

## Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 4, Αρ. 4 (2025)

4ο Τεύχος Ανεμοπετάλιο



Τεύχος 04/ 2025

# ανεμοπετάλιο

Εξαμηνιαία έκδοση της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



ISSN: 2945-0586

# Συντακτική ομάδα

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

**Έφη 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

6-17

*Η σημασία της ΔΟΠ (Διοίκησης Ολικής Ποιότητας) στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ενός υποθετικού (αντι)παραδείγματος Μακιαβελικού τύπου συστήματος αξιολόγησης, σε μία εκπαιδευτική μονάδα, αντιδιαστέλλοντας/αντιστρέφοντας τις βασικές αρχές του πλαισίου Ολικής Ποιότητας, **Νικόλαος Γάλλος***

18-27

*«Παιγνίδι ρόλων»: η εναλλαγή των δύο όψεων της πραγματικότητας στην εκπαίδευση, **Ευγενία Θανοπούλου***

28-46

*Η Ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1970. Το παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου, **Στέργιος Ι. Καλλέργης***

47-57

*«Τα σοβαρά σκάνδαλα του Βόλου: Αθεΐα, αναρχία, μαλλιαρισμός»: Το Πρότυπο Παρθεναγωγείο Βόλου μέσα από τα δημοσιεύματα της Εστίας, **Σοφία Κανταράκη***

58-63

*Μία φιλοσοφική εξήγηση της Αριστείας του Πατρόκλου, **Βασίλειος Μακρυπούλιας***

64-72

*Το Ποίημα “Το Γράμμα” του Γιάννη Βαρβέρη” Μέσα από τη Νέα Κριτική: Μια Εκ του Σύνεγγυς Ανάγνωση, **Όλγα Μπαλιάμη, Παναγιώτης Μπαλιάμης, Μαρία Σταματοπούλου***

73-88

*Η συμβουλευτική γονέων και αδερφών των παιδιών με ειδικές ανάγκες, **Ευγενία Μπαζάνη***

89-95

*Το ελεύθερο παιχνίδι και η συμβολή του στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, **Χρύσα Μπόσινα***

96-109

*Έκθεση Πισσαρίδη. Μία ολοκληρωμένη πρόταση αναβάθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης ως θεμέλιο για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, **Δημήτριος Τάμπας***

110-119

*Το ePortfolio ως εργαλείο αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, **Αλέξανδρος Τόδας***

120-128

*Η Εξάρτηση από τα Διαδικτυακά Παιχνίδια ως Εμπόδιο στην Κατανόηση Κειμένου σε Αρχάριους Αναγνώστες, **Ελένη Χατζηαποστόλου***

## Εκπαιδευτικά προγράμματα

129-138

*Η παιδαγωγική του Φρενέ στην τάξη μας-Σύνθεση εμπειριών από το «τι νέα;» και το «συμβούλιο τάξης», Χριστίνα Αρβανίτη, Γεωργία Κούρου, Γεωργία Τζιούμη*

139-148

*"Οι Σούπερ Ήρωες της Καλοσύνης!" Δυνάμεις αγάπης vs. σχολικός εκφοβισμός – ποιος θα κερδίσει;-Ένα πρόγραμμα πρόληψης κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού, Βασιλική Μάλαμα*

149-157

*Μαθαίνω να ζω με τους/τις άλλους/ες, Αικατερίνη Μαρκοπούλου, Μερóπη Μαρκοπούλου*

158-171

*Εργαστήριο Φιλαναγνωσίας: «Ένας κόσμος στα πόδια μου», Γεωργία Τζήλου, Έλενα Καλαφάτη*

# editorial

Το **4ο τεύχος** του **Ανεμοπετάλιου** (Χειμώνας 2024-2025) της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας φιλοδοξεί να αποτελέσει έναν ζωντανό χώρο διαλόγου και προβληματισμού για την εκπαιδευτική κοινότητα. Το παρόν τεύχος φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση σε όλες τις διαστάσεις της, από την ιστορική και φιλοσοφική θεώρηση έως τις σύγχρονες πρακτικές εφαρμογές.

Μέσα από τα άρθρα, αναδεικνύονται καίρια θέματα, όπως είναι η σημασία της ποιότητας και της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας στην τάξη, αλλά και η ανάγκη για στήριξη και κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δύναμη της λογοτεχνίας και του παιχνιδιού ως μέσα καλλιέργειας της σκέψης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτορρύθμισης.

Παράλληλα, στο παρόν τεύχος παρουσιάζονται ορισμένες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, όπως είναι η επίδραση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία και η εφαρμογή καινοτόμων εργαλείων αξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη τα διδάγματα του παρελθόντος, τα κείμενα αυτά προσφέρουν έναν πλούτο ιδεών που φωτίζουν διαφορετικές πλευρές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η παιδεία είναι πάνω απ' όλα μια πράξη αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Με αυτό τον γνώμονα, η Δημόσια Κεντρική βιβλιοθήκη Καλαμάτας, ως φορέας του Υπουργείου Παιδείας, δημιουργεί τις προϋποθέσεις που θα στηρίζουν τη συνεχή αναζήτηση νέων δρόμων προς ένα πιο δημιουργικό καινοτόμο και ποιοτικό εκπαιδευτικό μέλλον.

Καλή ανάγνωση!

Καλαμάτα, Ιανουάριος 2025

Με εκτίμηση,

η Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



Μαγδα Σουλιώτη

**«Η σημασία της ΔΟΠ (Διοίκησης Ολικής Ποιότητας) στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ενός υποθετικού (αντι)παραδείγματος Μακιαβελικού τύπου συστήματος αξιολόγησης, σε μία εκπαιδευτική μονάδα, αντιδιαστέλλοντας/αντιστρέφοντας τις βασικές αρχές του πλαισίου Ολικής Ποιότητας»**

**Γάλλος Νικόλαος**

Δάσκαλος 8ο ΔΣ Καλαμάτας, M. Ed.

[ngallos@hotmail.com](mailto:ngallos@hotmail.com)

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα υποθετικό (αντι)παραδειγμα Μακιαβελικού τύπου συστήματος αξιολόγησης σε μία εκπαιδευτική μονάδα, αντιδιαστέλλοντας τις βασικές αρχές του πλαισίου Ολικής Ποιότητας. Μπορεί στην πράξη να καταδείξει την σημασία της ΔΟΠ (Διοίκησης Ολικής Ποιότητας) στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά της καλύτερης δυνατής απόδοσης, να επιτρέψει την πρόοδο του σχολείου και την εκπλήρωση του οράματός του. Βασικός υπεύθυνος και εμπνευστής είναι ο Διευθυντής, ο οποίος έχοντας ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του αναδεικνύεται μεταρρυθμιστικός παράγοντας. Παρουσιάζονται λοιπόν τα θετικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως αυτό της επικοινωνίας, που επηρεάζει τη λειτουργία της, προσφέροντας ποιοτική γνώση και προάγει τη συνεργασία όλων των φορέων. Επίσης, αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου διευθυντή, που συνδέει τις ομάδες του σχολείου και καθοδηγεί προς της επίτευξη του στόχου, μέσω κατάλληλου κλίματος και ορθών διαδικασιών. Στη συνέχεια εξετάζονται οι αρνητικοί παράγοντες, όπως οι συγκρούσεις και η κακή διαχείρισή της αλλαγής, ως λόγοι οπισθοδρόμησης και μη επίτευξης στόχων, αποσκοπώντας να ενισχυθούν τα στάδια της ΔΟΠ στην επίτευξη των στόχων. Τέλος, παραθέτοντας τα σημεία του Deming στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταδεικνύεται πώς μπορεί να δημιουργηθεί ένα σχολείο ποιότητας σε μια σύγχρονη και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία και να δώσει τα απαραίτητα εφόδια σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.*

## **ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

### **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η καθημερινή διαδικασία της επικοινωνίας αποτελεί πολυδιάστατη διαδικασία, καθώς τα στελέχη της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας αλληλεπιδρούν και

συνεργάζονται με άτομα όχι μόνο εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και εκτός αυτής, όπως γονείς μαθητών ή άλλους κοινωνικούς και διοικητικούς φορείς. Αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη σημασία αυτής της διαδικασίας, καθώς επηρεάζει τη σωστή λειτουργία της σχολικής κοινότητας και έχει επίπτωση σε ένα ευρύ φάσμα ατόμων. Επιπλέον, επηρεάζει την υλοποίηση των στόχων της εκάστοτε σχολικής κοινότητας, προωθώντας την παροχή ποιοτικής γνώσης. Στη σύγχρονη εποχή, παρατηρείται η στροφή οργανισμών από τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης και εκπαίδευσης προς την υιοθέτηση νέων μοντέλων επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Η επικοινωνία πλέον δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση πληροφοριών από τον πομπό στον δέκτη, αλλά αναπτύσσεται περαιτέρω, γίνεται πιο ανθρώπινη και διαπροσωπική (Μερκούρης 2015).

Η αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το επικοινωνιακό κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική κοινότητα, αναδεικνύονται ως θεμέλιες προϋποθέσεις για την ενίσχυση των επιδόσεων εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδεικνύουν ειλικρίνεια, ευαισθησία και θετική διάθεση για την επικοινωνία. Το επίπεδο επικοινωνίας όλων θα πρέπει να είναι τόσο σε προσωπικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο, με τον διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας να αποτελεί τον κύριο συντονιστή και τον συνδετικό κρίκο τους (Σαΐτης 2001).

Κατά τον Σαΐτη (2000), η ικανότητα συνεργασίας αφορά την αντιληπτική ικανότητα του διευθυντή, έναντι της ψυχολογικής κατάστασης των συνεργατών του. Ο διευθυντής θα πρέπει να επιδεικνύει υπομονή, ανεκτικότητα και αντικειμενικότητα, με τη χρήση του διάλογου ως κεντρικού μέσου επικοινωνίας. Επίσης, θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων ή ενδεχόμενων εντάσεων που προκύπτουν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού.

### **ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ-ΗΓΕΤΗΣ**

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των νέων προκλήσεων, ο σύγχρονος διευθυντής πρέπει να είναι μετασχηματιστικός. Καλείται να προωθή την καινοτομία και το όραμα ενός σύγχρονου σχολείου, παρέχοντας ποιοτική εκπαίδευση, βασισμένη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών και στον σεβασμό. Τα βασικά στοιχεία που θεωρείται ότι πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές, περιλαμβάνουν τον επικοινωνιακό τους χαρακτήρα, την ικανότητά τους για συνεργασία με όλα τα μέλη του οργανισμού (συναδέλφους, γονείς, μαθητές), τη διάθεση για αυτοβελτίωση, τη συνεχή ενημέρωση, την κατάρτιση και την προσωπική εξέλιξη (Πασιαρδής 2014).

Ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί έναν οραματιστή, ο οποίος θα προωθή την αφοσίωση μεταξύ των μελών της ομάδας και τη δημιουργία κοινών ιδεών και στόχων. Στο πλαίσιο αυτό, οι υφιστάμενοι θα



μπορούν να αποδίδουν αποτελεσματικότερα, εντός ενός πλαισίου εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Hoyle 1998).

Αλληλοεπιδρώντας με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνει ένα υγιές επικοινωνιακό σχολικό κλίμα ενθαρρύνοντας την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ευθύνη για τη δημιουργία ενός ενδεδειγμένου συνεργατικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου οι δεύτεροι θα έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε συλλογικές αποφάσεις, προωθώντας τη συλλογικότητα και το αίσθημα ευθύνης μεταξύ τους (Day 2003).

Συνολικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν ευρύ φάσμα καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, γεγονός που καθιστά το έργο τους, πολύπλοκο και απαιτητικό. Καθημερινά αντιμετωπίζουν γραφειοκρατικές υποθέσεις, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να ενστερνιστούν μια νέα επικοινωνιακή σχολική κουλτούρα. Οι απαιτήσεις από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς είναι συνεχώς αυξανόμενες και για τον λόγο αυτό οι διευθυντές πρέπει να διαθέτουν υψηλής ποιότητας επικοινωνιακές δεξιότητες προς το καλό του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε αυτός να επιτύχει τους στόχους του και να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση εκπληρώνοντας το όραμα της μονάδας.

## **ΔΙΑΔΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

### **ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ**

Η σύγκρουση περιγράφεται ως μία διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα σκοπίμως επιδιώκει την παρεμπόδιση της δράσης ενός άλλου ατόμου ή ομάδας, με αποτέλεσμα τη ματαίωση της επίτευξης των στόχων αυτού και την προώθηση των δικών του συμφερόντων.

Κατά τους Hoy & Miskel (2003), αυτή ασκεί έντονη επίδραση στη ζωή κάθε οργανισμού και τον χαρακτηρίζει, εξαιτίας των πολύπλοκων διαδικασιών και της αλληλεξαρτώμενης σχέσης που διέπει τα μέλη του.

Ένα στάδιο σύγκρουσης που ενδέχεται να προκύψει σε μια σχολική μονάδα λόγω ανεπαρκούς ηγεσίας είναι η φανερή σύγκρουση. Πρόκειται για την άμεση εξωτερίκευση της σύγκρουσης και αφορά τις ενέργειες ή τα μέτρα που λαμβάνονται από τα άτομα που εμπλέκονται, ως αποτέλεσμα του επεισοδίου σύγκρουσης. Αυτό μπορεί να παρουσιαστεί με διάφορες μορφές, όπως ύβρεις, προσβολές, χειροδικίες, και άλλες φυσικές ή λεκτικές μορφές βίας.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, οι συγκρούσεις πηγάζουν από τα προβλήματα της προσωπικότητας των ατόμων και από την αποτυχημένη ηγεσία. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008: 127), η σύγκρουση χαρακτηρίζεται από αρνητική χροιά και ευθύνεται για τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων. Επιπλέον, θέτει σε κίνδυνο τις διαπροσωπικές σχέσεις,

μειώνεται λόγω αυτής η συνεκτικότητα της ομάδας, η ικανοποίηση από την εργασία, εμποδίζεται η λήψη αποφάσεων, επηρεάζεται αρνητικά η αποδοτική λειτουργία του οργανισμού και αποτελεί τροχοπέδη για κάθε ουσιαστική αλλαγή.

### **Η ΑΛΛΑΓΗ ΩΣ ΛΟΓΟΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

Σύμφωνα με τον Fullan (1991), η κατάσταση της αλλαγής μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά και να οδηγήσει σε διαδικασία οπισθοδρόμησης και απώλειας κερτημένων δικαιωμάτων. Ωστόσο, ο τομέας της εκπαίδευσης είναι ένας ζωτικός κοινωνικός θεσμός που πρέπει να εξελίσσεται. Επομένως, είναι αναγκαίο να επιδιώκεται η αλλαγή με στόχο την επιβίωση και ανανέωση του συστήματος.

Σύμφωνα με τους Σαϊτή & Σαϊτή (2012:306), όπως κάθε οργανισμός, έτσι και η σχολική μονάδα, κύριο στόχο έχει τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων και αρμονικής συνεργασίας για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η διαφορετικότητα στην οπτική και η ανάγκη για αλλαγή είναι η αιτία των συγκρούσεων. Πρόβλημα δεν αποτελούν αυτές καθαυτές, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τις χειρίζονται τα εμπλεκόμενα μέλη.

Για να είναι, όμως, αποτελεσματική η διαχείριση της σύγκρουσης απαραίτητος κρίνεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για την ελάττωση των δυσλειτουργιών που προκαλούνται από αυτές σε μια σχολική μονάδα. Υπεύθυνος και διαμορφωτής είναι ο διευθυντής, ο οποίος καλείται να διαχειριστεί κατάλληλα την αλλαγή να τηρήσει την ευρυθμία στο εσωτερικό της μονάδας και να την βελτιώσει.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση καινοτομιών. Λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος, προωθεί συνεργατικό κλίμα και ομαδικό πνεύμα, διαμορφώνοντας την ταυτότητα και δημιουργώντας κουλτούρα αλλαγής στο σχολείο, προσφέροντας ποιοτική εκπαίδευση και κάνοντάς το να ξεχωρίζει.

### **ΣΚΟΤΕΙΝΗ/ ΚΑΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

#### **ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ**

Ορισμένα από τα πιο διακεκριμένα ηγετικά στυλ που χρησιμοποιούν οι ηγέτες για τη διαχείριση των υφισταμένων τους, περιλαμβάνουν τη δημοκρατική ηγεσία, τη συμμετοχική, τη χαρισματική, τη συναλλακτική και τη μεταμορφωτική. Παράλληλα, υπάρχουν και σκοτεινές μορφές ηγεσίας. Κύρια εξ' αυτών η καταστροφική ηγεσία.

Σύμφωνα με τους Otto et al. (2018), λειτουργεί ως μια συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ενός ηγέτη που αποβλέπει στην παραβίαση των νομιμοποιημένων συμφερόντων του

οργανισμού. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους, όπως: Υπονόμευση ή παρακώλυση της επίτευξης των επιχειρησιακών στόχων, απομείωση των πόρων του οργανισμού, μείωση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, υπονόμηση της υποκίνησης και της ευψυχίας των εργαζομένων και τέλος μείωση της εργασιακής τους ικανοποίησης. Η καταστροφική ηγεσία είναι ένα φαινόμενο που συνδυάζει τοξικούς και αναποτελεσματικούς ηγέτες με ευάλωτους ακολούθους. Αυτή η σύνθεση έχει επιζήμια αποτελέσματα σε οργανωσιακό επίπεδο, καθώς υπονομεύει την ποιότητα του επιχειρησιακού βίου για όλους τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, δημιουργεί μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και τάση φυγής στους ακολούθους, καθώς τους εκφοβίζει, τους αποπροσανατολίζει και τους χειραγωγεί. Δεν τους επιτρέπει να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι, δημιουργεί έλλειμμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης και μία κατάσταση επικεντρωμένη στο «εγώ» του ηγέτη.

Άλλες μορφές σκοτεινής/κακής ηγεσίας από τις οποίες αντλεί στοιχεία η συμπεριφορά του Μακιαβελικού τύπου διευθυντή είναι:

- **Η τοξική ηγεσία:** Ο ηγέτης επιδεικνύει έλλειψη αυτοελέγχου, οι ανάγκες και οι επιθυμίες των ακολούθων του, του προκαλούν αδιαφορία, διέπεται από αυστηρότητα, διακριτική μεταχείριση, διαφθορά και επιθετικότητα. Επικριτικός προς τους ακολούθους και χωρίς να δείχνει ανοχή σε διερευνητικές ερωτήσεις, ο τοξικός ηγέτης ρέπει ταυτόχρονα σε ανήθικες συμπεριφορές και παρά το ότι έχει επίγνωση των ανήθικων επιλογών αυτών τις ακολουθεί σκόπιμα και τις δικαιολογεί στον εαυτό του ιδιαίτερα για την αποφυγή μιας ηθικής αποτυχίας. (Armitage, 2015).
- **Ηγεσία εκμετάλλευσης:** Επίκεντρο των συμπεριφορών είναι το συμφέρον του ηγέτη. Αυτός εκμεταλλεύεται τους ακολούθους για να ικανοποιήσει ίδιους στόχους, επωφελούμενος της εργασίας τους, χειραγωγώντας τους πολλές φορές ακόμη και με τρόπο φιλικό. (Schmid et al., 2018).
- **Ανήθικη ηγεσία:** Εδώ υπάρχει απουσία ηθικής ευαισθησίας, παρακίνησης, δράσης και κρίσης (Woods et al., 2013).

#### **ΑΙΤΙΕΣ ΣΚΟΤΕΙΝΗΣ ΗΓΕΥΣΙΑΣ**

Κύρια πηγή - αιτία της σκοτεινής ηγεσίας, είναι αυτή της «σκοτεινής τριάδας» της προσωπικότητας, δηλαδή του Μακιαβελισμού, του Ναρκισσισμού και της Ψυχοπάθειας (Braun, 2017). Πυρήνας τους είναι τα «Τρία Εφιαλτικά Χαρακτηριστικά», αυτά της ανειλικρίνειας, του δυσάρεστου χαρακτήρα και της έλλειψης συνειδητότητας στο πρόσωπο του ηγέτη (De Vries, 2018) Συνοπτικά περιέχουν το σύνολο ανειλικρινών και άδικων συμπεριφορών, την έλλειψη συγχώρεσης, υψηλή επικριτικότητα, αυταρχικότητα, ανυπομονησία και ανυποχώρητη στάση. Προκαλούν επίσης την τάση στον ηγέτη να είναι

αμελής, αναβλητικός και παρορμητικός γεγονός που συνεπάγεται την έλλειψη σεβασμού προς τους κανόνες και κατ' επέκταση την παραβίαση αυτών.

Εξειδικεύοντας τα χαρακτηριστικά αυτά στη Σκοτεινή Τριάδα, παρατηρούμε ότι ο Ναρκισσισμός, χαρακτηρίζεται από μεγαλομανία και αίσθημα ανωτερότητας. Στον Μακιαβελισμό κυριαρχούν χαρακτηριστικά αφενός της χειραγώγησης, της δόλιας συμπεριφοράς και της απουσίας ενδιαφέροντος για τους ακολούθους του (Braun, 2017) και αφετέρου της εκδικητικής και κυνικής συμπεριφοράς έναντι των άλλων (Nassif, 2018). Τέλος, η ψυχοπάθεια περιλαμβάνει αντικοινωνικές τάσεις, έλλειψη ενσυναίσθησης και ανευθυνότητα, εξειδικεύοντας στην ουσία τα εφιαλτικά χαρακτηριστικά.

Ο Μακιαβελισμός ως αίτιο της σκοτεινής εξουσίας θα λειτουργήσει ως αντιπαράδειγμα σε μια ανεστραμμένη, σημείο προς σημείο ΔΟΠ.

## **ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (ΔΟΠ) ΚΑΙ ΑΝΤΙΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΑΚΙΑΒΕΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

### **ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Οι βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι χρήσιμες για όλους τους οργανισμούς, είτε πρόκειται για επιχειρήσεις είτε για εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αποτελεί βασικό εργαλείο για την εξέλιξη των οργανισμών και την επίτευξη σημαντικών αποτελεσμάτων στη σημερινή κοινωνία, που συνεχώς μεταβάλλεται και έχει υψηλές απαιτήσεις.

Συγκεκριμένα, αρχικά ο Josherh Fields και μετέπειτα ο Ζαβλανός (2003,σ.76) προχώρησαν σε μία προσαρμογή των 14ων σημείων του Edward Deming, ως προς τον τομέα της εκπαίδευσης, με σκοπό τη δημιουργία έναν ανάλογο αριθμού σημείων, εξειδικευμένα στην αύξηση της ποιότητας σε αυτή. Στόχος η συγκρότηση ενός βοηθητικού εργαλείου για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που επιθυμούν να διερευνήσουν πώς θα επιτύχουν την βέλτιστη απόδοση για τον ολοκληρωτικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού σε «σχολείο ποιότητας»:

- 1) *«Συνέπεια στον αγώνα προόδου των μαθητών και της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται αντάξια στη διεθνή αγορά.*
- 2) *Αποδοχή της νέας φιλοσοφίας από τη πλευρά της διοίκησης.*
- 3) *Αντικατάσταση του απλού τεστ στους μαθητές για την επίτευξη της ποιότητας.*
- 4) *Επικοινωνία εκπαιδευτικών των μεγαλύτερων τάξεων με αυτών των μικρότερων, με σκοπό να καταλάβουν τι να αναμένουν από την τάξη τους ελαττώνοντας τις αποτυχίες των μαθητών.*
- 5) *Διαρκής ανάπτυξη των δραστηριοτήτων κάθε τάξης, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και το έργο κάθε εκπαιδευτικού και κάθε μαθητή.*
- 6) *Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης στην εργασία.*

7) Αποτελεσματική ηγεσία.

8) Η συνεχής συνεργασία του δασκάλου με τους μαθητές.

9) Οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι γονείς, αλλά και οι μαθητές χρειάζεται να δουλεύουν ομαδικά, για να επιλύουν πιθανά προβλήματα και να δημιουργούν αποτελεσματικότερα περιβάλλοντα μάθησης.

10) Μείωση των στόχων που αποζητούν μεγάλες αποδόσεις από τους μαθητές, χωρίς να προσφέρουν αντάξιες μεθόδους.

11) Αλλαγή των προτύπων εργασίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διοίκηση, που παρακωλύουν την επίτευξη της ποιότητας».

Στην παρακάτω υπόθεση θα επιχειρηθεί μια προσπάθεια εφαρμογής ενός υποθετικού αντιπαραδείγματος, μακιαβελικού τύπου συστήματος αξιολόγησης και διοίκησης μίας σχολικής μονάδας, αντιστρέφοντας τις βασικές αρχές του πλαισίου ολικής ποιότητας σε όσα περισσότερα σημεία είναι δυνατόν. Το αντιπάρδειγμα αυτό θα καταδείξει τη σημασία της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, τη λειτουργία της ως βοηθητικό εργαλείο επίτευξης ουσιαστικών αποτελεσμάτων για τον διευθυντή και τη σχολική του μονάδα. Ταυτόχρονα θα αναδείξει τις ολέθριες συνέπειες της διοίκησης, ως λόγο αποτυχίας του οράματος του σχολείου και μη επίτευξης στόχων.

#### **ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΚΙΑΒΕΛΙΣΤΗ ΗΓΕΤΗ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΑΛΛΟΝΤΑΣ ΒΗΜΑ ΠΡΟΣ ΒΗΜΑ ΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ DEMING:**

1) Στην σχολική του μονάδα λειτουργεί χωρίς συνέπεια και χωρίς να υπηρετεί το όραμα του σχολείου για παροχή υψηλού επιπέδου ποιότητας εκπαίδευση. Δεν φροντίζει να αξιοποιήσει τις βέλτιστες πρακτικές και τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να επιτύχει μακροπρόθεσμους στόχους, να μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες εκπαιδευτικών και μαθητών και να δίνει τα κατάλληλα εφόδια, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις που να τους καθιστούν έτοιμους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας. Δρα περισσότερο ευκαιριακά, εξυπηρετώντας βραχυπρόθεσμους στόχους, χωρίς σωστό μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και πλάνο.

2) Δεν αποδέχεται νέες φιλοσοφίες και έχει μηδαμινή αποδοχή για την εισαγωγή αλλαγών, ούτε από την πλευρά του ούτε από την πλευρά εκπαιδευτικών που είναι πρόθυμοι να τις εφαρμόσουν, λειτουργώντας πολλές φορές κυνικά ή ακόμα και εκδικητικά προς κάθε αντίθετη φωνή. Εκμηδενίζει λοιπόν τη συμμετοχική διοίκηση επιβάλλοντας την «αρχή του ενός», τον ατομισμό και την επικυριαρχία ενός έναντι όλων.

3) Ως αξιολόγηση των μαθητών εμμένει στα απλά τεστ παπαγαλισμού και αποστήθισης, μη θέλοντας να αξιοποιήσει σύγχρονα εργαλεία με τη χρήση ΤΠΕ, που θα βελτίωναν την ποιότητα της

παρεχόμενης εκπαίδευσης από την αρχή.

4) Είναι αντίθετος με κάθε απόπειρα καλλιέργειας συνεργατικού κλίματος και δεν ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών μικρότερων και μεγαλύτερων τάξεων, το οποίο θα επέτρεπε να βλέπουν την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, να θέτουν εφικτούς και υλοποιήσιμους στόχους, ελαχιστοποιώντας τις αποτυχίες και επιτυγχάνοντας αύξηση της ποιότητας στην εκπαίδευση και των διαδικασιών αξιολόγησης. Τουναντίον επιδιώκει τον ατομισμό, τις στερεότυπες και ξεπερασμένες μαθησιακές διαδικασίες και την έλλειψη αυτοβελτίωσης, καθώς δεν αποδέχεται την απόκλιση από τις ήδη ξεπερασμένες και αποτυχημένες νόρμες.

5) Σε συνέχεια του προηγούμενου σημείου δεν προτρέπει και δεν εισάγει την χρήση σύγχρονων εργαλείων, την ανάπτυξη ψηφιακών διδακτικών περιεχομένων με τη χρήση ΤΠΕ, τις δράσεις εξωστρέφειας όπως μαθητικούς διαγωνισμούς, χορωδίες, εκδρομές και δράσεις ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα, εμποδίζοντας να βελτιωθεί η ποιότητα και το έργο κάθε εκπαιδευτικού και κάθε μαθητή. Λειτουργεί καθ' αυτόν τον τρόπο, γιατί αυτά αντιβαίνουν στις δικές του στάσεις και αξιακό κώδικα. Κρίνοντας το έργο καθαρά «τιμολογιακά», με οικονομικά κριτήρια και τάσεις συνεχούς μείωσης των εξόδων, επιδεικνύοντας παράλληλα το ποσό που έχει αποταμιεύσει ως διευθυντής έναντι άλλων σχολείων. Μία από τις δικαιολογίες είναι ότι «ΕΓΩ» δεν επιβαρύνω την οικογένεια οικονομικά.

6) Σε καμία περίπτωση δεν προάγει την πρακτική άσκηση, με εκμάθηση καλών πρακτικών είτε από συναδέλφους του ίδιου σχολείου ή άλλων σχολικών μονάδων και αρνείται την επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, τα οποία απαιτούνται και κατά την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Ούτε ο ίδιος εφαρμόζει 1 καθ' έτος όπως προβλέπεται, ξεγελώντας μέσω κολακειών, ότι δεν επιθυμεί ως διευθυντής να επιβαρύνει και να αυξήσει τον φόρτο στους εκπαιδευτικούς. Δεν αποστέλλει ενημερωτικά email και ενημερώνει ελλιπώς τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας τους κόλλημα στο να τα παρακολουθήσουν, έστω και κατά τον ελεύθερο τους χρόνο. Τα κρίνει ως μη αναγκαία και συχνή απάντηση στα παράπονα των εκπαιδευτικών είναι ότι όποιος θέλει ψάχνει και ότι ο ίδιος δεν θα επιβαρύνει κανέναν, σε αντίθεση με τις πολιτικές του υπουργείου.

7) Εφαρμόζει μια πλήρως αναποτελεσματική ηγεσία με πλήρη έλλειψη καθοδήγησης, υποκίνησης και παλαιού τύπου mentoring. Αντί για περιβάλλον ανάπτυξης, ενθάρρυνσης, επικοινωνίας και καινοτομίας, με απώτερο στόχο την ποιοτική γνώση και την υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, η οποία επικεντρώνεται στον άνθρωπο, στις ικανότητές του και τις ανάγκες των μελών του, καλλιεργεί κλίμα φόβου, συγκρούσεων και εχθρικότητας. Επίκεντρο είναι το συμφέρον του και η προσωπική του ανέλιξη, καταπατώντας τα δικαιώματα και τις ανάγκες των άλλων. Κυριαρχεί ο εκφοβισμός για την επίτευξη προσωπικών του στόχων και εντέλει δημιουργείται ένα τοξικό κλίμα, ελαχιστοποιώντας την εργασιακή

ικανοποίηση και μεγεθύνοντας τις τάσεις φυγής.

8) Αποθαρρύνει την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και βελτίωσης των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Θέτει όρια απαράβατα που πρέπει να τηρούνται. Δυναμιτίζει τις σχέσεις αυτές μειώνοντας τη μια πλευρά στα μάτια της άλλης. Ταυτόχρονα εκφοβίζει και επιρρίπτει κατηγορίες σε άτομα που δεν φέρουν καμία ευθύνη είτε για να καλύψει δικές του ευθύνες είτε για να δημιουργήσει προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, υπερυψώνοντας το εγώ του. Καλύπτοντας επίσης παραβατικές συμπεριφορές και εφαρμόζοντας κανόνες και νόμους κατά το δοκούν, συντελεί στα ανωτέρω.

9) Το **τετράγωνο** διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς για να λειτουργεί αρμονικά χρειάζεται συνεργασία, ομαδικότητα, εφικτούς στόχους, κανόνες και διακριτά όρια, ώστε να επιλύονται δημοκρατικά τα πιθανά προβλήματα και να δημιουργείται ένα περιβάλλον πολύπλευρης ανάπτυξης και μάθησης. Διοικώντας όμως καθαρά με προσωπικά κριτήρια και κίνητρα ο Μακιαβελιστής διευθυντής **φέρνει τις πλευρές του τετραγώνου αυτού καθαρά προς μία, τη δικιά του, άλλοτε τη μία άλλοτε την άλλη**, ανάλογα με τους σκοπούς του και τα σκοτεινά του κίνητρα επίτευξης προσωπικών στόχων.

10) Ζητά επιτακτικά τη δημιουργία στόχων ανέφικτων, που αποζητούν μεγάλες επιδόσεις από τους μαθητές, χωρίς να προσφέρουν αντάξιες μεθόδους. Πατάει επάνω στην τήρηση της εκάστοτε ακόμα και ανεφάρμοστης- ξεπερασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, εκμηδενίζοντας την εμπειρία, τις γνώσεις και τα κίνητρα του εκπαιδευτικού της τάξης. Παράλληλα λειτουργώντας ως βασιλικότερος του βασιλέως, τονίζοντας την δική του αυθεντία και εγωπάθεια, επιμένει να εφαρμόζονται ανεφάρμοστες και μη αποδοτικές πρακτικές.

11) Τέλος, δεν επιθυμεί καμία αλλαγή στα πρότυπα εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και διοίκησης και καμία απόκλιση από τις προϋπάρχουσες μη αποδοτικές πρακτικές, στην ουσία, επειδή έχουν εγκριθεί και εφαρμοστεί από τον ίδιο ή και τους ακολούθους του, κατά προηγούμενα έτη. Προχωρά σε ακύρωση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, απαξιώνοντάς τον ως συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων. Μέσω επιλεκτικής ενημέρωσης, ανάθεσης εργασιών και συμπληρώσεων διδασκαλίας από τον ίδιο, χωρίς διάλογο, και συκοφαντιών ή και απειλών ακόμα και αρνητικής αξιολόγησης αυξάνει τον εργασιακό φόρτο, τις εντάσεις, μειώνει την αποδοτικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση, προκαλώντας τάσεις φυγής στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

#### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, κινήτρων, υψηλού επιπέδου μάθησης, επίτευξης των μαθησιακών στόχων,

δεξιοτήτων και ποιοτικής γνώσης. Συντονιστής ενός κλίματος επικοινωνίας, μετασχηματιστικός, προάγοντας την καινοτομία και εξυπηρετώντας το όραμα της σχολικής μονάδας για την επίτευξη των στόχων της, ως οραματιστής διευθυντής θα πρέπει να προωθεί την ομαλή συνεργασία όλων των πλευρών του σχολείου, εκπαιδευτικών γονέων και μαθητών, την ανάγκη αυτοβελτίωσης, την επιμόρφωση και να εμφυσήσει ιδέες και στόχους, ενθαρρύνοντας την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και τη δημιουργία γνώσεων και δεξιοτήτων που θα παράγουν χρήσιμα άτομα για την κοινωνία της αγοράς.

Παρ όλα αυτά αναπόσπαστο κομμάτι του σχολείου ως οργανισμού είναι οι συγκρούσεις και η διαχείρισή τους. Άλλοτε μπορεί να επιφέρουν πρόοδο και βελτίωση και άλλοτε μπορεί να οδηγούν σε τέλμα, προώθηση συμφερόντων και τροχοπέδη κάθε αλλαγής και προόδου.

Όταν όλα τα ανωτέρω δεν προάγονται και δεν προωθούνται από τον Διευθυντή, αλλά αντίθετα προκύπτουν καταστάσεις χειραγώγησης, εκφοβισμού, ιδιοτέλειας και εξυπηρέτησης προσωπικών συμφερόντων τότε κάνει την εμφάνισή της η σκοτεινή/κακή ηγεσία. Εκφράζεται μέσω του Μακιαβελισμού, του Ναρκισσισμού και της Ψυχοπάθειας με διαφορετικά χαρακτηριστικά το καθένα όπως μεγαλομανία και αίσθημα ανωτερότητας, χειραγώγησης, δόλιας συμπεριφοράς, απουσίας ενδιαφέροντος για τους ακολούθους, εκδικητικής και κυνικής συμπεριφοράς και αντικοινωνικής συμπεριφοράς και έλλειψης ενσυναίσθησης. Κοινός παρονομαστής αυτών είναι ο πυρήνας τους, δηλαδή η ανειλικρίνεια, ο δυσάρεστος χαρακτήρας και η έλλειψη συνειδητότητας αλλά και το τελικό αποτέλεσμα. Δηλαδή η μη επίτευξη των στόχων, το προσωπικό συμφέρον του ατόμου αυτού και η καταπίεση των υφισταμένων. Επιγραμματικά ένα τοξικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί και ωφελείται «ένας».

Αυτά μπορούν να βελτιωθούν και να αποφευχθούν χάρη στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και την εφαρμογή της στο εργασιακό περιβάλλον, ακόμα και των σχολικών μονάδων. Αποτελεί εργαλείο χρήσιμο, όχι μόνο πλέον των επιχειρήσεων αλλά και του εκπαιδευτικού κόσμου, βελτιώνοντας τις σχολικές μονάδες, διερευνώντας τα χαρακτηριστικά της καλύτερης απόδοσης και καταπολεμώντας τις αδυναμίες και τις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όλα αυτά προσδίδοντας ποιότητα στην εκπαίδευση και κάνοντας τον διευθυντή μετασχηματιστικό φορέα, συνδετικό κρίκο και εκφραστή του οράματος της σχολικής μονάδας για το μέλλον των μαθητών. Μέσα από το αντιπαράδειγμα ενός Μακιαβελιστή ηγέτη δημιουργείται ένα διττό πλαίσιο, όσων πρέπει να αποφευχθούν και όσων οφείλει να τηρεί ένας διευθυντής στη σχολική του μονάδα, ώστε να συμβάλλει στην αρμονική επίτευξη των στόχων, στην πρόοδο και στη μετατροπή του σχολείου του σε



μεταρρυθμιστικό παράγοντα καινοτομίας και συνεργασίας, μετατρέποντάς το σε πόλο έλξης εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Armitage, A. (2015). The dark side: The poetics of Toxic Leadership. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3), 376–390. <https://doi.org/10.1177/1523422315587905>.

Braun, S. (2017). Leader Narcissism and Outcomes in Organizations: A Review at Multiple Levels of Analysis and Implications for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 8:773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00773>

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Μτφρ Α. Βακάκη. ΤΥΠΟΘΗΤΩ / ΔΑΡΔΑΝΟΣ

De Vries R. (2018). Three Nightmare Traits in Leaders. *Frontiers in Psychology*, 9:871. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00871>

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell. <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Edition.pdf>

Hoyle, J. R., English, F. W., & Steffy, B. (2005). *Skills for successful 21st century school leaders*. R&L Education. [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=6Hz2QQy9bJsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Hoyle,+J.+R.,+English,+F.+W.,+%26+Steffy,+B.+\(2005\).+Skills+for+successful+21st+century+school+leaders.+R%26L+Education.&ots=2TWaMG255S&sig=YSVKshRkiv1frwUWtO9aMiB6qvA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=6Hz2QQy9bJsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Hoyle,+J.+R.,+English,+F.+W.,+%26+Steffy,+B.+(2005).+Skills+for+successful+21st+century+school+leaders.+R%26L+Education.&ots=2TWaMG255S&sig=YSVKshRkiv1frwUWtO9aMiB6qvA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Nassif, A. G. (2019). Heterogeneity and centrality of “dark personality” within teams, shared leadership, and team performance: A conceptual moderated-mediation model. *Human Resource Management Review*, 29(4), 100675. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.11.003>

Otto, K., Thomson, B. & Rigotti T. (2018). When Dark Leadership Exacerbates the Effects of Restructuring. *Journal of Change Management*, 18:2, 96-115. <https://doi.org/10.1080/14697017.2018.1446691>

Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Εκδόσεις Μπένου.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. Α. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου*. Ατραπός

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση.

Schmid, E. A., Pircher Verdorfer, A., & Peus, C. V. (2018). Different shades—different effects? Consequences of different types of destructive leadership. *Frontiers in psychology*, 9, 1289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01289>

Woods, M., Christodoulidou, N., Yavas B. & Vardiabasis D. (2013). Unethical Business Practices in the Foodservice Industry. *Journal of Foodservice Business Research*. 16:4, 407-419. <https://doi.org/10.1080/15378020.2013.824284>

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Σταμούλης.

## «Παιγνίδι ρόλων»: η εναλλαγή των δύο όψεων της πραγματικότητας στην εκπαίδευση

Ευγενία Θανοπούλου

Δρ. Φιλοσοφίας ΕΜΠ, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ78)

[e\\_thanop@yahoo.gr](mailto:e_thanop@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δοκιμάστηκε ως προς την ετοιμότητά του να λειτουργήσει εξ αποστάσεως. Έκτοτε, μελέτες και έρευνες εστίασαν στις προκλήσεις με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπο και τις προοπτικές του. Το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκανε εντονότερη ή/και επιτάχυνε μια ήδη υπάρχουσα κατάσταση: το φαινόμενο του εθισμού στα ηλεκτρονικά μέσα. Παράλληλα, επεξεύει το χάσμα ανάμεσα στην εικονική πραγματικότητα, στην οποία οι μαθητές περιηγούνται καθημερινά, και την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία συγκροτείται από την αλληλεπίδραση των φυσικών υποκειμένων. Εάν η εκπαίδευση αποσκοπεί στην κατανόηση του κόσμου και στη συγκρότηση του νοήματός του από τους μαθητές, τότε ο ρόλος της συνίσταται πλέον στη δημιουργία συνθηκών κατανόησης της διττής πραγματικότητας. Η σύνδεση των δύο όψεων της σύγχρονης ζωής αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή του μαθητή στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Αλλά, αυτό προϋποθέτει την εφαρμογή βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες αντικαθιστούν τον στείο διάλογο μαθητή – εκπαιδευτικού με πρακτικές που είναι προσανατολισμένες προς την ενσωμάτωση της εμπειρίας (βιώματος) στη θεωρία και vice versa. Σε αυτή τη διαδικασία καλείται να εισέλθει πρώτος ο εκπαιδευτικός, μέσα από ένα «παιγνίδι ρόλων» ή «παρουσίας – απουσίας», ευνοώντας την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και του αυτοελέγχου.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην εκτεταμένη περιήγηση σε ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας, ως ενός παράγοντα, που δυσχεραίνει την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και καθιστά την κοινωνική τους ένταξη προβληματική. Μπροστά στο φαινόμενο του εθισμού των μαθητών στο διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά μέσα τίθεται, ωστόσο, εκ νέου το ερώτημα αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Αν και τα προβλήματα στον χώρο της εκπαίδευσης, υπό αυτό το πρίσμα, αυξήθηκαν και εντάθηκαν μετά την πανδημία Covid-19, το εν λόγω φαινόμενο έχει κάνει την εμφάνισή του πριν από αυτή. Χαρακτηρίζεται δηλαδή από μια συνέχεια μέσα στον χρόνο, δικαιολογώντας την αντιμετώπισή του ως ένα πράγμα, το οποίο διατηρεί τα χαρακτηριστικά του, ενώ οι επιπτώσεις του ενδέχεται να αυξομειώνονται ανάλογα με τις περιστάσεις.

## Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΣΤΟ ΑΤΟΜΟ

Το πρόβλημα με την εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων είχε εντοπιστεί πριν από την πανδημία Covid-19. Το 2013 η διαταραχή των video games (*Internet Game Disorder – IGD*) συμπεριλήφθη στον κατάλογο του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*) ως μια κατάσταση που απαιτεί περαιτέρω μελέτη (*American Psychiatric Association, 2013*). Το 2014 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας άρχισε να μελετά τις συνέπειες της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου και γενικά των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και παιχνιδιού (*World Health Organization, 2008*), ενώ το 2018 τη συμπεριέλαβε στη Διεθνή Ταξινόμηση των Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (*International Classification of Diseases – ICD-11*) λόγω εθιστικής συμπεριφοράς. Το ίδιο έτος τα Ηνωμένα Έθνη συμπεριέλαβαν τον εθισμό στα video games (*Video Games Addiction*) στις ψυχικές ασθένειες (*United Nations, 2018*). Βέβαια, η διαταραχή των video games συνιστά υπότυπο της παθολογικής χρήσης του διαδικτύου (Χυ, κ.α., 2021). Γενικά, θεωρείται ότι υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί υπότυποι διαδικτυακού εθισμού, συμπεριλαμβανομένης της υπερβολής στα παιχνίδια, των σεξουαλικών ενασχολήσεων και της υπερβολής στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) (*Block, 2008*). Ο εθισμός, τόσο στο διαδίκτυο όσο και στα video games, αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο, καθώς οι συνέπειες είναι οι ίδιες.

Έρευνες από διαφορετικές περιοχές και πολιτισμούς του κόσμου, αποδεικνύουν ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο και γενικά στα ηλεκτρονικά μέσα αποτελεί, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο. Εν ολίγοις, το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο (*Internet Addiction – IA*) και η περιγραφή του στη διεθνή βιβλιογραφία είχαν κάνει την εμφάνισή τους πριν από την πανδημία. Οι λόγοι για τους οποίους οι χρήστες δαπανούν αρκετό από τον καθημερινό τους χρόνο στα ηλεκτρονικά μέσα ποικίλουν, αλλά δεν φαίνεται να διαφέρουν μεταξύ της προ-covid και covid περιόδου. Η τηλεόραση, τα DVD, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα smartphones, τα Xboxes και το διαδίκτυο, είχαν μετατρέψει τα περισσότερα σπίτια, σε χώρους ηλεκτρονικής ψυχαγωγίας, επικοινωνίας, πληροφόρησης, εξ αποστάσεως παρακολούθησης μαθημάτων, εξετάσεων, συνεδρίων, εργασίας, κ.ά. πριν από την πανδημία. Κατά την περίοδο της πανδημίας, ο τρόπος ζωής ενός σημαντικού αριθμού ατόμων άλλαξε λόγω της καραντίνας: βασιζόνταν σε μεγάλο βαθμό στο διαδίκτυο, προκειμένου να καλύψει τις ανωτέρω ανάγκες ή/και επιθυμίες. Οι συνθήκες επέβαλλαν πλέον την υποχρεωτική χρήση του διαδικτύου, αυξάνοντας τον χρόνο που τα άτομα δαπανούσαν κάνοντας χρήση ηλεκτρονικών μέσων (*Belmasrouf, κ.α., 2023*).

Όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, «Ο εθισμός στο Διαδίκτυο συνιστά μια διαταραχή συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από υπερβολική και καταναγκαστική χρήση του Διαδικτύου που παρεμβαίνει στις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής» (*Belmasrouf, κ.α., 2023*). Σύμφωνα με τον K. Young, «Ο εθισμός στο διαδίκτυο συχνά πηγάζει από άλλα συναισθηματικά ή περιστασιακά

προβλήματα όπως κατάθλιψη, άγχος, στρες, προβλήματα σχέσεων, συζυγικά προβλήματα ή/και δυσκολίες σταδιοδρομίας. Αν και το διαδίκτυο προσφέρει μια βολική απόσπαση της προσοχής από αυτά τα προβλήματα, βοηθά πολύ λίγο τους πελάτες να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που οδηγούν στο σημείο που βρίσκονται σήμερα» (Young, 2011). Πράγματι, έρευνες έχουν δείξει ότι η παθολογική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και του διαδικτύου συσχετίζεται με μια σειρά ψυχοκοινωνικών και ιατρικών προβλημάτων, όπως η κατάθλιψη, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, η αϋπνία, η απομόνωση από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και με την παραμέληση βασικών βιολογικών αναγκών, όπως η κανονικότητα στη διατροφή (Young, 1998). Πολλές έρευνες, επίσης, έχουν συνδέσει ορισμένες διανοητικές δυσλειτουργίες προσαρμογής (*maladaptive cognitions*), όπως η υπερανάληψη και η καταστροφικότητα, οι αρνητικές αντιλήψεις και νοητικές στρεβλώσεις, με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου (Davis, 2001; Carlan, 2002; LaRose, κ.α., 2001).

Με την εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων αυτές οι καταστάσεις επιδεινώνονται, καθώς οι εθισμένοι στο διαδίκτυο βιώνουν ένα αίσθημα αντικατάστασης και καθίστανται ανίκανοι να διαχειριστούν σημαντικά ζητήματα της ζωής τους λόγω της αυξανόμενης απασχόλησης στο διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα, αποσύρονται από την καθημερινή τους ρουτίνα, παραμελούν τις κοινωνικές τους επαφές με φίλους, συναδέλφους και κοινότητες, καταλήγοντας σε αδυναμία διαχείρισης της ζωής τους. Προτιμούν διαδικτυακά παιχνίδια, συνομιλία με διαδικτυακούς φίλους ή τζόγο μέσω διαδικτύου. Το διαδίκτυο φαίνεται ότι, σε αυτές τις περιπτώσεις (εθισμού), λειτουργεί περισσότερο ως ψυχολογική διέξοδος από τα προβλήματα της ζωής παρά ως εργαλείο (Young, 2011).

Εάν και ο εθισμός στο διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά μέσα περιγράφεται και απασχολεί την παγκόσμια κοινότητα πάνω από δύο δεκαετίες, ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για την αποτελεσματική του αντιμετώπιση ακόμα και σήμερα (Χυ, κ.α., 2021). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, και επειδή ενδέχεται ορισμένες περιστάσεις να εντείνουν το πρόβλημα, οι κρατικοί και κοινωνικοί φορείς καλούνται να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν προκειμένου το φαινόμενο να αντιμετωπιστεί ολιστικά: προληπτικά και θεραπευτικά.

#### **ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

Είναι γεγονός ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο, μέσω έξυπνων συσκευών (smartphones, tablets, computers), διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και της επικοινωνίας, βρίσκοντας μεγάλη ανταπόκριση κυρίως στους εφήβους (Chung, κ.α., 2021). Οι ηλικίες 16-24 παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά χρήσης, με αποτέλεσμα έφηβοι και φοιτητές να συνιστούν τις πιο ευάλωτες ομάδες ως προς την ανάπτυξη μιας παθολογικής χρήσης (Öztürk, κ.α., 2007). Μεθοδολογικά, το ζήτημα του εθισμού στο διαδίκτυο, πριν από την πανδημία, εξεταζόταν υπό το πρίσμα της σύνδεσης μεταξύ των ατομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών με το οικείο περιβάλλον, όπως η οικογένεια, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Πρόσφατες μελέτες διευρύνουν το πεδίο της έρευνας, ενσωματώνοντας τον παράγοντα

«κοινωνικό περιβάλλον» (Chung, κ.α., 2021) εφόσον η εμπειρία της πανδημίας, δηλαδή η κοινωνική πρακτική, τον κατέστησε ορατό.

Εστιάζοντας στους διυποκειμενικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες, οι έρευνες τεκμηριώνουν ότι ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η κατάθλιψη, η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα, κ.ά., συνιστούν παράγοντες κινδύνου εθισμού στο διαδίκτυο. Η κατάθλιψη (*depression*) σχετίζεται με προβλήματα εσωτερίκευσης, ενώ η επιθετικότητα (*aggressiveness*) και η παρορμητικότητα (*impulsivity*) με προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Η σχέση τους με τον κίνδυνο εθισμού θεωρείται πλέον αδιαμφισβήτητη. Μένει να αποσαφηνιστεί εάν πρόκειται για προγνωστικούς παράγοντες ή αιτιακά αποτελέσματα (Chung, κ.α., 2021). Ειδικότερα, ο εθισμός στο διαδίκτυο σχετίζεται με αυτοκτονικές τάσεις, επιθετική συμπεριφορά, σεξουαλικό εκφοβισμό, κ.ά. (Hamer & Konijn, 2015). Η σχέση ανάμεσα στην υπερβολική έκθεση στη βία των ηλεκτρονικών μέσων και την αυξανόμενη συμπεριφορά εκφοβισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών (Dittrick, κ.α., 2013; Kuntsche, 2004; Lee & Kim, 2004). Μία εξ αυτών αναφέρει ότι η έκθεση των εφήβων στα ηλεκτρονικά μέσα, με περιεχόμενο αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επικίνδυνης συμπεριφοράς, συμβάλλει στην εξήγηση της σχέσης μεταξύ του εκφοβισμού στην τάξη (θυματοποίηση πρόσωπο με πρόσωπο) και του να γίνει κάποιος διαδικτυακός εκφοβιστής (Hamer, κ.α., 2013).

Όσον αφορά το οικείο περιβάλλον (οικογένεια, συνομηλίκους και σχολείο), οι έρευνες έχουν εξετάσει μεταβλητές που σχετίζονται με τη λειτουργία και την ανθεκτικότητα της οικογένειας, καθώς και τις οικογενειακές συγκρούσεις. Επίσης, έχουν διερευνηθεί μεταβλητές που σχετίζονται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τη συμπεριφορά προς τη σχολική ζωή καθώς, πολλές φορές, η πίεση για ακαδημαϊκές σπουδές εντείνει το άγχος, κ.ά., κάνοντας τους μαθητές πιο επιρρεπείς στην υπερβολική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και του διαδικτύου (Chung, κ.α., 2021).

Εξετάζοντας τον παράγοντα «κοινωνικό περιβάλλον», έρευνες επιβεβαίωσαν τα αυξημένα ποσοστά χρήσης, κατά την περίοδο της πανδημίας, καθώς εκατομμύρια μαθητών εκπαιδεύονταν παγκοσμίως ηλεκτρονικά. Ο ίδιος τρόπος κυριάρχησε ως προς την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους, επιβαρύνοντας περισσότερο την ψυχική τους υγεία. Παιδιά και έφηβοι, προκειμένου να αντιμετωπίσουν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, που σχετίζονταν με την πανδημία, κατέφυγαν στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (Mesce, κ.α., 2022). Μετά την καραντίνα για τον Covid-19, έρευνες κατέδειξαν την αύξηση του ποσοστού εθισμού στο διαδίκτυο και συμπεριφορικής βίας παιδιών και εφήβων. Οι εθισμένοι εμφάνισαν αδυναμία συγκέντρωσης, θέματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, διαταραχή συμπεριφοράς, και συνολικές δυσκολίες (Zaky, κ.α., 2023).

Οι δυσκολίες εσωτερίκευσης των κοινωνικών κανόνων και εξωτερίκευσης των μαθητών (έκφρασης και συμπεριφοράς) έχουν επιβαρύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον η

προβληματική χρήση των τεχνολογικών μέσων από τους μαθητές επηρεάζει την ανάπτυξή τους, τη σχολική τους συμμετοχή και επίδοση, καθώς και την κοινωνική τους προσαρμογή (Cerruti, κ.α., 2017). Η δυσκολία τους φτάνει πλέον μέχρι την άρνηση να συμμετάσχουν στη σχολική διαδικασία ή/και να παραμείνουν στην τάξη κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης μέρας (Fujita, κ.α., 2022). Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και θεραπευτικά, ως προς τις αρνητικές επιδράσεις της εικονικής πραγματικότητας στη ζωή των μαθητών, εστιάζοντας στον έλεγχο της χρήσης τους, μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του αυτοελέγχου.

### **ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΤΤΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Ζούμε στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας, της τεχνητής νοημοσύνης και της ρομποτικής. Η εξέλιξη των ψηφιακών μέσων έχει πλέον καταστήσει αναγκαία την επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ψηφιακού γραμματισμού, τον οποίο καλούνται να υποστηρίξουν εθνικά κράτη και υπερεθνικοί οργανισμοί. Τα εκπαιδευτικά συστήματα εισαγάγουν νέες μαθησιακές μεθόδους, επιδιώκοντας να καταστήσουν την τεχνητή νοημοσύνη, τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνικής ένταξης, καινοτόμα, συμμετοχική και αποτελεσματική. Συνολικά, η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας και η καινοτομία, που προκύπτει από τη χρήση της στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Parliament, 2021).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διοργανώσεις συνεδρίων και σεμιναρίων για τον ψηφιακό γραμματισμό και μετασχηματισμό της εκπαίδευσης εντείνονται. Εκπαιδευτικά προγράμματα και μέθοδοι επιχειρούν να ενσωματώσουν την εικονική πραγματικότητα, που η ίδια η τεχνολογία δημιουργεί, επηρεάζοντας τον μαθητή ποικιλοτρόπως, καθώς καλλιεργεί τη φαντασία, ενεργοποιεί συναισθήματα, διαμορφώνει αντιλήψεις, νοοτροπίες, στάσεις, τάσεις, συμπεριφορές, κ.ά. Έτσι, συμβάλλει στη νοηματοδότηση του κόσμου, τις περισσότερες φορές, με τρόπο ασυνείδητο. Εξίσου επείγουσα καθίσταται, όμως, η αντιμετώπιση των συνεπειών της εκτεταμένης χρήσης των τεχνολογικών μέσων στο σχολικό περιβάλλον με τρόπο θετικό ή καταφατικό. Η άρνηση της εικονικής όψης της πραγματικότητας θα ισοδυναμούσε με την εξάλειψη της δυνατότητας εξωτερίκευσης (ή έκφρασης) της προσωπικής εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται από τους μαθητές, αλλά και της δυνατότητας καλλιέργειας κριτικής σκέψης και αυτοελέγχου.

Κριτική σκέψη και αυτοέλεγχος προϋποθέτουν την κατανόηση και την φανέρωση (ή εξωτερίκευση) της *διαφοράς* που υφίσταται ανάμεσα στην εικονική πραγματικότητα και τον αληθινό κόσμο. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, ο θεωρητικός λόγος (ως σκέψη και ως ομιλία) πρέπει να ενσωματώσει το Άλλο του (το βίωμα), καθώς η κατανόηση της πραγματικότητας δεν εξαντλείται σε μια λογική σκέψη ή αναπαράσταση· περιλαμβάνει και τη διαίσθηση (Θανοπούλου, 2023). Περιλαμβάνει την «αυθόρμητη κατανόηση» μιας ροής βιωμάτων (άμεσων και ασυνείδητων καταστάσεων), η οποία δεν επιδέχεται «εξήγηση» και «κατανόηση» με την επιστημονική έννοια

(Lyotard, 1954). Έτσι, διασφαλίζονται οι όροι ανάδυσης της ατομικής διαφοράς και προσωπικής νοηματοδότησης, δηλαδή της δυνατότητας του μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί, κ.ά., παράγοντες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle, 1993).

Σε αυτή τη διαδικασία μάθησης έμφαση δίνουν οι βιωματικές τεχνικές και δράσεις. Ενταγμένο πλέον στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, το μοντέλο της βιωματικής μάθησης αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που συντελεί στην ενδυνάμωση των μαθητών, μέσα από την αυτοκατανόηση (Καμαρινού, 1998) και την απόκτηση αυτοελέγχου, φτάνοντας μέχρι την ανάληψη δράσης με κατεύθυνση την κοινωνική αλλαγή (Mezirow, 1991). Βασισμένη στην αντίληψη του “learning by doing it”, η βιωματική μάθηση απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή σε δράσεις και τεχνικές, όπως το *παιγνίδι ρόλων*, την *προσομοίωση*, την *μέθοδο project*, τη *συγκρουσιακή ιδεοθύελλα*, κ.ά.

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία επικεντρωνόταν στη μετάδοση της γνώσης και της αλήθειας, η βιωματική διαδικασία συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση μιας ρεαλιστικής κατάστασης. Με λίγα λόγια, ευνοεί την αλληλεπίδραση των διανοητικών και συναισθηματικών διεργασιών, αποβλέποντας στην αναζήτηση του προσωπικού νοήματος από τον μαθητή (Δεδούλη, 2001). Εννοιολογική αναπαράσταση και βιωματική εμπειρία αποτελούν συμπληρωματικά πεδία σύλληψης του κόσμου και όχι εκ διαμέτρου αντίθετα, όπως αναφέρει η Μ. Δεδούλη. Η μεταξύ τους εναλλαγή ενεργοποιεί τον στοχασμό [*réflexion*] (Lyotard, 2012; Θανοπούλου, 2023), καθιστώντας, τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και το περιεχόμενο, «κατανοητά» στον μαθητή.

### **«ΠΑΙΓΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ»**

Η παραδοσιακή καθέδρας διδασκαλία, δεν εντάσσεται στην προοπτική των μαθητών της νέας γενιάς, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Αδυνατεί να ενισχύσει τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση, την αυτενέργεια των μαθητών, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, να αναπτύξει τις γνωστικές και συναισθηματικές τους ικανότητες και να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη και τον αυτοέλεγχο. Η βιωματική διδασκαλία έρχεται να εμπλουτίσει τη εκπαιδευτική διαδικασία. Ενισχύοντας την εμπειρία, μέσα από «στρατηγικές» δράσης, όπως το «παιγνίδι ρόλων» (*role-playing*) και τις προσομοιώσεις (*simulations*), συνδέει θεωρία και πράξη, αντικειμενικότητα και υποκειμενικότητα, εξωτερικότητα και εσωτερικότητα, κ.α.

Το «παιγνίδι ρόλων», διαμέσου των προσομοιώσεων, αποσκοπεί στην κατανόηση των πολύπλοκων καταστάσεων του πραγματικού κόσμου. Με τη μορφή θεατρικής παράστασης (ή μεταφοράς), αποκαλύπτει την πηγή της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την πραγματικότητα, δηλαδή το ψυχικό ή «παράλογο» περιεχόμενο μιας κατάστασης, εισάγοντας στη διαδικασία της μάθησης το υποκειμενικό στοιχείο. Υπό αυτή την έννοια, η εναλλαγή ρόλων μεταξύ των



συμμετεχόντων ενδέχεται να απομακρυνθεί από το πρότυπο της συνήθους επικοινωνίας και χρήσης της γλώσσας, καθώς διευκολύνει την απόδοση του υποκειμενικού νοήματος, με τρόπο ελεύθερο και αυτοσχέδιο (Θανοπούλου, 2023; Shapiro & Leopold, 2012).

Η εν λόγω «στρατηγική» περιλαμβάνει την κίνηση ή μεταφορά μιας ρεαλιστικής κατάστασης στο βασίλειο της φαντασίας, λαμβάνοντας τη μορφή θεατρικής παράστασης, και την αντίστροφη διαδικασία μεταφοράς της θεατρικής παράστασης στην πραγματικότητα. Η διπλή αυτή αντίστροφή (ή άρνηση) διευκολύνει την εμφάνιση της *διαφοράς* που υφίσταται ανάμεσα σε δύο όψεις της πραγματικότητας ως συμπληρωματικών και αναπόσπαστων όρων μιας κατάστασης. Συγκρατώντας τις δύο όψεις της πραγματικότητας, η εν λόγω τεχνική μετατοπίζει τα όρια του λόγου (ή της γνώσης), μετασχηματίζοντας το νόημα (Θανοπούλου, 2023). Ο λόγος συγκρατεί το βίωμα του υποκειμένου (ή του μαθητή), προσδίδοντας στη σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο, όχι τη μορφή εννοιολογικού προσδιορισμού, αλλά ιδέας.

Αυτός ο σουρεαλισμός έχει επικριθεί μπροστά στον κίνδυνο οι μαθητές να μπερδέψουν το παιχνίδι με την πραγματικότητα, όπως συμβαίνει με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Ο Α. Al-Arishi θεωρεί πως από «ρεαλιστικό παιχνίδι» η εν λόγω δράση καταλήγει σε «σουρεαλιστικό παιχνίδι», συμπεραίνοντας ότι «Ο ρεαλισμός που προσομοιώνεται στην τάξη μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με την [...] παιδαγωγική πραγματικότητα» (Al-Arishi, 1994). Αυτό ενδέχεται να συμβεί επειδή ο πραγματικός κόσμος κάθε μαθητή είναι δύσκολο να προβλεφθεί και να προσομοιωθεί (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005). Αυτή την αμεσότητα που χαρακτηρίζει τη σχέση του μαθητή με τον κόσμο καλείται ο εκπαιδευτικός να διευκολύνει, μέσω της «απουσίας» του, καθιστώντας εφικτό το πέρασμα από τη ρεαλιστική στην εικονική εκδοχή μιας κατάστασης και *vice versa* («παιχνίδι ρόλων»).

