔ, άσκησης/άθλησης, ΦΚ και διατροφής που συμβάλουν στην προαγωγή της υγείας και απόδοσης.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές θα πρέπει:

Αντιληπτικό-γνωστικοί

- Να αναγνωρίσουν στοιχεία (π.χ. τροφές, συχνότητα κλπ.) που προϋποθέτει η σωστή μεσογειακή διατροφή στην εφηβική ηλικία.
- Να κατανοήσουν τα οφέλη της σωστής μεσογειακής διατροφής στην εφηβική ηλικία.
- Να κατανοήσουν τα οφέλη της φυσικής δραστηριοποίησης στην εφηβική ηλικία.
- Να μπορούν να αναγνωρίζουν τις φυσιολογικές αλλαγές που επιφέρει η συμμετοχή σε διάφορες μορφές φυσικής δραστηριότητας και να περιγράφουν τα γενικά οφέλη της για την υγεία.
- Να μπορούν να οργανώσουν ένα ατομικό ημερήσιο και εβδομαδιαίο πλάνο σωστής διατροφής, σε συνδυασμό και με τη συχνότητα και το είδος φυσικής δραστηριοποίησης.

Κοινωνικό-συναισθηματικοί

- Να αναπτύξουν θετική στάση για την υιοθέτηση συνηθειών υγιεινής διατροφής και συστηματικής φυσικής δραστηριοποίησης, κατά την εφηβική ηλικία και στην ενηλικίωσή τους.
- Να συνεργάζονται αβίαστα μεταξύ τους και να αναλαμβάνουν κατάλληλους ρόλους για την αποδοτικότερη εκτέλεση των καθηκόντων/δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται, και -εάν υπάρχουν- να επιλύουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προβλήματα, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους.
- Να καταστούν περισσότερο «υπεύθυνοι» για τη μάθησή τους.

Διάρκεια 2 διδακτικές ώρες : (45 ' και 45')

Σκεπτικό σεναρίου-Επιστημονικό/γνωστικό περιεχόμενο.

Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει η διατροφή στη διατήρηση της υγείας μας και την υιοθέτηση της μεσογειακής διατροφής σαν μέσο αποφυγής της παχυσαρκίας και βελτίωσης της υγείας της καρδιάς σε συνδυασμό με την καθημερινή άσκηση .

Προ απαιτούμενες Γνώσεις

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν από τα μαθήματα της Οικιακής οικονομίας και της Βιολογία ποια είναι τα διατροφικά στοιχεία. Από το μάθημά των Ηλεκτρονικών υπολογιστών να γνωρίζουν την δυνατότητα δημιουργίας ενός αρχείου word καθώς και την δυνατότητα περιήγησης στο διαδίκτυο

Διδακτική μέθοδος

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Οργανώνεται και εφαρμόζεται σε περιβάλλον συνεργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων

Προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ

Το **λογισμικό παρουσίασης** είναι από τις πλέον δημοφιλείς εφαρμογές λογισμικού στο χώρο της σχολικής Φυσικής Αγωγής, επειδή το περιβάλλον του είναι ευχάριστο και ενδιαφέρον, λόγω των εξελιγμένων γραφικών. Επίσης, είναι παρακινητικό, καθώς επιτρέπει τη διάδραση με τη χρήση ενεργών υπερσυνδέσεων. Εκτός από εύχρηστο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, αναδεικνύεται εξαιρετικό εργαλείο για την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων μεταξύ των μαθητών, στο πλαίσιο του εποικοδομητισμού και της συνεργατικής μάθησης. Με την χρήση του επιτυγχάνουμε την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων πάνω στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ευκολότερα, γιατί οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή το μάθημα, ιδιαίτερα όταν αυτό δεν διεξάγεται στον φυσικό του χώρο το προαύλιο αλλά στην αίθουσα.

Διδακτική προσέγγιση: Παρουσίασή βίντεο για απόκτηση γνώσεων με βάση την θεωρία του εποικοδομητισμού και στην συνέχεια οι μαθητές με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο θα δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη

Περιγραφή του μαθήματος

Φάση 1^η

Για το μέρος α΄ του μαθήματος (1η διδακτική ώρα)

A. Οι μαθητές στην αίθουσα Η/Υ παρακολουθούν για αφόρμηση το παρακάτω βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=0745TpwfdrU>. Σκοπός μας είναι να ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους ευαισθητοποιήσουμε πάνω στο θέμα της υγιεινής διατροφής
Διάρκεια 10΄

B. Η τάξη χωρίζεται σε 3 ομάδες των τεσσάρων μαθητών με τρόπο τυχαίο ανάλογα με τις θέσεις τους.

Οι ομάδες ακολουθώντας τις οδηγίες του καθηγητή συνθέτουν εννοιολογικούς χάρτες με κεντρική έννοια την **Μεσογειακή Διατροφή**. Οι μαθητές θα εργαστούν ομαδουνεργατικά και θα αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που του παρέχουν οι Η/Υ καθώς και κάποια ελεύθερα λογισμικά όπως το <https://bubbl.us/>.

Η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με Τ.Π Ε έχει μεγάλη προστιθέμενη διδακτική αξία μιας και βοηθά τους μαθητές να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη και να κατανοήσουν την σημασία της διατροφής στην προώθηση της υγείας του ανθρώπου. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνουμε και τους επιμέρους στόχους μας.

Για την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν το ελεύθερο λογισμικό: <https://bubbl.us/>. Το bubbl.us είναι ένα εργαλείο για τη δημιουργία ηλεκτρονικών νοητικών χαρτών κατάλληλο για μαθητές. Η διαδικασία που ακολουθείται για τη δημιουργία του χάρτη είναι ιδιαίτερα απλή και δεν απαιτεί τη δημιουργία λογαριασμού. Επιπλέον, οι χάρτες μπορούν να τυπωθούν, να εξαχθούν σε αρχείο εικόνας ή HTML, να σταλούν με email.

Διάρκεια 20΄

Γ. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τον εννοιολογικό της χάρτη στην ολομέλεια. Οι μαθητές ψηφίζουν τον πληρέστερο και πιο κατανοητό χάρτη. Με τον τρόπο αυτό αυτοαξιολογούνται και ανατροφοδοτούνται. Διάρκεια 15΄

Φάση 2^η

Διδακτική προσέγγιση: παρουσίασή βίντεο για απόκτηση γνώσεων με βάση την θεωρία του επικοδομητισμού και στην συνέχεια οι μαθητές με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο θα δημιουργήσουν την πυραμίδα διατροφής. Τέλος θα γίνει αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν

Περιγραφή:

Για το μέρος β' του μαθήματος (2η διδακτική ώρα) 45'

1. Ο εκπαιδευτικός κάνει μια σύντομη αναφορά στο τι διδάχθηκαν οι μαθητές στο προηγούμενο μάθημα.

Διάρκεια 3'

2. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά την προβολή στο ΔΠ του παρακάτω βίντεο

<https://www.youtube.com/watch?v=JVgXkRzxJ8k>: ώστε οι μαθητές να μάθουν για την με την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής

Διάρκεια 15'

3. Η τάξη χωρίζεται σε 3 ομάδες των τεσσάρων μαθητών με τρόπο τυχαίο ανάλογα με τις θέσεις τους οι μαθητές της κάθε ομάδας συνδέονται με το φωτόδεντρο στη διεύθυνση

<https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3685>. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να συνεργαστεί και να τοποθετήσει τα τρόφιμα στη σωστή θέση με βάση τις γνώσεις που πήραν από το βίντεο. Στο τέλος ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα παρουσιάζει την πυραμίδα της ομάδας τους

Διάρκεια 15'

4. Γίνεται αξιολόγηση των γνώσεων μέσω παιγνιώδους μορφής quiz

<https://create.kahoot.it/details/47c526bb-d614-4d82-bd2e-5cf6bae78f51> που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός με το kahoot μέσω του οποίου η μαθησιακή διαδικασία γίνεται αποδοτική και παραγωγική. Η ανατροφοδότηση που προσφέρει η εφαρμογή προωθεί την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και δίνει την δυνατότητα στο καθηγητή να εντοπίσει τα πιθανά κενά που υπάρχουν ώστε να προχωρήσει σε καλύτερη επεξήγηση τους. Οι συνθήκες που δημιουργούνται με το kahoot βοηθούν τους μαθητές δίχως το άγχος της αξιολόγησης να αφομοιώσουν τις γνώσεις τους ενώ το σύστημα βαθμολόγησης εκμεταλλεύεται την έμφυτη τάση του ανθρώπου για συναγωνισμό και παρέχει κίνητρο στους μαθητές για βελτίωση της θέσης τους στη κατάταξη.

Διάρκεια 10'

Τέλος ο εκπαιδευτικός κάνει ανακεφαλαίωση και προσπαθεί να συνδέσει την άσκηση με την διατροφή ως το μοναδικό συνδυασμό που μπορεί να δώσει στον άνθρωπο υγεία και ευεξία.

Διάρκεια 2'

ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Αναθέτουμε στους μαθητές να φτιάξουν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα διατροφής με βάση την μεσογειακή πυραμίδα το οποίο θα το αποστείλουν στο χώρο εργασιών του e-class

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών: Φυσική Αγωγή για το Γυμνάσιο (Α', Β', Γ' τάξεις)* [Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/index.php?fid=06efa708ccec041d6eada9e8921da84062dfd92307b360f0caf6cb449307aa36&gv_a=view-file

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). *Φυσική Αγωγή Γυμνασίου – Ειδικά θέματα: Άσκηση και παχυσαρκία*. Ψηφιακό Σχολείο. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2252/Fysiki-Agogi_A-B-G-Gymnasiou_html-empl/index3.html

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). *Οικιακή Οικονομία Α' Γυμνασίου – Κεφάλαιο: Διατροφή*. Ψηφιακό Σχολείο. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2328/Oikiaki-Oikonomia_A-Gymnasiou_html-apli/index3_1.html

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (χ.χ.). *Φωτόδεντρο – Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου*. <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

**Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ενηλίκων:
«Εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας»**

Ιωάννης Σόλαρης

Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΔΔΕ Μεσσηνίας
isolaris@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατάρτιση ενηλίκων υπαγορεύεται από τις σημαντικές και διαρκείς αλλαγές στο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, που οδηγούν στη δια βίου εκπαίδευση του σύγχρονου ανθρώπου. Η κριτική παιδεία, οι γνώσεις τεχνολογίας και οι κοινωνικές ικανότητες συνιστούν τα αλληλοσυνδεόμενα προσόντα κάθε πολίτη, για να ανταποκριθεί στην εποχή και να ανελιξει την προσωπικότητά του. Η ειδοποιός διαφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων έγκειται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως η ωριμότητα, η υπευθυνότητα και η κοινωνική εμπειρία, τα οποία αξιοποιούνται στον σχεδιασμό ενός προγράμματος μάθησης με έμφαση στην ελευθερία, την αυτονομία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων. Η εκμάθηση της νέας ελληνικής μπορεί να βοηθήσει τόσο στην απόκτηση γνώσεων και την καθημερινή ζωή όσο και στην κοινωνική-πολιτισμική αναμόρφωση ενός τόπου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, στρατηγική, εκπαιδευτικές ανάγκες, γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργασίας είναι ο σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος ενηλίκων που αναλαμβάνει να υλοποιήσει το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης ενός περιφερειακού Δήμου, βάσει της στρατηγικής της προσωπικής και κοινωνικοπολιτισμικής ανάπτυξης. Το Πρόγραμμα αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μη ελληνόφωνους κατοίκους της Δυτικής Μάνης, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή του τόπου.

Η διάρθρωση αναφέρεται στη φυσιογνωμία του Εκπαιδευτικού Προγράμματος, τις μεθόδους-τεχνικές διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού, τον σκοπό, τους στόχους και το περιεχόμενο του Προγράμματος, τους στόχους της Ενότητας για την κοινωνική ζωή καθώς και το περιεχόμενο των υποενότητων.

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα τιτλοφορείται «Εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας» και διενεργείται από το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του Δήμου Δυτικής Μάνης στην Περιφέρεια Πελοποννήσου.

Η ομάδα-στόχος είναι όλοι οι ενήλικες, άντρες και γυναίκες, που διαμένουν στον Δήμο και προέρχονται από χώρες του εξωτερικού (Αγγλία-Αυστρία-Γερμανία-Αλβανία) χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα σε βασικό επίπεδο συνομιλίας και επικοινωνίας (μη φυσικές/οίμιλητριες/τές της ελληνικής γλώσσας).

2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Οι ενήλικοι που καλούνται να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι παθητικοί δέκτες που ακολουθούν την προσφερόμενη κατάρτιση, αλλά είναι άτομα με πολλαπλούς ρόλους και ταυτότητες, μέλη κοινωνικών ομάδων και συλλογικών φορέων. Οπότε επιβάλλεται να διερευνηθούν οι ανάγκες τους, οι γνωστικές ελλείψεις, ο βαθμός ένταξης στο κοινωνικό σύνολο, η προσαρμογή-αλλαγή στις νέες καταστάσεις. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται σε συνειδητοποίηση της έλλειψης μορφωτικών αγαθών σε υποκειμενικό επίπεδο (προσωπική ή διαπροσωπική διάσταση) ή/και σε αντικειμενικό (κοινωνικός περίγυρος) (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Με τα δεδομένα αυτά οι ενήλικοι του Προγράμματος μπορεί να είναι σύζυγοι Ελλήνων, ζευγάρια αλλοδαπών (εργαζόμενοι ή συνταξιούχοι), μετανάστες, παλλινοστούντες (μη ελληνόφωνοι).

Για τη διερεύνηση της ανάγκης γνώσης της ελληνικής γλώσσας προτείνεται ως κατάλληλη η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος. Απαιτείται ο ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού (το δειγματοληπτικό πλαίσιο) καθώς και του αντιπροσωπευτικού δείγματος για τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Επειδή ο πληθυσμός (αλλοδαποί/μη ελληνόφωνοι) είναι διασκορπισμένος σε μεγάλη γεωγραφική περιοχή (όρια του Δήμου), μπορεί να χρησιμοποιηθεί η δειγματοληψία κατά δεσμίδες, δηλαδή η επιλογή συγκεκριμένων χωριών-πόλεων της διοικητικής περιφέρειας και συγκεκριμένου αριθμού αλλοδαπών κατοίκων κατ' αναλογία οι οποίοι θα απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο και θα δώσουν συνέντευξη (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Για να εξασφαλισθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, χρειάζεται η επιλογή να αφορά διαφορετικές γεωγραφικές κατανομές (μικροί και μεγάλοι οικισμοί, παραθαλάσσιες και ορεινές περιοχές) και διαφορετικά οικονομικά στρώματα (εργάτες, τεχνίτες, επαγγελματίες, εισοδηματίες, οικιακοί βοηθοί).

