

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 11 (2026)



Περιεχόμενα 11^{ου} τεύχους

Το παιδικό βιβλίο γνώσεων ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: Προτάσεις μιας μαθητοκεντρικής, πολιτισμικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης.....	3
<i>Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά, Παπαδοπούλου Σμαράγδα</i>	
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας - δυνατότητες και προοπτικές	15
<i>Ιμπράμ Σενούρ, Κουγιουρούκη Μαρίνα, Μασάλη Ζηνοβία</i>	
Σωκρατική μέθοδος, αφήγηση και προσχολική ηλικία: Μια μελέτη περίπτωσης.....	31
<i>Τοκμακίδου Ελπίς</i>	
Ο ρόλος της συνέντευξης στις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1992 μέχρι σήμερα	47
<i>Ουζούνης Δημήτριος</i>	
Πολυτροπικός και οπτικός εγγραμματισμός: η συμβολή της εικόνας στον γεωγραφικό γραμματισμό στην εκπαίδευση ενηλίκων μαθητών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	75
<i>Κοσμίδου Μαριγούλα, Ρόκκα Αγγελική</i>	
Ίωνας Ιωαννίδης: ο πρώτος διορισμένος Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως και το έργο του στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης	87
<i>Λάμπρου Χρήστος, Φωτεινός Δημήτρης, Κωνσταντίνου Λουκάς, Μελίστας Νίκος, Τερζή Αλίνα</i>	
Δημογραφία, Τοπική Ιστορία και Σχολεία: Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου και Κολινδρού κατά την περίοδο 1950-1979	123
<i>Καλλέργης Ι. Στέργιος</i>	
Comparison of greek primary education curricula in terms of philosophical orientations: a critical approach	147
<i>Sounoglou Marina</i>	
Educational inequalities in Insular Greece: Ethnicity, Class, Gender, and Policy Responses in a Mediterranean Context.....	159
<i>Metaxoudis Eleftherios</i>	

Το παιδικό βιβλίο γνώσεων ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: Προτάσεις μιας μαθητοκεντρικής, πολιτισμικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης

Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
angelaki@nured.auth.gr

Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ ΔΙΠΑΕ
smpapado@ihu.gr

Περίληψη

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αναγνώστες προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας: αποτελεί είδος αυθεντικού λόγου, που δίδει την ευκαιρία στον αναγνώστη, με όχημα τη φαντασία του, να «γνωρίσει» άγνωστους τόπους και τον εαυτό του μέσα από το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας. Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε σε παιδικό βιβλίο γνώσεων που αφορά σε σημαίνων πρόσωπο του 1821, προτείνοντας δραστηριότητες σε εκπαιδευτικούς που, εντός και εκτός συνόρων, επιδιώκουν μεταξύ άλλων να προωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η προσέγγισή μας ακολουθεί τις τάσεις της πολυαισθητηριακής μάθησης και του μαθητοκεντρικού και πολιτισμικού μοντέλου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Παράλληλα επεξηγούμε γιατί επιλέχθηκε βιβλίο γνώσεων που αφορά πρόσωπο και γεγονότα που πλαισιώνουν τον Αγώνα της Εθνεγερσίας του 1821· καταδεικνύουμε, δηλαδή, πώς η γλώσσα μας, όπως επικοινωνείται μέσα από το παιδικό βιβλίο γνώσεων με ιστορικό περιεχόμενο, με την κατάλληλη χρήση του από τον/την εκπαιδευτικό, δύναται να βοηθήσει τον νεαρό αναγνώστη και μελλοντικό ενήλικα να ενταχθεί κοινωνικά, να αποκτήσει ατομική και εθνική ταυτότητα, να αυτοπροσδιοριστεί και, συγχρόνως, να αποκτήσει διαπολιτισμική αντίληψη.

Λέξεις κλειδιά: Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, παιδικό βιβλίο γνώσεων, έκφραση, δημιουργία, 1821

Abstract

Children's literature offers fertile ground for teaching language to preschool and early primary school readers: it constitutes a form of authentic discourse that allows the reader, through the vehicle of imagination, to "visit" unknown places, acquire new knowledge, and discover themselves through the semiotic system of language. In this study, we focus on a children's informational book about a prominent figure of the Greek Revolution of 1821, proposing activities for educators who, both within and beyond Greece, seek among other aims to promote the development of critical thinking and empathy in preschool and early primary school children, alongside learning the Greek language. Our approach follows the trends of multisensory learning and the learner-centered and cultural model for teaching literature. At the same time, we explain why we chose an informational book about a person

and events surrounding the Struggle for Independence of 1821; in other words, we demonstrate how our language, as conveyed through a children's informational book with historical content, when appropriately used by the educator, can help the young reader — and future adult — to integrate socially, acquire personal and national identity, develop self-definition, and, at the same time, gain intercultural awareness.

Key words: Greek language acquisition, children's nonfiction picturebook, expression, creativity, 1821

© 2026, οι συγγραφείς

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να συνεισφέρει στον ακαδημαϊκό διάλογο σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας, και ειδικότερα της ελληνικής, από τον/την εκπαιδευτικό. Επιβεβαιώνεται έτσι ότι η παιδική λογοτεχνία δύναται να λειτουργήσει ως σημαντικός εκφραστής της πολιτισμικής κληρονομιάς και ως συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού.

Η γλώσσα εν προκειμένω εξετάζεται σε πολλαπλά επίπεδα: ως λόγος, αλλά και ως γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται από μια κοινότητα και αποτελεί προϊόν κοινωνικών και ιστορικών συμβάσεων, οι οποίες μπορούν να μελετηθούν μέσω της γραπτής, γραμματικής και συντακτικής τους αποτύπωσης. Παράλληλα, η γλώσσα μελετάται και ως ομιλία, δηλαδή ως πράξη επικοινωνίας που παράγεται από τα μέλη ενός έθνους ή από άτομα που κατοικούν σε μια χώρα με συγκεκριμένη εθνική και πολιτισμική ταυτότητα (Saussure, 1979). Σύμφωνα με τον Deutsch (1952), η γλώσσα αποτελεί βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης και συγκρότησης της ατομικής, κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας ήδη από την παιδική ηλικία. Επιπλέον, η κειμενική λειτουργία της γλώσσας έχει αναγνωριστεί από πλήθος ερευνητών (Jakobson, 1988· Τοκμακίδου, 2025· Χρηστίδης, 1999), καθώς μέσω αυτής η γλώσσα οργανώνει και εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τον πολιτισμό του.

Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν συνδέεται με σύγχρονα και ενδιαφέροντα για το παιδί θέματα, όπως τα έμφυλα στερεότυπα ή η ιστορική και συλλογική μνήμη. Συνιστάται, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν λογοτεχνικά έργα που να συνδέονται με το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας-στόχου, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, συγγραφέων και λογοτεχνικών ειδών. Η προσέγγιση αυτή προτείνεται ώστε να τιμώνται οι κύριοι εκπρόσωποι της λογοτεχνίας της χώρας-στόχου, ενώ παράλληλα να δίνεται χώρος και σε σύγχρονους συγγραφείς που προσεγγίζουν καθημερινά θέματα με προσιτό ύφος και «φρέσκια» ματιά (Μπαμπινιώτης, 1991), βοηθώντας τους νεαρούς αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα, τις παραδόσεις, τους τρόπους σκέψης, τις ιδεολογίες και τα ήθη του εκάστοτε λαού (Chomsky, 1986).

Με βάση τα παραπάνω και για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, ως δείγμα ανάλυσης επιλέχθηκε το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων βραχείας φόρμας της Γιολάντας Χατζή με τίτλο *Μπουμπουλίνα*, το οποίο εκδόθηκε το 2021 από τις εκδόσεις Καστανιώτη και εικονογραφήθηκε από τον Πέτρο Χριστούλια. Μέσα από τις πολύχρωμες σελίδες του το παιδί δύναται να έρθει σε επαφή με το κειμενικό είδος της βιογραφίας, που ταυτίζονταν με την εξύμνηση προσώπων και την τόνωση της εθνικής αίγλης, καθώς συνέδεε τον ατομικό βίο με τη συλλογική συμπεριφορά. Το εν λόγω κειμενικό είδος έχει ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί έχει επανακάμψει στην ελληνική ιστοριογραφία και τη μοντέρνα ιστοριογραφική συνείδηση, αλλά και γιατί μέσα από την ανάγνωσή του το παιδί έχει

την ευκαιρία να αρχίσει να αντιλαμβάνεται πώς προσεγγίζεται η εθνική αφήγηση και πώς κατασκευάζεται η συλλογική μνήμη μέσα από μικρές, αποσπασματικές προσωπικές ιστορίες, ενώ μαθαίνει σταδιακά λεξιλόγιο. Μπορεί, επίσης, το είδος να αποτελέσει έναυσμα ώστε ο αναγνώστης-παιδί να κάνει συγκρίσεις ιστοριών ζωής μεταξύ του ελληνικού πολιτισμού με άλλους που έχει έρθει σε επαφή, ή έμαθε για αυτούς από τα ακούσματά του (Bathmaker & Harnett 2010).

Το συγκεκριμένο έργο αξιολογήθηκε ως κατάλληλο για μελέτη, καθώς περιέχει γλωσσικό και πολιτισμικό περιεχόμενο ικανό να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας. Παρακάτω θα γίνει προσπάθεια να καταδειχθεί πώς το επιλεγμένο έργο μπορεί να αξιοποιηθεί ως όχημα κατανόησης και ερμηνείας της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, αλλά και ως σημείο διαπολιτισμικής συνάντησης και, ως εκ τούτου, να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας του διαπολιτισμικού σεβασμού και μιας οικουμενικής συνείδησης (Αγγελάκη, 2023α· Papadopoulou, 2009). Η κατάκτηση της γραμματικής στο επίπεδο της φωνολογίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου, ή των πραγματολογικών στοιχείων της γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2004· Weist, 2004), προτείνεται να συνδυάζεται με τη δημιουργία κινήτρων για την ανάπτυξη μιας προσωπικής άποψης των παιδιών για το βιβλίο και το περιεχόμενό του, όπως επίσης με τη δημιουργία ερεθισμάτων που αποσκοπούν στην αναγνώριση των πολιτισμικών και στερεοτυπικών στοιχείων που υπάρχουν εντός του κειμένου, αν υπάρχουν, αλλά και εντός των εικόνων του βιβλίου. Προτείνεται, επίσης, επίσης η δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την ερμηνεία του έργου, ώστε τα παιδιά να γίνουν ψάξουν να βρουν λέξεις προκειμένου να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους και να εντοπίσουν το βαθύτερο νόημα/ νοήματα της *Μπουμπουλίνας* (Papadopoulou & Goumas, 2018), αντιλαμβανόμενα σταδιακά τη γλώσσα μας ως φορέα πολιτισμού, εμπειριών και ιδεολογίας (Sapir, 1921).

Γλώσσα, Ταυτότητα και Ιστορία στη λογοτεχνία για παιδιά

Η λογοτεχνία, ως γλωσσικό και πολιτισμικό προϊόν, λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός έθνους (Αγγελάκη, 2025· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1993·2007). Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί μορφή γλωσσικής έκφρασης φορτισμένης συναισθηματικά, μέσω της οποίας το παιδί αποκτά πρόσβαση στην κατανόηση του κόσμου γύρω του. Ο επιτυχημένος συνδυασμός λογοτεχνικής αξίας και αισθητικής συγκίνησης προκύπτει από την παρουσία του απρόβλεπτου, του μαγικού, του περιπετειώδους και του φανταστικού — δηλαδή των βασικών στοιχείων ενός παιδικού βιβλίου. Οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων αποσκοπούν, μέσα από την ευχαρίστηση που προσφέρουν στους νεαρούς αναγνώστες, να μεταδώσουν γνώσεις, ιδέες, συναισθήματα και αξίες— και όλα αυτά χωρίς να καταφεύγουν σε συμβατικές ή στερεοτυπικές γλωσσικές μορφές.

Παρά τον λιτό τους λόγο, τα παιδικά βιβλία δεν στερούνται γλωσσικής καλαισθησίας και δύναμης· αντιθέτως, η ομορφιά του λόγου, η οποία υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές εκ μέρους του λογοτέχνη/ της λογοτέχνιδος, δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να γνωρίσουν με τρόπο απλό αλλά ουσιαστικό τις συντακτικές και γραμματικές γλωσσικές δομές, ενώ συνάμα κοινωνικοποιούνται και καλλιεργούνται πνευματικά. Ωστόσο, για να επιτευχθεί η επιθυμητή ισορροπία ανάμεσα στις ιδιαίτερες γλωσσικές απαιτήσεις του παιδικού βιβλίου και στις αισθητικές επιταγές της λογοτεχνικής γραφής, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εμπειρία των συγγραφέων, ώστε το έργο τους να είναι κατανοητό αλλά και παιδαγωγικά ουσιαστικό· επιπλέον, ρόλο παίζει η συνεχής ενασχόλησή τους με παιδικά κείμενα, η ευαισθησία και οι συγγραφικές τους δεξιότητες (Καλλέργης, 1995; Σακελλαρίου, 1993).

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο που, μέσα από το κοινωνικό σημειωτικό σύστημα της γλώσσας (Halliday, 1978), δίνει μορφή σε μια υποκειμενική εμπειρία για τον κόσμο και το ανθρώπινο παρελθόν—ουσιαστικά, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ένα έθνος αξιολογεί και χρησιμοποιεί τις αφηγήσεις που έχουν κατασκευαστεί για αυτό και την κουλτούρα του. Δύναται, επομένως, στα χέρια ενός/ μιας εκπαιδευτικού να αποτελέσει εργαλείο ανάδειξης του πολιτισμικού, ιστορικού και κοινωνικού υποβάθρου ενός τόπου, βοηθώντας παράλληλα τους αναγνώστες να οδηγηθούν στην βιωματική αφομοίωση της γλώσσας-στόχου, κατανοώντας τη λειτουργική της χρήση (Γαβριηλίδου- Σπυρίδου, 1997; Μουρούτη-Γκενάκου, 1994).