Το «παιχνίδι ρόλων» επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων, τα οποία οι μαθητές δεν μπορούν να αναγνωρίσουν παρά μόνο όταν αντανακλώνται στους άλλους. Αρχής γενομένης από τον Βιεννέζο ψυχίατρο Jacob Levi Moreno, η συγκεκριμένη «μέθοδος» συστήνεται για τη θεραπεία ατόμων με συμπεριφορική διαταραχή μέσα από την απελευθέρωση των συναισθημάτων (Corsini, κ.α., 1961), καθώς συντελεί στην κατανόηση των προσωπικών ρόλων και στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις. Μια τέτοια «στρατηγική» ενδέχεται να ανυψώσει ορισμένες ψυχολογικές διαδικασίες στο επίπεδο της συνείδησης, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό. Όμως, αυτό απαιτεί τη συναισθηματική στήριξη ενός θετικού προτύπου, η οποία καθιστά πιο αποτελεσματική την μεταβολή της συμπεριφοράς τους (Καψάλη, 2007).

## **Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΣ**

Η υπερβολική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. Η αντιμετώπισή του, από διάφορες κοινωνικές ομάδες και φορείς, απαιτεί την κατανόηση τόσο των ατομικών (ψυχολογικών) όσο και των κοινωνικών παραγόντων που συντελούν στην εμφάνισή του. Σχετική

έρευνα έδειξε ότι η υποστήριξη από το οικείο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο) μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων της προβληματικής χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στους μαθητές (Kawabe, κ.ά., 2023). Για να καταστεί αυτό εφικτό, στο επίπεδο του σχολείου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφουγκράζεται τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και να μεταβάλλεται και ο ίδιος.

Πράγματι, το σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον μεταβάλλει διαρκώς τη φύση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος καλείται να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός, να επιμορφώνεται διαρκώς και να παρέχει στους μαθητές την υποστήριξη που χρειάζονται μέσα από σύγχρονες και καινοτόμες πρακτικές (Καψάλη, 2007). Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές, τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων, την εξάσκηση στη δημιουργική και κριτική σκέψη. Παράλληλα, μέσα από τις ενδιαφέρουσες εμπειρίες και δημιουργικές συνθέσεις, στις οποίες επιδίδονται οι μαθητές, εκπαιδεύεται και ο ίδιος (Γεωργοβρεττάκου, κ.α., 2016).

Από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα γίνεται λόγος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία επιτυγχάνεται διαμέσου της «μετασχηματιστικής» μάθησης, προκαλώντας βαθιές αλλαγές στο επίπεδο των πεποιθήσεων, γνώσεων και συνθηκών, των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός αποκτά, δηλαδή, τον ρόλο του εκπαιδευόμενου, καθώς «είναι ο δάσκαλος που πρέπει να κάνει τις νέες ιδέες και πολιτικές πραγματικές στην τάξη», δηλαδή να μετασχηματίσει την πρακτική (Finley, 2000). Στη βάση αυτή, οι βιωματικές δράσεις εμπλέκουν στη διαδικασία τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Μάλιστα, για το επιτυχημένο επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης με τον μαθητή, συνιστά προϋπόθεση η συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού σε βιωματικές δραστηριότητες (Γεωργοβρεττάκου, κ.α., 2016).

Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό του 21ου αιώνα, ίσως, δεν είναι τόσο η ενσωμάτωση της τεχνολογίας όσο η ενσωμάτωση της εμπειρίας των μαθητών, ενώ η εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας εξαρτάται από τη βούληση του ίδιου να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί, καθώς είναι σίγουρο ότι θα τον οδηγήσει σε αχαρτογράφητα νερά. Πολλοί συγγραφείς μιλούν για ένα νέο Εκπαιδευτικό Παράδειγμα όπου η μάθηση συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τον διαρκή αναστοχασμό και πειραματισμό. Εντός του, οι εκπαιδευτικοί γίνονται εκπαιδευόμενοι, ενώ τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης φαίνονται στην πράξη, δηλαδή στην τάξη (Vucović, 2020).

Ο ταχέως μεταβαλλόμενος κόσμος και τα νέα προβλήματα συνιστούν πρόκληση για την εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα την καθιστούν συναρπαστική, εσωκλείοντας νέες δυνατότητες. Υπό αυτή την έννοια, η αντιμετώπιση προβλημάτων, που αφορούν την κοινωνική ένταξη και συμπεριφορά των μαθητών, συνιστά μέρος μιας ολιστικής μαθησιακής προσέγγισης, η οποία περιλαμβάνει την πρόληψη και διόρθωση αποκλινοσών συμπεριφορών. Στη βάση αυτή, το σχολικό σύστημα χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως ένας χώρος κατάλληλος για την προαγωγή της δημόσιας υγείας ως συστατικού στοιχείου της πρόληψης. Μια τέτοια προσπάθεια «μπορεί να λάβει

τη μορφή εκπαίδευσης δασκάλων και γονέων, εκπαίδευσης των μαθητών και ευαισθητοποίησης, μπορεί να βελτιώσει προστατευτικούς παράγοντες και να ενισχύσει θετικές συμπεριφορές ή πτυχές του περιβάλλοντος που μειώνουν την πιθανότητα αρνητικών περιστατικών» (Θρουναλα, κ.α., 2019).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στις μέρες μας, η έννοια της «εκπαίδευσης» παραπέμπει στην προαγωγή της μάθησης ως μιας ολιστικής διαδικασίας, κατανοητικής και διαισθητικής. Το νέο Εκπαιδευτικό Παράδειγμα επιφυλάσσει ρόλο εκπαιδευόμενου, όχι μόνο στους μαθητές, αλλά επίσης στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να διευκολύνει τη σχολική προσαρμογή και κοινωνική ένταξη των μαθητών μέσα από τη χρήση καινοτόμων βιωματικών τεχνικών. Η παρουσία και η «απουσία» του στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί πρόκληση που αποσκοπεί στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αυτοελέγχου. Η κατάκτηση αυτού του στόχου δεν αποτελεί, ωστόσο, προσωπική ή/και οικογενειακή υπόθεση, αλλά πρωτίστως υπόθεση της Πολιτείας, η οποία καλείται να τη στηρίξει με κάθε δυνατό μέσο, ενδυναμώνοντας τη διαδικασία τόσο από την πλευρά των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτικών. Εάν αυτό δεν καταστεί εφικτό, τότε το μοντέλο της «μετασχηματιστικής» μάθησης θα αποτελέσει «κενό γράμμα», το οποίο θα δημιουργεί σύγχυση, οδηγώντας σε αλλεπάλληλα αδιέξοδα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al-Arishi, A. Y. (1994). Role-play, real-play, and surreal-play in the ESOL classroom, *ELT Journal*, 4(48), pp. 337-346.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; Fifth Edition, DSM-5*, Washington – London: American Psychiatric Publishing.
- Belmasrou, R., Fillali, A., Kendrick, N., Stoudemire, S., Clement, C., Tietzel, I., Elaasar, M., Rezk, B. M., (2023). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Prevalence and Severity of Internet Addiction: Current and Future Public Health Challenges. *PUBLIC HEALTH Open Journal*, 8(1), pp. 18-23.
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet Addiction, *Am J Psychiatry*, 165(3), pp. 306-307.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument, *Computers in Human Behavior*, 18(5).
- Cerruti, R., Spensieri, V., Presaghi, F., Valastro, C., Fontana, A., Guidetti, V., (2017). An exploratory study on internet addiction, somatic symptoms and emotional and behavioral functioning in school-aged adolescents, *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), pp. 374-383.
- Chung, S., Lee, J., Lee, H. K., (2021). Personal Factors, Internet Characteristics, and Environmental Factors Contributing to Adolescent Internet Addiction: A Public Health Perspective, *Int J Environ Res Public Health*, 16(23), pp. 4635.
- Corsini, R. J., Shaw, M. E., Blake R. R., (1961). *Role playing in business and industry*, New York: The Free Press of Glencoe, Inc.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use, *Computers in Human Behavior*, 17(2), pp. 187-195.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Dittrick, C., Beran, T., Mishna, F, Hetherington, R., (2013). Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study, *Journal of School Violence*, 12(4), pp. 297-318.
- European Parliament (2021). *Shaping digital education polity*, 25 March 2021. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2024 από τη διεύθυνση [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0095\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0095_EN.html).

- Finley, S. (2000). *Instructional Coherence. The Changing Role of the Teacher*, Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Fujita, J., Kumi, K., Saigusa, Y., Miyazaki, H., Aoki, Y., Asanuma, K., Takahashi, Y., Hishimoto, A., (2022). Problematic Internet use and daily difficulties among adolescents with school refusal behaviors, *Medicine*, 101(7), pp. 1-8.
- Γεωργοβρεττάκου, Σ., Παναγιώτου, Β., Βίντου, Α., (2016). Μορφές Βιωματικής Διδασκαλίας. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.) *Τα πρακτικά του 3<sup>ου</sup> συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, 1247-1255, Αθήνα.
- Hamer, A. H. & Konijn E. A. (2015). Adolescents' media exposure may increase their cyberbullying behavior: A longitudinal study, *Journal of Adolescent Health*, 56(2), pp. 203-208.
- Hamer, A., Konijn, E., Keijer, M., (2013). Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: A cyclic process model, *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(2), pp. 1-8.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Paper Graph.
- Καψάλη, Α. (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Kawabe, K., Horiuchi, F., Hosokawa, R., Nakachi, K., Soga, J., Ueno, S., (2023). School teachers' awareness of internet addiction in elementary school students: a regional survey in Japan, *Frontiers in Psychiatry*, 14, pp. 1-5.
- Kuntsche, E. N. (2004). Hostility among adolescents in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence, *Journal of Adolescent Health*, 34(3), pp.230-236.
- LaRose, R., Mastro, D., Eastin, M. S., (2001). Understanding Internet usage: A social-cognitive approach to uses and gratifications, *Social Science Computer Review*, 19(4), pp. 395-413.
- Lee, E. & Kim M. (2004). Exposure to media violence and bullying at school: Mediating influences of anger and contact with delinquent friends, *Psychological Reports*, 95(2), pp. 659-672.
- Liotard, J.-F. (1954). *La phénoménologie*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Liotard, J.-F. (2012). *Pourquoi philosopher*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesce, M., Ragona, A., Cimino, S., Cerniglia, L., (2022). The impact of media on children during the COVID-19 pandemic: A narrative review, *Heliyon*, 12(8), pp. 1-9.
- Öztürk, Ö., Odaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., Kalyoncu, Ö. A., (2007). Internet addiction: Clinical aspects and treatment strategies. *Journal of Dependence*, 8(1), pp. 36-41.
- Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. Στο Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (Eds) *Using experience for learning*, Buckingham & Bristol: SRHE & Open University Press.
- Throuvala, M. A, Mark, D., Griffiths, M. A, Rennoldson, M., Kuss, D. J., (2019). School-based Prevention for Adolescent Internet Addiction: Prevention is the Key. A Systematic Literature Review, *Current Neuropharmacology*, 17(6), pp. 507-525.
- United Nations (2018). *For video game addiction, now read official 'gaming disorder': World Health Organization*. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2024 από τη διεύθυνση <https://news.un.org/en/story/2018/06/1012392>.
- Vucović, L. (2020). Horizontal learning: Teachers as learners in continuing professional development. Στο Žagar, Ž., Mlekuž. A., *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*, Ljubljana: Pedagoški Inštitut, 179-189.
- World Health Organization (WHO) (2018). *Public health implications of excessive use of the Internet and other communication and gaming platforms*. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2024 από τη διεύθυνση <https://www.who.int/news/item/13-09-2018-public-health-implications-of-excessive-use-of-the-internet-and-other-communication-and-gaming-platforms>.
- Xu, L., Wu, L., Geng, X., Wang, Z., Guo, X., Song, K., Liu, G., Deng, L., Zhang, J., Potenza, M., (2021). A review of psychological interventions for internet addiction, *Psychiatry Research*, 302, pp. 1-13.
- Young, K. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder, *Cyber Psychology and Behavior*, 1(3), pp. 237-244.
- Young, K. (2011). CBT-IA: the first treatment model for internet addiction. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 25(4), pp. 304-312.
- Zaky, E. A., Ahmed, E. E. G. E., Kamel, A. S., Hassan, F. S. A., Mageed, R. I. A., (2023). Assessment of internet addiction and violent behavior in children and adolescents before and after COVID-19 lockdown, *Current Pediatric Research*, 27(9), pp. 2004-2012.
- Θανοπούλου, Ε. (2023). *Η σχέση του κοινωνικού υποκειμένου με τον κόσμο και ο μετασχηματισμός του στη σκέψη του Jean Francois Lyotard*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

## **Η Ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1970. Το παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου**

**Στέργιος Ι. Καλλέργης**

Υποψήφιος Διδάκτωρ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας  
[skallerg@he.duth.gr](mailto:skallerg@he.duth.gr)

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Η παρούσα εργασία εξετάζει την ανάπτυξη και τον ρόλο της Ιδιωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1970, με έμφαση στο παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου. Το έτος 1950 είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την Εκπαίδευση στην Πιερία, καθώς ένα χρόνο πριν μέσω του αναγκαστικού νόμου 960/1949 συγκροτήθηκε ο Νομός Πιερίας, ο οποίος ως τότε άνηκε εκπαιδευτικά, διοικητικά και εκκλησιαστικά στο Νομό Θεσσαλονίκης. Μέσα από την ανάλυση ιστορικών πηγών και αρχείων από τα Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νομού Πιερίας αλλά και της τοπικής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η εργασία επιχειρεί να αναδείξει πώς τα συγκεκριμένα εκπαιδευτήρια ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και πώς συνέβαλαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής. Εξετάζονται ζητήματα όπως ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δίδασκαν καθώς και οι ειδικότητες, οι περιοχές προέλευσης των μαθητών, τόσο εντός Πιερίας όσο και εκτός ορισμένες φορές και ζητήματα που σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών της τελευταίας τάξης του εξατάξιου Γυμνασίου. Τέλος, η εργασία προσφέρει μια συνολική εικόνα του ρόλου των ιδιωτικών σχολείων στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή της Κατερίνης κατά την εν λόγω περίοδο, ενώ γίνεται αναφορά και στη δημογραφική κατάσταση του Νομού τις δύο αυτές δεκαετίες κατά τις οποίες λειτουργεί το Ιδιωτικό Γυμνάσιο.*

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1951-1970 γνώρισε σημαντικές εξελίξεις, αντανακλώντας τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές στην Ελλάδα της μεταπολεμικής περιόδου. Το παράδειγμα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα της ιδιωτικής εκπαίδευσης εκείνης της εποχής. Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου Πολέμου, η Ελλάδα εισήλθε σε μια περίοδο ανοικοδόμησης και ανάπτυξης (Καλλιανίδης, 2000). Η εκπαίδευση αποτέλεσε βασικό άξονα

για την ανασυγκρότηση της χώρας και η ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση έγινε πιο επιτακτική. Η Κατερίνη, μια πόλη που γνώρισε ραγδαία ανάπτυξη κατά την περίοδο αυτή, ακολούθησε τις πανελλαδικές τάσεις για βελτίωση και επέκταση των εκπαιδευτικών υποδομών. Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Κατερίνη, όπως και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, αναπτύχθηκε ως απάντηση στην ανάγκη για περισσότερο εξειδικευμένη και ποιοτική εκπαίδευση (Σαρρής, 1997). Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια προσέφεραν μικρότερα τμήματα, πιο εξατομικευμένη προσοχή στους μαθητές και προγράμματα σπουδών που συχνά υπερέβαιναν τα κρατικά πρότυπα. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου στην Κατερίνη ιδρύθηκαν σε αυτό το πλαίσιο και κατέλαβαν σημαντική θέση στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολή ήταν γνωστή για το υψηλό επίπεδο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της και για την προσήλωσή της στην παροχή μιας ολιστικής εκπαίδευσης στους μαθητές της (Πετρίδης, 1985). Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην τοπική κοινωνία, όχι μόνο προσφέροντας εκπαίδευση υψηλού επιπέδου αλλά και συμμετέχοντας ενεργά σε πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις. Οι απόφοιτοί τους συχνά διακρίνονταν για τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους επιτυχίες, ενισχύοντας έτσι το κύρος της σχολής και επηρεάζοντας θετικά την τοπική κοινωνία (Πασχαλίδης, 2002).

Συνολικά, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου αποτελούν ένα λαμπρό παράδειγμα της ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κατερίνη κατά την περίοδο 1951-1970, συνεισφέροντας σημαντικά στην εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής.

## **1. Η ΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΟ 1950**

Η Κατερίνη, όπως και πολλές άλλες περιοχές της Ελλάδας, βίωσε σημαντικές αλλαγές μετά την ενσωμάτωσή της στο ελληνικό κράτος, η οποία ολοκληρώθηκε με τους Βαλκανικούς Πολέμους το 1912-1913. Η πόλη της Κατερίνης, πρωτεύουσα του νομού Πιερίας, γνώρισε διάφορες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις κατά την περίοδο από την ενσωμάτωση μέχρι και το 1950 (Παπαδοπούλου, 1978).

Η Κατερίνη ενσωματώθηκε στο ελληνικό κράτος μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους. Πριν από αυτό, η περιοχή ήταν υπό Οθωμανική κυριαρχία, ενώ η ενσωμάτωση έφερε στην περιοχή διοικητικές και πολιτικές αλλαγές, καθώς η πόλη έπρεπε να προσαρμοστεί στο ελληνικό διοικητικό σύστημα. Μετά την Μικρασιατική Καταστροφή του 1922, πολλοί πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία εγκαταστάθηκαν στην περιοχή, ενισχύοντας τον πληθυσμό και φέρνοντας νέες πολιτιστικές και κοινωνικές επιρροές, ενώ η Κατερίνη εξελίχθηκε σε ένα σημαντικό κέντρο για τους πρόσφυγες, με την ίδρυση νέων οικισμών και την ανάπτυξη υποδομών για την υποδοχή τους (Βασιλείου, 1982). Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής (1941-1944), η Κατερίνη, όπως και ολόκληρη η Ελλάδα, υπέφερε από τις

συνέπειες του πολέμου, όπως η πείνα και η βία, ενώ ο Εμφύλιος Πόλεμος (1946-1949) άφησε βαθιά σημάδια στην περιοχή, με συγκρούσεις μεταξύ των κυβερνητικών δυνάμεων και των ανταρτών.

Η οικονομία της Κατερίνης κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα βασιζόταν κυρίως στη γεωργία. Η εύφορη πεδιάδα της Πιερίας ήταν κατάλληλη για καλλιέργειες όπως τα καπνά, το βαμβάκι, τα σιτηρά και τα λαχανικά, ενώ η γεωργική παραγωγή ενισχύθηκε περαιτέρω με την εισροή προσφύγων, οι οποίοι έφεραν νέες καλλιεργητικές πρακτικές και ενίσχυσαν την παραγωγική βάση της περιοχής (Νικολάου, 1975). Η πόλη άρχισε να αστικοποιείται σταδιακά με την ανάπτυξη εμπορικών δραστηριοτήτων και την κατασκευή νέων κτιρίων και υποδομών, αλλά και τη δημιουργία νέων εμπορικών επιχειρήσεων, καταστημάτων και υπηρεσιών, που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες του αυξανόμενου πληθυσμού. Τέλος, με την ενσωμάτωση και την αύξηση του πληθυσμού, δημιουργήθηκαν νέες σχολικές μονάδες και πολιτιστικοί σύλλογοι (Αντωνίου, 1976).

Η Κατερίνη από την ενσωμάτωσή της στο ελληνικό κράτος μέχρι το 1950 βίωσε σημαντικές αλλαγές και εξελίξεις, που καθόρισαν την πορεία της ως πόλη. Η ενσωμάτωση, η προσφυγική κρίση, η κατοχή και ο εμφύλιος πόλεμος διαμόρφωσαν το κοινωνικό και οικονομικό τοπίο της περιοχής. Παρά τις δυσκολίες, η Κατερίνη κατάφερε να αναπτυχθεί και να δημιουργήσει τις βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξή της, τόσο σε οικονομικό όσο και σε πολιτιστικό επίπεδο (Κωνσταντινίδης, 1980).

## **2. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ 1912 ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΟ 1971 ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΤΟΥ 1922**

Η δημογραφική εξέλιξη της Κατερίνης από την ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος το 1912 μέχρι το 1978 παρουσιάζει σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίστηκαν από διάφορες ιστορικές συγκυρίες, όπως η έλευση των προσφύγων του 1922 και η μεταπολεμική ανάπτυξη.

Η ενσωμάτωση της Κατερίνης στο ελληνικό κράτος μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους το 1912 σηματοδότησε την έναρξη μιας νέας εποχής για την πόλη, ενώ ο πληθυσμός της Κατερίνης στις αρχές του 20ού αιώνα ήταν σχετικά μικρός, με την πόλη να αποτελεί κέντρο εμπορικών και γεωργικών δραστηριοτήτων. Η Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 και η επακόλουθη ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας είχε σημαντικές δημογραφικές επιπτώσεις για την Κατερίνη (Κωνσταντινίδης, 1980). Χιλιάδες πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία εγκαταστάθηκαν στην περιοχή, αυξάνοντας σημαντικά τον πληθυσμό. Οι πρόσφυγες έφεραν μαζί τους νέες δεξιότητες, καλλιεργητικές πρακτικές και πολιτιστικά στοιχεία, επηρεάζοντας την κοινωνική και οικονομική ζωή της πόλης. Μέχρι το 1928, ο πληθυσμός της Κατερίνης είχε αυξηθεί σημαντικά, με πολλούς πρόσφυγες να ενσωματώνονται στην τοπική κοινωνία και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της περιοχής. Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, η Κατερίνη συνέχισε να αναπτύσσεται δημογραφικά και οικονομικά (Βασιλείου, 1982). Η πόλη αναδιοργανώθηκε για να υποδεχτεί τους πρόσφυγες, με τη

δημιουργία νέων οικισμών και την ανάπτυξη υποδομών, ενώ η αστικοποίηση της πόλης επιταχύνθηκε, με τον πληθυσμό να αυξάνεται σταθερά. Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής και του Εμφυλίου Πολέμου, η Κατερίνη, όπως και πολλές άλλες ελληνικές πόλεις, υπέστη δημογραφικές και κοινωνικές ανακατατάξεις, ενώ πολλοί κάτοικοι της περιοχής αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω της πείνας, της βίας και των συγκρούσεων, που επηρέασαν την δημογραφική δομή της πόλης (Πετρίδης, 1985). Μετά το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου, η Κατερίνη άρχισε να ανακάμπτει και να αναπτύσσεται ραγδαία, ενώ τέλος η μεταπολεμική ανάπτυξη οδήγησε σε αύξηση του πληθυσμού, καθώς πολλοί άνθρωποι μετανάστευσαν στην πόλη αναζητώντας εργασία και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Πασχαλίδης, 2002).

Η έλευση των προσφύγων του 1922 είχε βαθιές και πολυεπίπεδες επιπτώσεις στην κοινωνία και στην εκπαίδευση της πόλης της Κατερίνης. Αυτές οι επιπτώσεις διαμόρφωσαν σημαντικά την ανάπτυξη και την εξέλιξη της περιοχής στις επόμενες δεκαετίες (Σαρρής, 1997). Η άφιξη χιλιάδων προσφύγων από τη Μικρά Ασία προκάλεσε σημαντική αύξηση του πληθυσμού της Κατερίνης, ενώ οι πρόσφυγες έφεραν διαφορετικά ήθη, έθιμα και κουλτούρες, εμπλουτίζοντας τον κοινωνικό ιστό της πόλης και καθιστώντας την πιο πολυπολιτισμική. Η αύξηση του πληθυσμού οδήγησε σε μεγαλύτερη ζήτηση για σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ενώ δημιουργήθηκαν νέα σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα για να καλύψουν τις ανάγκες των προσφυγόπαιδων (Καλλιανίδης, 2000). Τα σχολεία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωσή τους, προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών.

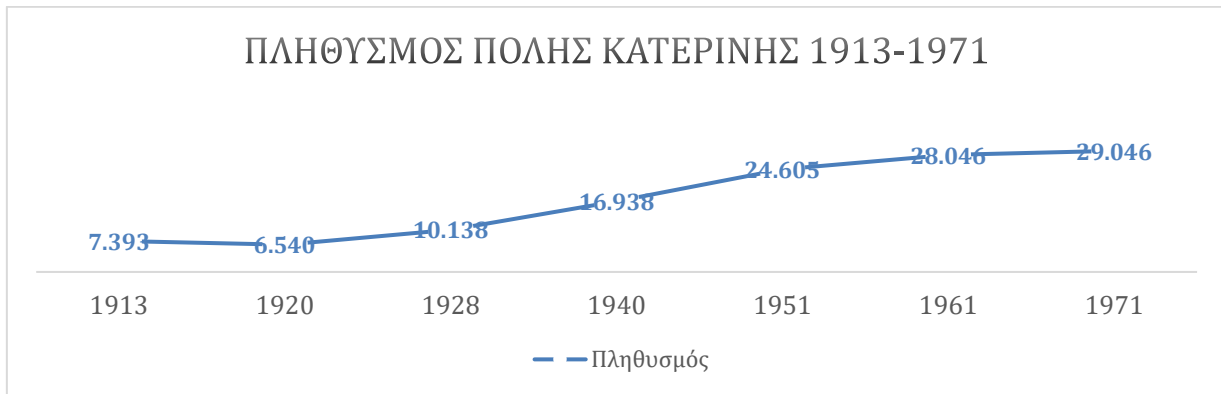
Η έλευση των προσφύγων του 1922 είχε βαθιές και εκτεταμένες επιπτώσεις στην κοινωνία και την εκπαίδευση της Κατερίνης. Η δημογραφική αύξηση, η οικονομική ανάπτυξη, οι κοινωνικές εντάσεις και οι πολιτιστικές ανταλλαγές διαμόρφωσαν τη σύγχρονη ταυτότητα της πόλης (Βασιλείου, 1982). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η δημιουργία νέων υποδομών, η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και η ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων συνέβαλαν στην αναβάθμιση και στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστώντας την Κατερίνη ένα ζωντανό παράδειγμα κοινωνικής και πολιτιστικής ενσωμάτωσης (Κωνσταντινίδης, 1980). Στο παρακάτω διάγραμμα αναφέρεται η δημογραφική ανάλυση της πόλης της Κατερίνης σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ελληνική Στατιστική Αρχή. Στατιστικά στοιχεία πληθυσμού από το 1913 μέχρι και το 1971



Πίνακας 1: Δημογραφική εξέλιξη της πόλης της Κατερίνης από την ενσωμάτωση του 1912 μέχρι το 1971.



### 3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΑΠΟ ΤΟ 1912 ΜΕΧΡΙ ΤΟ 1950

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην πόλη της Κατερίνης από το 1912 μέχρι το 1950 παρουσιάζει ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά και εξελίξεις, καθώς αντανακλά τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής. Η περίοδος αυτή περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της πόλης στο ελληνικό κράτος, την έλευση των προσφύγων του 1922, τον Μεσοπόλεμο, τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο Πόλεμο (Γεωργίου, 1985).

Οι πρώτες προσπάθειες για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στη δημιουργία βασικών σχολικών μονάδων και στην ενσωμάτωση της περιοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα πρώτα χρόνια της ενσωμάτωσης, υπήρξε ανάγκη για κατασκευή σχολικών κτιρίων και πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ τα πρώτα σχολεία που δημιουργήθηκαν παρείχαν βασική εκπαίδευση στους μαθητές, εστιάζοντας στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Καραγιάννης, 1978). Η Μικρασιατική Καταστροφή και η ανταλλαγή πληθυσμών το 1922 έφεραν στην Κατερίνη μεγάλο αριθμό προσφύγων από τη Μικρά Ασία, οι οποίοι δημιούργησαν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις για την πόλη. Για να καλυφθούν οι ανάγκες τους, δημιουργήθηκαν νέες σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικές υποδομές, ενώ η ελληνική κυβέρνηση, σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς, επένδυσε στην κατασκευή νέων σχολείων και στη βελτίωση των υπάρχουσών εγκαταστάσεων (Παπαδοπούλου, 1980).

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής (1941-1944), η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη υπέστη σοβαρές διακοπές και παρουσιάστηκαν προβλήματα, ενώ τα σχολεία αντιμετώπισαν ελλείψεις σε πόρους και προσωπικό και πολλοί μαθητές αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους λόγω των δύσκολων συνθηκών (Γεωργίου, 1985). Ο Εμφύλιος Πόλεμος προκάλεσε περαιτέρω διαταραχές στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, με πολλές σχολικές μονάδες να κλείνουν προσωρινά ή να λειτουργούν υπό δύσκολες συνθήκες. Εν τέλει, παρά τις δυσκολίες έγιναν προσπάθειες για τη συνέχιση της εκπαίδευσης και τη στήριξη των μαθητών. Μετά το τέλος του

Εμφυλίου Πολέμου, η Κατερίνη άρχισε να ανακάμπτει και να ανασυγκροτείται, ενώ η εκπαιδευτική δραστηριότητα αναζωογονήθηκε με νέες επενδύσεις σε υποδομές και προσωπικό. Δημιουργήθηκαν νέα σχολεία και βελτιώθηκαν οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις (Καραγιάννης, 1978).

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη από το 1912 μέχρι το 1950 γνώρισε σημαντικές αλλαγές και προκλήσεις. Η ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος, η έλευση των προσφύγων του 1922, οι συνθήκες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου Πολέμου διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική πολιτική και την ανάπτυξη της περιοχής (Παπαδημητρίου, 1982). Παρά τις δυσκολίες, η πόλη κατάφερε να αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των μαθητών και συνέβαλε στην κοινωνική και οικονομική ανασυγκρότηση της Κατερίνης.

#### **4. Η ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1950-1971**

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα γνώρισε σημαντική ανάπτυξη και εξέλιξη, συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική ποικιλία και αναβάθμιση της πόλης. Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής διαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτούργησαν τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ενώ η ανάγκη για υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης και εξατομικευμένη προσέγγιση οδήγησε πολλούς γονείς να επιλέξουν την ιδιωτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους (Παπαδημητρίου, 1982).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο Πόλεμο, η Κατερίνη, όπως και η υπόλοιπη Ελλάδα, βρισκόταν σε μια φάση ανασυγκρότησης και ανάπτυξης, ενώ η ανάγκη για εκπαίδευση υψηλής ποιότητας οδήγησε στην ίδρυση των πρώτων ιδιωτικών σχολείων στην πόλη. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου αποτέλεσαν ένα από τα πιο σημαντικά παραδείγματα ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Κατερίνη κατά την περίοδο αυτή (Γεωργίου, 1985). Η ίδρυση των εκπαιδευτηρίων αυτών είχε ως στόχο να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, με έμφαση στην ακαδημαϊκή αριστεία και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Τα ιδιωτικά σχολεία προσέλκυαν εκπαιδευτικούς υψηλής κατάρτισης και εμπειρίας, προσφέροντας προγράμματα σπουδών που συχνά υπερέβαιναν τα κρατικά πρότυπα, ενώ εισήχθησαν καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι και σύγχρονα εκπαιδευτικά υλικά, με έμφαση στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, στις επιστήμες και στις τέχνες (Καραγιάννης, 1978).

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα γνώρισε σημαντική ανάπτυξη και διαφοροποίηση. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, ως πρωτοπόρος στο χώρο αυτό, αποτέλεσαν παράδειγμα εκπαιδευτικής αριστείας και καινοτομίας. Η ιδιωτική εκπαίδευση συνέβαλε σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στην πόλη, παρέχοντας ευκαιρίες για υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκή και ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

## **5. ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΩΝ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1951-1971**

Προτού αναφερθούν τα βασικά στοιχεία του σχολείου, αξίζει να σημειωθεί ότι τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου ξεκίνησαν την λειτουργία τους το 1951 και σταμάτησαν να λειτουργούν το σχολικό έτος 1978-1979 για την Πρωτοβάθμια και το σχολικό έτος 1970-1971 για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ιστορία του σχολείου χωρίζεται σε τρεις (3) περιόδους. Η πρώτη περίοδος, η οποία ήταν και η πιο επιτυχημένη, ήταν το 1951-1964. Η δεύτερη περίοδος που σχετίζεται με τον θάνατο του διευθυντή του σχολείου είναι κατά τα έτη 1964-1972. Η τρίτη και τελευταία περίοδος είναι από το 1972 μέχρι και το 1979, όπου και το σχολείο σταματάει να λειτουργεί κυρίως λόγω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 309/1976.

### **5.1. Αριθμός μαθητών ανά τάξη και εκπαιδευτικό προσωπικό ανά έτος μέχρι το σχολικό έτος 1959-1960**

Το Γυμνάσιο των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου ξεκίνησε την λειτουργία του το σχολικό έτος 1951-1952, βασισμένο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Το πρώτο αυτό σχολικό έτος διέθετε 102 μαθητές και λειτούργησε ως 3/τάξιο και πιο συγκεκριμένα στην Α' τάξη φοιτούσαν 25 μαθητές, στην Β' τάξη 22 μαθητές, στην Γ' τάξη 26 μαθητές<sup>2</sup>. Στο σχολείο δίδασκαν συνολικά το πρώτο αυτό έτος 10 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων<sup>3</sup>.

Το σχολικό έτος 1952-1953, το σχολείο θα λειτουργήσει ως 4τάξιο με συνολικά 152 μαθητές και πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 28 μαθητές, στην Β' τάξη 25 μαθητές, στην Γ' τάξη 25 μαθητές και στην Δ' τάξη 26 μαθητές<sup>4</sup>. Ο αριθμός του προσωπικού αυξήθηκε στους 13 λόγω και της αύξησης των τάξεων κατά μία από το προηγούμενο σχολικό έτος<sup>5</sup>.

Το επόμενο σχολικό έτος, δηλαδή το έτος 1953-1954, το σχολείο από 4τάξιο έγινε 5τάξιο, καθώς προστέθηκε ακόμα μία τάξη και φοιτούσαν συνολικά 157 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 28 μαθητές, στην Γ' τάξη 25 μαθητές, στην Δ' 25 μαθητές και

---

<sup>2</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1951-1952

<sup>3</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1951-1952

<sup>4</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1952-1953

<sup>5</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1952-1953

στην Ε' τάξη 26 μαθητές<sup>6</sup>. Μέσω της προσθήκης της επιπλέον τάξης ο αριθμός του προσωπικού αυξήθηκε και πάλι και από 13 έφτασε τους 15 εκπαιδευτικούς<sup>7</sup>.

Το σχολικό έτος 1954-1955 το σχολείο θα λειτουργήσει για πρώτη φορά ως εξατάξιο με συνολικά 164 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη 28 μαθητές, στην Δ' τάξη 25 μαθητές, στην Ε' τάξη 25 μαθητές και στην Στ' τάξη 26 μαθητές<sup>8</sup>. Το εν λόγω σχολικό έτος το σχολείο, λόγω της λειτουργίας του ως πλήρες εξατάξιο, διέθετε 18 εκπαιδευτικούς<sup>9</sup>.

Το σχολικό έτος 1955-1956 η αυξητική μαθητική τάση συνεχίστηκε, όντας πλέον το σχολείο εξατάξιο, καθώς σε αυτό φοιτούσαν 168 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη 30 μαθητές, στην Δ' τάξη 28 μαθητές, στην Ε' τάξη 25 μαθητές και στην Στ' 25 μαθητές<sup>10</sup>. Το σχολείο συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο σχολικό έτος<sup>11</sup>.

Το σχολικό έτος 1956-1957 σημειώθηκε νέα αύξηση μαθητών στο σχολείο καθώς από τους 168 του προηγούμενου έτους, το τρέχον έφτασε του 171 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 28 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη 30 μαθητές, στην Δ' τάξη 30 μαθητές, στην Ε' τάξη 28 μαθητές και στην Στ' 25 μαθητές<sup>12</sup>. Το σχολείο συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς και το εν λόγω σχολικό έτος<sup>13</sup>.

Το σχολικό έτος 1957-1958 πραγματοποιήθηκε μία νέα αύξηση μαθητών στο σχολείο, καθώς από τους 171 έφτασε τους 175. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 29 μαθητές, στην Β' τάξη 28 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Δ' τάξη 30 μαθητές, στην Ε' τάξη 30 μαθητές και στην Στ' 28 μαθητές<sup>14</sup>. Το σχολείο συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς και αυτό το σχολικό έτος<sup>15</sup>.

---

<sup>6</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1953-1954

<sup>7</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1953-1954

<sup>8</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1954-1955

<sup>9</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1954-1955

<sup>10</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1955-1956

<sup>11</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1955-1956

<sup>12</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1956-1957

<sup>13</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1956-1957

<sup>14</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1957-1958

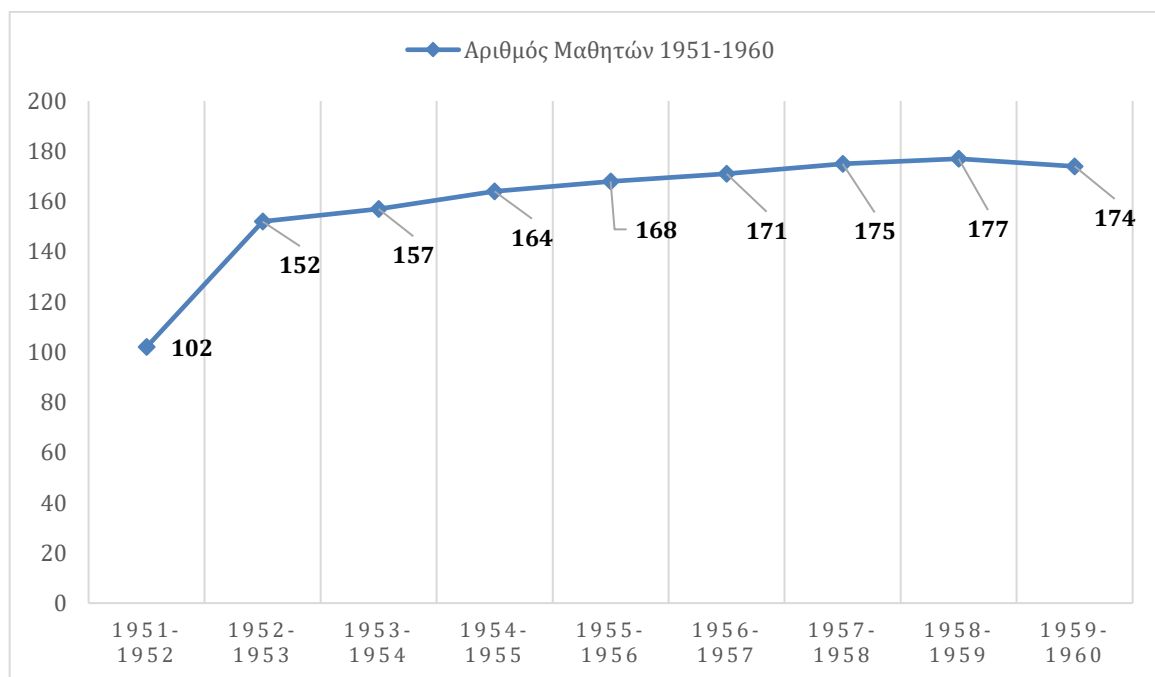
<sup>15</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1957-1958

Το σχολικό έτος 1958-1959 πραγματοποιήθηκε η τελευταία αύξηση μαθητών στο 6/τάξιο Γυμνάσιο, καθώς ο αριθμός των μαθητών έφτασε του 177. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 29 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 28 μαθητές, στην Δ' τάξη 30 μαθητές, στην Ε' τάξη 30 μαθητές και στην Στ' 30 μαθητές<sup>16</sup>. Το σχολείο συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς και το εν λόγω σχολικό έτος<sup>17</sup>.

Το σχολικό έτος 1959-1960 ξεκίνησε μία πτωτική πορεία του εξατάξιου Γυμνασίου, καθώς από τους 177 μαθητές του προηγούμενου έτος τώρα φοιτούσαν 174. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 27 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 29 μαθητές, στην Δ' τάξη 28 μαθητές, στην Ε' τάξη 30 μαθητές και στην Στ' 30 μαθητές<sup>18</sup>. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου δεν επηρεάστηκε και συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο σχολικό έτος<sup>19</sup>.

Στα παρακάτω τρία (3) διαγράμματα παρουσιάζεται η πορεία του μαθητικού πληθυσμού, του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού τα πρώτα εννέα (9) χρόνια λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου:

**Πίνακας 2:** Αριθμός Μαθητών Γυμνασίου Παπαδημητρίου σχολικών ετών 1951-1960



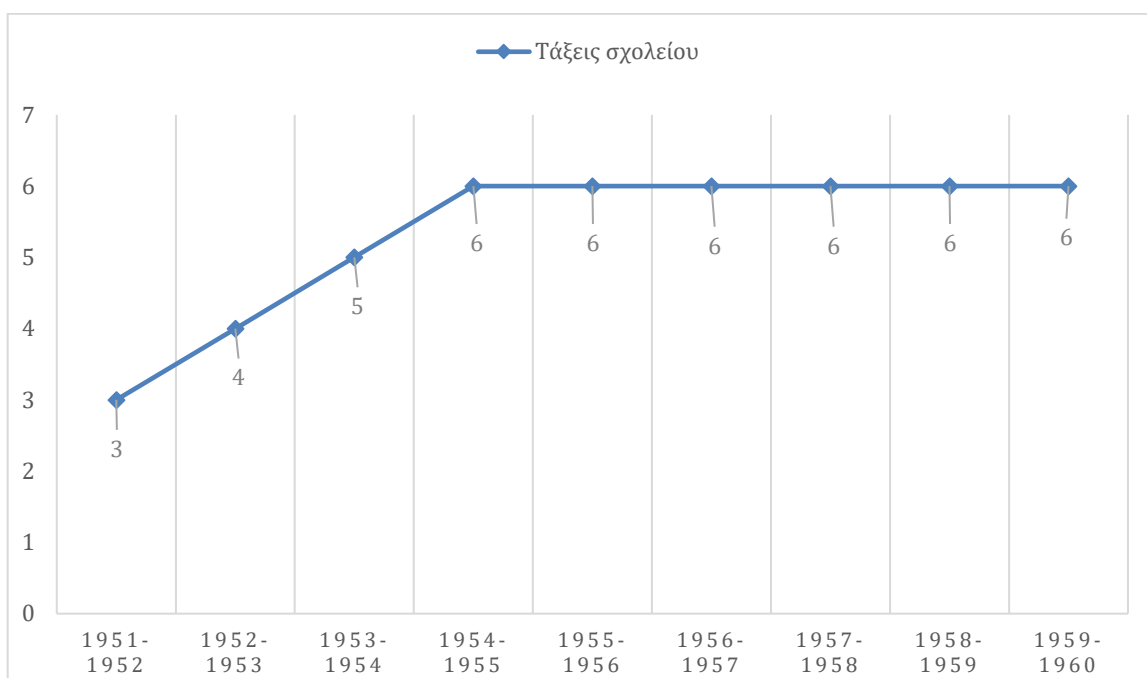
<sup>16</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1958-1959

<sup>17</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1958-1959

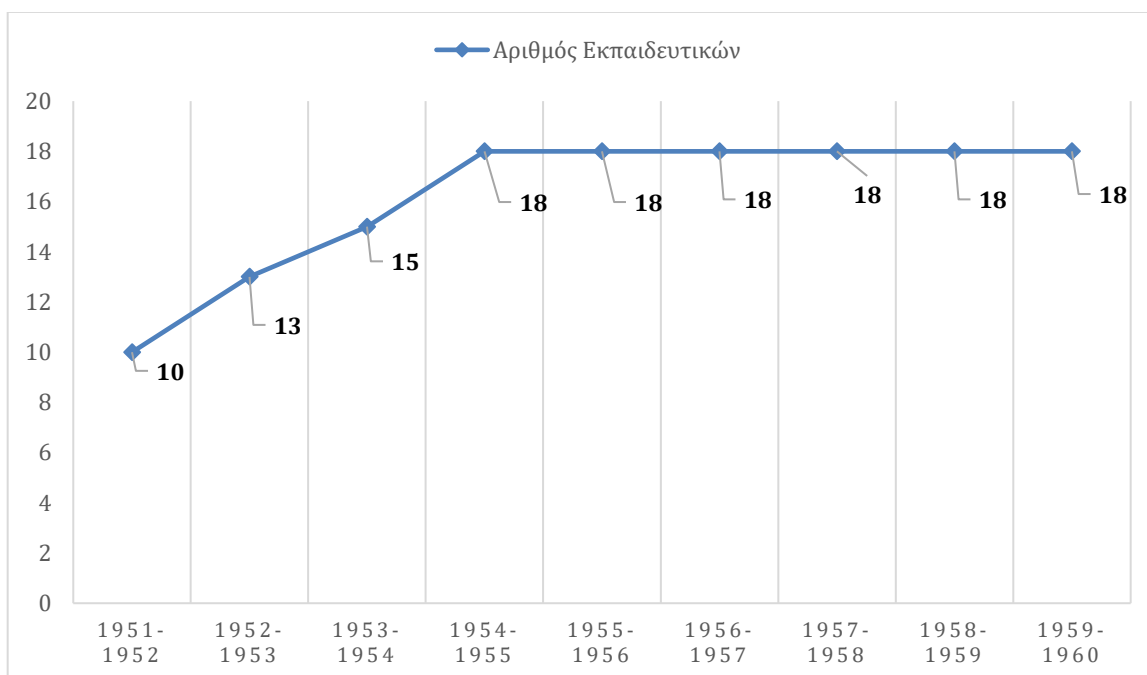
<sup>18</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1959-1960

<sup>19</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1959-1960

**Πίνακας 3: Τάξεις Λειτουργίας Ιδιωτικού Γυμνασίου Παπαδημητρίου 1951-1960**



**Πίνακας 4: Αριθμός Διδακτικού Προσωπικού 1951-1960**



## 5.2. Αριθμός μαθητών ανά τάξη και εκπαιδευτικό προσωπικό ανά έτος μέχρι το σχολικό έτος 1960-1971

Στην αυγή της νέας δεκαετίας, μία δεκαετία κατά την οποία θα πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από την Κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου το 1964 και θα κορυφωθεί με την κήρυξη του στρατιωτικού νόμου την 21<sup>η</sup> Απριλίου 1967, το εξατάξιο Γυμνάσιο το σχολικό έτος 1960-1961 είχε 174 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 27 μαθητές, στην Γ'

τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Δ' τάξη 29 μαθητές, στην Ε' τάξη 28 μαθητές και στην Στ' 30 μαθητές<sup>20</sup>. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς και το εν λόγω σχολικό έτος<sup>21</sup>.

Το σχολικό έτος 1961-1962 στο σχολείο φοιτούσαν 171 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 27 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 27 μαθητές, στην Δ' τάξη 30 μαθητές, στην Ε' τάξη 29 μαθητές και στην Στ' 28 μαθητές<sup>22</sup>. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς<sup>23</sup>.

Το σχολικό έτος 1962-1963 παρουσίασε μία πολύ μικρή αύξηση, καθώς από τους 171 μαθητές το τρέχον έτος φοιτούσαν στο σχολείο 173 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 27 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Δ' τάξη 27 μαθητές, στην Ε' τάξη 30 μαθητές και στην Στ' 29 μαθητές<sup>24</sup>. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς<sup>25</sup>.

Το σχολικό έτος 1963-1964 ήταν το τελευταίο με την σύνθεση του βτάξιου Γυμνασίου, καθώς πριν την έναρξη του επόμενου ψηφίστηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ένωσης Κέντρου για 3τες Γυμνάσιο και 3τες Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 28 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 27 μαθητές, στην Δ' τάξη 30 μαθητές, στην Ε' τάξη 27 μαθητές και στην Στ' 30 μαθητές<sup>26</sup>. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου συνέχισε να λειτουργεί με 18 εκπαιδευτικούς και το εν λόγω σχολικό έτος<sup>27</sup>.

Το σχολικό έτος 1964-1965 είναι η πρώτη χρονιά κατά την οποία εφαρμόζεται η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, κατά την οποία το Γυμνάσιο σπάει στα δύο, δηλαδή 3 χρόνια Γυμνάσιο και 3 χρόνια Λύκειο<sup>28</sup>. Έτσι λοιπόν στην Α' τάξη Γυμνασίου φοιτούσαν 30 μαθητές, στη Β' τάξη 28 μαθητές και στην Γ' τάξη 30 μαθητές, με συνολικό αριθμό μαθητών στο Γυμνάσιο 88. Στο δε Λύκειο φοιτούσαν

---

<sup>20</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1960-1961

<sup>21</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1960-1961

<sup>22</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1961-1962

<sup>23</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1961-1962

<sup>24</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1962-1963

<sup>25</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1962-1963

<sup>26</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1963-1964

<sup>27</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1963-1964

<sup>28</sup> Ν.Δ. 4379/1964 Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως. Περισσότερες πληροφορίες <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1964-182A&tab=01>. Αξίζει να σημειωθεί ότι η νέα μεταρρύθμιση εφαρμόστηκε και στα ιδιωτικά σχολεία παρά το γεγονός ότι μέχρι και το 1976 δεν ελέγχονταν πλήρως από την Πολιτεία και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας.

συνολικά 84 μαθητές και πιο συγκεκριμένα, στην Α΄ Λυκείου 27 μαθητές, στην Β΄ Λυκείου 30 μαθητές και στην Γ΄ Λυκείου 27 μαθητές<sup>29</sup>. Στο Γυμνάσιο δίδασκαν 8 εκπαιδευτικοί ενώ στο Λύκειο δίδασκαν 10 εκπαιδευτικοί<sup>30</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1964 είναι η πρώτη φορά από την σύσταση του Ελληνικού Κράτους που ακούγεται η λέξη "Λύκειο".

Το σχολικό έτος 1965-1966 φοιτούσαν στο Γυμνάσιο 68 μαθητές και στο Λύκειο 87 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α΄ Γυμνασίου φοιτούσαν 10 μαθητές, στην Β΄ Γυμνασίου 30 μαθητές και στην Γ΄ Γυμνασίου 28 μαθητές. Στην Α΄ Λυκείου φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β΄ Λυκείου 27 μαθητές και στην Γ΄ Λυκείου 30 μαθητές<sup>31</sup>. Στο Γυμνάσιο δίδασκαν 8 εκπαιδευτικοί ενώ στο Λύκειο δίδασκαν 10 εκπαιδευτικοί<sup>32</sup>.

Το σχολικό έτος 1966-1967 και παρά το γεγονός ότι ήταν η τρίτη χρονιά λειτουργίας του Λυκείου ως Ζετες θα είναι και η τελευταία, καθώς το Σεπτέμβριο του 1967 η Χούντα των Συνταγματαρχών θα καταργήσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και θα επαναφέρει τα δτάξια Γυμνάσια<sup>33</sup>. Το εν λόγω σχολικό έτος λοιπόν, φοιτούσαν στο Γυμνάσιο 50 μαθητές και στο Λύκειο 85 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α΄ Γυμνασίου φοιτούσαν 10 μαθητές, στην Β΄ Γυμνασίου 10 μαθητές και στην Γ΄ Γυμνασίου 30 μαθητές. Στην Α΄ Λυκείου φοιτούσαν 28 μαθητές, στην Β΄ Λυκείου 30 μαθητές και στην Γ΄ Λυκείου 27 μαθητές<sup>34</sup>. Ο αριθμός του εκπαιδευτικού προσωπικού έμεινε ο ίδιος για ακόμα μία χρονιά, δηλαδή στο Γυμνάσιο δίδασκαν 8 εκπαιδευτικοί ενώ στο Λύκειο δίδασκαν 10 εκπαιδευτικοί<sup>35</sup>.

Το σχολικό έτος 1967-1968, πρώτος έτος της Χούντας των Συνταγματαρχών και αφού η Κυβέρνηση επανάφερε τις διατάξεις για το δτάξιο Γυμνάσιο, το εξατάξιο ξανά Γυμνάσιο Παπαδημητρίου είχε μία μεγάλη μείωση μαθητών, καθώς σε αυτό φοιτούσαν μόλις 116 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α΄ τάξη φοιτούσαν 8 μαθητές, στην Β΄ τάξη 10 μαθητές, στην Γ΄ τάξη 10 μαθητές, στην Δ΄ τάξη 30 μαθητές, στην Ε΄ τάξη 28 μαθητές και στην Στ΄ τάξη 30 μαθητές<sup>36</sup>. Στο σχολείο, παρά την μείωση μαθητών, δίδασκαν 18 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων<sup>37</sup>.

---

<sup>29</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1964-1965

<sup>30</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1964-1965

<sup>31</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1965-1966

<sup>32</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1965-1966

<sup>33</sup> Α.Ν. 129 Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως και άλλων τινών διατάξεων

<sup>34</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1966-1967

<sup>35</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1966-1967

<sup>36</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1967-1968

<sup>37</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1967-1968



Το σχολικό έτος 1968-1969 φοιτούσαν στο σχολείο 116 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 8 μαθητές, στην Γ' τάξη 10 μαθητές, στην Δ' τάξη 10 μαθητές, στην Ε' τάξη 30 μαθητές και στην Στ' τάξη 28 μαθητές<sup>38</sup>. Στο σχολείο, παρά την μείωση μαθητών, δίδασκαν 18 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων<sup>39</sup>.

Το σχολικό έτος 1969-1970 φοιτούσαν στο σχολείο 118 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη 8 μαθητές, στην Δ' τάξη 10 μαθητές, στην Ε' τάξη 10 μαθητές και στην Στ' τάξη 30 μαθητές<sup>40</sup>. Στο σχολείο δίδασκαν 18 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων<sup>41</sup>.

Το σχολικό έτος 1970-1971, το οποίο είναι και το τελευταίο έτος λειτουργίας της Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων, φοιτούσαν στο σχολείο 118 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 30 μαθητές, στην Β' τάξη 30 μαθητές, στην Γ' τάξη 30 μαθητές, στην Δ' τάξη 8 μαθητές, στην Ε' τάξη 10 μαθητές και στην Στ' τάξη 10 μαθητές<sup>42</sup>. Στο σχολείο δίδασκαν 18 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων<sup>43</sup>.

Στα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των μαθητών. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν αναφέρεται σε κανένα από αυτά, καθώς δεν υπήρξε κάποια μεταβολή. Τα διαγράμματα σπάνε σε τρία (3) τμήματα. Στο πρώτο τμήμα αναφέρεται ο αριθμός των μαθητών του δτάξιου Γυμνασίου από το 1960-1964, στο δεύτερο τμήμα αναφέρονται το Γυμνάσιο-Λύκειο, όπως αυτό έσπασε σύμφωνα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, ενώ στο τρίτο τμήμα αναφέρονται τα τελευταία τέσσερα (4) χρόνια λειτουργίας του δτάξιου Γυμνασίου, δηλαδή 1967-1971, σύμφωνα με τον αναγκαστικό νόμο 129/1967 της Χούντας των Συνταγματαρχών.

---

<sup>38</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1968-1969

<sup>39</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1968-1969

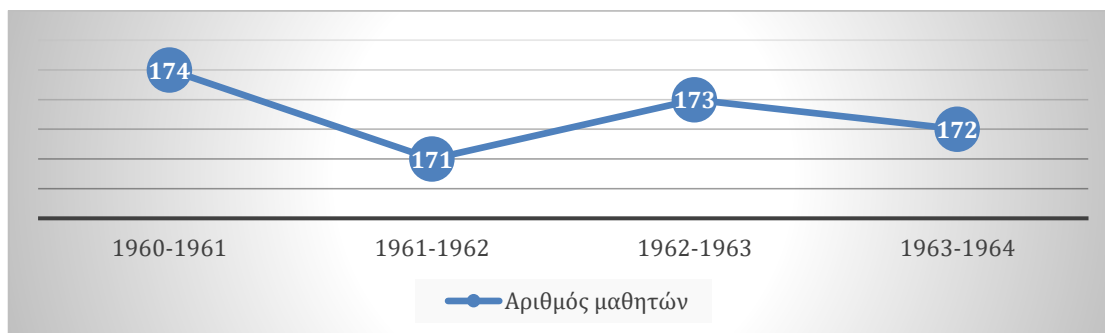
<sup>40</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1969-1970

<sup>41</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1969-1970

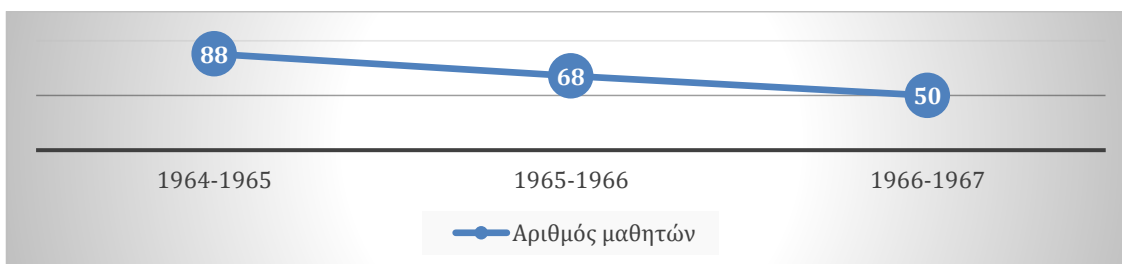
<sup>42</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1970-1971

<sup>43</sup> Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1970-1971

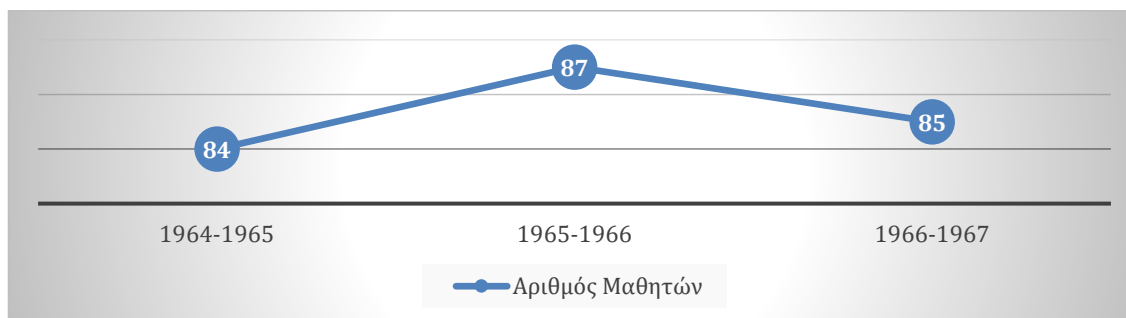
**Πίνακας 5:** Αριθμός μαθητών 6τάξιου Γυμνασίου 1960-1964



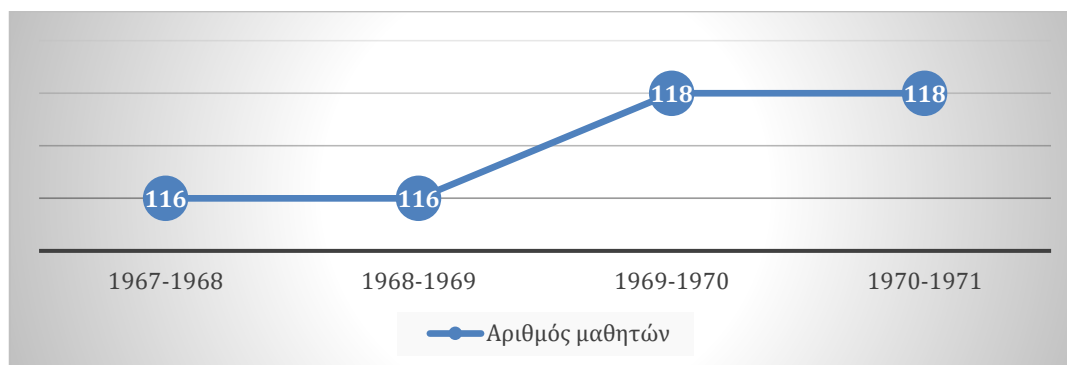
**Πίνακας 6:** Αριθμός μαθητών Γυμνασίου 1964-1965



**Πίνακας 7:** Αριθμός μαθητών Λυκείου 1964-1967



**Πίνακας 8:** Αριθμός μαθητών 6τάξιου Γυμνασίου 1967-1971



### 5.3. Περιοχές προέλευσης μαθητών Ιδιωτικού Γυμνασίου Παπαδημητρίου

Για να κατανοήσουμε τις περιοχές προέλευσης των μαθητών του Ιδιωτικού Γυμνασίου Παπαδημητρίου στην Κατερίνη την περίοδο 1951-1970, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τη γενικότερη

δημογραφική και κοινωνική κατάσταση του νομού Πιερίας και της ευρύτερης περιοχής κατά την εποχή εκείνη.

Τις δεκαετίες του '50 και του '60, η Κατερίνη γνώρισε αυξημένα ποσοστά αστικοποίησης, καθώς πολλοί κάτοικοι από αγροτικές περιοχές της Πιερίας μετακινήθηκαν προς την πόλη για καλύτερες οικονομικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Καζταρίδης, 2002). Έτσι, πολλοί μαθητές προέρχονταν από αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές. Τα ιδιωτικά σχολεία, όπως το Ιδιωτικό Γυμνάσιο Παπαδημητρίου το οποίο είναι το πρώτο ιδιωτικό στο Νομό Πιερίας μετά την δημιουργία του Νομού μέσω του αναγκαστικού νόμου 960/1949, συγκέντρωναν μαθητές από οικογένειες που μπορούσαν να υποστηρίξουν οικονομικά την ιδιωτική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, οι μαθητές πιθανόν να προέρχονταν από αστικές οικογένειες της Κατερίνης και των κοντινών κωμοπόλεων, ή από εύπορες οικογένειες σε χωριά της Πιερίας (Καζταρίδης, 2017). Η περίοδος 1951-1970 χαρακτηρίζεται από έντονες μεταναστευτικές ροές, κυρίως προς το εξωτερικό, αλλά και εσωτερική μετανάστευση. Αυτό μπορεί να επηρέασε τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, με μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες που εγκαταστάθηκαν στην Κατερίνη λόγω οικονομικών ευκαιριών ή εμπορικών δραστηριοτήτων. Τέτοιο παράδειγμα είναι το Καταφύγι Κοζάνης και ο Βελβεντός, καθώς μετά την Κατερίνη είναι οι περιοχές με τους περισσότερους μαθητές.