Σημειωτέον ότι η διερεύνηση των αναγκών είναι σύνθετη διαδικασία και γι' αυτό μπορεί να καταλήξει σε λανθασμένα ή διαστρεβλωμένα συμπεράσματα εάν στηριχθούν οι ερευνητές (συντελεστές προγράμματος) μόνο στα στατιστικά στοιχεία του ερωτηματολογίου. Γι' αυτό τον λόγο μέσω των συνεντεύξεων συνιστάται μαζί με τις ανάγκες να αναζητηθούν τα συμφέροντα της ομάδας-στόχου καθώς και τα κίνητρά τους, οι φιλοδοξίες τους, προκειμένου να στοιχειοθετηθεί μια ολοκληρωμένη και πραγματική εικόνα (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Είναι σημαντικές οι προθέσεις των αλλοδαπών/μη ελληνόφωνων κατοίκων, δηλαδή εάν είναι προσωρινή ή μόνιμη η εγκατάστασή τους, εάν επιδιώξή τους είναι η δημιουργία μιας κλειστής κοινωνίας (όλοι οι ομοϊδεάτες μαζί) ή η ανάμειξη-επικοινωνία με τους γηγενείς, εάν επιθυμία τους είναι η απομόνωση σε έναν ειδυλλιακό τόπο ή η οικονομική προκοπή κλπ.

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία διερεύνησης είναι ότι οι ανάγκες συναρτώνται με τις κοινωνικές σχέσεις (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Επομένως, μπορεί οι συμμετέχοντες στην έρευνα να επηρεαστούν ενδεχομένως στις απαντήσεις τους από το είδος του φορέα, εν προκειμένω μια κρατική υπηρεσία-ο Δήμος από τον οποίο ελπίζουν σε κάποια ευνοϊκή μεταχείριση, από τον χώρο στον οποίο πραγματοποιείται η διερεύνηση (εργασία, δημόσιος χώρος, κατοικία), καθώς και από την τεχνική (ποια θα είναι η γλώσσα του ερωτηματολογίου ή της συνέντευξης).

3. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Με βάση τη διερεύνηση των αναγκών καθορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και το περιεχόμενο του Προγράμματος. Επιπρόσθετα, πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά (προσδοκίες, κίνητρα, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, στάσεις, πεποιθήσεις) όσο και τα εκπαιδευτικά-επαγγελματικά-κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, προκειμένου να εξασφαλισθεί η διαθεσιμότητα ουσιαστικής/θετικής συμμετοχής-εμπλοκής τους στο Πρόγραμμα (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Συνάμα η στοχοθεσία και το περιεχόμενο του Προγράμματος ακολουθούν τον άξονα της στρατηγικής της προσωπικής και πολιτισμικής ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η στρατηγική αυτή θεωρεί τη γνώση ως προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή. Ειδικότερα στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσα στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (πολυπολιτισμική κοινωνία), στην αντιμετώπιση κοινωνικών δυσκολιών, τη δημιουργία πολιτιστικών αγαθών, τη συμμετοχή στα κοινωνικά-πολιτικά δρώμενα, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, την αντιμετώπιση των διακρίσεων (Βεργίδης,

2008). Επομένως, μέσα από αυτά τα πολιτιστικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ο ελεύθερος χρόνος των εκπαιδευομένων, αλλά κυρίως να αρθούν πιθανά εμπόδια μάθησης και συναισθηματικοί φραγμοί, να υπερπηδηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και να δρομολογηθεί ενεργός συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Τσίλη, 2021).

3.1. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του Εκπαιδευτικού Προγράμματος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας (έκφραση ιδεών, απόψεων, συναισθημάτων κλπ.), οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργασία (αλληλεπίδραση με κατοίκους που ομιλούν την κυρίαρχη γλώσσα), ο δημιουργικός διάλογος στον πολιτισμό.

3.2. ΣΤΟΧΟΙ

Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι καθορίζονται στο πλαίσιο του σκοπού του προγράμματος και συσχετίζονται με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των μαθησιακών δραστηριοτήτων μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Μάλιστα όσο πιο καθαρά προσδιορίζονται οι στόχοι, τόσο μεγαλύτερη ζήτηση θα έχει το Πρόγραμμα και τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η μάθηση (Rogers, 1998).

Οι στόχοι ταξινομούνται από το απλούστερο στο πολυπλοκότερο επίπεδο στον γνωστικό τομέα (γνώσεις), στο ψυχοκινητικό τομέα (δεξιότητες) και στον συναισθηματικό τομέα (στάσεις) (Κασμάτη, 2008).

A. Γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι:

- A1. Γλωσσικός εγγραμματισμός με κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα ελληνικής γλώσσας και ελληνικού πολιτισμού
- A2. Κατάκτηση βασικού λεξιλογίου και γραμματικής
- A3. Συσχέτιση με καθημερινότητα - πρακτικές μορφές επικοινωνίας

B. Δεξιότητες μέσω δραστηριοτήτων που πρέπει να επιτελούν οι εκπαιδευόμενοι:

- B1. Ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου)
- B2. Ενίσχυση κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για επίτευξη αμοιβαίας πολιτισμικής κατανόησης

Γ. Κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές:

- Γ1. Υιοθέτηση της ενεργού κοινωνικής ένταξης
- Γ2. Ευαισθητοποίηση κατά των κοινωνικών διακρίσεων

3.3. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Το περιεχόμενο του Προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων συγκροτείται κατά κύριο λόγο βάσει της προηγούμενης ανάλυσης των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας-στόχου, καθώς και του προσδιορισμού του σκοπού και των ειδικών στόχων. Οπότε το περιεχόμενο δομείται σε εκπαιδευτικές ενότητες σε τρία επίπεδα: α. θεωρητικές γνώσεις, β. πρακτική άσκηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων-ικανοτήτων και γ. ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών κατά τη θεωρητική εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Εκπαιδευτικές ενότητες	Σύνολο ωρών	Θεωρητικές γνώσεις	Ώρες εκπαίδευσης	Πρακτική άσκηση-δεξιότητες	Ώρες εκπαίδευσης	Στάσεις-συμπεριφορές
Ενότητα 1 - Εισαγωγή στο ελληνικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης	20	Αλφάβητο (γράμματα και λέξεις)	10	Εντοπισμός γραμμάτων, μετατροπή ανάμεσα σε κεφαλαία και πεζά, γραφή (από εικόνα ή εξ ακοής), χρήση αριθμών και ώρας	10	Αντιλαμβάνονται τον γλωσσικό κώδικα ομιλίας
Ενότητα 2 – Ταυτότητες	20	Λεξιλόγιο και Γραμματική (Ρήματα)	10	Πραγματοποίηση Συστάσεων-γνωριμίας, Κατανόηση προτάσεων-ανάγνωση κειμένου, παρατήρηση διαλόγων, οργάνωση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, συζήτηση για τα χρώματα	10	Συγκρίνουν και συνειδητοποιούν τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών

Ενότητα 3 – Μετακινήσεις	20	Λεξιλόγιο και Γραμματική (Ουσιαστικά, επίθετα)	10	Παρουσίαση ημερών εβδομάδας, οργάνωση ερωταπαντήσεων- οδηγίες για μέσα μεταφοράς και ταξίδια, χρήση χάρτη, συνδυασμός εικόνων και φράσεων	10	Μετέχουν και ενεργοποιούνται στη γλωσσική επικοινωνία
Ενότητα 4 – Συναλλαγές	20	Λεξιλόγιο και Γραμματική (Επιρρήματα και αντωνυμίες)	10	Περιγραφή και αφήγηση ιστορίας, ανάλυση διαλόγων για αγορές αγαθών, παιχνίδι ρόλων, κατασκευή λίστας προϊόντων	10	Προβληματίζονται και συνθέτουν τον δικό τους λόγο
Ενότητα 5 – Κοινωνική ζωή	20	Λεξιλόγιο και Γραμματική (Προθέσεις)	10	Διαπραγμάτευση όρων, ανάλυση κειμένων, γραφή σύντομου κειμένου, οργάνωση και συμμετοχή σε διαλόγους	10	Ευαισθητοποιούνται και συνεργάζονται με τους γύρω τους
Ενότητα 6 – Εργασία και υπηρεσίες	20	Λεξιλόγιο και Γραμματική (Ανώμαλα ρήματα)	10	Σύνταξη αίτησης και βιογραφικού για εργασία, επικοινωνία με φορείς	10	Διαμορφώνουν και προσαρμόζουν τη γλώσσα στις ανάγκες τους

				εκπαίδευσης και υγείας		
Ενότητα 7-ΜΜΕ	20	Λεξιλόγιο και Γραμματική (ολοκληρωμένες προτάσεις λόγου)	10	Επεξεργασία ειδήσεων και άρθρων, Συζήτηση σχετικά με τις προηγούμενες εμπειρίες, Σημείωση λέξεων-κλειδιών	10	Αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν κείμενα (προφορικά και γραπτά) για να εκφράσουν τη γνώμη τους
Γενικό σύνολο	140		70		70	

Το περιεχόμενο του Προγράμματος διαρθρώνεται σε διαφορετικά επίπεδα, όμως οι θεωρητικές γνώσεις δεν είναι ξεκομμένες από την πρακτική άσκηση. Ειδικά για το συγκεκριμένο Πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, οι γνώσεις λεξιλογίου και γραμματικής μπορεί να διδάσκονται ξεχωριστά, αλλά είναι αλληλένδετα στοιχεία που απορρέουν μέσα από τις επικοινωνιακές καταστάσεις των δραστηριοτήτων (Αγάθος κ. συν., 2011). Επιπλέον, το ποσό της γνώσης του προγράμματος και ο ρυθμός της μάθησης του καθορισμένου έργου εξαρτώνται από τον εκπαιδευτή και από δεκτικότητα των εκπαιδευομένων (Rogers, 1998).

4. ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ»

Κομβική για τη συνέχεια του Προγράμματος είναι η Ενότητα 5 που περιλαμβάνει την κοινωνική ζωή (ελεύθερος χρόνος-ψυχαγωγία-χόμπυ-ταξίδια), τις δοσοληψίες μεταξύ των ανθρώπων στην καθημερινότητά τους, εφόσον σε αυτό τον τομέα απαιτείται καλή γλωσσική επικοινωνία και συνεργασία. Οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στη διαδικασία να μαθαίνουν, να ασκούνται και να συμπεριφέρονται ως ακολούθως:

4.1. ΓΝΩΣΕΙΣ

- α. Ονομάζουν δραστηριότητες από κοινωνικά συμβάντα
- β. Κατηγοροποιούν λέξεις ή φράσεις από διαφορετικές περιστάσεις ή χώρους
- γ. Συμπεραίνουν ποιες είναι οι κατάλληλες λέξεις

- δ. Κατανοούν κείμενα (δημοσίευσης ή εικόνας ή διαφήμισης)
- ε. Αναλύουν τις παραμέτρους των κειμένων
- στ. Γράφουν γράμματα για όσα τους ευχαριστούν
- ζ. Συνθέτουν προτάσεις με το βασικό λεξιλόγιο της ενότητας
- η. Ασκούνται στη γραμματική.

4.2. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- α. Διαλέγονται και επικοινωνούν μεταξύ τους (με ερωτήσεις και απαντήσεις) για θέματα που τους αφορούν
- β. Δείχνουν και παρουσιάζουν αντικείμενα
- γ. Συμμετέχουν σε δημιουργική λειτουργία
- δ. Βρίσκουν απαντήσεις σε ερωτήσεις και αναλύουν τις καταστάσεις
- ε. Ενεργούν και παίζουν ρόλους
- στ. Εκφράζονται και οργανώνουν λόγους.
- ζ. Ερευνούν και συνθέτουν απόψεις
- η. Διορθώνουν τα λάθη τους, αποκτούν ευελιξία

4.3. ΣΤΑΣΕΙΣ

- α. Αντιλαμβάνονται τις εικόνες
- β. Συνειδητοποιούν και ενεργοποιούνται στον διάλογο
- γ. Ενδιαφέρονται και συνεργάζονται με τον διπλανό τους
- δ. Προβληματίζονται και ευαισθητοποιούνται σε πρακτικά θέματα
- ε. Συγκρίνουν εμπειρίες
- στ. Δέχονται την αξία και σημασία της επικοινωνίας
- ζ. Διαμορφώνουν και προσαρμόζονται γλωσσικά σε ρόλους
- η. Υπερβαίνουν στερεοτυπικές αντιλήψεις

5. ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ

Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της ενότητας 5 περιλαμβάνει δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου μέσω των οποίων ασκούνται οι εκπαιδευόμενοι, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, κατανοούν και συνομιλούν, αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας και διαμορφώνουν στάσεις πολιτιστικής αλληλεπίδρασης.

Υποενότητα 1: 2 ώρες

[Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν λεζάντες με λέξεις-κλειδιά (δίνουν ονομασίες) κάτω από εικόνες (με παιχνίδια, αθλήματα, χορό, θέατρο, μουσική) από διαφορετικές χώρες.

Εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με καταλόγους ρημάτων (δράσεις) και ουσιαστικών (χώροι) που σχετίζονται με τη διασκέδαση.

Βάζουν τις λέξεις στη σωστή σειρά μέσα σε προτάσεις ή κάνουν αντιστοιχίσεις.]

Το επιμέρους περιεχόμενο αντιστοιχεί στους γνωστικούς στόχους 4.1.α., 4.1.β., 4.1.γ., 4.1.η., στην απόκτηση δεξιοτήτων 4.2.δ. και στη διαμόρφωση στάσεων 4.3.α.

Υποενότητα 2: 2 ώρες

[Ακούν και διαβάζουν σύντομους διαλόγους για τις ασχολίες στο Σαββατοκύριακο. Απαντούν σε ερωτήσεις γύρω από τους έτοιμους διαλόγους.

Συζητούν με τον/τη διπλανό/νή τους για το τι κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Χρησιμοποιούν συνήθεις φράσεις στην ομιλία τους.

Συμπληρώνουν κενά με τις λέξεις που έμαθαν μέσα σε κείμενο δύο παραγράφων.]

Οι δραστηριότητες στοχεύουν στη μάθηση 4.1.γ., 4.1.δ., στις δεξιότητες 4.2.α., 4.2.δ. και στις στάσεις 4.3.β., 4.3.γ.

Υποενότητα 3: 2 ώρες

[Διαβάζουν σε ένα περιοδικό την υπόθεση ενός κλασικού θεατρικού έργου (ξένου συγγραφέα) και απαντούν σε ερωτήσεις.

Βλέπουν μια διαφήμιση χριστουγεννιάτικης παράστασης και απαντούν σε ερωτήσεις σωστού-λάθους.

Ακούν ένα λογοτεχνικό απόσπασμα/παραμύθι (πεζό) και συμπληρώνουν σταυρόλεξο.]

Η εκπαιδευτική πράξη προσανατολίζεται στις γνώσεις 4.1.δ., 4.1.ε., στις δεξιότητες 4.2.δ. και στάσεις 4.3.α., 4.3.δ., 4.3.η.

Υποενότητα 4: 2 ώρες

[Ακούν/διαβάζουν έναν διάλογο από ταινία στην τηλεόραση και απαντούν σε ερωτήσεις σωστού-λάθους.

Ακούν τα μηνύματα στον αυτόματο τηλεφωνητή από μουσεία, θέατρα και κινηματογράφους και κρατούν σημειώσεις.

Συμπληρώνουν πίνακα με το τι θέλει/μπορεί/πρέπει καθένας/μία]

Οι ενέργειες κατευθύνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους των γνώσεων 4.1.δ, 4.1.ε., των δεξιοτήτων 4.2.δ. και στάσεων 4.3.δ.