Σε γενικές γραμμές, στόχος των συγγραφέων παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται εποχές και γεγονότα -ορόσημα για μια χώρα, προσβλέπουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την ιδέα του έθνους, το ότι ανήκουν σε ένα τέτοιο (Anderson, 1983; Mackridge, 2009; Gumperz, 1982; Wright, 2004)., υπονοώντας ταυτόχρονα πως η συλλογική ταυτότητα συνδέεται με τις αναπαραστάσεις ενός έθνους-Κράτους και την «επίσημη» ομιλούμενη γλώσσα (Billig, 1995; Doob, 1964; Schieffelin, et al. 1998). Με αυτό το σκεπτικό είναι που η Ιστορία ως θεματική κερδίζει έδαφος σε παιδικά βιβλία —και δη γνώσεων—, τα οποία κατορθώνουν να αποτελούν πολιτισμικό «τόπο», και έχουν παιδευτική αξία, από τη στιγμή που ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τη γλώσσα, την κουλτούρα και την κοινωνική ζωή (Αγγελάκη, 2021). Ιδιαίτερα η θεματική της Επανάστασης του 1821, της οποίας το σημαντικότερο επίτευγμα ήταν το ότι τέθηκαν τα θεμέλια για τη σύσταση του έθνους-Κράτους της Ελλάδος, συναντάται συχνά στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, καθώς συγκροτεί ένα συλλογικό μνημονικό αφήγημα που διαμορφώνει και ανανεώνει την εθνική μας συνείδηση. Το επιλεγμένο έργο της Γιολάντας Χατζή εκτυλίσσεται σε μια ιστορική περίοδο κατά την οποία η ελληνική γλώσσα κατείχε σημαντικό κύρος εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, καθώς συνδεόταν με την εκπαίδευση, την εκκλησιαστική παράδοση και τις μορφωμένες κοινωνικές τάξεις που λειτουργούσαν πέρα από τα όρια των μιλλέτ (Burke, 1988). Μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1830, η γλώσσα αποτέλεσε κεντρικό άξονα της εθνικής συγκρότησης και της διαμόρφωσης συλλογικής ταυτότητας, λειτουργώντας ως μέσο κοινωνικής συνοχής και πολιτισμικής συνέχειας. Για τους προαναφερθέντες λόγους, λοιπόν, επιλέχθηκε η *Μπουμπουλίνα*, βιβλίο γνώσεων που βιογραφεί με συντομία και απλό λόγο τη δράση της εθνικής αγωνίστριας (Αγγελάκη, 2023β). Σε αυτό, με τη συμβολή της ιστορικού Χριστίνας Κουλούρη και του εικονογράφου Πέτρου Χριστούλια, η συγγραφέας επικοινωνεί πολιτισμικά στοιχεία αναφοράς όπως, λ.χ. την ατομική και κοινωνική μνήμη. Η πρωταγωνίστρια αποτελεί πρότυπο δράσης που δρα σε σκηνικό συνυφασμένο με την ατμόσφαιρα της αναπαριστώμενης εποχής.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στις επόμενες ενότητες έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να υποστηρίξουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από πολυαισθητηριακές εμπειρίες, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική επίγνωση και τη βιωματική πρόσληψη του κειμένου. Η γλωσσική μάθηση, σε αυτή την προοπτική, συνδέεται οργανικά με τη λογοτεχνική εμπειρία και προσαρμόζεται στο ηλικιακό επίπεδο, το φύλο, την εθνικότητα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών-αναγνωστών (Πασχαλίδης, 2002). Επιπλέον, οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην ενίσχυση του συναισθηματικού και γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών, καλλιεργώντας την κριτική και αναλυτική τους σκέψη μέσα από τη χρήση της γλώσσας ως φορέα νοημάτων, αξιών και στάσεων (Ρουμπής, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συνδυάζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, πολιτισμικής κατανόησης και δημιουργικής έκφρασης.

Μπουμπουλίνα: Προτάσεις για μια μαθητοκεντρική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση

Σύμφωνα με την τυπολογία της Bottino (1999), η διδασκαλία της λογοτεχνίας με βάση (i) το πολιτισμικό μοντέλο, δύναται να οδηγήσει τους αναγνώστες σε μονοπάτια αναγνώρισης των συναισθημάτων τους, ενώ τους επικοινωνούνται ιδέες, απόψεις, πεποιθήσεις, και παραδοσιακά στοιχεία. Με βάση (ii) το γλωσσικό μοντέλο, η λογοτεχνία περιορίζεται στην εκμάθηση λεξιλογικών, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, και μάλλον παραγκωνίζεται η αισθητική αξία του λογοτεχνικού κειμένου. Με βάση το (iii) μαθητοκεντρικό μοντέλο, η έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη των προσωπικών κινήτρων του αναγνώστη και η σύνδεση της διαδικασίας της ανάγνωσης και του περιεχομένου του έργου με αξίες φιλοσοφικές, επιλέγοντας θέματα από το εξεταζόμενο λογοτεχνικό κείμενο που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών. Εν προκειμένω, και σφυγμομετρώντας τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, προτείνεται ο συνδυασμός των προτάσεων της Bottino — συνδυασμός που θυμίζει το μοντέλο προσωπικής ανάπτυξης του Dixon (1975), το οποίο και εστιάζει στην προσωπική εμπλοκή των παιδιών με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και επικεντρώνεται στη χρήση της γλώσσας ως μέσο αυτογνωσίας.

Ο προαναφερθείς συνδυασμός για τη διδασκαλία της γλώσσας μέσω της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να αποβεί πιο αποδοτικός αν συνδυαστεί με την πολυαισθητηριακή διδασκαλία της γλώσσας (Bahrick&Lickeliter, 2000; Fors et al. 2013) μέσα από εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων για παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία διαθέτουν και γλωσσάρια, μαζί με περιεχόμενα, σχεδιαγράμματα, ευρετήρια, βιβλιογραφία, χάρτες και εικονογράφηση· στοιχεία που, εν τω συνόλω, διευκολύνουν την εμπέδωση της παρεχόμενης πληροφορίας από τους αναγνώστες (Αγγελάκη 2023α: 9).

Το λεξιλόγιο που διαθέτει το έργο είναι κατάλληλο για το αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας από τους αναγνώστες στους οποίους η συγγραφέας απευθύνεται, δεν θεωρείται όμως απλουστευμένο. Το παιδί-αναγνώστης, ακόμα και αν δεν αντιληφθεί όλες τις λέξεις του κειμένου, θα κατανοήσει το νόημά τους. Επιπλέον, αυτές που η συγγραφέας πιστεύει πως θα είναι άγνωστες για το παιδί αλλά κατά τη γνώμη της πρέπει να τις μάθει, αφού με αυτόν τον τρόπο θα έρθει σε επαφή με την αυθεντική μορφή της γλώσσας και το αναπαριστώμενο πολιτιστικό πλαίσιο, τις επεξηγεί στο γλωσσάρι που εντοπίζεται στο τέλος του βιβλίου. Δημιουργεί, μάλιστα, το επονομαζόμενο οπτικό δράμα, επιλέγοντας να τις τονίσει με γραφή **bold**: π.χ. **Αγαμέμνων, πασάς, ραγιάς, οπλίζω, αμπάρι, σαλπάρω**. Αυτή την έμφαση τη δίνει και σε λέξεις εντός του έργου, επιτείνοντας ως εκ τούτου, την εκφραστική δύναμη των λέξεων που συστήνει στους αναγνώστες-παιδιά στη ροή του κειμενικού λόγου της.

Δραστηριότητες με βάση τον θεματικό άξονα «θάλασσα»

Σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως το βιβλίο διαθέτει περιεχόμενο προσανατολισμένο αποκλειστικά και μόνο στην εκμάθηση γραμματικο-συντακτικών δομών, ούτε και ότι διαθέτει στυλιζαρισμένο ύφος. Οι λέξεις που περιέχει και το ύφος της συγγραφέως ανταποκρίνονται στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών και αποδίδονται με μια αίσθηση προφορικότητας. Με βάση τον συνδυασμό των προαναφερθέντων μοντέλων της Bottino, συναρτήσει των πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας που εδράζονται βασίζονται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπινων αισθήσεων με σκοπό την παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου, μπορούμε να ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες σκεπτόμενοι πως «η γλώσσα είναι μία θάλασσα, που εγκιβωτίζει όλα τα γεγονότα, τις περιπέτειες, αυτό που έχουμε σκεφτεί κι αυτό που έχουμε ζήσει, μέσα από το λόγο μας, μέσα από την καθημερινή μας ομιλία»

(Παπαδοπούλου, 2009:130). Κι αυτό γιατί καταρχάς στη *Μπουμπουλίνα* εξιστορείται η δράση της αγέρωχης «καπετάνισσας», αλλά και διότι το χρώμα που κυριαρχεί στο έργο είναι το μπλε σε όλες του τις αποχρώσεις, ανάλογα με το αν οι σκηνές εκτυλίσσονται πρωί ή βράδυ, αν η ατμόσφαιρα είναι ριψοκίνδυνη ή η διάθεση που θέλει η συγγραφέας, με τη βοήθεια του εικονογράφου, να μεταδώσει στους αναγνώστες. Το συγκεκριμένο χρώμα συμβολικά συνδέεται μεταξύ άλλων με τη θάλασσα, το νερό, το θάρρος, την τόλμη, το ρίσκο, το άγνωστο, τον κίνδυνο, το ιερό (Manor, 2013; Ohtsuki, 2000; Pastoureau, 2001) —στοιχεία που συνδέονται και με τον θρύλο της Μπουμπουλίνας.

Με αφορμή, λοιπόν, τις συμβολικές χρήσεις των χρωμάτων (Gage, 1993) και με το ότι «η γλώσσα είναι θάλασσα» (Παπαδοπούλου, ό.π.), μπορούμε να επικεντρωθούμε στον θεματικό άξονα *θάλασσα*, και να αναζητήσουμε κείμενα λογοτεχνικά ή/και ακούσματα που υποστηρίζουν τη διδασκαλία, δεδομένου ότι η θάλασσα αποτελεί για τους Έλληνες στοιχείο άρρηκτα συνυφασμένο με την υπόστασή τους, υπήρξε πηγή ζωής, δεινών, αλλά και έμπνευσης για καλλιτέχνες. Επιπλέον, μπορούμε να εξοικειώσουμε τα παιδιά με λεξιλόγιο σχετικό με τη θάλασσα: α) καθημερινό, π.χ. λέξεις χαμηλής συχνότητας που ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιο και β) επίσημο, εξεζητημένο ή/ και ακαδημαϊκό, περιλαμβάνοντας επί παραδείγματι, λέξεις υψηλής συχνότητας που εντάσσονται στη ναυτική ορολογία. Εφόσον στο έργο αναφέρεται και το όνομα του πλοίου της Μπουμπουλίνας, του δίνουμε «ζωή» (*Κορβέτα «Σπέτσαι»*) και γράφουμε τις περιπέτειές του, ενώ αφήνεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού/ σχολείου να καλέσει εργαζόμενο/ μηχανικό σε πλοίο, να προβάλει ντοκιμαντέρ για την επιστήμη/ τεχνική της ελληνικής ναυσιπλοΐας, ή και να οργανώσει επισκέψεις εκπαιδευτικές σε ελληνικά μουσείο με τμήματα αφιερωμένα στη ναυτική ιστορία. Τέτοιες δραστηριότητες προτείνονται με γνώμονα την πολυαισθητηριακή μάθηση, την ολιστική προσέγγιση των κειμένων λόγου και την κριτική –αισθητηριακή σύνδεση των πολυγραμματισμών, καθώς η μάθηση και η αυτονομία του παιδιού προωθούνται ταχύτερα και πολυεπίπεδα όταν η διδασκαλία είναι πλουραλιστική και ευχάριστη, εάν οι γνώσεις προσφέρονται χρησιμοποιώντας περισσότερες από μία αισθήσεις, και οι προτεινόμενες δραστηριότητες διέπονται από συνάφεια (Fisher, 1991; Goodman, 1993; Holdaway, 1995; Παπαδοπούλου, 2000; Shams & Seitz, 2008).

Δραστηριότητες με βάση τον θεματικό άξονα «διαπολιτισμικότητα»

Μια άλλη σειρά δραστηριοτήτων μπορεί να εφαρμοστεί γύρω από τον θεματικό άξονα της γυναικείας αλληλεγγύης. Επί παραδείγματι, δραστηριότητες γύρω από αυτό μπορούν να σχεδιαστούν με αφορμή το επεισόδιο του βιβλίου όπου η Μπουμπουλίνα περιγράφεται να καθησυχάζει τη φοβισμένη γυναίκα του πασά, όταν η τελευταία την «παρακαλεί φοβισμένη» να τους «βοηθήσει να φτάσουν στο λιμάνι για να φύγουν με τα πλοία» (Χατζή, 2021:16) και εκείνη, πράγματι, φροντίζει «όλες να φύγουν με ασφάλεια» (ό.π.) από την ιδιοκτησία του πασά. Παράλληλα, όμως, εκτός από την αλληλοβοήθεια μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δραστηριοποιηθεί και να παρακινήσει τα παιδιά να κάνουν το ίδιο αναπτύσσοντας το λεξιλόγιό τους, δίδοντας όμως έμφαση και στη συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνότητας, θρησκείας, κ.λπ.: Το γεγονός πως οι γυναίκες που περιγράφεται να βοηθά η Μπουμπουλίνα είναι χανούμισσες, δίνει την αφορμή στον /στην εκπαιδευτικό να προωθήσει τον διαπολιτισμικό σεβασμό μεταξύ των ανθρώπων. Επιπλέον, προτείνεται να αναζητήσουν οι μαθητές/τριες παραδείγματα παλαιότερων και σύγχρονων μορφών σκλαβιάς ή να βοηθήσουν τα παιδιά να πληροφορηθούν για τέτοιες περιπτώσεις μέσα από τη διδασκαλία κειμένων με αντίστοιχο περιεχόμενο. Μπορούν, ακόμη, οι εκπαιδευτικοί να τα ενθαρρύνουν να φανταστούν και να αφηγηθούν αντίστοιχες ιστορίες ζωής με αίσιο τέλος και να δημιουργήσουν flick books (Papadopoulou, 2015).