Μέσω των μαθητολογίων είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τις περιοχές προέλευσης των 3.060 μαθητών που φοίτησαν στην περίοδο 1951-1971 στο ιδιωτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παπαδημητρίου<sup>44</sup>. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι περιοχές των μαθητών

**Πίνακας 9:** Περιοχές προέλευσης μαθητών Ιδιωτικού Γυμνασίου-Λυκείου Παπαδημητρίου 1951-1970

Περιοχές προέλευσης	Αριθμός Μαθητών
Κατερίνη	2.613
Κορινός	7
Παραλία	6
Περίσταση	7
Καλλιθέα	5
Κολινδρός	5
Αιγίνιο	6
Δίον	4
Βροντού	4
Καταφύγι Κοζάνης	224
Βελβεντό	157
Μηλιά	7
Σβορώνος	7
Λόφος	2
Μοσχοχώρι	6

<sup>44</sup> Μαθητολόγια Ιδιωτικού Γυμνασίου-Λυκείου Παπαδημητρίου 1951-1971. Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας

#### 5.4. Επαγγέλματα γονιών μαθητών Ιδιωτικού Γυμνασίου Παπαδημητρίου

Τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών του Ιδιωτικού Γυμνασίου Παπαδημητρίου την περίοδο 1951-1970 αντικατοπτρίζαν το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της εποχής. Το γεγονός ότι επρόκειτο για ιδιωτικό γυμνάσιο σημαίνει ότι οι οικογένειες των μαθητών προέρχονταν από σχετικά εύπορα κοινωνικά στρώματα, που είχαν τη δυνατότητα να επενδύσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στον ακόλουθο πίνακα αναφέρονται τα επαγγέλματα των γονιών των μαθητών σύμφωνα με τα μαθητολόγια<sup>45</sup>. Σε ορισμένες χρονιές δεν αναφέρονται επαγγέλματα λόγω και της παλαιότητας των εγγράφων.

**Πίνακας 10:** Επαγγέλματα γονιών μαθητών Ιδιωτικού Γυμνασίου Παπαδημητρίου 1951-1970

Επαγγέλματα	Αριθμός γονιών μαθητών
Γιατρός	80
Δικηγόρος	20
Εκπαιδευτικός	21
Έμπορος	95
Κτηνοτρόφος	83
Αγροφύλακας	19
Ιδ. Υπάλληλος	230
Βιοτέχνης	25
Ιερέας	44
Ναύτης	163
Πλοίαρχος	190
Γεωργός	100
Ράπτης	41
Ψάλτης	31
Κρεοπώλης	11
Αρτοποιός	11
Φαρμακοποιός	11
Δημόσιοι Υπάλληλοι	490
Στρατιωτικοί	300
Κουρέας	15
Χρυσοχόος	8

#### 5.5. Αριστούχοι Γυμνασίου Παπαδημητρίου 1951-1970

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, την περίοδο 1951-1970 στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο Παπαδημητρίου φοίτησαν συνολικά 3.060 μαθητές, εκ των οποίων 508 φοιτούσαν στην Στ' Γυμνασίου. Από τους 508 μαθητές

<sup>45</sup> Μαθητολόγια Ιδιωτικού Γυμνασίου-Λυκείου Παπαδημητρίου 1951-1971. Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας

της Στ' Γυμνασίου άρίστευσαν συνολικά 128 μαθητές<sup>46</sup>. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται ανά έτος πόσοι μαθητές της Στ' άρίστευσαν.

Σχολικό έτος	Άριστούχοι μαθητές
1951-1952	2
1952-1953	4
1953-1954	3
1954-1955	4
1955-1956	6
1956-1957	6
1957-1958	5
1958-1959	6
1959-1960	10
1960-1961	7
1961-1962	8
1962-1963	6
1963-1964	5
1964-1965	7
1965-1966	9
1966-1967	11
1967-1968	8
1968-1969	9
1969-1970	9
1970-1971	3
<b>Σύνολο</b>	<b>508</b>

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Ιδιωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1970 αποτελεί μια σημαντική πτυχή της τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας, που αντικατοπτρίζει τις γενικότερες τάσεις και αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς και τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής.

Κατά την περίοδο αυτή, η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα γνώρισε αύξηση, λόγω της ανάγκης πολλών οικογενειών να εξασφαλίσουν ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, που συχνά δεν μπορούσε να καλυφθεί από τα δημόσια σχολεία εξ αιτίας περιορισμένων πόρων ή υποδομών. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν σε αυτό το πλαίσιο, προσφέροντας μια εναλλακτική λύση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, όπως και άλλα αντίστοιχα σχολεία της περιόδου, έδιναν έμφαση στην ποιοτική εκπαίδευση. Αυτό αντικατοπτριζόταν στον προσεγμένο διδακτικό προγραμματισμό, στο

<sup>46</sup> Τα στοιχεία σχετικά με το πόσοι μαθητές άρίστευσαν, δηλαδή κυμαίνονταν στην κλίμακα βαθμολογίας 18-20, αντλήθηκαν από την τοπική εφημερίδα της εποχής Κήρυξ των Πιερίων για τα έτη 1951-1958, ενώ για τα έτη 1959-1970 αντλήθηκαν από την εφημερίδα Ολύμπιο Βήμα.

αυστηρότερο πειθαρχικό πλαίσιο και στη στενή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Τα εκπαιδευτήρια είχαν τη φήμη ότι παρείχαν εκπαίδευση υψηλότερων προδιαγραφών από τα δημόσια σχολεία. Η ιδιωτική εκπαίδευση γενικά προσέλκυε μαθητές από οικογένειες μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων, καθώς τα δίδακτρα που απαιτούνταν έθεταν ένα φραγμό για τις κατώτερες εισοδηματικά οικογένειες. Τα Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου δεν αποτελούσαν εξαίρεση, καθώς συγκέντρωναν μαθητές από οικογένειες που είχαν τη δυνατότητα να πληρώσουν τα δίδακτρα και που έβλεπαν την εκπαίδευση ως επένδυση για το μέλλον των παιδιών τους. Τα ιδιωτικά σχολεία, όπως τα Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα για τη μορφωτική κινητικότητα των μαθητών, προσφέροντας πρόσβαση σε ανώτερες σπουδές και μεγαλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Η στενή σχέση των σχολείων αυτών με εκπαιδευτικά πρότυπα υψηλών απαιτήσεων συνέβαλε στην επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα πανεπιστήμια. Ταυτόχρονα, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου ανέπτυξαν ισχυρούς δεσμούς με την τοπική κοινωνία της Κατερίνης. Λειτουργήσαν ως φορείς πολιτιστικής ανάπτυξης, καθώς πολλές φορές φιλοξενούσαν εκδηλώσεις και δραστηριότητες πέρα από τη διδακτική ύλη, ενισχύοντας έτσι τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο στην περιοχή. Κατά τη δεκαετία του 1960, υπήρξαν σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, οι οποίες επηρέασαν και την ιδιωτική εκπαίδευση. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου προσαρμόστηκαν στις νέες απαιτήσεις, ενσωματώνοντας τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία, προκειμένου να διατηρήσουν την ανταγωνιστικότητά τους σε σχέση με τα δημόσια σχολεία.

Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου έπαιξαν καίριο ρόλο στην εκπαιδευτική ζωή της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1970. Αντανακλούσαν την τάση για ποιοτική εκπαίδευση και την προσπάθεια των οικογενειών για κοινωνική και μορφωτική άνοδο, ενώ παράλληλα αποτελούσαν ένα ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας, προσφέροντας όχι μόνο ακαδημαϊκή γνώση, αλλά και πολιτιστική καλλιέργεια.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αντωνίου, Ε. (1976). «Η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Κατερίνης κατά τον Μεσοπόλεμο». *Ελληνική Ιστορική Επιθεώρηση*. 10(1), 87-102.

Βασιλείου, Γ. (1982). *Δημογραφικές μεταβολές στην πόλη της Κατερίνης: 1912-1950*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Γεωργίου, Ν. (1985). *Ιστορία των σχολείων της Κατερίνης*. Κατερίνη: Εκδόσεις Ιστορική.

Καλλιανίδης, Β. Α. (2000). *Η πόλη της Κατερίνης και η ιστορία της*. Εκδόσεις Κυριακίδη

Καραγιάννης, Α. (1978). *Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Πιερία: Από την Απελευθέρωση μέχρι το 1950*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κωνσταντινίδης, Π. (1980). «Η δημογραφική εξέλιξη της Κατερίνης: 1912-1950». *Επιθεώρηση Ιστορικών Μελετών*, 14(2), 123-138.

Νικολάου, Α. (1975). *Η Κατερίνη κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου*. Κατερίνη: Ιδιωτική Έκδοση.

Παπαδημητρίου, Ε. (1982). «Η εξέλιξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κατερίνη». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Μελετών*, 16(3), 77-91.

Παπαδοπούλου, Μ. (1978). *Η ιστορία της Κατερίνης από το 1912 μέχρι το 1950*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Μ. (1980). *Η εκπαίδευση στην Κατερίνη: 1912-1950*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Πασχαλίδης, Δ. Χ. (2002). *Η δημογραφική εξέλιξη της Μακεδονίας: Η περίπτωση της Κατερίνης*. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Πετρίδης, Ι. Κ. (1985). *Η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Κατερίνης (1912-1950)*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Σαρρής, Γ. Π. (1997). *Η ανάπτυξη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1912-1950*. Εκδόσεις Λογοθέτης.

#### **ΠΗΓΕΣ**

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΛΣΤΑΤ). Στατιστικά στοιχεία και απογραφές που καλύπτουν την περίοδο 1912-1978.

Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Στατιστικά στοιχεία αριθμού μαθητών σχολικού έτους 1951-1970

Αρχείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικής Εκπαίδευσης 1951-1978. Αριθμός προσωπικού σχολικού έτους 1951-1970

Κήρυξ των Πιερίων, στοιχεία σχετικά με τους μαθητές που αρίστευσαν 1951-1958

Ολύμπιο Βήμα, στοιχεία σχετικά με τους μαθητές που αρίστευσαν 1959-1970

#### **ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΟΙ ΝΟΜΟΙ**

ΦΕΚ 105-"Περί συστάσεως Νομών και Επαρχιών".

[https://web.archive.org/web/20221001114818/https://www.eetaa.gr/metaboles/fek/1949/fek\\_105a\\_1949.pdf](https://web.archive.org/web/20221001114818/https://www.eetaa.gr/metaboles/fek/1949/fek_105a_1949.pdf)

Ν.Δ. 4379/1964 Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως. Περισσότερες πληροφορίες <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1964-182A&tab=01>

Α.Ν. 129 Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων. <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1967-163A&tab=01>

**«Τα σοβαρά σκάνδαλα του Βόλου: Αθεΐα, αναρχία, μαλλιαρισμός»: Το Πρότυπο  
Παρθενγωγείο Βόλου μέσα από τα δημοσιεύματα της Εστίας**

**Σοφία Κανταράκη**

Φιλολογος, Δρ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

[skantaraki@uth.gr](mailto:skantaraki@uth.gr)

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Η ίδρυση του Ανώτερου Δημοτικού Παρθενγωγείου Βόλου στις 8 Σεπτεμβρίου 1908 αποτέλεσε σημαίνοντα σταθμό στα εκπαιδευτικά πράγματα, όχι μόνο για το ρηξικέλευθο, μεταρρυθμιστικό και αρκετά πρωτοπόρο για την εποχή του πρόγραμμα, αλλά κυρίως διότι κατάφερε να συνταράξει συνειδησιακά και ιδεολογικά το κατεστημένο στον χώρο της γυναικείας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Χ. Χαρίτο «η λειτουργία του Βολιώτικου Παρθενγωγείου συντέλεσε στην επανατοποθέτηση του προβλήματος της γυναικείας εκπαίδευσης στη χώρα μας και [...] στο να δοκιμαστούν προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας που επιδίωκαν τη μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θηλέων στην Ελλάδα» ( Χαρίτος, 1989, 14).*

*Αναμφίβολα αυτή η μεταρρύθμιση δεν θα έβρισκε τη δέουσα απήχηση. Η κοινωνία αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα ήταν ανώριμη και φυσικά απροετοίμαστη για τόσο ριζικές αλλαγές. Τοπικές αλλά και μεγάλες αθηναϊκές εφημερίδες αποτύπωσαν την κατάσταση περιγράφοντάς την με μελανά χρώματα. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον προσέκλυσε η εφημερίδα Εστία, η οποία διαφοροποιείται χρονικά από τις υπόλοιπες αθηναϊκές και αναδεικνύει εκ νέου το ζήτημα των γεγονότων του Παρθενγωγείου, τον Σεπτέμβριο του 1911, δημοσιεύοντας ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις γύρω από τα τεκταινόμενα. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη φέρνει στο φως και αναλύει τα δημοσιεύματα της Εστίας από 19 έως και 27 Σεπτεμβρίου 1911.*

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

*Η ίδρυση του Ανώτερου Δημοτικού Παρθενγωγείου Βόλου στις 8 Σεπτεμβρίου 1908 αποτέλεσε σημαίνοντα σταθμό στα εκπαιδευτικά πράγματα, όχι μόνο για το ρηξικέλευθο, μεταρρυθμιστικό και αρκετά πρωτοπόρο για την εποχή του πρόγραμμα, αλλά κυρίως διότι κατάφερε να συνταράξει συνειδησιακά και ιδεολογικά το κατεστημένο στον χώρο της γυναικείας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Χ. Χαρίτο «η λειτουργία του Βολιώτικου Παρθενγωγείου συντέλεσε στην επανατοποθέτηση του προβλήματος της γυναικείας εκπαίδευσης στη χώρα μας και [...] στο να δοκιμαστούν προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας που επιδίωκαν τη μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θηλέων στην Ελλάδα» ( Χαρίτος, 1989, 14).*



Αναμφίβολα αυτή η μεταρρύθμιση δεν θα έβρισκε τη δέουσα απήχηση. Η κοινωνία αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα ήταν ανώριμη και φυσικά απροετοίμαστη για τόσο ριζικές αλλαγές. Τοπικές αλλά και μεγάλες αθηναϊκές εφημερίδες αποτύπωσαν την κατάσταση περιγράφοντάς την με μελανά χρώματα. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον προσέλκυσε η εφημερίδα *Εστία*, η οποία διαφοροποιείται χρονικά από τις υπόλοιπες αθηναϊκές και αναδεικνύει εκ νέου το ζήτημα των γεγονότων του Παρθεναγωγείου, τον Σεπτέμβριο του 1911, δημοσιεύοντας ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις γύρω από τα τεκταινόμενα. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη φέρνει στο φως και αναλύει τα δημοσιεύματα της *Εστίας* από 19 έως και 27 Σεπτεμβρίου 1911.

### **ΟΙ «ΑΝΑΚΡΙΣΕΙΣ» ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ**

Ο Τύπος, ως κινητήριος κοινωνικός μοχλός αλλά και στυγνός παρατηρητής και ενίοτε επικριτής παρεμβάσεων κι αυθαιρεσιών (Shaker, 2014, 135) διανύοντας μια μακρά χρονική πορεία στην προσπάθεια παρουσίασης της εικόνας του ανθρωπογενούς τοπίου, επιδιώκει διαχρονικά να αποδώσει ποικιλοτρόπως όψεις της επικαιρότητας, άλλοτε με ένα απλό και αμερόληπτο σχολιασμό της τρέχουσας πραγματικότητας ως ρεπορτάζ και άλλοτε με εμφανή προσπάθεια εντυπωσιασμού και επιρροής του αναγνωστικού κοινού μέσα από κύρια άρθρα και πρωτοσέλιδα.

Η αποτύπωση και ο κατοπτρισμός εν γένει των κοινωνικών πτυχών στον Τύπο, ως μια διάθλαση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας μέσα από συγκεκριμένους γλωσσικούς κώδικες, είναι δυνατόν να μας προσπορίσει χρήσιμα στοιχεία για την ιδεολογία, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις μιας εποχής σε όλους τους τομείς. Αυτό, σε καμιά περίπτωση, δεν σημαίνει ότι ο Τύπος λειτουργεί αμερόληπτα και ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτικό «καθεστώς αλήθειας» και τις επιθυμίες αυτού του καθεστώτος, διότι ανέκαθεν αποτελούσε έναν πολύπτυχο διαλογικό χώρο επικοινωνιακού ελέγχου που αποτύπωνε αλλά και καλλιεργούσε ελεγκτικές, εξουσιαστικές τάσεις. Πρόκειται για έναν έλεγχο προσανατολισμένο προς την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, μέσω του οποίου είτε σπηλιτεύονται με αντεγκλήσεις αρνητικές πλευρές της άσκησης εξουσίας είτε υπηρετείται η εκάστοτε ισχύουσα τάξη πραγμάτων. (Για τις διαμεσολαβήσεις που έχουμε να διαχειριστούμε αντιμετωπίζοντας τις ιστορικές πηγές, όπως είναι εδώ και η περίπτωση του Τύπου βλ. Α. Σμυρναίος, 2020). Αναμφίβολα, όμως, η σύνδεση του Τύπου με συγκεκριμένα πολιτικά συμφέροντα αφενός του προσδίδει «έναν καθαρά απολογιστικό και προπαγανδιστικό χαρακτήρα, αφετέρου έναν εξυβριστικό και εν πολλοίς εκβιαστικό» (Τσουκαλάς, 1999, 150).

Κρίνοντας από το έντονο δημοσιογραφικό ενδιαφέρον, τη λεγόμενη «ανάκριση», την οποία εφημερίδες διενεργούν κατά καιρούς, η διαμεσολαβητική τους λειτουργία διαμορφώνει έναν ιδεολογικό μηχανισμό αφύπνισης της κοινωνικής αλλά και πολιτειακής συνείδησης απέναντι σε ζωτικά ζητήματα, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Εξάλλου, ως μέσο επικοινωνίας, έχει τη δύναμη με

τη μεγαληγορία του να προκαλεί και ο ίδιος γεγονότα και να διαμορφώνει με τη σειρά του στάσεις, απόψεις και νοοτροπίες. Με λίγα λόγια, ο Τύπος διαδίδει γνώση και συγχρόνως επαναδιοργανώνει τις πρακτικές και τα πρότυπα που συνδέονται με αυτή, ενώ παράλληλα διαμορφώνει και συντηρεί τη συλλογική μνήμη. Η πληροφορία μέσα από την «αφηγηματοποίηση» της πραγματικότητας μπορεί να προσλάβει ιδιαίτερες διαστάσεις, γεγονός που προϋποθέτει τη διασταύρωσή της. Αυτό άλλωστε συνιστά και το εύθραυστο σημείο της.

Αυτή η καθοριστική και διαχρονική συμβολή του Τύπου ως ημερήσιος πνευματικός άρτος της ανθρωπότητας στο κοινωνικό γίνεσθαι αλλά και ο καταλυτικός ρόλος και η αναγκαιότητα της ευθυκρισίας και της εντιμότητας του δημοσιογράφου καταγράφονται με ενάργεια και με καθοδηγητικό τόνο, όπως χαρακτηριστικά διαβάζουμε σε κύριο άρθρο πρωτοσέλιδου, το οποίο υπογράφει το 1894 ο αρθρογράφος Σπυρίδων Παγανέλης στην εφημερίδα *Εστία*:

«Δυο δυνάμεις εισί ικαναί να σώσωσιν πάσαν διαφθαρείσαν κοινωνίαν, εάν δέν διεφθάρησαν αυταί. Αι δυνάμεις αυταί εισίν η Δικαιοσύνη και η Δημοσιογραφία. Αμφότεραι βασίζονται εις την δημοσιότητα και εις την δύναμιν της Αληθείας»[...] Της κοινωνίας διδάσκαλος και ιερεύς είναι ο δημοσιογράφος». (*Εστία*, «Δημοσιογράφοι και Δημοσιογραφία», 3.10.1894, αρ. φ. 210).

#### **ΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΠΙΘΕΣΕΙΣ**

Ο τοπικός Τύπος ανεξαρτήτως ιδεολογικής τοποθέτησης θα ασχοληθεί με το ζήτημα των φημολογούμενων οργίων αλλά και του δήθεν εκκολαπτόμενου μαλλιαρισμού στο νεοσύστατο παρθεναγωγείο, συμμετέχοντας στις οξύτατες αντιπαραθέσεις. Άλλωστε και ο Δελμούζος στο σύγγραμμά του «Κρυφό σχολείο» θα αναφερθεί πολλές φορές στις δημοσιογραφικές επιθέσεις που δέχθηκε αλλά και στην επίδραση που είχε ο δημοσιογραφικός θόρυβος στην κοινωνία του Βόλου, μιλώντας για καθημερινή δημοσιογραφική δημαγωγία (Δελμούζος, 1950, 55-60). Στο ίδιο κλίμα θα γράψει ότι «εδώ και δυο χρόνια ο πατριωτικός τύπος διαλάλησε πως στον Βόλο λειτουργούσε ένα Παρθεναγωγείο μαλλιαρό, μασονικό, ανήθικο, αναρχικό κ.λπ. κ' έπρεπε να κλείση» (Δελμούζος, 1913, 1).

Αν και το παρθεναγωγείο έκλεισε στις 2 Μαρτίου 1911, αφού είχε προηγηθεί λαϊκό συλλαλητήριο εναντίον του, το θέμα φαίνεται να αναζωπυρώνεται τον Σεπτέμβριο του 1911 με την εφημερίδα *Εστία* να προβαίνει σε επανεξέταση των γεγονότων σε περισσότερα του ενός φύλλα της. Το βασικό ερώτημα του συντάκτη και κίνητρο συγγραφής των άρθρων του είναι να εξετασθεί «μέχρι των βαθυτάτων αιτίων του και χωρίς να φεισθώμεν κανενός εκ των αναμιχθέντων προσώπων [...] πώς συνέβη αποτόμως και έξαφνα να επέλθη η μεταβολή και να χαρακτηρισθή εκ μέρους μερικών

ανθρώπων- και εναντίον της γνώμης των γονέων- ως κέντρον μαλλιαρισμού, αντιπατριωτικών ιδέων και αθείας, ως τόπος οργίων».

Στις 19 Σεπτεμβρίου (αρ. φ. 6328) με υπογραφή Γ.Τ., θα δημοσιεύσει άρθρο με τίτλο «Τα σοβαρά σκάνδαλα του Βόλου: Αθειΐα, αναρχία, μαλλιαρισμός». Στην στήλη αυτή εντοπίζουμε αναφορές σχετικά με τα συμβάντα που έλαβαν χώρα στην πόλη του Βόλου τον περασμένο Μάρτιο και οδήγησαν στο βίαιο κλείσιμο του προτύπου παρθεναγωγείου. Ο συντάκτης ξεκινά γράφοντας ότι

«εις την ήρεμον και γαληνιαίαν επαρχιωτικήν ζωήν του Βόλου ενέσκηψε προ μηνών μια σπάνια δι' Ελληνικήν κοινωνίαν θύελλα. Εγνώσθη ταυτοχρόνως σχεδόν, ότι εξεδήλωθησαν κρούσματα αναρχίας, ότι ανεκαλύφθησαν άθεοι και ότι εις το πρότυπο Παρθεναγωγείον, το διευθυνόμενον υπό του κ. Δελμούζου, εγίνοντο όργια, αυτοχρήμα όργια. Μια και μόνη από αυτάς τας κοινωνικάς πληγάς θα ήτο αρκετή να συνταράξη μιαν κοινωνίαν. Τρεις όμως μαζί ήσαν πάρα πολλάί. Η Κοινή Γνώμη λοιπόν ανησύχησεν, ο Τύπος απήχησε την ανησυχίαν αυτήν, αι αρχαί ενενέβησαν και η φήμη μετέφερε την αγωνίαν και τα διαβήματα έξω από την περιφέρειαν του Βόλου».

Η συνέχεια είναι αφιερωμένη κυρίως στο εργατικό κέντρο του Βόλου, το «χαϊδεμένο παιδί της κοινωνίας» στο οποίο επίσης αποδίδεται κατά τον συντάκτη βαρύτατη τριπλή κατηγορία για αθειΐα, αναρχία και αντιπατριωτισμό. Πρωταγωνιστής των γεγονότων, που προκάλεσαν την επέμβαση της δικαιοσύνης, του εισαγγελέα Βόλου Τόμαν και του εφέτη Λαρίσης Αμπελά, φέρεται να είναι ο Κόσσυβας, εργάτης-μέλος του κέντρου, ο οποίος

«πληροφορηθείς ότι υπάρχουν φυλλάδια αναρχικά και εναντίον της θρησκείας, μεταφρασθέντα εις την Ελληνικήν και εκτυπωθέντα εις την Θεσσαλονίκη και εις την Αλεξάνδρειαν, επρομηθεύθη απ' αυτά και τα διένειμεν εις τους στενώτερον με αυτόν συνδεομένους εργάτας. Ήσαν δε αυτοί τέσσαρες-πέντε, μάλλον άεργοι παρά εργάται, μη έχοντες δε καμμίαν σχέσιν με το Κέντρον».

Η υπόθεση αυτή φαίνεται στη συνέχεια να περιπλέκει περισσότερο, αφού οι εμπλεκόμενοι και από τις δυο πλευρές αυξήθηκαν, ενώ οι κατηγορίες επεκτάθηκαν και σε αλλά πρόσωπα ανήκοντα στο εργατικό κέντρο. Για τον λόγο αυτόν συμπληρώνει επί τούτου ο συντάκτης: «Δια να εννοηθή πως έγινεν αυτή η παράδοξος επέκτασις της κατηγορίας, πρέπει να έχουν την υπομονήν οι αναγνώσται να μας παρακολουθούν και κατωτέρω, όπου θα ίδουν εκτιθεμένα και τα άλλα στοιχεία του κατηγορητηρίου». Ουσιαστικά προμηνύει τη διάθεσή του να προβεί σε μια ενδελεχή έρευνα-παρουσίαση των γεγονότων.

Στο φύλλο της 21ης Σεπτεμβρίου 1911 (αρ. φ. 6330), ο συντάκτης θα επικεντρωθεί εξ ολοκλήρου στην ιστορία του παρθεναγωγείου. Με τον πηχυαίο τίτλο «Φρενοκομείον εις τον Βόλο» και

υπότιτλο «το Σχολείον των καλογραίων/το πρόγραμμα του νέου σχολείου και η παρέμβασις του Επισκόπου», επιχειρεί να αποτυπώσει τη σύντομη αλλά πολύπαθη ιστορία του εν λόγω σχολείου. Ανάγει την αιτία της ίδρυσής του στον Δ. Σαράτση με αφορμή τη Γαλλική σχολή των Καλογραίων

«εις την οποίαν εδιδάσκοντο, φυσικά με μεγάλην επιμέλειαν τα Γαλλικά, η μουσική, η ραπτική κτλ. Των Γαλλικών και της μουσικής ιδίως η πλήρης διδασκαλία ώθησε τους περισσότερους οικογενειάρχας του Βόλου να στείλουν εις το σχολείον αυτό τα κορίτσια των, και εντός ολίγου αι Καλογραίαι είδαν αριθμόν μαθητριών, τον οποίον δεν επερίμεναν».

Ο Σαράτσης, σύμφωνα με τον συντάκτη, «γνωστότατος εις τον Βόλον ιατρός, έγγαμος και εύπορος άνθρωπος, εσκέφθη να ιδρύση σχολείον, το οποίον, ως εκ του προγράμματος του, να δύναται να συναγωνισθή με το σχολείον των καλογραίων και να αποσπάση από εκείνο τας Ελληνίδας μαθητριάς του». Η πρότασή του έγινε δεκτή από το Δημοτικό Συμβούλιο Παγασών, του οποίου και ήταν μέλος. Μάλιστα ο ίδιος ο Σαράτσης και δυο τρεις ακόμη σύμβουλοι θα όριζαν την ίδρυση, την επιχορήγηση αλλά και τον κανονισμό του προγράμματος. Είναι χαρακτηριστική η επισήμανση του συντάκτη ότι το σχολείο ιδρύεται με ειδικό σκοπό να πολεμήσει το «σχολείον της ξένης προπαγάνδας και να του αποσπάση τας σαράντα Ελληνίδας μαθήτριάς». Υποδιευθύντρια προσελήφθη μια γαλλίδα παιδαγωγός, ενώ όσον αφορά τον Διευθυντή ο Σαράτσης σκέφθηκε αρχικά να αποταθεί στον καθηγητή Πανεπιστημίου Πολίτη, ενέργεια που έπραξε. Ο Πολίτης εμφανώς αρνήθηκε υποδεικνύοντας ως καταλληλότερον τον Δελμούζο, άνθρωπο με αρκετά προσόντα, παιδαγωγικές σπουδές στη Γερμανία, έγγαμο με τέκνα και άριστη οικονομική επιφάνεια. Διευθύντρια διορίσθηκε, επίσης, η Χρηστάκου, ως έχουσα ήδη εμπειρία από το Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης, στο οποίο είχε υπηρετήσει.

#### **ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Αναφορικά με το πρόγραμμα του σχολείου ο συντάκτης επισημαίνει ότι «αναμφισβήτως ενεωτέρισε και υπήρχε πάντοτε ο φόβος ότι θα εξεγείρετο μίαν ημέραν η μούχλα. Κανείς δεν ήλπιζε μόνο ότι θα μετεχειρίζετο αυτά τα όπλα». Όπως τονίζει «από την αρχή του έτους εφάνη η υπεροχή του σχολείου αυτού από των άλλων και η ελκυστικότης και η ωφέλεια του ιδικού του προγράμματος». Με πολλές λεπτομέρειες και με ύφος μάλλον συγκαταβατικό, χωρίς ενστάσεις και διαφωνίες, ο συντάκτης προβαίνει σε μια περιγραφική ανάλυση του προγράμματος σε όλες του τις πτυχές. Εντύπωση στον ίδιο προκαλεί το γεγονός ότι όλα τα βιβλία καταργήθηκαν, πλην ενός αναγνωστικού «όλα τα άλλα έλειψαν, και αι μαθήτριάι εκλήθησαν δι' απ' ευθείας διδασκαλίας να μάθουν τον νουν των να εργάζεται και να μην αποστηθίζη τα έτοιμα. Τα θρησκευτικά μαθήματα- αυτό δέον να σημειωθή ιδιαίτερος-εδιπλασθιάσθησαν και το Ευαγγέλιον εν τω πρωτοτύπω

κατέλαβε την θέσιν πρώτου και κυριωτάτου βιβλίου», ενώ προστέθηκε το μάθημα της υγιεινής, το οποίο θα δίδασκε ο Σαράτσης.

Σημαντική διαφοροποίηση από τα υπόλοιπα σχολεία της Ελλάδας συνιστά ο νεωτερισμός της εισαγωγής του μαθήματος της έκθεσης ιδεών,

«εδίδοντο θέματα αξ αμέσων εντυπώσεων. Αι μαθήτριαι εκλήθησαν να γράψουν τας εντυπώσεις των από ένα περίπατον, να περιγράψουν μίαν ημέραν της ζωής του σπιτιού των. Όσον αφορά την διατύπωσιν των εκθέσεων αυτών ο κ. Δελμούζος, φρονών ότι δια να περιγράψη κανείς καλά κάτι τι πρέπει πρώτα να το εννοήση και να το αισθανθή- τούτο δε γίνεται μόνον εις την γλώσσαν την οποίαν ομιλεί κανείς εις το σπίτι του- καθιέρωσε το σύστημα, αι εκθέσεις να γράφονται εις την απλουστάτην γλώσσαν πρώτον και έπειτα εξ αυτής να μεταφέρονται εις μάλλον επιμελημένη. Συγκίνησις Δευτέρα εις τας τάξεις της μούχλας».

Εκείνο, όμως, που προκάλεσε σύμφωνα με τον συντάκτη έντονες αντιδράσεις κατά του σχολείου, ήταν το ζήτημα της καθημερινής προσευχής. Αναφερόμενος στη Διεύθυνση του σχολείου θα γράψει ότι

«έχουσα υπ' όψει ότι η καθημερινή προσευχή καταντά τύπος, ο οποίος δεν έχει πλέον καμμίαν σημασίαν, δεν κατορθώνει δε να ελκύση την προσοχήν και την ευλάβειαν των παιδιών, καθιέρωσε μίαν προσευχήν εις την αρχήν της εβδομάδος και μίαν το απόγευμα του Σαββάτου, όταν ετελείωναν τα μαθήματα. Η προσευχή αυτή εγίνετο με πραγματικήν κατάνυξιν. Οσάκις δε αι μαθήτριαι εξήρχοντο εις περίπατον μια εύρισκαν εις τον δρόμον των εκκλησίαν ή παρεκκλήσιον, εκαλούντο εκεί δια να προσευχηθούν με όλην την προσοχήν και την ευλάβειαν, την οποίαν επέβαλλεν ο τόπος».

Παράλληλα οι μαθήτριες ήταν υποχρεωμένες να δηλώσουν στο σχολείο αν προσευχήθηκαν το πρωί στο σπίτι τους.

Όσον αφορά στις σχέσεις διδασκάλων και διδασκομένων το σχολείο για την εποχή του πρωτοτυπεί, αφού

«αληθινή δε φιλία και ελευθερία καθιερώθη. Ο βούρδουλας και η βέργα κατηργήθησαν, ποινάι δια ψύλλου πήδημα δεν επεβάλλοντο, εις τον περίπατον δεν επήγαιναν δουλικώτατα δυο-δυο, αλλά καθ' ομάδας, και εις την εξοχήν αφίνοντο να παίξουν, να τρέξουν, να φωνάξουν, να αναβούν εις τα δέντρα. Ο Διευθυντής κ. Δελμούζος, καθημένος παραπέρα, ανελάμβανε να εξηγήση ένα συγγραφέα, ένα ποιητήν, ένα λογογράφον, τον ήκουον δε μόνον όσαι μαθήτριαι ήθελαν να τον ακούσουν, και αι άλλοι, που επροτιμούσαν το παιγνίδι, ημπορούσαν να παίξουν».

Με εμφανή την πρόθεση του να εκθειάσει το σχολείο στο άρθρό του παρουσιάζει μια ειδυλλιακή, για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της εποχής, εικόνα του, καθώς διατείνεται ότι

«μαθήτριά και γονείς ήσαν ενθουσιασμένοι. Απεδεικνύετο ότι υπάρχουν και διδάσκαλοι, οι οποίοι δεν είναι δεσπότες και τύραννοι, αλλά φίλοι. Τα παιδιά εμάνθαναν ευκολότερα και εις ολίγους μήνας πράγματα, τα οποία ούτε εις έτη δεν εμάνθανοντο δια της παλαιάς μεθόδου. Αι σαράντα Ελληνίδες μαθήτριά ελπιτοτάκτησαν από τάς καλογραιάς και ήλθαν να εγγραφούν εις το Πρότυπον Παρθαναγωγείον. Οι γονείς ανήκοντες εις την καλύτεραν, την μάλλον ανεπτυγμένην και πατριωτικώς και θρησκευτικώς κοινωνίαν του Βόλου, εξαφνίσθησαν ολίγον κατ' αρχάς από το πρόγραμμα. Όταν όμως είδαν τ' αποτελέσματά του, εξεδήλωσαν τον ενθουσιασμόν των. Τώρα ακόμη τους είδα ενθουσιασμένους και εκδηλούντας την ευγνωμοσύνην των προς τους διδάσκοντας».

#### **ΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΕΣΠΟΤΗ**

Οι ανωτέρω περιγραφές του αρθρογράφου στο φύλλο της 21ης Σεπτεμβρίου θα συμπληρωθούν στο επόμενο φύλλο της *Εστίας* (22.9.1911, αρ. 6331) με την κατάθεση των εντυπώσεων του Σεβασμιότατου Δημητριάδος για το παρθεναγωγείο και την πορεία του. Ο Δεσπότης θα αναφέρει στον «ανακριτή» της *Εστίας* πως

«αι εντυπώσεις μου υπήρξαν καλαί. Όταν επεσκέφθην το σχολείον με τον Δήμαρχον, αντελήφθην ότι η ερμηνεία του Ευαγγελίου εγένετο εις γλώσσαν πολύ απλήν, όχι όμως μαλλιαρήν. Εις τας εξετάσεις του 1909 επίσης αι εντυπώσεις μου δεν υπήρξαν κακαί, μου ήρесе δε ιδιαιτέρως ο τρόπος της διδασκαλίας της Ελληνικής ιστορίας, και συνεχάρην δια τούτο τον κ. Δελμούζον».

Ο τόνος και το ύφος συγγραφής του συντάκτη θα αλλάξει στην επόμενη παράγραφο, καθώς θα εμφανίσει στο αναγνωστικό κοινό ολόκληρο το οικοδόμημα των καταγγελιών αλλά και τον ηθικό αυτουργό του. Ο λόγος για την εφημερίδα *Κήρυξ* και τη σατυρική εφημερίδα *Αγκάθι*, οι οποίες θα στηλιτεύσουν το σχολείο με πληθώρα καταγγελιών και ένα ολόκληρο οικοδόμημα συκοφαντιών. Ο Δελμούζος αναφέρει ότι η εφημερίδα αυτή είχε ήδη ξεκινήσει τις επιθέσεις κατά του Παρθεναγωγείου, πριν καν ο ίδιος εγκατασταθεί στον Βόλο (Δελμούζος, 1950, 60). Η φημολογία αυτή δεν θα αφήσει ανεπηρέαστο και τον Δεσπότη, ο οποίος θα σπεύσει να επισκεφτεί το σχολείο για να εξακριβώσει την αξιοπιστία τους, αλλά και το αν διδάσκονται τα θρησκευτικά ως είθισται:

«Ο Σεβασμιότατος επήγεν εις το σχολείον και ανελθών από την σκάλαν της κουζίνας, αφού ενήργησε πρόχειρον ανάκρισιν της υπηρετρίας, εισήλθεν εις την αίθουσαν, εις την οποίαν εδίδασκεν η κ. Χριστάκου. Η Διευθύντρια εσηκώθη και εφίλησεν ευλαβώς

το χέρι του Επισκόπου, επίσης δε εσηκώθηκαν ευλαβώς και αι μαθήτριάι». Στη συνέχεια ο συντάκτης παραθέτει έναν διάλογο μεταξύ του Επισκόπου και της Διευθύντριας για το διδασκόμενο μάθημα με τη συζήτηση να καταλήγει στο αν έγινε η πρωινή προσευχή στο σχολείο, «η Διευθύντρια απήντησεν, ότι προσευχή γίνεται μόνον κατά την έναρξην και την λήξιν των μαθημάτων της εβδομάδος και τούτο δια να μη αποβαίνει απλούς τύπος και χάνει την σημασίαν της».

Εύστοχα θα επισημάνει ο συντάκτης για το νεωτερίζον σχολείο ότι «από του σημείου όμως αυτού μέχρι του να χρησιμεύση ο νεωτερισμός ως βάσις κατηγορίας επί αθεΐα, η απόστασις είναι ανυπολόγιστος». Πάντως αντιλαμβανόμαστε από όσα αναφέρει ότι η επιρροή που δέχθηκε ο Δεσπότης από τις δύο προαναφερθείσες εφημερίδες ήταν ικανή να τον επηρεάσει αρνητικά και για αυτό «δεν φείδεται αορίστων εκφράσεων κατά του σχολείου». Μάλιστα όταν εκλήθη από του εισαγγελέως Τόμαν οι καταθέσεις του ήταν αόριστες: «Ηκουσα. Μου είπαν. Επληροφορήθην». Το συγκεκριμένο δημοσίευμα θα ολοκληρωθεί με την εξής χαρακτηριστική επισήμανση του συντάκτη:

«Και ακριβώς την εποχήν, κατά την οποίαν εις τας Αθήνας εγένετο η άκαρπος απόπειρα ν' ανακινηθή το γλωσσικόν ζήτημα ήρχιζαν εις τον Βόλον και εις την Λάρισαν αι ανακρίσεις, αι οποίαι απεθησαύρισαν τας φήμας των αγιών και των οποίων πόρισμα είναι το τριπλούν κατηγορητήριον του εφέτου κ. Αμπελά».

#### **ΟΙ «ΕΞΩΦΡΕΝΙΣΜΟΙ»**

Τις κατηγορίες κατά του σχολείου θα προσπαθήσει να ανασκευάσει ο συντάκτης, σε μια προσπάθεια να κατευνάσει το αρνητικό κλίμα και τις αντιδράσεις, στο φύλλο της 23ης Σεπτεμβρίου 1911 (αρ. φ. 6332):

«κατηγορίας τας οποίας κανείς γονεύς δεν υποστηρίζει και τας οποίας μόνον αδέσποτοι φήμαι των δρόμων απεκρυστάλλωσαν. Μαλλιαρισμός! Έλεγαν αι φήμαι. Αθεΐα! Περιφρόνησις προς την Πατρίδα και την θρησκείαν! Και όργια, φρίκη! Είδαμεν όμως πως εξεδηλούτο ο μαλλιαρισμός εις το σχολείον. Η μόνη του διαφορά από τα άλλα σχολεία, τα μη μαλλιάρá, ήτο ότι αι ιδικαί του εκθέσεις ήρχιζαν από την απλήν, δια να μεταφερθούν εις την καθαρεύουσαν, ενώ των άλλων σχολείων από την καθαρεύουσαν μεταφέρονται εις την απλήν. Δυο γονείς ξενίζει τόσο πολύ αυτός ο νεωτερισμός, ώστε σπεύδουν ν' αποσύρουν τα κορίτσια των δια να μην γείνουν μαλλιάρá. Οι άλλοι, οι επιστήμονες, οι μεγαλέμποροι, οι ανεπτυγμένοι άνθρωποι, όχι μόνον αφήνουν τα κορίτσια των εις το σχολείον, αλλά είναι και ενθουσιασμένοι. Και το αποτέλεσμα είναι πραγματικώς εκπληκτικόν. Είδαμεν εκθέσεις μικρών μαθητριών γραμμένας με τόσην διαύγειαν και ακρίβειαν φράσεως, με τόσην

παραστατικότητα, ώστε είναι ζήτημα αν θα μπορούσαν να τας γράψουν διδάκτορες του Πανεπιστημίου».

Ακολουθούν οι αναφορές για τις προσωπικές καταγγελίες κατά του Δελμούζου, ότι δηλαδή είχε αβάπτιστο τέκνο, ότι δεν άφησε την υπηρέτριά του να κοινωνήσει το Πάσχα και ότι γαλατάς κατέθεσε ενόρκως πως ο Δελμούζος αγόρασε γάλα την Μεγάλη Εβδομάδα: «λησμονείται όμως ότι ο άνθρωπος είχε μικρά παιδιά, τα οποία επί τέλους δεν ήσαν υποχρεωμένα να νηστεύουν ως υποψήφιοι ιερομόναχοι».

#### **ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΟΡΓΙΩΝ ΤΟΥ ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Αφιερωμένο στις φήμες περί οργίων είναι το φύλλο της 25ης Σεπτεμβρίου 1911 (αρ.φ.6334), στο οποίο ο συντάκτης θα περιγράψει με αναλυτικό τρόπο επιδιώκοντας με την «ανάκριση» του «να περισυλλέγη με επιμέλειαν το μέλι των πολύτιμων αυτών κηρηθρών».

Διερωτώμενος υποστηρίζει ότι «αι φήμαι του δρόμου εβεβαίωναν, ότι εις το Παρθεναγωγείον εγίνοντο όργια. Τι ήσαν αυτά τα όργια, και ποία απόδειξις υπάρχει ότι εγίνοντο; Ποιοι είναι οι κατηγορούμενοι ως διαπράττοντες τα όργια αυτά, και ποιοι οι κατηγορούντες;». Οι αφηγήσεις του περί των δήθεν οργίων είναι συγκλονιστικές αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα τα αναμασήματα μιας ανίερης ηθικολογίας κάποιων που σκοπό είχαν μόνο το κλείσιμο του νεωτερίζοντος σχολείου:

«η ιερά μούχλα ησθάνθην τας τρίχας της ορθούμενας από αγανάκτησιν». Όργιο, ενδεχομένως, θεωρείτο ο ανέμελος περίπατος των μαθητριών, η ξέγνοιαστη περιήγησή τους στην εξοχή: «έβλεπαν ότι τα παιδιά των, πηγαίνοντα εις την εξοχήν, εσυνήθιζαν να βλέπουν, να αντιλαμβάνονται, να δέχονται, εντυπώσεις...Τότε δημιουργούνται δυο θρύλοι. Οι διδάσκαλοι έβαζαν τα κορίτσια ν' αναβαίνουν εις τα δέντρα, δια να θεώνται αυτοί από κάτω. Δημιουργείται ο βδελυρός θρύλος των καβουριών, τον οποίον δεν γράφομεν, σεβόμενοι τους αναγνώστας. Καμμία μαθήτρια δεν επιβεβαιώνει αυτά τα πράγματα». Αυτές τις συκοφαντίες και άλλες πολλές καταθέτει ο συντάκτης, αποδίδοντας τες σε φήμες του δρόμου: «αι φήμαι κάμνουν τον δρόμον των εις το μεταξύ, απλώνοντας ως πελώρια λαδιά, και κατασπιλώνοντας ανθρώπους».

Αφού αναφερθεί και στον σημαίνοντα ρόλο των γονέων σε όλη αυτή την εκτροπή, θα τελειώσει γράφοντας: «αυτό είναι το πόρισμα ευρυτάτης ανακρίσεως ενεργηθείσης και εις τον Βόλον και εις την Λάρισαν, ανακρίσεως δημοσιογραφικής, αλλά αμερολήπτου και προσεκτικής όπως πρέπει να γίνεται κάθε ανάκρισις».



**ΤΟ ΠΟΡΙΣΜΑ ΤΗΣ «ΑΝΑΚΡΙΣΕΩΣ» ΤΟΥ ΣΥΝΤΑΚΤΗ: «ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΦΡΕΝΟΚΟΜΕΙΟΝ»**

Με το φύλλο της 27ης Σεπτεμβρίου 1911 θα ολοκληρωθεί η ανάκριση του συντάκτη της *Εστίας*, Γ.Τ., ο οποίος εν είδει πορίσματος θα δηλώσει στον πρόλογο της στήλης του:

«από όσα εξέθηκα επί ημέρας τώρα περί των σκανδάλων του Βόλου εξάγεται: ότι σκάνδαλα δεν υπάρχουν και ότι τα σκάνδαλα εδημιουργήθησαν δια να αναστατώσουν εκεί την κοινωνία και δια να παραστήσουν εις όλην την Ελλάδα τον Βόλον ως μιαν εξαιρετικήν πόλιν, εις την οποίαν κάθε ανατρεπτικόν των καθεστώτων σπέρμα ευρίσκει γην εύφορον και ευνοικώς λιπασμένην».

Δεν παραλείπει να αναφερθεί εκτενώς στο ζήτημα της δήθεν αναρχίας κάποιων εργατών, χαρακτηρίζοντας την ως παραφροσύνη: «και τι σοβαρώτερον τάχα είναι αυτή η αθεΐα, δια την οποίαν κατηγορούνται μάτσο τόσο κάτοικοι του Βόλου; πλην ενός ημιπαράφρονος εργάτου και δυο τριών άλλων περισσοτέρων παραφρόνων, οι οποίοι τον θαυμάζουν, πού είναι τα στοιχεία της βαρυτάτης κατηγορίας;».

Όσον αφορά το ζήτημα της προσευχής και της συμπεριφοράς των δασκάλων απέναντι στον Δεσπότη, ο ίδιος θα πάρει θέση ισχυριζόμενος ότι όντως αποτελεί παράπτωμα των ιθυνόντων του σχολείου και θα γράψει:

«Αν υπάρξη ένα σημείον, εις το οποίον οπωσδήποτε επιτρέπεται κάποια επιφύλαξις, είναι το ζήτημα της προσευχής και της συμπεριφοράς των δυο διδασκάλων απέναντι του Δεσπότη. Το είπαμεν και το επαναλαμβάνομεν, ότι η κατάργησις της καθημερινής προσευχής ίσως αποτελεί τυπικόν παράπτωμα. Ουσιαστικώς είχε δίκιο το σχολείο. Η προσευχή ή πρέπει να γίνεται ή να λείπη. Αποτελεί έν τούτοις ένα τύπον, ο οποίος δεν καταργείται εύκολα [...] Επίσης η συμπεριφορά των διδασκάλων απέναντι του δια της σκάλας της κουζίνας εισελθόντος Επισκόπου ημπορούσε να διατηρηθή καλλίτερα. Και μολοντί ήσαν άνθρωποι και αυτοί και επειράχθησαν, θα έπρεπε ν' απαιτήσωσιν να μη θυσιασθή ούτε μόριον της ευλαβείας της οφειλομένης εις το σχήμα. Η υπόθεσις του Βόλου δεν ετελείωσε. Μεθαύριο γίνεται και δίκη. Αυτή θα είναι η τελευταία απήχησις μιας σειράς σκανδάλων, τα οποία -πρέπει να το ομολογήσωμεν- δεν έχουν προορισμόν να μας παραστήσουν ως πολύ πολιτισμένους και ανεπτυγμένους εις τα μάτια του κόσμου».

**ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ**

Η τελευταία φράση περικλείει ουσιαστικά το γενικό συμπέρασμα της κατάληξης μιας σειράς γεγονότων στον χώρο της εκπαίδευσης, και όχι μόνον, τα οποία προκάλεσαν σύγχυση και αναστάτωση στην τοπική κοινωνία του Βόλου αποτρέποντας παράλληλα κάθε προοδευτική

προσπάθεια. Ο Τύπος από την άλλη, αντιμέτωπος με ένα θέμα που πυροδότησε εκατέρωθεν αντιδράσεις, απλώς, διεκπεραίωσε το καθήκον του.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Δελμούζος Αλέξανδρος (1950), *Το κρυφό σχολείο, 1908-1911*, Αθήνα.

Δελμούζος Αλέξανδρος, (1913), *Τρία χρόνια δάσκαλος : Πώς πήρα τα παιδιά*, εκδ. Εστία, Αθήνα.

Σμυρναίος Αντώνιος, (2020), *Η ιστορία ως επιτύχωση: από μια ιστοριογραφία βουλμική σε μια υδροκεφαλική Διδακτική της Ιστορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος (1999), *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Χαρίτος Χαράλαμπος, (1989), *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γ.Γ.Ν.Γ, Αθήνα.

Shaker Lee, (2014), «Dead Newspapers and Citizens' Civic Engagement», *Political Communication*, 31:1, p. 135.

## Μία φιλοσοφική εξήγηση της Αριστείας του Πατρόκλου

**Βασίλειος Μακρπούλιας**

Phd in Philosophy

[vasilios888@yahoo.gr](mailto:vasilios888@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Ο Όμηρος ως Ποιητής μεταφέρει στην Ανθρώπινη κοινωνία πλήθος ιδεών και αξιών, κεκαλυμμένων υπό τον μανδύα των σκέψεων και πράξεων των Ηρώων και των Θεών. Υπό αυτή την άποψη ο Ποιητής προσφέρει στους προσωκρατικούς και σωκρατικούς φιλοσόφους μία σπουδαία παρακαταθήκη πνευματικών και ηθικών συλλήψεων χρήσιμων για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη του καθαρού Λόγου. Ο Πάτροκλος εγκαινιάζει το μεγάλο φιλοσοφικό πρόβλημα του Φαίνεσθαι και του Είναι, επίσης ο Απόλλωνας προσφέρει τη Γνώση η οποία αποκαλύπτει κάθε Αλήθεια πίσω από το ζεύγος του Φαίνεσθαι και του Είναι. Ο Πάτροκλος ήξερε τα όριά του άρα ο Όμηρος θέτει ποιητικώς τω λόγω το μεγάλο πρόβλημα της ατομικής έλλογης ευθύνης του κάθε ανθρώπου ενώπιον της Αληθείας.*

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Αριστεία, Γνώση, Φαίνεσθαι, Είναι, Σκοπός, Συνείδηση

### 1. Η ΑΡΙΣΤΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΤΡΟΚΛΟΥ: Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΦΑΙΝΕΣΘΑΙ

Η οργή του Απόλλωνα επειδή ο Αγαμέμνονας δεν δέχθηκε τις ικεσίες του ιερέως του Χρύση, οδήγησε στην οργή του Αχιλλέως. Πρέπει περαιτέρω να εξηγηθεί το αξιακό υπόβαθρο της εννοίας της οργής. Ετυμολογικά έχει την ίδια προέλευση με το ρήμα: εργάζομαι, σημαίνει τη συν-αισθηματική πρόοδο και εξέλιξη του ανθρώπου σε σχέση με όλα όσα συμβαίνουν σε σχέση με τον Άλλον. Ο Αχιλλέας λόγω της οργής αφυπνίζει τη δύναμη ανεξαρτητοποίησής του σε σχέση με τον Άλλον (στην προκειμένη περίπτωση ο Άλλος είναι οι Αχαιοί). Αυτή η ανεξαρτητοποίησή του τον απομακρύνει από το πολεμικό γίνεσθαι, ο Πάτροκλος στενοχωρείται βλέποντας τους Αχαιούς να χάνουν σημαντικές μάχες του Τρωϊκού πολέμου. Τότε συλλαμβάνεται το σχέδιο ο Πάτροκλος να υποδυθεί τον Αχιλλέα: άρα η οργή είναι η αιτία γένεσης του Φαίνεσθαι και του Είναι, η οργή είναι η αιτία γένεσης του διπολικού σχήματος: Ψεύδους – Αληθείας. Κατ' αρχάς η οργή αποφασίζει την Απομάκρυνση (του Αχιλλέως από τους Αχαιούς) έπειτα η οργή γίνεται παραγωγός άλλων σκέψεων (δημιουργία του Φαινομενικού Αχιλλέως (ο Πάτροκλος λόγω της πανοπλίας του υιού της Θέτιδος θα Φαίνεται αλλά δεν θα είναι ο Αχιλλέας)).

Ώστε λοιπόν ο Όμηρος γεννά τρόπο σκέψεων όχι μόνον μέσω της ήρεμης νόησης του Οδυσσέως αλλά και μέσω της Οργής του Αχιλλέως: Σκέψεις γεννώνται και διά της νοήσεως αλλά και διά του συναισθήματος. Με αυτόν τον τρόπο ο Άνθρωπος αποκτά την γήινη ύπαρξή του: μαθαίνει να ελίσσεται στη Γαία: σκέφτεται, συν-αισθάνεται, αυτές είναι δύο πηγές σκέψεων και πράξεων: είναι

βέβαια τα δύο στηρίγματα του Ωραίου (το Ωραίο εκ της ώρας =φροντίδας (η Φροντίδα του Ανθρώπου για τον τρόπο βίωσης της Ύπαρξής του).

Η Ωραία Ελένη λοιπόν ως τρόπος διάχυσης των Ωραίων υπαρξιακών χαρακτηριστικών είναι η Ψυχή που διαμοιράζει στον άνθρωπο τους δύο τρόπους βιωματικής προσέγγισης της Γης: ο ένας είναι ο νοητικός τρόπος του νοστιζοντος Οδυσσέως. Ο άλλος είναι ο οργιώδης τρόπος του Αχιλλέως ο οποίος γεννά το ζεύγος του Φαίνεσθαι και του Είναι: ο Πάτροκλος αντιπροσωπεύει τη γένεση του Φαινομένου κόσμου, αυτού που ο Πλάτων θεωρεί ως προϊόν της διανοίας και όχι του ανωτέρου λογιστικού. Είναι ο τρόπος ύπαρξης του φαινομένου κόσμου γύρω μας, ο οποίος δεν είναι ακριβώς αυτό που φαίνεται αλλά θέλει συνεχώς έρευνα για το ποιος ακριβώς είναι. Άρα ο Ποιητής κατεβάζει από το Βασίλειο της Μούσας τη νόηση ως όπλο του Νοός και το Συν-αίσθημα ως όπλο της Ψυχής: Η συν-αίσθηση προκαλεί το Φαίνεσθαι και το Είναι ως τρόπο εκτύλιξης της Νόησης, της Αντίληψης του Περιβάλλοντος Χώρου και των Ανθρώπων.

## **2. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΓΕΝΕΣΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΕΣΘΑΙ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΟΡΓΗΣ**

Ο Πάτροκλος είναι αποκαλυπτικός όταν ομιλεί προς τον Αχιλλέα: «Γιέ του Πηλέα, που ο πιο λιοντόκαρδος στους Αχαιούς λογιέσαι, συμπάθα με, κακό ανεβάσταχτο σιμώνει τους Αχαιούς» (Π, 21-22). Ο Πάτροκλος, αυτός ο οποίος μεταφέρει τα κλέη του Πατρός του, κατανοεί τις συνέπειες της οργής του καλύτερου φίλου του. Αυτό θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι είναι το πρώτο βήμα προς τη γένεση του ζεύγους του Φαίνεσθαι και του Είναι. Η νόηση δεν στοχεύει στην ανεύρεση κάποιας αιτίας ή σκοπού, εδώ η νόηση στοχεύει στην ανεύρεση τρόπου.

Άρα η Αριστεία του Πατρόκλου γεννάται μέσα από την πνευματική ενσυναίσθηση ότι η οργή πρέπει να ελεγχθεί και ερευνάται ο τρόπος. Το Πατρόκλειο Φαίνεσθαι έρχεται ως δυνητικός έλεγχος της Οργής. Άρα το Φαίνεσθαι πηγάζει από την ίδια πηγή με το Είναι και την Αλήθεια: ο Άνθρωπος εργάζεται τρόπους να προχωρήσει έστω και αυτή η πρόοδος αντιβαίνει στην Πραγματικότητα: όλα όμως τα του Πατρόκλου στηρίζονται στην δική του Αντι-οργή: ο Πάτροκλος είναι στενοχωρημένος και προσπαθεί μέσα από την Φαινομενική μεταμόρφωσή του σε Αχιλλέα να ελέγξει την οργή, η οποία ξεκίνησε από τον Απόλλωνα και επεκτάθη στον Αχιλλέα.

Ας σταθούμε σε αυτό το σημείο: τι σημαίνει ότι η Οργή του Αχιλλέα ξεκίνησε από τον Απόλλωνα, το θεό της Γνώσεως; Κατ' αρχάς το πρώτο στάδιο γένεσης της Οργής είναι η Γνώση. Η Γνώση της ασεβείας και της αδικίας (αυτή που συναισθάνθη ο Χρύσης). Επάνω λοιπόν σε αυτή τη συνειδησιακή Γνώση η Οργή απελευθερώνει τον Άνθρωπο από την κακή Εμμένεια της αδικίας και των κακών πράξεων. Άρα η Οργή είναι προϊόν Γνώσης και εσωτερικής αφύπνισης: ο Αχιλλέας γνωρίζει το Καλό και Οργίζεται επειδή αυτό καταστρατηγείται από την κάκιση συμπεριφορά του Αρχηγού των Αχαιών, του Αγαμέμνονος.

Η Οργή απελευθερώνει τον Άνθρωπο αλλά στην περίπτωση του Πατρόκλου (ο οποίος εγκαινιάζει το Φαίνεσθαι) δεν οδηγεί απευθείας στην Αλήθεια αλλά στο Φαίνεσθαι: πρέπει να φανεί ότι ο Οργισμένος Άνθρωπος επιλέγει δύσκολο δρόμο. Είναι ξεκάθαρος ο Πάτροκλος όταν συζητεί με τον Αχιλλέα: (Π, 40-41): Και τη δικιά σου αρμάτα, δώσε μου να βάλω επάνω στους ώμους, μπορεί για εσένα Αχιλλέα εάν θα με πάρουνε τον πόλεμο να αφήσουν».

Ο Ποιητής αντισταθμίζει τη Λογική με την Οργή: Ο Πάτροκλος μέσα στον πανικό του και στην ανείπωτη στενοχώρια του δεν σκέφτεται ότι οι Τρώες αργά ή γρήγορα μπορεί να τον ανακαλύψουν. Ο Αχιλλέας συνεχώς οργισμένος δεν σκέπτεται το απονενομημένο εγχείρημα του φίλου του πόσο επικίνδυνο είναι. Η οργή για λίγο παρουσιάζεται ως το αντίθετο της λογικότητας, είναι αυτό το οποίο ωθεί τον άνθρωπο σε παρορμητικές και επικίνδυνες αποφάσεις. Εάν τη συνδυάσουμε την Απολλώνεια γνώση (διότι όπως είδαμε ο Απόλλωνας είναι η πηγή της οργής, η γνώση της αδικίας προκαλεί την Οργή) θα καταλάβουμε ότι η Οργή οδηγεί τελικά στη μεγίστη των Γνώσεων: στη Γνώση του σωστού και λάθους, διότι τελικά ο Πάτροκλος θα καταλάβει ότι ούτε αυτός είναι ο Αχιλλέας, ούτε ο Αχιλλέας θα μπορούσε να είναι ο Πάτροκλος. Άρα το Φαίνεσθαι ξεκαθαρίζει υπό την Απολλώνεια γνώση τα όρια ανάμεσα στην Αλήθεια και στο Ψεύδος.

### **3. Η ΟΜΗΡΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΦΑΙΝΕΣΘΑΙ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΙΝΑΙ**

Το πολύ σημαντικό επίσης σημείο στην Αριστεία του Πατρόκλου είναι ότι ο Όμηρος παρουσιάζει τη διαφορά ανάμεσα στο Φαίνεσθαι και στο Είναί ως διαφορά Μορφής. Θα πρέπει να προσεχθεί αυτό το σημείο: Η Ανθρωπίνη Μορφή καθίσταται το Όριο ανάμεσα στο Φαίνεσθαι και στο Είναί, στην Αλήθεια και στο Ψεύδος.

Ας θυμηθούμε σε αυτό το σημείο ότι η αιτία του Τρωϊκού πολέμου ήταν μία μορφή: η Μορφή της Ωραίας Ελένης. Πλέον στον Ποιητή (άρα στον αρχαϊκό κόσμο προς τους κλασσικούς χρόνους) η Ανθρωπίνη Μορφή έχει αναβαθμισθεί: Μορφή πλέον του Ανθρώπου θεωρείται το σύνολο των πνευματικών και ηθικών χαρακτηριστικών του. Στον Αριστοτέλη θα ολοκληρωθεί η αναβάθμιση της Ανθρωπίνης Μορφής όταν ο Σταγειρίτης Φιλόσοφος θεωρήσει τη Μορφή του Ανθρώπου μαζί με την Ύλη της Μορφής ως την Ανθρωπίνη Ουσία. Η Ωραία Ελένη δίνει το πρόσταγμα: η Μορφή του Ανθρώπου καταδεικνύει το σύνολο των χαρακτηριστικών του: Η Μορφή της Ελένης προκαλεί τον Πόλεμο άρα η Ανθρωπίνη Μορφή περιέχει στοιχεία Ωραιότητας: τη νόηση του Οδυσσέως και την Οργή του Αχιλλέως: η Ανθρωπίνη Μορφή έχει και κινείται με βάση αυτά τα δύο χαρακτηριστικά.

Άρα στην περίπτωση του Πατρόκλου η Μορφή του εγκαινιάζει το ζεύγος του Φαίνεσθαι και του Είναί: στην περίπτωση της Αριστείας του Πατρόκλου μας ενδιαφέρει ότι η Αλήθεια και το Ψεύδος δεν χαρακτηρίζει λόγια και πράξεις του Πατρόκλου όσο την Μορφή του. Άρα ετοιμάζεται ο Αιώνας της Μορφής: Ήδη αυτό έχει ξεκινήσει με τα Αγάλματα: διά της Μορφής περνούν οι γνωσιολογικές στιγμές της Αληθείας και της Νόησης : ο Άνθρωπος ως Μορφή ξεχωρίζει από τα ζώα διότι με τη νόηση

συνειδητοποιεί τη λογική του φύση η οποία τον ωθεί σε συγκεκριμένη Ηθική συμπεριφορά. Ήδη η Ανθρωπίνη Μορφή θα χαρακτηρίσει ατομικά τον Άνθρωπο, θα γίνει κριτήριο Αληθείας, πνευματικής και ηθικής εξέλιξης: Ο Περικλής ως Μορφή Ολύμπια θα χαρακτηρισθεί ως πνευματικά και ηθικά ακέραιος Άνθρωπος.