Υποενότητα 5: 2 ώρες

[Γράφουν ένα γράμμα σε κάποιο/α φίλο/η για μια συναυλία (ελληνικού ή ξένου μουσικού συγκροτήματος) που τους άρεσε πολύ. Διαβάζουν το γράμμα στους/στις συνεκπαιδευομένους, ακούν τα σχόλιά τους και το ξαναγράφουν.

Φέρνουν φωτογραφίες και άλλα ενθύμια της χώρας προέλευσης και τα παρουσιάζουν στους/στις συνεκπαιδευομένους/νες τους.]

Οι δραστηριότητες αφορούν επέκταση των γνώσεων 4.1.στ., των δεξιοτήτων 4.2.β, 4.2.γ. και στάσεων 4.3.ε., 4.3.στ., 4.3.η.

Υποενότητα 6: 2 ώρες

[Παίζουν ρόλους μεταξύ τους σχετικά με ταξίδια σε άλλη χώρα (σε πρακτορείο, εκδοτήριο κλπ.)

Συντάσσουν ανά δύο τη συνταγή (φαγητού ή γλυκού) για ένα πάρτυ γενεθλίων.

Γράφουν τις νέες λέξεις που έμαθαν και φτιάχνουν δικές τους προτάσεις με αυτές.]

Οι ασκήσεις επεξεργασίας αποσκοπούν στην κατάκτηση γνώσεων 4.1.ζ., δεξιοτήτων 4.2.ε, 4.2.στ., 4.2.ζ. και στάσεων 4.3.γ., 4.3.ζ., 4.3.η.

Υποενότητα 7: 8 ώρες

[Χρησιμοποιούν το ρήμα «αρέσει» σε διαφορετικά παραδείγματα.

Χρησιμοποιούν τις προθέσεις σε διαφορετικές καταστάσεις.]

Τα παραδείγματα της Γραμματικής στοχεύουν στη μάθηση 4.1.ζ, 4.1.η., σε δεξιότητες 4.2.ζ., 4.2.η. και στάσεις 4.3.στ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αφορά τον σχεδιασμό Εκπαιδευτικού Προγράμματος ενηλίκων (αλλοδαπών/μη ελληνόφωνων) για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που αναλαμβάνει να υλοποιήσει το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Δυτικής Μάνης στην Πελοπόννησο.

Προηγείται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών σύμφωνα με τη συνειδητοποίηση της έλλειψης μορφωτικών αγαθών τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Για τον σκοπό αυτό προτείνεται η εφαρμογή της περιγραφικής δειγματοληπτικής μεθόδου, καθώς ταιριάζει στα γεωγραφικά δεδομένα και στο προφίλ της ομάδας στόχου, με χρήση του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης.

Ακολουθεί, βάσει της διερεύνησης των αναγκών, ο προσδιορισμός του σκοπού, των ειδικών στόχων και του περιεχομένου του Προγράμματος στον άξονα της στρατηγικής της προσωπικής και πολιτισμικής ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται όχι μόνο η γλωσσική επικοινωνία και συνεργασία, αλλά και ο δημιουργικός διάλογος διαμέσου του

πολιτισμού. Το Πρόγραμμα διαρθρώνεται σε επτά εκπαιδευτικές Ενότητες: Εισαγωγή στο ελληνικό αλφαβητικό σύστημα, Ταυτότητες, Μετακινήσεις, Συναλλαγές, Κοινωνική ζωή, Εργασία και δημόσιες υπηρεσίες, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Κάθε Ενότητα γενικά περιλαμβάνει αντίστοιχες θεωρητικές γνώσεις, πρακτική άσκηση-δεξιότητες και στάσεις-συμπεριφορές.

Επιλέχθηκε μία σημαντική Ενότητα που αναφέρεται στην κοινωνική ζωή με επικοινωνιακές περιστάσεις γύρω από τον ελεύθερο χρόνο, τα ταξίδια, τα χόμπι κλπ. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται ειδικότερα να κατακτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις-δεξιότητες, όπως και να σχηματίσουν στάσεις ζωής.

Εν συνεχεία αναλύεται το περιεχόμενο της Ενότητας για την κοινωνική ζωή σε επτά υποενότητες. Κάθε υποενότητα αναφέρεται σε επιλεγμένες δραστηριότητες, που αντιστοιχούν στις προκαθορισμένες γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις της Ενότητας.

Συνοψίζοντας, ο σχεδιασμός του Εκπαιδευτικού Προγράμματος Εκπαίδευσης ενηλίκων θεμελιώνεται σε αυστηρή στοχοθεσία και περιεχόμενο (με κλιμακωτή διάρθρωση σε Ενότητες και Υποενότητες), αλλά συνάμα αποτελεί προϊόν ελεύθερης φαντασίας. Τέλος, το συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο για να συνεισφέρει στην προσωπική καλλιέργεια του εκπαιδευομένου μέσω της γλώσσας, καθώς και στην κοινωνικο-πολιτισμική του ανάπτυξη μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα και πολιτισμικά αγαθά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγάθος, Θ., Γαλαντόμος, Ι., Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε., Ρουμπής, Ν., & Σιμόπουλος, Γ. (2011). *Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας (επίπεδο Α1)*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). <https://www.openbook.gr/ekmathisi-tis-ellinikis-glwssas-epipedo-a1-egxeiridio/>

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της (Τόμ. Β)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση Προγραμμάτων (Τόμ. Γ)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κασιμάτη, Α. (200). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία-Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.- ΕΚΠΑ.

<http://edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/1095>

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Τσίλη, Π. (2021). *Εκπαιδύοντας ενήλικες στις τέχνες- Η περίπτωση του Ωδείου της Ιεράς Μητρόπολης Βεροίας, Ναούσης και Καμπανίας: Συγκριτική θεώρηση της διδακτικής οπτικής, του διδακτικού προφίλ και της κατάρτισης ή μη των εκπαιδευτών στην εκπαίδευση ενηλίκων (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ)*. Arothesis.

<https://apothesis.eap.gr/archive/item/87030>

eTwinning – Κοινότητα Μάθησης

Γεωργία Τζήλου, eTwinning ambassador

tzilou_g@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρουσιάζεται η κοινότητα μάθησης «eTwinning» η οποία προάγει τη συνεργασία των σχολείων της Ευρώπης, μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω διαδικτύου για εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα βελτιώνει τις σχέσεις των μαθητών και αυξάνει τη συνεργασία μεταξύ τους. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία των «eTwinning» προγραμμάτων, καθώς η ενσωμάτωσή τους προάγει την καινοτομία σε μία σχολική μονάδα, εντάσσει την τοπική κοινωνία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δίνει ευρωπαϊκή διάσταση στην ταυτότητά τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Κοινότητα μάθησης, eTwinning, Συνεργατική μάθηση, Καινοτομία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης διαμορφώνουν ένα ελκυστικό διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον βελτιώνοντας την ποιότητα των ηλεκτρονικών συνεργατικών μαθημάτων. Κατά τη διεκπεραίωσή τους τα μέλη που είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους διερευνούν το εκπαιδευτικό θέμα που εξετάζουν σε βάθος έχοντας την δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις και πληροφορίες και να μάθουν μαζί ανοίγοντας το γνωστικό τους πεδίο (Reinmann-Rothmeier, 2001).

Οι κοινότητες μάθησης, όπως προκύπτει από την έρευνα των Σελίμη, Στρούζα και Χατζηγιάννου (2016), για να είναι αποτελεσματικές στην Α/θμια Εκπαίδευση, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν το περιβάλλον μάθησης αξιοποιώντας πρακτικές, που προωθούν τη συνεργασία και τη συνεργατική δόμηση της γνώσης αλλά και κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να πραγματώνεται στον χώρο του σχολείου, στοχεύοντας στον μετασχηματισμό της σχολικής κοινότητας, των προγραμμάτων σπουδών και της παιδαγωγικής. Δίνεται μάλιστα έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, γι' αυτό συνήθως οι εκπαιδευτικοί

πραγματοποιούν έρευνες και δράσεις, που διευκολύνουν τη συλλογή πληροφοριών για τις επιδόσεις των μαθητών (Αρβανίτη, 2013).

Με την ένταξη των κοινοτήτων μάθησης στο νέο σχολείο του 21ου αιώνα οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν τα μέλη, που συνεργάζονται να κατανοούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των θεματικών ενότητων, που εξετάζουν, να επιλύουν προβλήματα, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και εμπειρίες και να οδηγούνται από κοινού στην απόκτηση νέων γνώσεων εφαρμόζοντας κοινές δραστηριότητες (Paloff and Pratt, 1999 όπως αναφ. Αρβανίτη 2013). Απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση των κοινοτήτων μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να παράγουν γνώση μέσω των κοινοτήτων μάθησης (Αρβανίτη, 2013). Από τη διεθνή βιβλιογραφία (Adler, 1998 · Matow at al., 2009 · Wenger, 1998 · όπως αναφ. Αρβανίτη 2013 και Ξαφάκος, 2016) προκύπτει πως τούτο συμβάλλει θετικά στη δημιουργικότητα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς μαθαίνουν οι ίδιοι να επικοινωνούν, να μοιράζονται εμπειρίες και γνώσεις, να βελτιώνουν την πρακτική τους και να συνεργάζονται, για να επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερα τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές τους (Ξαφάκος, 2016). Δυστυχώς, όμως, δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός ερευνών, που να εξετάζουν κατά πόσο μπορούν να συμβάλουν στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, καθώς δεν οδηγούν πάντα στην ανάπτυξη ενός σχολείου οι κοινότητες μάθησης. Γι' αυτό και λειτουργούν συμπληρωματικά, χτίζοντας γέφυρες από την ατομική μάθηση σ' εκείνη που συντελείται μέσα στην ομάδα, η οποία συγκροτείται εντός της ηλεκτρονικής κοινότητας δημιουργώντας νέες δομές για παιδαγωγικές πρακτικές (Αρβανίτη, 2013).

Ο Johnston 1998 (Ξαφάκος, 2016:7) διεξήγαγε μία έρευνα με σκοπό να ανακαλύψει κατά πόσο υπάρχει δυνατότητα να οργανωθεί ένα σχολείο, το οποίο μέσα στα πλαίσια των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης θα εφαρμόζει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Από τα ευρήματα της έρευνάς του προκύπτει πως χρειάζονται τέσσερα στοιχεία για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο: α) η ύπαρξη δομών που να προάγουν τη συνεργασία, β) η ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών, γ) τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δ) η υποστηρικτική ηγεσία (Ξαφάκος, 2016). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από τις έρευνες των Silins and Mulford (2002). Σύμφωνα με αυτά χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συμμετοχικότητας, να λαμβάνονται από κοινού πρωτοβουλίες και η επαγγελματική ανάπτυξη να είναι ο απώτερος στόχος.

Στην Ελλάδα ανάλογες έρευνες διενεργήθηκαν από τη Βύσσα (2009) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπάρχουν θετικές απόψεις και στάσεις, αλλά υπάρχει μεγάλος δρόμος μέχρι να εδραιωθεί και να εφαρμοστεί σε όλες τις διαστάσεις του (όπως αναφ., Ξαφάκος, 2016).

Πρόσφατα, η έρευνα των Schechter και Moran (2006) αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν το αίσθημα της αβεβαιότητας ως προς την αίσθηση της συλλογικής ικανότητας μέσα σε

ένα πλαίσιο μηχανισμού οργανωσιακής μάθησης, ενώ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει θετικά είναι η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Οι νέες έρευνες των Mitchell and Sackney (2000), Sackney et al (2005), Verbiest (2008, 2011 όπως αναφ. στο Ξαφάκος, 2016) και των Sleegers et al (2013) εστίασαν στην πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη φύση της εκπαιδευτικής κοινότητας μάθησης, καθώς και στον εντοπισμό των διαστάσεων της. Είναι γεγονός πως στον χώρο των κοινοτήτων μάθησης ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναστοχαστεί και να σχεδιάσει νέες παραμέτρους. Η δε εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων με τον ενεργό ρόλο τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή δίνει νέες διαστάσεις στη μάθηση. Οι ερευνητές εντόπισαν οκτώ διαστάσεις, που προκύπτουν από τριών ειδών ικανότητες, την ατομική, τη διαπροσωπική και την οργανωσιακή (Sleegers et al, 2013).

Η προσωπική και η διαπροσωπική ικανότητα έχουν να κάνουν με την ικανότητα του ατόμου και της ομάδας αντίστοιχα, να κατασκευάσει με δημιουργική διάθεση, να ανακατασκευάσει και να εφαρμόσει τη γνώση μέσα από την αναζήτηση και την έρευνα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να δουλέψει η ομάδα αποτελεσματικά είναι το κοινό όραμα μάθησης. Τέλος, η οργανωσιακή ικανότητα λειτουργεί υποστηρικτικά προς στις άλλες δύο ορίζοντας τη δομή και εξετάζοντας το περιβάλλον και συνεκτιμώντας τις συνθήκες πολιτισμού και παιδείας μέσα στις οποίες εξελίσσονται οι διαδικασίες μάθησης. Βασίζεται όμως στην ηγεσία που έχει την υποχρέωση να προωθεί την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ώστε να τολμούν την ανακατεύθυνσή τους απέναντι στα νέα δεδομένα και τις εξελίξεις (Verbiest, 2008 όπως αναφ., Ξαφάκος, 2016).

Πρόσφατα, οι ερευνητές Handscomb and MacBeath (2003) (όπως αναφ. Ξαφάκος, 2016) κάνουν λόγο για «το σχολείο που ασχολείται με την έρευνα», στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θεωρούν πως είναι χρήσιμο να έχουν κριτική σκέψη, να επιδεικνύουν δυσπιστία στις απλές και εύκολες απαντήσεις εκφράζοντας την επιθυμία για αποδείξεις τοποθετώντας στο επίκεντρο τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του «σχολείου που ασχολείται με την έρευνα» είναι: α) να παρουσιάζει ερευνητικό χαρακτήρα, β) να προωθεί τις κοινότητες έρευνας, γ) να χρησιμοποιεί την έρευνα για την εξέλιξη του προσωπικού, δ) να μετατρέπει την εμπειρία σε γνώση, ε) να οδηγεί τους μαθητές προς το δρόμο της έρευνας και την κριτική σκέψη (Σαραφίδου, 2013 όπως αναφ. Ξαφάκος, 2016).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες για ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό σχολείο είναι το στοιχείο του συγκεντρωτισμού και η αδυναμία του να εφαρμόσει νέες πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας, που να προωθούν την καινοτομία (Κολέζα, 2014:24). Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας, που αναχαιτίζει την πρόοδο είναι η αδράνεια των εκπαιδευτικών,

οι οποίοι δεν είναι διατεθειμένοι να επιμορφωθούν και να ανανεώσουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη δουλειά τους και να εκσυγχρονίσουν τη διδακτική τους μέθοδο.

Η κοινότητα μάθησης «eTwinning» όπως προλέχθηκε, επιτρέπει την αξιοποίηση περιβαλλόντων ασφαλούς κοινωνικής δικτύωσης στην Α/θμια Εκπαίδευση και γενικότερα έχουν ποικίλα οφέλη για τους μικρούς μαθητές.

Συντελούν στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και την κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τους ανοίγουν δρόμους στην κατάκτηση της γνώσης προωθώντας την αυτενέργεια (Λάζαρη, Μουζάκης και Κουτρομάνος, 2015· Δρακοπούλου, 2013).