Δραστηριότητες με βάση τον θεματικό άξονα «έμφυλα στερεότυπα»

Δεδομένου πως στην παρούσα έρευνα το παιδικό βιβλίο γνώσεων αντιμετωπίζεται ως όχημα ώστε το παιδί-αναγνώστης να μάθει λεξιλόγιο, να αναπτύξει ιδέες, συναισθήματα, να αντιληφθεί βιωματικά την Ιστορία της χώρας του και εκείνη της Μπουμπουλίνας και να συνδέσει το περιεχόμενο του έργου με μια ευρύτερη φιλοσοφία αξιών, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, μπορούμε να σχολιάσουμε περαιτέρω την απόδοση του γυναικείου φύλου στο βιβλίο: Η Μπουμπουλίνα στο βιβλίο προβάλλεται χωρίς να χάνει τη θηλυκότητα και την ομορφιά της, ενώ αποδεικνύει πως διαθέτει ηγετικές ικανότητες, ευφυΐα στη λήψη αποφάσεων, καλοσύνη και γενναιότητα για το κοινό καλό. Η δε αυτοθυσία της, το γεγονός πως έδινε εντολές σε άντρες και η έλλειψη φόβου εκ μέρους της με τρόπο συνειδητό, αναμφίβολα δίνει ώθηση στα παιδιά, μέσω της ανάγνωσης, να αποκτήσουν για ψυχική ανθεκτικότητα σε δύσκολες περιστάσεις. Ωστόσο, σε μια εικόνα του βιβλίου, η Λασκαρίνα εμφανίζεται να περπατά στο νησί της και να προσπερνά μια Σπετσιώτισσα, αποδοσμένη με την τεχνική του ανθρωπομορφισμού. Η συντοπίτισσά της είναι εμφανώς δύσθυμη λόγω της παρουσίας της Μπουμπουλίνας, που περπατά αγέρωχη δίπλα της ενώ εκείνη σκουπίζει. Πρόκειται για σκηνή που προκαλεί προβληματισμούς, και αξίζει επίσης να συζητηθεί με τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν λεξιλόγιο και να το εξασκήσουν, διακρίνοντας τα στερεότυπα που εμφωλεύουν στη σημερινή κοινωνία και ακολουθούν το γυναικείο φύλο.

Δραστηριότητες εμπνευσμένες από την Τέχνη

Αυτό που μπορεί να προσδώσει επιπλέον ενδιαφέρον στο μάθημα, στο πλαίσιο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γλώσσας μέσα από τη λογοτεχνία για παιδιά, είναι ότι μπορεί να αξιοποιηθεί και ο εικονιστικός κώδικας του βιβλίου για την παραγωγή λόγου από τα παιδιά: Μπορούν, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί να αντιπαραβάλλουν την εικόνα της Μπουμπουλίνας του Πέτρου Χριστούλια (Εικ.1) με εκείνη της Λασκαρίνα Μπούμπουλη, όπως αναπαρίσταται στην επιζωγραφισμένη λιθογραφία του Adam de Friedel από το λεύκωμα “*The Greeks, Twenty-four Portraits of the principal Leaders and Personages who have made themselves most conspicuous in the Greek Revolution, from the Commencement of the Struggle*” (1830, London) (Εικ. 2). Προτείνεται να διασαφηνιστεί στους μαθητές /τριες πως πρόκειται για πραγματικό πρόσωπο με ιστορική δράση, κατά προτίμηση στην αρχή ή στο τέλος της παρουσίασης/ανάγνωσης του βιβλίου, ή μιας θεατρικής του απόδοσης σε ακροατήριο, όπως επίσης να τους ζητηθεί να αναζητήσουν και άλλες φωτογραφίες εθνικών ηρώων και αγωνιστών από ιστορικά λευκώματα.



Εικόνα 1: Η Μπουμπουλίνα, στιγμιότυπο από το ομώνυμο βιβλίο γνώσεων της Γ. Χατζή. Διαθέσιμη στο <https://happylearningseeds.blogspot.com/2021/03/diakoskaimpoumpoulina.html>



Εικόνα 2: Λιθογραφία της εθνικής μας ηρωίδας, στο λένκωμα του Adam de Friedel. Περισσότερα στο: <https://www.nhmuseum.gr/en/departments/into-the-museum-s-collection/item/9236-laskarinaboubouliknowasbouboulinaheroineofthegreekwarofindependencefromspetseslithographbyadamfriedelfromthealbumthegreekstwenyfourportraitsofthe>

Και πάλι δίδοντας έμφαση στον εικονιστικό κώδικα του βιβλίου, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν την παραγωγή λόγου εκ μέρους των παιδιών, προτρέποντάς τα να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες που φροντίζει ο εικονογράφος να υπάρχουν στις εικόνες του, με σκοπό να αποδώσει το σκηνικό της εποχής όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικά. Επί παραδείγματι, μπορούν να παρακινηθούν τα παιδιά να παρατηρήσουν πώς ήταν χτισμένα τα σπίτια στις Σπέτσες κατά την αναπαριστώμενη εποχή και να τους ζητηθεί να ζωγραφίσουν τα σημερινά σπίτια στο ίδιο ή σε άλλο ελληνικό νησί, και έπειτα να διηγηθούν πώς φαντάζονται ότι ήταν τα σπίτια εκείνα στο εσωτερικό τους. Μπορούν, ακόμη, να τους ζητήσουν οι εκπαιδευτικοί να γράψουν και να διηγηθούν ένα μικρό σενάριο μιας δικής τους φανταστικής επίσκεψης στο σπίτι της καπετάνισσας- δραστηριότητα που μπορεί να συνοδευτεί από τη μέθοδο του επινοημένου θεάτρου: Το επινοημένο θέατρο βασίζεται στη συλλογικότητα και συνιστά το δημιουργικό αποτέλεσμα μιας θεατρικής δράσης, όπου μια παράσταση ή ένα σενάριο προκύπτει από το συνεργατικό, συχνά αυτοσχεδιαστικό, έργο μιας ομάδας ερμηνευτών. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό θέατρο, όπου ένας θεατρικός συγγραφέας γράφει ένα σενάριο και άλλοι το ερμηνεύουν, το επινοημένο θέατρο περιλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες. Στην περίπτωση μας μπορούν να συμμετάσχουν και τα παιδιά και οι ενήλικες εκπαιδευτικοί, αλληλεπιδρώντας τα ερεθίσματα που δίδει η οπτική και η λεκτική τροπικότητα του βιβλίου (Oddey, 1994; Sawyer, 2017; Sawyer, 2019). Εξίσου υπέροχη δραστηριότητα, είναι η έκφραση των παιδιών μέσα από την τέχνη του κουκλοθεάτρου, που «φτιάχνει κόσμους που η φαντασία των παιδιών ενεργοποιεί, ζωντανεύει μέσα σε μια ζώσα, ολιστική εμπειρία, όπου τα πράγματα μπορούν να είναι αλλιώς» (Μουρίκη, 2021: 33).

Αυτή ακριβώς η ικανότητα των παιδιών να φανταστούν τον κόσμο «αλλιώς», μπορεί να σταθεί αφορμή και για μια ακόμη πρόταση που συνδυάζει την εξάσκηση των παιδιών στην ελληνική γλώσσα μέσα από την ελεύθερη έκφραση, την πολυαισθητηριακή μάθηση και την ανάγνωση παιδικού βιβλίου, με έμφαση στην ανάπτυξη των προσωπικών τους κινήτρων και τη σύνδεση της όλης διαδικασίας με τη μεταλαμπάδευση αξιών και την αφορμή για μια εσωτερική αναζήτηση. Καθώς τα παιδιά καλούνται μέσα από το βιβλίο αυτό να συνειδητοποιήσουν την πολιτιστική και εθνική

κληρονομιά τους, ενώ τίθενται οι βάσεις για τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της ίδρυσης του ελληνικού κράτους, μαθαίνουν πως ο Αγώνας για την ελευθερία γράφτηκε με αίμα: Αυτό γίνεται αντιληπτό ιδιαίτερα στα σημεία του έργου όπου, φερ' ειπείν, αναφέρεται πως η Μπουμπουλίνα «καβάλησε το άλογό της» και τρέχοντας «σαν αστραπή» στα βουνά της Ελλάδος, έχοντας γύρω της «οπλισμένους μαχητές» με σκοπό να «μοιράσει πολεμοφόδια σε όσους θέλουν να πολεμήσουν» για την πατρίδα, έδινε θάρρος στους «τρομοκρατημένους χριστιανούς» (Χατζή, ό.π.:14,15). Υπό το δεδομένο αυτό, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παροτρύνουν τα παιδιά να προβληματιστούν αναφορικά με α) το τι θα έκαναν εκείνα προκειμένου να διασώσουν αξίες, όπως, είναι η ελευθερία και η διατήρηση της γλώσσας, β) το αν αξίζει να διαχωρίζουμε τους ανθρώπους με βάση το θρήσκευμά τους, γ) το αν όλοι κρύβουμε μια Μπουμπουλίνα μέσα μας, ή δ) ακόμη και το αν μπορεί να υπάρξει ειρήνη στον πλανήτη μας σήμερα.

Αντί επιλόγου

Το παρόν άρθρο γράφτηκε με σεβασμό στις ακαδημαϊκές απόψεις και δράσεις των συναδέλφων. Στόχος του είναι να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας, και ειδικότερα της ελληνικής. Επιχειρεί να αναδείξει ότι η λογοτεχνία για παιδιά μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φορέα πολιτισμικής κληρονομιάς και να λειτουργήσει ως ουσιαστικός σύνδεσμος ανάμεσα στον πολιτισμό και τη γλώσσα. Η γλώσσα θεωρείται εδώ τόσο ως λόγος και σύστημα επικοινωνίας μιας κοινότητας — προϊόν κοινωνικών και ιστορικών συμβάσεων — όσο και ως μέσο πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξης. Μπορεί να μελετηθεί στη γραπτή και προφορική της μορφή, αλλά και ως φορέας αξιών και ταυτότητας. Με βάση αυτή τη θεώρηση, η γλώσσα σε συνύφανση με την ιστορία αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες για την επιλογή και ανάλυση του δείγματος. Επιλέχθηκε το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων της Γιολάντας Χατζή, *Μπουμπουλίνα*, με βάση το ότι η γλώσσα συντελεί στην κοινωνική ένταξη του ατόμου και στη συγκρότηση της ατομικής και εθνικής του ταυτότητας, ήδη από νεαρή ηλικία. Επιπλέον, ελήφθη υπόψη ότι ο Αγώνας του 1821 που συστήνεται στον αναγνώστη μέσα από τη δράση της Μπουμπουλίνας, είχε ως αποτέλεσμα τη σύσταση του ελληνικού κράτους, οπότε η ελληνική γλώσσα βρέθηκε στο επίκεντρο της διαμόρφωσης συλλογικής εθνικής ταυτότητας.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες βασίζονται στον συνδυασμό των μοντέλων της Bottino, σύμφωνα με τα οποία η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με την εκμάθηση της γραμματικής και του λεξιλογίου, αλλά και με την καλλιέργεια της αναζήτησης, του στοχασμού και της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, επιδιώκεται η ενίσχυση των προσωπικών κινήτρων των μαθητών και η ενστάλαξη αξιών και ιδεών μέσω της πολυαισθητηριακής εκμάθησης της γλώσσας. Η διαδικασία εκμάθησης μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες κάθε παιδιού. Για τον λόγο αυτό, εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε να επιτύχει τους στόχους του/της στο πλαίσιο του διδακτικού έργου. Ωστόσο, προβληματισμός ανακύπτει σχετικά με την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων σε τάξεις με αλλοεθνείς ή δίγλωσσους μαθητές. Σε τέτοια περιβάλλοντα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθίσταται αναγκαία, ώστε να προσαρμόζονται οι στόχοι και τα μέσα στις γλωσσικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η παροχή συστηματικής γλωσσικής υποστήριξης — π.χ., μέσα από οπτικοακουστικό υλικό, απλουστευμένα κείμενα και δραστηριότητες κατανόησης — μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση στο λογοτεχνικό περιεχόμενο. Η δε αξιοποίηση των πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών, δηλαδή

των εμπειριών, των γλωσσών και των πολιτισμικών τους αναφορών, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συμπερίληψη, τη συνεργασία και τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Βιβλιογραφία

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, UK: Verso.
- Bahrlick, L. E., & Lickliter, R. (2000). Intersensory redundancy guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy. *Developmental Psychology*, 36(2), 190–201. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.190>
- Bathmaker A.M& Harnett, P. (Eds.) (2010). *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and narrative research*. London: Routledge.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Bottino, O. (2000). Literature and language teaching. *Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*, 211-214. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6082.pdf>
- Burke, P. (1988). *Popular culture in early modern Europe*. Aldershot, England: Wildwood House.
- Culler, J. (1986). *Saussure*. London: Fontana Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Christidis, A.P. (1996). The modern Greek language and its history. In Hellenic Republic Ministry of National Education and Religions (ed.) *The Greek Language*. Athens, Greece: Hellenic Republic.
- Deutsch, K. (1953). *Nationalism and social communication*. New York and Cambridge, MA: Wiley and Technology Press.
- Dixon, J. (1975) *Growth through English: set in the perspective of the seventies*. Oxford, Oxford University Press.
- Doob, L.W. (1964). *Patriotism and nationalism: Their psychological foundations*. New Haven and London; Yale University Press.
- Fisher, B. (1991). *Joyful learning: The whole language kindergarten*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fors, V., Bäckström, Å., & Pink, S. (2013). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.719991>
- Gage, J. (1993). *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. London: Thames and Hudson.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Minnesota: Heinemann Ed.
- Gumperz, J.J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Holdaway, D. (1995). *Independence in reading: a handbook on individualized procedures*. 2nd Ed. New South Wales: Ashton Scholastic.
- Jakobson, R. (1988). Linguistics and poetics. In D. Lodge (Ed.), *Modern criticism and theory: A reader*, 32–57. New York: Longman.
- Mackridge, P. (2009b). A language in the image of the nation: Modern Greek and some parallel cases. In R. Beaton & D. Ricks (eds.) *The making of modern Greece: Nationalism, romanticism, & the uses of the past (1797-1896)*, (pp.177-187). Farnham, UK: Ashgate Publishing Limited.