Αυτό όμως γεννάται στην Αριστεία του Πατρόκλου. Εκεί η Ανθρώπινη Μορφή παρουσιάζεται ως μοναδική, ένας είναι ο Αχιλλέας κάθε τι άλλο είναι ψέμμα. Άρα η Μορφή εγκαινιάζει την μοναδικότητα της Ανθρωπίνης προσωπικότητας, ο Πάτροκλος είναι μοναδικός όπως και ο Αχιλλέας, με βάση τη Μορφή αναπτύσσονται τα πνευματικά και Ηθικά χαρίσματα: ο Αχιλλέας έχει ως Μορφή περισσότερες δυναμικές ικανότητες από τον Πάτροκλο. Αυτό θα το αποκαλύψει όχι κάποια τυχαία δύναμη, αλλά ο θεός της ηλιακής γνώσης, ο Απόλλωνας.

Άρα ο Όμηρος διαχέει τη γνώση της Μορφής. Η Ανθρωπίνη Μορφή είναι το μέτρο ανάμεσα στο Φαίνεσθαι και στο Είναι, διότι η Μορφή είναι μοναδική σε πνευματικά και ηθικά χαρίσματα: Ο Πάτροκλος δεν είναι ο Αχιλλέας, όπως πολλά χρόνια αργότερα στη Φιλοσοφική Αθήνα η Μορφή του Σωκράτους θα γίνει αντικείμενο θαυμασμού επειδή θα καλλωπισθεί με πληθώρα πνευματικών και ηθικών χαρισμάτων. Ο Πάτροκλος είναι το Φαίνεσθαι ως Μορφή η οποία δεν έχει τα πνευματικά και Ηθικά χαρίσματα του Αχιλλέως, αυτό φανερώνει η Απολλώνεια Γνώση.

#### **4. ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΑΠΟΚΑΛΥΨΗΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΕΣΘΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΠΑΤΡΟΚΛΟΥ**

Ενώ λοιπόν όλοι οι Γίγαντες είναι ίδιοι σε δύναμη, όλοι οι Κένταυροι είναι ίδιοι σε ενέργεια, ξαφνικά με τους Ανθρώπους αρχίζει να μην ισχύει αυτό. Η Ανθρωπίνη Μορφή απασχολεί διαφορετικές πνευματικές, ηθικές και πραξιακές δυνάμεις, άρα όλοι οι Άνθρωποι δεν είναι ίδιοι: άρα η Πατρόκλεια αναγνώριση φανερώνει ότι η δύναμη του Αχιλλέως είναι η Μορφή του διότι αυτή έχει τελείως διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτήν την Μορφή του Πατρόκλου: ο Αχιλλέας είναι πιο δυνατός και αποτελεσματικός στη μάχη. Όστε λοιπόν με τον Ποιητή εγκαινιάζεται μία μεγάλη επανάσταση η οποία ολοκληρώθηκε μέσα από την πίστη των Χριστιανών ότι στη Μορφή του Χριστού συναντήθηκε ο Θεός και ο Άνθρωπος.

Η Μορφή αποδεικνύει το πνεύμα και ήθος του Ανθρώπου: αυτή είναι και η Ωραιότητα που κληρονόμησε η Ωραία Ελένη στο Ανθρώπινο Είδος έπειτα από τον Τρωϊκό πόλεμο: οι Άνθρωποι θα πρέπει να γεμίσουν πνεύματος και ήθους ώστε να είναι Ωραίοι: το Ωραίον είναι το μέτρο ανάμεσα στην Αλήθεια και στο Ψεύδος: για αυτό και στη χριστιανική θεολογία η Αλήθεια θα χαρακτηρισθεί ως Ωραία. Η Πατρόκλεις μορφή δεν βρίθεται των χαρακτηριστικών της Αχιλλείας Μορφής, και αυτό το αποκαλύπτει ο Θεός της Γνώσεως, ο Απόλλωνας.

Άρα η Ανθρωπίνη Μορφή είναι πηγή Γνώσης του ξεχωριστού Ανθρώπου: Άλλη η Πατρόκλεις Μορφή και άλλη η Αχιλλείας Μορφή: γιατί όμως; Η Εξήγηση φαίνεται απλή αλλά είναι τόσο σημαντική: Η Ανθρώπινη νόηση είναι τόσο σημαντική ώστε χρησιμοποιεί τη Μορφή προκειμένου να

αναπτύσσεται ως Νόηση και Ήθος: τα α-νόητα ζώα είναι ό,τι φαίνονται, αντιθέτως η Νόησις είναι αυτή η οποία χρησιμοποιεί τη Μορφή ως Δούρειο Ίππο προκειμένου εσωτερικά να τρέφει και να διαφοροποιεί πνευματικά και ηθικά τον Άνθρωπο. Όλοι οι Άνθρωποι εξωτερικά χαρακτηρίζονται από την περίπου ίδια μορφή. Εσωτερικά όμως πλέον η νόησις και το ήθος διαφοροποιούν τους ανθρώπους. Αυτή η καινοτομία αναδεικνύεται έντονα στην περίπτωση του Πατρόκλου: Εξωτερικά ομοιάζει με τον Αχιλλέα. Το ίδιο και όλοι οι Γίγαντες. Αλλά εσωτερικά είναι διαφορετικοί: άλλη πνευματική και ηθική άρα σωματική δύναμη έχει ο υιός της Θέτιδος και άλλη ο υιός του Μενoitέως.

Το έργο της αποκάλυψης ότι η Εσωτερικότητα, η Υποκειμενικότητα, πλέον χαρακτηρίζει τον Άνθρωπο και όχι τόσο η Μορφή, το αναλαμβάνει ο Θεός της Γνώσης: ο Απόλλωνας. Διότι είναι πραγματική Γνώση να μπορείς να διακρίνεις τους Ανθρώπους πλέον όχι με βάση την εξωτερικότητά τους αλλά την Εσωτερικότητά τους: ήδη ο Απόλλωνας αναφερόμενος στον Πάτροκλο προσφέρει την Αιτία της δράσης του, ως πηγή Γνώσης: Πάτροκλε θα σε καθαιρέσω διότι ο Αχιλλέας είναι ανδρειότερος εσού: δύο άνθρωποι πλέον δεν είναι ίδιοι και όμοιοι και ας φαίνονται ως τέτοιοι: η Εσωτερικότητα είναι το κριτήριο διαφοροποίησης των ανθρώπων, και αυτή η Απολλώνειος γνώση θα εξελιχθεί αποφασιστικά μέσα στους αιώνες όταν τα φιλοσοφικά και θεολογικά συστήματα θα συζητήσουν για ανθρώπους πνευματικά και ηθικά ανωτέρους.

Ο Απόλλωνας ως επερχομένη Γνώση λοιπόν είναι αυτός ο οποίος αποκαλύπτει την Αλήθεια: ο Πάτροκλος δεν είναι ο Αχιλλέας. Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η δυναμική της Μορφής (ας μην ξεχνούμε ότι για μία Μορφή (Ωραία Ελένη) έγινε ο Τρωϊκός πόλεμος). Η Μορφή έχει αξία όταν συνοδεύεται από την ανάλογη Εσωτερική δυναμική η οποία ποικίλλει από άτομο σε άτομο: Άλλος ο Πάτροκλος Άλλος ο Αχιλλέας, λόγω της διαφορετικής Εσωτερικής πνευματικής, ηθικής, αλλά και σωματικής δυνάμεως. Ο Απόλλωνας όμως δεν σκοτώνει τον Πάτροκλο: οι συμπαντικές δυνάμεις δεν αφαιρούν ζωές χωρίς ολοκλήρωση της Γνώσης: Ο Πάτροκλος μένει ζωντανός από τον Απόλλωνα και τον Εύφορβο, διότι πρέπει να περάσει το μεγάλο μήνυμα στον Έκτορα: η Μορφή διαφοροποιεί εξωτερικά μόνον τους Ανθρώπους: Η μεγάλη διαφοροποίηση έγκειται στην εσωτερική νοητική και ηθική δυναμική των Ανθρώπων: ο Έκτορας το κατανοεί και για αυτό υβρίζει και θα τιμωρηθεί για αυτό: Όμως σε αυτό το σημείο προοικονομείται ότι η Αχιλλέως Εσωτερικότητα θα συντρίψει τον Έκτορα ο οποίος έπρεπε να κατανοήσει την Αχιλλέως διαφορετικότητα, να σεβασθεί τον Πάτροκλο και να μην προκαλέσει την εκδίκηση του Μυρμιδόνο Βασιλέως: Όμως η εκδίκηση του Αχιλλέως αναδεικνύει το μέτρο διαφοράς του από τον Πάτροκλο, μέσα από την πανοπλία: ο Έκτορας γίνεται φορέας της Γνώσης ότι μέσα από την πανοπλία της ψυχής διαφοροποιούνται οι Άνθρωποι.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Ο Τρωϊκός πόλεμος είναι ο Πόλεμος της Μορφής. Προκαλείται λόγω της Μορφής της Ωραίας Ελένης: όμως ο Ποιητής δεν εμφανίζει πουθενά την Ωραία Ελένη: άρα ασχολείται διαφορετικά με την έννοια

και την εξέλιξη της Μορφής: δεν φθάνει απλά η Μορφή ως τέτοια: εάν επαρκούσε η Ωραία Ελένη θα είχε ενεργό ρόλο στον Τρωικό πόλεμο. Η Μορφή νοηματοδοτείται από την Αχίλλειο Οργή και την Οδυσσεϊκή νόηση, και υπερβαίνεται: η Μορφή είναι Ωραία όταν μέσα από την πανοπλία της Ψυχής αποκτά αξίες και αρετές που διαφοροποιούν τον Πάτροκλο από τον Αχιλλέα, τον Άλλον από τον Άλλον. Άρα ο Ποιητής παραδίδει το ολοκληρωμένο Υποκείμενο το οποίο είναι Ωραίο όταν μέσα από την Μορφή κρύβει την ουσία των αρετών και των ιδεών και αξιών οι οποίες τον ωθούν προς την Ιθάκη του.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ομήρου Ιλιάδα, μτφ: Καζαντζάκης-Κακριδής, ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.  
Easterling E.P, Knox B.M.W, Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, μτφ: Κονόμη Μαρία, εκδ. Παπαδήμα.  
A.Leski, Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, μτφ: Αγ.Τσοπανάκης, εκδ.Κυριακίδη.



## Το Ποίημα «Το Γράμμα» του Γιάννη Βαρβέρη Μέσα από τη Νέα Κριτική: Μια Εκ του Σύνεγγυς Ανάγνωση

Όλγα Μπαλιάμη<sup>1</sup> Παναγιώτης Μπαλιάμης<sup>2</sup> Μαρία Σταματοπούλου<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε, ΕΚΠΑ  
[olga.bal@yahoo.com](mailto:olga.bal@yahoo.com)

<sup>2</sup>Δάσκαλος, M.ed  
[p.baliamis@yahoo.gr](mailto:p.baliamis@yahoo.gr)

<sup>3</sup>Φιλολόγος, M.A.  
[kma31252@yahoo.gr](mailto:kma31252@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Το άρθρο εξετάζει το ποίημα «Το Γράμμα» του Γιάννη Βαρβέρη μέσα από τη θεωρία της Νέας Κριτικής και της εκ του Σύνεγγυς Ανάγνωσης. Επικεντρώνεται στην ανάλυση των λογοτεχνικών τεχνικών, όπως η χρήση συμβόλων, εικόνων και μεταφορών, που αναδεικνύουν τη συναισθηματική και συμβολική πολυπλοκότητα του ποιήματος. Η προσέγγιση αυτή αποκαλύπτει την αυτονομία του κειμένου και υπογραμμίζει πώς οι λέξεις και η δομή δημιουργούν βαθύτερα νοήματα, χωρίς αναφορά στο βιογραφικό ή ιστορικό πλαίσιο του ποιητή. Το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Νέα Κριτική προσφέρει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ερμηνεία της ποιητικής γλώσσας και της ανθρώπινης εμπειρίας που εκφράζεται μέσα από το έργο.*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υπό το πρίσμα της Νέας Κριτικής και της Εκ του Σύνεγγυς Ανάγνωσης θα αναλυθεί το ποίημα «Το γράμμα» του Γιάννη Βαρβέρη. Καταρχάς, «Το γράμμα» αποτελεί ένα ποιητικό κείμενο που επιτρέπει στους αναγνώστες να εξερευνήσουν τις συναισθηματικές και συμβολικές πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της λογοτεχνίας. Ο αναγνώστης καλείται να εξερευνήσει τις λεπτομέρειες και να δώσει δική του ερμηνεία. Σε κάθε περίπτωση, οι αναγνώστες μπορούν γίνουν κριτικοί-ερμηνευτές των ποιημάτων που διαβάζουν αφού ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του ποιήματος αλλά και αφού συμπληρώσουν το νόημα του για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Marc Angenot, et al., 2010).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη θεωρία της Νέας Κριτικής ο αναγνώστης καθίσταται κριτικός-ερμηνευτής, εστιάζοντας στη συνεπή ανάλυση των λέξεων ως μία από τις κειμενοκεντρικές θεωρίες της λογοτεχνίας μαζί με τον φορμαλισμό και τον δομισμό (Gerakini, 2016). Η Νέα Κριτική

χρησιμοποίησε ως όργανό της την εκ του Σύνεγγυς Ανάγνωση που επικεντρώνεται στο κείμενο αποκλείοντας τα συμφραζόμενα χωρίς αυτό να σημαίνει χαλαρή ανάγνωση αλλά προσεκτική, με τις λέξεις στο ποιητικό έργο να αποκτούν αυτονομία και να έχουν ένα ξεχωριστό ρόλο (Culler, 2000). Με βάση, λοιπόν, τη θεωρία της Νέας Κριτικής, η ποίηση μπορεί να αναδείξει τη σημασία της εκφραστικής γλώσσας και της δημιουργικής έκφρασης για την ανάπτυξη του ατόμου.

Η παρούσα ανάλυση θα εξετάσει την ποιητική δομή και τα συμβολικά στοιχεία του κειμένου, επικεντρώνοντας την προσοχή στη χρήση της γλώσσας και των εικονικών μοτίβων. Άλλωστε το ποίημα «Το Γράμμα» του Γιάννη Βαρβέρη αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα ποιητικού κειμένου, το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί και να αναλυθεί με βάση τη θεωρία της Νέας Κριτικής, όπου θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν εκείνα τα στοιχεία του κειμένου που συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη κατανόηση του ποιήματος και με ποιους τρόπους γίνεται αυτό. Το ποίημα «Το γράμμα» αποτελεί έναν ποιητικό λόγο που αναδύει συναισθηματικές και συμβολικές διαστάσεις. Η ανάλυση του σύμφωνα με τη θεωρία Νέας Κριτικής και της Εκ του Σύνεγγυς Ανάγνωσης επιδιώκει να ανακαλύψει τα στοιχεία που διαμορφώνουν το σύμβολο και την ατμόσφαιρα του ποιήματος. Η ποίηση αυτή απευθύνεται στον αναγνώστη όχι μόνο μέσα από τα λόγια, αλλά και μέσα από τις εικόνες και τους συμβολισμούς που χρησιμοποιεί. Εξάλλου, η Νέα Κριτική στοχεύει στην ερμηνεία του κειμένου με τη δομική ανάλυση όλων των στοιχείων που παρέχονται από τη γλώσσα του ποιήματος, όπως οι εικόνες, τα σύμβολα, οι μεταφορές, ο έμμετρος λόγος, το μέτρο, η όψη, ο ρυθμός, η πλοκή, και άλλα στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν το λογοτεχνικό έργο (Tyson, 2006). Ως εκ τούτου η παρούσα απόπειρα ανάλυσης ασχολείται μόνο με «τις λέξεις στη σελίδα και τα λογοτεχνικά τεχνάσματα» και στοχεύει στην ερμηνεία του κειμένου ως οργανικής ενότητας μορφής και περιεχομένου εστιάζοντας στη νοηματική προσέγγιση του κειμένου και στους τρόπους που επιλέγονται για να εκφραστούν τα νοήματα (Τι λέει και πώς το λέει) (Gerakini, 2016).

Τέλος, η Νέα Κριτική επικεντρώνεται στον αυτόνομο ρόλο του κειμένου για την ερμηνεία, υπογραμμίζοντας την ανεξαρτησία του λογοτεχνικού έργου από το περιβάλλον του συγγραφέα και ερμηνεύει το κείμενο μέσω της ανάλυσης των δομικών του στοιχείων, όπως εικόνες, σύμβολα και χαρακτηριστικά της γλώσσας. Θεωρεί το κείμενο μία ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη οντότητα που δεν χρειάζεται τα εξωκειμενικά στοιχεία για να προσεγγιστεί το περιεχόμενό του, αποκλείοντας κάθε πολιτιστική κοινωνική και ιστορική αναφορά αλλά και η πρόθεση του συγγραφέα εξοβελίζεται, καθώς η μορφή και το νόημα του κειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα χωρίς να μπορούν να εξεταστούν ξεχωριστά (Janconich, 2013). Γι' αυτό στην παρούσα ανάλυση δεν θα γίνει αναφορά στον ποιητή και στη ζωή του ούτε στο πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το ποίημα. Συνολικά, η ανάλυση επιδιώκει να ανακαλύψει τα στοιχεία που διαμορφώνουν το σύμβολο και την ατμόσφαιρα του ποιήματος, εστιάζοντας στη νοηματική

προσέγγιση του κειμένου και στους τρόπους που επιλέγονται για να εκφραστούν τα νοήματα χωρίς να γίνεται διαχωρισμός μορφής και περιεχομένου, καθώς η λογοτεχνική γλώσσα κατά τη Νέα Κριτική είναι συνυποδηλωτική και περιέχει βαθιά νοήματα και ως εκ τούτου δεν είναι μόνο μέσο έκφρασης αλλά παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συνειδητής εμπειρίας και στην ουσιαστική διαδικασία της σκέψης (Gerakini, 2016).

#### **ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟ «ΓΡΑΜΜΑ» ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ ΒΑΡΒΕΡΗ**

*«Το γράμμα»*

Στην τσέπη του παλτού σου  
παλιό σουσάμι  
φλούδια φιστικιών  
και το τσαλακωμένο γράμμα μου.  
Ξύπνησαν λέξεις  
φράσεις ανακλαδίστηκαν  
έτριξα μήνες εκεί μέσα  
μέρες του κρύου  
νύχτες απ' την κρεμάστρα μέσα στη σιωπή  
μήπως ακούσεις  
άλλαξα στίξη αμβλύνοντας υπαινιγμούς  
κόπηκα ράφτηκα εν αγνοία σου  
κατά τις πιθανές σου επιθυμίες.  
Μα τώρα πια που μπαίνει το καλοκαιράκι  
κι είναι σαφείς οι προοπτικές του μέλλοντός μας  
αντί να γκρεμοτσακιστώ πηδώντας  
ή αντί να με ξεγράψεις  
στέλνοντας το παλτό σου στο καθαριστήριο  
θα σφίξω θα μαζέψω  
σε σουσάμι ή φλούδι  
κι απ' τις ραφές θα γραπωθώ για πάντα.  
Κάποτε θα μ' αγγίξουνε τα δάχτυλά σου.  
(Βαρβέρης, Γ., 2000)

Το ποίημα αρχίζει με μία πεζή αλλά συναισθηματικά φορτισμένη εικόνα, όπου τα αντικείμενα όπως το γράμμα, το σουσάμι και τα φλούδια φιστικιών αντιπροσωπεύουν πιθανώς συμβολικά στοιχεία που σχετίζονται με μια προηγούμενη σχέση.

Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή περιγράφονται αντικείμενα που βρέθηκαν στην τσέπη του παλτού. Το «σουσάμι», τα «φλούδια φιστικιών» και το «γράμμα» προκαλούν ανακλάσεις λέξεων και φράσεων, υποδηλώνοντας τη δύναμη των λέξεων στο ποίημα. Έτσι, οι πρώτοι στίχοι του ποιήματος περιγράφουν τα περιεχόμενα της τσέπης του παλτού, αναδεικνύοντας αντικείμενα που φαίνονται τυχαία, αλλά καταλήγουν να αποκτούν σημασία. Αυτά τα στοιχεία λειτουργούν συμβολικά, αναδεικνύοντας την παρουσία του παρελθόντος. Το γράμμα, ειδικότερα, και μάλιστα τσαλακωμένο, είναι ένα κεντρικό στοιχείο που επιτρέπει την ανάπτυξη της αφήγησης του ποιητικού κειμένου. Το τσαλακωμένο γράμμα ως εικόνα αναπαριστά την πληγή ή τον πόνο που έχει προκληθεί και ως σύμβολο το τσαλάκωμα αντιπροσωπεύει τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που έχει βιώσει η σχέση. Το παλιό σουσάμι, τα φλούδια φιστικιών λειτουργούν ως σύμβολα της αποξένωσης και της αφαιρετικότητας. Η εικόνα αυτή αναδεικνύει την απομάκρυνση και τον διαχωρισμό που έχει συμβεί μεταξύ του ποιητή και του παραλήπτη του γράμματος. Το σουσάμι και τα φλούδια μαζί με το τσαλακωμένο γράμμα γίνονται φορείς μνήμης και συναισθημάτων. Η ποίηση χρησιμοποιεί τα απλά καθημερινά αντικείμενα ως σύμβολα, για να μεταφέρει συναισθήματα και εντυπώσεις.

Η αλληλουχία των γεγονότων στην ποίηση αναδεικνύει το πέρασμα του χρόνου και την εξέλιξη των συναισθημάτων. Η αφήγηση προχωρά με το να περιγράφεται η αντίδραση στο γράμμα, μια αντίδραση που γίνεται με τρόπο εξυψωτικό μέσω των επιλογών των ποιητικών λέξεων και μεταφορικών φράσεων: «λέξεις» ξυπνούν, «φράσεις» ανακλαδίζονται και ο χρόνος είναι σταθερός μάρτυρας. Αντί να εγκαταλείψει την παλιά εποχή ή να αποφύγει τις αναμνήσεις, αποφασίζει να διατηρηθούν αυτά τα στοιχεία. Η παρουσία του παρελθόντος εκφράζεται μέσα από την αναφορά σε «μήνες», «μέρες κρύου», «νύχτες» και «σιωπή», προσδίδοντας μια αίσθηση μελαγχολίας και απομόνωσης. Ο ποιητής αφηγείται πώς «ξύπνησαν λέξεις», «φράσεις ανακλαδίστηκαν» και πώς έζησε μήνες εκεί μέσα με τη μεταφορά της λέξης «έτριξα». Η φανταστική εικόνα των λέξεων που ξυπνούν και η μεταφορική χρήση του λόγου αναδεικνύουν τη δύναμη της γλώσσας και της επικοινωνίας και εκφράζουν την επιθυμία για διάλογο και επανασύνδεση μέσω των λέξεων. Τα λόγια γίνονται ζωντανά, περνώντας από φάσεις της ζωής που χαρακτηρίζονται από τις λέξεις «κρύο», «σιωπή» και «κρεμάστρα». Η ποίηση αντικατοπτρίζει την εσωτερική μάχη και αναζήτηση για επικοινωνία. Οι μήνες και οι μέρες που περνούν μέσα στο παλτό αντιπροσωπεύουν τον χρόνο που πέρασε, σε αντίθεση με τις νύχτες που κρέμονται από την κρεμάστρα, υπαινιγμένος ίσως χαμένος έρωτας ή απώλεια. Το τρίξιμο των μηνών αποδίδει μεταφορικά μια αίσθηση δυσκολίας και καταπόνησης, ενώ οι νύχτες από την κρεμάστρα υπογραμμίζουν την ανησυχία και τη μοναξιά.

Η φράση «άλλαξα στίξη αμβλύνοντας υπαινιγμούς», η ραφή με τη λέξη «ράφτηκα» και η «αγνοία» είναι στοιχεία που αποτυπώνουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων και των συναισθημάτων. Επιπλέον, η αναφορά στην αλλαγή στίξης αποτελεί μια πολύ σημαντική παρατήρηση. Η απότομη αλλαγή από τον αμβλυτικό σε στίξη στον επικρατούντα στη στίξη υποδηλώνει όχι μόνο την προσαρμογή του ποιητή στη νέα κατάσταση, αλλά επίσης την απόφασή του να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις με αποφασιστικότητα. Η αλλαγή στίξης εκφράζει μεταφορικά την προσπάθεια του ποιητή να προσαρμοστεί και να απαλλαγεί από τις πιθανές προσβολές. Οι υπαινιγμοί, ενώ κόπηκε και ράφτηκε «εν αγνοία σου», εκφράζουν μεταφορικά την ανάγκη για αλλαγές και προσαρμογή στις επιθυμίες του άλλου. Ο ποιητής εκφράζει τον εαυτό του μέσα από τη γραφή, χρησιμοποιώντας το γράμμα ως μέσο επικοινωνίας και εκφραστικότητας. Ο ποιητής - αποστολέας του γράμματος;- αλλάζει τη στίξη του, για να αμβλύνει υπαινιγμούς και συνειδητά κόβει και ράβεται χωρίς να το γνωρίζει ο παραλήπτης. Το ποίημα γίνεται ένας διαλογισμός επί της πράξης του ποιητή, ο οποίος προσαρμόζεται στις επιθυμίες του παραλήπτη.

Ως προς τη δομή, το δεύτερο τμήμα του ποιήματος οριοθετείται με τη στίξη και την ύπαρξη τελείας, όπως και πριν χωρίζεται η εικόνα του παλτού με την αντίδραση στη θέασή του πάλι με τελεία χωρίς κενό που να δηλώνει στροφή. Όλα μαζί μορφικά όπως και όλα μαζί τα συναισθήματα και τα νοήματα, το τώρα, το πριν και το μετά. Το ποίημα μας μεταφέρει την προοπτική στο μέλλον, όπου το καλοκαιράκι φέρνει σαφείς προοπτικές κι έρχεται σε έντονη αντίθεση με τις «μέρες του κρύου» που υποδηλώνουν την έννοια του χειμώνα και κατ' επέκταση το χρονικό διάστημα της απώλειας του έρωτα. Η εναλλαγή των εποχών και η αλλαγή του χαρακτήρα του ποιήματος είναι ένας τρόπος με τον οποίο ο ποιητής εκφράζει την εξέλιξη των συναισθημάτων του. Η αναφορά στην αλλαγή του καιρού, από τον ψυχρό του χειμώνα στο ζεστό καλοκαιράκι, σύμβολο ελπίδας και αναγέννησης ή αναζωπύρωσης της σχέσης, τόσο επιθυμητό και οικείο που δηλώνεται με υποκοριστικό, μπορεί να αποτελεί μια μεταφορά για την εξέλιξη των συναισθημάτων και την επίτευξη νέας κατάστασης. Συγχρόνως, η αλλαγή στίξης αποτελεί συμβολική επέμβαση, υποδηλώνοντας την προσπάθεια του να αλλάξει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και εκφράζει τα συναισθήματά του.

Αυτή η δυϊκή αντίθεση (κρύο-ζεστό, καλοκαίρι-χειμώνας) αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στην κατάσταση και το κλίμα της σχέσης και ενισχύεται με την αντίθεση του ζοφερού παρελθόντος με το ελπιδοφόρο μέλλον. Το καλοκαιράκι και οι προοπτικές του μέλλοντος αναδύονται ως σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν την αντίληψη του ποιητή. Ο ποιητής, αντί να αποφύγει την απόρριψη ή την πτώση, επιλέγει να «σφίξει» και να «μαζέψει», υποδηλώνοντας την ανάγκη για σύνδεση και διατήρηση. Η απόφαση να μην «γκρεμοτσακιστεί», αλλά να σφίξει και να μαζέψει αποδεικνύει την επιθυμία του να κρατήσει ζωντανές τις αναμνήσεις. Οι συμβολικές ενέργειες, όπως το να

συρρικνωθεί σε σουσάμι ή φλούδι και το να γραπώνεται από τις ραφές, αναπαριστούν τη διαρκή σύνδεση με το παρελθόν και συμβολίζουν την προσπάθεια να διατηρήσει τη σχέση παρά τις δυσκολίες. Είναι ένα σύμβολο της επιμονής και της αντοχής. Η αναφορά στο καλοκαιράκι και οι σαφείς προοπτικές για το μέλλον αντιπροσωπεύουν μια νέα αρχή. Η επικοινωνία και η κατανόηση είναι πλέον πιθανές. Ο ποιητής δηλώνει την πρόθεσή του να συνεχίσει να συνδέεται με τον άλλον, αντί να απομακρύνεται. Η στίξη, οι υπαινιγμοί και η αγνοία αντικαθίστανται από τη θέληση για στενότερη επαφή και κατανόηση. Σε αυτό συνηγορεί και η επανάληψη των λέξεων και φράσεων των πρώτων στίχων του ποιήματος. Η χρήση των λέξεων «σουσάμι», «φλούδι» ως σύμβολα είναι σημαντική, αναπαριστώντας την ιδέα της διατήρησης του παλιού, του αυθεντικού.

Ο Γιάννης Βαρβέρης χρησιμοποιεί ένα σύνολο συμβολικών στοιχείων, όπως τα φλούδια φιστικιών και το παλτό, για να μεταφέρει τα συναισθήματά του σχετικά με τη σχέση. Το παλτό που μπαίνει στο καθαριστήριο μπορεί να υποδηλώνει την προσπάθεια να καθαρίσει τη σχέση από παλαιές πληγές και απογοητεύσεις. Ωστόσο, ο ποιητής αποφασίζει να κρατήσει τα φλούδια και το γράμμα, υποδεικνύοντας τη συνέχιση των συναισθημάτων και των αναμνήσεων. Η απόφαση του ποιητή να κρατήσει τα φλούδια και το γράμμα αποκαλύπτει και την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων του. Τα φλούδια φιστικιών μπορεί να αντιπροσωπεύουν τις μικρές, αλλά σημαντικές, λεπτομέρειες και αναμνήσεις που διατηρεί από τη σχέση τους. Το γράμμα, παρά την τσαλακωμένη του κατάσταση, αποτελεί την προσπάθειά του να επικοινωνήσει και να διατηρήσει επαφή με το παρελθόν.

Στο τέλος, η εικόνα του να κρατά τα αντικείμενα από τις ραφές «για πάντα» συμβολίζει μια διαρκή σύνδεση. Ο ποιητής εκφράζει την πρόθεσή του να παραμείνει στερεά συνδεδεμένος με το παρελθόν, με τα συναισθήματα και την επικοινωνία του. Ουσιαστικά, ο τελευταίος στίχος είναι η ελπίδα για μια συνάντηση ξανά, όταν τα δάχτυλα του παραλήπτη θα αγγίξουν το γράμμα. Ή τα δάχτυλα τα δικά του που έγραψαν το γράμμα σε ένα ιδιότυπο σμίξιμο, εναγκαλισμό που αναμένεται με λαχτάρα. Η επικοινωνία μέσω του γράμματος μετουσιώνεται σε άγγιγμα και επαφή σωματική. Οπότε το γράμμα από δίαυλος επικοινωνίας αποκτά άλλες διαστάσεις. Έτσι, η ποίηση ενσωματώνει την πολυπλοκότητα των σχέσεων και τη σημασία της επικοινωνίας στην ανθρώπινη εμπειρία. Αυτή η εικόνα δημιουργεί έναν παροξυσμό αναμονής και ανυπομονησίας, ενισχύοντας την ιδέα της αναζήτησης της επανασύνδεσης. Η τελική εικόνα των δαχτύλων που θα αγγίξουν αναδεικνύει την επιθυμία για φυσική επαφή και επανένωση. Είναι μια στιγμή αγάπης και σύνδεσης που αντιπροσωπεύει το τέλος της μοναξιάς.

Συνολικά, το ποίημα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η μνήμη και ο χρόνος συνυπάρχουν, προσφέροντας μια εσωτερική ανασκόπηση και απελευθέρωση μέσα από τη συμβολική του γλώσσα. Ως προς τη δομή του ποιήματος, παρά την έλλειψη ομοιοκαταληξίας, είναι γεμάτο με ρυθμική ροή

και χωρίζεται νοηματικά με την αλλαγή των εποχών (χειμώνας-καλοκαίρι) και μορφικά με τη στίξη (τελεία) σε δύο μέρη που υποδηλώνουν και την αλλαγή των συναισθημάτων (απελπισία, απογοήτευση-ανυπομονησία, ελπίδα). Ο τόνος είναι εξομολογητικός, ενώ η ειρωνεία και το παράδοξο απουσιάζουν από το κείμενο. Το μόνο παράδοξο είναι η ανοίκεια χρήση των λέξεων όπως: «έτριξα μήνες εκεί μέσα» που ίσως να υποδηλώνει το παράδοξο της απόφασης του: πώς μέσα από την απογοήτευση και την πικρία αναζητά κι ελπίζει την επανένωση; Οι εικόνες καθημερινές και πεζές παρομοίως και λέξεις «αντιπονητικές» (ράφτηκα, γκρεμοτσακιστώ, καθαριστήριο) ξαφνιάζουν, όπως και οι αποφάσεις του ποιητή. Στο ποίημα υπάρχει συχνή χρήση μεταφορικής γλώσσας και συμβόλων που εμφανίζονται σχεδόν σε κάθε στίχο του ποιήματος. Τα τόσο μικρά, ασήμαντα και ευτελή (φλούδια, σουσάμι) αποδεικνύονται μεγάλα και σημαντικά για τον συναισθηματικό κόσμο του ποιητικού υποκειμένου. Η διείσδυση στις λεπτομέρειες αποκαλύπτει πώς ο ποιητής εκμεταλλεύεται τη δύναμη της λέξης, για να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ουτοπικής επιθυμίας. Τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, όπως το γράμμα, το σουσάμι και τα φλούδια ενισχύουν τη συνοχή του κειμένου, ενώ οι δυικές αντιθέσεις μεταξύ κρύου και ζεστού προσδίδουν βάθος στο νόημα του ποιήματος. Πρόκειται για ένα ποίημα γεμάτο ένταση, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα των λεξικών και εννοιολογικών αντιθέσεων του ποιήματος, συμβόλων και μεταφορών.

Το ποίημα του Γιάννη Βαρβέρη αποτελεί ένα παράδειγμα όχι μόνο της ψυχολογικής πολυπλοκότητας των σχέσεων αλλά και της δυναμικής της ποιητικής γλώσσας να αναδεικνύει και να εκφράζει τα πιο εσωτερικά συναισθήματα. Ο ποιητής, εκτός από τη χρήση συμβολικών στοιχείων, αντιμετωπίζει τον λόγο με ευαισθησία και καλλιέργει μια γλώσσα πλούσια σε εικονοποιήσεις. Η επικοινωνία μέσω συμβόλων, η χρήση εικονοποιήσεων και οι αντιθέσεις συνθέτουν ένα πλούσιο και πολυδιάστατο κείμενο, που προσκαλεί τον αναγνώστη σε μια ενδιαφέρουσα εξερεύνηση των ανθρώπινων συναισθημάτων και των διαδρομών του ψυχισμού. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, είναι σημαντικό να επισημαίνουμε τις δυικές αντιθέσεις και τις αντιφάσεις που παρουσιάζονται στο ποίημα. Η παλιά σχέση, οι μήνες του κρύου και οι νύχτες από την κρεμάστρα αντιστοιχούν στο παρελθόν και την αναστολή, ενώ η προοπτική του καλοκαιριού συμβολίζει την αναγέννηση και τη νέα αρχή. Αυτές οι αντιθέσεις συμβάλλουν στην εμβάθυνση του νοήματος και της συναισθηματικής φόρτισης του ποιήματος.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

«Το γράμμα» είναι ένα βαθύ και συναισθηματικό έργο που προκαλεί σκέψεις σχετικά με τη φύση των ανθρώπινων σχέσεων όσον αφορά τον χρόνο και τα συναισθήματα μας. Η ανάλυση αυτού του ποιήματος επισημαίνει τη χρήση λογοτεχνικών στοιχείων και τροπικών σχημάτων για τη δημιουργία

εικόνων και συμβόλων για τα συναισθήματα του ποιητή. Αυτές οι εικόνες ενισχύουν τη σύνδεση μεταξύ του συναισθηματικού κόσμου και του φυσικού κόσμου (χειμώνας, καλοκαίρι). Η επανάληψη λέξεων και μοτίβων συνεισφέρει στην ομοιομορφία του κειμένου, ενώ η ανάδειξη δυικών αντιθέσεων ενισχύει τη βαθύτερη σημασία του ποιήματος. Η ανάλυση, επίσης, με βάση τη γλωσσική πλευρά, όπως η χρήση επαναλαμβανόμενων λέξεων και φράσεων που δημιουργούν εντάσεις, αναδεικνύουν τη συναισθηματική φόρτιση του κειμένου.

Η ανάγνωση του ποιήματος του Γιάννη Βαρβέρη αποκαλύπτει έναν κόσμο εσωτερικών συγκρούσεων και αντιφάσεων. Η χρήση συμβολιστικών στοιχείων, η εναλλαγή εποχών, και η ευαισθησία στον λόγο δημιουργούν έναν πλούσιο και πολυδιάστατο κόσμο που προσκαλεί τον αναγνώστη σε εμβασύνσεις. Η ποίηση αναδεικνύεται ως μέσο για την ανάπτυξη της εκφραστικότητας και της αναγνωστικής κριτικής σκέψης. Το ποίημα, με την πλούσια γλώσσα του και τις συμβολικές του στρατηγικές, καλεί τον αναγνώστη να εξερευνήσει τις διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από το φίλτρο της λογοτεχνίας. Η ανάδειξη δυικών αντιθέσεων ως μέσο για τη διατύπωση πιο βαθιάς σημασίας ενισχύει την πολυδιάστατη φύση των θεμάτων και των συναισθημάτων που προκαλούν τα ποιήματα. Έτσι ανοίγει ο δρόμος για συζητήσεις σχετικά με τις προσωπικές σχέσεις, την επίδραση του χρόνου και τη συμβολική σημασία των αντικειμένων, σε συνδυασμό με τη θεωρία της Νέας Κριτικής, που αναγνωρίζει τη σημασία της γλώσσας και του δημιουργικού εκφραστικού τρόπου για την αποτύπωση των συναισθημάτων μας.

Συνοψίζοντας, το ποίημα «Το Γράμμα» προσφέρει μια εμβληματική εμπειρία με τη χρήση συμβόλων και μεταφορών, καθώς και μέσων έκφρασης που επιτρέπουν πολλαπλές ερμηνείες. Η Νέα Κριτική μπορεί να αναδείξει τη σημασία της δομής, του ύφους και της γλώσσας για την ολοκληρωμένη ερμηνεία του ποιήματος, καθώς συμβάλλει στην ανάδειξη της ποιητικής γλώσσας ως εργαλείου για την ερμηνεία της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο ποίημα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαρβέρης, Γ. (2000). *Ποιήματα Τόμος Α' 1975-1996*. Αθήνα: Κέδρος
- Angenot, M., Bessiere, J., Fokkena, D., & Kushner, E. (2010). *Θεωρία της Λογοτεχνίας, Προβλήματα και Προοπτικές*, (Μτφρ. Τιτίκα Δημητρούλια ). Αθήνα: Gutenberg.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία: μια συνοπτική εισαγωγή*. (Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Gerakini, A. (2016). *Φορμαλισμός, Νέα Κριτική και Δομισμός: μια κριτική προσέγγιση στις κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2024 από τη διεύθυνση:  
[https://www.academia.edu/27427606/%CE%A6%CE%BF%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82\\_%CE%9D%CE%AD%CE%B1\\_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\\_%CE%94%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82\\_%CE%BC%CE%B9%CE%B1\\_%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7\\_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82\\_%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82\\_%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82\\_%CF%84%CE%B7%CF%82\\_%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82](https://www.academia.edu/27427606/%CE%A6%CE%BF%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%9D%CE%AD%CE%B1_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%94%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82_%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82)



Jancovich, M. (2013). Οι νέοι Κριτικοί του νότου στο *Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας*, τ. 8: *Μοντερνισμός και Νέα Κριτική*. (Μτφρ. Γεωργία Φαρίνου- Μαλαματάρη, Μιχάλης Χρυσανθόπουλος). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Tyson, L. (2006). *Critical Theory Today*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203479698>

## Η συμβουλευτική γονέων και αδερφών των παιδιών με ειδικές ανάγκες

**Μπαζάνη Ευγενία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

[mpazaneeugenia@gmail.com](mailto:mpazaneeugenia@gmail.com)

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενικά παραδεκτό πως η οικογένεια πάντα υπήρξε η κύρια πηγή φροντίδας για τα μέλη της που μειονεκτούν και οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανατροφή και φροντίδα των παιδιών που πάσχουν από κάποια μειονεξία. Τα τελευταία χρόνια οι στάσεις απέναντι στους γονείς και η φύση των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τους ειδικούς έχουν αλλάξει και αναγνωρίζεται πια οι γονείς ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στον προγραμματισμό και στην αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών τους. Οι αλλαγές αυτές ήταν αποτέλεσμα των στάσεων της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά και τις ανάγκες τους, των τάσεων προς την παροχή φροντίδας μέσα στα πλαίσια της κοινότητας και των ισχυρών πιέσεων που άσκησαν οι ίδιοι οι γονείς για ν' αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των παιδιών τους.

Έτσι, ενώ σε ορισμένες χώρες υπάρχει οργανωμένη και συστηματική παροχή υπηρεσιών, στις περισσότερες περιπτώσεις η παροχή είναι σποραδική και ασυντόνιστη και σε πολλά μέρη του κόσμου ανύπαρκτη. Παρόλο αυτά έχει αναγνωριστεί η ανάγκη παροχής ολοκληρωμένων, συντονισμένων και συνεχών υπηρεσιών στα μειονεκτικά παιδιά και στις οικογένειές τους.

Σήμερα, τονίζεται η εκπαίδευση των μειονεκτικών παιδιών και η παροχή βοήθειας για να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οποιαδήποτε άλλα προβλήματα, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν όσο το δυνατό πιο ικανοποιητικά. Χρειάζεται λοιπόν, μία προσέγγιση που ούτε θα αγνοεί τελείως τους γονείς, ούτε θα έχει υπερβολικές απαιτήσεις από αυτούς.

### 1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η συμβουλευτική της οικογένειας που έχει ένα παιδί με κάποια δυσλειτουργία στο νοητικό, συναισθηματικό ή σωματικό τομέα γίνεται με ενημέρωση των δύο συγχρόνως γονέων, του πατέρα και της μητέρας, σχετικά με το βασικό πρόβλημα του παιδιού τους. Η συμβουλευτική για να είναι επιτυχής, θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα και να διαμορφώνεται ένα ψυχολογικό κλίμα για αμοιβαία επικοινωνία και συνάντηση των δύο μερών: των ψυχο-παιδαγωγών και των γονέων. Θα πρέπει να δημιουργηθεί μια εγκάρδια συναισθηματική ατμόσφαιρα, κατάλληλη για τη διαμόρφωση αμοιβαίων σχέσεων ειλικρίνειας και σεβασμού μεταξύ γονέων και ειδικών.

Ιστορικά, η συμβουλευτική των γονέων που στόχος της είναι να βοηθήσει τους γονείς στην αντιμετώπιση του παιδιού, προέρχεται από δύο κύριους θεωρητικούς προσανατολισμούς: τη

συμβουλευτική αντικατοπτρισμού και τη συμβουλευτική που διέπεται από τις αρχές της θεωρίας της συμπεριφοράς. Στη συμβουλευτική αντικατοπτρισμού οι γονείς ενθαρρύνονται να εκφράσουν και να εξετάσουν τα δικά τους αισθήματα προς το παιδί, να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες του παιδιού. Αυτή η προσέγγιση θα βοηθήσει τους γονείς να αντιμετωπίσουν καλύτερα το παιδί. Στη συμβουλευτική που διέπεται από τις αρχές της θεωρίας της συμπεριφοράς δίνεται έμφαση στη βοήθεια προς τους γονείς για να μάθουν πώς να διδάσκουν στο παιδί νέες δεξιότητες και πώς να χειρίζεται την προβληματική συμπεριφορά του.

Η συμβουλευτική των γονέων με παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες ακολουθεί συνήθως δύο κατευθύνσεις με διαφοροποιητικούς στόχους:

- Η πρώτη συμβουλευτική κατεύθυνση έχει ως σκοπό να παρακινήσει τους γονείς να εκφράσουν ελεύθερα και αβίαστα τα συναισθήματά τους προς το παιδί. Επίσης, παρωθούνται οι γονείς να αντιμετωπίσουν προβλήματα που ενδεχομένως δημιουργεί στη ζωή και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών της οικογένειας, η παρουσία ενός ασθενικού μέλους της ή ακόμη προβλήματα που ανακύπτουν σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων από τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο άτομο αυτό και στην οικογένειά του. Σ' αυτή τη φάση, μέσα σε μια ατμόσφαιρα κατανόησης και ψυχολογικής υποστήριξης, οι γονείς υποβοηθούνται να υπερβούν μια κατάσταση θλίψης και απόγνωσης, η οποία δημιουργείται, όταν αυτοί πληροφορούνται για πρώτη φορά τη μειονεκτική κατάσταση του παιδιού τους. Έτσι, οδηγούνται σ' ένα επίπεδο ρεαλιστικής αντιμετώπισης του παιδιού και ζητούν πλήρη ενημέρωση και συστηματική καθοδήγηση για να κατορθώσουν να διαδραματίσουν κάποιο αποτελεσματικό ρόλο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του παιδιού.

- Η δεύτερη συμβουλευτική κατεύθυνση αφορά τη σωστή πληροφόρηση και εκπαίδευση των γονέων για να μπορέσουν να επιτελέσουν οι ίδιοι μόνοι τους ένα συμβουλευτικό, ψυχο-παιδαγωγικό έργο μέσα στην οικογένεια. Αυτό το έργο το πραγματώνουν υποστηρίζοντας ψυχολογικά από τη μια μεριά το παιδί τους, ώστε να υπερβεί τις προβληματικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του υποβοηθώντας το από την άλλη να αναπτύξει νέες δεξιότητες.

Στα πρώτα στάδια της συμβουλευτικής οι γονείς χρειάζονται βοήθεια για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους απέναντι στο γεγονός ότι έχουν μειονεκτικό παιδί και συμβουλές για το πώς θα επιτύχουν την καλύτερη δυνατή εξέλιξή του. Αργότερα, το παιδί θα χρειαστεί πιο ειδική βοήθεια για να ξεπεράσει συγκεκριμένες δυσκολίες και πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς. Μια σημαντική άποψη του ρόλου που έχει να παίξει ο ειδικός είναι να διαπιστώσει μαζί με τους γονείς, τι είδους πληροφόρηση είναι απαραίτητη για να ανακαλύψουν τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Για να ολοκληρώσουμε την έννοια της συμβουλευτικής, είναι απαραίτητο να αναφερθούν μία σειρά από δεξιότητες, οι οποίες συντελούν ώστε να υπάρξει μία αποτελεσματική συμβουλευτική. Αυτές είναι: η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς και να είναι καλός ακροατής, η διεξοδική γνώση των

νοητικών και άλλων μειονεξιών καθώς και οι ανάλογες ικανότητες για την αντιμετώπιση των μειονεκτικών παιδιών, η ικανότητα να παραδέχεται κανείς ότι δεν μπορεί να απαντήσει σε ορισμένα ερωτήματα και να συμβουλευέται ή να συνεργάζεται με άλλους ειδικούς όταν χρειάζεται, η συναισθηματική προβλητική ταύτιση (εν συναίσθηση) και ο σεβασμός για την άποψη των γονέων, η δημιουργία σχέσης μεταξύ γονέων και ειδικού στην οποία οι ευθύνες του καθενός είναι αυστηρά καθορισμένες, η ευελιξία στην αντιμετώπιση των αναγκών που έχει η κάθε οικογένεια τη δεδομένη στιγμή, η ικανότητα να παρεμβαίνει κανείς όσο το δυνατό λιγότερο και τέλος η συνεχής αξιολόγηση των στόχων και της παρέμβασης.

## **2. Η ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

### **Η ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΑΝΑΓΚΕΣ, ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

Μετά το 1970 η στάση της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά που έχουν ιδιαίτερα προβλήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας αλλά και απέναντι στις ανάγκες τους έχει μεταβληθεί ριζικά σε σχέση με το παρελθόν. Η μεταβολή αυτή που οφείλεται σε κοινωνικούς, πολιτιστικούς, ηθικούς, θρησκευτικούς και ιδεολογικούς λόγους, επηρέασε τις αντίστοιχες στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στους γονείς των παιδιών και προσδιόρισε την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τους παιδαγωγούς.

Έτσι, διαμορφώθηκε η αντίληψη πως οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά τόσο στον προγραμματισμό, όσο και στη διαδικασία αντιμετώπισης των προβλημάτων τους και ενισχύθηκε η τάση τα μειονεκτικά και ασθενικά παιδιά να ζουν όσο το δυνατό περισσότερο στο φυσικό περιβάλλον της οικογενειακής εστίας, όπου μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα η παθογένεια του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Πολλές φορές, οι οικογένειες στην καθημερινή τους ζωή έχουν να αντιμετωπίσουν μεγάλη άγνοια και προκατάληψη απέναντι στη μειονεξία κυρίως όταν η μειονεξία δεν είναι εμφανής αλλά το παιδί συμπεριφέρεται με παραδεκτό και φυσιολογικό τρόπο. Γι' αυτό το λόγο οργανώσεις όπως η Μ.Ε.Ν.Ψ.Α.Ρ. και ο Εθνικός Σύλλογος για Αυτιστικά παιδιά μπορούν να παρέχουν στους γονείς ενημέρωση και ομαδική υποστήριξη πάνω σε κοινά προβλήματα με επίσημες συναντήσεις καθώς και ενημερωτικά φυλλάδια. Αυτές οι οργανώσεις και οι δημόσιες υπηρεσίες μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ενημέρωση σχετικά με τις μειονεξίες και ίσως επηρεάσουν τον κόσμο να ξεπεράσει τις αντιστάσεις και τους φόβους που προκαλεί η ιδέα ότι ανάμεσά τους ζουν μειονεκτικά παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στην καθημερινή τους προσαρμογή.

Οι ειδικοί ψυχοθεραπευτές που μελετούν τη δυναμική των οικογενειών με παιδιά που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες επεσήμαναν την ύπαρξη ενός παθολογικού υπόβαθρου, που κυριαρχούσε στη ζωή, ασκούσε ισχυρές ψυχολογικές πιέσεις και προξενούσε ψυχολογικά προβλήματα στη συμπεριφορά των περισσότερων μελών της οικογένειας.

Επομένως, για να καταλήξουμε σε μια αντικειμενικότερη εκτίμηση των αναγκών και να προβούμε στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους, επιβάλλεται να ερευνήσουμε τη στάση των γονέων απέναντι στη δυσλειτουργική συμπεριφορά ή την αναπηρία των παιδιών τους. Οι ανάγκες και τα προβλήματα των γονέων καθώς και όλης της οικογένειας ποικίλλουν ανάλογα προς τη μορφή του οικογενειακού συστήματος. Το πεδίο σχετικά με την κατάσταση με την κατάσταση προβλημάτων και αναγκών της οικογένειας οροθετείται από διάφορους παράγοντες όπως είναι: τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από το παιδί και η συστηματική προσπάθειά τους να τις προσαρμόσουν στα σημερινά δεδομένα, ο τρόπος ζωής τους, η οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση, η προσωπικότητα των γονέων και η μεταξύ τους σχέση καθώς και η θρησκευτικότητα και οι μεταφυσικές τους ανησυχίες. Βέβαια, οι πιο σημαντικές ανάγκες προκύπτουν από την επιθυμία των περισσότερων γονέων να αναλάβουν οι ίδιοι την αγωγή και τη φροντίδα του παιδιού τους.

Όταν οι γονείς αντιληφθούν κάποιο πρόβλημα ή κάποια δυσλειτουργία επιδιώκουν να πληροφορηθούν όσο το δυνατό πιο γρήγορα και υπεύθυνα για τα πορίσματα διάφορων διαγνωστικών διαδικασιών. Ποικίλα συναισθήματα, πάντοτε εξατομικευμένα, κυριαρχούν στον ψυχικό τους κόσμο. Συνήθως τον πρώτο καιρό, μια σειρά συναισθημάτων είναι δυνατόν να δοκιμάσουν οι γονείς για το παιδί τους, μετά την ανακάλυψη της ασθένειας ή της δυσλειτουργίας του παιδιού. Η συναισθηματική αυτή συνέχεια μπορεί να περιλαμβάνει: α) τη βίωση ενός απόκρυφου πένθους, συναισθήματα θλίψης ανάμεικτα με οργή, γιατί δεν ήρθε το παιδί που προσδοκούσαν, β) συναισθήματα ενοχής, επειδή νιώθουν υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού και απόγνωσης, επειδή αισθάνονται ανίκανοι να αναθρέψουν, να εκπαιδεύσουν και να προστατέψουν το παιδί, γ) συναισθηματικές καταστάσεις δυσφορίας και δυσανασχέτησης, ιδιαίτερα, όταν συνοδεύουν το παιδί σε ευρύτερους κοινωνικούς κύκλους και δέχονται τον οίκτο με τον οποίο τούς συμπεριφέρονται οι άλλοι, δ) συναισθήματα φόβου και απογοήτευσης για το ακαθόριστο μέλλον του παιδιού.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίζει κανείς ότι τα συναισθήματα του κάθε γονέα είναι πολύ προσωπικά και εξατομικευμένα. Όπως τονίζει ο Carr, οι συνηθισμένες απόψεις ότι οι γονείς των μειονεκτικών παιδιών αισθάνονται αναπόφευκτα ένοχοι, ότι υπερπροστατεύουν ή απορρίπτουν το παιδί τους είναι αμφισβητήσιμες. Οι Wikler και οι συνεργάτες τους τονίζουν, ότι η συμβουλευτική δουλειά έχει επηρεαστεί από δύο αντικρουόμενες απόψεις για το πώς αντιμετωπίζουν η θλίψη τους. Η πρώτη είναι ότι οι γονείς συνέρχονται τελείως από τη θλίψη που τούς προκάλεσε αρχικά η έλευση του μειονεκτικού παιδιού. Η δεύτερη υποστηρίζει ότι πάντα θα βιώνουν μια “χρόνια θλίψη”.

Οι Cunningham και Davis κατάρτισαν ένα πλαίσιο για τον καθορισμό του φάσματος των πιθανών συναισθημάτων που μπορεί να νιώσουν οι γονείς για το παιδί τους και για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Ο Mackeith βασιζόμενος στην κλινική του εμπειρία, κατατάσσει σε πέντε κύριες κατηγορίες τα συναισθήματα που παρουσιάζονται πιο συχνά τον πρώτο καιρό. 1) Βιολογικές

αντιδράσεις που αφορούν την προστασία του ανυπεράσπιστου βρέφους και αποστροφή προς την ανωμαλία. 2) Αμφιβολίες για την αναπαραγωγική τους ικανότητα που προέρχονται από το γεγονός της μειονεξίας του παιδιού καθώς και αμφιβολίες για την ικανότητά τους να αναθρέψουν αυτό το παιδί. 3) Πένθος και συναισθήματα θλίψης, θυμού και σοκ, γιατί δεν απόκτησαν το παιδί που περίμεναν. 4) Αισθάνονται σε πολύ δύσκολη θέση, ιδιαίτερα όταν εξηγούν στους άλλους την κατάσταση του παιδιού τους ή όταν βρίσκονται σε δημόσιους χώρους μαζί με το παιδί. 5) Ενοχές, γιατί έχουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο παιδί, όπως απόρριψη, θυμό ή αγανάκτηση, γιατί αισθάνονται υπεύθυνοι για τις δυσκολίες του ή γιατί νιώθουν ανίκανοι να το αντιμετωπίσουν. 6) Συναισθήματα φόβου που προκαλούνται από την αβεβαιότητα για το μέλλον ή από τα αρνητικά τους συναισθήματα προς το παιδί. Φοβούνται ότι ίσως το χάσουν, είτε γιατί το παιδί μπορεί να μην επιζήσει είτε γιατί οι ίδιοι μπορεί να αποφασίσουν να αναθέσουν σε άλλους τη φροντίδα του.

Αυτές οι συναισθηματικές πιέσεις και αντιδράσεις δεν πρέπει να θεωρούνται έντονα παθολογικές αλλά ότι είναι μέρος της διεργασίας της προσαρμογής στην τραυματική αλλαγή. Οι γονείς ενός μειονεκτικού παιδιού πρέπει να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες με διαφορετικές προσδοκίες από το παιδί και τους εαυτούς τους.

Οι Cunningham και Davis προτείνουν ένα μοντέλο που θεωρεί τη διεργασία προσαρμογής ως μια σειρά από στάδια. Το πρώτο από τα τέσσερα στάδια είναι το στάδιο του “σοκ” που νιώθουν οι γονείς, όταν μαθαίνουν για τη μειονεξία και που εκδηλώνεται με συναισθηματική αποδιοργάνωση, δυσπιστία και σύγχυση και μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά ως αρκετές μέρες. Στο στάδιο αυτό, η πρωταρχική ανάγκη είναι η συμπόνια και η υποστήριξη. Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο της “αντίδρασης”, όπου οι γονείς εκφράζουν λύπη, θλίψη και απελπισία. Έχουν ανάγκη να μιλήσουν σε κάποιον που θα τους ακούσει με συμπάθεια και θα τους δώσει ειλικρινείς πληροφορίες. Το τρίτο στάδιο που είναι το στάδιο της “προσαρμογής”, γίνεται μια ρεαλιστική εκτίμηση και οι γονείς θέλουν να μάθουν τι πρέπει να κάνουν. Χάνονται αξιόπιστες πληροφορίες για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση του παιδιού και για το μέλλον του. Στο τέταρτο στάδιο, το στάδιο του “προσανατολισμού”, οι γονείς αναζητούν βοήθεια και ενημέρωση και προγραμματίζουν το μέλλον. Έχουν ανάγκη από συστηματική βοήθεια και καθοδήγηση με την παροχή θεραπείας και κατάλληλων υπηρεσιών.

Το επίκεντρο του συναισθηματικού κλυδωνισμού των γονέων αποτελεί ο αρχικός τραυματισμός τους, που προήλθε από το σοκ της αναγγελίας της ασθένειας του παιδιού. Ο γονεϊκός τραυματισμός είναι μια σκληρή πραγματικότητα, διαρκής, πάντοτε ζωντανή, μέσα στη συγκεκριμένη καθημερινή ζωή της οικογένειας όσο και στην ψυχική της εσωτερική ζωή. Όποιο και να είναι το πνευματικό επίπεδο της οικογένειας, η τραυματική αυτή κατάσταση του παιδιού γίνεται ένας διαρκής αβάσταχτος πόνος για τους γονείς. Ο γονεϊκός τραυματισμός προέρχεται από το τραγικό χάσμα που παρεμβάλλεται μεταξύ της οδυνηρής πραγματικότητας της ασθένειας και μιας αυταπάτης που

συντηρούν οι γονείς μέσα τους. Πρόκειται για την αυταπάτη μιας ιδανικής εικόνας ενός παιδιού που προσδοκούσαν αλλά δεν ήρθε ποτέ.

Όταν το παιδί γεννιέται και αποκαλύπτεται λίγο αργότερα η ασθενικότητα του, βιώνουν παροδικά μια εσωτερική επανάσταση εναντίον όλου του κόσμου, της κοινωνίας, της ζωής. Στην περίπτωση που δεν εκφράζουν τον πόνο τους, αλλά παραμένουν σιωπηλοί, βουβοί, η συναισθηματική φόρτιση επιδεινώνεται. Ίσως να υποφέρουν από κάποιο βαθύ συναίσθημα ενοχής. Οι περισσότεροι θεωρούν τον εαυτό τους υπαίτιο για την κατάσταση του παιδιού ή ακόμα αναζητούν και άλλους συνυπεύθυνους.

Πολύ συχνά στη συνείδηση των γονέων εγκαθίσταται ένας κύκλος συναισθημάτων που περιλαμβάνει μια διαδοχή συναισθηματικών αντιδράσεων: πένθος, φόβος, αγωνία, οργή, επανάσταση, ενοχή, ηρεμία. Αυτά τα συναισθήματα βιώνονται τόσο έντονα που προκαλούν τη σιωπή τους. Πρόκειται για μια άρνηση που παρεμποδίζει τη συνειδητοποίηση της πραγματικής κατάστασης, ενώ ταυτόχρονα ο πόνος, ο φόβος, η δυστυχία παραμένουν στο προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Ορισμένες τέτοιες χαρακτηριστικές συναισθηματικές και αμυντικές αντιδράσεις των γονέων είναι:

1. *Συναισθηματικός πόνος, φόβος και σιωπή.* Η επαφή των γονέων και των ψυχο-παιδαγωγών με το ασθενικό παιδί προξενεί συναισθήματα ψυχικού πόνου και φόβου. Ο φόβος προέρχεται από τον άγνωστο κόσμο της ασθένειας και της δυσλειτουργίας. Ο φόβος αυτός εκφράζεται συνήθως με σιωπή και φυγή. Έτσι, η δυσλειτουργία και η αναπηρία προξενούν συγκινησιακές διαταραχές που εκδηλώνονται σε όλο το κοινωνικό σύστημα της ζωής μας.

2. *Ενοχή και κοινωνική απομόνωση.* Μία συνήθης συμπεριφορά προσαρμογής σε καταστάσεις ψυχικού άλγους όλης της οικογενειακής ομάδας είναι ο αμυντικός τρόπος της κοινωνικής απομόνωσης. Πρόκειται για μια φυσική ανθρώπινη αντίδραση μπροστά σε κάθε μορφή πόνου. Η αμυντική αυτή αντίδραση σχετίζεται άμεσα με το συναίσθημα ενοχής που τούς βαραίνει για την ασθένεια του παιδιού τους.

3. *Άρνηση της ασθένειας ή της αναπηρίας του παιδιού.* Για τους περισσότερους γονείς η χρόνια ασθένεια ή δυσλειτουργία αποτελεί για το παιδί τους μία οριστική “καταδίκη”, μία εντελώς απαράδεκτη πραγματικότητα. Αυτή η άποψη ωθεί τους γονείς σε πλήρη άρνηση της θλιβερής αυτής πραγματικότητας.

4. *Εξιδανίκευση του τραύματος.* Πρόκειται για ένα μηχανισμό άμυνας με τον οποίο οι γονείς προσπαθούν να ερμηνεύσουν ορθολογικά την κατάστασή τους επινοώντας έτσι τρόπους διαφυγής από τα τραγικά τους αδιέξοδα. Την ασυνείδητη αλλά και συνειδητή αυτή διεργασία χρησιμοποιούν κυρίως άτομα με κάποια ιδιαίτερη πνευματικότητα και με θρησκευτικές και μεταφυσικές αναζητήσεις. Ορισμένες από αυτές τις ερμηνείες θεωρούν τον πόνο «ως μέσο για την ψυχική και ηθική βελτίωση των γονέων», την ασθένεια «ως δώρο και επίσκεψη Θεού». Άλλες διαβλέπουν μέσα από αυτή τη

συμφορά «σύσφιξη των οικογενειακών σχέσεων» και άλλες πάλι μιλούν για «αυτοθυσία» και «προσφορά ζωής» αδελφού σε αδελφό, μητέρας σε παιδί.

Στον κόσμο αυτό των έντονων συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων το κυρίαρχο συναίσθημα είναι συνήθως η ανησυχία των γονέων για το μέλλον, για την εξέλιξη, την υποβοήθηση και ίσως και την αποκατάσταση του παιδιού. Τελικά οι περισσότεροι γονείς αποδέχονται και αγαπούν το παιδί τους. Αυτή η διεργασία επηρεάζεται από διαφορετικούς μεταξύ τους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους, η γενική τους φιλοσοφία, οι μεταξύ τους σχέσεις, ο τρόπος ζωής τους και η παροχή υπηρεσιών.