Διαπιστώθηκε εν τέλει από τα ευρήματα των Σελίμη, Στρούζα και Χατζηιωάννου (2016) ότι στο πλαίσιο των ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης η μέθοδος διδασκαλίας, που αποδίδει τα μέγιστα, είναι η ομαδοσυνεργατική, διότι είναι η πλέον κατάλληλη για την ολοκλήρωση των ομαδικών εργασιών και μάλιστα κυρίως σε συνθήκες απαλλαγμένες από πίεση και άγχος, αφού αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Δίνει επίσης τις ευκαιρίες για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

KOINOTHTA ΜΑΘΗΣΗΣ «ETWINNING 2005-2025»

1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Το «eTwinning» είναι μία κοινότητα μάθησης, η οποία ξεκίνησε επίσημα τον Ιανουάριο του 2005, και για τα έτη 2004-2006 αποτέλεσε τη βασική δράση του προγράμματος eLearning και πλέον εντάσσεται στο Πρόγραμμα για τη Διά Βίου Μάθηση (2007-2013 - Απόφαση αρ. 1720/2006/EC 1 της 15 Νοεμβρίου 2006), αφορά ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις σχολείων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες μέσω του διαδικτύου. Σταδιακά, το 2007, με αριθμ. 1720/2006/ΕΚ/15-11-2006 υπουργική απόφαση, ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση, και, εν συνεχεία, αποτέλεσε μέρος του ευρωπαϊκού προγράμματος «Comenius» για τα σχολεία. Έχει ενσωματωθεί σταθερά στο Erasmus+, το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, από το 2014.

Η πλατφόρμα του «eTwinning» ανανεώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2012 και έγινε πιο κατάλληλη για νέους και με λιγότερη εμπειρία εκπαιδευτικούς. Ένα πιο λιτό και εύκολο στην πλοήγηση περιβάλλον θα διευκολύνει ακόμη περισσότερο τα σχολεία να εμπλακούν σε διασυνοριακές συνεργασίες και να εισαγάγουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Παρασκευάς, 2015). Για πρώτη φορά το έτος 2022 ξεκίνησε να λειτουργεί η Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα Σχολικής Εκπαίδευσης με στόχο να αποτελέσει τον διαδικτυακό χώρο συνάντησης όλων των ενδιαφερόμενων φορέων στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το «eTwinning» είναι στην ουσία μια κοινότητα μάθησης, που συγκεντρώνει στους κόλπους της σχολεία, τα οποία ανήκουν στην ίδια οικονομική κοινότητα, την ευρωπαϊκή. Ενώ λοιπόν στηρίζεται σε ένα σύστημα πανευρωπαϊκό δικτύωσης των σχολείων, ταυτόχρονα μέσω της ανταλλαγής και της διακίνησης ιδεών και ποικίλης πληροφορίας το προωθεί δημιουργώντας εταιρικές σχέσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο. Έτσι, μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, που διενεργείται στον διαδικτυακό χώρο, φέρνει κοντά εκπαιδευτικούς και μαθητές και τους κατευθύνει δυναμικά σε μια ευρεία πολιτισμική διάσταση. Έως σήμερα 44 ευρωπαϊκές χώρες απολαμβάνουν τα οφέλη της πλατφόρμας «eTwinning» με τη δύναμη της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιώντας τους θετικούς στόχους της παγκοσμιοποίησης γαλουχώντας πολίτες του κόσμου (Gillera, 2006).

Η συγκεκριμένη μαθησιακή κοινότητα παρέχει εργαλεία και στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως την πύλη «eTwinning» (www.eTwinning.net) καθώς και σεμινάρια και διαδικτυακά προγράμματα επιμόρφωσης (eLearning), σε ευρωπαϊκό αλλά και σε εθνικό επίπεδο για το διδακτικό προσωπικό. Από την αρχή της θέσπισης της, η εκπαιδευτική δράση «eTwinning» εξελίχθηκε από ένα εργαλείο εξεύρεσης εταίρων σε μία πλούσια πανευρωπαϊκή κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης (Μαστόρη, 2017) ανοικτή αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς από την προσχολική έως και τη Β/θμια Εκπαίδευση.

Μια Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης (Ε.Υ.Υ.) προωθεί τη δράση, πληροφορεί, συμβουλεύει και καθοδηγεί τους συμμετέχοντες κάθε χώρας σε εθνικό επίπεδο. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο τον συντονισμό του «eTwinning» αναλαμβάνει η Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης (Κ.Υ.Υ.), υπό τη διοίκηση του European Schoolnet, μιας κοινοπραξίας 31 Υπουργείων Παιδείας, που συνεργάζεται με κάθε Ε.Υ.Υ. και είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία ψηφιακής πλατφόρμας, για διοργανώσεις που δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για τη διοργάνωση και την υλοποίηση ενός ετήσιου ευρωπαϊκού συνεδρίου και μίας εκδήλωσης απονομής βραβείων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην εκπόνηση προγραμμάτων, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και των Web 2.0 εργαλείων και υπηρεσιών, που ξεχωρίζουν (Παρασκευάς, 2015).

Η πλατφόρμα «eTwinning», η οποία προσφέρεται σε 31 γλώσσες, προωθεί τις τοπικές και υπερεθνικές συνεργατικές δραστηριότητες από το 2003 με αρ. Απ. Γ7/47587/16-5-2003 αλλά και τη μάθηση STEAM2 με σημαντικά παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η ενσωμάτωση του «eTwinning» στην τάξη αναδεικνύει τους 4 Πυλώνες Ντελόρ, οι οποίοι αποτελούν τους πυλώνες της εκπαιδευτικής πολιτικής της ευρωπαϊκής ένωσης (Μαστόρη, 2017), καθώς συμφωνούν και με τις αρχές της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006) καθώς και με τις θεωρίες μάθησης της προσχολικής και σχολικής αγωγής: α) να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε, β) να μάθουμε να πράττουμε, γ) να μάθουμε να συνυπάρχουμε και δ) να μάθουμε να υπάρχουμε.

1.2. ΤΟ ETWINNING ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ – ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

Το «eTwinning» στην Ελλάδα είναι το πιο δημοφιλές πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, ενώ αποτελεί τη μοναδική πλατφόρμα για το Νηπιαγωγείο. Στην προηγούμενη πλατφόρμα ήταν εγγεγραμμένοι 18.500 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 12% των Ελλήνων εκπαιδευτικών και το 55% περίπου των Ελληνικών σχολείων (10.100+ εγγεγραμμένα). Το ποσοστό αυτό είναι κατά πολύ ανώτερο από κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα.

Στην νέα Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα Σχολικής συμμετέχουν περισσότεροι από 170.000 εκπαιδευτικοί, γύρω στις 233.000 σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, ενώ έχουν υλοποιηθεί περισσότερα από 130.000 συνεργατικά έργα έως σήμερα. Στην Ελλάδα είναι εγγεγραμμένοι περισσότεροι από 35.000 εκπαιδευτικοί από περίπου 13.000 σχολικές μονάδες και έχουν υλοποιηθεί κατά προσέγγιση 20.000 συνεργατικά έργα έως σήμερα. Και επειδή τα ελληνικά σχολεία έχουν κατακτήσει πολλές και σημαντικές διακρίσεις, κατ' επέκταση η πατρίδα μας γνωρίζει ιδιαίτερη προβολή.

Παράλληλα, υπάρχει συνεργασία με το πρόγραμμα eSafety Label, μια υπηρεσία πιστοποίησης και υποστήριξης για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο σε σχολεία της Ευρώπης (Παρασκευάς, 2015).

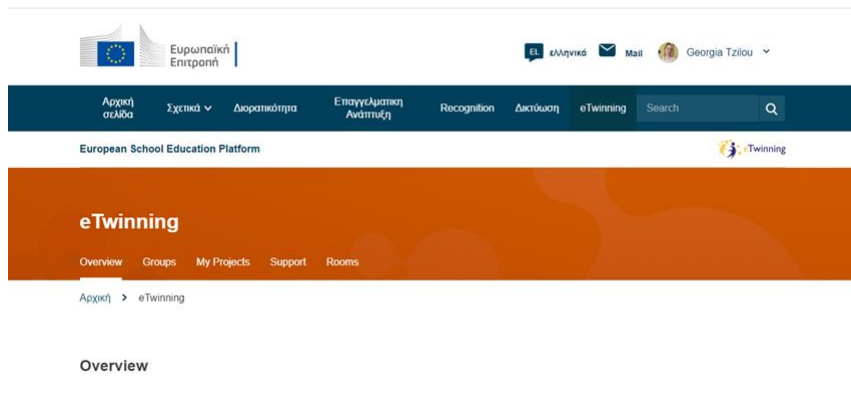
Η Ελληνική Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης με αρ. Απ. 116460/ΚΠ/1-10-2012, η οποία λειτουργεί με τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων, στην προσπάθεια της να παρέχει συνεχή παιδαγωγική και τεχνική υποστήριξη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς οργανώνει:

- διαδικτυακά μαθήματα και τηλεεκπαιδεύσεις
- δια ζώσης σεμινάρια με τη συμβολή και των Πρεσβευτών της δράσης
- σεμινάρια εξεύρεσης συνεργατών με συμμετοχή και εκπαιδευτικών από το εξωτερικό
- εθνικό συνέδριο «eTwinning»
- σεμινάρια Επαγγελματικής Ανάπτυξης σε συνεργασία με την Κεντρική Υπηρεσία
- συγγραφή παιδαγωγικών οδηγιών με παρουσίαση καλών πρακτικών, ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών κ.ά.
- μαθήματα για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων
- διάχυση της δράσης σε συνέδρια και μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- διαδικτυακά μαθήματα για τα εργαστήρια δεξιοτήτων
- δράσεις για τα Πανεπιστήμια
- τηλεεκπαίδευση (Webinars & Webinars ITE)
- καμπάνιες και διαγωνισμούς (Παρασκευάς, 2015 · Μαστόρη, 2017 και Γιωτόπουλος, κ.α. 2017).

1.3. Η ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ETWINNING

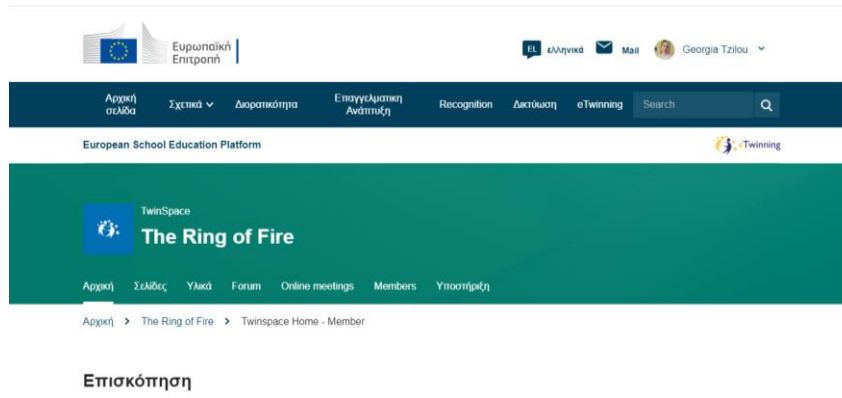
Η ιστοσελίδα «eTwinning» παρέχει στους χρήστες πλήθος πληροφοριών για το πρόγραμμα, τα παιδαγωγικά οφέλη που προσφέρει σε μαθητές, τους τρόπους βελτίωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας στις σχολικές μονάδες, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενημέρωση για τις ημερομηνίες διεξαγωγής συνεδρίων και ημερίδων που πραγματοποιούνται, τους ετήσιους διαγωνισμούς και τα κριτήρια συμμετοχής καθώς και πληροφορίες για το πώς ένα πρόγραμμα διακρίνεται με ετικέτα ποιότητας (εθνική & ευρωπαϊκή) και τέλος έναν οδηγό χρήσης εργαλείων για τους εκπαιδευτικούς (Γιωτόπουλος, Δημακόπουλος κ.α. 2017).

Ο χώρος «eTwinning live» επιτρέπει στους χρήστες να βρουν εταίρους, να αλληλεπιδρούν στο φόρουμ, να συμμετέχουν σε ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και να συνεργάζονται σε προγράμματα αποκτώντας πρόσβαση στο χώρο «twinspace», αφού πρώτα δημιουργήσουν λογαριασμό στην κοινότητα μάθησης.



Εικόνα 1. «Πλατφόρμα eTwinning live»

Στον χώρο του «twinspace» και αφού έχει δημιουργηθεί το πρόγραμμα, παρέχεται η δυνατότητα στον συντονιστή του αλλά και στους εταίρους να δημιουργούν στην κατηγορία «Σελίδες» τις θεματικές ενότητες του θέματος που εξετάζουν. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα στην κατηγορία «Υλικά» ν' ανεβάσουν αρχεία, εικόνες και βίντεο με τις δραστηριότητες των μαθητών, ενώ στις κατηγορίες «Live» και «Φόρουμ» μπορούν να πραγματοποιηθούν on line σύνδεση μαθητών και εκπαιδευτικών στην αίθουσα τηλεδιασκέψεων αλλά και επικοινωνία στο φόρουμ με γραπτό μήνυμα, καθώς έτσι μπορούν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να μοιράζονται υλικό μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο. Τέλος, έχουν πρόσβαση σε όλα τα μέλη που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί τους με προσωπικά μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου «eTwinning» (Γιωτόπουλος, Δημακόπουλος κ.α., 2017).



Εικόνα 2. «Πλατφόρμα Twinspace»

Ειδικότερα η συμμετοχή σε πρόγραμμα «eTwinning» προωθεί:

- τη βιωματική μάθηση
- τη συνεργασία σε ομάδες (συνεργατική μάθηση)
- την ευρωπαϊκή και διεθνή διάσταση στην εκπαίδευση
- την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών
- την κριτική σκέψη και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων
- τη συνεργασία σε δίκτυα
- την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- την πρόσβαση στην πληροφορία και τη δυνατότητα ανάλυσης της (eTwinning, 2018)

παρέχοντας προγράμματα διεπιστημονικά βασισμένα σε σχέδια εργασίας και πρότζεκτ, δίνοντας νέες πολιτισμικές νόρμες πιο ανοιχτές στην αλλαγή και στην παιδαγωγική καινοτομία με στόχο τη συνεργασία με άλλες κοινότητες μαθητών συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2004 και Παρασκευάς, 2015).

Σκοπός είναι να συνεργαστεί το προσωπικό τουλάχιστον δύο σχολείων, ακόμα και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για μακρύ χρονικό διάστημα χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες για να φέρουν εις πέρας μαζί, σε καθημερινή επαφή, μία παιδαγωγική δραστηριότητα (eTwinning, 2018).

1.4. ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ «ETWINNING»

Τα κύρια θετικά σημεία του «eTwinning» είναι η ευελιξία και η έλλειψη γραφειοκρατικών διατυπώσεων. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να επιλέξουν το θέμα τους και τη μέθοδο με την οποία θα εκπονήσουν το πρόγραμμά τους. Δίνεται η δυνατότητα και οι μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής και είναι ευχής έργον να μπορούν να το κάνουν. Βασική

προϋπόθεση είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και η συνεργασία με συναδέλφους από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες ή από άλλες ελληνικές περιοχές (Μαστόρη, 2017).