- Mavor, C. (2013). *Blue Mythologies: Reflections on a Colour*. London: Reaktion Books.
- Oddey, A. 1994. *Devising Theatre- a Practical and Theoretical Handbook*. New York: Routledge.
- Ohtsuki, M. (2000). *A cognitive linguistic study of colour symbolism*. Tokyo: Institute for the Research and Education of Language, Daito-Bunka University.
- Papadopoulou, S. (2009). Oral Language Acquisition with Children having Difficulties in Learning Greek as a Second Language: The uses of Creative teaching Strategies in Multicultural Settings. *Review of Higher Education and Self – Learning*, 2(2), 29-41, print.
- Papadopoulou, S. (2015). Storytelling in teaching language arts as a representation of change in animation of science culture. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia, 197, 63-77. <https://www.europub.co.uk/articles/-A-197299>
- Papadopoulou, S. & Goumas, S. (2018). Reading Ability as a Learning Experience and Meaning Making in Class: the Case of Greek Primary Schools. *European Journal of Education*, 18 (1-2), 49-58. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i2.p49-58>
- Pastoureau, M. (2001). *Blue: The History of a Color*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Sapir. E. (1921). *Language and languages*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Saussure de, F. (1979) *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Sawyer, K. 2017. *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic books.
- Sawyer, K. 2019. *The Creative Classroom: Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. New York: Teachers College Press.
- Schieffelin, B. B, Woolard, K.A. & Kroskrity, P.V. (Eds) (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Shams, L & Aaron R. Seitz. (2008). Benefits of Multisensory Learning. *Trends in Multisensory Learning*, 12(11), 411-7. doi: 10.1016/j.tics.2008.07.006
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*. New York: Palgrave Macmillan.
- Αγγελάκη, Ρ. (2021). Η Ελληνική Επανάσταση στο βιβλίο γνώσεων: Μια προσπάθεια εγχάραξης της εθνικής ιστορικής μνήμης και της συλλογικής ταυτότητας στις παιδικές αφηγηματικές αναπαραστάσεις. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2) 1-7, doi: <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26612>
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023α). Το παιδικό βιβλίο γνώσεων. Ιστορικές αναζητήσεις, σύγχρονες προκλήσεις. Θεσσαλονίκη: University Studio press.
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023β). Η αναβίωση του 1821 στα παιδικά βιβλία γνώσεων μέσα από την αλληλεπίδραση γλωσσικού και εικονιστικού κώδικα. Στο Α.Α. Αβραμίδου, Χ. Κ. Κάρτσακα & Μ. Μ. Στεργιούλης (Επιμ.), *Το 1821 στα Γράμματα και στις Τέχνες*, 142-154. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2025). *Ιστορικές και κριτικές προσεγγίσεις παιδικού βιβλίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαβριηλίδου-Σπυρίδου, Σ. (1997). Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Μητρικής Γλώσσας. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 11, 279-285. <https://doi.org/10.26262/istal.v11i0.7053>
- Καλλέργης, Η. (1995). Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.(1993).Η παιδική λογοτεχνία στο Πανεπιστήμιο έρευνα και διδασκαλία στο Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Παιδική λογοτεχνία, Θεωρία και Πράξη*, Τόμ. Α΄, 13-22, 151-159. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). *Φιλολογικές Διαδρομές Γ΄, Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μουρίκη, Α. (2021). Η αισθητική στην εκπαίδευση. Στο Α. Παρούση & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης;* (σς. 25-35). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΚΠΑ.
- Μουρούτη-Γκενάκου, Ζ. (1994). Η παιδική λογοτεχνία στο σχολείο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία, θεωρία και πράξη*, Τόμ. Β΄, 79-104. θήνα: Καστανιώτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2002). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 319-333. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα: στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Μάθηση της Ορθογραφίας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2009). Η προσέγγιση της αυτοβιογραφίας και της προφορικής αφήγησης ιστοριών ζωής ως νέο μοντέλο διδασκαλίας στη δια βίου μάθηση. Στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο δήμος Ασπροπυργίου, *Πρακτικά Διαλέξεων Ένεργός Συμβολή*, Β΄ Κύκλος (2008-2009) (σς. 130-136). Ασπρόπυργος.
- Ρουμπής, Ν. (2015). «Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο Δημάδης, Κ. (επιμ.): *Πρακτικά του Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): Οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, Τόμ. Α΄, 791-799. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Σακελλαρίου, Χ. (1993). Ήρωες και πρότυπα συμπεριφοράς στην Παιδική Λογοτεχνία. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (Επιμ.). *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*, Τόμ. Α΄, 119-128. Αθήνα:Καστανιώτης.
- Τοκμακίδου Ε. (2025). Μελέτη της γλώσσας στην παιδική λογοτεχνία μέσα από τη γλωσσολογική ανάλυση του παιδικού αφηγήματος "Ο Λύκος ξαναγύρισε" (G. Pennart): Η γλώσσα μιας μικροαφήγησης μέσα από τη γλωσσολογική ανάλυσή της. *Κείμενα Παιδείας*, (9), 71-95. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.38777>
- Χατζή, Γ. (2021). *Μπουμπουλίνα*. Εικ. Π. Χριστούλιας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρηστίδης, Α. (1999). *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας - δυνατότητες και προοπτικές

Ιμπράμ Σενούρ
Εκπαιδευτικός, Mδ ΠΤΔΕ/ΔΠΘ
Sennur_ptde@hotmail.com

Κουγιουρούκη Μαρίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
mkougiou@eled.duth.gr

Μασάλη Ζηνοβία
Εκπαιδευτικός, Phd ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
zinmasali@gmail.com

Περίληψη

Οι σχολικές τάξεις στην ελληνική επικράτεια χαρακτηρίζονται πλέον ως μικτές, καθώς αποτελούνται από μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, θρησκευόμενα, πολιτιστικά περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό καθιστά το έργο του/της εκπαιδευτικού πιο απαιτητικό καθώς καλείται να εφαρμόσει διαφορετικές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις στοχεύοντας στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεσματικό εργαλείο στην προσπάθειά του/της αυτή μπορεί να αποτελέσει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, μια διδακτική προσέγγιση που τον/την βοηθά να αντιμετωπίσει αυτή την ανομοιογένεια στην τάξη. Η παρούσα εργασία στόχο έχει να διερευνήσει, με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ροδόπης για τις δυνατότητες και τις προοπτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συμβολή της στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για τη μάθηση. Διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν αλλά και την αξιολόγησή της λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και την κουλτούρα των μαθητών/τριών τους, ενώ αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται τόσο με τον σχεδιασμό όσο και με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, θεωρούν πως χρειάζονται στοχευμένη επιμόρφωση προκειμένου να καταστούν ικανοί/ες να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

© 2026, οι συγγραφείς

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαφορετικότητα των μαθητών/τριών

Abstract

School classrooms across Greece have become increasingly heterogeneous, comprising students with diverse learning levels, religions, and cultural backgrounds. This reality renders the teacher's role more demanding, as it requires the implementation of varied pedagogical and instructional approaches aimed at fostering the active engagement of all students in the learning process.

Differentiated instruction constitutes an effective tool in this effort, as it enables teachers to address classroom diversity more effectively. The present study aims to explore, through semi-structured interviews, the views of primary education teachers in the Prefecture of Rhodope regarding the possibilities and prospects of differentiated instruction. The findings reveal teachers' positive attitudes toward differentiated instruction and its contribution to student motivation and the development of positive attitudes toward learning among both students and teachers. Teachers report differentiating their instruction in terms of content, process, product, and assessment, taking into account students' learning readiness, interests, and cultural backgrounds, while also facing challenges related to the design and implementation of differentiated teaching. Finally, they emphasize the need for targeted professional development to enhance their ability to apply differentiated instruction effectively.

Key words

differentiation, differentiated instruction, student diversity

Εισαγωγή

Οι σχολικές τάξεις στις μέρες μας αποτελούνται από μαθητές/τριες «*με έντονα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά*», μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, που διαφέρουν ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό στυλ. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι πρόκειται για τάξεις «*μικτής ικανότητας ή ετερογενείς τάξεις*» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η πραγματικότητα αυτή οδηγεί στην ανάγκη εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να εμπλακούν στο μάθημα προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση (Βαλιαντή, 2015), κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν διαφορετικές μαθησιακές επιλογές διαβαθμισμένης δυσκολίας, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και συνεργάζονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα την περαιτέρω ανάπτυξη τους (Κουτσελίνη, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του/της ως προς τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσει ο κάθε μαθητής/ η κάθε μαθήτρια (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), ως προς τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας των μαθητών/τριών (Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, Χριστοπούλου, 2020), ως προς τη δυνατότητα επιλογής της παρουσίασης αυτών που έμαθαν οι μαθητές/τριες (Algozzine & Anderson, 2007· Borja, Soto, & Sanchez, 2015· Taylor, 2015) αλλά και ως προς το πλήθος των μαθητών/τριών στην τάξη, τον χώρο, τα υλικά, τη θερμοκρασία που επικρατεί, τον φωτισμό, τον θόρυβο κλπ. (Gul, 2014).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η συνεχής αξιολόγηση της διαφορετικότητας και των αναγκών των μαθητών/τριών, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να οργανώσει αφενός κατάλληλα το περιβάλλον και το πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να υποστηρίζει τη μάθηση, κι αφετέρου να τροποποιήσει το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα με βάση

την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών του (Tomlinson & Allan, 2000). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξισορροπεί τα ομαδικά και ατομικά πρότυπα και να στέκεται δίπλα στον κάθε μαθητή / στην κάθε μαθήτρια ως συνεργάτης.

Πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια αποτελεσματική μέθοδος, ευχάριστη και δημιουργική (Βαλιαντή, 2015), η οποία βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς, εφόσον έχουν ενημερωθεί και εκπαιδευτεί για τις στρατηγικές της, να εξελιχθούν επαγγελματικά (Wenzel, 2017). Παράλληλα κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους (Ariss, 2017· Γκούμας, Σδρόλιας & Τριανταφυλλίδης, 2013· Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019· Μήτση, 2017) και να βελτιώσουν την επίδοσή τους (Ariss, 2017· Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019· Μήτση, 2017· Παπαδοπούλου, 2019· Tieso, 2005). Επίσης, μέσα από τη χρήση ατομικών και συνεργατικών εργασιών οι μαθητές/τριες κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή, 2015· Μήτση, 2017· Παπαδοπούλου, 2019).

Ερευνητικά πορίσματα εμφανίζουν, επίσης, στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια μέτρια θετική στάση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους (Ariss, 2017· Αργυροπούλου, 2018· Hogan, 2014· Παπαδοπούλου, 2019) και χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες τεχνικές κατά τη διδασκαλία (Mavroudi, 2016 & 2017· Roiha, 2014). Κάποιος δισταγμός που αναδύεται για τη διδακτική αυτή προσέγγιση εκπορεύεται από την ελλιπή κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου της, αλλά και από την έλλειψη γνώσης για τον τρόπο εφαρμογής των αρχών της διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία (Αργυροπούλου, 2018). Αντιθέτως, η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου μπορεί να διαμορφώσει μια θετική στάση απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην εφαρμογή της (Stone, 2012).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της στην πράξη λόγω ανεπάρκειας πρακτικών γνώσεων (Βαλιαντή, 2015· Davis, 2020· Gaitas & Martins, 2017· Ismajli & Imami – Morina, 2018· Mavroudi, 2016 & 2017· Mengistie, 2020· Παπαδοπούλου, 2019· Wan, 2017), κατάλληλων σχολικών αιθουσών (Roiha, 2014), πόρων και μέσων αλλά και χρόνου για προετοιμασία (Davis, 2020· Mengistie, 2020· Mavroudi, 2016 & 2017· Παπαδοπούλου, 2019· Rodriguez, 2012, nagoH· 2014· Roiha, 2014· Wan 2017).

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις δυνατότητες και τις προοπτικές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι α) η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και των παραγόντων που λαμβάνουν υπόψιν τους κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, β) η σκιαγράφηση των απόψεών τους για τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών) για τη διδασκαλία και γ) η επισήμανση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, καθώς και των τρόπων αντιμετώπισής τους που υιοθετούν.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου, η οποία, αν και είναι απαιτητική και χρονοβόρα κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ανάλυση των δεδομένων, διερευνά σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, και

δίνει τη δυνατότητα διαδραστικής επικοινωνίας με τους ερωτώμενους / τις ερωτώμενες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δίνει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα να τροποποιήσει τις ερωτήσεις όπου θεωρεί απαραίτητο, να εμβαθύνει σε θέματα που είναι κατάλληλα και να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις που συζητούνται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνάς μας δημιουργήθηκαν τρεις (3) ερευνητικοί άξονες οι οποίοι περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2024 και προέκυψε από δώδεκα (12) απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ροδόπης. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας, ενώ η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε με βάση τη διαθεσιμότητα και την προθυμία τους (Etikan et al., 2016). Στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων συμμετείχαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι τη σχολική χρονιά που πέρασε δίδασκαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Ν. Ροδόπης. Από τα ερευνητικά υποκείμενα μόνο ένας (1) ήταν άνδρας και οι ένδεκα (11) ήταν γυναίκες. Οι ένδεκα εκπαιδευτικοί αποφοίτησαν από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός αποφοίτησε αρχικά από Παιδαγωγική Ακαδημία και έπειτα παρακολούθησε το Πρόγραμμα της Εξομοίωσης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ένας/μία εκπαιδευτικός είχε δεύτερο πτυχίο, οι τρεις είχαν μεταπτυχιακό τίτλο και ένας/μία ήταν κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν προϋπηρεσία σε σχολική τάξη από 4 έως 32 έτη.

Έπειτα από την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ακολούθησε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών, με στόχο την ανάδειξη των σχέσεων που προκύπτουν (Μάγος, 2005). Έμφαση δόθηκε σε αναφορές με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις των συνεντεύξεων. Ακολούθησε η ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού σε διάφορες κατηγορίες, δομημένες με βάση κοινά στοιχεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών. Στην ενότητα που ακολουθεί παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών της έρευνας, με στόχο την εναργέστερη κατανόηση των απαντήσεων.

Παρουσίαση ευρημάτων

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της έρευνας αναδεικνύεται ότι **οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους** και αναφέρουν ότι η διαφοροποίηση είναι αναγκαία «... γιατί όλοι οι μαθητές δεν είναι στο ίδιο επίπεδο» (E8) δηλαδή «... στην τάξη ... συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων, ενδιαφέροντα και κλίσεις, ... τρόπο μάθησης και ... κουλτούρα. Συνεπώς πρέπει να αντιμετωπίζονται και ανάλογα» (E12). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι «...οι τάξεις έχουν μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και μοναδικός» (E11), «...υπάρχουν μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα» (E3), ή/και «...με άλλη γλώσσα ή με δυσκολίες μαθησιακές ή και τα δυο μαζί» (E9) και αυτή η συνθήκη ωθεί τον εκπαιδευτικό «να βοηθήσει αυτά τα παιδιά, οπότε διαφοροποιεί τη διδασκαλία για αυτά τα παιδιά» (E9). Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί

αναφέρονται στις χώρες προέλευσης ή στα πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές/τριες τους: «...έχουμε παιδιά από Αλβανία, παιδιά Ρομά, παιδιά από Βουλγαρία, πολλά παιδιά που έχουνε διαφορετική καταγωγή» (E4).