Όσον αφορά τις γονεϊκές σχέσεις τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις επιδράσεις που έχει η ύπαρξη ενός μειονεκτικού παιδιού πάνω στο γάμο, είναι αντιφατικά. Ο ειδικός θα πρέπει να έχει υπόψη του την πιθανότητα συζυγικών δυσκολιών και να προσφέρει βοήθεια στους γονείς, γιατί οι δυσκολίες αυτές συχνά επηρεάζουν την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί τους και την απόφασή τους να το τοποθετήσουν σε κάποιο ίδρυμα.

Επίσης, από τις έρευνες δεν έχει επιβεβαιωθεί εάν οι ανησυχίες από την ύπαρξη ενός μειονεκτικού παιδιού, έχουν φθοροποιές πάντα επιπτώσεις πάνω στα αδέρφια του. Υπάρχουν όμως, ενδείξεις ότι οι πρωτότοκες κόρες ίσως βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο, γιατί συμμετέχουν περισσότερο στη φροντίδα ενός μειονεκτικού παιδιού. Οι γονείς συχνά παρατήρησαν, ότι η παρουσία ενός μειονεκτικού παιδιού βοηθάει τ' άλλα παιδιά να ενδιαφέρονται πιο πολύ και να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα στις ανάγκες ανάπηρων ατόμων. Πολλά μειονεκτικά παιδιά έχουν προβλήματα που μπορεί να διαταράσσουν και να κυριαρχούν στη ζωή της οικογένειας και να επηρεάζουν τα αδέρφια. Τα αδέρφια όπως και οι γονείς έχουν ανάγκη να κατανοήσουν τι «δεν πάει καλά» με τον αδελφό ή την αδελφή τους που έχει κάποια μειονεξία και πώς μπορούν να βοηθήσουν, ενώ συγχρόνως έχουν και τη δική τους ζωή.

Οι ανάγκες των αδερφών μπορούν να αντιμετωπιστούν και με άμεσο τρόπο μέσω της συνεργασίας με τους γονείς. Δίνεται η δυνατότητα σε αδέρφια να συναντιούνται σε ομάδες για να συζητήσουν τη φύση και τις επιπτώσεις της μειονεξίας και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει τη δική τους ζωή. Οι συναντήσεις μπορεί να γίνονται ξεχωριστά με τους γονείς ή και με τα παιδιά σαν οικογένεια, ανάλογα με την προτίμηση της οικογένειας και με τη φύση των θεμάτων που τους απασχολούν.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο για τη στάση των γονέων και των αδελφών απέναντι σ' ένα μειονεκτικό παιδί, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τρεις (3) κυρίως προσεγγίσεις στην ερμηνεία και κατανόηση των ψυχολογικών πιέσεων που υφίσταται μια οικογένεια μεγαλώνοντας ένα μειονεκτικό παιδί. Η πρώτη προσέγγιση ενώ αναγνωρίζει ότι το στρες δεν είναι αναπόφευκτο, ασχολείται με τον προσδιορισμό εκείνων των χαρακτηριστικών του παιδιού και της οικογένειας που συνδέονται με την επιρρέπεια του στρες. Η δεύτερη προσέγγιση ξεκινά από τη θέση ότι δεν είναι η παρουσία του μειονεκτικού παιδιού που οδηγεί στο στρες αλλά η έλλειψη παροχής υπηρεσιών για την αντιμετώπιση



των αναγκών της οικογένειας. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση και η πιο πρόσφατη προσπαθεί να εντοπίσει τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες αντιμετωπίζουν το στρες που βιώνουν και προσαρμόζονται σε αυτό, μελετώντας διάφορες πλευρές, όπως την ποιότητα των συζυγικών σχέσεων, την κοινωνική υποστήριξη που προσφέρεται στους γονείς καθώς και το ρόλο που παίζουν οι στάσεις των γονέων απέναντι στη μειονεξία και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι γονείς για ν' αντιμετωπίσουν τη μειονεξία.

### 3. ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Καταρχήν, είναι σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε τον όρο *ειδικές ανάγκες*, γιατί είναι πολύ γενικός και είναι δύσκολο να περιγραφεί με λέξεις. Η Επιτροπή Warnock (1978) περιέγραψε τις ειδικές ανάγκες «ως αδυναμία που έχει ένα παιδί να μαθαίνει κάτω από ορισμένες συνθήκες ή να μαθαίνει κάποια διδακτικά αντικείμενα». Επειδή στην καθημερινότητα παρατηρείται επιμονή στην τάση να χαρακτηρίζουμε τα παιδιά και όχι τις ανάγκες, τα τελευταία χρόνια πολλοί από εκείνους που ασχολούνται με την ειδική εκπαίδευση προσπαθούν να εγκαταλείψουν τον όρο «ειδικές ανάγκες» και να τον αντικαταστήσουν με τον όρο «δυσκολίες μάθησης».

Όταν λέμε ότι ένα παιδί είναι «σε ανάγκη» εννοούμε, ότι ζει κάτω από συνθήκες όπου μπορεί να επηρεάζεται αρνητικά η φυσική και η πνευματική του υγεία ή η φυσική, η νοητική, η κοινωνική και η συναισθηματική του ανάπτυξη. Όταν λέμε παιδί με «ειδικές ανάγκες» εννοούμε το παιδί που χρειάζεται άμεση ειδική εκπαιδευτική φροντίδα με στόχους: α) Την πρόληψη αρνητικών επιπτώσεων και επιβάρυνσης των παιδιών στους παραπάνω τομείς β) Την καλύτερη εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες με προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα προγράμματα και άλλα αντισταθμιστικά μέτρα.

Ο όρος *ειδικές ανάγκες* συνδέεται με εκπαιδευτική φροντίδα ενώ ο όρος *σε ανάγκη* συνδέεται με μία σειρά από υπηρεσίες που θα βοηθήσουν την οικογένεια να ξεπεράσει τις δυσκολίες της για να μπορέσει η ίδια να βοηθήσει το παιδί της αποτελεσματικά. Έτσι, μελλοντικά πρέπει να εισαχθεί μία διαφορετική στρατηγική στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αντί δηλαδή οι ειδικοί και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες να παρεμβαίνουν απ' ευθείας στο παιδί με ειδικές ανάγκες, να μπορούν να παρεμβαίνουν υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στο περιβάλλον (δηλαδή στο σχολείο ή στην οικογένεια) όπου ζει το παιδί και να ελαχιστοποιήσουν τις δυσκολίες που επισημαίνονται στα περιβάλλοντα αυτά, ώστε τα παιδιά να μπορούν να ζουν, να εξελίσσονται και να εκπαιδεύονται εκεί όσο πιο ομαλά γίνεται.

Με βάση τα παραπάνω, Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού. Με την Ειδική Αγωγή το παιδί εφοδιάζεται με τις γνώσεις και δεξιότητες για να γίνει μέσα στα πλαίσια

των δυνατοτήτων του ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Ο σκοπός της Ειδικής Εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει το παιδί να συμμετάσχει στον ανώτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πνευματικά. Επίσης, να αυξήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να καλλιεργήσει το πνεύμα και να διευκολύνει τη μετάβασή του από το σχολείο στην ενηλικίωση, την ενεργό ζωή και την αυτονομία.

Το νεαρό άτομο που παρουσιάζει κάποια δυσλειτουργία, απαιτεί την ικανοποίηση ορισμένου αριθμού θεμελιωδών αναγκών οι οποίες δεν είναι μόνο φυσικές, όπως είναι η στέγαση, η ένδυση, η διατροφή κ.λπ. αλλά και ψυχο-συναισθηματικές και κοινωνικές. Για την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αγάπης, ασφάλειας, αναγνώρισης, εκτίμησης και υπευθυνότητας. Επειδή τα προβλήματα και οι αντίστοιχες σ' αυτά ανάγκες είναι ποικίλης μορφής: βιο σωματικής - φυσιολογικής, διανοητικής – πνευματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, ηθικής και πολιτιστικής, μπορούμε να διακρίνουμε τις ανάγκες των παιδιών στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. *Ανάγκες που απορρέουν από τη διαλεκτική σχέση του παιδιού με το Εγώ του τον ίδιο τον εαυτό του.* Το παιδί προσπαθεί από πολύ νωρίς με ποικίλους τρόπους να προσαρμοστεί στον κόσμο και να αντιμετωπίσει τη ζωή, δηλαδή να δομήσει τον προσωπικό κόσμο, αναπτύσσοντας μηχανισμούς επικοινωνίας και έκφρασης (προφορικό - γραπτό λόγο, σωματική - κινητική εκφραστικότητα).

2. *Έμφυτες και επίκτητες ανάγκες του παιδιού,* που εκδηλώνονται σταδιακά κατά την αναπτυξιακή του πορεία και διαφοροποιούνται μέσα από τις σχέσεις του με τους γονείς. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάγκη για στοργή, προστασία, συναισθηματική ηρεμία και ψυχική γαλήνη που είναι η πιο σημαντική εσωτερική παρόρμηση του ανθρώπου. Η απουσία της αίσθησης της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης από το οικογενειακό περιβάλλον αρχίζει να κλονίζει τα θεμέλια της ψυχικής υγείας του παιδιού. Θεμέλιο λοιπόν, της ψυχικής υγείας και της συναισθηματικής ωρίμανσης του παιδιού αποτελεί η ικανοποίηση της βασικής του ανάγκης για αγάπη και μάλιστα για γονεϊκή αγάπη. Για να παρέχουν οι γονείς αγάπη και ασφάλεια στα παιδιά τους, θα πρέπει να είναι οι ίδιοι συναισθηματικά ώριμοι, ισορροπημένοι, γαλήνιοι και να αισθάνονται ασφαλείς. Όμως, τον περισσότερο καιρό οι γονείς είναι ανήσυχτοι, πληγωμένοι από την ασθένεια του παιδιού, αγχώδεις εξαιτίας του αβέβαιου μέλλοντός του.

Η έγκαιρη λοιπόν και αντικειμενική διάγνωση της κατάστασης του παιδιού, η κατάλληλη υποβοήθηση των γονέων, ώστε να κατανοήσουν τα προβλήματα και ν' αναλάβουν τις ευθύνες τους καθώς και η συμβουλευτική των γονέων, είναι δυνατό να οδηγήσουν τους γονείς σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και ηρεμία και κυρίως στη διαμόρφωση μίας προσωπικής παιδαγωγικής που δημιουργεί κατάσταση ασφάλειας και βεβαιότητας στην οικογένεια.

3. *Ανάγκες που προκύπτουν από τις σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του, με τον κόσμο, τη φύση, τον πολιτισμό, την ευρύτερη κοινωνία.* Το παιδί έχει την έμφυτη τάση να ερευνά και να

ανακαλύπτει ο περιβάλλον, να κυριαρχεί στον κόσμο του και στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα, να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον. Όμως, το παιδί που παρουσιάζει κάποια δυσλειτουργία, δεν μπορεί να ικανοποιήσει τη θεμελιακή αυτή ανάγκη.

Επομένως, για να μπορέσει το παιδί να μάθει, θα πρέπει να καθοδηγείται προσεκτικά, να υποστηρίζεται ώστε να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια μέσα σ' ένα περιβάλλον με κατανόηση για να επιτευχθούν ορισμένες πρόοδοι κυρίως στον τομέα των εμπειριών του παιδιού.

Όσον αφορά την υπευθυνότητα, συνήθως παρεμποδίζεται από την υπερπροστασία με την οποία το περιβάλλον αντιδρά στην αδυναμία του παιδιού. Πρόκειται για ένα συνηθισμένο τύπο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντός του. Σ' ένα περιβάλλον όμως, που σέβεται το παιδί προσφέροντάς του δυνατότητες να πραγματοποιήσει τις επιλογές του, να εκφράσει τις επιθυμίες του, το παιδί επιτυγχάνει να ικανοποιήσει την ανάγκη του για νέες εμπειρίες και για άσκηση της υπευθυνότητας, ώστε να προσεγγίζει τη ζωή, να ωριμάσει και ν' αναπτυχθεί αρμονικά.

Μια άλλη βασική ανάγκη είναι η ανάγκη της επιτυχίας και της αναγνώρισης της αξίας του από το περιβάλλον, η οποία επηρεάζεται λίγο ή πολύ από την ασθένεια του παιδιού. Συνήθως, η αδυναμία ικανοποίησης αυτής της ανάγκης δημιουργεί σ' αυτό τη συναισθηση αποτυχίας και μειονεξίας έναντι των άλλων. Έτσι, αυτοί συμπεριφέρονται προς το παιδί άλλοτε με οίκτο για τις αποτυχημένες του προσπάθειες και άλλοτε με συμπάθεια για την αδεξιότητά του υποδηλώνοντας μ' αυτή τη συμπεριφορά τους την απόρριψη ή έστω κάποιον ενδοιασμό για την αξία της προσωπικότητας του παιδιού.

4. *Ατομικές ανάγκες*, που προκύπτουν από τις σχέσεις του παιδιού με την ομάδα και τα πρόσωπα των ειδικών (ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών).

5. *Εσωτερικές μεταφυσικές ανάγκες και τάσεις του παιδιού*, που απορρέουν από τη σχέση του με το Θείο, όπως είναι η αναζήτηση του Θεού, η ανάγκη της προσευχής, η εξέλιξη της θρησκευτικής πίστης κ.ά.

Όπως είναι γνωστό, η ικανοποίηση των βασικών αναγκών αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή δόμηση της προσωπικότητας κάθε ανθρώπου. Τις ίδιες ανάγκες βέβαια, έχουν και τα άτομα που παρουσιάζουν κάποια δυσλειτουργία από την οποία μπορεί να έχει επηρεαστεί η σωματική ή η ψυχική τους υγεία. Τις ανάγκες αυτές τις χαρακτηρίζουμε ως ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες, επειδή τις εκφράζουν μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν με μία προσωπική επιτηδειότητα. Όμως, οι ιδιαίτεροι αυτοί τρόποι συμπεριφοράς και έκφρασης με τους οποίους το παιδί προσαρμόζεται στο περιβάλλον και τη ζωή, αποτελούν μερικές φορές ένα σήμα κινδύνου που εκπέμπει το παιδί με σκοπό να ευαισθητοποιήσει και να αφυπνίσει τους γονείς, τους παιδαγωγούς και τους άλλους ειδικούς.

#### **4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

Μετά τη δεκαετία του '70 παρατηρείται μια χαρακτηριστική στροφή του ενδιαφέροντος των Επιστημών της Αγωγής προς την οικογένεια. Το έργο της εκπαίδευσης και προετοιμασίας των γονέων γίνεται ατομικά και ομαδικά σε θεραπευτικούς χώρους, στο σχολείο και κυρίως μέσα στο σπίτι υπό την καθοδήγηση των ειδικών. Το έργο αυτό είναι αρκετά επίπονο και επηρεάζεται από αρνητικούς παράγοντες, όπως είναι: οι σημαντικές ατομικές διαφορές μεταξύ των γονέων, οι εξωτερικές κοινωνικές πιέσεις, οι ενδο-οικογενειακές προστριβές, οι συζυγικές διαφωνίες, η κατάθλιψη της μητέρας, η αρνητική στάση του πατέρα κ.ά.

Κατά την εκπαίδευσή τους οι γονείς συνειδητοποιούν τις παιδευτικές ικανότητές τους, ώστε ν' αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, κατανοούν και αφομοιώνουν διδακτικές και ψυχολογικές αρχές, μαθαίνουν να αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού και τέλος να οργανώνουν ένα παιδαγωγικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα το οποίο να μην εξουθενώνει το παιδί.

Σύμφωνα με ορισμένες θεμελιώδεις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά απαραίτητες δεξιότητες και πρωταρχικές λειτουργίες ζωής: τη βάδιση, την ομιλία, την αυτοεξυπηρέτηση. Παρωθούν το παιδί με ενισχυτικά μέσα να εισαχθεί στο χώρο του παιχνιδιού, της κοινωνικοποίησης, να παρατηρεί τον κόσμο γύρω του, να κατασκευάζει, να δημιουργεί έναν προσωπικό στοιχειώδη κόσμο και ν' αναπτύσσει το σκοτεινό πνευματικό του κόσμο.

Στην πορεία αυτή οι γονείς - παιδαγωγοί καλούνται να διαδραματίσουν το ρόλο του «ψυχολόγου - θεραπευτή». Μαθαίνουν να χαρακτηρίζουν τα διάφορα προβλήματα συναισθηματικής φύσεως και τις διάφορες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του παιδιού, όπως είναι η επιθετικότητα, οι κρίσεις οργής, οι καταθλιπτικές τάσεις κ.ά.. Επίσης, μαθαίνουν να αξιολογούν όλες αυτές τις εκδηλώσεις και με την καθοδήγηση των ειδικών να εφαρμόζουν γνωστές μεθόδους και τεχνικές θεραπείας της συμπεριφοράς. Έτσι, οι γονείς με την πάροδο του χρόνου, κατορθώνουν να φτάσουν σ' ένα ικανοποιητικό επίπεδο ψυχο-παιδαγωγικής προετοιμασίας και να διαδραματίσουν ένα βοηθητικό «ψυχο-θεραπευτικό» και συμβουλευτικό ρόλο, προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία θεμελιώδη προβλήματα της παιδικής ηλικίας.

Οι γονείς των μειονεκτικών παιδιών προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Η προσωπικότητα και οι οικογενειακές συνθήκες διαφέρουν και επομένως διαφέρουν τα προβλήματα και οι ανάγκες τους. Ως προς τις ανάγκες των γονέων όταν θα τούς ανακοινωθούν τα τραγικά νέα για το παιδί τους, πρέπει να μάθουν ποιο είναι το πρόβλημα του παιδιού τους, ποιες είναι οι αιτίες που προκάλεσαν τις δυσκολίες του παιδιού και θα χρειαστούν συμβουλευτική βοήθεια, υποστήριξη και κατανόηση. Οι περισσότεροι γονείς θα θελήσουν να βοηθήσουν καλύτερα το παιδί τους ν' αξιοποιήσει όλο το δυναμικό και θα χρειαστούν βοήθεια να βρουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Θα πρέπει να ξέρουν τι είδους θεσμοθετημένες και εθελοντικές υπηρεσίες υπάρχουν και

πολλοί μπορεί να θελήσουν να ενταχθούν σε συλλόγους γονέων και σε ομάδες πίεσης που έχουν στόχο τη βελτίωση των υπηρεσιών.

Όταν γεννιούνται παιδιά με ένα πρόβλημα, οι γονείς θέλουν να έχουν ακριβείς πληροφορίες για την πρόγνωση και τις αιτίες. Η ενημέρωση αυτή πρέπει να γίνεται με κάποια ευαισθησία και είναι καλύτερα όταν ο γιατρός είναι συγχρόνως και στους δύο γονείς με την παρουσία και του μωρού. Πολλοί γονείς χρειάζονται κάποια υποστηρικτική βοήθεια για να αντιμετωπίσουν τη θλίψη και τον πόνο, ότι δεν απέκτησαν το φυσιολογικό μωρό που περίμεναν. Ακόμα, θέλουν να παίρνουν ειλικρινείς απαντήσεις στις απορίες για τη μη εξέλιξη του παιδιού τους και να αντιμετωπίζονται με ευαισθησία οι ενοχές που μπορεί να νιώσουν.

Αν και οι πιο πολλοί γονείς θέλουν να αναλάβουν οι ίδιοι τη φροντίδα του παιδιού τους, υπάρχουν και μερικοί που αποφασίζουν να μην πάρουν το μωρό στο σπίτι. Αντί να μεγαλώσουν τα μωρά σε ιδρύματα, θα πρέπει να τοποθετούνται σε ανάδοχες οικογένειες ή να υιοθετούνται από πρόθυμους ενήλικους που καταλαβαίνουν τη φύση της αναπηρίας του παιδιού. Καμιά φορά τις τοποθεσίες αυτές τις αναλαμβάνουν κέντρα υιοθεσίας.

Η βοήθεια προς τους γονείς παρέχεται στην κλινική, στο σχολείο, στο σπίτι – ατομικά ή ομαδικά – στα πλαίσια κάποιου βραχυπρόθεσμου προγράμματος ή συνεχούς παροχής κλινικών υπηρεσιών. Η εμπλοκή των γονέων στη βοήθεια του παιδιού τους θα έπρεπε να αποτελεί μέρος παροχής ολοκληρωμένων υπηρεσιών και όχι μεμονωμένης βοήθειας. Όταν οι υπάρχουσες πηγές ειδικής βοήθειας για την αντιμετώπιση των αναγκών της οικογένειας είναι περιορισμένες, η βοήθεια αυτή μπορεί να προσφέρεται σε ομάδες που μπορούν να χρησιμεύουν σαν πλαίσιο αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών.

Η προσπάθεια να διδάξει κανείς στους γονείς όσο το δυνατό καλύτερα, διάφορες δεξιότητες, είναι πολύ δύσκολη. Γενικά, οι μέθοδοι άμεσης διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας πρακτικών δεξιοτήτων σε γονείς που προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, απ' όσο είναι οι διαλέξεις ή οι συζητήσεις. Παρόλο αυτά η συζήτηση των βασικών αρχών βοηθά τους γονείς να γενικεύσουν αυτές τις δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν διαφορετικά προβλήματα και να διδάξουν στα παιδιά τους νέες δεξιότητες.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γραφτεί πολλά βιβλία για την καθοδήγηση των γονέων, καθώς και εγχειρίδια βασισμένα στις αρχές της θεωρίας της συμπεριφοράς. Οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν, ότι τα εγχειρίδια μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματικά με άλλες μορφές εκπαίδευσης, που έχουν στόχο να μάθουν στους γονείς πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν δεξιότητες. Οι διάφορες μορφές άμεσης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με συνεργασία των ειδικών για την εκπαίδευση των γονέων στην αντιμετώπιση προβλημάτων και για τη δημιουργία εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, είναι πιο αποτελεσματικές από την απλή παροχή εγχειριδίων. Προσεκτικά σχεδιασμένα εγχειρίδια που ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα, μπορεί να είναι πολύ χρήσιμα για να μπορούν οι γονείς

να ανατρέχουν σε αυτά. Όμως, δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση πολύπλοκων ή πολλαπλών προβλημάτων.

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση των γονέων έχει προσφέρει πολλές υπηρεσίες, που η αξία τους αναγνωρίζεται, γιατί οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους. Οι επιδράσεις της εκπαίδευσης των γονέων πάνω στη ζωή της οικογένειας μπορεί να είναι ωφέλιμες για την οικογένεια και για το μειονεκτικό παιδί αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται ο κίνδυνος υπερφόρτωσης των γονέων. Επίσης, ο τόπος εκπαίδευσης των γονέων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της παροχής γονεϊκής φροντίδας και λειτουργίας της οικογένειας και να μη θεωρείται η μοναδική ανάγκη των γονέων.

Περίπου στα μέσα με τέλη της δεκαετίας του '60, οι ειδικοί άρχισαν να προσφέρουν βοήθεια και συμβουλές, κινητοποιημένοι από την αυξανόμενη συνειδητοποίηση, ότι για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μειονεκτικών παιδιών στο πλαίσιο της κοινότητας, οι οικογένειές τους χρειάζονται τέτοιου είδους βοήθεια. Εκείνη την εποχή στις Η.Π.Α. οι αρχές της θεωρίας της συμπεριφοράς είχαν καταλάβει κεντρική θέση στη διδασκαλία μειονεκτικών παιδιών και ενηλίκων. Με βάση αυτές τις αρχές μπορούν να διδαχθούν πολλές δεξιότητες όπως αυτοεξυπηρέτηση, γλώσσα και επικοινωνία, παιχνίδι και απασχόληση, γνωστικές δεξιότητες, ανεξαρτησία καθώς και κοινωνική και διαπροσωπική συμπεριφορά.

Οι κύριοι στόχοι των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης είναι να προωθήσουν κυρίως με τη συνεργασία των γονέων την καλύτερη δυνατή εξέλιξη του παιδιού και να ελαχιστοποιήσουν τις μειονεξίες. Συνήθως στα προγράμματα αυτά ένα ειδικά εκπαιδευμένο άτομο (κοινωνικός λειτουργός, σύμβουλος ή ψυχολόγος) επισκέπτεται τακτικά την οικογένεια από μια φορά την εβδομάδα έως μία φορά κάθε λίγες εβδομάδες, όπου γονέας και ειδικός συζητούν μαζί την πρόοδο που έγινε. Πολλές φορές εφαρμόζεται ένα εξελικτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει διάφορες δεξιότητες, το οποίο χρησιμεύει για να εκτιμηθούν οι ικανότητες του παιδιού εκείνη τη στιγμή. Ο γονέας μαθαίνει πως να διδάξει το παιδί του και ελέγχει την πρόοδό του. Η έμφαση δε δίνεται μόνο στην πρόοδο του παιδιού αλλά όταν χρειάζεται γίνεται φυσικά συζήτηση και για άλλα θέματα που απασχολούν τους γονείς σχετικά με το παιδί.

Το πιο γνωστό και συστηματικό «πακέτο» για τη διδασκαλία – μέσω της συνεργασίας γονέων – μειονεκτικών παιδιών πολύ μικρής ηλικίας είναι το πρόγραμμα Portage. Περιέχει καλοφτιαγμένα και εύχρηστα σχεδιαγράμματα αξιολόγησης που συνοδεύονται με προτάσεις εξάσκησης. Ένα άτομο που κατέχει τις αρχές της συμπεριφοράς και έχει πείρα στα μειονεκτικά παιδιά και στις οικογένειές τους, συναντιέται κάθε εβδομάδα με λιγότερο έμπειρους οικογενειακούς επισκέπτες για να τους εκπαιδεύσει στη χρήση του υλικού του προγράμματος και στις μεθόδους διδασκαλίας του παιδιού και των γονέων, καθώς και για να εποπτεύσει τη δουλειά τους. Αυτό το μοντέλο Portage έχει εφαρμοστεί

με επιτυχία στις Η.Π.Α., στη Βρετανία και σε άλλες χώρες και προσφέρει ένα πλαίσιο για την παροχή υπηρεσιών στις οικογένειες, ακόμα και όταν τα μέσα είναι περιορισμένα.

Συχνά τονίζεται στους γονείς ότι πρέπει να παρέχουν στο παιδί ένα περιβάλλον «πλούσιο σε ερεθίσματα». Ο όρος αυτός μπορεί να παρεννοηθεί: ο απλός βομβαρδισμός του παιδιού με ερεθίσματα, είτε αυτά είναι ήχοι, εικόνες, κουβέντα ή αντικείμενα δε βοηθάει. Το παιδί πρέπει να εμπλακεί ενεργά σε εμπειρίες που έχουν νόημα, ενδιαφέρον και σε επίπεδο, που μπορεί να τις καταλάβει. Αυτό σημαίνει ότι ο ενήλικος πρέπει να διαμορφώσει τέτοια κατάσταση, ώστε να εξασφαλίσει την ενεργό απασχόληση με κατάλληλες δραστηριότητες. Ακόμα οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν, ότι τα μειονεκτικά παιδιά έχουν συχνά αντιδράσεις πιο αργές και ότι πρέπει να τους επιτρέπουν αρκετό χρόνο. Είναι πολύ σημαντικό για την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, ν' αντιδρά κανείς με ευαισθησία στις προσπάθειες του μικρού παιδιού.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μειονεκτικών παιδιών θα μπορούσαμε συμπερασματικά να αναφέρουμε τα ακόλουθα:

1. *Χρηματοδότηση και εξοπλισμός:* Πολλές οικογένειες θα μπορούσαν να ωφεληθούν από πρακτική και οικονομική βοήθεια που θα διευκόλυne τη φροντίδα μειονεκτικών ατόμων και θα μείωνε τις υπερβολικές πιέσεις στις οποίες υποβάλλονται. Αυτή η βοήθεια διατίθεται μόνο σε χώρες με καλά αναπτυγμένες κοινωνικοπρονοιακές υπηρεσίες. Τα χρηματικά επιδόματα βοηθούν να καλυφθούν τα έκτακτα έξοδα που απαιτούν οι ειδικές ανάγκες, όπως: ειδικός εξοπλισμός, ρουχισμός, επιδιορθώσεις ζημιών, μεταφορά του παιδιού στο σχολείο και έξω από το σπίτι για ψυχαγωγία, μεταρρυθμίσεις μέσα στο σπίτι για να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένες ανάγκες ή για να εξασφαλιστεί η ασφάλεια παιδιών που δεν έχουν αίσθηση του κινδύνου, δανειστικές βιβλιοθήκες με ειδικά παιχνίδια για παιδιά που είναι δύσκολο να απασχοληθούν ή να διασκεδάσουν. Πολλές μελέτες δείχνουν, ότι η παροχή υλικών υπηρεσιών για να γίνει το έργο της σωματικής φροντίδας πιο εύκολο, δε μειώνει απαραίτητα τις ψυχολογικές πιέσεις, αφού το σωματικό πρόβλημα μπορεί να μην είναι η κυριότερη πηγή πιέσεων στην καθημερινή ζωή εκείνων που φροντίζουν το παιδί.

2. Συχνά είναι πολύ δύσκολο για τους γονείς να εξασφαλίσουν καθημερινές *ιατρικές υπηρεσίες* για μειονεκτικά παιδιά. Γι' αυτό το λόγο σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλες πόλεις, ειδικές υπηρεσίες. Η διάδοση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για τη σωστή αντιμετώπιση των ειδικών ατόμων μπορεί να βοηθήσει.

3. Εκτός από τη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, οι γονείς ακόμα πρέπει να *επικοινωνούν* με τους δασκάλους για την καθημερινή πρόοδο, τα προβλήματα και τα θέματα που τους απασχολούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με επισκέψεις στο σχολείο ή με καθημερινή γραπτή επικοινωνία δασκάλων και γονέων.

4. *Ανακουφιστική φροντίδα.* Οι γονείς και τα αδέρφια πρέπει να αφιερώνουν χρόνο στον εαυτό τους. Αν και οι περισσότεροι γονείς προτιμούν να αναθέτουν τη φροντίδα του μειονεκτικού τους

παιδιού σε κάποιο γνωστό πρόσωπο, συχνά δεν είναι εύκολο να αναλάβουν οι συγγενείς τη φροντίδα δύσκολων μειονεκτικών παιδιών. Έτσι, αναγκαστικά, πολλές οικογένειες έχουν μαζί τα μειονεκτικά παιδιά τους. Την κυριότερη ευθύνη της φροντίδας την έχουν οι μητέρες, που ζουν πιο περιορισμένη ζωή και που εκφράζουν την ανάγκη για καθημερινή βοήθεια στη φροντίδα του παιδιού από κάποια πρόνοια. Η ανακουφιστική φροντίδα θα έπρεπε να αποτελεί μέρος των υπηρεσιών που βασίζονται στην κοινότητα και να διατίθεται όχι μόνο σε περιόδους κρίσεων αλλά σε καθημερινές περιπτώσεις. Ένα σύντομο ευέλικτο πρόγραμμα φιλοξενίας σχεδιασμένο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην επιθυμία των γονέων που αναζητούν επαρκή φροντίδα στο σπίτι από πεπειραμένους ανθρώπους, φαίνεται ότι έχει μεγάλη επιτυχία και εκτιμάται ιδιαίτερα από τους γονείς. Η γονεϊκή εμπλοκή στον προγραμματισμό υπηρεσιών εξασφαλίζει, ότι οι υπηρεσίες αυτές θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της οικογένειας και ότι οι γονείς θα είναι ικανοποιημένοι από αυτές.

Η καθημερινή πραγματικότητα μάς έχει πείσει, πώς οι γονείς ενός παιδιού με προβληματική ψυχική υγεία ή με διάφορες σωματικές δυσλειτουργίες, με συστηματική καθοδήγηση και κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να διαδραματίσουν, τις περισσότερες φορές, ένα επιτυχημένο παιδαγωγικό αλλά και θεραπευτικό ρόλο. Η ωριμότητα που διαθέτουν, καρπός μιας μακροχρόνιας εμπειρίας και αποτέλεσμα της συμβίωσης με τον πόνο αλλά και η διαρκής ενατένιση προς ένα πιο αισιόδοξο αύριο, μπορεί να τους καταστήσουν ισάξιους ενός παιδαγωγού και πιο αποτελεσματικούς απ' αυτόν, γιατί τους ωθεί το πληγωμένο γονεϊκό φίλτρο.

## **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Μια σημαντική αφητηρία για οποιαδήποτε προσπάθεια αντιμετώπισης των αναγκών κάθε παιδιού και κάθε οικογένειας αποτελεί η διεξοδική αξιολόγησή τους. Βέβαια, η μέχρι σήμερα έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στον τρόπο αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι οικογένειες. Δε διαφέρουν μόνο οι ανάγκες τους αλλά και δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μορφή παρέμβασης που να καλύπτει όλες τις ανάγκες τους. Για να καθοριστούν οι ανάγκες μειονεκτικών ατόμων, έχουν γίνει λιγότερες προσπάθειες, αν και οι ανάγκες επαγγελματικής απασχόλησης και ζωής των ίδιων των μειονεκτικών ατόμων έχουν αρχίσει να αντιμετωπίζονται.

Σήμερα πολλοί πιστεύουν, ότι ακόμα και πολύ εξαρτημένα μειονεκτικά άτομα θα πρέπει να ζουν μακριά από τους γονείς τους – διατηρώντας όμως επαφή μαζί τους. Η φροντίδα που βασίζεται στην κοινότητα, για να είναι κάτι περισσότερο από τη φροντίδα μιας υπερφορτωμένης και χωρίς υποστήριξη μητέρας, μεγάλη προτεραιότητα θα πρέπει να έχουν οι ολοκληρωμένες και συντονισμένες προσπάθειες. Τέτοιες ολοκληρωμένες και συντονισμένες υπηρεσίες βοηθούν τις περισσότερες οικογένειες στην ανατροφή των παιδιών τους με ειδικές ανάγκες.

Ωστόσο, πέρα από την εκπαίδευση και υποστήριξη της οικογένειας, οι υπηρεσίες θα πρέπει να παρέχουν την επιλογή της παροχής κλειστής ιδρυματικής περίθαλψης, στα πλαίσια της κοινότητας σε



παιδιά των οποίων οι οικογένειες διαλέγουν αυτή την επιλογή. Ακόμα και σε χώρες, όπου οι υπηρεσίες τους είναι ανεπτυγμένες, παρουσιάζονται προβλήματα, όπως τα κενά και η έλλειψη συντονισμού. Γι' αυτό το λόγο, η συνεργασία ανάμεσα στους δημόσιους και εθελοντικούς φορείς (συμπεριλαμβανομένων των γονέων) θα μπορούσε ίσως να βοηθήσει στη δημιουργία αξιόλογων υπηρεσιών.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1999) *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*, έκδ. 8<sup>η</sup>, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρουσταλλάκης, Γ. (1998) *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, γ' εκδ., Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μανωλόπουλος, Σ. *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τ. Γ', Αθήνα: Καστανιώτη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. – Ζαχαρογεώργα (1995) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Χρηστάκης, Κ. (2000) *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» και Ατραπός.

Stones, E. (1978) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική ψυχολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη.

## Το ελεύθερο παιχνίδι και η συμβολή του στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Χρύσα Μπόσινα

Νηπιαγωγός, M.ed. ειδική αγωγή, ειδικός θεραπευτικού παιχνιδιού  
[chryssabossina@gmail.com](mailto:chryssabossina@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτό το άρθρο εξετάζεται ο ρόλος του ελεύθερου παιχνιδιού στην προώθηση της αυτορρύθμισης και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το ελεύθερο παιχνίδι εμπεριέχει τα εξής στοιχεία: είναι μη δομημένο, παιδοκεντρικό και μη κατευθυντικό. Είναι σημαντικό για την συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά εξερευνούν, αλληλοεπιδρούν και δημιουργούν με τρόπο που τους επιτρέπει να εφαρμόζουν δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, επίλυσης προβλημάτων και προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις – δεξιότητες σημαντικές για την αυτορρύθμιση και ανθεκτικότητά τους. Σε αυτό το άρθρο θα γίνει ανασκόπηση της θεωρητικής βάσης του ελεύθερου παιχνιδιού, συζήτηση σχετικά με τη συμβολή του στην αυτορρύθμιση και ψυχική ανθεκτικότητα και θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν τη σημαντικότητά του στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

### SUMMARY

*This paper examines the role of free play in promoting self-regulation and mental resilience in preschool – aged children. Free play, defined as unstructured, child – led play without external guidance or objectives, is essential for young children’s emotional and psychological development. During free play, children explore, interact, and create in ways that enable them to practice managing emotions, solving problems and adapting to new situations – skills that are fundamental for self – regulation and resilience. This paper reviews the theoretical foundations of free play, discusses its contributions to self – regulation and mental resilience and presents empirical evidence supporting its importance in early childhood development.*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσχολική ηλικία είναι μία κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων που επηρεάζουν τη μελλοντική ευζωία και επιτυχία. Η αυτορρύθμιση ή η ικανότητα ελέγχου

και διαχείρισης των συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών, είναι μία σημαντική δεξιότητα που υποστηρίζει τα παιδιά στην επίτευξη των στόχων τους και στη διαχείριση των κοινωνικών τους σχέσεων. Κατά τον ίδιο τρόπο, η ψυχική ανθεκτικότητα – η ικανότητα ανάκαμψης από τις προκλήσεις και προσαρμογής στις αλλαγές- είναι κρίσιμη για την ολόπλευρη ψυχική υγεία. Το ελεύθερο παιχνίδι έχει αναγνωρισθεί ως βασικό στοιχείο στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να εμπλέκονται ελεύθερα σε παιχνίδι σύμφωνα με τους δικούς τους όρους και στο πλαίσιο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, γίνονται ικανά να εξερευνούν, να πειραματίζονται και να εφαρμόζουν βασικές δεξιότητες ζωής. Αυτό το άρθρο ασχολείται με το πώς το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και ψυχικής ανθεκτικότητας στα μικρά παιδιά και συγκεκριμένα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

#### **ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

##### **Ορισμοί και χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού.**

Το ελεύθερο παιχνίδι χαρακτηρίζεται από την ελεύθερη επιλογή και είναι παιδοκεντρικό και κατευθυνόμενο από το ίδιο το παιδί. Δεν οργανώνεται ή κατευθύνεται από τον ενήλικα (Burdette & Whitaker, 2005). Σε αντίθεση με το δομημένο παιχνίδι, το οποίο συνήθως περιλαμβάνει συγκεκριμένους κανόνες και αντικείμενα, το ελεύθερο παιχνίδι, είναι ανοιχτού τύπου, επιτρέπει στα παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες που κινούν το ενδιαφέρον τους χωρίς προκαθορισμένα αποτελέσματα. Αυτός ο τύπος του παιχνιδιού ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την εξερεύνηση και της κοινωνική αλληλεπίδραση. Στοιχεία που στο σύνολό τους είναι θεμελιώδη για τη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη. Σύμφωνα με τον Gray (2011), το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί βασική ανάγκη για την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

##### **Θεωρητική βάση του ελεύθερου παιχνιδιού.**

Τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού μπορούν να κατανοηθούν μέσα από διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, για παράδειγμα, αναφέρει ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση μέσα από την ενεργή εξερεύνηση του περιβάλλοντός τους και το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει το ιδανικό πλαίσιο για αυτή την εξερεύνηση (Piaget, 1962). Επίσης ο Vygotsky μέσα από την κοινωνικοπολιτισμική του θεωρία, υπογραμμίζει το ρόλο που κατέχει η κοινωνική αλληλεπίδραση στη διαδικασία της μάθησης. Το ελεύθερο παιχνίδι συχνά εμπεριέχει το κοινωνικό παιχνίδι με συνομήλικους, το οποίο προωθεί την επικοινωνία, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, όλα στοιχεία βασικά για την αυτορρύθμιση και την ανθεκτικότητα (Vygotsky, 1978).

Η νευροβιολογία παρέχει επίσης, σημαντικές ενδείξεις για το πώς το παιχνίδι επηρεάζει τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενεργοποιούνται διάφορα νευρικά κυκλώματα που σχετίζονται με τη μάθηση, τη μνήμη και τη συναισθηματική ρύθμιση. Έρευνες έχουν δείξει ότι η δραστηριότητα στο προμετωπιαίο φλοιό, περιοχή που εμπλέκεται στην αυτορρύθμιση και τη λήψη αποφάσεων, ενισχύεται μέσω του παιχνιδιού (Panksepp, 2007). Επίσης το παιχνίδι διεγείρει την απελευθέρωση νευροδιαβιβαστών, όπως η ντοπαμίνη, που ενισχύουν τα συναισθήματα ευχαρίστησης και υποστηρίζουν τη μάθηση.

#### **Το ελεύθερο παιχνίδι και η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης.**

Η αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και των σκέψεων. Είναι σημαντική για την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, τη διατήρηση της συγκέντρωσης και τη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων. (Mischel & Ayduk, 2004). Στην προσχολική ηλικία, η αυτορρύθμιση βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης. Το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει μια πολύτιμη ευκαιρία ώστε τα παιδιά να εφαρμόσουν και να ενδυναμώσουν αυτές τις δεξιότητες. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτορρύθμιση στην προσχολική ηλικία είναι ισχυρός παράγοντας που καθορίζει την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία αργότερα στη ζωή (Blair & Diamond, 2008).

#### **Πώς το παιχνίδι προωθεί τη ρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς.**

Το ελεύθερο παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να βιώνουν και να διαχειρίζονται μια ποικιλία συναισθημάτων σε καταστάσεις χαμηλού ρίσκου. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί παίζει με το οικοδομικό υλικό μπορεί να βιώσει τη σύγχυση εάν ο πύργος που κατασκευάζει γκρεμίζεται. Με το να συνεχίζει να ξαναφτιάχνει τον πύργο, το παιδί μαθαίνει να αντιμετωπίζει την αναστάτωση του, να επιμένει μπροστά στις αποτυχίες και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές του αντιδράσεις. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, τα παιδιά σταδιακά αναπτύσσουν μεγαλύτερη συναισθηματική ρύθμιση και την ικανότητα να χειρίζονται την αναστάτωση, την απογοήτευση και άλλα προκλητικά συναισθήματα (Hoffman & Russ, 2012). Η ενδυνάμωση επίσης της ρύθμισης της συμπεριφοράς επιτελείται μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι. Όταν το παιδί συμμετέχει στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους, εφαρμόζει συμπεριφορές όπως, να περιμένει τη σειρά του, να μοιράζεται και να ακολουθεί άτυπους κοινωνικούς κανόνες, οι οποίες απαιτούν αυτοέλεγχο. Η συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι, βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες όπως τον έλεγχο της παρόρμησης, την υπομονή, την ευελιξία, οι οποίες είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική αυτορρύθμιση. Η απουσία της παρέμβασης των ενηλίκων στο ελεύθερο παιχνίδι, ενθαρρύνει τα παιδιά να

επιλύουν τις συγκρούσεις ανεξάρτητα, ενισχύοντας περαιτέρω αυτές τις δεξιότητες. (Perry, 2001).

## **ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ**

### **Η ψυχική ανθεκτικότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα προσαρμογής στις αντιξοότητες και ανάκαμψης από τις προκλήσεις. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η ανθεκτικότητα είναι ουσιώδης για την διαχείριση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών σχέσεων, των οικογενειακών δυναμικών και του σχολικού περιβάλλοντος. Η ανθεκτικότητα στα μικρά παιδιά δεν είναι μόνο μια εσωτερική ποιότητα αλλά επίσης και μια ικανότητα που μπορεί να εξελιχθεί μέσα από υποστηρικτικές εμπειρίες. Το ελεύθερο παιχνίδι, παρέχοντας ένα «χώρο» εξερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, ενδυναμώνει την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας με το να επιτρέπει στα παιδιά να αντιμετωπίζουν και να ξεπερνούν «μικρές» προκλήσεις, μέσα σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον (Luthar, 2006).

### **Ελεύθερο παιχνίδι και επίλυση προβλημάτων**

Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά έρχονται συχνά αντιμέτωπα με προκλήσεις που απαιτούν την επίλυση κάποιων προβλημάτων. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να κληθούν χρησιμοποιήσουν μια καινούρια προσέγγιση στην οικοδόμηση μιας κατασκευής με τουβλάκια, που συνεχίζει να γκρεμίζεται ή να διαπραγματευτούν με συνομηλίκους στο μοίρασμα των παιχνιδιών. Μέσα από την αντιμετώπιση τέτοιων προκλήσεων και την ανάγκη εύρεσης λύσεων, τα παιδιά οικοδομούν την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και μαθαίνουν να τις προσαρμόζουν στα εμπόδια που συναντούν. Αυτή η προσαρμοστικότητα στην επίλυση προβλημάτων είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ανθεκτικότητας, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίζουν τις νέες προκλήσεις με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και αποφασιστικότητας (Whitebread et al., 2009).

### **Ανάληψη ρίσκου και μάθηση μέσα από την αποτυχία**

Το ελεύθερο παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να αναλαμβάνουν διαχειρίσιμες προκλήσεις, όπως η αναρρίχηση στα παιχνίδια της αυλής ή η ενασχόληση με καινούρια παιχνίδια. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν τον κίνδυνο, να μετρούν τις δυνατότητές τους και να δέχονται την αποτυχία σαν μία φυσική κατάσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν κάποιο ρίσκο στο παιχνίδι, αναπτύσσουν την αίσθηση του ελέγχου και μαθαίνουν ότι μπορούν να ανακάμψουν από τις αναποδιές. Αυτή η εμπειρία ανάληψης κινδύνου και μάθησης μέσα από την αποτυχία είναι θεμελιώδης στην

οικοδόμηση της ανθεκτικότητας, καθώς προάγει την πίστη ότι οι προκλήσεις αποτελούν ευκαιρίες ανάπτυξης (Sandseter, 2007).

#### **Υποστηρίζοντας το ελεύθερο παιχνίδι και τα αναπτυξιακά του αποτελέσματα**

Μια πληθώρα ερευνών έχει επιδείξει τη θετική επιρροή του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυτορρύθμιση και την ανθεκτικότητα. Για παράδειγμα, η έρευνα των Elias & Berk (2002) έδειξε ότι τα νήπια που εμπλέκονταν περισσότερο σε ελεύθερο παιχνίδι, επιδείκνυαν καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση και λιγότερη παρορμητικότητα, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους που συμμετείχαν σε πιο δομημένες δραστηριότητες. Παρομοίως, η έρευνα του Ginsburg (2007), έδειξε ότι το ελεύθερο παιχνίδι δημιουργεί στα παιδιά την αίσθηση του ελέγχου του περιβάλλοντος, η οποία συμβάλλει στην ανθεκτικότητα με το να ενισχύει την ικανότητα τους διαχείρισης των προκλήσεων ανεξάρτητα.

Σε μία άλλη μελέτη, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα παιδιά που εμπλέκονταν σε καταστάσεις ελεύθερου παιχνιδιού ανέπτυξαν πιο ισχυρές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και μία καλύτερη δυνατότητα προσαρμογής της σκέψης (Hoffman & Russ, 2012). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι ενθαρρύνει την γνωστική ευελιξία και επινοητικότητα, στοιχεία σημαντικά για την ανθεκτικότητα.

Τα στοιχεία που υποστηρίζουν τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού, αναδεικνύουν τις δυνατότητές του ως πολύτιμο εργαλείο στην προσχολική εκπαίδευση και υπογραμμίζουν την ανάγκη για πολιτικές που δίνουν προτεραιότητα στο αδόμητο παιχνίδι μέσα στο πλαίσιο της τάξης.

#### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Στο συγκεκριμένο άρθρο υπογραμμίστηκε η σπουδαιότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και της ανθεκτικότητας στην προσχολική ηλικία. Το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά μοναδικές ευκαιρίες να εφαρμόσουν δεξιότητες ρύθμισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, να προσαρμοστούν στις προκλήσεις και να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Όλα στοιχεία σημαντικά ανθεκτικότητας. Παρέχοντας στα παιδιά ένα «χώρο» εξερεύνησης και πειραματισμού, το ελεύθερο παιχνίδι είναι αυτό που βάζει τη βάση για την καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων που χρειάζονται για τη διαχείριση πιο περίπλοκων μελλοντικών προκλήσεων.

Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει όλο και πιο πολύ προτεραιότητα στις δομημένες και κατευθυνόμενες δραστηριότητες, υπάρχει ο κίνδυνος εξάλειψης του ελεύθερου παιχνιδιού. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και όσους εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, να αναγνωρίσουν τα αναπτυξιακά οφέλη του ελεύθερου

παιχνιδιού και να διασφαλίσουν ότι τα μικρά παιδιά έχουν επαρκή χρόνο και χώρο να εμπλέκονται σε αυτή την σημαντική συνθήκη. Δημιουργώντας ένα περιβάλλον που υποστηρίζει το ελεύθερο παιχνίδι, προωθούμε την αυτορρύθμιση, την ανθεκτικότητα και την γενική ψυχική υγεία και ευζωία των παιδιών.

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Το ελεύθερο παιχνίδι είναι ένας κρίσιμος παράγοντας της πρώιμης παιδικής ανάπτυξης, παρέχοντας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ευκαιρία ανάπτυξης της αυτορρύθμισης και της ανθεκτικότητας. Μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν τρόπους ρύθμισης της συμπεριφοράς τους και να διαχειρίζονται προκλήσεις με αυτοπεποίθηση. Τα στοιχεία που υποστηρίζουν τα πλεονεκτήματα του ελεύθερου παιχνιδιού, δίνουν έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει στην προσχολική εκπαίδευση και καλούν για επαναξιολόγηση των τρεχόντων πρακτικών που περιορίζουν το αδόμητο παιχνίδι. Καθώς κύριο μέλημά μας είναι η θωράκιση της ψυχικής υγείας και ευζωίας των παιδιών, με το να δίνουμε προτεραιότητα στο ελεύθερο παιχνίδι, εξασφαλίζουμε διαρκή οφέλη και εξοπλίζουμε τα παιδιά με τις δεξιότητες χρειάζονται για να

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.

Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Paediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50.

Elias, C. L., & Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Paediatrics*, 119(1), 182-191.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.

Hoffman, J. D., & Russ, S. W. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.

Panksepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 57-66.

Perry, D. G. (2001). How childhood self-regulation influences adult social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(2), 131-151.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play-How can we identify risk-taking in children's play?  
*European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2) 237-252.



**Έκθεση Πισσαρίδη. Μία ολοκληρωμένη πρόταση αναβάθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης ως θεμέλιο για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη**

**Δημήτριος Τάμπας**

Δάσκαλος, MSc

[dimitampas@gmail.com](mailto:dimitampas@gmail.com)

**Περίληψη**

*Η έκθεση Πισσαρίδη αποτελεί ένα πλήρες σχέδιο ανάπτυξης για την ελληνική οικονομία, δίνοντας προτεραιότητα σε μεταρρυθμίσεις με επίκεντρο την εκπαίδευση. Προσεγγίζει τα διαρθρωτικά προβλήματα που προέκυψαν μετά την οικονομική κρίση και προτείνει στρατηγικές βιώσιμης ανάπτυξης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ως συγκεντρωτικό, με ανάγκη αυτονομίας και επενδύσεων, ενώ υπογραμμίζεται η ανάγκη για ψηφιακή αναβάθμιση και υποδομές.*

*Μεταξύ των προτεινόμενων μέτρων είναι η μεγαλύτερη αυτονομία και αποκέντρωση στα σχολεία, η ενίσχυση της αξιολόγησης, η βελτίωση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και η επέκταση του ολοήμερου σχολείου. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προτείνονται μέτρα για αυτονομία, νέες διοικητικές δομές, φοιτητοκεντρική μάθηση, και σύνδεση με την αγορά εργασίας.*

*Η κριτική εφαρμογή των προτάσεων επισημαίνει κινδύνους όπως η πιθανή αναποτελεσματικότητα, ενώ τονίζεται η ανάγκη διασφάλισης αντικειμενικής αξιολόγησης. Συνολικά, η έκθεση αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη, απαιτώντας ευελιξία για την αντιμετώπιση προκλήσεων.*

**1. Διαπιστώσεις έκθεσης Πισσαρίδη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό, καθώς οι περισσότερες σημαντικές και πολλές δευτερεύουσες αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων σε όλες τις βαθμίδες είναι πολύ περιορισμένη, ειδικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ποσοστό των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση σε σχέση με το ΑΕΠ είναι χαμηλότερο σε σύγκριση με τους Ευρωπαίους εταίρους. Οι δαπάνες για τη δημόσια εκπαίδευση εστιάζονται κυρίως στις τρέχουσες ανάγκες, όπως μισθοί, ενώ οι επενδύσεις σε κεφαλαιουχικά αγαθά, όπως κτήρια και εργαστήρια, είναι πολύ πιο περιορισμένες.

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ακολουθεί μια ανοδική τάση στις εκπαιδευτικές δαπάνες σε σχέση με το ΑΕΠ, τόσο σε δημόσιο όσο και σε ιδιωτικό επίπεδο, συμβαδίζοντας με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες τάσεις. Υπάρχει επίσης σταθερή αύξηση στο ποσοστό του πληθυσμού που ολοκληρώνει υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Οι περισσότερες δαπάνες εκπαίδευσης είναι δημόσιες, με τις ιδιωτικές να εστιάζουν κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση και σε εξειδικευμένα μαθήματα και φροντιστήρια κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με εξαίρεση την τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει εκτεταμένη έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δομών και προσωπικού, καθώς και έλλειψη λογοδοσίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, δεν υπάρχει καμία μορφή κινήτρων σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων, ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν υπάρχει κατάλληλη συσχέτιση μεταξύ των ερευνητικών και εκπαιδευτικών επιδόσεων με την κατανομή θέσεων και πόρων.

Η υστέρηση στις ψηφιακές υποδομές αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα, όπως και η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις δεξιότητες καθώς και οι ευκαιρίες για δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη απουσιάζουν σημαντικά.

Τα τελευταία χρόνια, οι προσλήψεις μόνιμων εκπαιδευτικών έχουν μειωθεί, και η διαδικασία επιλογής τους επικεντρώνεται στα επίσημα προσόντα και στην εμπειρία, χωρίς να γίνεται γραπτός διαγωνισμός. Αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση της μέσης ηλικίας των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, με τάση που δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο μειώνονται οι ψηφιακές δεξιότητες.

Παρά τις συνενώσεις εκπαιδευτικών μονάδων που έλαβαν χώρα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, το μέσο μέγεθος των εκπαιδευτικών μονάδων παραμένει αρκετά μικρό σε αριθμό μαθητών, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε αυτά τα πολύ μικρά σε αριθμό μαθητών σχολεία συχνά δεν είναι ικανοποιητικά. Επιπλέον, το κόστος δασκάλου/καθηγητή ανά μαθητή στην Ελλάδα είναι από τα υψηλότερα στον ΟΟΣΑ, και αυτό δεν οφείλεται στους υψηλούς μισθούς των εκπαιδευτικών αλλά στο μικρό μέσο μέγεθος των τάξεων και στον χαμηλό αριθμό διδακτικών ωρών σε σύγκριση με άλλους Ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς. Η κατάσταση προβλέπεται να γίνει πιο προβληματική στο μέλλον καθώς αναμένεται μια σημαντική μείωση στον αριθμό των μαθητών λόγω της μεγάλης μείωσης των γεννήσεων.

Περίπου το 66% με 75% των μαθητών λαμβάνει λυκειακή εκπαίδευση, με προσανατολισμό προς πανεπιστημιακές σπουδές. Ωστόσο, η ποιότητα της λυκειακής

εκπαίδευσης φαίνεται να είναι μειωμένη, ιδιαίτερα στις τελευταίες δύο χρονιές του λυκείου, όπου οι μαθητές επικεντρώνονται στα φροντιστηριακά μαθήματα με σκοπό την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ. Η στρατηγική αυτή αφήνει πολλούς μαθητές χωρίς απαραίτητα εφόδια για την αγορά εργασίας, στην περίπτωση που δεν εισαχθούν δεν εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η επαγγελματική εκπαίδευση συχνά θεωρείται υποδεέστερη και τα μαθήματα που προσφέρονται δεν ανταποκρίνονται πάντα στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που υπάρχουν κέντρα αριστείας(N. 4653/2020 (ΦΕΚ Α 12 - 24.01.2020)), τα πανεπιστήμια δεν κατατάσσονται ψηλά διεθνώς και συχνά υστερούν ακόμα και έναντι ιδρυμάτων από λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες. Παρά τις σχετικά υψηλές δαπάνες για τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, η συνολική χρηματοδότηση είναι χαμηλότερη, κυρίως λόγω της χαμηλής χρηματοδότησης της έρευνας και της αδυναμίας προσέλκυσης ιδιωτικών πόρων. Πολλά προγράμματα σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια εστιάζουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των φοιτητών για να εργαστούν στον δημόσιο τομέα, δηλαδή σε κρατικούς φορείς και υπηρεσίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή ανεργία, την ετεροαπασχόληση ή τη μετανάστευση των πτυχιούχων (Livanos, 2010). Η υπερπροσφορά εργασίας σε συγκεκριμένους κλάδους και οι μεγάλες ελλείψεις δεξιοτήτων σε άλλους αποτελούν σημαντικά ζητήματα. Τέλος, παρόλο που η ερευνητική παραγωγή είναι ικανοποιητική, η σύνδεση με τον παραγωγικό τομέα και η αξιοποίηση της έρευνας για εμπορικούς και καινοτόμους σκοπούς παραμένουν ανεπαρκείς.

Οι μαθητές δείχνουν απογοητευτικά αποτελέσματα σε διεθνείς αξιολογήσεις, που αναφέρονται κυρίως στην απόδοσή τους σε βασικούς τομείς εκπαίδευσης, όπως είναι η ανάγνωση, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες. Μέσω του Προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ, η Ελλάδα κατατάσσεται σημαντικά κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και πολύ κοντά στις τελευταίες θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανεξαρτήτως του τομέα μελέτης. Υπάρχει μια υψηλή αναλογία μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, ενώ τα ποσοστά μαθητών με εξαιρετικές επιδόσεις είναι αντίστοιχα χαμηλότερα (PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Greece, 2022). Επιπλέον, είναι ανησυχητικό ότι υπάρχει έντονη σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων και των επιδόσεων των μαθητών (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015).