Ειδικότερα, τα πλεονεκτήματα είναι:

- αρκετά απλή και οικονομική η υλοποίηση του προγράμματος καθώς αξιοποιεί τους υπάρχοντες πόρους των σχολικών μονάδων
- εύκολη εύρεση συνεργατών
- οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαραίτητο να δημιουργούν ένα δικό τους πρόγραμμα, καθώς δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν σε ένα υπάρχον
- απευθύνεται σε όλες της ηλικιακές ομάδες μαθητών
- μπορεί να αξιοποιηθεί απ' όλα τα επίπεδα γνώσης μιας ξένης γλώσσας
- μπορεί να αξιοποιηθεί απ' όλες τις χώρες
- παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες
- η υλοποίηση του προγράμματος δεν απαιτεί μακροπρόθεσμη δέσμευση, καθώς μπορεί να έχει μικρή διάρκεια, επειδή τα μέλη ορίζουν τη διάρκειά του
- παρέχει ασφαλές περιβάλλον για τη διαχείριση του ψηφιακού περιεχομένου
- παρέχει τα απαραίτητα διαδικτυακά εργαλεία για την υλοποίηση των προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο
- παρέχει δυνατότητα απόκτησης «Ετικέτα Ποιότητας Έργου» σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο
- παρέχει συνεργασία σε πολλά επίπεδα, όπως: Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, συνεργασία μαθητή-εκπαιδευτικού, συνεργασία μεταξύ των μαθητών και συνεργασία με γονείς
- τονίζεται η ευρωπαϊκή διάσταση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση φέρνοντας σε επαφή εκπαιδευτικούς και μαθητές από άλλες χώρες επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών (Μαστόρη, 2017· Gilleran, 2006 και Γιωτόπουλος, Δημακόπουλος κ.α. 2017).

Η πραγματοποίηση δράσεων «eTwinning» συντελεί στη θετική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και είναι ιδιαίτερα επωφελής για τους εκπαιδευτικούς ως προς την αυτοβελτίωσή τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη και για τους μαθητές ως προς τη βελτίωση της εκπαίδευσης και το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα. Οι συμμετέχοντες σε πρόγραμμα, στο οποίο συνεργάζονται διαφορετικές χώρες της ενωμένης Ευρώπης, συνειδητοποιούν ότι είναι κομμάτι της.

1.5. ΤΑ ΩΦΕΛΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το όφελος των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα «eTwinning» είναι πως τους δίνονται κίνητρα μάθησης, έχουν τη δυνατότητα ν' αναλάβουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν να μιλούν μία επιπλέον ξένη γλώσσα ή εξοικειώνονται με αυτήν που μιλούν ήδη, συμμετέχουν ενεργά στη στοχοθεσία και στη λήψη αποφάσεων καθώς και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων.

Εκτός των άλλων, μέσω εκπόνησης συνεργατικών έργων εκπαιδεύονται καθημερινά στη χρήση των νέων τεχνολογιών και αυτό λειτουργεί ως κίνητρο για τη δημιουργία πιο ουσιαστικών και ενδιαφερόντων μαθημάτων, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει η τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα και αποκτώντας ψηφιακό γραμματισμό (Γιωτόπουλος, Δημακόπουλος κ.α., 2017).

Από την άλλη, σημαντικό είναι και το όφελος των εκπαιδευτικών, διότι τους προσφέρει εργαλεία που υποστηρίζουν την κοινωνική δικτύωση. Επιπλέον, αποτελεί γι' αυτούς διαδικτυακή πηγή ιδεών και έμπνευσης, ως λύση για την εύρεση εταίρων σε διεθνή έργα αλλά και ως μέσο επαγγελματικής εξέλιξης (Γιωτόπουλος, Δημακόπουλος κ.α., 2017). Ως προς τη συνεργασία δε των εκπαιδευτικών, ενεργεί συστηματικά ως σύμβουλος και καθοδηγητής, καθορίζοντας τα όρια και το πλαίσιο ανάπτυξης του προγράμματος, ενώ ταυτόχρονα εποπτεύει την εξέλιξή του.

Η παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση συμφωνεί και με την υλοποίηση προγραμμάτων «eTwinning», τα οποία παρουσιάζονται στα συνέδρια «eTwinning» από το 2015 στη χώρα μας, διότι ως γνωστόν εξασφαλίζουν την αναδιοργάνωση και την ανανέωση της παραδοσιακής και εξαρτώμενης από το αναλυτικό πρόγραμμα μεθόδου σκέψης και δράσης. Οι μαθητές, κάθε φορά που συμμετέχουν σε πρόγραμμα «eTwinning», ανοίγουν τους ορίζοντές τους και ωφελούνται, γιατί έχουν τη δυνατότητα ν' αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, να μάθουν να επιδιώκουν την καινοτομία, να επιθυμούν την κατάκτηση της γνώσης και ταυτοχρόνως να καλλιεργούν νέες σχέσεις φιλίας και συνεργασίας.

1.6. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ «ETWINNING» ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ-ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόσο της Α/θμιας όσο και της Β/θμιας Εκπαίδευσης επιλέγουν να υλοποιήσουν με τους μαθητές τους συνεργατικά εξ αποστάσεως σχολικά προγράμματα στην κοινότητα μάθησης «eTwinning», διότι διαμορφώνει νέες πολιτιστικές νόρμες πιο ανοιχτές στην αλλαγή, την καινοτομία και τη διαφορετικότητα. Δημιουργεί ένα δίκτυο εκπαιδευτικών, που η καθημερινή τους επαφή ρυθμίζεται μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών (Gilligan, 2006 και Παρασκευάς 2015).

Καλές πρακτικές και εμπειρικές έρευνες, που ακολουθούν στο πεδίο, βεβαιώνουν τα παιδαγωγικά οφέλη των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, ακριβώς όπως υποστηρίζει και ο επίσημος φορέας του «eTwinning».

Ειδικότερα, από την αποτίμηση των προγραμμάτων των Κλειδαρά, Θεοδωρακάκη κ.α. (2015), Ρέλλια και Τσιαμτσιούρη (2015), Παπαδοπούλου, Τόλη κ.α. (2017) και Παπαευθυμίου και Γιαννίκη (2017) τα οποία πραγματοποιήθηκαν στην κοινότητα μάθησης του «eTwinning», βεβαιώνεται η θέση του Παρασκευά, (2015), του Γιωτόπουλου, Δημακόπουλου, κ.α. (2017) αλλά και τα ευρήματα της Παλαιοδήμου (2017), καθώς προκύπτει στην πράξη πως η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτέλεσε ένα απαραίτητο εργαλείο ανταλλαγής ιδεών και διδακτικών πρακτικών, που πρόσφερε ουσιαστική συνεργασία στα απομακρυσμένα σχολεία. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες καταφέρνουν να μαθαίνουν να εργάζονται συλλογικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και να ανταποκρίνονται θετικά στις απαιτήσεις της ομάδας. Επειδή μπορούν να είναι αποδέκτες πολυποίκιλων ερεθισμάτων, γίνονται περισσότερο δημιουργικοί, αποκτούν διαφορετική στάση και οπτική για τη μάθηση και καλλιεργούν θετικά πρότυπα μίμησης. Όπως είναι φυσικό, εξοικειώνονται με τον κόσμο της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας και τον γνωρίζουν καλύτερα. Η μέθοδος, με την οποία μαθαίνουν, καλλιεργεί την κριτική σκέψη τους και βελτιώνει τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία κατά τη συνεργασία τους με τους εξ αποστάσεως συμμαθητές τους. Τέλος, άξιο λόγου είναι πως ακόμα και τα συνήθη και καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, που απασχολούν έναν εκπαιδευτικό στον ρου της διδασκαλίας και της διεκπεραίωσης του ωρολογίου προγράμματος, αντιμετωπίζονται με ευκολία και αποτελεσματικότητα, διότι με τον τρόπο που εκπονείται το «eTwinning» του δίνεται η ευκαιρία να τους αναθέτει ενεργητικό ρόλο με δυνατότητα να πρωταγωνιστούν στη λήψη αποφάσεων για την εξέλιξη των πραγμάτων και των καταστάσεων. Αυτή η παιδαγωγική τακτική έχει κι ένα παράπλευρο κέρδος, τη βελτίωση της σχέσης κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό αλλά και την ουσιαστική επαφή των μελών του τμήματος μεταξύ τους και την εποικοδομητική διασύνδεσή τους. Το αποτέλεσμα, δηλαδή, είναι μια σφιχτοδεμένη ομάδα στο πλαίσιο της πάγιας καθημερινής σχολικής ζωής και αυτό οφείλεται στη θετική επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που λειτουργεί συμπληρωματικά και σ' αυτό το επίπεδο (Παπουτσάκη και Ευαγγελοπούλου κ.α., 2015).

Μπορεί κάποιος να πει, επομένως, πως οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν με τη στάση τους ένα διδακτικό πλαίσιο, που εστιάζει στην καλλιέργεια και ανατροφή ανθρώπων, οι οποίοι διαθέτουν την αίσθηση της αξίας της δημιουργικότητας και της κοινωνικής και ανθρώπινης ευθύνης. Με αυτό το συμπέρασμα συμφωνούν και τα αποτελέσματα από την αποτίμηση του προγράμματος των Τσαντή, Χαλκιώτου κ.α. (2015). Παράλληλα, έχουν υποστηρικτικό ρόλο στην όλη προσπάθεια των μαθητών τους συντονίζοντας τον τρόπο εργασίας των ομάδων, ενθαρρύνοντάς τους και δίνοντάς τους συνεχώς κίνητρα, για να ολοκληρώσουν το έργο που ανέλαβαν. Ως εκ τούτου, μέσα από αυτή την πρακτική διαπιστώνεται πως κάθε εκπαιδευτικός, ο οποίος εργάζεται σε πλατφόρμα διαδικτυακής εκπαιδευτικής κοινότητας, έχει στοιχεία και χαρακτηριστικά που διαθέτει ο εκπαιδευτής της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως διαπιστώνεται και στην έρευνα των Καραγιάννη και Αναστασιάδη (2009).

Από την αποτίμηση των έργων των Μπάμπουρα και Παπαδοπούλου (2016) και Αβραμίδου, Ζωγράφου κ.α. (2017) που υλοποιήθηκαν από μαθητές προσχολικής ηλικίας, παρατηρήθηκε πως ο καθένας χωριστά όχι μόνο εξοικειώθηκε με τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες και απέκτησε δεξιότητες στη χρήση του Η/Υ αλλά ότι προϊόντος του χρόνου σημείωσε βελτίωση με τη συνεχή ενασχόλησή του και τη συστηματική εξάσκηση. Ταυτόχρονα πέρασε σε συνεργασία με τους συμμαθητές του, όταν συνειδητοποίησε τι μπορεί να κάνει και τι μπορεί να πετύχει στην κοινωνία της πληροφορίας. Τα λιγότερο επικοινωνιακά και συνεργάσιμα νήπια εντάχθηκαν πιο σωστά στην ομάδα και έγιναν πιο ενεργά. Ένα ακόμα όφελος για τους μικρούς μαθητές ήταν η συνειδητοποίηση των πνευματικών δεξιοτήτων τους και της διανοητικής τους δύναμης μέσω των επαναλαμβανόμενων μοτίβων σκέψης στις διαδικασίες ρουτίνας. Έμαθαν επίσης να παρατηρούν τις λεπτομέρειες, να διερευνούν και να αιτιολογούν.

Από τα συμπεράσματα των έργων «eTwinning» των Λειβαδίτη, Παπουτσάκη και Ευαγγελοπούλου (2016) των Γεωργιάδου, Γρόσου, Χαραλαμπίδου (2016) και των Τσουβάλογλου, Οικονόμου κ.α. (2017), τα οποία συμφωνούν με τις έρευνες των Αναστασιάδη (2017), Σκουλαρίδου και Μαυροειδή (2016) και Μαστόρη (2017), προκύπτει πως οι ψηφιακές τεχνολογίες διαθέτουν ελκυστικά περιβάλλοντα, που εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, διατηρούν αμείωτη την προσοχή τους σε προγράμματα που υποστηρίζουν τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς βέβαια να αντικαθιστούν ή να υποκαθιστούν άλλες παραδοσιακές μεθόδους, διότι λειτουργούν συμπληρωματικά και βοηθούν στη συγκρότηση της γνώσης. Η ευρωπαϊκή δράση «eTwinning», αξιοποιώντας τις ψηφιακές τεχνολογίες, συνδράμει μέσω της συνεργασίας των σχολείων στην αποκόμιση των συμμετεχόντων σ' αυτή, τόσο παιδαγωγικών όσο κοινωνικών και πολιτισμικών οφελών μέσα σε συνθήκες ευελιξίας και ελευθερίας και στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων. Έτσι, εξουδετερώνονται οι διαφορές και προωθείται η δυνατότητα συνεργασίας των σχολείων. Ένα τεράστιο εμπόδιο που υπερπηδάται είναι οι διαφορές στη διδακτέα ύλη και στο ωρολόγιο πρόγραμμα των συνεργαζομένων σχολικών μονάδων.

Με τα παραπάνω συμπεράσματα των καλών πρακτικών αλλά και με τα ευρήματα ερευνών που αναφέρθηκαν συμφωνούν και τα ευρήματα των ερευνών των (Gajek, 2015· Crişan, 2013) που πραγματοποιήθηκαν στην Πολωνία. Σύμφωνα με τα ερευνητικά συμπεράσματα, συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην εξοικείωση των μαθητών με τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να συνεργάζονται σε ένα ελκυστικό περιβάλλον, ασκούνται στη χρήση των ξένων γλωσσών κι έρχονται σ' επαφή με άλλους πολιτισμούς και διαφορετικά κοινωνικά δεδομένα. Επιπλέον, προκύπτει πως το θεωρητικό έδαφος το οποίο βασίζεται στον

κονστροκτιβισμό είναι αρκετό, για να επιτρέψει σε κάθε μαθητή να οικοδομήσει γνώση στις κοινωνικές επαφές. Οι δύο προσεγγίσεις προσπαθούν να εξηγήσουν πως η ατομική ανάπτυξη και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αλληλοσυνδέονται σε επιστημονικά έργα σε διεθνή εκπαιδευτικά πλαίσια. Ωστόσο, στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Crizan το 2014, η διαφορά με τις παραπάνω έρευνες εντοπίζεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Ως εκ τούτου, καθίσταται επιτακτική η άσκηση των εκπαιδευτικών στο πνεύμα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας.

Πρόσθετη αξία στο πεδίο δίνεται και με την έρευνα των Μαλλοπούλου και Γιωτόπουλος (2016), καθώς αναδεικνύουν μέσω του «eTwinning» τη συνεκπαίδευση μαθητών με μαθήτρια με αυτισμό, τη χρησιμότητα του έντεχνου συλλογισμού και κυρίως τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει η μαθήτρια με αυτισμό ως προς την απόκτηση διαφορετικών δεξιοτήτων (άρτιες και καλύτερες περιγραφικά προτάσεις, λεπτή κινητικότητα, παρατηρητικότητα, συνεργατικότητα) και την ομαλή κοινωνικοποίησή της. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε και η οποία αναφέρει πως η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με προβλήματα υγείας και ως εκ τούτου περιορίζονται οι μετακινήσεις τους και δυσχεραίνεται η πρόσβασή τους στο συμβατικό σχολείο (Βασάλα, 2005).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, φαίνεται ότι η ενσωμάτωση προγραμμάτων «eTwinning» αποτελεί καινοτομία σε μια σχολική μονάδα Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια καινοτομία που αναπτύχθηκε στην Ευρώπη με πολύ μεγάλη επιτυχία, η οποία καινοτομία έχει ως βάση της τη χρήση των Τ.Π.Ε. και οδηγεί την ευρωπαϊκή εκπαίδευση στον εκσυγχρονισμό.