Τέλος, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι διαφοροποιεί τη διδασκαλία της προκειμένου να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες της «...πολλές και διαφορετικές εμπειρίες μάθησης, ... να υπάρχουν εναλλακτικές, το μάθημα να γίνεται πιο ενδιαφέρον» (E2), ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός προβαίνει στην ενέργεια αυτή «... για να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα όλοι οι μαθητές στους μαθησιακούς στόχους» (E10).

Αναφορικά με τους **τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας** όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως διαφοροποιούν το *περιεχόμενο της διδασκαλίας* τους, τη *διαδικασία*, το *παραγόμενο προϊόν*, το *μαθησιακό περιβάλλον* και την *αξιολόγηση*.

Σχετικά με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας αναφέρεται ότι: «στην αρχή της σχολικής χρονιάς βλέποντας πώς είναι οι μαθητές μου, σε ποιο επίπεδο βρίσκονται και τι ομάδα μαθητών έχω διαφοροποιώ και το περιεχόμενο για να γνωρίζω τι θα ακολουθήσω και πώς θα ακολουθήσω τα μαθήματα» (E6). Συγκεκριμένα δηλώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι από την αρχή της σχολικής χρονιάς, πριν ακόμη μπουν «...στην τάξη από το Σεπτέμβρη» (E4) αναδιαρθρώνουν την ύλη, επικεντρώνονται και επιμένουν «στα βασικά και αυτά που είναι προαπαιτούμενα στην εξέλιξη του παιδιού στην επόμενη τάξη» (E4), ώστε να μην χάνονται οι μαθητές/τριες στην πολλή πληροφορία. Επίσης, κατά την παρουσίαση χρησιμοποιούν απλούς τρόπους, εύκολα παραδείγματα, διαφορετικό εποπτικό υλικό και επικεντρώνονται στα βασικά σημεία του μαθήματος.

Από τις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι η διαφοροποίηση του *περιεχομένου της διδασκαλίας* σχετίζεται τόσο με την ποσότητα όσο και με το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων που αναθέτουν στους/στις μαθητές/τριες τους ή ακόμη και στο προσφερόμενο υλικό. Αναφέρουν ότι δίνουν «λιγότερες ασκήσεις στους μαθητές που δυσκολεύονται, π.χ. λιγότερη ανάγνωση, διαφοροποιημένο φύλλο εργασίας με πιο απλές ασκήσεις» (E3) ή θέτουν «λιγότερους στόχους στους μαθητές αυτούς, να μάθουν δηλαδή μόνο ένα πράγμα» (E3). Συγκεκριμένα για το μάθημα της γλώσσας αναφέρεται από μία εκπαιδευτικό ότι «στους μαθητές οι οποίοι έχουν κάποιες δυσκολίες ή προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα» θα βάλει «να διαβάσουνε μικρότερο κομμάτι ή στην ορθογραφία να γράψουνε πολύ λίγες λέξεις για να γράψουνε από τη διδασκόμενη ορθογραφία που θα είχαν όλοι οι υπόλοιποι μαθητές» (E11). Η ίδια εκπαιδευτικός στο μάθημα των μαθηματικών αλλάζει «τα προβλήματα, τη διατύπωση των προβλημάτων ή τα νούμερα για κάποιον που δυσκολεύεται» (E11), ενώ στο μάθημα της ιστορίας παρέχει, σε συνεννόηση και με τους γονείς των μαθητών/τριών, «το μάθημα μέσα από περίληψη, γιατί και οι ίδιοι δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους» (E11).

Οκτώ από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας δηλώνουν ότι διαφοροποιούν τη *διαδικασία* κατά τη διδασκαλία και, όπως αναφέρεται από μία εκπαιδευτικό, ξεκινούν «...με πολύ εύκολα παραδείγματα και σιγά σιγά αυξάν[ουν] τον βαθμό δυσκολίας» (E1), ενώ μεριμνούν παράλληλα για τους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να επιλέγουν «...ευκολότερες ασκήσεις, ευκολότερα παραδείγματα ...» (E1). Δύο άλλοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διαδικασία χρησιμοποιώντας «διαφορετικές τεχνικές για τους μαθητές που δυσκολεύονται» (E5) αλλά και «... ποικιλία εποπτικών μέσων, ώστε να κατανοούν ευκολότερα το μάθημα» (E5). Ειδική αναφορά γίνεται στη χρήση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα «το διαδίκτυο, διδακτικές εφαρμογές, παιχνίδια, quiz» (E7), «διάφορα παιχνίδια που μπορούν να βοηθήσουν αυτούς

τους μαθητές, διάφορες εικόνες ή διάφορα βίντεο που θα φανούν χρήσιμα» (E11), διότι «η χρήση των νέων τεχνολογιών συνήθως δρα υποστηρικτικά σε αυτούς τους μαθητές» (E11), ενώ «η εικόνα και ο ήχος είναι κάτι το οποίο λειτουργεί σαν κίνητρο για τα παιδιά, ειδικά όταν δεν γνωρίζουν τη γλώσσα» (E7). Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «αν είναι δίγλωσσο το παιδί» θα προσπαθήσει «και με κάποιο βίντεο ενδεχομένως να το φέρ[ει] πιο κοντά στον στόχο, μέσα από κάποιο παιχνίδι και μέσα από τη γλώσσα του, ή με θεατρικό παιχνίδι με τους/τις συμμαθητές/τριες του, να εξασκηθεί δηλαδή πάνω στο φαινόμενο, να εμπεδώσει τη γνώση» (E10).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το παραγόμενο προϊόν αναφέρθηκε στις απαντήσεις των περισσότερων από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνά μας. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν μικρότερες προσδοκίες και λιγότερες απαιτήσεις από τους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται, γι' αυτό και έχουν «λιγότερες απαιτήσεις» (E8) και οι ασκήσεις που τους αναθέτουν είναι «κάτι διαφορετικό... κάτι απλούστερο» (E8), οπότε και οι μαθητές/τριες αυτοί το υλικό που θα δώσουν «θα είναι πράγματα πιο απλά, ενώ τα πιο σύνθετα θα τα κάνουν οι υπόλοιποι» (E8), δηλαδή «...δεν παίρνουν όλοι τις ίδιες ασκήσεις για το σπίτι, μπορεί και να μην κάνουν όλοι τις ίδιες ασκήσεις από το βιβλίο, ανάλογα με τη δυσκολία και ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή θα κάνουν αντίστοιχα και τις αντίστοιχες ασκήσεις» (E8). Συγκεκριμένα, στον γραπτό λόγο από τους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται ζητούν κάτι απλό π.χ. να γράψουν «απλές προτασούλες» (E6) ή «μια παράγραφο» (E4), ενώ από τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες ζητούν κάτι δυσκολότερο π.χ. να γράψουν «μια έκθεση με δυο παραγράφους» (E6) ή «μία δομημένη έκθεση, με πρόλογο, με κυρίως θέμα, με επίλογο» (E4).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το μαθησιακό περιβάλλον εντοπίζεται στις απαντήσεις λιγότερων από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, οι οποίοι/ες φαίνεται πως οργανώνουν την τάξη τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και εναλλάσσουν «το μαθησιακό περιβάλλον, τα θρανία, τη διάταξη ανά τακτά χρονικά διαστήματα» (E11) διότι «κάθε τάξη είναι διαφορετική, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο, μια συγκεκριμένη διάταξη που εξυπηρετεί κάθε φορά» (E11). Επίσης, κάποιες φορές κατά την οργάνωση του χώρου της τάξης «...παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες θα τα βάλ[ουν] κοντά σε μαθητές από τους οποίους μπορούν να βοηθηθούν» (E8) ή, όταν πρόκειται για αλλόγλωσσους μαθητές/τριες, δουλεύουν «πάρα πολύ σε ομάδες» (E7) προκειμένου να «υποστηριχθούν από τους μαθητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα» (E7), ενώ, όταν υπάρχει κάποιος/α μαθητής/τρια «με διάσπαση προσοχής» (E9) προσπαθούν να τον/την εντάξουν «σε μια συγκεκριμένη θέση ή σε μια συγκεκριμένη ομάδα» (E9). Άλλοτε πάλι ζητούν από έναν μαθητή / μια μαθήτρια που δυσκολεύεται να καθίσει εγγύτερα στην έδρα του/της εκπαιδευτικού, ώστε να μπορούν να έχουν «άμεση οπτική επαφή» (E8) αλλά και να μπορούν άμεσα να βοηθήσουν. Μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα δήλωσε ότι στις μικρές τάξεις οι «γωνιές» (E8) είναι πολύ βοηθητικές για τους/τις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες π.χ. «στην γωνιά ανάγνωσης ... μπορούν να ασχοληθούν με τα βιβλία ή να ζωγραφίσουν κάτι για το γράμμα το καινούριο που μάθανε, να φτιάξουνε λέξεις στη γωνιά με το μαγνητικό πίνακα, μπορούνε να πειραματιστούνε να γράψουν γραμματάκια, να συνθέσουνε λέξεις» (E8).

Τέλος, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς την αξιολόγηση αναφέρθηκε από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα «...γιατί η αξιολόγηση για κάθε μαθητή, για αυτούς που δυσκολεύονται θα είναι διαφορετική» (E6). Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός, συσχετίζοντας τη διαφοροποίηση των στόχων που έχει θέσει από την αρχή της διδασκαλίας της με την τελική αξιολόγηση, αναφέρει: «και στην αξιολόγηση, ναι, θα την διαφοροποιήσω εφόσον έχω

βάλει λιγότερους στόχους, θα καλύψω αυτούς τους στόχους που έχω θέσει, θα προσπαθήσω να ελέγξω αν έχουν τεθεί αυτοί οι στόχοι και σε ποιο βαθμό» (E10). Δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ως προς την αξιολόγηση δίνοντας και συγκεκριμένα παραδείγματα: «*Διαφοροποιώ και την αξιολόγηση, τα παιδιά που δυσκολεύονται καλούνται να απαντήσουν σε λιγότερες ερωτήσεις στα διαγωνίσματα, και στις μικρές τάξεις για παράδειγμα ζητάω να κάνουν πιο απλές ασκήσεις όπως αντιστοίχιση ή να συμπληρώσουν συλλαβές στη λέξη που δείχνει η εικόνα*» (E12) & «*Διαφοροποιώ και την αξιολόγηση. Δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις από όλους. Απλά πράγματα, απλή κατανόηση ζητώ από τα παιδιά που δυσκολεύονται, ..., ίσως παραγωγή λόγου, που είναι ασκήσεις πιο δύσκολες. Δηλαδή, ανάλογα από το μάθημα, θα ζητήσω περισσότερα. Στην ιστορία για παράδειγμα θα βάλω απλές ερωτήσεις στους μαθητές που δυσκολεύονται, σωστό λάθος, ή αντιστοίχιση, στους άλλους όμως μπορώ να βάλω και μια ερώτηση ανάπτυξης, μια ερώτηση που να την αναπτύξουν, μια ερώτηση κρίσεως πάνω στο ιστορικό γεγονός το οποίο μελετάμε*» (E8). Συγκεκριμένο παράδειγμα δίνει και μία ακόμη εκπαιδευτικός σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς την αξιολόγηση για μαθητές/τριες που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική: «*...πιο ήπια και ενδεχομένως με πιο εύκολο τρόπο θα ζητήσω αξιολόγηση από παιδάκια αλλόγλωσσα από ό,τι με παιδιά που έχουν ως μητρική την ελληνική. Δηλαδή ας πούμε, μπορείς στους μαθητές, τους ντόπιους που έχουν μητρική την ελληνική να δώσεις την περιγραφή της πρότασης μόνο με λέξεις, ενώ, ας πούμε, στα παιδάκια που είναι αλλόγλωσσα μπορεί να τα δώσεις και σχηματισμένο με εικόνες, με ζωγραφιά, με διαφορετικό τρόπο*» (E7).

Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναφέρθηκαν στη *μαθησιακή ετοιμότητα*, στα *ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών*, στο *μαθησιακό τους στυλ* και στο *πολιτισμικό περιβάλλον* από το οποίο προέρχονται.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά μία διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρούν ότι πρέπει να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τη *μαθησιακή ετοιμότητα* των μαθητών/τριών τους δηλαδή «*...το επίπεδό τους, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ακόμα ακόμα και ... την καταγωγή τους. Τα παιδιά τα οποία είναι δίγλωσσα, τα παιδιά τα οποία είναι παιδιά μεταναστών και τώρα μαθαίνουν τη γλώσσα, ακόμα και αυτό επηρεάζει τη διδασκαλία. Καταλαβαίνουμε ότι υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες και προσαρμόζουμε ανάλογα*» (E8). Επίσης, όλοι/ες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας δηλώνουν ότι στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους λαμβάνουν υπόψη τους και τα *ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών*, «*ένα αγαπημένο άθλημα*» (E6), «*το ταλέντο π.χ. αν ένα παιδάκι έχει έφεση στην ζωγραφική αυτό ... είναι εργαλείο*» (E4) και θα το χρησιμοποιήσουν προκειμένου «*οι μαθητές να δείξουν περισσότερη προσοχή στο μάθημα που θα κάνουν*» (E3) και η διδασκαλία να έχει «*τα προσδοκώμενα αποτελέσματα*» (E4).

Μόνον τέσσερις από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ότι στο πλαίσιο του σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους λαμβάνουν υπόψη τους το *μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών τους* καθώς «*...κάποιοι μαθητές μπορεί να θέλουν να βλέπουν εικόνες και να μαθαίνουν, κάποιοι μαθητές θέλουν να διαβάζουν, κάποιοι μαθητές θέλουν να γράψουν πολλές φορές για να μάθουν κάτι, κάποιοι θέλουν να δουν για να μάθουν*» (E6), ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές/τριες «*είναι ακουστικοί τύποι*» (E11).

Τέλος, πολλοί από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ότι στο πλαίσιο του σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας λαμβάνουν υπόψη «*το κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού*» (E4) και «*την κουλτούρα των μαθητών καθώς*

προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα» (E5) προκειμένου να διαμορφωθεί «... μια ασφάλεια μέσα στη σχολική τάξη κάθε φορά για να νιώσουν τα παιδιά πιο ασφαλή» (E11).