## **2. Προτάσεις έκθεσης Πισσαρίδη**

### **2.1 Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

#### **2.1.1 Αυτονομία – αποκέντρωση**

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι σημαντικά περιορισμένη. Μπορούν να εκχωρηθούν ορισμένες αρμοδιότητες από την κεντρική εξουσία στις σχολικές μονάδες, δίνοντας στους προϊσταμένους και στο εκπαιδευτικό προσωπικό τη δυνατότητα για ευελιξία και παιδαγωγικές ευθύνες, επιτρέποντάς τους να προσαρμόζουν τη λειτουργία του κάθε ιδρύματος σύμφωνα με τις τοπικές απαιτήσεις και δυνατότητες. Περαιτέρω αρμοδιότητες μπορούν να δοθούν στην τοπική αυτοδιοίκηση, ιδιαίτερα για τη διαχείριση του προσωπικού των σχολικών ιδρυμάτων, διασφαλίζοντας τις εργασιακές σχέσεις τους (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

#### **2.1.2 Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών**

Η αποκέντρωση και η ενίσχυση της διοίκησης των σχολικών μονάδων θα πρέπει να συνοδεύονται από συνεχή και κεντρικά συντονισμένη εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Αυτή η αξιολόγηση θα εξετάζει τους πόρους και τους παράγοντες που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (εισροές), καθώς και τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών (εκροές). Σκοπός είναι η βελτίωση της απόδοσης των σχολικών μονάδων και του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνδέοντας τα αποτελέσματα με κατάλληλα κίνητρα και παρεμβάσεις για τις μονάδες που παρουσιάζουν αδυναμίες. Η διαδικασία κατανομής κρατικής χρηματοδότησης πρέπει να αναθεωρηθεί ώστε να συνδεθεί με εκπαιδευτικούς στόχους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων θα πρέπει να είναι προσβάσιμα στο κοινό και να επιτρέπουν συγκρίσεις. Αυτό θα συμβάλει στην κοινωνική λογοδοσία, δηλαδή στην υποχρέωση των φορέων να λογοδοτούν για τη χρήση των πόρων και την εκπλήρωση των στόχων τους. Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών για την επεξεργασία και διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων είναι κρίσιμη, καθώς θα επιτρέψει μια πιο αποδοτική ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Επιπλέον, απαιτείται συστηματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και η καλή λειτουργία τους. Ο τελικός στόχος είναι η δημιουργία πιο αποτελεσματικών σχολικών μονάδων, καθώς και η αξιοκρατική ανάδειξη των διοικητικών στελεχών (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

#### **Εκπαίδευση εκπαιδευτικών**

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών, όπως οι γνώσεις και οι δεξιότητες τους, η μεθοδολογία της διδασκαλίας, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξή τους, τα κίνητρα και η δέσμευσή τους, οι σχέσεις τους με τους μαθητές, καθώς και η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση, είναι κρίσιμη για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτή η ποιότητα εξαρτάται όχι μόνο από τα πτυχία, αλλά και από την αρχική εκπαίδευση, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τα κίνητρα βελτίωσης. Προτείνεται αναδιοργάνωση της αρχικής εκπαίδευσης και ενίσχυση των κινήτρων με δίκαιες διαδικασίες εισαγωγής, καλύτερες αμοιβές και αναμόρφωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ζητείται αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης μέσω δεύτερου κύκλου σπουδών και πιστοποίηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από αξιολογημένες πανεπιστημιακές Σχολές Εκπαίδευσης (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.1.3 Προγράμματα σπουδών**

Τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση στην αποστήθιση γνώσεων. Η ενσωμάτωση προγραμμάτων που συνδυάζουν γνώσεις, δεξιότητες, κριτική σκέψη, και αξίες μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, επειδή τα προγράμματα και το υλικό δεν αξιολογούνται ή βελτιώνονται συστηματικά, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη δομών και δράσεων για διαρκή αξιολόγηση και βελτίωση (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.1.4 Προσχολική εκπαίδευση**

Οι σωστά σχεδιασμένες πολιτικές προσχολικής αγωγής προσφέρουν σημαντικές οικονομικές αποδόσεις, καθιστώντας κρίσιμη την επένδυση σε αυτές. Για τη βελτίωση αυτού του τομέα, απαιτείται επέκταση υποδομών και εξοπλισμού, αναμόρφωση της εκπαίδευσης των επαγγελματιών παιδικής φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης με ταυτόχρονη αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στις δομές φροντίδας και εκπαίδευσης. Αυτές οι δράσεις βοηθούν επίσης στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων, ειδικά των γυναικών, στην αγορά εργασίας, ενισχύοντας το οικογενειακό εισόδημα (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.1.5 Επέκταση ολοήμερου σχολείου**

Η παροχή ολοήμερου σχολείου προτείνεται για όλους τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προαιρετική βάση. Αυτό περιλαμβάνει ενισχυτική διδασκαλία για τους αδύναμους μαθητές και τη δημιουργία ειδικών ομάδων ενδιαφερόντων. Προτείνεται επίσης δημιουργική απασχόληση κατά τις θερινές διακοπές με παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες. Τα ολοήμερα σχολεία επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, όπως η

αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην αγορά εργασίας, βελτίωση του οικογενειακού εισοδήματος και πιο ολοκληρωμένη μάθηση για τα παιδιά (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

#### **2.1.6 Αναβάθμιση εκπαιδευτικών υποδομών**

Κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, η υλικοτεχνική υποδομή και ο εργαστηριακός και σχολικός εξοπλισμός σε πολλές εκπαιδευτικές μονάδες δεν αναβαθμίστηκαν ούτε συντηρήθηκαν επαρκώς. Υπάρχει ανάγκη για συντήρηση και αναβάθμιση αυτών των υποδομών και του εξοπλισμού τους σε ενεργειακό, ψηφιακό, εκπαιδευτικό και αισθητικό επίπεδο (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

#### **2.1.7 Εξορθολογισμός πόρων**

Προτείνεται η αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση στην Ελλάδα έτσι ώστε συγκλίνουν με τον μέσο όρο της ΕΕ, με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση. Συστήνεται η βελτίωση της αναλογίας μαθητών-εκπαιδευτικών στην τάξη, η αναδιάρθρωση του ωραρίου και των προγραμμάτων στα σχολεία, και η αύξηση του μεγέθους των τάξεων. Λόγω της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού, προτείνεται η συγχώνευση σχολείων και η δημιουργία μεγαλύτερων εκπαιδευτικών μονάδων με ενοποιημένη διοίκηση, ειδικά στη λυκειακή βαθμίδα, για να επιτευχθεί καλύτερη αξιοποίηση πόρων και πιο ευρείες επιλογές στα προγράμματα για τους μαθητές (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

#### **2.1.8 Άμβλυση εκπαιδευτικών ανισοτήτων**

Στις τελευταίες δεκαετίες, πολλές οικογένειες μεταναστών έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα, με την τάση αυτή να αναμένεται να συνεχιστεί. Πολλά παιδιά μεταναστών δεν έχουν ενταχθεί επιτυχώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πολιτικές ενισχυτικής διδασκαλίας θα μπορούσαν να βελτιώσουν την οικονομική και κοινωνική συνοχή. Είναι επίσης σημαντική η επέκταση των πρότυπων σχολείων σε λιγότερο αναπτυγμένες περιοχές και η αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση με στόχο τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

#### **2.1.9 Στροφή στη σύγχρονη επαγγελματική εκπαίδευση**

Η προσπάθεια για την αναβάθμιση και βελτίωση της ελκυστικότητας της λυκειακής (ΕΠΑΛ) και μεταλυκειακής (ΙΕΚ) επαγγελματικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι συντονισμένη και διαρκής. Απαιτείται στενή συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας με κοινωνικούς εταίρους και τοπικές κοινωνίες. Πιθανές προτάσεις περιλαμβάνουν την ίδρυση δικτύου πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων, την επέκταση της μαθητείας και των ΙΕΚ, καθώς και την

αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων στην επαγγελματική εκπαίδευση (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.1.10 Θεσμοθέτηση του Εθνικού Απολυτηρίου**

Η εισαγωγή του Εθνικού Απολυτηρίου με εξέταση σε 7-9 μαθήματα αναμένεται να βελτιώσει τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, ευνοώντας τόσο όσους συνεχίζουν στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και εκείνους που προσανατολίζονται στην αγορά εργασίας μετά το λύκειο (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

## **2.2 Τριτοβάθμια εκπαίδευση**

### **2.2.1 Αυτονομία – νέα διοικητική οργάνωση**

Ζωτικής σημασίας θεωρείται η ενίσχυση της αυτονομίας των πανεπιστημίων σε πολλαπλό επίπεδο, όπως στην εσωτερική οργάνωση, στην διαχείριση πόρων, στον σχεδιασμό προγραμμάτων και στα κριτήρια εισαγωγής. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη για αυξημένη κοινωνική λογοδοσία και διαφάνεια στη χρηματοδότηση, η οποία θα βασίζεται τόσο στις αντικειμενικές ανάγκες όσο και στην επίτευξη στόχων μέσω στρατηγικών συμφωνιών. Επισημαίνεται επίσης η σημασία της ενδυνάμωσης των πανεπιστημίων μέσω στρατηγικού σχεδιασμού, με τη συμβολή εξωτερικών μελών στα Συμβούλια Ιδρυμάτων, ώστε να υποστηριχθεί η αναμόρφωση της ανώτατης εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας και τις διεθνείς τάσεις. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η ανάγκη για μια εθνική στρατηγική αριστείας που θα ενισχύει την ανάδειξη και στήριξη των ερευνητικών και εκπαιδευτικών μονάδων αριστείας, καθώς και την προσέλκυση νέων και τον επαναπατρισμό διακεκριμένων επιστημόνων (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.2.2 Νέος προσανατολισμός στην ανώτατη εκπαίδευση. Ευελιξία και φοιτητοκεντρική μάθηση**

Για να παραμείνουν συναφή και ανταγωνιστικά, τα πανεπιστήμια χρειάζονται περισσότερη αυτονομία για εσωτερική οργάνωση, διαχείριση πόρων, σχεδιασμό προγραμμάτων, και κριτήρια εισαγωγής. Αυτή η αυτονομία πρέπει να συνδυαστεί με αυξημένη κοινωνική λογοδοσία και διαφανή χρηματοδότηση. Επιπλέον, η ενίσχυση του στρατηγικού σχεδιασμού και η διαφοροποίηση των στόχων θα βελτιώσει την ποιότητα και την ανταγωνιστικότητα. Τα Συμβούλια Ιδρυμάτων με ενισχυμένες αρμοδιότητες θα διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, συμβάλλοντας στη σύνδεση με την αγορά εργασίας και στις διεθνείς εξελίξεις. Τέλος, μια ολοκληρωμένη στρατηγική αριστείας, με στήριξη σε ερευνητικές και εκπαιδευτικές μονάδες αριστείας και επιστροφή

καταξιωμένων επιστημόνων, θα ενισχύσει την καινοτομία και τη διεθνή θέση των ελληνικών πανεπιστημίων (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.2.3 Εξορθολογισμός πόρων**

Η ενσωμάτωση των ΤΕΙ στα ΑΕΙ δεν συνοδεύτηκε από μείωση του κατακερματισμού των ιδρυμάτων, με τα τμήματα διάσπαρτα σε πολλές περιοχές. Η κεντρικοποίηση των πανεπιστημίων θα εξοικονομήσει πόρους, θα βελτιώσει την ακαδημαϊκή εμπειρία και θα εμπλουτίσει τις εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών. Ένα πρόγραμμα συγχωνεύσεων θα επιτρέψει επίσης στο σύστημα να προσαρμοστεί εγκαίρως στις μελλοντικές δημογραφικές αλλαγές (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.2.4 Άμβλυση εκπαιδευτικών ανισοτήτων**

Για τη μείωση των ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι αναγκαίες παρεμβάσεις για την επέκταση και αναβάθμιση των υποδομών φοιτητικής μέριμνας. Προτείνεται η διαχείρισή τους να ανατεθεί στα πανεπιστήμια μέσω ειδικών νομικών προσώπων για καλύτερη αξιοποίηση και αύξηση εσόδων. Οι δαπάνες φοιτητικής μέριμνας όπως είναι η σίτιση, η στέγαση και η παροχή συγγραμμάτων χρειάζονται εξορθολογισμό και βελτίωση. Επιπλέον, η προσφορά άτοκων δανείων με ευνοϊκούς όρους θα βοηθήσει τους φοιτητές να καλύψουν το κόστος διαβίωσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.2.5 Διεθνοποίηση των πανεπιστημίων**

Η διεθνοποίηση των ελληνικών πανεπιστημίων αποτελεί μια σημαντική πολιτική με πολλαπλά οφέλη. Η προσέλκυση φοιτητών από το εξωτερικό με καταβολή διδάκτρων θα αυξήσει την οικονομική αυτονομία των πανεπιστημίων και θα δημιουργήσει ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον προς όφελος όλων. Επιπλέον, θα ενισχύσει τη σύνδεση της χώρας με την ακαδημαϊκή, ερευνητική και επιχειρηματική κοινότητα της διασποράς και θα την αναδείξει ως τοπικό κέντρο στην ευρύτερη περιοχή. Για την επιτυχή διεθνοποίηση των ελληνικών πανεπιστημίων απαιτείται η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και πολυετούς στρατηγικής, όπως την προσαρμογή των ελληνικών πανεπιστημίων στις αρχές του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, την κύρωση διεθνών συμβάσεων για την αναγνώριση πτυχίων και την προώθηση της σύναψης διμερών συμφωνιών ακαδημαϊκής αναγνώρισης, την ανάπτυξη ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών, καθώς και ξενόγλωσσης διδασκαλίας σε ελληνόγλωσσα προγράμματα, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την ένταξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών κ.ά. (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).



### **2.2.6 Διασύνδεση με την αγορά εργασίας**

Για να βελτιωθεί η σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, χρειάζεται να αλλάξει ο προσανατολισμός της, δίνοντας έμφαση στην προετοιμασία των αποφοίτων για τον ιδιωτικό τομέα και τις επιχειρήσεις, αντί για τον δημόσιο τομέα και την εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, μετά την κατάργηση των ΤΕΙ, πρέπει να διασφαλιστεί ότι τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων εστιάζουν και στις πρακτικές εφαρμογές των επιστημών και της τεχνολογίας στον εργασιακό χώρο.

Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, προτείνεται η διάκριση μεταξύ πανεπιστημίων και σχολών με θεωρητικό και ερευνητικό προσανατολισμό και εκείνων με εφαρμοσμένο προσανατολισμό στις επιστήμες και την τεχνολογία. Τα Πανεπιστήμια και Σχολές Εφαρμογών θα μπορούσαν να προσφέρουν τριετή προγράμματα σπουδών, τα οποία θα περιλαμβάνουν υποχρεωτική πρακτική άσκηση σε συνεργασία με επιχειρήσεις. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν και ως «δεύτερη ευκαιρία» για φοιτητές που έχουν εγκαταλείψει τις σπουδές τους.

Για την ενίσχυση αυτών των προγραμμάτων, θα μπορούσαν να προβλεφθούν επιδοτήσεις για τις επιχειρήσεις που απασχολούν τους φοιτητές σε θέσεις εργασίας μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης. Επιπλέον, αυξημένη χρηματοδότηση και στήριξη θα μπορούσαν να παρέχονται σε πανεπιστήμια των οποίων οι απόφοιτοι βρίσκουν ταχύτερα ποιοτικές θέσεις εργασίας (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.2.7 Χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων**

Η συνεργασία μεταξύ του επιχειρηματικού τομέα και των πανεπιστημίων μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την έρευνα και την καινοτομία. Όταν οι επιχειρήσεις χρηματοδοτούν συγκεκριμένα ερευνητικά έργα, μπορεί να προκύψουν αποτελέσματα που είναι εμπορικά αξιοποιήσιμα. Αυτή η συνεργασία όχι μόνο προάγει την επιστημονική γνώση, αλλά και διευκολύνει τη μετάβαση των ερευνητικών ευρημάτων στην αγορά, ενισχύοντας έτσι την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη της οικονομίας, ενώ η προκήρυξη ερευνητικών προγραμμάτων σε διδακτορικό και μεταδιδακτορικό επίπεδο μπορεί να συγκρατήσει τη «φυγή εγκεφάλων». Επιπλέον, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν κίνητρα ώστε να εξασφαλιστεί χρηματοδότηση για τη βασική έρευνα, μέσω της σύνδεσης της πανεπιστημιακής χρηματοδότησης με την παραγωγή έρευνας και της θεσμοθέτησης ενός οργανισμού που θα διαχειρίζεται ερευνητικά κονδύλια (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.2.8 Επέκταση δια βίου μάθησης στα πανεπιστήμια**

Τα πανεπιστήμια έχουν σημαντικό ρόλο στη διά βίου μάθηση, καθώς οι πτυχιούχοι αποτελούν όλο και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Η αναβάθμιση και ανανέωση των δεξιοτήτων τους απαιτεί συνεργασία των πανεπιστημίων με την επιχειρηματική κοινότητα. Η πρόσβαση στα προγράμματα δια βίου μάθησης πρέπει να υποστηριχθεί, ιδιαίτερα για ελεύθερους επαγγελματίες και εργαζόμενους σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις. Άτοκα δάνεια με ευνοϊκούς όρους αποπληρωμής μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

### **2.3 Ψηφιακές δεξιότητες για όλους**

Η αναβάθμιση των ψηφιακών δεξιοτήτων όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων (διδασκόντων και διδασκομένων) είναι απαραίτητη προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου τεχνολογικού περιβάλλοντος. Η προσπάθεια αυτή πρέπει να ενταχθεί σε μια συνολική κατεύθυνση αναβάθμισης των δεξιοτήτων STEM των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση και η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, η αύξηση του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπως ηλεκτρονικά βιβλία, ψηφιακές βιβλιοθήκες, διαδραστικά εργαλεία, ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι (OER), διαδικτυακά μαθήματα και πλατφόρμες εκπαίδευσης, καθώς και η πρόσβαση των εκπαιδευτικών δομών σε γρήγορο διαδίκτυο και στον απαραίτητο εξοπλισμό (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

## **3. Κριτική εξέταση προτάσεων έκθεσης Πισσαρίδη**

Η έκθεση Πισσαρίδη προτείνει μια τολμηρή αλλαγή για τα ελληνικά σχολεία, επιδιώκοντας την αυτονομία τους και την ενσωμάτωσή τους στην τοπική κοινωνία. Η σύνδεση των σχολείων με την τοπική κοινωνία δεν είναι νέα στην ελληνική ιστορία. Κατά τον 20ο αιώνα, υπήρξαν προσπάθειες για εκπαιδευτική αποκέντρωση και αυτονομία των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, αυτές οι προσπάθειες αντιμετώπισαν προκλήσεις, όπως η αναποτελεσματικότητα και η υπολειτουργία των σχολείων, λόγω έλλειψης κατάλληλων πόρων και υποστήριξης (Χριστίνα Τσάκαλου, 2023). Η αναβίωση της ιδέας φαίνεται τολμηρή, καθώς εκφράζονται ανησυχίες ότι ενδέχεται να προκαλέσει περισσότερα προβλήματα λόγω της ελλιπούς αυτοδιοίκησης να υποστηρίξει ένα τέτοιο εγχείρημα και της διαφθοράς σε τοπικό επίπεδο στην Ελλάδα (Ελεγκτικό Συνέδριο, 2014). Ταυτόχρονα, η ενσωμάτωση των σχολικών μονάδων στην τοπική κοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση μεταξύ των ρόλων των σχολείων και των ρόλων των άλλων φορέων της τοπικής κοινωνίας (Τσόλκας, 2020). Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει σε άσκηση πίεσης στα σχολεία από τοπικούς παράγοντες, γεγονός που μπορεί να δυσχεραίνει

την εφαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων (Baker & LeTendre, 2005). Τέλος, η έκθεση αποσιωπά σημαντικές πτυχές της παιδαγωγικής αυτονομίας, όπως η ευελιξία του εκπαιδευτικού υλικού και η πρωτοβουλία των διδασκόντων.

Η πρόταση για τη δημιουργία λιγότερων, αλλά μεγαλύτερων σε αριθμό μαθητών σχολικών μονάδων ευθυγραμμίζεται με τις διεθνείς τάσεις. Οι μεγαλύτερες σχολικές μονάδες θεωρούνται πιο αποτελεσματικές στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπουν την εξοικονόμηση περισσότερων πόρων και την αξιοποίηση εξειδικευμένου προσωπικού, ενώ παράλληλα προάγουν τον πλουραλισμό στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2016). Ωστόσο, η πρόταση αυτή μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις ορεινές και νησιωτικές περιοχές, όπου οι μαθητές μπορεί να χρειαστεί να μετακινούνται σε μεγάλες αποστάσεις για να φτάσουν στο σχολείο (Ορεινές περιοχές – Υφιστάμενη κατάσταση και προτάσεις για αναπτυξιακές κατευθύνσεις – Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης, 2023).

Μία από τις βασικές προτάσεις της έκθεσης είναι η ενίσχυση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολείων. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, εφόσον σχεδιαστεί και εφαρμοστεί με αντικειμενικότητα, διαφάνεια και αξιοπιστία (Μπαγάκης, 2001). Ωστόσο, η έκθεση της Επιτροπής Πισσαρίδη περιλαμβάνει ορισμένες προτάσεις που εγκυμονούν κινδύνους για την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, αν η αξιολόγηση βασίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικά κριτήρια, μπορεί να ευνοήσει σχολεία και εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε προνομιούχες περιοχές ή που διδάσκουν σε μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό status (Κασσωτάκης, 2016). Επιπλέον, αν η αξιολόγηση είναι πολύ αυστηρή, μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα άγχους και πίεσης στους εκπαιδευτικούς, με αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Wall, 2000). Ένας άλλος κίνδυνος είναι ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Τέλος, ένας από τους βασικούς κινδύνους είναι ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε στρεβλώσεις και αδικίες (Hargreaves & Fullan, 2015).

Διαδικασίες και στρατηγικές που αποσκοπούν στην ενίσχυση των ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσφέρουν πιο αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές μέσω επιμόρφωσης και κινήτρων, καθώς και η αναμόρφωση της αρχικής τους εκπαίδευσης, αποτελούν βασικές προτεραιότητες της έκθεσης (Πισσαρίδης κ.ά., 2020). Επίσης, δίνεται έμφαση στις ψηφιακές δεξιότητες, την αναβάθμιση των σχολικών υποδομών και την προώθηση του ολόημερου σχολείου. Σημαντικό είναι να μην παραμεληθούν άλλα γνωστικά αντικείμενα, η δημιουργικότητα και η κριτική

σκέψη των μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί ένα ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Πισσαρίδης κ.ά., 2020).

Στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η έκθεση εξετάζει τις μεταρρυθμίσεις μέσω της αναδιάρθρωσης των πρυτανικών αρχών, με την υπαγωγή των πρυτανικών αρχών σε συμβούλια. Δεν είναι ξεκάθαρο πώς αυτή η αλλαγή θα αντιμετωπίσει τα οικονομικά προβλήματα των πανεπιστημίων ή της χώρας συνολικά. Δίνει έμφαση στην προσέλκυση αλλοδαπών φοιτητών από χώρες με χαμηλή οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η στρατηγική θα μπορούσε από τη μία να οδηγήσει σε μείωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Mazzarol & Soutar, 2002) και από την άλλη σε αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των ελληνικών πανεπιστημίων (Perkins & Neumayer, 2011).

Η έκθεση προτείνει την εισαγωγή μηχανισμού άτοκων φοιτητικών δανείων για την κάλυψη του κόστους διαβίωσης των φοιτητών. Η πρόταση αυτή είναι προβληματική, καθώς η παροχή άτοκων δανείων μπορεί να αυξήσει το συνολικό χρέος των φοιτητών, δημιουργώντας δυσκολίες στην οικονομική τους ανεξαρτησία και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Dwyer κ.ά., 2012).

Η έκθεση προτείνει τον ανασχεδιασμό της τεχνικής εκπαίδευσης για να καλύπτει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να ανταποκρίνεται στις τεχνολογικές και επιστημονικές αλλαγές. Η υλοποίηση πρέπει να διασφαλίζει την προσβασιμότητα σε ευάλωτες ομάδες, ενώ η εκπαίδευση οφείλει να συνδυάζει επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες (Rogers, 2021). Πρέπει να είναι ολοκληρωμένη, ευέλικτη, προσαρμόσιμη και να εμπλέκει όλους τους αρμόδιους φορείς (Fullan, 2013).

Η έκθεση Πισσαρίδη αποτέλεσε ένα σημαντικό ορόσημο για την ελληνική οικονομία. Περιείχε μια σειρά από προτάσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η χώρα, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Η είσοδος, όμως, της τεχνητής νοημοσύνης στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση είναι μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα παγκοσμίως. Ο ίδιος ο Πισσαρίδης έχει επανειλημμένα τονίσει τη σημασία της προσαρμογής στις αλλαγές που φέρνει η Τεχνητή Νοημοσύνη στην αγορά εργασίας, αλλά και στην εκπαίδευση.

Σε πρόσφατη συνέντευξή του, ο Πισσαρίδης δήλωσε ότι είναι απαραίτητο να επενδύσουμε στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εργαζομένων, ώστε να τους βοηθήσουμε να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι θεμελιώδεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η αναλυτική ικανότητα και η επίλυση προβλημάτων, που είναι απαραίτητες για τις νέες θέσεις

εργασίας που προκύπτουν από την εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (Nobel Prize Winner Cautions on Rush into STEM after Rise of AI, 2024).

Επιπλέον, υπογράμμισε ότι «οι συναισθηματικές και δημιουργικές δεξιότητες έχουν την προοπτική να ευδοκιμήσουν σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από την Τεχνητή Νοημοσύνη». Σημείωσε επίσης ότι, παρά την αυξανόμενη ζήτηση για δεξιότητες στις μέρες μας, οι μελλοντικές θέσεις εργασίας θα εξακολουθήσουν να απαιτούν πιο παραδοσιακές δεξιότητες, καθώς αυτές είναι λιγότερο επιρρεπείς στην αντικατάσταση από την τεχνολογία και ιδίως από την Τεχνητή Νοημοσύνη (Nobel Prize Winner Cautions on Rush into STEM after Rise of AI, 2024).

### Αναφορές

- Ελεγκτικό Συνέδριο. (2014). *Ετήσια Έκθεση Οικονομικού έτους 2012*. Αθήνα: Ελεγκτικό Συνέδριο.
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΚΑΝΕΠ (2020). *Η μετάβαση της ελληνικής οικονομίας σε ένα νέο υπόδειγμα ανάπτυξης: Μια εναλλακτική πρόταση στην Έκθεση Πισσαρίδη*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της ΕΕΕΑ Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις διλήμματα και προοπτικές*, 43-75.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της ΕΕΕΑ Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις διλήμματα και προοπτικές*, 43-75.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα, *Μεταίχιμο*.
- Ν. 4653/2020 (ΦΕΚ Α 12 - 24.01.2020).
- Ορεινές περιοχές – Υφιστάμενη κατάσταση και προτάσεις για αναπτυξιακές κατευθύνσεις – Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης. (2023). <https://www.eetaa.gr/nea-anakoinoseis/oreines-perioches-yfistameni-katastasi-kai-protaseis-gia-anaptyxiakes-katefthynseis-2023/>.
- Πισσαρίδης, Χρ., Βαγιανός, Δ., Βέττας, Ν. & Μεγήρ, Κ. (2020). *Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία. Τελική Έκθεση*. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου 2022 από <https://www.government.gov.gr/schedio-anaptixis-gia-tin-elliniki-ikonomia/>.
- Ρετάλη, Κ., & Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(65).
- Τσόλκας, Σ. (2020). Συνεργασία σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στάσεις και απόψεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν. *Amitos.library.uop.gr*. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6300>.
- Χριστίνα Τσάκαλου. (2023). *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από στελέχη εκπαίδευσης: Η συμβολή του διευθυντή*. 5, 59–67. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31652>.
- Baker, D., & LeTendre, G. (2005). National Differences, Global Similarities. In *Stanford University Press eBooks*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503624870>.
- Dwyer, R. E., McCloud, L., & Hodson, R. (2012). Debt and Graduation from American Universities. *Social Forces*, 90(4), 1133–1155. <https://doi.org/10.1093/sf/sos072>.
- Fullan, M. (2013). Commentary: The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *LEARNing Landscapes*, 6(2), 23–29. <https://doi.org/10.36510/learnland.v6i2.601>.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Livanos, I. (2010). The relationship between higher education and labour market in Greece: the weakest link? *Higher Education*, 60(5), 473–489. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9310-1>.

- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82–90. <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>.
- Nobel Prize Winner Cautions on Rush Into STEM After Rise of AI. (2024, January 2). TIME. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου 2024 από <https://time.com/6551407/ai-stem-jobs-pissarides/>
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2011). Geographies of Educational Mobilities: Exploring Unevenness, Difference and Changes in International Student Fows. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1857523>.
- PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Greece. (2022). OECD. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/greece\\_a24e696b-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/greece_a24e696b-en.html).
- Rogers, J. (2021). Teaching Soft Skills Including Online: A Review and Framework. *Legal Education Review*. <https://doi.org/10.53300/001c.19108>.
- Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? *System*, 28(4), 499–509. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(00\)00035-x](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(00)00035-x).

## Το ePortfolio ως εργαλείο αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

**Τόδας Αλέξανδρος**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc Επιστήμες της Αγωγής  
[alextodas@hotmail.com](mailto:alextodas@hotmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχοντας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς την ανατροφοδότηση με την οποία επιτυγχάνονται οι στόχοι της μάθησης και βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα εργαλείο της αξιολόγησης είναι ο ηλεκτρονικός φάκελος μαθητή, ePortfolio, το οποίο έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία καθώς έχει θετική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης και καταλύει τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης. Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζεται και αναλύεται το ePortfolio ως εργαλείο αξιολόγησης, επισημαίνονται τα οφέλη του και συζητείται το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί και να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, παρατίθενται αποτελέσματα από έρευνες που έχουν γίνει ως προς την εφαρμογή του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί ένα από τα μείζονα ζητήματα της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 1998). Η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας. Αποτελεί το μέσο με το οποίο ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των σκοπών της διδασκαλίας, παρέχοντας ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κρίνουν το επίπεδο μάθησης, να διαπιστώσουν ενδεχόμενες παρανοήσεις και να καθορίσουν το επίπεδο της επίδοσης τους. Ακόμη, μέσω της αξιολόγησης παρέχεται ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό που θα τον βοηθήσει να βελτιώσει τη διδασκαλία του, αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης που ασκεί. (Χαρίσης, 2006).

Σύμφωνα, με τους Cameron et al., (1998), η μάθηση επέρχεται όταν οι μαθητές/τριες «σκέπτονται, λύνουν προβλήματα, κατασκευάζουν, μετασχηματίζουν, ανακαλύπτουν, δημιουργούν, αναλύουν, κάνουν επιλογές, οργανώνουν, σχεδιάζουν, εξηγούν, συζητούν και επικοινωνούν, μοιράζονται, παρουσιάζουν, προβλέπουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν, στοχάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνες, αναζητούν, ρωτούν, καταγράφουν, κατακτούν νέα γνώση και εφαρμόζουν αυτή τη γνώση σε νέες καταστάσεις». Αυτού του είδους η μάθηση υποστηρίζεται σαφώς από την αξιολόγηση.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο De Corte (1990) υποστηρίζει το σχεδιασμό αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης που να τονίζουν ότι μάθηση σημαίνει ενεργή "κατασκευαστική" γνώση και ικανότητες στη βάση της προηγούμενης γνώσης. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπου ο μαθητής καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του, περιγράφοντας μαθησιακές εμπειρίες, εκτιμά τις δυνατότητές του και κατανοεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της μάθησης (Baker, 1990, Herman, Aschbacher and Winter, 1992).

Ένας από τους πιο δημοφιλείς τρόπους εναλλακτικής ή αυθεντικής αξιολόγησης είναι και η χρήση του φακέλου υλικού του Μαθητή (Kimldorf, 1994, McClure, 1997, Γεωργούσης, 1998, κ.α.). Η χρήση του φακέλου υλικού του μαθητή ως μέσου αξιολόγησης και ειδικότερα ως μέσου αυτοαξιολόγησης της εργασίας των μαθητών, παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να εμπλακεί στη μάθησή του και να τον βοηθήσει να σκεφτεί με ποιους τρόπους θα βελτιωθεί. Επιπλέον, ο φάκελος υλικού του μαθητή αποτελεί ένα χώρο που επιδεικνύει ο ίδιος την πρόοδό του και προσδιορίζει τις γνώσεις, τις ανάγκες, τα κίνητρά του και να θέτει μελλοντικούς στόχους.

Με την πάροδο του χρόνου η παραδοσιακή έκδοση φακέλου υλικού του μαθητή έχει εξελιχθεί σε ηλεκτρονική μορφή, δηλαδή στον ηλεκτρονικό φάκελο εργασιών μαθητή (ePortfolio). Η συγκεκριμένη μορφή αποτελεί μία νέα προσέγγιση αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία βασίζεται στις ΤΠΕ και εντάσσεται στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Lorenzo & Ittelson, 2005). Πλέον τα ePortfolios θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην αξιολόγηση. Το γεγονός ότι βρίσκονται σε ψηφιακή μορφή, διευκολύνει την μάθηση και την κατανόηση των εννοιών από την πλευρά του χρήστη, ενώ παράλληλα μπορούν να παρουσιάσουν πιο ολοκληρωμένα την προσωπικότητα και τα επιτεύγματα του (Doig et al., 2006; Irvine & Barlow, 1998). Τα πλεονεκτήματα και οι δυνατότητες των ePortfolios είναι κάτι που δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε, επομένως και πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους τυπικούς φακέλους αξιολόγησης του μαθητή. Η ευελιξία τους, το φιλικό τους περιβάλλον και η προσβασιμότητα τους είναι στοιχεία τα οποία έχουν αυξήσει τη δημοτικότητα των ePortfolio στα πανεπιστήμια, ενώ παράλληλα γίνονται έρευνες για το πώς θα ενταχθούν πλήρως στις χαμηλότερες βαθμίδες μάθησης.

#### **ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ**

Το ePortfolio αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα πεδίο έρευνας, στο οποίο έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες, με τις περισσότερες εξ αυτών σε διεθνές επίπεδο, διασαφηνίζοντας τι είναι, πως και με ποιους τρόπους μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ποια είναι τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του και ποιες είναι οι διαφορές του με τα παραδοσιακά portfolios.



Στον ελληνικό χώρο οι έρευνες εστιάζουν στη θεωρητική προσέγγιση του ePortfolio (Δουκάκης, 2006) και στα λογισμικά και στις εφαρμογές για την ανάπτυξή του (Παπαχαλαράμπος, 2008, Νικολού & Γεωργοπούλου, 2012; Σωτηροπούλου, 2012; Στυλιανού, 2013). Μέσω αυτών των ερευνών παρουσιάζονται τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του ePortfolio. Επιπλέον, έχουν διεξαχθεί έρευνες που καταγράφουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παραδοσιακό portfolio (Παρούτσας, 2011), αλλά και των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσούτσου & Μπέρτσου, 2013; Σοφός & Λιάπη, 2007). Στις παραπάνω έρευνες καταγράφονται τόσο τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ePortfolio, όσο και οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή του. Επιπρόσθετα, οι παραπάνω μελέτες αφορούν τόσο εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες κατέδειξαν την άγνοια τους σχετικά με το ePortfolio, καθώς και τις δυσκολίες υλοποίησής τους.

Στον διεθνή χώρο υπάρχουν πολλοί φορείς και οργανώσεις (EifEL, BECTA, MOSEP, AAC&U, AAEBL, eportfolio California, eportfolios Australia) που ασχολούνται με το ePortfolio και την εφαρμογή του, πραγματοποιώντας πολλές έρευνες σε συνεργασία με ερευνητές (Ritzhaupt et al., 2008), πανεπιστήμια, κολλέγια και σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των ερευνών αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την πρακτική εφαρμογή του ePortfolio σε φοιτητές κολλεγίων και πανεπιστημίων (Coutinho & Bottentuit, 2008; Maher & Gerbic, 2009; Hallam & Creagh, 2010; Buzzetto-More, 2010; Garrett, 2011; Klampfer & Köhler, 2013; McWhorter et al., 2013; Hsieh, Lee & Chen, 2015; Landis, Scott, & Kahn, 2015; Wuetherick & Dickinson, 2015; Nor Azlan, Amin & Mohd, 2015; Mason & Williams, 2016). Οι παραπάνω έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχουν οφέλη από τη χρήση των eportfolios στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνοντας παράλληλα τις απόψεις των φοιτητών ως σημαντικές για την επιτυχία της εφαρμογής του.

Τέλος, υπάρχουν ακόμη δύο έρευνες, οι οποίες αφορούν στους εκπαιδευτικούς (Coutinho & Bottentuit, 2008; Parker, Ndoye & Ritzhaupt, 2012). Η πρώτη έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν θετικά τη μαθησιακή εμπειρία και ένιωσαν περισσότερο υπεύθυνοι για την προετοιμασία και την παροχή των ευκαιριών μάθησης που διευκολύνονται με τη χρήση της τεχνολογίας. Όσον αφορά στη δεύτερη έρευνα που αφορούσε στη χρήση του ePortfolio σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης καθηγητών, υποστηρίζεται ότι τα ePortfolios παρέχουν βελτιωμένες και σύγχρονες πληροφορίες σχετικά με τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς που είναι εύκολα προσβάσιμες και οργανωμένες.

## **ΟΡΙΣΜΟΣ ePORTFOLIO**

Ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών μαθητή (ePortfolio) μπορεί να οριστεί ως μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει: έγγραφα, φωτογραφίες, βίντεο, σύνθεση

μουσικής, παρουσιάσεις, λύσεις ασκήσεων που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης, τα οποία αναρτώνται σε ιστοσελίδες, ή σε παρόχους που ειδικεύονται στα ePortfolios. Αποτελεί ουσιαστικά την ηλεκτρονική έκδοση του παραδοσιακού Portfolio. Είναι ένα προϊόν που δημιουργείται από τους εκπαιδευόμενους και από τους μαθητές, οι οποίοι αποφασίζουν τι ακριβώς θα συμπεριληφθεί στο περιεχόμενό του (Abrami & Barrett, 2005; Lorenzo & Ittleson, 2005a).

Οι Abrami & Barrett (2005) ορίζουν τον ηλεκτρονικό φάκελο μαθητή ως ένα «ψηφιακό δοχείο» ικανό να αποθηκεύσει οπτικό και ακουστικό περιεχόμενο που έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει τις παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας και τον σκοπό της αξιολόγησης. Τέλος, σύμφωνα με τον Challis (2005) ένα ePortfolio περιγράφεται ως επιλεγμένη και δομημένη συλλογή πληροφοριών, η οποία συγκεντρώνει για συγκεκριμένους σκοπούς και προβάλλει τα επιτεύγματα ενός ατόμου, καθώς και την προσωπική του ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, αποθηκεύει ψηφιακά και οργανώνει όλες αυτές τις πληροφορίες με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού.

#### **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ePORTFOLIO**

Η παιδαγωγική αξία των ePortfolios είναι πολύ σημαντική. Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της δημιουργίας και της υλοποίησης του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου, οι μαθητές/τριες προβληματίζονται στον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιήσουν το έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους ζητούν συνήθως να διατυπώνεται από αυτούς/τες ο προβληματισμός τους σχετικά με το περιεχόμενο που προορίζεται για την επίδειξη του έργου τους και την αξιολόγηση αυτού.

Κατά τον Kimball (2005), η παιδαγωγική αξία του ePortfolio περιστρέφεται γύρω από την προσεκτική συλλογή αποδεικτικών στοιχείων, τον προβληματισμό που διατυπώνεται με την επανεξέταση και την περιγραφή της προσωπικής μαθησιακής εμπειρίας και κάνοντας συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών μαθησιακών δράσεων. Επιπλέον, τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών πτυχών της ζωής τους και να τους βοηθήσουν να σχηματίσουν την ταυτότητά τους μέσα από τις σπουδές τους.

Το κλειδί της επιτυχίας χρησιμοποιώντας την τεχνολογία στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι η παιδαγωγική θεώρηση, που βρίσκεται πίσω από την τεχνολογία. Οι Rogers & Williams συμβουλεύουν τους μαθητές/τριες να προχωρήσουν με προσοχή στην εκτέλεση του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου για να έχουν επιτυχία.

Είναι πολύ σπουδαίο λοιπόν να κατανοήσουμε και να αντιληφθούμε την παιδαγωγική αξία της χρήσης του ePortfolio. Γι' αυτό το σκοπό και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους χρειάζεται να ξέρουν πώς, γιατί και πότε χρησιμοποιείται το ePortfolio, τεκμηριώνοντας τον σκοπό και ορίζοντας το περιεχόμενο που πρέπει να περιλαμβάνεται σε ένα ePortfolio.

## ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ePORTFOLIO

Η Butler (2006) αναφέρεται στα πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών χαρτοφυλακίων συνοψίζοντας τα κύρια σημεία στα παρακάτω, όπως αυτά συναντώνται στη βιβλιογραφική έρευνα:

- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων:** Μέσω της δημιουργίας των ePortfolios αναπτύσσονται δεξιότητες που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες, καθώς η ανάπτυξη και η χρήση των ePortfolios είναι ένας τρόπος για να αποδείξει ένα άτομο τις ικανότητές του στην τεχνολογία (Barrett, 2000). Το γεγονός αυτό αυξάνει τα συναισθήματα της προσωπικής ολοκλήρωσης των μαθητών (Siegle, 2002). Επιπρόσθετα, αναπτύσσονται δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κοινωνικές δεξιότητες (Abrami & Barrett, 2005).
- **Αποδεικτικά στοιχεία μάθησης:** Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια παρέχουν μια πλούσια εικόνα της μαθησιακής πορείας του μαθητή, καθώς και των ικανοτήτων του, διευκολύνουν την αυθεντική μάθηση, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και βοηθούν τους μαθητές να συνδέουν τη γνώση που κατακτήθηκε με την παρούσα (Wade et al., 2005). Επίσης, βοηθούν τους μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, συμβάλλοντας έτσι στη διά βίου μάθηση (Barrett, 2000; Wade et al., 2005).
- **Ανατροφοδότηση:** Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια διευκολύνουν την ανταλλαγή ιδεών και σχολίων (Lorenzo & Ittleson, 2005). Οι μαθητές μπορούν να έχουν ανατροφοδότηση γρήγορα και τακτικά κατά τη διάρκεια της κατασκευής του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου τους (Ahn, 2004).
- **Προβληματισμός:** Ακριβώς όπως τα παραδοσιακά έντυπα χαρτοφυλάκια έτσι και τα ηλεκτρονικά ενθαρρύνουν τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με το έργο τους και τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν συγκεκριμένα αντικείμενα να ενσωματώσουν στο χαρτοφυλάκιο τους.
- **Αυτογνωσία:** Η διαδικασία της δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύσσουν την αυτογνωσία στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν τα δυνατά τους σημεία, τα επιτεύγματά τους, τις αδυναμίες, τις μαθησιακές τους εμπειρίες και τους στόχους τους για το μέλλον (Barrett, 2006).
- **Ψυχολογικά οφέλη:** Η δημιουργία των ηλεκτρονικών χαρτοφυλακίων ενισχύει το αίσθημα της υπερηφάνειας στους δημιουργούς για το έργο τους, καθώς και το αίσθημα της προσωπικής τους ολοκλήρωσης (Sherry & Barrett, 2005).
- **Αξιολόγηση:** Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης (Wade et al., 2005). Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν καλύτερη εκτίμηση της έννοιας της αξιολόγησης, την οποία καλούνται να αναλάβουν (Wade et al., 2005) και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτήν την εκτίμηση για συνεχή βελτίωση της μάθησής τους.

- Τεχνουργήματα (Artifacts). Πολλά είδη αντικειμένων-τεχνουργημάτων μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο, όπως στοιχεία κειμένου και πολυμέσων (Abrami & Barrett, 2005).
- Πρόσβαση: Όταν αποθηκεύονται στο διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια είναι εύκολα προσβάσιμα από ένα σύνολο ατόμων. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν για τα χαρτοφυλάκιά τους και οι εκπαιδευτικοί να τα εποπτεύουν από πολλές διαφορετικές τοποθεσίες (Ahn, 2004).
- Φορητότητα και κοινή χρήση: Είτε αποθηκεύονται σε CD-ROM είτε στο διαδίκτυο τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια είναι εύκολο να μεταφερθούν ή να μοιραστούν με άλλους (Abrami & Barrett, 2005). Για αυτούς τους λόγους έχουν διάρκεια και εξακολουθούν να υφίστανται και μετά το τέλος των μαθημάτων ή της φοίτησης στο σχολείο.
- Ακροατήριο: Λόγω της προσβασιμότητάς τους, τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια είναι ορατά σε ένα ευρύτερο κοινό, δηλαδή των συμμαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των εργοδοτών (Wade et. al., 2005).
- Οργάνωση: Λόγω της ηλεκτρονικής τους φύσης τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια μπορούν να οργανωθούν με ποικίλους τρόπους, όπως με συνδέσμους πλοήγησης που συνδέουν τις ιδέες με τα τεχνουργήματα (Heath, 2002).
- Αποθήκευση: Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια είναι εύκολο να αποθηκευτούν με αποτελεσματικό τρόπο, επειδή δεν είναι κατασκευασμένα από χαρτί και είναι σε ψηφιακή μορφή (Ahn, 2004).
- Κόστος: Ίσως το αρχικό κόστος της εγκατάστασης του λογισμικού και του εξοπλισμού να είναι υψηλό, όμως η αναπαραγωγή τους είναι οικονομική (Heath, 2002).
- Τυποποίηση: Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια έχουν τη δυνατότητα να τυποποιηθούν (Abrami & Barrett, 2005).
- Ιδιωτικότητα: Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια είναι δυνατό να περιλαμβάνουν το χαρακτηριστικό της προστασίας της ιδιωτικότητας για να προστατεύονται οι εργασίες των μαθητών. Η πρόσβαση περιορίζεται μόνο στα άτομα που οι μαθητές επιθυμούν να δουν τη δουλειά τους (Young, 2002).

#### **ΤΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ePORTFOLIO**

Παρόλα τα πλεονεκτήματα του ePortfolio κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έχει διαπιστωθεί από τις βιβλιογραφικές αναφορές (Hall, 2006; Butler, 2006) ότι υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα στη χρήση του.

Ένα από τα μειονεκτήματα που αναφέρονται είναι η ηλεκτρονική αποθήκευση και αυτό γιατί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών εκτιμούν την εμπειρία της μάθησης παρατηρώντας την εργασία των μαθητών αποτυπωμένη σε έντυπη μορφή. (Abrutyn & Denielson, 1997).

Ακόμη ένα μειονέκτημα είναι οι δεξιότητες που απαιτούνται στις Νέες Τεχνολογίες για τη

δημιουργία του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου. Αυτό προκαλεί προβλήματα και ανησυχία στα άτομα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, όπως μαθητές και εκπαιδευτικούς, διότι πιθανώς δεν είναι ψηφιακώς εγγραμματισμένοι.

Επιπλέον, η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου ενδεχομένως και να είναι μια αγχωτική διαδικασία (Heath, 2005; Kerry Hall, 2006). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες απαιτείται να έχουν τεχνολογικές δεξιότητες και επαρκή εκπαίδευση. Επομένως, είναι πιθανό τα τεχνικά ζητήματα του λογισμικού να προκαλέσουν άγχος και απογοήτευση κατά τη διαδικασία υλοποίησης του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου.

Επιπρόσθετα, η Butler (2006) αναφέρει ότι τα συστήματα που πρόκειται να χρησιμοποιήσουμε για τη δημιουργία των ηλεκτρονικών χαρτοφυλακίων πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία ανάμεσα σε δομημένα πρότυπα που θα λειτουργήσουν ως πρότυπα για την εκμάθηση της διαδικασίας του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου. Έτσι θα είναι χρήσιμα για τους αρχάριους χρήστες, οι οποίοι θα μπορούν να ακολουθήσουν τους περισσότερο προχωρημένους χωρίς να νιώθουν μειονεκτικά.

Συμπερασματικά, αξίζει να τονιστεί ο τρόπος προώθησης των ePortfolios. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν τα οφέλη και να ξέρουν πώς θα τους βοηθήσει η δημιουργία ενός ePortfolio. Θα είναι πρόθυμοι να εργαστούν όταν μπορούν να δουν τι θα βγει από την εμπειρία αυτή. Αλλιώς θα θεωρηθεί «ως μια άλλη εργασία». Επίσης, πρέπει να είναι ευέλικτο για να επιτρέπει την ενσωμάτωση των τεχνικών δεξιοτήτων, να προωθεί τη βελτίωση αυτών με την πάροδο του χρόνου αλλά και να παρέχει εμπιστοσύνη σχετικά με την ιδιωτικότητα του υλικού τους (Tosh *et al.*, 2005).

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, οι φάκελοι υλικού των μαθητών προφανώς διαθέτουν έναν αριθμό πλεονεκτημάτων, τα οποία το καθιστούν ως ένα δυναμικό μηχανισμό αξιολόγησης της προόδου και της ανάπτυξης του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το τυπικό μοντέλο διδασκαλίας δίνει τη θέση του στις εναλλακτικές μεθόδους μάθησης και στις Νέες Τεχνολογίες. Με τη χρήση του ePortfolio προάγεται η μάθηση, βελτιώνεται η κατανόηση, η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες των μαθητών στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, τα ePortfolios λειτουργούν ως μέσο καλύτερης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς από την πλευρά τους είναι ικανοποιημένοι που έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν τη μάθηση του παιδιού τους και να γνωρίζουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αποκτά αυτό κατά τη διάρκεια της μάθησης. Πολύ σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι τα ePortfolios συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι η παιδαγωγική αξία του ePortfolio είναι πολύ σημαντική και επιθυμούν να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, διατηρούν τις

επιφυλάξεις τους σχετικά με την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται, αλλά και με τις δεξιότητες που απαιτούνται από εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη χρήση του ePortfolio. Συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση για την ύπαρξη του ePortfolio και συνάμα έχουν ελάχιστες ως καθόλου ανεπτυγμένες δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών.

Η πραγματικότητα είναι ότι τα ePortfolios έχουν τη δυνατότητα να γίνουν τόσο οικεία στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, όσο ήταν τα τετράδια στις παλιότερες γενιές. Όμως για να γίνει αυτό και να χρησιμοποιηθεί ευρέως το ePortfolio στην εκπαιδευτική κοινότητα, θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να πιστοποιηθούν στη χρήση των νέων τεχνολογιών για να μπορέσουν να εισάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία το ePortfolio. Από όποια σκοπιά και να το δούμε, δεν μπορούμε να αρνηθούμε τα οφέλη των ePortfolios στη μάθηση. Γι αυτό και είναι αναγκαίο να ενσωματώσουμε αυτή την νέα μορφή αξιολόγησης ή οποία είναι βαθυστόχαστη, περιεκτική και καινοτόμος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεωργούσης, Π., (1998). *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί. Ξενόγλωσση

Δουκάκης, Σ. (2006). *Η συνεισφορά των φακέλων εργασιών (portfolios) και των ePortfolios στη διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών στο Λύκειο*. Στο Β. Κατσαργύρης, Ε. Παναγιώτου, Α. Δέμης, Χ. Μηλιώνης, Ι. Ζάχος, Ι. Λυγάτσικας, & Ε. Καραγκούνη (Επιμ.) *Η Διδασκαλία των Μαθηματικών στο Λύκειο*. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, 115-122. Αθήνα, Βαρβάκειος Σχολή.

Κωνσταντίνου, Χ (1998). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg: Παιδαγωγική σειρά.

Νικολού, Α. & Γεωργόπουλος, Α. (2012). *Εγκατάσταση και Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου Mahara στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Στο Λούβρης Α., Πανώργιος Σ. & Φατούρος Σ. (Επιμ.), *Πληροφορική και νέο σχολείο*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, Πάτρα.

Παπαχαράλαμπος, Π. (2008). *Υποστήριξη τηλεκπαίδευσης με χρήση ePortfolio*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παρούτσας, Δ. (2011). *Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο: Σπουδές στην Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σοφός, Α., & Λιάπη, Β. (2007). *Η Σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στη Δημιουργία Ενός Ψηφιακού Φακέλου Εργασιών του Μαθητή (Eportfolio)*: Μια Νέα Πρόκληση. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Σύρος.

Στυλιανού, Μ. (2013). *Ψηφιακός φάκελος εργασιών (ePortfolio Assessment)*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σωτηρόπουλος, Γ. (2012). *Αξιοποίηση Ηλεκτρονικής Μάθησης με εξειδικευμένα σενάρια χρήσης του συστήματος Mahara στην Ιατρική Εκπαίδευση*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Χαρίσης, Α (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Abrami, P. C., & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).

Barrett, H. (2000). *Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development =powerful professional development*.

Barrett, H. (2003). *The ePortfolio: a revolutionary tool for education and training?*

Barrett, H. (2005). *White Paper: Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*.

Barrett, H., & Knezek, D. (2003,). *E-portfolios: Issues in assessment, accountability and preservice teacher preparation*. Chicago: American Educational Research, Association Conferenc.

Baker, E. L. (1990). *What probably works in alternative assessment UCLA Graduate School of Education: National Center for Research and Evaluation, Standards and Student Testing, Los Angeles*.

Barrett, H., (2004). *Professional Development for Implementing Electronic Portfolios*.

Brown, J. S., (2002). *Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn*. United States Distance Learning Association,

Buttler, P. (2006). *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*.

Cameron, H. A., Tanapat, P. & Gould, E. (1998). Adrenal steroids and NMDA receptor activation regulate neurogenesis in the adult rat dentate gyrus through a common pathway. *Neuroscience*, 82, 349-354.

Challis, D. (2005). *Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3).

Coutinho, C. & Bottentuit, J. (2008b). The use of Web 2.0 tools to develop eportfolios in a teacher training program: An exploratory survey. Proceedings of 53th World Assembly of the International Council on Education for Teaching. University of Minho.

De Corte, E. (1990), "Acquiring and Teaching Cognitive Skills: A State-of-the- art of Theory and Research" in *European perspectives in psychology* (Vol. 1), eds. P. J. D.

Gaytan, J., & McEwen, B. (2009). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.

Hallam, C. & Creagh, T. (2010). ePortfolio use by university students in Australia: A review of the Australian ePortfolio Project. *Higher Education Research and Development*, 29(2), 179-193.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Hsieh, L. & Chen (2015). Students' Perspectives on Eportfolio Development and Implementation: A Case Study in Taiwanese Higher Education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6), 641-656.

Kerry Hall (2006). *E-portfolios What, Why & How*. Ministry of Education e-Learning Fellow.

Klampfer, A. & Köhler, T. (2013). Eportfolios@Teacher Training: An Evaluation of Technological and Motivational Factors. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e-Learning, 126-134.

Kimeldorf, M. (1994). *Creating Portfolios for Success in School, Work and Life*. Free Spirit Publishing, Minneapolis.

Landis, M., Scott, S. & Kahn, S. (2015). Examining the Role of Reflection in ePortfolios: A Case Study. *International Journal of ePortfolio*, 5(2), 107 - 121.

Lorenzo, G. & Ittelson, J. (2005a). An overview of eportfolios. Educause Learning Initiative Paper 1.

Maher, M., & Gerbic, P. (2009). Eportfolios as a pedagogical device in primary teacher education: The AUT University experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 43-53.

McClure, M. R., (ed) (1997). *Portfolio Practices: Thinking Through The assessment of Children's Work*. An NEA Professional Library Publication, National Education Association, Washington.

McWhorter, R., Delello, J., Roberts, P., Raisor, C. & Fowler, D. (2013). A cross-case analysis of the use of web-based eportfolios in higher education. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12, 253-286.

Nor Azlan M., Amin E., & Mohd, N. (2015). Are Students Ready to Adopt Eportfolio? *Social Science and Humanities Context*. *Asian Social Science*, 11(13), 269-275.

Parker, M., Ndoye, A. & Ritzhaupt, A. (2012). Qualitative Analysis of Student Perceptions of Eportfolios in a Teacher Education Program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 99-107.

Ritzhaupt, A., Singh, O. & Seyferth, T. (2008). Development of the electronic portfolio student perspective instrument: an eportfolio integration initiative. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(2).

Stiggins R. (2007) Assessment through the student's eyes,

Tompson, L. , (ed) (1995). *K -8 Foreign Language Assessment: A Bibliography*. Center for Applied Linguistics. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington.

Wade, A., Abrami, P. C., & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3)

Young, J. R. (2002). 'E-portfolios' could give students a new sense of their accomplishments. *Chronicle of Higher Education*, 48(26), A31-A32.



## Η Εξάρτηση από τα Διαδικτυακά Παιχνίδια ως Εμπόδιο στην Κατανόηση Κειμένου σε Αρχάριους Αναγνώστες

Ελένη Χατζηαποστόλου

[elekosmo@yahoo.gr](mailto:elekosmo@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η εξάρτηση από τα διαδικτυακά παιχνίδια που εκτυλίσσονται σε ψηφιακές ή άλλες οθόνες και συσκευές, ως εμπόδιο στην κατανόηση του γραπτού κειμένου σε αναγνώστες αρχάριους, όπως είναι τα παιδιά της ηλικίας των 10 -12 ετών. Η προσήλωση που απαιτεί η ανάγνωση προκειμένου να γίνει η επεξεργασία, η κατανόηση, η γνώση και η μεταγνώση που συνοδεύουν την ενασχόληση με τον γραπτό λόγο μπορεί να κονιορτοποιηθεί από εσωτερικούς ή εξωγενείς παράγοντες. Ο παράγοντας της ενασχόλησης με τα ψηφιακά παιχνίδια και η εξάρτηση που προκύπτει από αυτήν αποτελεί ένα πρόσφατο -στις δεκαετίες που διανύουμε- πρόβλημα, που αξίζει να περιγραφεί και να αξιολογηθεί στον βαθμό που παρεμποδίζει την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο και την κατανόησή του. Η εξασφάλιση εξάλλου της βασικής ικανότητας της ανάγνωσης των μαθητών -και μάλιστα στις πρώτες τάξεις φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο- προδιαγράφει και περαιτέρω την επιτυχημένη μαθησιακή πορεία. Εφόσον λοιπόν η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά ή άλλα παιχνίδια διαδικτύου προκαλέσει στον νέο μαθητή εξάρτηση από αυτά, είναι φανερό ότι η τάση αυτή επηρεάζει τον βαθμό της συγκέντρωσης, την αφοσίωση και την υπομονή που απαιτεί η ανάγνωση ενός κειμένου στοιχειώδους δυσκολίας. Επομένως, ένας αρχάριος αναγνώστης με εξάρτηση από ηλεκτρονικά ή άλλα ψηφιακά παιχνίδια, επιβαρύνεται σημαντικά στην πορεία κατάκτησης και κατανόησης του γραπτού λόγου, καθώς παρεμποδίζεται η συνεχής και προσηλωμένη ανάγνωση, αποσπάται νοητικά και πρακτικά η προσοχή του και «τρικλοποδίζεται» συστηματικά η ανάγκη να συνομιλήσει ενεργά με την πραγματικότητα του γραπτού λόγου. Η παρέμβαση κρίνεται έτσι επιβεβλημένη.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** εξάρτηση από οθόνες, κατανόηση γραπτού κειμένου, αρχάριος αναγνώστης

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι έρευνες των τελευταίων ετών σχετικά με τη χρήση των τεχνολογιών στην καθημερινότητα και την εκπαίδευση αποφέρουν αποτελέσματα που συχνά διίστανται. Εκ πρώτης όψεως οι νέες τεχνολογίες προωθούν τις μαθησιακές δεξιότητες κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας, αφού φέρνουν τον χρήστη πολύ συχνά σε επαφή με γραπτά κείμενα με τρόπο παιγνιώδη, ευχάριστο και πλαισιωμένο από εικόνες, πολύχρωμες εφαρμογές και κινούμενα στοιχεία. Όταν όμως πρόκειται για αποκλειστική ενασχόληση των μικρών μαθητών με διαδικτυακό παιχνίδι ή κονσόλες εγκατεστημένου λογισμικού που μεταδίδουν αποκλειστικά παιχνίδια on line ή άλλες ηλεκτρονικές παιχνιδεφαρμογές, τα

αποτελέσματα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης των παιδιών είναι διαφορετικά (Romanczuk 2017). Εκεί οι εγκατεστημένες γνωστικές στρατηγικές της ανάγνωσης και της κατανόησης παρεμποδίζονται στον βαθμό που παρεμβάλλεται μονίμως η επιθυμία για την ανάμειξη και επίτευξη «στόχων» με τη μορφή της διαδικτυακής επιτυχίας σε προσομοιώσεις παιχνιδιών που γίνονται αποκλειστικά μέσω οθόνης. Στην περίπτωση μάλιστα όπου υπάρχει πλήρης αποπροσανατολισμός του μαθητή στην επίτευξη του στόχου της συγκρότησης αναγνωστικής παιδείας και μη ευχερής κατανόηση στη διαδικασία ανάγνωσης του γραπτού λόγου, αυτή η έλλειψη είναι ενδεικτική της μετέπειτα μαθησιακής πορείας των μαθητών συνολικά, καθώς όλα τα μαθησιακά αντικείμενα περιλαμβάνουν την κατανόηση του γραπτού κειμένου, ακόμα κι αν πρόκειται για μια μικρή σε έκταση διατύπωση αριθμητικού προβλήματος. Η κατανόηση λοιπόν που παρεμποδίζεται σε όλα τα πεδία του γραπτού λόγου επηρεάζει επιπρόσθετα με αρνητικό τρόπο και τον εννοιολογικό εξοπλισμό που απαιτείται για την πρόοδο σε μεγαλύτερες, αφηρημένες ή πολύπλοκες συλλογιστικές διαδικασίες και γίνεται αιτία μόνιμης έλλειψης στο κτίσιμο της γνωστικής επάρκειας του μαθητή (Diekmannshenke, 2012).

#### **Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ**

Ο σκοπός που τίθεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι η βαθιά και συνεχής κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου που παρουσιάζεται με τον γραπτό κώδικα, ο οποίος όμως χρήζει επεξεργασίας. Είναι λοιπόν η διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης μια σύνθετη κατακτημένη ικανότητα ενός παιδιού: κατά πρώτον αποκωδικοποιεί αυτά που διαβάζει και κατά δεύτερον μπαίνει εσωτερικά και νοητικά στη διαδικασία να ανασύρει το σημασιολογικό νόημα που περιέχεται στον γραπτό λόγο, που περιέχει τη λέξη, τη φράση και τελικά το κείμενο, το οποίο διεξέρχεται και μετατρέπεται σε νοητικές εικόνες, απλές ή πιο σύνθετες, που όμως πάντα τις κατανοεί με εσωτερίκευση, προσήλωση και ανταπόκριση σε αυτό που διαβάζει (Dore, 1974). Ακολουθεί η κριτική και αναλυτική σκέψη σε προηγμένες τάξεις, εφ' όσον έχει επιτευχθεί ο στόχος της ικανοποιητικής ανάγνωσης και κατανόησης.

Πρόκειται άρα για μια συμβολική επικοινωνία που διαδραματίζεται εσωτερικά, ενώ η σκέψη, η γλώσσα και η μετατροπή των συμβόλων σε νοήματα είναι τόσο περίπλοκα συναρμοσμένα, ώστε είναι σχεδόν αδύνατο να κάνει κάποιος σαφή διαχωρισμό στις επί μέρους διαδικασίες. Η αναγνωστική συμπεριφορά που προϋποτίθεται για την κατανόηση χωρίζεται σε δύο δεξιότητες: τη δεξιότητα αναγνώρισης των λέξεων και την παράλληλη δεξιότητα της κατανόησης του κειμένου, που αποτελεί αντικείμενο της διαδικασίας της ανάγνωσης. Παράλληλη είναι και η λειτουργία της μνήμης, βραχυπρόθεσμης και ακουστικής μνήμης, η οποία συνυφίνεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς συγκροτεί σταδιακά την αποθήκευση των μικρών φορέων του νοήματος, που είναι οι λέξεις (Καρυτινού, 2016).

### **ΣΤΑΔΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί κανείς στη διαδικασία απόκτησης της κατανόησης του λόγου πριν ακόμα από την γλωσσική περίοδο της εκτύλιξης της ανάπτυξής του, δηλαδή στη μη γλωσσική περίοδο. Σε αυτήν την περίοδο υπάρχουν εννιά μεγάλες φάσεις –κατηγορίες στην επικοινωνία με τα πρόσωπα, που περιλαμβάνουν την ονομασία, την επανάληψη, την απάντηση, την αναζήτηση της πράξης του λόγου, την αναζήτηση μιας απάντησης, την κλήση, τον χαιρετισμό, τη διαμαρτυρία και την εξάσκηση (Dore, 1974) Αυτή είναι κατ' αναλογία και η διαδικασία απόκτησης της αναγνωστικής ικανότητας, από τα πρώτα στάδια εξοικείωσης, μέχρι την κατακτημένη ικανότητα ευχερούς επεξεργασίας ενός κειμένου.

Πρώτα λοιπόν συντελείται η διαδικασία της ονομασίας του μικρότερου φωνήματος ως μέρος μιας λέξης, στη συνέχεια γίνεται η εσωτερική επανάληψη και συνεργασία με την έννοια της λέξης, η οποία είναι μέρος της πρότασης, ενώ κατόπιν γίνεται η αναζήτηση της συγκεκριμένης πράξης του λόγου που απεικονίστηκε συμβολικά. Η κλήση της λέξης με τον εσωτερικό τρόπο συνεργασίας, συμφωνίας ή διαφωνίας με τα λεγόμενα, αποτελεί τελικά την ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της κατανόησης, που ολοκληρώνεται ως εξάσκηση, προσωπική δηλαδή συμμετοχή στις περιγραφόμενες από το κείμενο έννοιες.

Συνοψίζοντας, η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί αυτήν την πολύπλοκη δραστηριότητα που συντελείται νοητικά με τρόπο επεξεργασίας, αναπαραγωγής και ερμηνείας της ακριβούς σημασίας του μεταδιδόμενου μηνύματος (Τοκατλίδου, 2003). Προϋπόθεση βεβαίως για την επιτυχή αυτή πορεία είναι η προσήλωση της προσοχής εκ μέρους του αναγνώστη.

### **Η ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

Σε αντίθεση με την πράξη της ανάγνωσης και στον αντίποδά της ως νοητική διαδικασία βρίσκεται η ενασχόληση με τα παιχνίδια του υπολογιστή ή βιντεοπαιχνίδια. Η ανάγνωση εξασφαλίζει ταυτοχρόνως την εσωτερίκευση του αναγνώστη, με τη συγκρότηση των ψυχικών δυνάμεων αλλά και τη συναναστροφή με το παρεχόμενο νόημα και την ταυτόχρονη κοινωνικοποίησή του, αφού ωθεί το άτομο που διαβάζει να επικοινωνήσει με τους γύρω του, έστω και μόνο συμβολικά. Απολύτως αντίστροφα κινείται το ηλεκτρονικό παιχνίδι ή το βιντεοπαιχνίδι, που συχνά ταυτίζονται, καθώς αναφέρονται ως *computergame* και *videogame* και περιγράφουν το ίδιο αντικείμενο. Οι διαφορές βρίσκονται στον τρόπο που διεξάγονται τα παιχνίδια, κατά μόνας ή με συμπαίκτη που παρευρίσκεται στον χώρο ή συμμετέχει μέσω σύνδεσης.