Επίσης, πρόκειται για ένα δίκτυο εκπαίδευσης το οποίο προσδίδει στα μέλη του πολλές και διάφορες δυνατότητες, όπως αυτές της συνεργασίας για την επίτευξη κοινών έργων και της επικοινωνίας, ενώ αναπτύσσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς. Καθένας που λαμβάνει μέρος σε κάποιο έργο «eTwinning» αναπτύσσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζονται, προκειμένου να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα και βελτιώνει τους μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Οφέλη από τα συνεργατικά έργα «eTwinning» έχουν και οι μαθητές, οι οποίοι γνωρίζονται με άλλα σχολεία της Ελλάδας και της Ευρώπης και αυξάνουν και τη συνεργασία μεταξύ τους. Τέλος, δε βελτιώνουν τις γνώσεις τους στις νέες τεχνολογίες και αυξάνουν το κίνητρό τους για μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου, Δ., Ζωγράφου, Χ., Κεμερά, Π., Παρσαλίδου, Μ., Σκεπετάρη, Ζ., Τσαντή, Π., Τσέλιγκα, Κ., Τσουκανά-Ακριτίδου, Γ., Χαλκιάτου, Μ. (2017). Τι μου λένε τα βιβλία, για τους ήρωες, τους μύθους και τους 12 θεούς που τους χάνω, που τους βρίσκω μια στη γη και μια στους ουραμούς. Στο Γλέζου, Κ., Κολτσάκης, Β., Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 24-26 Νοεμβρίου, (σσ. 271-277). Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/images/conf2017/ProceedingsTwinning2017.pdf>
- Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. Vol. 13 (N 1), 88-128, doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.14057>
- Αρβανίτη, Ε., (2013). Επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»* Vol 1 (N 1), 8-29. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2023, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf
- Gajek, E. (2015). Implications from the Use of ICT by Language Teachers –Participants of International Projects. *Universal Journal of Educational Research*, Vol 3 (N 1), 1-7, doi: 10.13189/ujer.2015.030101
- Γιωτόπουλος, Γ. Δημακόπουλος, Ν, Παγανιά, Γ., Πέττα, Ε. (2017). eTwinning και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Πλεονεκτήματα και οφέλη. Στο Γλέζου, Κ., Κολτσάκης, Β., Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική Εργασία 176 Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 24 - 26 Νοεμβρίου, (σσ. 74-81). Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου 2023, από https://www.academia.edu/37306362/eTwinning_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%A4%CE%A0%CE%95_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%BF%CF%86%CE%AD%CE%BB%CE%B7
- Γεωργιάδου, Σ. Γρόζος, Α., Χαραλαμπίδου, Ε. (2016). Building bridges of friendship - Η δημιουργία δυνατών αισθημάτων φιλίας μεταξύ των μαθητών μέσω της χρήσης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων συνεργατικών εφαρμογών Web 2.0. Στο Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών, της Επικοινωνίας και της Ανοικτότητας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα», 25-27 Νοεμβρίου, (σσ. 164-174). Ανακτήθηκε 4 Οκτωβρίου 2023, από http://www.etwinning.gr/images/praktika2016/eTwinning_praktika_3rd_2016.pdf
- Gillera, A. (2006). Learning with eTwinning. Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, Rue de Trèves, Vol 61, (N-1040) Brussels Belgium.
- Δρακοπούλου, Μ. (2013). Αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο Edmodo με μαθητές Τετάρτης Δημοτικού. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2023, από https://learn20.wikispaces.com/file/view/%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CF%8E_%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82+%CF%84%CE%BF+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C+%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE

[E%BA%CF%8C+%CE%B4%CE%AF%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%BF+Edmodo+%CE%BC%CE%B5+%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82+%CE%A4%CE%B5%CF%84%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D+%CF%83%CF%84%CE%B7+%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%91%CE%B3%CE%B3%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82+%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82.pdf](https://www.researchgate.net/publication/353111111)

- Καραγιάννη, Δ., Αναστασιάσης, Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Εντύπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 5ο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τομ. 5 (Αρ. 1Α), 97-110. Αθήνα. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2023, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/502>
- Κλειδαρά, Μ. Θεοδωρακάκη, Θ. Ιωαννίδου, Μ. Γρόζος, Α. (2015). The child in his element. Η δημιουργική συνεργασία σχολείων και εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων. Στο Λούβρης, Α. & Τζιμόπουλος, Ν. (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα», 13-15 Νοεμβρίου, 2015 (σσ.63-69). Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/2016-06-27-10-12-4>
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., και Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). 3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Crisan, G. (2013). The Impact Of Teacher’s Participation in eTwinning on Their Teaching and Training. Acta Didactica Napocensia, V 6 (n4) p19-28. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2023, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053711>
- Crisan, G. (2014). How Do Romanian Teachers Capitalize the Experience of Curriculum Integration Gained through Participation in eTwinning Project? ActaDidactica Napocensia, V 7 (n1), 31-37. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2023, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053288>
- Λειβαδίτη, Σ. Παπουτσάκη, Κ. Ευαγγελοπούλου, Α. Γαζιώτου, Λ. Χαμαλλέλη, Δ. Σπίτσα, Κ. Παπαδοπούλου, Μ. Αυγητίδου, Σ. (2016). Μικροί Επιστήμονες στο Νηπιαγωγείο. Αξιοποίηση των ΤΠΕ για την συνεργασία σχολείων. «Ήρωες φανταστικοί σε διαδρομή μαγευτική». Συνεργασία σχολείων, μαθητών για τη δημιουργία κοινής ιστορίας στο πλαίσιο του προγράμματος eTwinning. Στο Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών, της Επικοινωνίας και της Ανοικτότητας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα», 25 - 27 Νοεμβρίου, 2016 (σσ. 100 - 110). Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2023, από http://www.etwinning.gr/images/praktika2016/eTwinning_praktika_3rd_2016.pdf
- Λιοναράκης Α., (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης, (σελίδες 7 – 41). Αθήνα: Προπομπός.

- Μαλλοπούλου, Δ. Γιωτόπουλος, Γ. (2016). eTwinning και συνεκπαίδευση μαθητών με αυτισμό. Διδακτικό σενάριο μέσα από τον έντεχνο συλλογισμό. Στο Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών, της Επικοινωνίας και της ανοικτότητας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» eTwinning. 25 - 27 Νοεμβρίου, 2016 (σσ. 154 - 163). Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2023, από http://www.etwinning.gr/images/praktika2016/eTwinning_praktika_3rd_2016.pdf
- Μαστόρη, Μ. (2017). eTwinning και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολόημερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπάμπουρα, Α., Παπαδοπούλου, Ε. (2016). Μικροί ζωγράφοι εν δράσει. Στο Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών, της Επικοινωνίας και της Ανοικτότητας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα», 25 - 27 Νοεμβρίου, 2016 (σσ. 16 - 22). Υπό την Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική Εργασία. Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2023, από http://www.etwinning.gr/images/praktika2016/eTwinning_praktika_3rd_2016.pdf
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Vol. 61(N 33), 101-116
- Παλαιοδήμου, Α. (2017). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση του e-twinning στο Νηπιαγωγείο. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Ο Σχεδιασμός της Μάθησης», Τομ. 9 (Αρ. 6B), 16-23. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2023, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1373>
- Παπαδοπούλου, Ε., Τόλη, Π., Αλευρίδου, Π., Γαστεράτου, Α., Καπλάνη, Ι., Καραγιαννάκου, Π., Λιάμπα, Κ., Μαστρανδρέα, Ε., Νιανιάρια, Π., Νικοπούλου, Μ., Παγανιά, Γ., Παπαδημητρίου, Ε., Ταραλάικου, Ε. και Φανουργιάκη, Ά. (2017). Μια βάλιτσα Υλικά και Φαντασία στο Νηπιαγωγείο. Στο Γλέζου, Κ., Κολτσάκης, Β., Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 24 - 26 Νοεμβρίου, (σσ. 206-213). Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/images/conf2017/ProceedingsTwinning2017.pdf>
- Παπαευθυμίου, Α., Γιαννίκη, Μ. (2017). Εθνικό eTwinning Project: «χρωματοπιτσιλίσματα-ιστοριοδημιουργήματα». Στο Γλέζου, Κ., Κολτσάκης, Β., Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 24 -26 Νοεμβρίου, (σσ. 214-223). Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/images/conf2017/ProceedingsTwinning2017.pdf>
- Παπουτσάκη, Κ. Ευαγγελοπούλου, Α. Βαφειάδου, Ν. Ζησοπούλου, Α. Καλαιτζάκη, Α. Κανερνή, Δ. Καρπάτση, Χ. Λιβαθινού, Σ. Μιχαλάρου, Κ. Ναούμ, Φ. Παρταλά, Δ. Τριανταφύλλου, Σ. Τσιγγερλιώτη, Α. (2015). Αξιοποίηση των ΤΠΕ για την συνεργασία σχολείων. «Ήρωες φανταστικοί σε διαδρομή μαγευτική». Συνεργασία σχολείων, μαθητών για τη δημιουργία κοινής ιστορίας στο πλαίσιο του προγράμματος eTwinning. Στο Τζιμόπουλος, Ν.,

και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα», 13 - 15 Νοεμβρίου, (σσ. 247 - 256). Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2023, από http://www.etwinning.gr/images/praktika2016/eTwinning_praktika_3rd_2016.pdf

Παρασκευάς, Μ. (2015). Προλεγόμενα. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα». Πάτρα Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/2016-06-27-10-12-4>

Ρέλλια, Μ., Τσιαμτσιούρη, Μ. (2015). eTwinning National Project: «Προστατεύω το σώμα μου, προστατεύω το περιβάλλον». Στο Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα», 13-15 Νοεμβρίου, (σσ. 235-240). Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/2016-06-27-10-12-4>

Reinmann-Rothmeier, G. (2001). Münchener Modell: Eine integrative Sicht auf das Managen von Wissen. Wissensmanagement, Vol 5, 51–54

Σελίμη, Π. Στρούζα, Ε., Χατζηγιάννου, Ι. (2016). Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Special Edition one "school distance education", Vol 12, (N.2), doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.10865>

Silins, H., Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. The Journal of Educational Administration, Vol 40(N. 5), 425-446.

Schechter, C., Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. The International Journal of Educational Management, Vol 20 (N.6), 480-489.

Σκουλαρίδου, Ε., Μαυροειδής, Η. (2016). Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων – Φωτόδεντρο. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Special Edition one "school distance education", Vol 12, (N.2), doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.10862>

Sleegers, P. Brok, P. Verbiest, E. Moolenaar, N.M., Daly, A.J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. The Elementary School Journal, Vol 114 (N. 1), 118-137.

Τσαντή, Π. Χαλκιώτου, Μ. Κεμερά, Π. Μπούκα, Ε. Μπούκα, Ν. (2015). Που πας караβάκι. Στο Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα», 13-15 Νοεμβρίου, (σσ.147- 154). Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/2016-06-27-10-12-4>

Τσουβάλογλου, Θ., Οικονόμου, Δ., Κωνσταντοπούλου, Τ., Παυλίδης, Δ. (2017). Τα Προϊόντα του Τόπου μας και ο Φυσικός μας Πλούτος μέσα από το eTwinning. Στο Γλέζου, Κ., Κολτσάκης, Β., Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα

Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 24 - 26 Νοεμβρίου, (σσ. 285-290). Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2023, από <http://www.etwinning.gr/images/conf2017/ProceedingsTwinning2017.pdf>

Διαδικτυακές πηγές

eTwinning <https://www.etwinning.gr/>

eTwinning <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>

Διδακτικό σενάριο στα Φυσικά στην Ε΄ Δημοτικού: «Θερμαίνοντας το νερό που βράζει»

Αλέξανδρος Τόδας

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc Επιστήμες της Αγωγής

alextodas@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΙΕΠ στα Φυσικά Ε΄ Δημοτικού. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια τροποποίησης μίας λανθασμένης αντίληψης των μαθητών/τριών σχετικά με τη σχέση των δύο εννοιών, της θερμοκρασίας και θερμότητας. Αρχικά γίνεται ανάδειξη αυτής της εσφαλμένης αντίληψης μέσα από την συζήτηση, τα υποθετικά πειράματα, τις γραφικές παραστάσεις και τις ατομικές εργασίες. Στην συνέχεια οι μαθητές/τριες καταγράφουν τις αντιλήψεις τους και μέσα από γραφικές παραστάσεις, ερωτήσεις και πειράματα συγκρίνουν τις ιδέες τους με τα αποτελέσματα των πειραμάτων και αναρωτιούνται γιατί δεν ταιριάζουν. Έτσι οδηγούνται σε εννοιολογική αλλαγή και υιοθέτηση ιδεών που είναι σύμφωνες με τη σχολική γνώση. Τέλος, γίνεται έλεγχος στο κατά πόσο οι νέες γνώσεις μπορούν να εφαρμοστούν από τους μαθητές/τριες σε νέα προβλήματα.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Φυσικές Επιστήμες, Πειράματα, Θερμοκρασία, Θερμότητα, Διδακτικό Σενάριο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις έρευνες που έχουν γίνει για τις αντιλήψεις των μαθητών για τη θερμότητα προκύπτει ότι πολλοί μαθητές/τριες μπερδεύουν τα φυσικά μεγέθη θερμοκρασία και θερμότητα, καθώς θεωρούν ότι δυο σώματα έχουν την ίδια «θερμότητα» αν αυτά βρίσκονται στην ίδια θερμοκρασία και αντίστροφα (Erickson 1975, Briggs & Brooks 1984, Tiberghien 1985, Harrison et al. 1999). Σύμφωνα με τη έρευνα «*Korean 4- to 11-Year-Old Student Conceptions of Heat and Temperature*» που έγινε στην Κορέα από τους Seoung-Hey Paik, Boo-Kyung Cho, Young-Mi Go στους μαθητές ηλικίας 4 με 11 ετών σχετικά με τις έννοιες της θερμότητας και τη θερμοκρασίας προέκυψαν ότι μερικές από τις συνηθισμένες παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με τις δύο αυτές έννοιες είναι οι εξής:

- Η θερμοκρασία είναι ένα ποσοτικό μέγεθος, δηλαδή ένα «μέγεθος» ή «άθροισμα αριθμών».
- Η θερμοκρασία ποικίλλει ανάλογα με την ποσότητα ή το μέγεθος του υλικού.
- Όταν δύο φλιτζάνια νερό των 30°C το καθένα αναμειγνύεται η προκύπτουσα θερμοκρασία είναι 60°C.