Σε ό,τι αφορά στη **συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας** σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρονται στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών στη μάθηση και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες κατά τη μάθηση, ειδικά με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας δημιουργεί στους/στις μαθητές/τριες «ένα νέο ενδιαφέρον το μάθημα» (E2). Το γεγονός ότι «η διδασκαλία γίνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τους ενθαρρύνει και τους δίνονται ουσιαστικά κίνητρα για να συμμετέχουν ενεργά και με περισσότερη διάθεση στη διδασκαλία» (E12). Έτσι, οι μαθητές/τριες «...δείχνουν ενδιαφέρον, θέλουν να σηκώνονται στον πίνακα, να πουν μάθημα, σηκώνουν το χέρι, ενθουσιάζονται, με αυτόν τον τρόπο ... έχουν μια θετική στάση, θέλουν να κάνουν μάθημα, δεν βαριούνται» (E3) και «... συνεργάζονται και μεταξύ τους» (E6). Αυτή η κινητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή τους στη διδασκαλία έχει ως επακόλουθο την ενσωμάτωσή τους στη μαθητική ομάδα καθώς «...μπορούνε μέσα από τη συμμετοχή τους να νιώσουνε ότι ανήκουνε και αυτά μέσα στην ομάδα και ότι μπορούνε να πετύχουνε και αυτά τους στόχους τους ενδεχομένως» (E10). Η προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του/της με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας γίνεται αντιληπτή από αυτόν/ην και «...καταλαβαίνει ότι ο δάσκαλος κάνει μια προσπάθεια αποκλειστικά για αυτόν, νιώθει ότι είναι κοντά του και ότι ενδιαφέρεται για αυτόν. Σίγουρα νιώθει και ο ίδιος πιο αποδεκτός και σίγουρα βλέπει το σχολείο διαφορετικά. Από όποιο περιβάλλον και να προέρχεται, όποια δυσκολία και να έχει, νιώθει ότι είναι κοντά του ο δάσκαλος και νιώθει ασφαλής με αυτό» (E11).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, ο κάθε μαθητής/τρια, μέσα από τη συμμετοχή του/της σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία «...κινητοποιείται, βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή του, ενσωματώνεται στην τάξη και τελικά βελτιώνεται και η επίδοσή του» (E4) ενώ παράλληλα «δημιουργούνται θετικές στάσεις» (E8) για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. «... Η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται με πιο κατανοητό και ενδιαφέρον τρόπο για όλους τους μαθητές ... και οι πιο αδύναμοι μαθητές ενθαρρύνονται, όταν βλέπουν ότι τα καταφέρνουν και μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες και τις ασκήσεις που τους ανατίθενται. Έτσι όλοι οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν θετικές στάσεις για τη διδασκαλία» (E12).

Επίσης, οι μαθητές/τριες αποκτούν αυτοπεποίθηση αλλά και κίνητρο για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά «...οι μαθητές, αυτοί που δυσκολεύονται, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή που έχουν, οπότε θα νιώθουν πιο άνετα μέσα στην τάξη, οπότε θα υπάρχει και μια πιο δραστήρια ενεργοποίηση μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία» (E6). Συνακόλουθα, ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβανόμενος/η την πρόοδο των μαθητών/τριών «παίρνει ανατροφοδότηση γιατί βλέπει ότι οι προσπάθειές του αποδίδουν, βλέπει ότι το παιδί αποδίδει, συμμετέχει, και όλο αυτό επιδρά θετικά στη δυναμική της τάξης αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό που νιώθει ότι αποδίδει ο κόπος του, γιατί οπωσδήποτε έχει κόπο το να δημιουργήσεις διαφοροποιημένη διδασκαλία καθημερινά» (E10).

Σε ό,τι αφορά στα **εμπόδια** που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί **κατά τον σχεδιασμό** της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας απάντησαν

πως αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως είναι «ο όγκος της ύλης, μεγάλη ύλη» (E3) και «ο περιορισμένος χρόνος» (E3). Η προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού να σχεδιάσει και να οργανώσει τη «...διαφοροποιημένη διδασκαλία για τον κάθε έναν μαθητή σε καθημερινή βάση δεν είναι εφικτή κάθε φορά. ...και φυσικά θέλει και ψάξιμο καλό, δηλαδή να αφιερώνει χρόνο» (E11). «Είναι πολύ χρονοβόρο και αναζητώντας μετά από πολύ ψάξιμο» (E6) πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει μια διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών του. Επίσης, όχι σπάνια προκύπτουν και επιπρόσθετες δαπάνες για τον/την εκπαιδευτικό αφού, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός, «πολλές φορές δεν έχεις τα κατάλληλα μέσα, τα κατάλληλα υλικά, πολλές φορές πρέπει να ξοδεύεις πράγματα, να παίρνεις εσύ με τα δικά σου έξοδα πολλές φορές για να επενδύσεις πάνω σε αυτό, να φτιάξεις δηλαδή κάτι διαφορετικό σαν υλικό και φυσικά θέλει και ψάξιμο καλό» (E11). Εμπόδια μπορεί να συναντήσει ένας/μία εκπαιδευτικός και «από τη διεύθυνση του σχολείου» (E4) αφού «γενικά επηρεάζει πολύ η εσωτερική κουλτούρα του σχολείου» (E4).

Ως προς τα **εμπόδια** που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί **κατά την εφαρμογή** της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι αναφορές τους σχετίζονται και πάλι με τον περιορισμένο χρόνο σε συνδυασμό και με τον μεγάλο αριθμό «των μαθητών ... μέσα στην τάξη» (E12). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ιδιαίτερα ότι, όταν έχουν «...τρία τέσσερα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα μέσα στην τάξη»(E3), δεν είναι εφικτό ο/η εκπαιδευτικός να μπορέσει να ασχοληθεί «... με ένα παιδί που αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες» (E3) καθώς πρέπει να αφιερώσει «ξεχωριστό χρόνο για το συγκεκριμένο παιδί» (E3). Επίσης, ανασταλτικά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή π.χ. « ...αν σε ένα σχολείο δεν έχει υπολογιστές ενημερωμένους με ... σύγχρονες καινοτόμες εφαρμογές ή αν δεν έχει διαδραστικούς πίνακες» (E7).

Επίσης, μία ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι αστάθμητοι παράγοντες που σχετίζονται με τον/την μαθητή/τρια και μπορούν να ανατρέψουν κάθε σχεδιασμό και προετοιμασία που έχει γίνει. Αναφέρεται σχετικά: «... επιλέγεις να σχεδιάζεις κάποιες δραστηριότητες έχοντας στο νου σου τις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών. Πολλές φορές όμως, όταν θα κληθείς να το εφαρμόσεις στην τάξη, για X λόγους μπορεί να μην είσαι σε θέση να το φέρεις εις πέρας... Οπότε όλα αυτά είναι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνεις υπόψη σου όταν σχεδιάζεις τη διδασκαλία και πρέπει πάντα να έχεις στο σχεδιασμό και δεύτερη και τρίτη εναλλακτική λύση. Οπότε, ναι, είναι δύσκολο να βρίσκεις πάντα την κατάλληλη δραστηριότητα που θα προσεγγίσεις τα ενδιαφέροντα των μαθητών» (E7).

Όποια εμπόδια όμως κι αν ανακύπτουν, οι εκπαιδευτικοί τα αντιμετωπίζουν «με υπομονή και επιμονή και διάβασμα και προετοιμασία και φαντασία και παραδείγματα» (E1). Επισημαίνουν οι συμμετέχοντες ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει πρωτίστως να είναι καταρτισμένος και οργανωμένος και να έχει μεριμνήσει ώστε να υπάρχει υλικό «... διάφορες δραστηριότητες, κάποιο παζλ ... ή κάποια βιβλία για να μπορούνε κάθε φορά να απασχολούνται οι μαθητές, γενικότερα να υπάρχει ένα περιβάλλον, το οποίο να μπορούνε να έχουνε πολλά ερεθίσματα και να είναι απασχολημένοι με πράγματα που τους ευχαριστούν» (E11). Ακολούθως αναφέρουν ότι, για να εξασφαλίσουν την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών στις διάφορες δραστηριότητες και για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, προσπαθούν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους «σύμφωνα με τις απαιτήσεις των παιδιών» (E6) και να οργανώσουν «δραστηριότητες για όλους αυτούς τους μαθητές, για να μπορέσουν να εμπλακούν όλοι, να είναι κοινή η εργασία τους» (E3). Τέλος, μία εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα εμπόδια που συναντά κατά την

εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επικεντρώνοντας την προσοχή της στα «*βασικότερα σημεία του μαθήματος*» (E12).

Μία από τις συμμετέχουσες στην έρευνά μας αναφέρει ως μέσον για να ξεπεράσει τα εμπόδια που ίσως συναντήσει στο έργο της αφενός την «*εμπειρία*» (E11) που συσσωρεύεται κατά την πολυετή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, κι αφετέρου τον «*αυτοσχεδιασμό*» (E11) και την ευελιξία τη στιγμή που θα ανακύψει ανάγκη. Δύο άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ότι για να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα προκύπτουν κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταφεύγουν στη «*συνεργασία μέσα στο σύλλογο διδασκόντων και με τον διευθυντή του σχολείου*» (E4) συζητώντας μαζί τους και διερευνώντας «*τι έχουν κάνει αυτοί πώς διαχειρίστηκαν κάθε φορά, τι υλικό χρησιμοποίησαν*» (E11) κλπ.

Τέλος, μία εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνά μας αναφέρει ότι για να διατηρηθεί η εύρυθμη λειτουργία της τάξης και να μην αποσπάται η προσοχή ούτε των μαθητών/τριών ούτε του/της εκπαιδευτικού με προβλήματα που σχετίζονται με τον έλεγχο της τάξης, θέτει «*από την αρχή κάποιους κανόνες και όρια*» (E2). Αν «*δεν τηρούνται οι κανόνες, μπορούν να υπάρξουν κάποιες προειδοποιήσεις*» (E2).

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας ο σχεδιασμός, αλλά και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι για τους εκπαιδευτικούς μία πρόκληση με πολλές απαιτήσεις. Θεωρούν, λοιπόν, ότι αναγκαίο όπλο στη φαρέτρα τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην πρόκληση αυτή, είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατέκτησαν στο πλαίσιο της κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσής τους. Επισημαίνουν όμως ότι πρέπει «*τέτοιου είδους επιμορφώσεις να γίνονται συστηματικά στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς*» (E12) αλλά και «*ανά τακτά χρονικά διαστήματα*» (E11) γιατί η «*Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που εξελίσσεται*» (E4) και «*ο δάσκαλος πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένος και καταρτισμένος*» (E5). Επίσης, προτείνουν η επιμόρφωση να είναι εστιασμένη στην πρακτική εφαρμογή της θεωρίας και να σχετίζεται με τις νέες τεχνολογίες γιατί «*πραγματικά υπάρχει ένα τεράστιο κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη*» (E2) και «*είναι πολύ δύσκολο να γίνει αυτή η μετατροπή της θεωρίας σε πράξη*» (E2).

Η επίσημη Πολιτεία, έχει ήδη κάνει ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή προσφέροντας όχι μόνο επιμόρφωση αλλά και σχετικό υλικό, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός: «*Ήδη έχει γίνει ένα πολύ καλό βήμα τα τελευταία χρόνια από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και προσφέρουν επιμορφώσεις και εστιάζουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δίνουν εξαιρετικό υλικό*» (E7). Τέσσερις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας υποδεικνύουν το Υπουργείο ως βασικό φορέα που πρέπει να επιφορτιστεί με την ευθύνη μιας επιμόρφωσης σχετικής με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι και οι σύμβουλοι εκπαίδευσης καλό είναι να αναλάβουν ένα μέρος της επιμόρφωσης αυτής, καθώς θεωρούν «*... πολύ κομβικό το να γίνονται επιμορφώσεις από τους συμβούλους εκπαίδευσης όπου θα γίνονται πολύ εστιασμένα ανά μάθημα ανά γνωστικό αντικείμενο*» (E7). Αιτιολογούν τη θέση τους αυτή αναφέροντας ότι «*από τη στιγμή που είναι ένα ζητούμενο η συμπερίληψη και η διαφοροποιημένη [διδασκαλία] έχει στόχο τη συμπερίληψη σε όλες τις μορφές, σε όλες τις εκφάνσεις, από τη στιγμή που είναι ζητούμενο παιδαγωγικό αλλά και από τον ίδιο μου τον εργοδότη το απαιτούμενο, ναι, το υπουργείο πρέπει να διοργανώσει αυτά τα σεμινάρια*» (E1). Έξι, όμως από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας αναφέρουν ότι προτιμούν η επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας να προέρχεται από «...τα πανεπιστημιακά ιδρύματα» (E5), « ... τα τοπικά Πανεπιστήμια» (E7) . Τέλος, δεν παραλείπουν να αναφέρουν ότι «τέτοιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις ... είναι καλύτερο να οργανώνονται από εκπαιδευτικούς έμπειρους, που έχουν εφαρμόσει στις τάξεις τους διαφοροποιημένη διδασκαλία για να ... μεταφέρουν τις πρακτικές και τις εμπειρίες τους» (E12) και με τον τρόπο αυτό «...θα παρουσιάζεται και από τους συναδέλφους διάχυση καλών πρακτικών» (E7).

Διαπιστώσεις-Συζήτηση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνάς μας συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συμβολή της στη μάθηση, τον τρόπο σχεδιασμού και τους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τους τρόπους με τους οποίους τα ξεπερνούν.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας λόγω της σύνθεσης των τάξεων με μαθητές/τριες με διαφορετικές ανάγκες και από διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιλέγουν δηλαδή να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, όπως άλλωστε διαπίστωσε σε έρευνά της και η Ναούμη (2013). Η επιλογή τους αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα της έρευνας αφενός των Ismajli & Imami – Morina (2018) η οποία κατέδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν την εφαρμόζουν, επειδή δεν έχουν κατανοήσει την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κι αφετέρου του Mengistie (2020) η οποία έφερε στο προσκήνιο το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρόλο που κατανοούν και γνωρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν την εφαρμόζουν στην τάξη τους.