Αυτό που έχει σημασία είναι ότι η σχέση με την τρέχουσα πραγματικότητα μηδενίζεται και ο χρήστης των παιχνιδιών αυτών εσωτερικεύει μια εικονική πραγματικότητα, στην οποία νομίζει ότι ασκεί έλεγχο, ενώ εν τοις πράγμασι άγεται και φέρεται από την εναλλαγή των εικονικών επιτυχιών

και αποτυχιών, στην επίτευξη πλασματικών στόχων που τον «καταπίνουν», είτε πρόκειται για εικονική οδήγηση είτε για νίκες σε δραστηριότητες που αντιστοιχούν στα στερεότυπα του φύλου. (Επίτευξη στόχων ψηφιακής αυτοεικόνας στα πρότυπα ομορφιάς των ΜΜΕ ή επιτυχές ντύσιμο και παρόμοιοι στόχοι για τα κορίτσια, δύναμη και νίκη σε εικονικές δοκιμασίες ή παρόμοια επιτεύγματα για τα αγόρια). Εκεί λοιπόν που παραλύει ο συνειδησιακός έλεγχος και η επαφή με την πραγματικότητα, κυριαρχεί ο ανταγωνισμός με τον ψεύτικο εαυτό (Θεοδώρου, 2009), μέσα από την μόνιμη επιθυμία βελτίωσης κάποιου ατομικού σκορ. Εκεί λοιπόν, στην ψηφιακή πραγματικότητα, εδώ και λίγες δεκαετίες, το μέσο είναι ταυτόχρονα και το μήνυμα και ο προβαλλόμενος στόχος-νόημα.

Τι συμβαίνει με τον γραπτό λόγο αντίστοιχα τους τελευταίους αιώνες; Η σύνδεση της γραφής με την ανάγνωση είναι προφανής. Κατακτώνται παράλληλα και εξασφαλίζουν την ομαλή κοινωνικοποίηση στον σχολικό χώρο. Το μέσο, που είναι το βιβλίο, και κάθε γραπτό κείμενο, είναι απολύτως ήπιο, έχει ρυθμούς που εξατομικεύονται στον τρόπο με τον οποίο το χειρίζεται ο αναγνώστης και δημιουργείται μια αλληλεγγύη ειδικά στους αναγνώστες-μαθητές, καθώς έρχονται σε επαφή με το ίδιο μήνυμα ταυτοχρόνως, και την απαίτηση να δοθεί η υποκειμενική κατανόηση και ερμηνεία του, που προσαρμόζεται ανάλογα με τις γνωστικές κατακτήσεις των παιδιών (Στασινός, 2009)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ποιοτικής εξατομίκευσης της περιπέτειας του γραπτού λόγου είναι και η ανάγνωση της λογοτεχνίας, με επί μέρους μορφές την ποίηση, το παραμύθι, το δοκίμιο, το διήγημα, τις παροιμίες, και άλλες μορφές, που δίνουν αφορμές και ευκαιρίες για έκφραση του εσωτερικού πλούτου των μαθητών, ο οποίος βεβαίως ποικίλλει από αναγνώστη σε αναγνώστη. Και ποικίλλει επίσης και η αντίληψη που σχηματίζει μοναδικά ο καθένας, αν και διαβάσει και μοιράζεται το ίδιο κείμενο με πολλούς άλλους συναγνώστες.

Έτσι επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της σκέψης με τον τρόπο της ελεύθερης ανάσυρσης συναισθημάτων και συμβόλων ή βιωμάτων, αλλά και ο εσωτερικός διάλογος, μια αυτογνωστική διαδικασία που αφορμάται από την ανάγνωση. Η φαντασία επίσης, καλλιεργείται μέσα σε πλαίσια λογικής και εναρμόνισης με τον άλλο συνομιλητή, τον συγγραφέα ή τον συναγνώστη, με τον οποίο επίσης αναπτύσσεται αλληλεπίδραση και διάλογος. Για όλες αυτές τις δεξιότητες, εδώ και αιώνες, η διαδικασία περιλαμβάνει την κοπιώδη και προσηλωμένη προσπάθεια μετασχηματισμού της ανάγνωσης σε έκφραση κατορθωμένου λόγου, σκέψη και κατανόηση (Ρωμανού, 2018)

#### **ΠΑΡΕΜΠΟΔΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΛΟΓΩ ΕΛΛΙΠΟΥΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ**

Ενώ λοιπόν η προσήλωση στο γραπτό κείμενο είναι προϋπόθεση για την ικανοποιητική πορεία της αναγνωστικής ικανότητας και της κοινωνικοποίησης στον χώρο του σχολείου, ένα πλήθος ερευνών μελετά την κατάχρηση των εφαρμογών του διαδικτύου και μέσα από αυτές περιγράφεται το μείζον

πρόβλημα που προκύπτει για τους μικρούς αλλά και τους μεγάλους χρήστες του, ως μόνιμη διάσπαση της προσοχής, ενώ η προσοχή είναι προαπαιτούμενη για την εκτέλεση της ανάγνωσης. Μία από αυτές τις έρευνες καταδεικνύει στα αποτελέσματά της -σχετικά με την ενασχόληση που ξεπερνά τη διάρκεια των τεσσάρων ωρών ημερησίως- ότι το 50% των παιδιών κάνουν την παραδοχή ότι παραμελούν τις επιβεβλημένες από το σχολείο μαθητικές υποχρεώσεις και δραστηριότητες εξαιτίας του διαδικτυακού παιχνιδιού. Παράλληλα ένα στα τρία παιδιά θεωρεί πως είναι εξαρτημένο από τα παιχνίδια αυτά (Μπαρμπάτσης, 2010) Ο μέσος χρόνος που αφιερώνει ο σημερινός μαθητής, ενόσω βρίσκεται συνδεδεμένος στο διαδίκτυο και στις διάφορες εφαρμογές του, είναι όλο και περισσότερος.

Εκεί λοιπόν παραμονεύει μια μορφή ισχυρής εξάρτησης από την επαφή με το διαδικτυακό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί μια εύκολη δραπέτευση από την πραγματικότητα (Kim, 2019). Οι ειδικοί ανησυχούν για το πόσο άμεσα γίνεται αποδεκτή η ανεξέλεγκτη ταύτιση του υποκειμένου που «κερδίζει» εικονικά και «ανεβαίνει» σε επίπεδο επιτυχίας (τα αντίστοιχα level του εικονικού παιχνιδιού) και παρακάμπτει τον συνειδησιακό έλεγχο. Οι διαπροσωπικές σχέσεις λοιπόν ακόμα και στην πολύ ευαίσθητη πρώτη παιδική ηλικία δέχονται ένα πλήγμα στην ποιότητα και την αμοιβαιότητα της επικοινωνίας, η οποία εξοβελίζεται από την εικονική επαφή με τα διαδικτυακά παιχνίδια που προσφέρουν γρήγορη, ρηχή και άμεση ευχαρίστηση με το πάτημα των ψηφιακών εντολών, που υπόκεινται σε μια αόρατη αίσθηση τυχαιότητας, την οποία επιδιώκουν να «πετύχουν» σε καλή και ευνοϊκή για το παιχνίδι θέση. Αυτό σημαίνει πως «κλείνουν» την επικοινωνία με τον πραγματικό κόσμο και αφοσιώνονται στην εκτύλιξη των ψηφιακών επαφών με εντατικοποιημένη προσοχή και αφοσίωση. Από τη φύση της, αυτή η αφοσίωση είναι η απόλυτη αντιστροφή της ενεργητικής προσοχής που επιστρατεύει και την οποία εστιάζει με σταθερότητα ο αναγνώστης, για να «συνομιλήσει» με το γραπτό κείμενο.

#### **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ**

Έχουν περιγραφεί λεπτομερώς οι συνέπειες της εξάρτησης από το διαδίκτυο στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Περιλαμβάνουν την παραμέληση του φαγητού, της καθαριότητας, της βόλτας, της συνεπούς ολοκλήρωσης των μαθησιακών υποχρεώσεων, την παραμέληση της επικοινωνίας με γονείς και φίλους και απομονώνουν τους μαθητές σε έναν πλασματικό κόσμο ( Diekmannshenke, 2012). Για τη σχέση όμως αυτής της εξάρτησης με τη συγκεκριμένη ικανότητα της ευχερούς ανάγνωσης και κατανόησης του γραπτού κειμένου δεν υπάρχει επαρκής βιβλιογραφική αναφορά. Οι έρευνες συσχετίζουν τα γενικότερα προβλήματα γνωστικής ανάπτυξης με τις ώρες προσήλωσης σε ψηφιακές ενασχολήσεις και μόνο συνεκδοχικά συμπεραίνεται ότι, εφόσον ο μαθητής δεν συγκροτεί ικανοποιητική σχέση με τον γραπτό λόγο, δεν

έρχεται σε συχνή επαφή με κείμενα που εξασκούν την ενεργητική ανάγνωση και διαβαθμίζουν σταδιακά τη δυσκολία κατανόησης.

Έτσι ο μικρός αναγνώστης αποξενώνεται από τη δεξιότητα προσήλωσης και την επικοινωνία με τον γραπτό λόγο και επομένως από την κατανόησή του. Το κενό λοιπόν που εντοπίζεται στις ερευνητικές εργασίες αφορά στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εξάρτηση από τα διαδικτυακά παιχνίδια και την παρεμπόδιση της κατανόησης του γραπτού κειμένου.

Η διάσπαση της προσήλωσης είναι το πρώτο σύμπτωμα που προκύπτει από την επιθυμία αποκλειστικά για διαδικτυακό παιχνίδι και την επιστράτευση όλων των δυνάμεων ενός παιδιού στην υπηρεσία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, που εφαρμόζονται μέσω διαδικτύου. Ο μέσος χρόνος ενασχόλησης ενός παιδιού με γραπτό κείμενο είναι περίπου είκοσι με σαράντα λεπτά ημερησίως, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού χρόνου ανάγνωσης κειμένου (Παυλίδης, 2016) Αν συγκριθεί αυτός ο λίγος χρόνος με τα τρία και τετράωρα που αφοσιώνονται στα παιχνίδια διαδικτύου, γίνεται ολοφάνερη η αποξένωση από τη διαδικασία αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, η ήττα κατά κράτος, θα λέγαμε του γραπτού κειμένου στην ενεργή καθημερινότητα του αρχάριου μαθητή-αναγνώστη.

Έτσι, τα παιδιά με μόνιμη εξάρτηση από διαδικτυακή ανάμειξη σε παιχνίδια αποκτούν τελικά ελαφρά ή σοβαρότερη διάσπαση προσοχής, ώστε αδυνατούν να συγκεντρωθούν αρκετά πάνω από ένα γραπτό, δυσκολεύονται να συντονίσουν τη θέλησή τους για κατανόηση με τις προσηλωμένες κινήσεις των ματιών και να ολοκληρώσουν την εσωτερική ανάγνωση που απαιτείται. Γίνονται τελικά ανυπόμονα, απρόσεκτα, και ταυτόχρονα νωθρά και εξαντλημένα, εκδηλώνουν νευρικές και ανοργάνωτες κινήσεις, ενώ φανερώνουν μια ευέξαπτη συμπεριφορά, σε μια προσπάθεια να αποφύγουν την νοερή εργασία που απαιτεί η ανάγνωση, ακόμα και του πιο απλού κειμένου. Ο λόγος είναι ότι ήδη στα εσωτερικά τους κίνητρα έχει παγιωθεί η επιθυμία να «κερδίσουν» τη νέα πίστα, το επόμενο ανώτερο level και η μόνη σταθερή κλίση τους είναι η κίνηση προς την ικανοποίησή της. Η διαδικασία συνομιλίας με τον γραπτό λόγο και τα στάδια της κατανόησής του γίνονται αυτομάτως εχθροί στην επίτευξη του στόχου που λέγεται παρουσία, πολύωρη συμμετοχή και νίκη στα διαδικτυακά παιχνίδια (Θεοδώρου, 2009).

Ακολουθούν οι συγκρούσεις με τους γονείς ή τους δασκάλους και η απαίτηση να ολοκληρώσουν τη μελέτη της καθημερινής τους σχολικής υποχρέωσης τούς βρίσκει πάντα αρνητικούς, αν όχι εχθρικούς, ενώ προαπαιτείται η παρουσία ενός βοηθητικού ενήλικα, μεγαλύτερου αδερφού ή γονιού ή κάποιου δασκάλου που επιφορτίζεται με τη μελέτη τους.

Η διάσπαση λοιπόν της αναγνωστικής προσοχής ή η αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση φανερώνεται είτε συνοδευμένη από συγκεκριμένα μαθησιακά είτε και χωρίς ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση η προσοχή των μικρών αναγνωστών διατηρείται μοιραία για κάποιο μικρό μόνο χρονικό διάστημα. Αυτό ακολουθείται από εμφανή σημάδια «δυσανεξίας» στην

ανάγνωση και κόπωσης που συντελείται πολύ γρηγορότερα από τους άλλους συμμαθητές, οι οποίοι δεν έχουν τη μόνιμη αναφορά και προσκόλληση στη διαδικτυακή υποχρέωση «ανεβάσματος» της πίστας ή της απαραίτητης «νίκης» στο φανταστικό διαδικτυακό πεδίο.

Αυτό μπορεί να περιγραφεί και να αποδοθεί και νευροφυσιολογικά, ως εγκατεστημένη πλέον αδυναμία του εγκεφάλου να εστιάσει και να επιλέξει σημαντικές ή και απλές πληροφορίες στον μηχανισμό της ανάγνωσης, της αποδοχής και επανάληψης των γραπτών συμβόλων που απαιτούν αποκωδικοποίηση. Γίνεται εν τέλει φανερό η παρεμπόδιση της αναγνωστικής κατανόησης που οφείλεται στην εξάρτηση του μαθητή που έχει συντελεστεί συμπεριφορικά από τις διαδικτυακές παιχνιδεφαρμογές, καθώς αυτή επηρεάζει ριζικά τη γνωστική, τη μαθησιακή αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη των ικανοτήτων του (Oakhill, 2014).

### **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Η παρέμβαση με σκοπό τη μετατροπή αυτού του φαύλου κύκλου αποφυγής της ανάγνωσης και επιδίωξης της ψηφιακής ενασχόλησης με παιχνίδια διαδικτυακής μορφής οφείλει να περιλαμβάνει δύο άξονες. Τον εξορθολογισμό της χρήσης του παιχνιδιού με τη σταδιακή μείωση του χρόνου που αφιερώνεται σ' αυτό και την ενίσχυση της θετικής αυτοεικόνας, που προκύπτει από την επιτυχημένη αναπαραγωγή της ανάγνωσης και την κατανόησή της, καθώς αυτή η βελτίωση της αυτοεκτίμησης ακολουθεί την εξομάλυνση των σχέσεων με δασκάλους και γονείς. Για τον πρώτο άξονα υπάρχουν πολλές μέθοδοι σταδιακής αποεξάρτησης από τη σχέση με την οθόνη.

Για τον δεύτερο άξονα, προτείνεται η σύζευξη της επιθυμίας για ψηφιακή ενασχόληση με την καλλιέργεια της ανάγνωσης και της ταυτόχρονης κριτικής και κατανόησης. Ένας δημιουργικός τρόπος μείξης της σύγχρονης ψηφιακής πραγματικότητας με την πραγματικότητα της ανάγνωσης θα ήταν η εισαγωγή των ηλεκτρονικών βιβλίων στην εκπαίδευση και η χρήση ειδικών εφαρμογών, ανάλογων με την ηλικία του αναγνώστη στην εκπαίδευση (Νικολακόπουλος, 2014). Αυτές ενσωματώνουν τη λογική του παιχνιδιού στην αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου με διαδραστικό τρόπο, πράγμα που γίνεται με ερωτήσεις κατανόησης, με ψηφιακή μετατροπή των βασικών σημείων του κειμένου σε παιχνιδομορφές, που ελκύουν την προσοχή των παιδιών και ικανοποιούν και την επιθυμία τους για ευχάριστο και ενδιαφέρον περιβάλλον ανάγνωσης. Η πρώτη λοιπόν πρόταση περιλαμβάνει τη χρήση του ψηφιακού κόσμου με τρόπο που να υπηρετεί την ανάγνωση.

Ωστόσο, υπάρχει πάντα η γοητεία του τυπωμένου βιβλίου. Του βιβλίου που διαβάζει κάποιος με όμορφο τρόπο, με τονισμό, με χρωματισμό από υποβλητικό ή αλέγκρο τρόπο στις αντίστοιχες αποχρώσεις και διακυμάνσεις του νοήματος, με την κατάλληλη προσωδία (Hasbrouck, 2006) Κατά την απόδοση του κειμένου, η δραματοποιημένη ανάγνωση που επαναλαμβάνεται από περισσότερους μαθητές, με τη φαντασία που γίνεται σκηνοθεσία και βιωματική συμμετοχή στα αναγνώσματα, δεν συγκρίνεται με κανένα ψηφιακό παιχνίδι σε οθόνη, της οποίας η ακτινοβολία

προκαλεί οπτική κόπωση, συναισθηματική αποξένωση και εκνευρισμό (Τσακμάκη, 2015). Η δεύτερη πρόταση περιλαμβάνει την αξιοποίηση αυτής της δυναμικής της ομάδας που αναπτύσσεται γύρω από ένα πρόσωπο που διαβάσει, σε συνθήκες λιγότερο αυστηρές από την εξέταση του μαθήματος σε ένα υποχρεωτικό βαθμολογούμενο πλαίσιο (Πετρίτση, 2021). Γι' αυτό και γίνεται η διάκριση ανάμεσα στη λεγόμενη εστιασμένη και διαρκή σιωπηλή ανάγνωση (*sustained silent reading*) και την ανάγνωση που υπακούει στην επιταγή «πετάξτε τα όλα και διαβάστε» (*drop everything and read*), καθώς είναι απαραίτητη και η ποσότητα αλλά και η καλή ποιότητα της ανάγνωσης (Hasbrouck, 2006) Για τον δεύτερο στόχο εξάλλου επιστρατεύονται ειδικά αφιερωμένες μέρες και ώρες, με την αναζήτηση σπουδαίων βιβλίων να γίνεται στόχος μόνιμης και καθημερινής επιδίωξης σε χώρες της Ευρώπης και στην Αμερική.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στον αιώνα της κυριαρχίας μιας ψηφιακής ψευδοεπικοινωνίας που επιβάλλεται ολοένα και πιο καταλυτικά εξανδραποδίζοντας την ελευθερία του σύγχρονου νέου ανθρώπου, είναι πράξη ελευθερίας η συνομιλία με τον ποιοτικό γραπτό λόγο. Ο εξανδραποδισμός αυτός ισχύει στον βαθμό που η εικονική πραγματικότητα εξορίζει τη βούληση, τη συνείδηση, την κατανόηση του πραγματικού κόσμου και την προαίρεση του ανθρώπου, μέσα από την αποξένωσή του από τα γραπτά, εδώ και αιώνες, κείμενα της παραδομένης παιδείας και τη συνειδητή και κριτική κατανόησή τους. Στον νέο μαθητή-αναγνώστη η επίδραση από την εξάρτηση από τις διαδικτυακές εφαρμογές γίνεται μόνιμο εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία της κατανόησης της ανάγνωσης, μια διαδικασία που διαρκεί διά βίου.

Είναι λοιπόν επιβεβλημένη η ανάσχεση αυτής της εξάρτησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνολικά στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και η σύναψη μόνιμης και δημιουργικής σχέσης με τον γραπτό λόγο. Αν η ψηφιακή εποχή εντάξει τα μεγάλα κείμενα αλλά και τα κείμενα της πρώτης μαθησιακής εμπειρίας σε περιβάλλον που προάγει την ανάγνωση και την κατανόηση, η εξοικείωση με τον γραπτό λόγο μέσω της τεχνολογίας θα έχει μόνο θετικές επιπτώσεις. Αν αντίθετα η εξάρτηση από την εικονική πραγματικότητα των παιχνιδιών που φυλακίζουν και λοβοτομούν τον νέο μαθητή επεκταθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα, θα έχει γίνει άλλο ένα βήμα στη νέα βαρβαρότητα, μια γενοκτονία του αλφαριθμητισμού, ένας νέος ολοκληρωτισμός για την ανθρωπότητα.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Diekmannshenke, H., & Lohoff, M. (2012). Populäre Kommunikations-Räume in Online-Spielen. Eine medienlinguistische Annäherung. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 2012

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of psycholinguistic Research*  
Hasbrouck, J. (2006). Drop everything and read—but how? For students who are not yet fluent, silent reading is not the best use of classroom time. *American Educator*,

Θεοδώρου, Σ. (2009). Επιπτώσεις της κατάχρησης του διαδικτύου στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή του σύγχρονου ανθρώπου: μια θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση.



- Καραγιαννάκη, Δ., & Μαυροθαλασσίτη, Ε. (2019). Μαθησιακές επιδόσεις παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές πρώτης σχολικής ηλικίας σε γραφή και ανάγνωση με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων.
- Καρυτινού, Α. (2016). Ανάπτυξη εργαλείου αναγνωστικής ικανότητας βασισμένο στο αγγλικό εργαλείο "TOWRE" σε παιδιά ηλικίας 7.00-8.00 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική.
- Kim, C. (2019). Übersetzen von Videospieldtexten: Nekrotexte lesen und übersetzen (Vol. 103). Frank & Timme GmbH.
- Μπαρμπάτσης, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκανά, Ι., & Ζώζας, Ι. (2010). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Ημαθία.
- Νικολακόπουλος, Α. Π. (2014). Μελέτη περίπτωσης: η αναγνωστική συμπεριφορά εκπαιδευομένων σε ψηφιακό περιβάλλον (e-Reader) (Master's thesis).
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). Understanding and teaching reading comprehension: A handbook. Routledge.
- Παυλίδης, Γ. (2016). Μαθησιακές δυσκολίες: δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ–ADHD).
- Πετρίτση, Χ. (2021). Σχεδιασμός μαθησιακών χώρων με εφαρμογές τρισδιάστατης απεικόνισης από παιδιά δημοτικού
- Romanczuk-Seiferth, N. (2017). Internetbezogene Störungen. Die Psychiatrie
- Ρωμανού, Α. (2018). Η επίδραση του ψηφιακού graphic novel σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια μελέτη περίπτωσης στο ειδικό δημοτικό σχολείο Λάρισας.
- Στασινός, Δ. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. *Αθήνα: Gutenberg.*
- Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. *Αθήνα: Πατάκης.*
- Τσακμάκη, Χ. (2015). Εργονομική χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- Τσεκάι, Ε., & Τσιντώνη, Α. (2018). Εθισμός στο διαδίκτυο: σύγκριση απόψεων πολιτών Ελλάδας και Γερμανίας.

**Η παιδαγωγική του Φρενέ στην τάξη μας –  
Σύνθεση εμπειριών από το «τι νέα;» και το «συμβούλιο τάξης»**

**Χριστίνα Αρβανίτη<sup>1</sup> Γεωργία Κούρου<sup>2</sup> Γεωργία Τζιούμη<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Δασκάλα, MSc, ΔΠΕ Μεσσηνίας  
[arvanitichristina8@gmail.com](mailto:arvanitichristina8@gmail.com)

<sup>2</sup>Δασκάλα, Med, ΔΠΕ Αρκαδίας  
[gwgwkourou@gmail.com](mailto:gwgwkourou@gmail.com)

<sup>3</sup>Δασκάλα, MSc, ΔΠΕ Αρκαδίας  
[gtzioumi@yahoo.gr](mailto:gtzioumi@yahoo.gr)

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι εργασίες τριών εκπαιδευτικών και των μαθητών τους που συμμετείχαν στο «Πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και εφαρμογής της παιδαγωγικής Φρενέ στη δημόσια εκπαίδευση», που οργάνωσε και υλοποίησε στην Τρίπολη η παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο» σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας. Οι εργασίες έγιναν από δύο σχολεία της Τρίπολης στη Β΄ και Στ΄ τάξη και από το σχολείο του Μελιγαλά στην Δ΄ τάξη. Η εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ αποδεικνύεται ότι είναι το κλειδί για φλέγοντα ζητήματα της σχολικής κοινότητας όπως η αδιαφορία των μαθητών προς την παρεχόμενη διδασκαλία, η ετερογένεια των τάξεων, η σχολική βία, ο αποκλεισμός, η κουλτούρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το άρθρο αναφέρει επιγραμματικά την παιδαγωγική Φρενέ και παρουσιάζει τις τεχνικές ‘τι νέα;’ και το ‘συμβούλιο τάξης’ που εφήρμοσαν και υλοποίησαν οι τρεις εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους αναδεικνύοντας τα κύρια συμπεράσματα των τεχνικών αυτών.*

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** παιδαγωγική Φρενέ, τι νέα;, συμβούλιο τάξης

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η γνωριμία μας με την παιδαγωγική του Σελεστάν Φρενέ (Celestin Freinet) έγινε στο «3<sup>ο</sup> Πιλοτικό Πρόγραμμα επιμόρφωσης και εφαρμογής της Παιδαγωγικής Φρενέ στη δημόσια Εκπαίδευση» σύμφωνα με τις προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος με αρ. πρωτ. α) 86105/Δ2/30-05-2019/ΥΠΠΑΙΘ και β) 93866/Δ2/11-06-2019/ΥΠΠΑΙΘ. Στην παιδαγωγική αυτή, κέντρο στη μάθηση βρίσκονται οι εμπειρίες των παιδιών οι οποίες πηγάζουν από το περιβάλλον. Η έμφυτη περιέργεια και τα ενδιαφέροντά τους στρέφονται προς τη μάθηση μέσω της δοκιμής και του λάθους «την

ψηλαφητή διερεύνηση όπου το παιδί ψάχνει, εξετάζει, δοκιμάζει για να εξοικειωθεί με το γύρω περιβάλλον και να απωθήσει όλο και μακρύτερα το μυστήριο και το άγνωστο που απειλούν τη δύναμή του» (Φρενέ, 1977: 37). Η παιδαγωγική του Φρενέ εστιάζει σε θεσμούς που μετατρέπουν την τάξη σε δημιουργική κοινότητα, ανοιχτή στην κοινωνία, που προετοιμάζει τα μέλη της για την πραγματική ζωή εμφυσώντας τους το αλληλέγγυο πνεύμα και την επιθυμία της μάθησης.

Μία από θεμελιακές αρχές της Παιδαγωγικής του είναι η **συνεργασία και πολιτειότητα** που περιλαμβάνει: την κοινοτική οργάνωση της σχολικής ζωής, τη δημιουργία σχολείου χωρίς βία και τα μαθητικά συμβούλια. Η παρούσα εργασία είναι μία σύνθεση εμπειριών από δύο τεχνικές Φρενέ: το «**τι νέα;**» και το «**το συμβούλιο τάξης**» από τη Β', Δ' και Στ' τάξη που υλοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021. «Θέλουμε να γίνει το σχολείο μας το σπίτι όπου η καρδιά νιώθει ευτυχισμένη και οι σκέψεις εξωτερικεύονται» (Φρενέ, 1977:87).

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΦΡΕΝΕ

Ο Σελεστάν Φρενέ (Celestin Freinet) υπήρξε από τους σημαντικότερους Γάλλους παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστής. Γεννήθηκε το 1896 στην Προβηγκία της Γαλλίας και πέθανε το 1966. Φοίτησε στην Πρότυπη Σχολή Δασκάλων της Νίκαιας αλλά δεν πρόλαβε να την τελειώσει γιατί στρατολογήθηκε το 1915 από το γαλλικό στρατό και τραυματίστηκε πολύ σοβαρά. Σημαντικό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί «το κίνημα» Φρενέ από τα άλλα κινήματα της Νέας Αγωγής είναι ότι καθ' όλη τη διάρκεια του παιδαγωγικού και συγγραφικού του έργου τόνισε τον ανοιχτό χαρακτήρα του κινήματός του και την πρόθεσή του να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε χρονικού και τοπικού πλαισίου. Το 1947 το κίνημα Φρενέ οργανώθηκε σε μία ένωση που πήρε το όνομα «Συνεργατικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου» (ICEM) με σημαντική αρχή του την τάση προσαρμογής σε όλων των ειδών τις εξελίξεις (κοινωνικές-πολιτικές, παιδαγωγικές κ.ά.) (Μικρό δέντρο, 2016). Στην Ελλάδα έχει συγκροτηθεί από το 2012 μία παιδαγωγική ομάδα – σωματείο με την ονομασία «Το Σκασιαρχείο – Πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας». Σκοπός της είναι η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προτάσεων σ' ένα σχολείο όπου οι τεχνικές του Σελεστάν Φρενέ βρίσκουν τη θέση τους.

Η Παιδαγωγική Φρενέ συγκροτείται από θεμελιακές αρχές όπως:

- συνεργασία και πολιτειότητα
- κοινοτική – συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής τάξης
- ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία
- «φυσική» μέθοδος μάθησης
- έρευνα – πειραματικός ψηλαφισμός
- σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα –κοινωνία (Λάχλου, Το Σκασιαρχείο, 2015)

## ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ

Οι τεχνικές Φρενέ είναι είκοσι οκτώ (28) και μεταξύ αυτών σχολική εφημερίδα, μικρά βιβλία, τι νέα;, συμβούλιο τάξης, αλληλογραφία, ψηφιακή αφήγηση, κινηματογράφος, κατάργηση έδρας κ.ά. (Φρενέ Σ., 1977). Με τις τεχνικές αυτές, που περιγράφονται ως «Τεχνικές Φρενέ», οι μαθητές δημιουργούν έργα που έχουν νόημα. Το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στη ζωή και στην κοινωνία. Αυτό δίνει στους μαθητές νόημα και κίνητρο (Λάχλου, Το Σκασιαρχείο, 2015). Οι τεχνικές πρέπει να έχουν άμεση συσχέτιση με τη δημοκρατία και την επαφή των ατόμων η οποία επαφή συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους. Οι τάξεις μας έχουν δοκιμαστεί στις τεχνικές : τι νέα; και το συμβούλιο τάξης.

## ΡΟΛΟΙ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

Μοιράστηκαν ρόλοι - επαγγέλματα τα οποία άλλαζαν ανά δύο εβδομάδες για να πετύχουμε την ενεργό εμπλοκή όλων στη διαδικασία κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον. Η ανάθεση ρόλων στους μαθητές είναι μία πολύ καλή τεχνική που έχει ως σκοπό να εντάξει όλους τους μαθητές στην παιδαγωγική διαδικασία και να φέρει τα παιδιά πιο κοντά στο σχολείο (Le Gal, 1999). Ορίστηκε γραμματέας, γραμματέας πίνακα, απουσιολόγος, συντονιστής, υπεύθυνος λόγου, χρόνου, αλλαγής ημερομηνίας, στοίχισης των θρανίων, για το άνοιγμα-κλείσιμο παραθύρων, μοιράσματος εργασιών, για άνοιγμα και κλείσιμο φώτων, καθαριότητας θρανίων, βιβλιοθήκης και υπεύθυνος για τη σειρά των μαθητών κατά την είσοδο και έξοδο από την αίθουσα.

## ΘΕΣΠΙΣΗ ΚΑΝΟΝΩΝ

Τα παιδιά έχουν ανάγκη από σταθερά και σαφή όρια βάσει των οποίων μπορούν να νιώσουν ασφαλή, να προσανατολιστούν και να προχωρήσουν. Η δημιουργία δεκτικού, συνεργατικού κλίματος μέσα στην τάξη οδηγεί στην απουσία σοβαρών συγκρούσεων, στη δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης και στην αναγνώριση της αξίας του κάθε παιδιού και των δυνατοτήτων του. Οι κανόνες προάγουν την ελευθερία της έκφρασης και διδάσκουν στα παιδιά να μη φοβούνται. Το «όλα επιτρέπονται» ενισχύει τον αυταρχισμό, υπονομεύει την εκπαίδευση του δημοκρατικού ανθρώπου (Φρέιρε, 2009:196). «*Η υπερβολική ελευθερία μετατρέπεται σε υπερβολική δουλεία*» Πλάτων.

Οι απαραίτητοι κανόνες της τάξης μας ήταν:

- Ακούω αυτόν που μιλάει
- Ζητάω το λόγο για να μιλήσω
- Δεν έχω δικαίωμα να πληγώσω κανέναν δεν «κοροϊδεύω».

Συζητήσαμε για τα δικαιώματα και φτιάξαμε καρτέλες που ορίζουν τους κανόνες μας. Όταν κάποιος ένιωθε ότι υπήρχε ανάγκη ή καταπάταγαν κάποιο από τα δικαιώματά του ή του συμμαθητή του, πήγαινε στη γωνία που είχαμε τοποθετήσει τις καρτέλες και επέλεγε αυτή που τον αφορούσε και ξεκινούσαμε τη συζήτηση.



Εικόνα 1: Καρτέλες δικαιωμάτων

**Κουκουβάκου** – Άκου τι έχω να σου πω! Έχω δικαίωμα όταν μιλάω **να με ακούνε** και **να ακούω** τι έχει ο άλλος να μου πει.

**Μηπονάκης** – Σταμάτα να με πονάς! Δεν έχεις το δικαίωμα να με πονάς και να με πληγώνεις με οποιοδήποτε τρόπο. Έχω το δικαίωμα να είμαι **ασφαλής**, να μην με κακοποιούν , να μη με αμελούν , να μην με εκμεταλλεύονται.

**ΡώταΠρώτα** – Ρώτησέ με! **Σέβομαι** τα θέλω και τις επιθυμίες του άλλου.

**Πολυχρωμίξ** – Ουράνιο τόξο! **Όλοι διαφορετικοί – όλοι ίσοι!**

**Ναπωκάτης** – Θέλω να πω κάτι! **Ζητάω το λόγο** για να πω με τη σειρά μου τις σκέψεις και τις ιδέες μου.

**Τριλαλιλαλό** – Ελεύθερη έκφραση! Έχω δικαίωμα στο **παιχνίδι!**

#### ΤΕΧΝΙΚΗ «ΤΙ ΝΕΑ;»

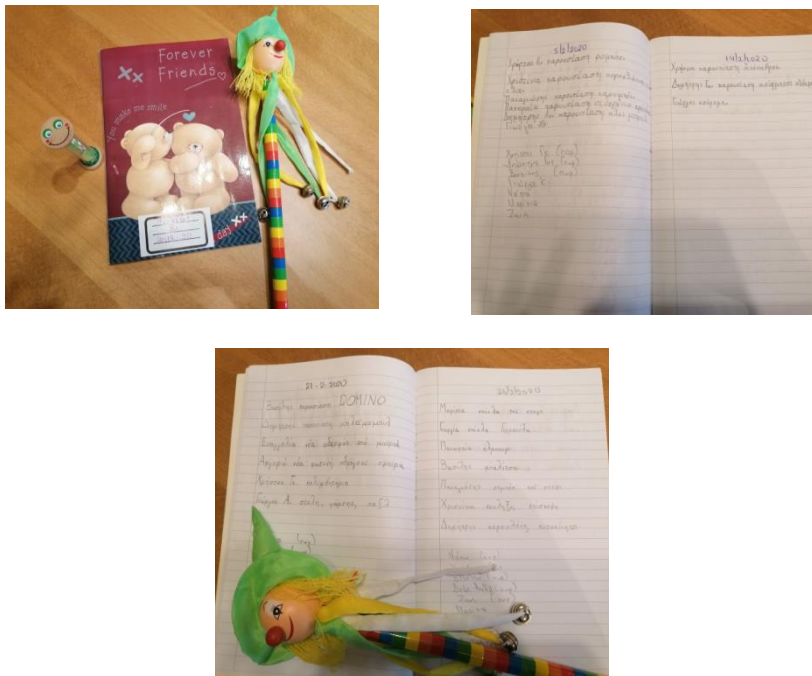
Το «τι νέα;» είναι ένα παράθυρο επικοινωνίας με τον εξωτερικό και τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών. Είναι μία κουβεντούλα που διέπεται από κανόνες, μέσα από ερωτήσεις ξεπηδούν διάφορα θέματα μεγάλου εύρους και αυτά τα θέματα που φέρνουμε στην τάξη τα χρησιμοποιούμε για να κάνουμε μία δεξαμενή ιδεών που είναι ευκαιρίες για να γραφούν κείμενα από τα παιδιά. Είναι μία

πολυδιάστατη πηγή μάθησης που μαθαίνει στα παιδιά να χειρίζονται τον προφορικό λόγο, να εκφράζονται μπροστά σε κοινό, να οργανώνουν τη σκέψη, να ακούν τους άλλους, να προετοιμάζουν υλικό, να βρίσκουν ιδέες, να εμπνέονται, να μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα εντός ομάδας (Le Gall, 1999). Καθόμαστε σε κύκλο, συμφωνήσαμε τους κανόνες, συλλέξαμε τα απαραίτητα για την υλοποίησή του

- μικρόφωνο για να παίρνουν όλοι το λόγο,
- κλεψύδρα για να μην υπερβαίνουμε το χρονικό περιθώριο,
- τετράδια για να καταγράφονται οι απόψεις και οι αποφάσεις

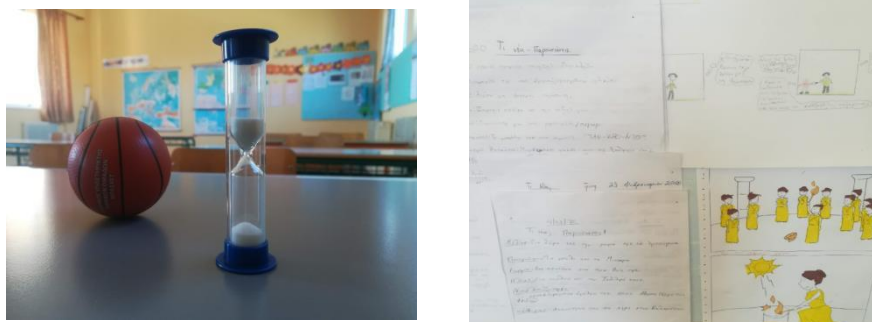
και ορίσαμε ημέρα και ώρα.

### Β' τάξη



Εικόνα 2: Κλεψύδρα, τετράδιο, μολύβι τζόκερ για να παίρνουν το λόγο

### Δ' τάξη

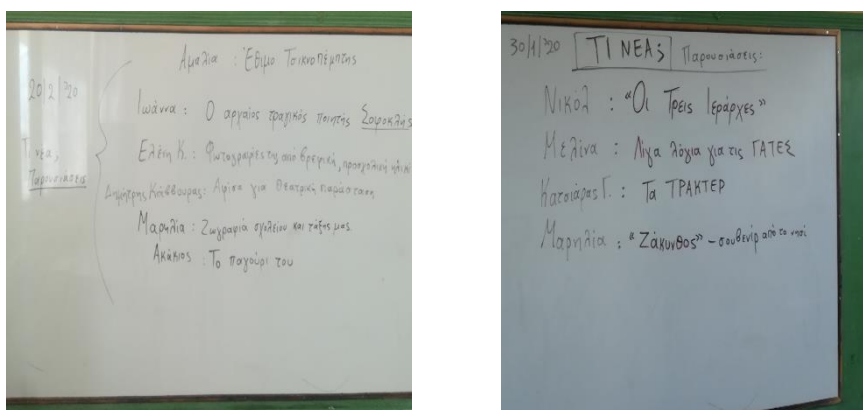


Εικόνα 3: Κλεψύδρα, πετάω τη μπάλα = δίνω το λόγο, μπλοκ σημειώσεων



Εικόνα 4 : Κάνουμε κύκλο..ώρα για το ‘τι νέα;’

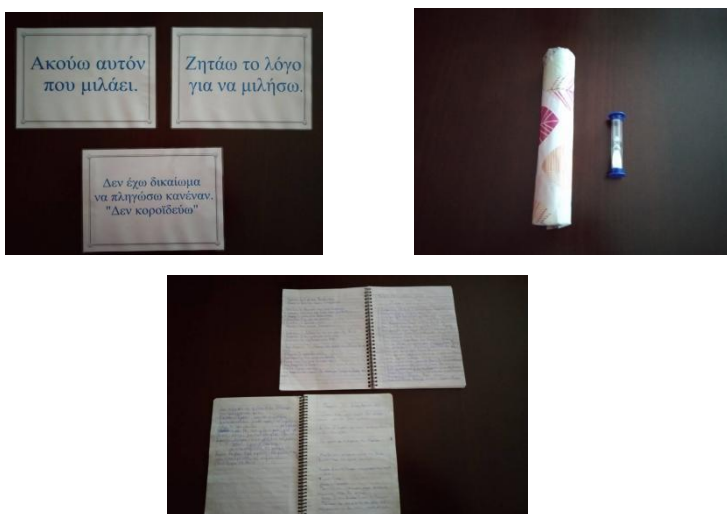
Από το ημερολόγια τι νέα; - παρουσιάσεις προκύπτουν θέματα για παραγωγή υλικού ή project όπως : «φροντίζω το κατοικίδιό μου». Ραντεβού ορίστηκε κάθε Πέμπτη 1<sup>η</sup> ώρα.



Εικόνα 5: Τι νέα; -Παρουσιάσεις

### Στ' τάξη

Οι κανόνες τοποθετήθηκαν σε εμφανές σημείο στην τάξη μας.



Εικόνα 6: Κανόνες, κλεψύδρα, αυτοσχέδιο μικρόφωνο = δίνω το λόγο, τετράδιο

Τα θέματα που παρουσιάστηκαν στο «τι νέα» με σειρά δημοτικότητας και συχνότητας είναι: Διεξαγωγή εκδρομής, ένα ζώο που αγαπώ, επίσκεψη φίλων, παρουσίαση κάποιου κόμικ -βιβλίου,

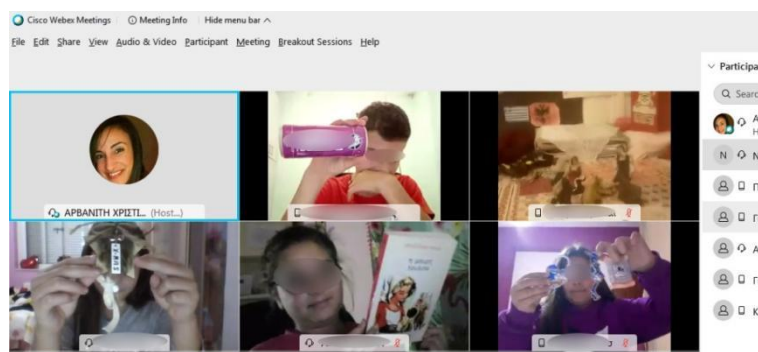
επίσκεψη σε αρχαιολογικό χώρο – μουσείο, σαββατιάτικη έξοδος, αγορά κινητού, καινούργιο ποδήλατο, παιδική χαρά, αγαπημένο φαγητό, ψηφιακά μαθήματα, ηλεκτρονική εκτύπωση, μάθημα ραπτικής, στολισμός χριστουγεννιάτικου δέντρου, αλλεργίες, έντονα καιρικά φαινόμενα, ρομπότ – ο Κόσμος, νίκη σε διαγωνισμό, 3d στυλό, καινούργια τηλεόραση.

### ΤΙ ΝΕΑ ΣΤΗΝ COVID ΕΠΟΧΗ – ΤΙ ΝΕΑ ΣΤΟ WEBEX

Η επέλαση του κορωνοϊού και οι επιπτώσεις της πανδημίας σε διεθνές επίπεδο διαμορφώνουν ένα πρωτόγνωρο σκηνικό για τους πολίτες. Στις νέες αυτές συνθήκες της ζωής μας βλέπουμε ότι λειτουργούμε σαν το χαμαιλέοντα, προσαρμοζόμαστε και ταιριάζουμε στο περιβάλλον και το περιβάλλον σε εμάς. Έτσι συνεχίσαμε το τι νέα, αφού ήταν επιθυμία όλων εμπλεκόμενων και το εξελίξαμε...



Εικόνα 7: Τι νέα στην covid εποχή



Εικόνα 8: Τι νέα στο webex

### ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ «ΤΙ ΝΕΑ;»

Υπήρξε έκδηλος ενθουσιασμός με την υλοποίηση της συγκεκριμένης τεχνικής. Ανυπομονούσαν οι μαθητές να έρθει η προκαθορισμένη μέρα. Οι πιο μικροί μαθητές κατανόησαν γρήγορα τους κανόνες και σε μεγάλο βαθμό τους εφάρμοσαν. Ενώ ήταν διστακτικοί στην αρχή στο να συμμετέχουν, γρήγορα προσαρμόστηκαν και όλο και περισσότεροι ήθελαν να μιλήσουν. Οι μαθητές της Β' τάξης έκαναν ερωτήσεις που αρχικά ήταν πολύ απλές και επαναλαμβάνονταν. Σταδιακά και με μικρή καθοδήγηση έγιναν πιο ουσιαστικές και επικεντρώθηκαν περισσότερο στο συναίσθημα παρά σε απλά γεγονότα. Σε συνδυασμό με το μάθημα της Γλώσσας και την περιγραφή αντικειμένου που διδάσκεται στη Β'



τάξη επικεντρώθηκαν περισσότερο στην παρουσίαση αγαπημένων τους αντικειμένων, όπου με πολλή χαρά παρουσίαζαν και περιέγραφαν λεπτομερώς κυρίως παιχνίδια ή συλλογές τους.

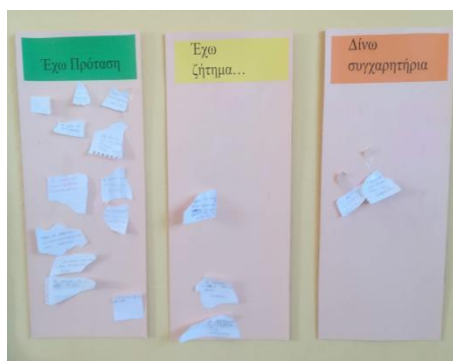
Στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων υπήρξαν κάποιες δυσκολίες όπως το ότι μιλούσαν όλοι ταυτόχρονα, υπήρχαν εντάσεις, διέκοπταν και κορόιδευαν και μόνιμα κάποιοι και κυρίως ο δάσκαλος υπενθύμιζαν τους κανόνες. Ο γραμματέας διαμαρτυρόταν ότι δεν προλαβαίνει να γράφει τα όσα λέγονται. Παρουσιάστηκε το φαινόμενο να δίνουν το λόγο στους φίλους τους, να ψηφίζουν την πρόταση του πιο «αρεστού» και ο συντονιστής δεν αποκάλυπτε παράβαση κανόνων από φίλους του. Επίσης δυσκολεύονταν να κάνουν ερωτήσεις ή έκαναν άσχετες προς χάριν εντυπώσεων. Υπήρχαν μαθητές που στην αρχή δεν μπήκαν στον κύκλο αλλά μετά από δύο φορές εντάχθηκαν οικειοθελώς. Όταν ξεκινήσαμε να προετοιμάζουμε αυτά που θα παρουσιάζονταν στο τι νέα αδιαφόρησαν, οπότε σταματήσαμε να το κάνουμε. Την επόμενη κιόλας μέρα βρέθηκαν τρεις που είχαν προετοιμάσει κάτι.

Όποιος παρουσίαζε έδινε το όνομά του στον γραμματέα και το θέμα του για τηρείται σειρά προτεραιότητας. Οι πιο δυναμικοί αναγκάστηκαν να δίνουν χώρο στους υπόλοιπους και οι πιο διακριτικοί σταδιακά απελευθερώνονταν. Δειλά – δειλά ξεκίνησε και η συγγραφή ελεύθερου κειμένου.

#### ΤΕΧΝΙΚΗ «ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΑΞΗΣ»

Το συμβούλιο της τάξης έχει πρωταρχικό στόχο την ανίχνευση και διαχείριση των θεμάτων της τάξης σε συγκεκριμένο πλαίσιο και κανόνες. Εισάγει τα παιδιά στην αυτοδιαχείριση επίλυσης των προβλημάτων. Είναι ένας τρόπος ακρόασης, ανταλλαγής, κατάθεσης προτάσεων και λήψης αποφάσεων (Ciolella, 2005). «Η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο σχολείο δε θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες» (Φρενέ Σ., 1977).

Αρχικά στήνεται ένα κουτί – κάλπη όπου τα παιδιά ανώνυμα ρίχνουν ένα χαρτάκι με θέμα προς συζήτηση. Όταν έρθει η ημέρα που έχει οριστεί για το συμβούλιο τάξης, ανοίγουμε την κάλπη, ταξινομούμε σε τρεις κατηγορίες τις προτάσεις ( έχω πρόταση, έχω ζήτημα, δίνω συγχαρητήρια) και αποφασίζουμε μέσω ψηφοφορίας με ποιο θα ξεκινήσουμε.



**Εικόνα 9:** Προετοιμασία για συμβούλιο τάξης – έχω πρόταση, έχω ζήτημα, δίνω συγχαρητήρια

Στη Β΄ τάξη το συμβούλιο ήταν μία αρκετά δύσκολη διαδικασία. Παρουσίαζαν συνέχεια τα ίδια προβλήματα, όχι πολύ σημαντικά π.χ. με κλώτσησε, με κούνησε κτλ. Στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων τα περισσότερα θέματα εντάσσονταν στην κατηγορία «έχω πρόβλημα», λίγα στο «έχω ζήτημα» και ένα στο «δίνω συγχαρητήρια». Ενδεικτικά τα θέματα των μαθητών ήταν: όταν κάποιος είναι ανεπιθύμητος να το καταλαβαίνει και να κάνει κάτι γι' αυτό, να μην διαβάλλουμε τους άλλους, να μην βρίζουμε στην προσευχή, να μην κοροϊδεύουμε τους άλλους, να ελέγχουμε το θυμό μας, στις διαφωνίες να μην ανακατεύονται τρίτοι, σε μία παρέα να μη λένε μυστικά.

Από τα θέματα αυτά πάρθηκαν και εφαρμόστηκαν από όλους αποφάσεις. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις εξής: όσοι νιώθουν ότι είναι απομονωμένοι να κάνουν δική τους ομάδα, να συζητούν τα προβλήματα που υπάρχουν να έχουν θετική στάση και να παραδέχονται τα λάθη τους, να μην απομονώνουμε κάποιον, να μη βγαίνουμε κρυφά από άλλους, να υπενθυμίζουμε τους κανόνες, να έχουμε αυτοσυγκράτηση και να μην τσακωνόμαστε για μικροπράγματα, να βάζουμε όρια και να μην τα ξεπερνάμε ούτε εμείς αλλά να μην δεχόμαστε να τα περνάει και ο άλλος.

#### **ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ «ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΑΞΗΣ»**

Οι μικροί μαθητές ακολουθούσαν τους κανόνες και προσπαθούσαν να τηρήσουν τις αποφάσεις πιο εύκολα σε σχέση με τους μεγάλους. Τα παιδιά μεγαλύτερης τάξης έχουν τις παρέες τους, έχουν σχηματίσει γνώμη για τους συμμαθητές τους που δύσκολα αλλάζει. Υπάρχουν συμπάθειες και αντιπάθειες που δύσκολα αμβλύνονται. Οι κανόνες ακολουθήθηκαν με κόπο και έντονη επέμβαση του δασκάλου. Εντυπωσιακές ήταν αποκαλύψεις των προβλημάτων με ρίζες από προηγούμενα χρόνια και από την εμπλοκή των γονέων που δεν είχαν διευθετηθεί. Το αισιόδοξο όμως ήταν ότι σταδιακά φαινόταν η εξομάλυνση και η δημιουργία σχέσεων σε ένα άλλο, νέο επίπεδο.

#### **ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΦΡΕΝΕ**

Χρειάζεται πολύ καλή οργάνωση, σχεδιασμό και συστηματική μελέτη για την επιτυχία μιας συνεργατικής τάξης σε αντιδιαστολή με το απαιτητικό ωρολόγιο πρόγραμμα, τον όγκο της διδακτέας ύλης και τις καθημερινές απαιτήσεις ενός σχολείου. Προβλήματα που δυσκόλευαν την εφαρμογή της Παιδαγωγικής ήταν:

- Η δυσκαμψία να παρεκκλίνουμε από το ωρολόγιο πρόγραμμα και οι εναλλαγές μαθημάτων ανά ειδικότητα, διέκοπταν πολλές φορές τη διαδικασία.
- Θέματα υποδομής (δεν γινόταν αλλαγή αίθουσας ή υπαίθρια μάθηση γιατί σε όλες τις αίθουσες και το προαύλιο έκαναν μάθημα άλλες τάξεις)
- Ο ρόλος του δασκάλου στην αρχή ήταν πολύ παρεμβατικός πράγμα πολύ κουραστικό.

- Επαναλαμβάνονταν για καιρό τα ίδια προβλήματα
- Συνεχής επανάληψη των κανόνων

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμμετοχή μας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα βοήθησε στο να αναστοχαστούμε τις παιδαγωγικές πρακτικές μας, να τις αναδιαμορφώσουμε και να τις εμπλουτίσουμε. Μάθαμε πολλά δίνοντας χρόνο και το λόγο στα παιδιά. Οι μαθητές απέκτησαν ενεργή συμμετοχή σε κάθε φάση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δράσεις και οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν έτυχαν ιδιαίτερης αποδοχής από τους μαθητές. Ο δάσκαλος δρα ως μέρος της ομάδας, κάθεται στον κύκλο, θέτει ερωτήματα, λαμβάνει το ίδιο μερίδιο χρόνου, τονίζοντας με τη στάση του τη θέση του ως ισότιμο μέλος της ομάδας.

Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι οι πιο δυναμικοί μαθητές που υποσκέλιζαν τους συμμαθητές τους δέχτηκαν και πήραν τον ίδιο χρόνο και την ίδια θέση με τους υπόλοιπους και εξίσου σημαντικό το γεγονός ότι μαθητές που δεν ακούγαμε τη φωνή τους έλαβαν το λόγο και ακούσαμε τις υπέροχες ιδέες και απόψεις τους. Οι αποφάσεις παίρνονταν από τους μαθητές γεγονός που τα έκανε να νιώθουν αυτόνομα και υπεύθυνα. Οι τεχνικές αυτές ενδυνάμωσαν το δημοκρατικό πνεύμα και αξίες όπως: αλληλοσεβασμός, ισότητα, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, συνεργασία.

Σημαντική ήταν και η στήριξη που είχαμε από τους γονείς οι οποίοι έβλεπαν τα παιδιά τους να μεταφέρουν με ενθουσιασμό τις εμπειρίες από το σχολείο και να συζητούν μαζί τους για να μάθουν περισσότερα για το θέμα που τους απασχολούσε εμπλέκοντας και αυτούς στη διαδικασία. Επίσης πολλοί γονείς αισθάνθηκαν ασφάλεια και σιγουριά γιατί περιορίστηκαν φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς, βίας, απομόνωσης και αποκλεισμού.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τα διάρκεια του covid-19 οι μαθητές ζήτησαν να συνεχιστούν και διαδικτυακά οι τεχνικές αυτές. Επίσης τη δεύτερη χρονιά υλοποίησης της παιδαγωγικής η μία εκπαιδευτικός είχε βγει σε μακρόχρονη άδεια και οι μαθητές της ζήτησαν από την επόμενη εκπαιδευτικό να ακολουθηθούν οι συνήθειες – τεχνικές που έμαθαν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μικρό δέντρο (2016). Η ζωή και το έργο του Σελεστέν Φρενέ. Κρυονέρι Λάχλου, Σ. (2015), Αρχές και Τεχνικές Φρενέ, Παιδαγωγική ομάδα : «Το Σκασιαρχείο» <https://skasiarxeio.wordpress.com/>
- Φρέιρε, Π. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Φρενέ, Σ. (1977). Το σχολείο του λαού. Αθήνα: Οδυσσέας
- Cicolella, A. (2005). Πώς ξεκίνησα. Στο P. Aslanian, C. Chabrun, F. Le Menaheze, A. Mathieu, C. Mazurie, F. Saint Luc (επιμ). Μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος. Ξεκινώντας με την Παιδαγωγική Φρενέ. Γιατί; Πώς; Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο».
- Le Gall, J. (1999). *Coopérer pour développer la citoyenneté: la classe coopérative* (Μτφρ. Ι.Φωτεινός: Η συνεργασία για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη: η συνεταιριστική τάξη). Paris: Hatier.

**«Οι Σούπερ Ήρωες της Καλοσύνης!»  
Δυνάμεις αγάπης vs. σχολικός εκφοβισμός – ποιος θα κερδίσει;  
Ένα πρόγραμμα πρόληψης κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού**

**Βασιλική Μάλαμα<sup>1</sup> Βαρβάρα Σωτηρίου<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Παν/μίου Αθηνών, Δ/ντρια 8ου Δ.Σ Καλαμάτας  
[vasilikimalama@yahoo.gr](mailto:vasilikimalama@yahoo.gr)

<sup>2</sup> Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποδ/ντρια 8ου Δ.Σ Καλαμάτας  
[vasotiriou21@gmail.com](mailto:vasotiriou21@gmail.com)

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Η παρούσα εισήγηση αφορά την εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού που υλοποιείται το σχολικό έτος 2024-2025 στο 8ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας και βασικό στόχο έχει την εκπαίδευση της σχολικής κοινότητας στην ενσυναίσθηση, την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών που παρουσιάζουν ανάγκη και την εκμάθηση επίλυσης συγκρούσεων. Τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα παραμένουν υψηλά, με τους μαθητές να εμπλέκονται σε όλους τους ρόλους του εκφοβισμού. Αυτά τα ποσοστά ποικίλλουν ανάλογα με την περιοχή και την ηλικιακή ομάδα (Υαμπορούλος, C., & Λεγίου, E., 2023). Ωστόσο, όταν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μελετάται, αυτό γίνεται διαμέσου της μεθόδου της αυτοαναφοράς. Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του προγράμματος είναι οι μαθητές να ενημερωθούν γύρω από το τι είναι σχολικός εκφοβισμός, να μπορούν να τον αναγνωρίζουν, να μπορούν να εκφράζονται σε σχέση με αυτόν και να επιλέγουν από μια σειρά στρατηγικών εκείνες που τους ταιριάζουν καλύτερα για την επίλυση των συγκρούσεων.*

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια διαρκής και σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών, που εκδηλώνεται με σωματική, λεκτική και κοινωνική κακοποίηση. Σύμφωνα με τον Olweus (2013), βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου αποτελούν η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, η συνεχής επανάληψη των συμπεριφορών και οι σοβαρές συναισθηματικές επιπτώσεις στους εμπλεκόμενους. Έρευνες των τελευταίων χρόνων σημειώνουν την ποικιλία των επιπτώσεων σε παιδιά και σε εφήβους. Κατά αυτό τον τρόπο επισημαίνεται η σύνδεση του φαινομένου με αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης στα θύματα (Yu, S., & Zhao, X.,

2021). Μια σημαντική έρευνα από τους Camodeca και Nava (2022) βρήκε πως τα παιδιά που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού έχουν τρεις φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να παρουσιάσουν καταθλιπτικά συμπτώματα κατά την ενηλικίωση. Οι επιπτώσεις, ωστόσο, δεν περιορίζονται μόνο στα θύματα. Έρευνα από τους Farrell και Vaillancourt (2021) συνέδεσε την εμπλοκή στο φαινόμενο με την εκδήλωση φαινομένων παραβατικότητας στην ενήλικη ζωή αλλά και την παρουσία ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων. Οι σχολικές επιδόσεις, το κλίμα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και στην τάξη αποτελούν περαιτέρω παραμέτρους προς διαχείριση. Οι επιπτώσεις εκτείνονται και στην οικογένεια, καθώς οι γονείς των θυμάτων συχνά βιώνουν άγχος και αίσθημα αβοηθησίας (Obregon-Cuesta et al., 2022). Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί ολιστικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, με στόχο τη διαμόρφωση ασφαλών και υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων. Η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μία από τις πιο συχνές πλευρές επαγγελματικής εξουθένωσης (Winding et al, 2022). Η εφαρμογή προγραμμάτων όπως το πρόγραμμα KiVa, που στοχεύει στη μείωση του εκφοβισμού μέσω κοινωνικής εκπαίδευσης, έχει δείξει ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Garandeanu et al., 2023).

#### **Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ: ΠΩΣ Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΝΙΚΗΣΕΙ ΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ**

Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ταύτιση με την κατάσταση ενός άλλου ατόμου, καθώς και η κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του. Το ζήτημα της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας, να μπούμε στα παπούτσια των άλλων, να κατανοήσουμε τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων και αυτή την κατανόηση να μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε, για το πώς να συμπεριφερθούμε, είναι ένα κρίσιμο στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχει αναδειχθεί μέσα από πολλές έρευνες ότι μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη μείωση της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού (Lawson, 2013). Σύμφωνα με τους Decety & Holvoet (2021) η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο τη συναισθηματική παράμετρο, δηλαδή την ικανότητα να νιώθει κάποιος τα συναισθήματα των άλλων, όσο και τη γνωστική, δηλαδή την ικανότητα να κατανοεί την προοπτική τους και χωρίζεται σε τρεις μεγάλες υποκατηγορίες: την ικανότητα να καταλαβαίνω τι βιώνω, την ικανότητα να καταλαβαίνω τι νιώθει ο άλλος, την ικανότητα να καταλαβαίνω και να αντιλαμβάνομαι τον κόσμο από τη θέση τρίτου. Η υλοποίηση προγραμμάτων που προάγουν την ενσυναίσθηση στα σχολεία έχει οδηγήσει σε μείωση περιστατικών εκφοβισμού, καθώς οι μαθητές γίνονται πιο ευαίσθητοι στις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων. Οι μαθητές που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση είναι πιο πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, προσφέροντας υποστήριξη σε δύσκολες στιγμές, είναι πιο πιθανό να σέβονται τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, όπως τη φυλή, το φύλο, την αναπηρία ή τη θρησκεία. Επιπρόσθετα, γίνονται πιο

ευαίσθητοι στις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων, προάγοντας ένα θετικό σχολικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την υποστήριξη και την κατανόηση. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων, βοηθώντας τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με υγιή τρόπο. Επομένως, η καλλιέργεια αυτών των θετικών συμπεριφορών μπορεί να έχει μακροχρόνια οφέλη, όχι μόνο για το σχολικό περιβάλλον, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της.

Έρευνες καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε αυτές τις ηλικίες μειώνει την επιθετική συμπεριφορά και τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ προάγει τη συνεργασία και την κοινωνική συνοχή στην τάξη (Mertayasa, I. K., 2024). Σύμφωνα με τους Fernandez-Perez & Martin-Rojas, (2022) οι μαθητές με υψηλή ενσυναίσθηση παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτορρύθμιση, αυξημένη συγκέντρωση και καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η ενσυναίσθηση βοηθά επίσης στη διαμόρφωση μιας υποστηρικτικής μαθησιακής κοινότητας, όπου οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια και σεβασμό (Caip, S., 2020). Οι παρεμβάσεις αυτές φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Durlak et al., 2011).

## **ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

### **Θεματικές ενότητες και Παιδαγωγικοί στόχοι**

Το πρόγραμμα «Οι Σούπερ Ήρωες της Καλοσύνης! Δυνάμεις αγάπης vs. σχολικός εκφοβισμός – ποιος θα κερδίσει;» είναι πρόγραμμα πρόληψης κατά της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού που εκπονείται κατά τη φετινή σχολική χρονιά στο 8ο Δημοτικό σχολείο Καλαμάτας. Το πρόγραμμα υλοποιείται με άξονες και στοχοθεσία σε όλες τις τάξεις του δημοτικού από την ομάδα πρόληψης κατά της σχολικής βίας σε συνεργασία με τα εργαστήρια δεξιοτήτων και διαθεματικά με όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Στο σχολείο επικουρικά στο πρόγραμμα συμβάλλουν το τμήμα ένταξης και η ΕΔΥ του σχολείου. Οι κύριες θεματικές ενότητες αφορούν:

- 1. Αναγνώριση του εκφοβισμού:** Εκπαίδευση για το τι είναι ο εκφοβισμός, οι τύποι του (λεκτικός, σωματικός, διαδικτυακός) και πώς αναγνωρίζεται. Η αναγνώριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο είναι κρίσιμη για την έγκαιρη παρέμβαση και την προστασία των παιδιών. Οι δράσεις αναγνώρισης βοηθούν στην πρόληψη ψυχολογικών και κοινωνικών επιπτώσεων, όπως άγχος και κατάθλιψη (O'weus, 1993). Σύμφωνα με έρευνες, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει κρίσιμο ρόλο στην ευαισθητοποίηση και στη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος. Η αναγνώριση και η έγκαιρη αντιμετώπιση ενισχύουν τη σχολική ένταξη και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Espelage & Holt, 2013).