- Η θερμοκρασία σχετίζεται με τις ιδιότητες του υλικού, «ένα μέταλλο είναι κρύο από τη φύση» ή «ένα ύφασμα είναι ζεστό από τη φύση».
- Η θερμότητα συγχέεται με τη θερμοκρασία.
- Για να διατηρηθεί ένα κρύο υλικό κρύο πρέπει να τυλιχθεί με αλουμινόχαρτο παρά με ξύλο ή ύφασμα.
- Το πανί ή ύφασμα ζεσταίνει το υλικό.
- Το μέταλλο απορροφά θερμότητα εύκολα και διατηρεί αυτή καλά. Το μέταλλο δεν είναι καλός αγωγός θερμότητας.
- Η μέθοδος μεταφοράς διαφέρει ανάλογα με τις ιδιότητες του υλικού

Επίσης, σύμφωνα με τη έρευνα «*A microcomputer-based diagnostic system for identifying students' conception of heat and temperature*» που έγινε από τους Rafi Nachmiasa, Ruth Stavva, Ronit Avramisa School of Education, στο Tel-Aviv University του Ισραήλ προέκυψε ότι μία εσφαλμένη αντίληψη των μαθητών/τριών είναι ότι η προσθήκη θερμότητας σε ένα σώμα συνεπάγεται πάντα την αύξηση της θερμοκρασίας του σώματος. Σύμφωνα με αυτό το συμπέρασμα, οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν ότι όταν κατά τον βρασμό η αύξηση της θερμότητας δεν συνεπάγεται αύξηση της θερμοκρασίας. Κατά τον βρασμό η θερμοκρασία παραμένει σταθερή αυτό που αλλάζει είναι η φυσική κατάσταση του υγρού.

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Θερμαίνοντας το νερό που βράζει»

Τάξη: Ε' Δημοτικού

Γνωσιακό αντικείμενο: Φυσικά Δημοτικού

Θεματικό πεδίο: Θερμότητα – Θερμοκρασία – Θερμοδυναμική

Θεματική ενότητα: Το νερό που βράζει

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο νέο Π.Σ:

Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- να διακρίνουν το φυσικό μέγεθος «θερμότητα» από το φυσικό μέγεθος «θερμοκρασία»
- να προτείνουν διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αυξήσουμε τη θερμοκρασία ενός σώματος
- να διαπιστώνουν πειραματικά ότι, όταν ένα σώμα απορροφά θερμότητα, η θερμοκρασία του αυξάνεται
- να αναγνωρίζουν ότι η θερμότητα είναι ενέργεια, η οποία μεταφέρεται μεταξύ δύο σωμάτων λόγω διαφοράς θερμοκρασίας
- να διαπιστώνουν πειραματικά ότι η θερμότητα ρέει αυθόρμητα από τα σώματα με μεγαλύτερη θερμοκρασία στα σώματα με μικρότερη θερμοκρασία.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα : Θερμοκρασία – Θερμότητα, τρόποι μετάδοσης θερμοκρασίας, θερμόμετρο
Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες: Οι μαθητές οφείλουν να γνωρίζουν: την έννοια της ενέργειας, τις μορφές ενέργειας, την μεταφορά της ενέργειας και την έννοια της θερμοκρασίας και τη σχετική μονάδα μέτρησης.

Χρονική διάρκεια: 90 λεπτά

Σκοπός σεναρίου- προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γενικότεροι στόχοι είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την επιστημονική μεθοδολογία, η ανάπτυξη διερευνητικού πνεύματος και ορθολογικού τρόπου σκέψης και η σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινότητα. Συνεπώς, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

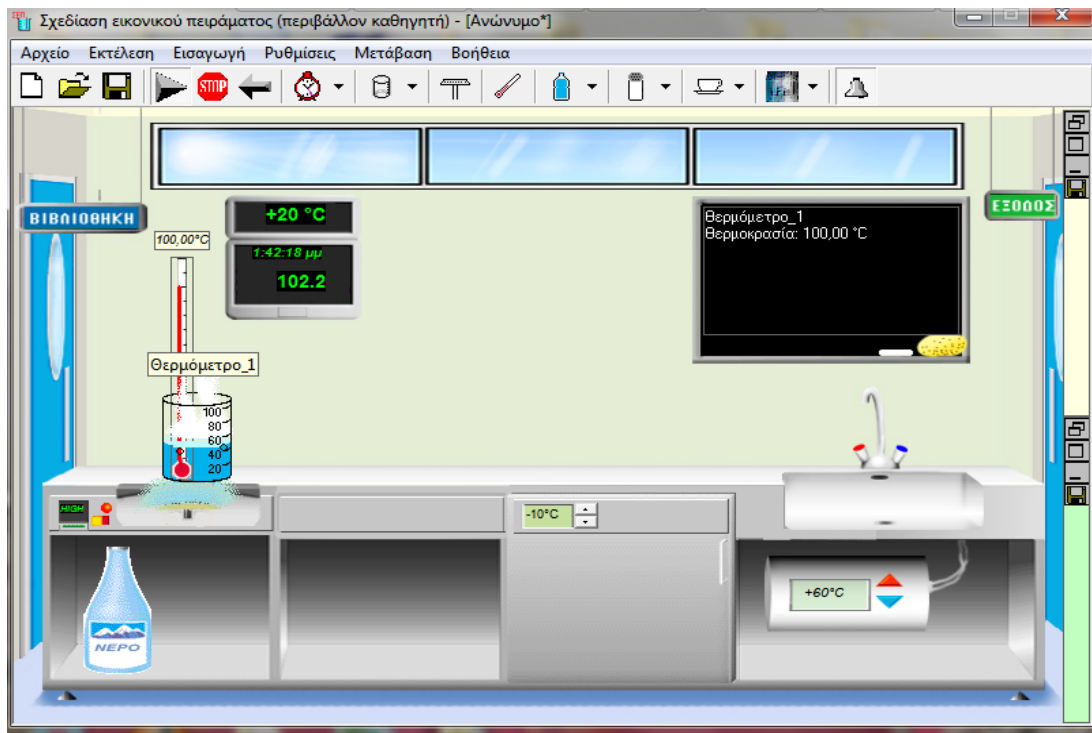
- να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με θεωρίες και τους νόμους των Φυσικών Επιστημών, ώστε να είναι ικανοί όχι μόνο να παρατηρούν τα φαινόμενα αλλά και να τα ερμηνεύουν,
- να περιγράψουν ένα πρόβλημα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να συναρμολογούν απλές διατάξεις και να πειραματίζονται για την επιβεβαίωση ή διάψευσή τους, να αξιολογούν τα αποτελέσματα των πειραματισμών τους και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα,
- να παρατηρούν, να επεξεργάζονται και να συγκρίνουν δεδομένα, να περιγράφουν, να ταξινομούν, να ελέγχουν μεταβλητές,
- να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις με τα άλλα μέλη της ομάδας τους, προκειμένου να καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα,
- να χρησιμοποιούν τα δεδομένα που έχουν συλλέξει για να διατυπώνουν μια εξήγηση.

Ειδικότεροι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας/προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν ότι η προσθήκη θερμότητας σε ένα σώμα δεν συνεπάγεται πάντα την αύξηση της θερμοκρασίας
- να αντιληφθούν ότι η παροχή θερμότητας δεν ανεβάζει τη θερμοκρασία του βρασμού
- να κατανοήσουν ότι η θερμοκρασία δεν ανεβαίνει όσο το υγρό βράζει
- να διαπιστώσουν πειραματικά ότι η θερμοκρασία βρασμού του νερού είναι συγκεκριμένη και παραμένει σταθερή όση ώρα διαρκεί ο βρασμός
- κάθε υγρό έχει το δικό του χαρακτηριστικό σημείο βρασμού
- να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τις έννοιες της θερμοκρασίας και της θερμότητας.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες και χρησιμοποιούν το λογισμικό ΣΕΠ και συγκεκριμένα το «εργαστήριο θερμότητας» (εικόνα 1). Με το λογισμικό αυτό, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εκτελέσουν πειράματα σε ένα εικονικό περιβάλλον και να εξαγάγουν συμπεράσματα, όπως ακριβώς θα έκαναν και σε ένα πραγματικό εργαστήριο. Ο χειρισμός των επιλογών του λογισμικού δεν είναι δύσκολος και επιτρέπει στους μαθητές/τριες να πειραματιστούν γρήγορα και αποτελεσματικά. Επίσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί προβολή εικόνων, βίντεο και προσομοιώσεων-οπτικοποιήσεων των υπό μελέτη φαινομένων και του μικρόκοσμου. Επομένως, χρειαζόμαστε υπολογιστή, βιντεοπροβολέα και σύνδεση στο internet.



Εικόνα 1: Ηλεκτρονικό περιβάλλον λογισμικού ΣΕΠ

Διδακτική Προσέγγιση

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας βασίζεται στα βήματα της επιστημονικής, εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση:

- Πρόκληση Ενδιαφέροντος
- Προβληματισμός, Υποθέσεις
- Πειραματισμός
- Αποτελέσματα/Συμπεράσματα (θεωρία)
- Εφαρμογές, Γενίκευση, μικρο-ερμηνείες.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, μπορεί να πραγματοποιηθεί με ανάλυση του προφορικού λόγου των μαθητών/τριών (συζητήσεις ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό) και του γραπτού λόγου των μαθητών (γραπτές απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιδιώκεται να αξιολογηθούν όχι μόνο οι γνώσεις, αλλά και οι δεξιότητες και οι στάσεις που ανέπτυξαν οι μαθητές. Τέλος, θα αξιοποιηθεί ένα γραπτό ερωτηματολόγιο στο τέλος της διδασκαλίας. (Ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης)

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας (ενδεικτικά: περιγραφή δραστηριοτήτων, σταδίων/φάσεων, ενεργειών εκπαιδευτικού και μαθητών)

Αφόρμηση

Ο/η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τις λέξεις θερμοκρασία και θερμότητα και ζητάει από τους μαθητές/τριες να συντάξουν μία πρόταση που να περιλαμβάνει και τις δύο αυτές έννοιες, με στόχο να κινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους προσανατολίσει στο μάθημα που θα διδάξει.

Φάση 1: Ανάδειξη και αποσαφήνιση αντιλήψεων

Δραστηριότητα 1: Σχεδίαση σε ένα γράφημα της καμπύλης της θερμοκρασίας του νερού που θερμαίνεται ακόμη και μετά το βρασμό και συνειδητοποίηση ασυμφωνιών μεταξύ μαθητών.

Αρχικά οι μαθητές/τριες, ενώ είναι οργανωμένοι σε ομάδες (3-4 ατόμων), εργάζονται ατομικά και απαντούν στις ερωτήσεις ενός προβλήματος στο οποίο ζητείται να σχεδιαστεί η καμπύλη θερμοκρασίας του νερού που θερμαίνεται ακόμη και μετά το βρασμό. Στο Φ.Ε.1 περιλαμβάνεται το γράφημα με σχεδιασμένη την καμπύλη μέχρι το σημείο βρασμού και κενό το μετέπειτα διάστημα, ώστε να συμπληρωθεί από τους μαθητές πως θα είναι η καμπύλη μετά το σημείο βρασμού (Φ.Ε.1). Πραγματοποιείται συζήτηση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες κάθε ομάδας, με στόχο τη συνειδητοποίηση των μεταξύ τους διαφωνιών. Οι μαθητές/τριες-αντιπρόσωποι των ομάδων εργασίας, ομαδοποιούν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους και τις ανακοινώνουν στο σύνολο της τάξης (Φ.Ε.1). Οι γραφικές παραστάσεις των μαθητών πιθανόν να αντικατοπτρίζουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους και τη σύγχυσή τους για τις έννοιες της θερμότητας και της θερμοκρασίας. Στη συζήτηση που ακολουθεί σε επίπεδο τάξης με τον συντονισμό του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες διατυπώνουν τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν προκύψει.

Φάση 2: Δημιουργία γνωστικής αποσταθεροποίησης και αναδόμηση αντιλήψεων

Δραστηριότητα 2: Σχεδίαση και πραγματοποίηση έρευνας για έλεγχο αντιλήψεων

Με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές συζητούν και απαντούν για το ποια μπορεί να είναι η θερμοκρασία του νερού μετά το σημείο βρασμού, ενώ συνεχίζεται η

παροχή θερμότητας. Στη συνέχεια εκτελούν το πείραμα με το λογισμικό ΣΕΠ και εξάγουν συμπεράσματα. Τέλος, συγκρίνουν τις διαπιστώσεις τους.

Φάση 3: Αναστοχασμός πάνω στη διαδικασία μάθησης

Δραστηριότητα 3: Εκ νέου επεξεργασία αρχικού ερωτήματος και εξήγηση της παραγωγής των αρχικών αντιλήψεων

Οι μαθητές απαντούν εκ νέου σε ερωτήσεις τις οποίες είχαν ήδη απαντήσει με αφορμή τη δραστηριότητα του Φ.Ε.1. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να συγκρίνουν τις αρχικές τους αντιλήψεις με τις αντιλήψεις που έχουν δομήσει και να σχολιάσουν το σημείο που τους είχε δυσκολέψει. Τέλος, με τη χρήση του λογισμικού ΣΕΠ, οι μαθητές διαπιστώνουν το σημείο βρασμού άλλων υγρών, όπως του γάλακτος, του λαδιού και του οινόπνευματος και τα καταγράφουν στο Φ.Ε.2.

Φάση 4: Αξιολόγηση

Δίνεται στους μαθητές το ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης για να διαπιστωθεί αν η παρούσα διδασκαλία οδήγησε τους μαθητές σε εννοιολογική αλλαγή και υιοθέτηση των ιδεών που είναι σύμφωνες με τη σχολική γνώση. Το ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης δίνεται στο τέλος της διδακτικής ώρας και περιλαμβάνει ερωτήσεις τύπου Σωστό-Λάθος που αντιστοιχούν στους εκπαιδευτικούς στόχους του διδακτικού σεναρίου.

Πιθανές επεκτάσεις- Προσαρμογές διδακτικού σεναρίου

Τα φύλλα εργασίας του σεναρίου μπορούν να εφαρμοστούν και εξ αποστάσεως. Ταυτόχρονα οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας μπορούν εύκολα να πραγματοποιηθούν ηλεκτρονικά με τα εργαλεία που προσφέρει η πλατφόρμα «η-τάξη» και «το e-me». Τα βίντεο, οι οπτικοποιήσεις και οι προσομοιώσεις μπορούν να προβληθούν και να εκτελεστούν από τις ηλεκτρονικές συσκευές που διαθέτουν οι μαθητές. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν σχετικά επεισόδια από την εκπαιδευτική τηλεόραση π.χ. <http://www.edutv.gr/index.php/mathainoume-sto-spiti> (Εκπαιδευτική τηλεόραση: Τρόποι διάδοσης της θερμότητας).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- A microcomputer-based diagnostic system for identifying students' conception of heat and temperature* Rafi Nachmiasa; Ruth Stavva; Ronit Avramsa School of Education, Tel-Aviv University, Israel(1990)
- Briggs, H. & Brook, A. (1984). *Students' ideas of heat: A paper presented at the SSCR conference on learning, doing and understanding in science*. Children's learning in science project. University of Leeds, Leeds, UK.
- Effects of Experimenting with Physical and Virtual Manipulatives on Students' Conceptual Understanding in Heat and Temperature Zacharias C. Zacharia, Georgios Olympiou, Marios Papaevripidou (2007)
- Erickson, G. (1975). *An Analysis of Children's Ideas of Heat Phenomena*. Ed.D. Dissertation, University of British Columbia.
- Harrison, A., Grayson, D. & Treagust, D. (1999). *Investigating a grade 11 studentsevolving conceptions of heat and temperature*. Journal of Research in Science Teaching, 36 (1), 55-87
- Korean 4- to 11-Year-Old Student Conceptions of Heat and Temperature*, Seoung-Hey Paik, Boo-Kyung Cho, Young-Mi Go(2007).