Οι παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών τους, η κουλτούρα και ο πολιτισμός τους, πρωτίστως όμως η μαθησιακή τους ετοιμότητα. Το εύρημα αυτό κατέδειξαν και οι έρευνες της Μήτση (2012) και της Ναούμη (2013), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη πρωτίστως τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών τους για να σχεδιάσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες καθώς με αυτόν τον τρόπο το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον για όλους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται οι μαθητές/τριες ενθουσιασμό, ασφάλεια και αποδοχή. Έρευνες της Βαλιαντή (2015) και της Μήτση (2017) αναδεικνύουν, επίσης, την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η διαφοροποίηση συμβάλλει στην αύξηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή όλων, ενώ παράλληλα βελτιώνει την αυτοεικόνα των αδύνατων μαθητών/τριών. Επίσης, στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η ανασκόπηση ελληνικών και διεθνών ερευνών από το 2008-2018 από τις Κανελλοπούλου και Δάρρα (2019).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσα από μία διαφοροποιημένη διδασκαλία διαμορφώνονται σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς θετικές στάσεις για τη μάθηση. Έτσι, ο/η κάθε μαθητής/τρια αισθάνεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος και νιώθει ικανοποίηση και θετικά συναισθήματα για το μάθημα. Ο/η εκπαιδευτικός, από τη μεριά του/της, αναγνωρίζει την προσπάθεια των αδύναμων μαθητών/τριών του και νιώθει ικανοποίηση, ευχαρίστηση και κίνητρο για να συνεχίσει να εργάζεται με αυτόν τον τρόπο. Στο συμπέρασμα αυτό

κατέληξαν και οι Κανελλοπούλου & Δάρρα (2019), καθώς και η Παπαδοπούλου (2019), επιβεβαιώνοντας τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

Τα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί πως αντιμετωπίζουν κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ο όγκος της ύλης σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, ο μεγάλος αριθμός και τα πολλά διαφορετικά προφίλ των μαθητών/τριών στις τάξεις και, τέλος, η έλλειψη κατάλληλων μέσων και υλικών στα σχολεία, ευρήματα τα οποία συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Rodriguez (2012), Hogan (2014), Mavroudi (2016), Ariss (2017), Gaitas & Martins (2017). Τα εμπόδια που σχετίζονται με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, η διεύθυνση του σχολείου, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών/τριών στις τάξεις, η υλικοτεχνική υποδομή και το άγχος για την ύλη, ευρήματα τα οποία αναδεικνύονται και από τις έρευνες των Βαλιαντή (2015), Παπαδοπούλου (2019), Roiha (2014), Maddox (2015), Siam & Al- Natour (2016) και Wan (2017).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία μία σχετική επιμόρφωση, προκειμένου να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών, εύρημα το οποίο προκύπτει και στις έρευνες των Ναούμη (2013), Rodriguez (2012) και Robinson, Maldonado & Whaley (2014). Αναφέρουν, μάλιστα, ότι η επιμόρφωση αυτή μπορεί να υλοποιηθεί από τους/τις συμβούλους της εκπαίδευσης, το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, πανεπιστημιακά ιδρύματα, τον διευθυντή/την διευθύντρια του σχολείου ή ακόμη και από έμπειρους εκπαιδευτικούς, όπως άλλωστε επισημαίνεται κι από έρευνα της Rodriguez (2012) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση από τους/τις ειδικούς ή διευθυντές/ντριες για τη διδακτική αυτή προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούν αναγκαία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες στη μάθηση και τους δίνει την αίσθηση ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Την εφαρμόζουν, λοιπόν, στην τάξη τους λαμβάνοντας κατά το σχεδιασμό της υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μαθητών/τριών. Τέλος, προσπαθούν με ποικίλους τρόπους να ξεπεράσουν πιθανά εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τον όγκο της ύλης σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, τον μεγάλο αριθμό και τα πολλά διαφορετικά προφίλ των μαθητών/τριών στην τάξη, καθώς και με την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, έτσι ώστε να είναι -κατά το δυνατόν- αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Αναφορές

- Algozzine, B. & Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3200/PSFL.51.3.49-54?needAccess=true>
- Ariss, L. (2017). *Differentiated Instruction: An Exploratory Study in a Secondary Mathematics Classroom*. [Doctoral dissertation. University of Toledo]. Διαθέσιμο στο: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=toled_o1493411297122313

- Borja, L., Soto, S., T. , & Sanchez, T., X. (2015). Differentiating Instruction for EFL Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8(1)), 30-36. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/30668169/Differentiating_Instruction_for_EFL_Learners?source=swp_share
- Davis, C. (2020). *Elementary Reading Teachers' Perceptions about Differentiated Instruction* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/8693/>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Gaitas, S. & Martins M., A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gul, S., O. (2014). Differentiated Instructions and Adaptations. *Dergi Park Akademik*. 3(5), 111-123. Διαθέσιμο στο: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ufuksbedergi/issue/57452/814886>
- Hogan, M. R. (2014). *Differentiated Instruction in a Standards-Based Middle School Science Classroom* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=dissertations>
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International journal of Instruction*, 11(3), 207-218. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183415>
- Mavroudi, A. (2016). *Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school* [Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39627?locale=en>
- Mavroudi, A. (2017). Implementing differentiated instruction in the Greek state primary school: Teachers' attitudes and preferred differentiated strategies. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 372-385. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/6004/5758>
- Mengistie, S. M. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98-114. Διαθέσιμο στο: <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/258>
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University]. Digital Commons @ Olivet. Διαθέσιμο στο: <https://core.ac.uk/download/pdf/153758647.pdf>
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and education*, 28(1), 1-18. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2012.748061?needAccess=true>
- Stone, L. (2012). *The Impact of Professional Development on Classroom Teachers' Use of Differentiated Instruction Strategies* [Doctoral dissertation, University of Rochester]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalItemId=19084>

- Taylor, B. K. (2015). Content, Process, and Product: Modeling Differentiated Instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13–17.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746279.pdf>
- Tomlinson, C., A. & Allan, S., D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. ASCD, USA. Διαθέσιμο στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=f_ZQBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=differentiation+in+the+classroom&ots=4Xf0XlcYWz&sig=xM-FqE1J_Dnn2h5nKT-DIKHOVbA&redir_esc=y#v=onepage&q=differentiation%20in%20the%20classroom&f=false
- Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready?. *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Wenzel, M. (2017). *Middle School Teacher Beliefs about Classroom Diversity and their Influence on Differentiated Instructional Practices* [Doctoral dissertation, Portland State University]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4629&context=open_access_etds
- Αργυροπούλου, Α. (2018). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου: από τη θεωρία στη πράξη* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43452>
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/1718/1608>
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκούμας, Ε., Σδρόλιας, Κ., & Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (2013). Απαντώντας στην απαίτηση «μαθηματικά για όλους»: μια πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση χειραπτικών υλικών στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, 357-390.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά και Βοηθήματα. ISBN: 978-960-603-455-8. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf
- Κανελλοπούλου, Ε., Μ. & Δάρρα Μ. (2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'εκπαιδευτικός κύκλος'*, 7(3), 192-213. Διαθέσιμο στο: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos_7_3_11.pdf

- Κουτσελίνη, Μ. (2009). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Τόμος Α΄, Λευκωσία. Διαθέσιμο στο: <http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/koutsouvanou.pdf>
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μήτση, Π. (2017). Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της στη σχολική ηλικία: Μια Μελέτη περίπτωσης. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ, Δράμα. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/329175483_Diereunese_tes_apotelesmatikotetas_tes_Diaphoropoiemenes_Didaskalias_kata_ten_epharmoge_tes_ste_scholike_elikia_Mia_Melete_Periptoses
- Ναούμη, Π. (2013). *Διερεύνηση των μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών πρώτης ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες* [Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15944>
- Παπαδοπούλου, Γ., Α. (2019). Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 579-598. Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/3157>
- Σιδέρη, Α., Ζ., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 61-76. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/23334/21034>

Σωκρατική μέθοδος, αφήγηση και προσχολική ηλικία: Μια μελέτη περίπτωσης

Τοκμακίδου Ελπίς

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.60, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70

etokmaki@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δυναμική της σωκρατικής μαιευτικής τεχνικής ως παιδαγωγικού εργαλείου ενίσχυσης της αφηγηματικής ικανότητας και της αιτιακής σκέψης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αφορμή αποτέλεσε η αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στη σημασία των ερωτήσεων στη σχολική τάξη ως μέσα εννοιολογικής διερεύνησης, γλωσσικής ενεργοποίησης και στοχαστικής εμπλοκής. Ειδικότερα, θεσμικά κείμενα όπως τα Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού (2021) υπογραμμίζουν τη σημασία των ανοιχτών ερωτημάτων και του διαλόγου για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μικρών μαθητών/τριών, ενώ η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει τη συμβολή της αφήγησης ως φυσικού πλαισίου στήριξης της σκέψης, όταν συνοδεύεται από κατάλληλες ερωτήσεις και αντίστοιχη καθοδήγηση.

Στο θεωρητικό μέρος εξετάζεται η σωκρατική μέθοδος ως μορφή διαλογικής παιδαγωγικής, με έμφαση στην ερευνητική φύση της μαιευτικής τεχνικής. Τεκμηριώνεται η παιδαγωγική αξία της προσέγγισης αυτής ακόμη και για τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση κατάλληλης προσαρμογής των ερωτήσεων και του επικοινωνιακού πλαισίου. Η εργασία αξιοποιεί μελέτη περίπτωσης (case study) ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας, προκειμένου να εξεταστεί ο ρόλος της μαιευτικής μεθόδου στην ενίσχυση της αφηγηματικής του έκφρασης. Η διαδικασία οργανώθηκε σε δύο διαδοχικές συναντήσεις, όπου το παιδί συμμετείχε σε δραστηριότητες αφήγησης με τη χρήση εικόνων, με κεντρικό εργαλείο την κλιμακωτή χρήση ερωτήσεων μαιευτικού τύπου.

Τα ευρήματα ανέδειξαν σημαντική ενίσχυση τόσο στη δομή όσο και στην πλοκή της αφήγησης του παιδιού, καθώς και αυξημένη ικανότητα κατανόησης και αποτύπωσης αιτιακών σχέσεων. Η μέθοδος προσέφερε ισχυρές ενδείξεις λειτουργικότητας, ενίσχυσης της μεταγνωστικής εγρήγορσης και τη στοχαστικής νοηματοδότησης του αφηγηματικού περιεχομένου. Η ερμηνεία των μεταβολών συνδέεται με την αξιοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη των νοηματικών συσχετίσεων, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες και σύγχρονες θέσεις για τη δυναμική της σωκρατικής μεθόδου. Παρά την περιορισμένη εμβέλεια της μελέτης, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, με την κατάλληλη προσαρμογή, η μαιευτική τεχνική μπορεί να λειτουργήσει ως βιώσιμη παιδαγωγική στρατηγική και στην πρώτη σχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: σωκρατική μέθοδος, μαιευτική τεχνική, αφήγηση, προσχολική/ πρώτη σχολική ηλικία

Abstract

This study focuses on the potential of the Socratic maieutic technique as a pedagogical tool for enhancing narrative competence and causal reasoning in preschool children. The research was motivated by the growing emphasis on the role of questions in classroom discourse as means of conceptual inquiry, linguistic activation, and reflective engagement. Institutional texts, such as the Greek Preschool and Primary Education Curricula (2021), highlight the importance of open-ended

questioning and dialogic interaction in the development of oral literacy, while relevant literature emphasizes the value of storytelling as a natural context for scaffolding thinking, when appropriately guided through questioning and mediation.

The theoretical framework examines the Socratic method as a form of dialogical pedagogy, with a focus on the exploratory nature of maieutic questioning. The educational value of this approach is supported even in early childhood settings, provided that the questions and contexts are suitably adapted. The study draws on a case study involving a preschool-aged child, aiming to explore the role of the maieutic method in enhancing the child's narrative expression. The process was organized in two consecutive sessions, in which the child engaged in storytelling activities supported by illustrated cards, with a gradual sequence of maieutic questions serving as the central instructional tool.

The findings revealed a substantial improvement in both the structure and plot of the child's narrative, along with increased ability to comprehend and represent causal relationships. The method proved effective in supporting the child's metacognitive awareness and reflective meaning-making. The interpretation of these changes was linked to the use of open-ended questions and the guided discovery of semantic associations, in line with both past and contemporary views on the dynamics of the Socratic method. Despite the limited scope of the study, the results suggest that the maieutic technique, when appropriately adjusted, may constitute a sustainable pedagogical strategy even in early childhood education.

Key words: Socratic method, maieutic technique, storytelling, preschool/early school age

© 2026, οι συγγραφείς

Εισαγωγή

Ένα ζήτημα που επανέρχεται με αυξημένη έμφαση στη σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση είναι η δυναμική της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσα στη σχολική τάξη και ειδικότερα η σημασία των ερωτήσεων ως εργαλείων μάθησης και νοητικής ενεργοποίησης. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο (Ι.Ε.Π., 2021), η ποιοτική συζήτηση στη σχολική τάξη συνιστά μία διερευνητική συνομιλία που ενθαρρύνει τα παιδιά να διατυπώνουν σκέψεις, να αναπτύσσουν υποθέσεις, να αιτιολογούν απόψεις, αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους και τον/την εκπαιδευτικό. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η προσέγγιση της Μπιρμπίλη (2019), η οποία υποστηρίζει ότι οι εύστοχες και σαφείς ερωτήσεις συνιστούν πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από τη χρήση ανοιχτών ερωτημάτων, ενισχύεται η μετάβαση του παιδιού από τη δομημένη καθοδήγηση σε πιο ευέλικτες και διερευνητικές μορφές μάθησης.

Επιπρόσθετα, το Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Αγωγής (Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ., 2021) αναγνωρίζει την αξία των ανοικτών ερωτήσεων ως μέσων ενίσχυσης του γραμματισμού, επισημαίνοντας τον ρόλο τους στη διατύπωση στόχων και στην προσανατολισμένη εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία της γνώσης (Πεντέρη, κ.ά, 2021: 26, 104). Σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης παιδαγωγικών πρακτικών που να ευθυγραμμίζονται με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, ενισχύοντας παράλληλα την κριτική σκέψη, τη γλωσσική έκφραση και την αφηγηματική τους ικανότητα.

Από την άλλη πλευρά η αφήγηση, ως πεδίο γλωσσικής και γνωστικής δραστηριότητας, προσφέρει ένα φυσικό περιβάλλον διερεύνησης, μέσα στο οποίο οι κατάλληλες ερωτήσεις λειτουργούν υποστηρικτικά στην κατασκευή του νοήματος. Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η αφήγηση

ιστοριών, όταν πλαισιώνεται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και διευκολυντικές παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού, μπορεί να ενισχύσει την αιτιακή σκέψη και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Liu & Yoon, 2024· Nappi, 2017), καθώς και να βελτιώσει σημαντικά την προφορική επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, κυρίως ως προς τη δομή και τη συνοχή των αφηγηματικών τους απαντήσεων (Sobre & Scalone, 2021).