2. **Ενσυναίσθηση και Συναισθηματική Νοημοσύνη:** Ενδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να καλλιεργούν την αλληλεγγύη.
3. **Διαχείριση συγκρούσεων:** Διδασκαλία δεξιοτήτων για την ειρηνική επίλυση διαφορών και τον σεβασμό της διαφορετικότητας- ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
4. **Υποστήριξη των μαθητών/-τριών:** Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος για να μιλούν οι μαθητές και καθοδήγηση προς βοήθεια.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος ορίζονται ως εξής:

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού βασίζονται στην καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση συγκρούσεων και την προώθηση της αλληλεγγύης. Συγκεκριμένα, οι στόχοι περιλαμβάνουν: 1) Ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό: Οι μαθητές θα μάθουν να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, ώστε να κατανοούν πότε και πώς συμβαίνει, σε όλους τους ρόλους. 2) Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης: Στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, ώστε να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των πράξεών τους και να ενισχύουν την αλληλεγγύη στην ομάδα. 3) Καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων: Οι μαθητές θα εκπαιδευτούν σε μεθόδους ειρηνικής επίλυσης διαφορών, προκειμένου να επιλύουν προβλήματα χωρίς να καταφεύγουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές ή βία. 4) Ενίσχυση του θάρρους και της υπευθυνότητας: Στόχος είναι να βοηθηθούν τα θύματα ή οι μάρτυρες εκφοβισμού και να αισθανθούν ασφαλείς να μιλήσουν, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό αίσθημα υπευθυνότητας στους μαθητές για την υποστήριξη των συνομηλίκων τους. Παράλληλα υποστηρικτικές δράσεις και ενέργειες πρέπει να υλοποιούνται και για τους μαθητές που εμπλέκονται με τον ρόλο του θύτη και συχνά η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον φαύλο κύκλο θύτη-θύματος (Wójcik et al., 2022).

5. **Προώθηση ενός συμπεριληπτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος:** Οι μαθητές θα ενισχυθούν να αναπτύξουν συνεργατικότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας, συνεισφέροντας σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη φιλία και την κατανόηση. Με αυτούς τους στόχους, το πρόγραμμα προωθεί τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

#### **Δραστηριότητες- Εφαρμογή**

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται από την ομάδα πρόληψης κατά της βίας και του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων συχνά επισημαίνεται η ανάγκη της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς προάγει

την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την αποτελεσματική επικοινωνία. Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στους μαθητές να δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις με υγιή τρόπο. Ωστόσο, η απόκτησή τους σήμερα αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω των κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών, όπως η αύξηση της χρήσης ψηφιακών μέσων, που περιορίζουν τις άμεσες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Goleman, 2020). Επιπλέον, οι σύγχρονες κοινωνικές πιέσεις στο σχολικό περιβάλλον ενδέχεται να επηρεάσουν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Η ανάλυση των ατομικών και ομαδικών χαρακτηριστικών του σχολείου οδηγούν στην επιλογή των κατάλληλων εκείνων δραστηριοτήτων που εξατομικεύονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κάθε τάξης και αλλάζουν ανάλογα με τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης που πραγματοποιούν οι ομάδες συνεργασίας που δημιουργούνται στο σχολείο. Η συνδιδασκαλία και η διαθεματική προσέγγιση είναι εκπαιδευτικές στρατηγικές που προάγουν τη θετική συμπεριφορά, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η συνδιδασκαλία, όπου δύο ή περισσότεροι δάσκαλοι συνεργάζονται στην ίδια τάξη, παρέχει την ευκαιρία για εξατομικευμένη υποστήριξη και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Αυτή η στρατηγική βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, προάγοντας την έννοια της αμοιβαίας στήριξης και του σεβασμού (Friend & Cook, 1992). Επιπλέον, η διαθεματική προσέγγιση, η οποία ενσωματώνει περιεχόμενο από διάφορες γνωστικές περιοχές, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών με τον κόσμο γύρω τους και τη συσχέτιση της μάθησης με την καθημερινή ζωή. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και σεβασμό για τις διαφορετικές απόψεις και αξίες (Beane, 1997). Μέσω αυτών των στρατηγικών, οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να συνεργάζονται, να επιλύουν συγκρούσεις και να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, προάγοντας τη θετική συμπεριφορά στην τάξη και τη σχολική κοινότητα. Για την υλοποίηση του προγράμματος χρησιμοποιείται μια πλειάδα βιβλιογραφικών αναφορών και προγραμμάτων, από τα οποία συντίθεται ένα πλήρες εξειδικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών και της σχολικής μονάδας.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ασκήσεις και δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην αυτογνωσία, στην επικέντρωση στον εαυτό, στην έκφραση συναισθημάτων και στη διαχείρισή τους, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, στη θετική έκφραση και στην ανάπτυξη δημιουργικότητας. Απλές καθημερινές πρακτικές γνωριμίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών ευθύνης από τους μεγαλύτερους στους μικρότερους αποτελούν το πρόγραμμα «υιοθετώ ένα πρωτάκι», προωθώντας τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές των πρώτων τάξεων (Α', Β') με μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Ε', ΣΤ'). Επιπρόσθετα, μερικές ενδεικτικές δράσεις που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα είναι: τα



συμβόλαια τάξης, τα μαθητικά συμβούλια, η εξάσκηση σε δραστηριότητες ρητορικής τέχνης (μέσα από την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στον προφορικό λόγο μαθαίνω να εκφράζομαι και να διεκδικώ με επιχείρημα), το «κουτί των παραπόνων», η δραστηριότητα «έχεις ένα μήνυμα», η δραστηριότητα «Μενού Εργασιών», δράσεις και εργασίες σε σχέση με την αυτονόμηση και την ανεξαρτησία στο σπίτι σε συνεργασία με τους γονείς. Περαιτέρω δραστηριότητες και σχέδια εργασίας που υλοποιούνται είναι: η δράση «διδάσκοντας μέσα από ιστορίες» όπου ομάδες των μαθητών προτείνουν εναλλακτικές λύσεις εξόδου από τον φαύλο κύκλο του εκφοβισμού και της ομαλής κοινωνικής επανένταξης των πρωταγωνιστών των ιστοριών στην ομάδα των συνομηλίκων τους, το μίνι πρόγραμμα «μικροί βιβλιοθηκονόμοι», με την εμπλοκή των μαθητών στην λειτουργία της βιβλιοθήκης.

Η εφαρμογή ενός προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού προσφέρει σημαντικά οφέλη στην καθημερινότητα των μαθητών, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ενσυναίσθηση και την προσωπική τους ανάπτυξη. Η εκπαίδευση των μαθητών στην ενσυναίσθηση και στη διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί βασικό στοιχείο για την πρόληψη του εκφοβισμού, σύμφωνα με τη μελέτη του Zins et al. (2004), η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων και στην ενίσχυση της σχολικής κοινότητας. Τέλος, με την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, οι μαθητές γίνονται πιο ικανοί να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του σχολικού περιβάλλοντος με θετικό τρόπο, συμβάλλοντας στη συνολική τους ευημερία.

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η εφαρμογή προγραμμάτων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς έρευνας τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύοντας ποικίλα θετικά αποτελέσματα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολικά περιβάλλοντα. Τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού, όπως το OBPP (Olweus Bullying Prevention Program), έχουν αποδείξει ότι μειώνουν τα περιστατικά εκφοβισμού έως και 20-50%, προσφέροντας σημαντικά οφέλη σε σχέση με το αίσθημα ασφάλειας και της βελτίωσης του σχολικού κλίματος (Olweus & Limber, 2019).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα προγράμματα κατά του εκφοβισμού είναι καθοριστικός, καθώς οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο εφαρμόζουν τις δραστηριότητες του προγράμματος, αλλά και επηρεάζουν την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού στην τάξη. Έρευνα του Rigby (2020) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι καλά εκπαιδευμένοι στην αναγνώριση και την πρόληψη του εκφοβισμού μπορούν να μειώσουν τη συχνότητα αυτών των περιστατικών και να βελτιώσουν την ατμόσφαιρα στην τάξη. Οι έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η υποστήριξη από την οικογένεια, σε

συνδυασμό με τις προσπάθειες του σχολείου, προσφέρει ένα ενιαίο και συνεκτικό περιβάλλον που προάγει την ασφάλεια και την ψυχική υγεία των μαθητών (Chen et al., 2021). Οι γονείς που είναι ενημερωμένοι με σωστό και ολοκληρωμένο τρόπο για τον σχολικό εκφοβισμό και ενισχύουν τα παιδιά τους να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους, συμβάλλουν στη μείωση του εκφοβισμού.

Η ύπαρξη υποστηρικτικών θεσμών είναι επίσης σημαντική για την αποτελεσματική διαχείριση του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Salmivalli et al. (2021) η παρουσία ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και συμβούλων στα σχολεία ενισχύει την παροχή υποστήριξης σε μαθητές και γονείς. Οι θεσμοί αυτοί παρέχουν όχι μόνο άμεση συμβουλευτική στους μαθητές-θύματα και στους θύτες, αλλά προσφέρουν και επαγγελματική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και υποστήριξη στους γονείς για την πρόληψη του φαινομένου. Επίσης, οι θεσμοί αυτοί διευκολύνουν τη σύνδεση του σχολείου με υπηρεσίες ψυχικής υγείας και άλλους ειδικούς, ενισχύοντας την ολιστική προσέγγιση στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Rigby, 2017).

Προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωση των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνουν την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην εν γένει ζωή του σχολείου. Έρευνα των Brandão et al. (2021) προτείνει ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, όπως η ανάλυση περιπτώσεων εκφοβισμού και η συζήτηση γύρω από αυτές, μπορεί να αυξήσει την ενσυναίσθησή τους και την ικανότητα να παρεμβαίνουν θετικά. Επίσης, η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία, τη δικαιοσύνη και την αλληλοϋποστήριξη συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Salmivalli et al., 2021).

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί το γεγονός ότι η οικογένεια ως θεσμός στις μέρες μας αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις. Η κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική αποσύνδεση των ανθρώπων σε συνδυασμό με την υπερβολική κατανάλωση ψηφιακού περιεχομένου αποτελούν κεντρικά ζητήματα.

Η αλματώδης ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων έχει οδηγήσει σε μια «εικονική αποξένωση», όπου οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις πραγματοποιούνται κυρίως μέσω οθονών, περιορίζοντας τις άμεσες και αυθεντικές σχέσεις (Brailovskaia et al., 2020). Παράλληλα, η συνεχής ροή ψηφιακού περιεχομένου δημιουργεί έναν υπερκορεσμό πληροφοριών, επηρεάζοντας την ικανότητα των ατόμων να εστιάζουν και να διαχειρίζονται τα δεδομένα με τον ίδιο τρόπο όπως στο παρελθόν. Στο πλαίσιο αυτό, η οικογένεια καλείται να αντιμετωπίσει σύνθετες προκλήσεις, όπως η υπερβολική χρήση τεχνολογίας από τα παιδιά και η αδυναμία να παρακολουθήσουν τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ψηφιακές ανάγκες των νέων. Η έλλειψη χρόνου και εργαλείων για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των προκλήσεων εντείνει την αίσθηση αποτυχίας και

αποσύνδεσης για πολλές οικογένειες (Livingstone, Blum-Ross, 2020) και τις αποθαρρύνει αρκετά από το να αναλάβουν δράση και να πάρουν πρωτοβουλίες.

Συνολικά, οι σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν ότι οι στρατηγικές όλων των εμπλεκόμενων φορέων (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί) κατά του σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνουν εκπαίδευση, συνεργασία και υποστηρικτικούς θεσμούς, ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους και συμβάλλουν στη δημιουργία ασφαλών σχολικών περιβαλλόντων. Η διαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών —μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων— είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Brailovskaia, J., Schillack, H., & Margraf, J. (2020). Tell me why are you using social media (SM)! Relationship between reasons for use of SM, SM flow, daily stress, depression, anxiety, and addictive SM use— An exploratory investigation of young adults in Germany. *Computers in human behavior*, 113, 106511.

Brandão, W., Silva, C. O. D., Amorim, R. R. T. D., Aquino, J. M. D., Almeida Filho, A. J. D., Gomes, B. D. M. R., & Monteiro, E. M. L. M. (2020). Formation of protagonist adolescents to prevent bullying in school contexts. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(Suppl 1), e20190418.

Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of interpersonal violence*, 37(3-4), NP2056-NP2075.

Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. W.W. Norton & Company.

Calp, Ş. (2020). Peaceful and happy schools: how to build positive learning environments?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311-320.

Chen, J. K., Wang, S. C., Chen, Y. W., & Huang, T. H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School mental health*, 13(3), 452-461.

Decety, J., & Holvoet, C. (2021). The emergence of empathy: A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review*, 62, 100999.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. In *Bullying behavior* (pp. 123-142). Routledge.

Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2021). The impact of childhood bullying trajectories on young adulthood antisocial trajectories. *Journal of youth and adolescence*, 50(9), 1782-1796.

Fernandez-Perez, V., & Martin-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100600.

Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group, 95 Church Street, White Plains, NY 10601.

Garandeau, C. F., Turunen, T., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2023). Effects of the KiVa anti-bullying program on defending behavior: Investigating individual-level mechanisms of change. *Journal of school psychology*, 99, 101226.

Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.

Lawson, A. (2013). *Teaching empathy through literature lessons to alleviate bullying* (Doctoral dissertation, Wilmington University (Delaware)).

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press, USA.

Mertayasa, I. K. (2024). A Systematic Literature Review of Empathy Development: Effective Strategies for Overcoming Bullying in Students. *International Proceeding On Religion, Culture, Law, Education, And Hindu Studies*, 1, 180-196.

Obregon-Cuesta, A. I., Mínguez-Mínguez, L. A., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2022). Bullying in adolescents: differences between gender and school year and relationship with academic performance. *International journal of environmental research and public health*, 19(15), 9301.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.

Putnam, R. D. (2015). *Our Kids: The American Dream in Crisis*. Simon & Schuster.

Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: what victims say. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2338.

Rigby, K. (2017). *Bullying in schools: Addressing desires, not needs*. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 25-42.

Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046.

Wójcik, M., Thornberg, R., Flak, W., & Leśniewski, J. (2022). Downward spiral of bullying: Victimization timeline from former victims' perspective. *Journal of interpersonal violence*, 37(13-14), NP10985-NP11008.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Yannopoulos, C., & Leriou, E. (2023). School bullying and poverty in Greece: Findings from the implementation of a new model during the school year 2022-2023. *Greek Economic Outlook*, (52).

Yu, S., & Zhao, X. (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in PISA. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100151.

## Μαθαίνω να ζω με τους/τις άλλους/ες

Αικατερίνη Μαρκοπούλου<sup>1</sup> Μερóπη Μαρκοπούλου<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Τοπογράφος Μηχανικός,  
Master of Science  
[katesagimark@gmail.com](mailto:katesagimark@gmail.com)

<sup>2</sup>Γεωπόνος,  
Master of Science  
[melita.marko@hotmail.com](mailto:melita.marko@hotmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η σύνδεση της γενικής εκπαίδευσης με την ειδική ακολουθεί μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ένταξης και της ισότητας. Σκοπός τους είναι η υλοποίηση και η εφαρμογή κατάλληλων διαφοροποιήσεων, που μπορούν να γεφυρώσουν ανισότητες και να δώσουν προτεραιότητα στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία ζούμε. Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παραδοχή βασίζεται το παρόν άρθρο, που στοχεύει να παρουσιάσει αναλυτικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Μαθαίνω να ζω με τους/τις άλλους/ες» που απευθύνεται σε μαθητές/τριες προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Οι επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος βασίζονται στις στρατηγικές της εκπαίδευσης για την αναπηρία, οι οποίες λαμβάνουν αυτήν την έννοια και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα στοιχείο διαφορετικότητας, που πρέπει να χαρτογραφείται κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, χωρίς να δίνεται υπερβολική έμφαση στις διαφορές και χωρίς η διαφορετικότητα να περιορίζεται σε επιφανειακές εκφάνσεις, αλλά σε ουσιαστικές δράσεις.*

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** *διαφορετικότητα, αναπηρία, ειδικές ανάγκες, συνεκπαίδευση*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη είναι μία έννοια που έχει απασχολήσει εκτενώς τη διεθνή βιβλιογραφία και είναι δύσκολο να συνοψιστεί σε έναν ορισμό. Τα τελευταία χρόνια είναι κοινά αποδεκτό ότι η έννοια της συμπερίληψης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημοκρατική συμμετοχή εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Περιγράφεται ως μία συνεχής, αδιάλειπτη και ατέρμονη διαδικασία, ως αποστολή, όραμα και αγώνας (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Από την άλλη, η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών, που να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο

δικαίωμα να ωφελούνται στο μέγιστο δυνατό από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές δράσεις. Συνεπακόλουθα, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να μηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για τον λόγο αυτόν, η συνεκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή όλων, την αποδοχή των ετεροτήτων και την ομαδική, ισότιμη εργασία. Το σχολείο λοιπόν, ως οργανισμός είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτό, στο ιδιαίτερο προφίλ και στα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Οι στάσεις των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης προς τους/τις συνομηλικούς τους με αναπηρία είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή των διαδικασιών συνεκπαίδευσης. Η αποδοχή ή μη των παιδιών με αναπηρία από τους/τις συμμαθητές/τριες τους είναι ένα από τα σημεία στα οποία έχει επικεντρωθεί η επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια (Barton, 2000). Προκειμένου λοιπόν, να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση, δεν αρκεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα να είναι προσαρμοσμένα στις εξατομικευμένες ανάγκες τόσο των παιδιών με αναπηρία, όσο και των παιδιών δίχως δυσκολίες, αλλά είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα κλίμα που θα ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ τους. Μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση οι δίχως αναπηρία μαθητές θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τους/τις συμμαθητές/τριες τους με αναπηρία ως ισότιμα μέλη της τάξης αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η έννοια, δηλαδή, της συνεκπαίδευσης δηλώνει με πιστότητα αυτό που όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη, την αποδοχή και την ισότιμη συνύπαρξη στον ίδιο σχολικό οργανισμό, μέσα στις ίδιες τάξεις και ακολουθώντας το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένο, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Έτσι, σε σχολεία όπου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν πώς να προσεγγίζουν συνομηλικούς τους με διαφορετικά χαρακτηριστικά, αποκτούν σε μεγάλο βαθμό ενσυναίσθηση και κατανοούν καλύτερα τις ατομικές διαφορές των άλλων (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Από την άλλη, τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από τη συναναστροφή τους και από την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους, έχοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αποδοχή και φιλία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται σημαντικό τα εκπαιδευτικά προγράμματα που

εφαρμόζονται σε όλη την εκπαίδευση και κυρίως στην πρωτοβάθμια, γιατί εκεί δομούνται οι βάσεις της συνεργασίας και αποδοχής, όχι μόνο να ανταποκρίνονται στην πολυμορφία των αναγκών, των συμπεριφορών και των διαφορετικών ρυθμών μάθησης του κάθε παιδιού, αλλά και να προωθούν την αναγνώριση της αξίας του/της κάθε μετέχοντα/χουσας ανεξαρτήτως των όποιων σωματικών και πνευματικών ιδιαιτεροτήτων του/της.

Οι μαθητές/ριες που ακολουθούν προγράμματα συνεκπαίδευσης μπορούν με βιωματικό τρόπο και εφαρμόζοντας διερευνητικές και ανακαλυπτικές διαδικασίες να μπαίνουν στη θέση του/της άλλου/ης, να αναστοχάζονται κριτικά και να αποδομούν στερεοτυπικούς και περιοριστικούς τρόπους σκέψης. Επίσης, μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά, να συζητούν, να προβληματίζονται, να συγκατασκευάζουν και να συμπαρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας τους.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντάσσεται στο πλαίσιο σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων των εργαστηρίων δεξιοτήτων που υλοποιεί κάθε σχολική μονάδα. Ανήκει στον θεματικό άξονα: «*Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη*». Εξακτινώνεται σε πέντε εργαστήρια με διαφορετικούς στόχους και δραστηριότητες. Οι κύριοι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

Ως προς τις δεξιότητες:

Οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν

- τις δεξιότητες 4c's (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία)
- Την αποκλίνουσα και πλάγια σκέψη
- Τη μάθηση μέσω των διερευνήσεων
- Τις δεξιότητες του νου (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων)
- Τις δεξιότητες ζωής (προσωπική ενδυνάμωση, ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ευελιξία)
- Τις δεξιότητες μάθησης (επικοινωνία, συνεργασία, μεταγνώση)
- Τις ψηφιακές δεξιότητες, και
- Τις δεξιότητες διαμεσολάβησης (ενσυναίσθηση και ευαισθησία)

Ως προς το θέμα:

Οι μαθητές/τριες

- Να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα
- Να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μέλη μιας ομάδας, η οποία χαρακτηρίζεται τόσο από ομοιότητες όσο και από διαφορές
- Να καλλιεργήσουν την αίσθηση του «ανήκειν»
- Να ενθαρρυνθούν για την υιοθέτηση συμπεριφορών που προάγουν την αποδοχή του



διαφορετικού

- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό και στους/στις άλλους/ες, συνείδηση του ρόλου τους στην ομάδα και αίσθημα ασφάλειας

Το πρόγραμμα εντάσσεται στο θεματικό πεδίο: «*Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία. Προσωπική & κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη*». Επίσης, εξακτινώνεται και αλληλεπιδρά με τα θεματικά πεδία: «*Παιδί και Επικοινωνία*» και «*Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση*». Αναλυτικότερα, τα εργαστήρια διαρθρώνονται ως εξής:

1<sup>ο</sup> Εργαστήριο: «*Τι είναι η αναπηρία;*»

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν τα παιδιά τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα των άλλων κατανοώντας τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες
- Να εξοικειωθούν με τις διάφορες μορφές αναπηρίας
- Να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του εαυτού τους

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Η ταυτότητά μας*»

Με σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα των συμμαθητών/τριών τους, είναι απαραίτητο να κατανοήσουν πρώτα τη δική τους μοναδικότητα. Έτσι, η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους με όσο περισσότερες λεπτομέρειες μπορούν. Οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τα πορτρέτα τους και εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια πραγματική ταυτότητα ενήλικα και συζητάει με τους/τις μαθητές/τριες τα στοιχεία που αναγράφονται σε αυτήν. Τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους ταυτότητες με τα προσωπικά τους στοιχεία, την οποία και παίρνουν μαζί τους στο σπίτι για να συζητήσουν, περαιτέρω, με τους γονείς τους.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Μαθαίνω τις βασικές μορφές αναπηρίας*»

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά ένα Power Point [https://drive.google.com/file/d/1bxm2oVLN\\_Z8lw\\_luWfR0VemWSrOcDxOt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1bxm2oVLN_Z8lw_luWfR0VemWSrOcDxOt/view?usp=sharing) με εικόνες παιδιών με διάφορες αναπηρίες. Γίνεται συζήτηση και τα παιδιά εκφράζουν στην ολομέλεια δικές τους εμπειρίες για άτομα του περιβάλλοντος τους, που γνωρίζουν ότι έχουν κάποια μορφή αναπηρίας. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες με τυχαίο τρόπο και δίνει οπτικό υλικό ατόμων με διάφορων τύπων αναπηρίες. Προτρέπει τις ομάδες να ομαδοποιήσουν το οπτικό υλικό ανάλογα με τις διαφορετικές μορφές αναπηρίας και να μιλήσουν για αυτές (συναισθήματα, απορίες, τυχόν φόβοι)

3<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Η παλάμη μου, η παλάμη σου*»

Οι μαθητές/ριες σε μία λευκή κόλλα Α4 προτρέπονται να κάνουν το περίγραμμα της

παλάμης και των δύο χεριών τους και να το κόψουν με ψαλίδι.

Σε κάθε δάχτυλο της πρώτης παλάμης προτρέπονται να ζωγραφίσουν κάτι που μπορούν να κάνουν και σε κάθε δάχτυλο της δεύτερης παλάμης να ζωγραφίσουν κάτι που αδυνατούν να κάνουν. Με αυτόν τον τρόπο, καταγράφουν πέντε πράγματα που μπορούν να κάνουν και πέντε που δυσκολεύονται να υλοποιήσουν.

Στην ολομέλεια οι μαθητές/ριες παρουσιάζουν τον εαυτό και τις παλάμες τους και συζητούν για τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους, καθώς διαφέρουν οι δυσκολίες του καθενός/της καθεμιάς.

4<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Η Αργυρώ γελάει...*»

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν video με τίτλο: «*Η Αργυρώ γελάει...*» στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=R1XDj8L7FA>.

Ακολουθεί ημι-δομημένος διάλογος, με τα παιδιά να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν την ποικιλία των πραγμάτων που μπορεί να κάνει η ηρωίδα της ιστορίας και κάθε παιδί που είναι στη θέση της. Η εκπαιδευτικός στη συνέχεια, διαβάζει το παραμύθι με τίτλο: «*Η Αργυρώ γελάει...*» (Gin, 2021), που είναι δοσμένο σε έμμετρη μορφή <https://docs.google.com/document/d/1HPnmi5YXwiyx7A-3Ogkq1Nu58IRwXKIN/edit?usp=sharing&ouid=105703036429458531073&rtpof=true&sd=true>

Συζητάει με τα παιδιά για το περιεχόμενο και εντοπίζει τις ομοικαταληκτικές φράσεις, που υπάρχουν στο ποίημα.

2<sup>ο</sup> Εργαστήριο: «*Η γλώσσα της νοηματικής*»

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Φίλοι...φως φανάρι*»

Τα παιδιά παρακολουθούν σε video το παραμύθι με τίτλο: «*Φίλοι...φως φανάρι*» στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=CqImBuCPGqI>. Σε δεύτερο χρόνο παρακολουθούν το ίδιο παραμύθι στη νοηματική γλώσσα στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=OyI2ZpLk0Vs>. Ακολουθεί ελεύθερη συζήτηση.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Το αρχικό γράμμα του ονόματός μου στη γλώσσα της σιωπής*»

Δίνεται στα παιδιά αφίσα με τα γράμματα της αλφαβήτας στη νοηματική και αυτά προσπαθούν να εντοπίσουν το αρχικό γράμμα του ονόματός τους και να το αποδώσουν στη νοηματική γλώσσα.

3<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Παίζω παντομίμα, δε μιλώ, μόνο τα χέρια μου κουνώ*»

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες παίζουν παντομίμα με τα μισά παιδιά να αποδίδουν με νοήματα αυτό που θέλουν να πουν και τα άλλα να προσπαθούν να μαντέψουν.

4<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Μύθοι και τραγούδια στη νοηματική*»

Στους/στις μαθητές/τριες δίνεται οπτικο-ακουστικό υλικό στη νοηματική για παρακολούθηση, όπως ο Εθνικός μας Ύμνος, το παιδικό τραγούδι «*Το ελεφαντάκι*» και ο μύθος του Αισώπου «*Η αλεπού και η ουρά της*», στους παρακάτω συνδέσμους:

<https://www.youtube.com/watch?v=T-RIMkeuskI>,

<https://www.youtube.com/watch?v=un8TpEdNXcM>,

<https://www.youtube.com/watch?v=i8ZcVzS2VJo>

Τα παιδιά παρακολουθούν, συζητούν και προβληματίζονται.

3º Εργαστήριο: «*Η ζωή των ανθρώπων με προβλήματα όρασης*»

1ª δραστηριότητα: «*Με το λευκό μαστούνι παρπατώ*»

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν video με τίτλο: «*White stick – λευκό μαστούνι*» στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=B1ImrSMo2QI>. Ακολουθεί ημιδομημένος διάλογος σχετικά με την αισθητηριακή αναπηρία της τύφλωσης και την ανάγκη βοήθειας που έχουν αυτά τα άτομα για να κυκλοφορήσουν. Για να κατανοήσουν τη σημασία του συνοδού βοηθού, παρακολουθούν το ψηφιακό παραμύθι με τίτλο: «*ΞΟΥΤ – Η ιστορία ενός αδέσποτου σκύλου*».

2ª δραστηριότητα: «*Το μουσείο αφής*»

Τα παιδιά επισκέπτονται διαδικτυακά το μουσείο αφής του Φάρου Τυφλών, στο οποίο υπάρχουν αντίγραφα της πολιτιστικής κληρονομιάς της πατρίδας μας και που τα άτομα με προβλήματα όρασης και οι άλλοι επισκέπτες μπορούν να επεξεργαστούν με την αφή. Το μουσείο μπορεί κάποιος/α να το επισκεφτεί διαδικτυακά πατώντας στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=gxJEoM1Fy4>

3ª δραστηριότητα: «*Μια μπάλα για όλους*»

Η εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι με τίτλο: «*Μια μπάλα για όλους*» (Μάστορας & Δουμανίδου, 2020) που είναι γραμμένο στη γλώσσα Braille. Τα παιδιά παρατηρούν τους δύο τρόπους γραφής, συγκρίνουν, συζητούν. Στη συνέχεια, αξιοποιούν δύο ειδικές μπάλες με κουδουνάκια, προσπαθώντας να κατανοήσουν και να κινηθούν σύμφωνα με την πηγή του ήχου.

4º Εργαστήριο: «*Γνωρίζοντας καλλιτέχνες με αναπηρία*»

1ª δραστηριότητα: «*Γνωρίζω τους/τις ζωγράφους Frida Kahlo & Francisco Goya*»

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες τη ζωή των προαναφερόμενων ζωγράφων παρακολουθώντας την ιστορία τους μέσω του συνδέσμου:

<https://drive.google.com/file/d/1KpDRTWPrgCaRNgbCbjVGAMIPXyXwIWn6/view?usp=sharing>

Σε δεύτερο χρόνο τα παιδιά επεξεργάζονται έργα τέχνης τους όπως το «*Self-Portrait with the Portrait of Doctor Farill, 1951 - by Frida Kahlo*» και άλλα, που απεικονίζουν άτομα με αναπηρία. Μέσα από τη ρουτίνα σκέψης: «*Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι*» τίθενται ερωτήσεις και αναδύονται καίριες απορίες.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Κάνω τον δικό μου πίνακα ζωγραφικής*»

Η εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια της ρουτίνας σκέψης: «*Βάζω τη δική μου αρχή – τη δική μου μέση και το δικό μου τέλος*», προτρέπει τα παιδιά να φτιάξουν, χωρισμένα σε ομάδες, τον δικό τους πίνακα και να γράψουν μια ιστορία για αυτόν με αρχή, μέση και τέλος.

3<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Ζωγραφίζω με το στόμα*»

Τα παιδιά καλούνται σε ομάδες να ζωγραφίσουν ένα έργο τέχνης χρησιμοποιώντας το στόμα τους.

4<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Έλεν Κέλερ*»

Τα παιδιά παρακολουθούν την ιστορία της Ελεν Κέλερ μέσω του youtube απ' όπου και μαθαίνουν για τη ζωή της. Το video βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://youtu.be/BYDKXDbe7Q>. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός θέτει ανοιχτού τύπου ερωτήματα στα παιδιά, όπως το αν μπορούν άτομα τυφλά σαν την Έλεν Κέλερ να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και με ποιον τρόπο. Ακολουθεί συζήτηση για το πώς αισθάνεται η Έλεν Κέλερ σχετικά με την αναπηρία της και πώς βρήκε τον τρόπο να ζήσει. Με τη μέθοδο της ενσυναίσθησης τα παιδιά προσπαθούν να μπουν στη θέση της ηρωίδας και να σκεφτούν πως θα ένιωθαν τα ίδια αν βρίσκονταν στη θέση της, πώς πιστεύουν ότι θα τα αντιμετώπιζαν οι γύρω τους και τι θα έκαναν για να αντιστρέψουν τις τυχόν αρνητικές συμπεριφορές.

5<sup>ο</sup> Εργαστήριο: «*Τι γνώριζα – τι γνωρίζω*»

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Αντιμετωπίζουν εμπόδια τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητά τους; - Τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό;*»

Στο ανοιχτού τύπου αυτό ερώτημα τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους, οι οποίες ομαδοποιούνται και καταγράφονται από την εκπαιδευτικό σε πίνακα αναφοράς. Στη συνέχεια, παρακολουθούν video στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://youtu.be/1Ere31n2iY> και βιωματικά μπαίνουν στη θέση των ηρώων παίζοντας τα ίδια παιχνίδια.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: «*Ανάρτηση στα Μ.Μ.Ε.*»

Ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο της ατομικής και συλλογικής δράσης ως ενεργών πολιτών, για τη στήριξη των ατόμων με αναπηρία και πραγματοποιείται ανάρτηση στην επίσημη σελίδα του Δήμου όπου ανήκει το σχολείο με τις προτάσεις των μαθητών/τριών της τάξης.

3<sup>η</sup> δραστηριότητα: «Φύλλο αυτο-αξιολόγησης»

Η εκπαιδευτικός δίνει στους/στις μαθητές/τριες φύλλο αυτο-αξιολόγησης με κλειστού τύπου ερωτήσεις, το οποίο και συμπληρώνουν.

Φύλλο αυτό-αξιολόγησης μαθητή/ριας				
Πόσο συμφωνώ με τις παρακάτω φράσεις;				
	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
Κάθε άτομο είναι ξεχωριστό.				
Όλα τα άτομα έχουν δυνατά και αδύναμα σημεία.				
Όλα τα άτομα είναι διαφορετικά, αλλά ίσα.				
Τα άτομα με αναπηρία έχουν όνειρα και πετυχαίνουν τους στόχους τους.				
Οι μαθητές/ριες με αναπηρία έχουν δικαίωμα στην ισότιμη εκπαίδευση.				
Το σχολείο μπορεί να γίνει πιο προσβάσιμο για τα άτομα με αναπηρία.				
Μπορώ να εξηγήσω σε άλλα άτομα γιατί πρέπει να αποδεχόμαστε τα άτομα με αναπηρία				
Μπορώ να εντοπίσω στο σχολείο στοιχεία που πρέπει να αλλάξουν για να γίνει πιο συμπεριληπτικό				
Συνεργάστηκα με την ομάδα μου.				

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιγράφεται παραπάνω, σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης για την αναπηρία, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οφείλουν να στοχεύουν στην προαγωγή και προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην κατανόηση των διαφορετικών αναγκών τους, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην ενίσχυση της αίσθησης ότι όλοι/ες ανήκουν στην ίδια ομάδα και έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να συνυπάρξουν ως ισότιμα μέλη σε ένα σχολείο που δεν εστιάζει στις διακρίσεις, αλλά στην κάλυψη των ατομικών αναγκών με ισότιμο και δίκαιο τρόπο.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

*Ελληνόγλωσση*

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

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ., Χατζησωτηρίου Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-148.

Βλάχου,, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180=204.

#### Ξενόγλωσση

Barton L. (2000). Η πολιτική της inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 57-70.

## Εργαστήριο Φιλαναγνωσίας: «Ένας κόσμος στα πόδια μου»

Γεωργία Τζήλου<sup>1</sup> Έλενα Καλαφάτη<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Νηπιαγωγός, M.ed – Διευθύντρια 2ου Νηπιαγωγείου Μεσσήνης  
[tzilou\\_g@yahoo.gr](mailto:tzilou_g@yahoo.gr)

<sup>2</sup>Νηπιαγωγός  
[elenaki.kal91@gmail.com](mailto:elenaki.kal91@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η πραγματοποίηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός εργαστηρίου, που έλαβε χώρα στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας, κατά το Γ' τρίμηνο του έτους 2023-2024, στο πλαίσιο της Καλοκαιρινής Εκστρατείας Ανάγνωσης και Δημιουργικότητας της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος με τίτλο «Από τη γη στον ουρανό, μαθαίνω, σκέφτομαι, ζω...». Το εργαστήριο περιλαμβάνει μία σειρά από δραστηριότητες προσφέροντας στα παιδιά μια μοναδική ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ποικίλες δραστηριότητες φιλαναγνωσίας και δημιουργικής μάθησης. Σκοπός είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ανοιχτού και ευέλικτου με εκπαιδευτικές πρακτικές και ιδέες για την επιλογή ή και τον σχεδιασμό υλικού, προς αξιοποίηση, κατά το δυνατόν στο πλαίσιο της Βιβλιοθήκης. Τα αποτελέσματα από την πραγματοποίηση του εν λόγω εκπαιδευτικού εργαστηρίου ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για μελλοντικές και ανάλογες δράσεις, γι' αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για την ένταξη στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας ανάλογων εκπαιδευτικών δράσεων.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον αναγνώστη. Ωστόσο, η αγάπη για τα βιβλία δεν είναι κάτι έμφυτο, αλλά αναπτύσσεται μέσω μιας συνεχούς και συνειδητής εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά από πολύ νεαρή ηλικία, χωρίς καταναγκασμό ή υποχρέωση. Από τους πρώτους μήνες της ζωής, η αγάπη για το βιβλίο καλλιεργείται κυρίως μέσω του παραδείγματος των γονέων (Γιαννικοπούλου, 1998).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει και αρχίζει να διαμορφώνει τις δικές του συνήθειες, η βιβλιοθήκη έρχεται να παίξει καθοριστικό ρόλο σε αυτήν την πορεία. Αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό χώρο, καθώς προσφέρει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη γνώση και να ανακαλύψουν τον κόσμο των βιβλίων. Μπορεί επίσης να υποστηρίξει το σχολείο στην προσπάθειά του να μειώσει τις ανισότητες που προκύπτουν από οικονομικούς ή μορφωτικούς περιορισμούς, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα (Μαραγκουδάκη, 1994 & Γιαννικοπούλου, 1998).

Για να είναι αποτελεσματική, η βιβλιοθήκη πρέπει να είναι φωτεινή, ήσυχη, αισθητικά ευχάριστη και προσβάσιμη. Επιβάλλεται να προσφέρει ένα ήρεμο περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάγνωση και να καλύπτει τις πληροφοριακές, εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές ανάγκες των παιδιών (Βασιλείου, 2020). Η φιλιαναγνωσία, δηλαδή η περιπλάνηση ανάμεσα στα ράφια για να επιλέξει κανείς βιβλία που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον, ενισχύει την κριτική σκέψη και την προσωπική αντίληψη του αναγνώστη (Βασιλείου, 2020). Όπως αναφέρει ο Healy (2019), η φιλιαναγνωσία επιτρέπει την εξερεύνηση μεγάλου όγκου πληροφοριών σε σύντομο χρόνο, προάγοντας την ευρύτερη γνώση χωρίς πίεση ολοκλήρωσης.

Οι βιβλιοθήκες ενθαρρύνουν την φιλιαναγνωσία μέσα από φιλόξενους χώρους και ευρύ φάσμα υλικού. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως οι ηλεκτρονικοί κατάλογοι και τα ψηφιακά βιβλία, διευρύνει τις δυνατότητες πρόσβασης και ενθαρρύνει την ελεύθερη εξερεύνηση της γνώσης (Smith, 2021).

Επιπλέον, η συμμετοχή εθελοντών εκπαιδευτικών σε δράσεις φιλιαναγνωσίας εντός των βιβλιοθηκών προσφέρει μια πολύτιμη ευκαιρία για ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι εθελοντές, με την εμπειρία και την παιδαγωγική τους δεξιότητα, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν τη χαρά της ανάγνωσης με δημιουργικό τρόπο, ενθαρρύνοντάς τα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Smith & Elkins, 2020).

Συνολικά, η φιλιαναγνωσία είναι κρίσιμη για την καλλιέργεια της αγάπης για το διάβασμα και την πνευματική ανάπτυξη. Ενθαρρύνει την αυτονομία του αναγνώστη και την προσωπική αλληλεπίδραση με τον κόσμο της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, το άρθρο παρουσιάζει τις δράσεις ενός εργαστηρίου στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας, που προωθεί την φιλιαναγνωσία και την εξερεύνηση του κόσμου των βιβλίων.

## **ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ**

Το παρόν εργαστήριο με τίτλο «Ένας κόσμος στα πόδια μου», μέρος της Καλοκαιρινής Εκστρατείας Ανάγνωσης και Δημιουργικότητας της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος με τίτλο «Από τη γη στον ουρανό, μαθαίνω, σκέφτομαι, ζω...» που διοργανώθηκε από τη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας, αξιοποιεί εκπαιδευτικό υλικό με θέμα τα ζώα που ζουν κάτω από το έδαφος στο θεματικό πεδίο της γλώσσας και επικοινωνίας με σκοπό τη γνωριμία των παιδιών με τον κόσμο των βιβλίων. Παράλληλα, ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν τη χαρά της ανάγνωσης μέσα από διαδραστικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Μέσω αυτών των πρωτοβουλιών, οι συμμετέχοντες όχι μόνο έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία αλλά αναπτύσσουν και δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η έκφραση συναισθημάτων και η αυτογνωσία.

Χώρος: Αίθουσα της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας

Χρονικός προσδιορισμός:



Το εργαστήριο υλοποιείται 11 Ιουλίου 2024, σε παιδιά που έχουν μάθει να εργάζονται σε ολιγομελείς ομάδες και στην ολομέλεια. Έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, η αυτενέργεια των παιδιών και η καλλιέργεια συνεργασίας με τη δημιουργία ομαδικού συνεργατικού πνεύματος και παρατηρείται διάχυση κλίματος ασφάλειας και αποδοχής (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου 2021).

Αριθμός παιδιών: 18 παιδιά από 4 έως 7 ετών

Μαθησιακή περιοχή: Παιδί & Επικοινωνία: Γλώσσα, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Εμπλεκόμενες μαθησιακές περιοχές: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία, Έκφραση – Τέχνες

Σκοπός και στόχοι:

Το προτεινόμενο εργαστήριο με τίτλο «Ένας κόσμος στα πόδια μου» σκοπό έχει να βοηθήσει τα παιδιά να καλλιεργήσουν την αγάπη για το διάβασμα και να αναπτύξουν μια διαρκή σχέση με τα βιβλία, κάτι που μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους πορεία και στη συνολική πνευματική τους ανάπτυξη.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές δράσεις προάγουν την κοινωνική ένταξη, καθώς προσφέρουν σε παιδιά από διάφορα κοινωνικά υπόβαθρα την ευκαιρία να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες χωρίς οικονομικούς ή άλλους περιορισμούς.

Ο στόχος αυτών των δράσεων είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τον κόσμο της παιδικής λογοτεχνίας με τρόπους που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, επιδιώκεται η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των βιβλιοθηκών και της τοπικής κοινότητας, καθιστώντας τη βιβλιοθήκη έναν ζωντανό χώρο μάθησης και δημιουργίας.

## **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ**

Φυσικό Περιβάλλον:

Η εκπαιδευτική παρέμβαση του εργαστηρίου υλοποιείται στο πλαίσιο της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας και ο εσωτερικός χώρος διαμορφώνεται με τη βοήθεια του προσωπικού, ώστε να αξιοποιηθούν τα κέντρα μάθησης όπως είναι η βιβλιοθήκη, ο υπολογιστής, ο χώρος συζήτησης, το κέντρο παρατήρησης και ανακάλυψης για τον πειραματισμό και τη διερευνητική μάθηση. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση και συνεργασία των παιδιών σε μικρές και μεγαλύτερες ομάδες κατά τις επιμέρους δραστηριότητες του εργαστηρίου (Πεντέρη, Χλαπάνα κ.α. 2021), ενώ μέσω του κέντρου παρατήρησης και ανακάλυψης διευκολύνει και την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Ψηφιακό Περιβάλλον:

Για τις ανάγκες του εργαστηρίου αξιοποιείται ο υπολογιστής της βιβλιοθήκης, το προγραμματισμένο ρομπότ δαπέδου Beebot και το κινητό τηλέφωνο για λήψη φωτογραφιών.

Τέλος, μέσω της ιστοσελίδας της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας και της σελίδας στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης διευκολύνεται και η περαιτέρω διάχυση στην κοινότητα.

#### Εκπαιδευτικό Υλικό:

Εκπαιδευτικά βίντεο, έγχρωμες εκτυπωμένες εικόνες από βιβλία της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας (<https://kalamata.publiclibrary.gr/>), παιδικά τραγούδια από τη μουσική του Ν. Κυπουργού (Εδώ Λιλιπούπολη), ήχος μυρμηγκιών - μέλισσας, απλά εικαστικά υλικά (ενδεικτικά μαρκαδόροι, χρώμα ζαχαροπλαστικής, τζελ, κόλλες,), κόλλες χαρτί και χαρτόνια που θα αξιοποιηθούν για τις κατασκευές των παιδιών (sensory bags).

### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

#### Μαθησιακά πλαίσια:

Η διδακτική μεθοδολογία του εργαστηρίου βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική εργασία μέσα από μια διαδικασία καθοδηγούμενης διερεύνησης και παιγνιδιών βιωματικών δραστηριοτήτων, καθώς κρίνεται κατάλληλη για τις μικρές ηλικιακές ομάδες μαθητών δίνοντας παράλληλα έμφαση και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Προσφέρει πεδίο άσκησης για την κοινωνικοποίησή τους, καθώς μαθαίνουν να υποστηρίζουν με επιχειρήματα τις απόψεις τους, να αναθεωρούν τις απόψεις τους, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και διαλεγόμενοι να επιλύουν διαφωνίες (Κανάκης, 2007 όπως αναφ. Τζήλου, Καϊλάρη, Νινιού & Ταμπουλίδης, 2021 & Πεντέρη, Χλαπάνα κ.ά. 2021).

Στις επιμέρους φάσεις του εργαστηρίου αξιοποιούνται διδακτικές τεχνικές και εκπαιδευτικά εργαλεία που εξυπηρετούν επιτυχώς τη μαθησιακή διαδικασία ελκύνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από τη συνεχή εναλλαγή τους, διότι η μικρή ηλικία τους είναι ανασταλτικός παράγοντας για την αδιάκοπη προσήλωση και την απρόσκοπτη αφοσίωση (Ματσαγγούρας, 2004 & Πεντέρη, Χλαπάνα κ.α. 2021).

Η αξιοποίηση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών και η ενσωμάτωσή τους στην παιδαγωγική διαδικασία δημιουργεί ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία, κινητοποιώντας τη φαντασία των παιδιών και δημιουργώντας κίνητρα για συμμετοχή, αλληλεπίδραση και δράση (Τζήλου, κ.α. 2021).

#### Ρόλος του Εκπαιδευτικού-Εμπυχωτή:

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στην αίθουσα της βιβλιοθήκης ένα κλίμα, με το οποίο προωθούν την ανάπτυξη της επικοινωνίας και των σχέσεων των παιδιών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις ίδιες. Έχουν τη δυνατότητα χρήσης ποικίλων στρατηγικών διδασκαλίας, προωθούν τη δημιουργική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή, γίνονται καθοδηγήτριες στη μελέτη των παιδιών και ανατροφοδότης των δραστηριοτήτων τους.

Με τον υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό τους ρόλο κινητοποιούν τα παιδιά να επιμένουν στην αναζήτηση της γνώσης, να στοχεύουν στη μάθηση και να αναπτύσσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, καλλιεργώντας το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αυτονομίας με την ανάληψη πρωτοβουλιών που οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό και απαραίτητο να δημιουργούν ένα φιλικό, ελκυστικό και άνετο μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, οργανώνοντας ενδιαφέρουσες μαθησιακές εμπειρίες μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αποδοχής, εμπιστοσύνης και καταμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Εξασφαλίζουν η προσέγγιση της γνώσης να προέρχεται μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, την αξιοποίηση πηγών πληροφόρησης αλλά και τη δημιουργία (Ματσαγγούρας, 2004 · Τζήλου, 2018 & Πεντέρη, Χλαπάνα κ.α. 2021).

### ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

#### Παρατήρηση:

Πολύτιμη πηγή πληροφοριών και δεδομένων αποτελεί η παρατήρηση, όπου «καταγράφονται» οι αντιδράσεις, τα λεγόμενα και ο τρόπος που εργάζονται οι μαθητές σε κάθε φάση της διδακτικής παρέμβασης, παρέχοντας επιπλέον στοιχεία.

### ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

#### **Α' Φάση**

Αρχικά, τα παιδιά παρακολουθούν ένα βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=ifEpE6lGIWg>) για τα μυρμήγκια όσο περίμεναν την άφιξη των υπόλοιπων παιδιών στη βιβλιοθήκη, ώστε να ξεκινήσει η δράση. Έτσι, προκαλείται διάλογος και τα παιδιά αναφέρουν τις δικές τους εμπειρίες από παρόμοιες επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και βιβλία ζώων που έχουν διαβάσει. Με αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται ενεργοποίηση των προγενέστερων γνώσεων των παιδιών.



**Εικόνα 1:** «Εκπαιδευτικό βίντεο»

Μετά την προβολή, γνωρίστηκαν με τον χώρο της βιβλιοθήκης, τους κανόνες της και τη δομή της βιβλιοθήκης, παρατηρώντας τη σημασία των κωδικών στα ράφια και τη μοναδική ταυτότητα κάθε βιβλίου.



Εικόνα 2: «Γνωριμία με το χώρο»

### Β' Φάση

Στο πλαίσιο του εργαστηρίου, η εμπυχωτρία εισάγει ένα διασκεδαστικό παιχνίδι γνωριμίας, το οποίο ξεκινά με ένα μαγικό παλαμάκι! Βγάζει από την τσέπη της ένα φανταστικό παλαμάκι, το οποίο φαίνεται να είναι γεμάτο ζωντάνια και γαργαλάει τα χέρια της από ενθουσιασμό. Το παλαμάκι αυτό δεν βλέπει την ώρα να γνωρίσει όλα τα παιδιά στον χώρο.

Η εμπυχωτρία, με ένα χαμόγελο, χτυπά μία φορά τα χέρια της και συστήνεται: "Με λένε [όνομα]!" Στη συνέχεια, δίνει το παλαμάκι στο πρώτο παιδί. Το παιδί τότε κάνει το ίδιο - χτυπάει μία φορά τα χέρια του, λέει το όνομά του, και περνάει το παλαμάκι στο επόμενο παιδί. Το παλαμάκι ταξιδεύει από χέρι σε χέρι, μέχρι που όλα τα παιδιά έχουν παρουσιάσει τον εαυτό τους.

Το παιχνίδι ολοκληρώνεται μόλις το παλαμάκι έχει κάνει τον κύκλο του και έχει γνωρίσει όλα τα παιδιά, δημιουργώντας μια ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα στην ομάδα!



Εικόνα 3: «Παιχνίδι γνωριμίας»

Έπειτα, ο βοηθός (Beebot) έφερε τις αποστολές. Τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν τα κομμάτια ενός παζλ μέσα στη βιβλιοθήκη. Κάθε κομμάτι περιείχε μία αποστολή που έπρεπε να ολοκληρωθεί, για να βρεθεί το επόμενο κομμάτι.



Εικόνα 4: «Αποστολές Beebot»

Μόλις ολοκληρώθηκε το παζλ, αποκαλύφθηκε μία συναρπαστική εικόνα: το εξώφυλλο ενός βιβλίου, που αποτέλεσε το κλειδί για την επόμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά τώρα έπρεπε να ανακαλύψουν πού είναι κρυμμένο αυτό το βιβλίο στη βιβλιοθήκη, παίζοντας ένα διασκεδαστικό παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού.



**Εικόνα 5:** «Εξώφυλλο βιβλίου»

Με οδηγό την εικόνα από το παζλ, τα παιδιά ξεκινούν την αναζήτηση, ερευνώντας διάφορες γωνιές και ράφια της βιβλιοθήκης. Ο χώρος είναι γεμάτος από κρυψώνες και η ατμόσφαιρα γεμίζει με ενθουσιασμό και περιέργεια. Καθώς ψάχνουν, τα παιδιά συνεργάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες και υποδείξεις, ακολουθώντας τα ίχνη που θα τα οδηγήσουν στον πολύτιμο θησαυρό.



**Εικόνα 6:** «Αναζήτηση βιβλίου»

Τελικά, ένα από τα παιδιά ανακαλύπτει το κρυμμένο βιβλίο, φέρνοντας χαρά και ενθουσιασμό στην ομάδα. Το βιβλίο αυτό, που αποκαλύφθηκε μέσα από το παζλ, διαβάζεται στη συνέχεια, ολοκληρώνοντας την εμπειρία με μια όμορφη ιστορία που όλοι ανυπομονούσαν να ακούσουν.



**Εικόνα 7:** «Βιβλίο»

Αφού βρήκαν το κρυμμένο βιβλίο, τα παιδιά συγκεντρώθηκαν ,για να ακούσουν την ιστορία που έκρυβε μέσα του. Η αφήγηση μιλούσε για ένα πρόβλημα που αντιμετώπιζαν τα μυρμήγκια: είχαν κολλήσει σε μια γλυκιά σταγόνα μέλι και δεν μπορούσαν να ξεφύγουν. Οι εμπυχωτρίες, με στόχο να εμπλέξουν τα παιδιά στη λύση του προβλήματος, άρχισαν να τα ρωτούν για τα ζώα που ζουν στο

έδαφος. Τα παιδιά ανέφεραν ό,τι γνώριζαν για τα διάφορα πλάσματα που ζουν κοντά στο χώμα και συζήτησαν πώς αυτά τα ζώα θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα μυρμήγκια να απελευθερωθούν.

Η συζήτηση εξελίχθηκε σε ένα συναρπαστικό παιχνίδι μνήμης (memory). Τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν εικόνες ζώων στο μεγάλο βιβλίο που υπήρχε στον χώρο και να συγκεντρώσουν πληροφορίες για αυτά. Καθώς έβρισκαν το κάθε ζώο, μάθαιναν ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο ζωής του και τον ρόλο του στο οικοσύστημα του εδάφους.



Εικόνα 8: «Παιχνίδι μνήμης»

Ως επιβράβευση για την επιτυχημένη συμμετοχή τους, κάθε παιδί έπαιρνε μια κονκάρδα που απεικόνιζε το ζώο που είχε εντοπίσει, μαζί με σχετικές πληροφορίες για αυτό. Οι κονκάρδες έγιναν σύμβολα των νέων γνώσεων που απέκτησαν και θύμιζαν στα παιδιά τη συμβολή τους στην επίλυση του προβλήματος των μυρμηγκιών.



Εικόνα 9: «Κονκάρδες»

Μετά το παιχνίδι, ο χώρος γέμισε με τις μελωδίες του Νίκου Κυπουργού, δημιουργώντας μια χαλαρή και εμπνευσμένη ατμόσφαιρα. Τα παιδιά, επηρεασμένα από τη μουσική, πήραν στα χέρια τους χρωματιστά μολύβια και μαρκαδόρους και άρχισαν να ζωγραφίζουν τα ζώα του εδάφους που

είχαν γνωρίσει προηγουμένως. Με φαντασία και δημιουργικότητα, απεικόνισαν σκουλήκια, σκαθάρια, μυρμήγκια και άλλα πλάσματα, γεμίζοντας τις σελίδες τους με ζωντανά χρώματα και μοναδικές λεπτομέρειες. Κάθε σχέδιο αντανακλούσε την προσωπική οπτική και το ταλέντο του κάθε παιδιού, ενώ η μουσική συνέχιζε να τα συνοδεύει και να τα εμπνέει.



**Εικόνα 10:** « Ζωγραφική»

Μόλις ολοκλήρωσαν τις ζωγραφιές τους, οι οποίες προορίζονταν να γίνουν sensory bags, τα παιδιά είδαν τις δημιουργίες τους να μετατρέπονται σε εκπαιδευτικά σακουλάκια αφής. Αυτές οι ειδικά σχεδιασμένες σακούλες περιείχαν υλικά και αντικείμενα που αντιπροσώπευαν τα ζώα του εδάφους που είχαν απεικονίσει, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να τα εξερευνήσουν όχι μόνο οπτικά, αλλά και μέσω της αίσθησης της αφής.



**Εικόνα 11:** «sensory bags»

Με τις sensory bags στα χέρια, τα παιδιά κατευθύνθηκαν προς τα ράφια της βιβλιοθήκης, όπου τα περίμενε μια πλούσια συλλογή βιβλίων σχετικά με τη φύση και τον κόσμο των ζώων. Εκεί, ξεφύλλισαν



διάφορα βιβλία, επιλέγοντας αυτά που τα ενδιέφεραν περισσότερο, για να συνεχίσουν την εξερεύνησή τους στο σπίτι.



Εικόνα 12: «Δανεισμός βιβλίου»

### Γ' Φάση

Ολοκληρώνοντας τις δράσεις, τα παιδιά που δεν ήταν ήδη μέλη της βιβλιοθήκης είχαν την ευκαιρία να εγγραφούν και να αποκτήσουν τη δική τους κάρτα μέλους. Όση ώρα περίμεναν την έκδοση της κάρτας τους, συμμετείχαν σε διασκεδαστικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Με τη βοήθεια των γονέων τους, τα παιδιά δημιούργησαν το δικό τους μυρμήγκι χρησιμοποιώντας υλικά της φύσης, όπως φύλλα, κλαδάκια και μικρές πέτρες. Η δραστηριότητα αυτή ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ παιδιών και γονέων, προσφέροντας μια ευκαιρία για δημιουργική έκφραση και ενίσχυση της σχέσης τους.



Εικόνα 13: «Κέντρο παρατήρησης»

Παράλληλα, τα παιδιά μπορούσαν να ανακαλύψουν κρυμμένα ζώα στο χώμα στο ειδικά διαμορφωμένο κέντρο παρατήρησης που υπήρχε στο χώρο της βιβλιοθήκης. Χρησιμοποιώντας χώμα, εικόνες ζώων που ήταν κρυμμένες κάτω από το χώμα και πινέλα, τα παιδιά ερευνούσαν προσεκτικά

και αποκάλυπταν τα ζώα αυτά, όπως οι αρχαιολόγοι αποκαλύπτουν ευρήματα. Οι γονείς παρακολούθησαν τα παιδιά να ανακαλύπτουν καινούργια πράγματα, δίνοντας αφορμές για συζήτηση και εμπάθυση στα όσα είχαν μάθει.



Εικόνα 14: «Υλικά της φύσης»

Αυτή η δράση δεν ήταν μόνο διασκεδαστική, αλλά και ένας τρόπος να εμπλακούν οι γονείς στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους, δημιουργώντας ευκαιρίες για διάλογο και συνέχιση της μάθησης στο σπίτι. Η απόκτηση της κάρτας μέλους της βιβλιοθήκης έγινε έτσι η αρχή ενός νέου ταξιδιού γνώσης και εξερεύνησης για όλη την οικογένεια.

#### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από την αξιολόγηση των δράσεων μέσω της παρατήρησης του εργαστηρίου με τίτλο «Ένας κόσμος στα πόδια μου» τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, είναι ιδιαίτερα αισιόδοξα και ενθαρρυντικά. Στο οικείο περιβάλλον της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας, τα παιδιά ήταν ελεύθερα να καλλιεργήσουν και ν' αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, συμμετέχοντας ενεργά σε όλες τις φάσεις των εκπαιδευτικών δράσεων του εργαστηρίου. Επισημαίνεται ως εκ τούτου πως οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν από τις εκπαιδευτικούς με συμβατικά και ψηφιακά μέσα διδασκαλίας, τα οποία κρίθηκαν ως τα πλέον κατάλληλα, για να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν και να συνεργαστούν παιδιά και εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, διευκόλυναν την ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών, συναισθημάτων, γνώσεων και νέων ευφάνταστων, συνεργατικών και πρωτότυπων δημιουργιών.

Τονίζεται ιδιαίτερως ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως εμπυχωτών και συντονιστών των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία, η ρύθμιση και η εξασφάλιση εκείνου του κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε να μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν αποτελεσματικά και ταυτοχρόνως ευχάριστα τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό, μετά από ενδελεχή έρευνα, επέλεξαν τα κατάλληλα, σύμφωνα με τις δυνατότητες των παιδιών και του προσφερόμενου

χρόνου και περιβάλλοντος, ψηφιακά εργαλεία και μη. Ως προς τον καταμερισμό του χρόνου των δράσεων, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονταν ανάλογα με τον μαθησιακό ρυθμό των παιδιών και φρόντιζαν με υπομονή και θετική διάθεση να παρέχουν χωρίς ψυχολογική πίεση και τον απαιτούμενο χρόνο αλλά και ατμόσφαιρα χαράς και δημιουργίας για τη διεκπεραίωση και την περάτωση των δραστηριοτήτων.

Το αποτέλεσμα ήταν η οργάνωση αυτή να αποδώσει και να ολοκληρώσουν τελικά με επιτυχία τις αποστολές φιλιαναγνωσίας, κατασκευές, παιχνίδια μνήμης και sensory bags που τα παιδιά δημιουργούσαν από κοινού στο πλαίσιο της αίθουσας της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας.

Εξεχόντως, πρέπει να ληφθεί υπόψη η αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε, μέσω της παρατήρησης όπως προαναφέρθηκε, στο τέλος του εργαστηρίου τόσο από τα παιδιά όσο και από τις εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελεί το καλύτερο εχέγγυο για τη συνέχιση τέτοιων δράσεων.

Εν κατακλείδι, η Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας προωθώντας μια τέτοια καινοτόμο δράση ουσιαστικά απέδειξε αφενός ότι είναι πράγματι ένας χώρος προαγωγής της κριτικής σκέψης, της φιλιαναγνωσίας, καλλιέργειας της δημιουργικότητας, ανάπτυξης της υπευθυνότητας και αφετέρου διαμόρφωσης νέων πολιτιστικών νομών πλέον ανοιχτών στην εξέλιξη και στην καινοτομία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλείου, Μ. (2020). *Πολιτιστική παιδεία και βιβλιοθήκες: Η περίπτωση της φυλιαναγνωσίας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας: <https://kalamata.publiclibrary.gr/>
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). *Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλιαναγνωσία. Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, (σσ. 31-45). Αθήνα: Δελφίνι.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2022 από [https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma\\_spoudwn\\_2021.pdf](https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf)
- Smith, J. (2021). *The Role of Libraries in Promoting Free Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, L., & Elkins, T. (2020). *Engaging Young Readers: The Role of Volunteers in Promoting a Love for Reading*. *Journal of Youth Services in Libraries*, 33(1), 15-23.
- Τζήλου, Γ., Καϊλάρη, Φ., Νινιού, Σ. & Ταμπουλίδης, Κ. (2021). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού Γλαύκος και Ίρις*. Στο Α. Λούβρης και Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην*

Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 19-21 Νοεμβρίου 2021. Διαδικτυακά. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2022 από [https://www.etwinning.gr/images/conf2021/Praktika\\_7Syn.pdf](https://www.etwinning.gr/images/conf2021/Praktika_7Syn.pdf)

Τζήλου, Γ. (2018). Συνεργατική Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Α/θμια Εκπαίδευση μέσα από μια έρευνα-δράση με θέμα «Η διδακτική των μαθηματικών μέσω της Τέχνης με τη χρήση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών». Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Healy, M. (2019). *Browsing in the Digital Age: A New Paradigm for Reading*. New York: Springer.



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 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).

ISSN: 2945-0586