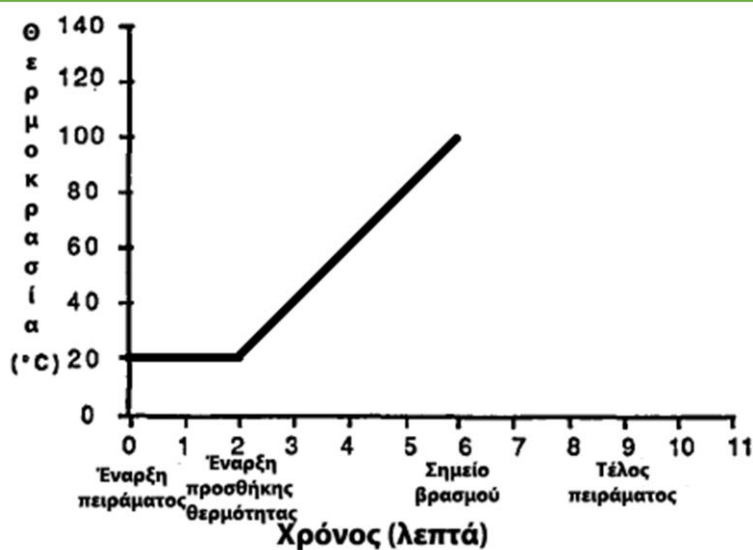
Tiberghien, A. (1985). Heat and Temperature, part B, In R. Driver, E. Guesnes & A. Tiberghien (Eds.), *Childrens' Ideas in Science*. (pp. 52-84). Milton Keynes: Open University Press

Λογισμικό ΣΕΠ-ΝΑΥΣΙΚΑ, Ανάπτυξη Πυλοτικού Εκπαιδευτικού Λογισμικού Πολυμέσων (1999).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

- Σχεδιάσε στην παρακάτω γραφική παράσταση πώς θα συνεχιστεί καμπύλη μετά το σημείο βρασμού του νερού.



- Μπορείς να εξηγήσεις την απάντησή σου;

.....

.....

.....

.....

- Συζήτησε την απάντησή σου με τους συμμαθητές της ομάδας σου.

.....

- Προσπάθησε να πείσεις τους συμμαθητές για το σχήμα που έχεις προτείνει. Παρουσίασε τους λόγους για τους οποίους υποστηρίζεις τη δική σου άποψη.

.....

- Μετά τη συζήτηση που είχες με τους συμμαθητές σου, υποστηρίζεις την ίδια άποψη; Γιατί;

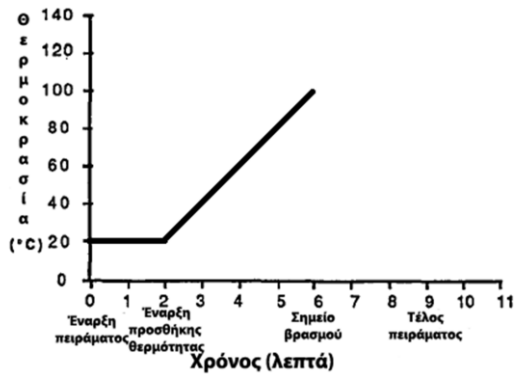
.....

.....

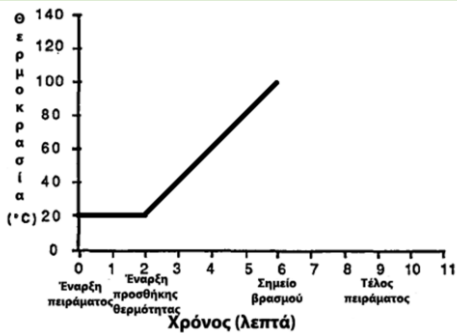
.....

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

- Στην ερώτηση: «Πώς θα πρέπει να συνεχιστεί η καμπύλη θερμοκρασίας του νερού όταν θερμαίνεται ακόμα και μετά το σημείο βρασμού;». Σχεδίασε την απάντηση που έδωσες στην 1η δραστηριότητα;



Σχεδίασε την απάντηση που θα δώσεις τώρα;



- Να συγκρίνεις τις απαντήσεις σου και να γράψεις τι ήταν αυτό που σε είχε δυσκολέψει;

.....

.....

.....

.....

- Χρησιμοποίησε το λογισμικό ΣΕΠ και γράψε παρακάτω το σημείο βρασμού του νερού, του γάλακτος, του λαδιού και του οινοπνεύματος.

ΥΓΡΟ	ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΙΑ ΒΡΑΣΜΟΥ
ΝΕΡΟ	
ΛΑΔΙ	
ΓΑΛΑ	
ΟΙΝΟΠΝΕΥΜΑ	

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στις παρακάτω προτάσεις κυκλώστε το Σ αν η πρόταση είναι σωστή ή το Λ αν η πρόταση είναι λανθασμένη:

A. Η προσθήκη θερμότητας σε ένα σώμα συνεπάγεται πάντα την αύξηση της θερμοκρασίας. Σ Λ

B. Όταν βράζουμε το γάλα δεν ανεβαίνει η θερμοκρασία του. Σ Λ

Γ. Η θερμοκρασία βρασμού του νερού είναι συγκεκριμένη και παραμένει σταθερή όση ώρα διαρκεί ο βρασμός . Σ Λ

Δ. Το νερό, το λάδι, το γάλα έχουν το ίδιο σημείο βρασμού. Σ Λ

E. Το σημείο βρασμού του νερού είναι 100 βαθμοί Κελσίου Σ Λ

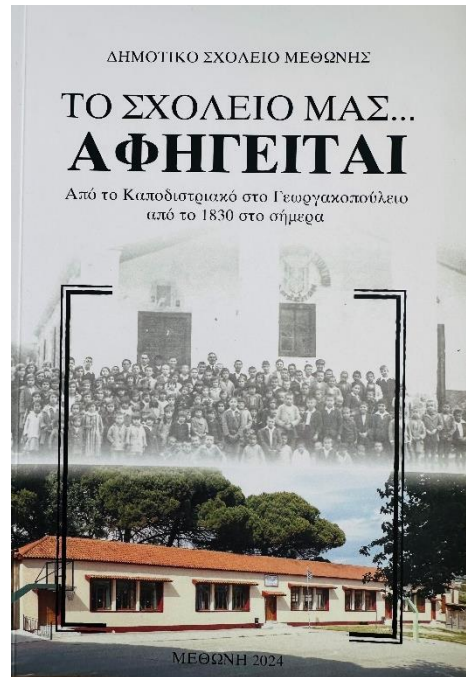
**Βιβλιοπαρουσίαση: «Το σχολείο μας...αφηγείται»
Όταν η ιστορική έρευνα γίνεται παιδαγωγική πράξη.**

Μάγδα Σουλιώτη

Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας
Διδάκτορας της Παιδαγωγικής Επιστήμης EdD
smagdolini@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο παρουσιάζει την έκδοση του Δημοτικού Σχολείου Μεθώνης με τίτλο «Το σχολείο μας... αφηγείται» ως ένα εξαιρετικό παράδειγμα παιδαγωγικής πρακτικής και ιστορικής έρευνας. Μέσα από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αρχειακή αναζήτηση και παραγωγή ιστορικών και πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές μετατρέπονται σε μικρούς ερευνητές και αφηγητές της τοπικής τους ιστορίας. Το βιβλίο καταγράφει την πορεία του σχολείου της Μεθώνης από την ίδρυση του πρώτου αλληλοδιδασκτικού σχολείου από τον Καποδίστρια μέχρι τη σύγχρονη εποχή, συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν. Το άρθρο υπογραμμίζει τη σημασία της τοπικής ιστορικής έρευνας, ιδίως όταν γίνεται από παιδιά, και αναδεικνύει το σχολείο ως ζωντανό οργανισμό διατήρησης της συλλογικής ταυτότητας.



ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: τοπική ιστορία, παιδαγωγική έρευνα, ιστορική τεκμηρίωση, αλληλοδιδασκτική μέθοδος, σχολικές εκδόσεις, βιωματική μάθηση, Μεθώνη

Πώς μπορεί ένα σχολείο να αφηγηθεί την ιστορία του; Πώς ένα βιβλίο μπορεί να μετατραπεί σε φορέα μνήμης, συλλογικής έκφρασης και βιωματικής μάθησης; Το Δημοτικό Σχολείο Μεθώνης «Γεωργακοπούλειο» μάς προσφέρει μια αξιόλογη απάντηση μέσα από το βιβλίο «Το σχολείο μας... αφηγείται», το οποίο αποτελεί μια καλοφτιαγμένη έκδοση που συνδυάζει την παιδαγωγική έρευνα με την ιστορική τεκμηρίωση και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών.

Το βιβλίο ξεκινάει με μια ιστορική αναδρομή στην ίδρυση του πρώτου αλληλοδιδασκτικού σχολείου της Μεθώνης, το οποίο συστάθηκε επί κυβερνήσεως Ιωάννη Καποδίστρια. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος -κατά την οποία οι πιο προχωρημένοι και μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές βοηθούσαν στη

διδασκαλία των μικρότερων- αποτέλεσε μια λύση στις εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής, επιτρέποντας τη μαζική πρόσβαση των ελληνοπαίδων στη βασική εκπαίδευση παρακάμπτοντας τα περιορισμένα μέσα. Το γεγονός ότι η Μεθώνη υπήρξε από τις πρώτες πόλεις στην Ελλάδα που απέκτησαν αλληλοδιδασκτικό σχολείο μαρτυρά την πολύχρονη εκπαιδευτική της παράδοση.

Στη συνέχεια της έκδοσης παρουσιάζεται η μετεγκατάσταση του σχολείου σε νέο κτίριο, η καταγραφή αρχείων και τεκμηρίων, καθώς και οι μαρτυρίες παλαιών μαθητών του σχολείου. Το έργο εμπλουτίζεται με πλούσιο φωτογραφικό υλικό και αρχειακές αναφορές, ενώ ξεχωριστή εντύπωση προκαλεί το photo novel που δημιούργησαν οι μαθητές. Πρόκειται για μια πρωτότυπη φωτο-αφήγηση (το γνωστό μας φωτορομάντζο) όπου τα ίδια τα παιδιά αναπαριστούν τη λειτουργία του αλληλοδιδασκτικού σχολείου, γεφυρώνοντας έτσι το παρελθόν με το παρόν. Η εμπλοκή των μαθητών γίνεται με βιωματικό τρόπο και δίνει στο έργο πολυτροπικό χαρακτήρα καθώς χρησιμοποιούνται ποικίλοι τρόποι έκφρασης πέραν του κειμένου.

Η αξία του έργου επομένως, δεν έγκειται μόνο στη θεματολογία του, αλλά και στον τρόπο παρουσίασης και εμπλοκής των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους, μέσα από τις οποίες αναβιώνουν εμπειρίες από το σχολείο άλλων εποχών. Έτσι, η προφορική ιστορία αξιοποιείται ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης και ενισχύεται η διαγενεακή σύνδεση.

Η έκδοση περιλαμβάνει επίσης μια συνοπτική αναδρομή στην ιστορία της Μεθώνης -από τη Μυκηναϊκή εποχή έως τις μέρες μας- καθώς και την παρουσίαση των σύγχρονων δράσεων του σχολείου. Η αισθητική του βιβλίου θυμίζει έντονα σύγχρονο περιοδικό. Είναι καλαίσθητο και εκπέμπει ζωντάνια. Περιλαμβάνει επίσης την εφημερίδα του σχολείου, εμπλουτισμένη με άρθρα, ειδήσεις και απόψεις των παιδιών, δραστηριότητα που αποτελεί έναν ακόμα τρόπο έκφρασης και καλλιέργειας της κριτικής τους σκέψης.

Συγκινητικό είναι και το γεγονός ότι το σχολείο αυτό μετρά ήδη 200 χρόνια ζωής περίπου όσα και το ελληνικό κράτος. Προερχόμενη από τη Μακεδονία, όπου η πόλη μου εντάχθηκε στον εθνικό κορμό μόλις το 1912, δεν μπορώ παρά να νιώσω εκτίμηση και σεβασμό απέναντι σε αυτή τη μακραίωνη εκπαιδευτική συνέχεια.

Η Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας θα εντάξει το βιβλίο στη *Μεσσηνιακή Συλλογή* της, η οποία αποτελεί ένα τμήμα της βιβλιοθήκης που είναι αφιερωμένο αποκλειστικά σε εκδόσεις που αφορούν την Μεσσηνία. Εκεί φυλάσσονται σπάνιες και πολύτιμες εκδόσεις που δεν δανείζονται, αλλά μελετώνται στον χώρο της βιβλιοθήκης, επειδή δεν μπορούν να αντικατασταθούν αν χαθούν ή φθαρούν. Η τεκμηρίωση της τοπικής ιστορίας από τους ίδιους τους ανθρώπους του τόπου και μάλιστα από τα ίδια τα παιδιά, είναι κάτι που έχουμε χρέος να διαφυλάξουμε. Η σημασία της τοπικής ιστορικής έρευνας, ειδικά όταν γίνεται από μαθητές, είναι τεράστια. Δεν πρόκειται για απλή καταγραφή ιστορικών γεγονότων, αλλά για πράξη αυτεπίγνωσης. Όταν τα παιδιά ερευνούν και

αφηγούνται την ιστορία του τόπο τους, δεν μαθαίνουν απλώς ιστορία αλλά γίνονται φορείς της ίδιας της ιστορίας. Μαθαίνουν να ακούν, να σέβονται, να δημιουργούν, να νοιάζονται.

Όταν η ιστορική έρευνα γίνεται στα σχολεία, τότε δεν μιλάμε απλώς για εκπαιδευτική πρακτική, αλλά για διαμόρφωση ιστορικής ταυτότητας και συλλογικής μνήμης. Το βιβλίο «Το σχολείο μας... αφηγείται» θα ενταχθεί και θα φυλαχθεί στη συλλογή αυτή ως τεκμήριο με παιδαγωγική και ιστορική αξίας για τον τόπο.

Θερμά συγχαρητήρια αξίζουν στον Διευθυντή κ. Διονύση Ψαλλίδα για την επιμέλεια και το όραμά του, στους δασκάλους που στήριξαν την προσπάθεια και φυσικά στους ίδιους τους μαθητές που μέσα από τη δουλειά τους μάς θυμίζουν ότι όταν το σχολείο θυμάται ανθίζει.

Το περιοδικό **Ανεμοπετάλιο** εκδίδεται από τη **Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας** δύο φορές τον χρόνο και δημοσιεύει εργασίες που εμπίπτουν στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών. Σκοπός του είναι να προωθήσει την ανακάλυψη και τη διάδοση της γνώσης φιλοξενώντας άρθρα εκπαιδευτικού περιεχομένου, παιδαγωγικά προγράμματα που έχουν εκπονηθεί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καλές πρακτικές και παρουσιάσεις παιδικών βιβλίων. Το περιοδικό εκδίδεται μόνο σε ηλεκτρονική μορφή και διανέμεται δωρεάν. Το τρέχον τεύχος φιλοξενείται ηλεκτρονικά στο **Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ)**.