Επιπλέον, η έμφαση στη διασύνδεση γλώσσας και σκέψης κατά την ακρόαση ιστοριών αναδεικνύει τη συμβολή της αφήγησης στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης και της κριτικής διερεύνησης από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής ζωής (Kim & Hachey, 2021· Kanat & Temel, 2025). Η στοχευμένη χρήση κατάλληλων ερωτημάτων σε αφηγηματικά συμφραζόμενα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ακόμη και από την πρώτη σχολική ηλικία. Ο όρος αυτός, στο παρόν άρθρο, χρησιμοποιείται με αναπτυξιακό και παιδαγωγικό προσανατολισμό, καλύπτοντας τόσο το νηπιαγωγείο όσο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύεται η ικανότητα των παιδιών να αναδομούν τις εμπειρίες τους και να επεξεργάζονται νοηματικά το περιεχόμενο των ιστοριών. Σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, η σωκρατική μέθοδος, με τον διαλογικό και ερευνητικό της χαρακτήρα, αναδεικνύει τη σημασία των εύστοχων ερωτήσεων, εντάσσοντάς τες σε ένα περιβάλλον διαλόγου που καλλιεργεί τη σκέψη και την έκφραση, σε αντιστοιχία με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.

Η σωκρατική μέθοδος, αν και ιστορικά έχει συνδεθεί κυρίως με τη διδασκαλία ενηλίκων, επανέρχεται σήμερα στο προσκήνιο της παιδαγωγικής θεωρίας ως εν δυνάμει κατάλληλη και για την πρώιμη παιδική ηλικία, εφόσον αναπλαισιωθεί με όρους γλωσσικής και γνωστικής προσβασιμότητας. Αντλώντας από τη φιλοσοφική της καταγωγή, η σωκρατική μέθοδος αξιοποιεί τον υποστηρικτικό διάλογο, ο οποίος λειτουργεί ως μοχλός ενίσχυσης της σκέψης και ενεργοποίησης της νοηματοδότησης.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δυναμική της μαιευτικής τεχνικής στο πλαίσιο της αφήγησης, αναδεικνύοντας τη συμβολή της σε ένα πεδίο που μέχρι σήμερα δεν έχει τύχει συστηματικής διερεύνησης, καθώς οι σχετικές μελέτες παραμένουν περιορισμένες τόσο ως προς τη συμβολή των ερωτήσεων στο πλαίσιο της αφήγησης ιστοριών (Liu & Yoon, 2024) όσο και ως προς την εφαρμογή της σε περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής (Kanat & Temel, 2025). Με αυτά τα δεδομένα, η μελέτη επιχειρεί να αναζητήσει τις συνθήκες και τις πρακτικές που επιτρέπουν την καλλιέργεια της λεκτικής έκφρασης, της αφηγηματικής δομής και της αιτιακής σκέψης ήδη από τα πρώτα στάδια της σχολικής πορείας, ενσωματώνοντας τη μαιευτική προσέγγιση στην υποστήριξη της αφήγησης. Η διερεύνηση πλαισιώνεται από δύο θεωρητικούς άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η μαιευτική μέθοδος και διδακτικό μοντέλο του Σωκράτη

Ο Σωκράτης αποτελεί διαχρονική φυσιογνωμία της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής σκέψης, καθώς η διδασκαλία του εξακολουθεί να αναφέρεται ως θεμελιώδης στις θεωρητικές προσεγγίσεις της αγωγής. Αν και ο ίδιος δεν μας έχει κληροδοτήσει γραπτά κείμενα, η μέθοδός του, αποτυπώθηκε και αναλύθηκε εκτενώς από τους μαθητές του. Η πρώτη αναφορά στον όρο «μαιευτική» απαντά στον πλατωνικό διάλογο «Θεαίτητος», όπου παρουσιάζεται η παιδαγωγική τέχνη του Σωκράτη ως μία διαδικασία πνευματικής γέννησης (Κανάκης, 1990 όπως αναφέρεται από τον Φάβα, 2018). Ο ίδιος αυτοπροσδιορίζεται ως "μαιευτικός", εννοώντας τον συνομιλητή που δεν μεταδίδει γνώση, αλλά διευκολύνει την ανάδυση της σκέψης μέσα από διαλεκτική αλληλεπίδραση.

Η μαιευτική μέθοδος εδράζεται στον δομημένο διάλογο. Ο παιδαγωγός, μέσα από ερωτήσεις, ανακατευθύνσεις και στρατηγική χρήση της απορίας, καθοδηγεί τον μαθητή στην ανακάλυψη της

γνώσης, χωρίς να του την επιβάλλει. Στόχος δεν είναι η απλή απόκτηση πληροφοριών, αλλά η ενεργοποίηση της σκέψης και η εσωτερική επεξεργασία των εννοιών. Ο διάλογος, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργεί ως διαδικασία ανοιχτής ανταλλαγής ιδεών, ενισχύοντας την αμοιβαία εμπνευση και την προσωπική ικανότητα σκέψης (Liu & Yoon, 2024). Η δυναμική αυτή ενεργοποιείται κυρίως μέσω της χρήσης κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες αποτελούν ουσιώδες στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να ενισχύσουν τη σκέψη των παιδιών, ήδη από την προσχολική ηλικία (Nappi, 2017).

Από την άλλη πλευρά η σωκρατική-μαιευτική προσέγγιση συνιστά μια παιδαγωγική μέθοδο που ενισχύει τη διανοητική αυτονομία του μαθητή, καθώς δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά καλλιεργεί τη δεξιότητα της ανακάλυψης, η οποία με τη σειρά της ενισχύει το ενδιαφέρον και τη μακροχρόνια δέσμευση στη μαθησιακή διαδικασία. Η μαιευτική μέθοδος ενεργοποιεί τον μαθητή να αποκτά μόνος του τη γνώση, να επεξεργάζεται νοητικά τα ερεθίσματα και να οικοδομεί τις δικές του νοηματοδοτήσεις (Nappi, 2017), χωρίς εξάρτηση από εξωτερικές πηγές.

Ο Σωκράτης, χωρίς να απορρίπτει τις εσφαλμένες απαντήσεις, ενισχύει τον μαθητή να αναγνωρίσει τα λογικά του λάθη, να ελέγξει τα επιχειρήματά του και να επαναπροσδιορίσει τη θέση του. Η διαδικασία αυτή βασίζεται στην αξιοποίηση των γνωστικών του αδυναμιών ως αφετηρία για την πνευματική του ανάπτυξη. Η μέθοδος, όπως περιγράφεται στους πρώιμους πλατωνικούς διαλόγους, χωρίς να εμφανίζεται ως τυποποιημένο σχήμα, διακρίνεται σε τρία βασικά στάδια: την ειρωνεία, την ελεγκτική και την πνευματική γέννηση. Στην πρώτη, ο παιδαγωγός υποδύεται τον άπειρο συνομιλητή, προκαλώντας τον μαθητή να αναλάβει ενεργό ρόλο. Στη δεύτερη, αποδομεί τις ελλιπείς γνώσεις και τις δοξασίες του συνομιλητή με στόχο την πρόκληση απορίας. Στην τρίτη, οδηγεί τον μαθητή -μέσω εσωτερικής διεργασίας και όχι παροχής έτοιμης γνώσης- στη σύλληψη της αλήθειας (Σοροβέλη, 2019).

Η μαιευτική μέθοδος έχει ως κεντρικό άξονα την αυτενέργεια και την προσωπική ανάληψη ευθύνης. Σύμφωνα δε με τον Χρ. Φράγκο και τις διαχρονικές του μελέτες σε μαθητές/τριες ήδη από τη δεκαετία του 1970, ο διάλογος -αν και είναι το ορατό μέσο- δεν είναι αυτοσκοπός. Η πραγματική μάθηση συντελείται μέσα από την κριτική ανάλυση, την κατανόηση του λάθους και την οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή (Φράγκος, 1993). Ο Σωκράτης, δεν αποκλείει το λάθος αλλά συνοδεύει τον μαθητή του στην ανακάλυψη όσων ήδη ενυπάρχουν στη σκέψη του.

Η μάθηση, στο πλαίσιο αυτό, δεν νοείται ως δραστηριότητα ανταμοιβής με εξωτερικά κίνητρα - όπως θα μπορούσαν να είναι οι βαθμοί στη σύγχρονη παιδαγωγική οπτική- αλλά ως διαδικασία με εγγενή αξία. Ο σωκρατικός δάσκαλος ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, υποδεικνύοντας ότι η ίδια η γνώση αποτελεί την αυθεντική ανταμοιβή (Κανάκης, 1990 όπως αναφέρεται στον Σοροβέλη, 2019). Όταν το παιδί μαθαίνει για να ικανοποιήσει την προσωπική του περιέργεια ή να απαντήσει σε εσωτερικά του ερωτήματα, αποδεσμεύεται από τις προσδοκίες των άλλων και κατευθύνει ο ίδιος τη μαθησιακή του πορεία. Ενδεικτικά, η μελέτη της B. Hüner (2018, όπως αναφέρεται στους Kanat & Temel, 2025) τεκμηριώνει τη συμβολή της σωκρατικής μεθόδου τόσο στη βελτίωση της επίδοσης όσο και στην ενίσχυση της θετικής στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση. Στο ίδιο πνεύμα, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διδακτική πράξη, δεν λειτουργούν μόνο ως αξιολογητές πληροφοριών, αλλά και ως μαθητευόμενοι, δεκτικοί στις ιδέες των παιδιών και ανοιχτοί στον διάλογο (Liu & Yoon, 2024), ενισχύοντας την αμοιβαία εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιότητα της γνώσης που αποκτά ο μαθητής μέσω της διαλεκτικής είναι ιδιαίτερα υψηλή, καθώς στηρίζεται σε προσωπική νοητική εμπλοκή. Η επεξεργασία, η

αντιπαραβολή, η διευκρίνιση και -όπου χρειάζεται- η παραδοχή του λάθους, ενισχύουν τη βαθιά κατανόηση. Το κοινωνικό στοιχείο που διέπει τη σωκρατική συζήτηση δεν είναι επιφανειακό αλλά καθοριστικό για την εξέλιξη της μάθησης.

Για τους παραπάνω λόγους, η αξία της σωκρατικής μεθόδου, παρά την ιστορική της καταγωγή, παραμένει ζωντανή και επίκαιρη, καθώς συνδέεται με θεμελιώδεις στόχους της σύγχρονης παιδαγωγικής, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της αυτογνωσίας και την εμπάθυνση της μάθησης. Η μαιευτική παιδαγωγική επανατοποθετείται έτσι ως ένα ανοιχτό, διαλεκτικό σχήμα διδασκαλίας, ικανό να ενεργοποιήσει τον/τη μαθητή/τρια, οικοδομώντας τη μεταγνωστική σκέψη και θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ακόμη και από τις μικρές ηλικίες (Kanat & Temel, 2025).

Επιπλέον, η μαιευτική μέθοδος ενισχύει τη διαπροσωπική σχέση δασκάλου-μαθητή, καθώς βασίζεται στη συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στο σεβασμό. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται άμεσα τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών του και να αναστοχάζεται αναπλαισιώνοντας συχνά τη δική του πρακτική.

Ωστόσο η σωκρατική μέθοδος συνιστά μια απαιτητική διδακτική πρακτική, καθώς προϋποθέτει από τον/την εκπαιδευτικό συνεχή επαγρύπνηση, γνωστική ετοιμότητα, ευελιξία στη διαχείριση της αλληλεπίδρασης και στέρεη επιστημονική κατάρτιση. Ο αυθόρμητος και συχνά απρόβλεπτος χαρακτήρας της σκέψης των παιδιών καθιστά την πορεία του διαλόγου ιδιαίτερα σύνθετη, ενώ η εμμονή στη διαδικασία ερωτήσεων-απαντήσεων απαιτεί λεπτούς χειρισμούς. Για αυτό και υποστηρίζεται (Φάβας, 2018) ότι η σωκρατική μέθοδος είναι κοπιαστική και για τον δάσκαλο και για τον μαθητή. Όπως επίσης επισημαίνουν οι Liu & Yoon (2024), σε περιβάλλοντα όπου οι παιδαγωγικές δεξιότητες διατύπωσης ερωτήσεων παραμένουν ανεπαρκώς καλλιεργημένες, ορισμένα νήπια ενδέχεται να βιώσουν τη διαδικασία ως δυσνόητη ή λιγότερο ελκυστική. Όμως η αξία της μεθόδου βρίσκεται ακριβώς στην ένταση της εμπλοκής, στην πρόκληση του στοχασμού και στην εμπειρία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η οποία αποτελεί διαρκές ζητούμενο της παιδαγωγικής πράξης.

Αφηγηματικές ικανότητες στην προσχολική ηλικία

Σύμφωνα με τον Bruner (1997) η αφήγηση είναι μια από τις ισχυρότερες και πιο συχνές μορφές διαλόγου στην ανθρώπινη επικοινωνία· η αναγκαιότητα καταφυγής σε αυτήν δημιουργείται καθώς οι άνθρωποι και οι πράξεις τους μονοπωλούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού. Ο ίδιος επισημαίνει ότι ο εφοδιασμός με πρότυπα και διαδικαστικά εργαλεία στα μικρά παιδιά έχει την προοπτική της προσαρμογής τους στην κουλτούρα μέσα στην οποία ζουν και αναπτύσσονται. Υπό αυτό το πρίσμα, «η αφηγηματική δομή είναι έμφυτη στην πράξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πριν ακόμη αυτή επιτύχει τη γλωσσική της έκφραση» (Bruner, 1997:123).

Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας αποτελεί σημαντικό γνωστικό και γλωσσικό επίτευγμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς συνδέεται με τη δυνατότητα οργάνωσης της εμπειρίας και της σκέψης σε λεκτικά δομημένες ακολουθίες. Ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά επιδεικνύουν μια αυθόρμητη τάση δημιουργίας ιστοριών, που ενσωματώνουν στοιχεία δράσης και φαντασίας. Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995), καθώς προσεγγίζουν την ηλικία των πέντε ετών, αποκτούν προοδευτικά πρόσβαση σε μορφές εννοιολογικής σκέψης που τους επιτρέπουν να συγκροτούν αφηγήσεις με λογική πλοκή και αλληλουχία γεγονότων, χρησιμοποιώντας δομές που προσομοιάζουν τις βασικές αρχές του αφηγηματικού λόγου (Τζουριάδου, 1995).

Η σημασία αυτής της ικανότητας τεκμηριώνεται και από επιμέρους γλωσσικές αναλύσεις, όπως εκείνη του Χατζησαββίδη (2001). Σε σχετικό άρθρο υποστηρίζεται ότι η παιδική αφήγηση συγκροτείται ως ιδιαίτερη μορφή λόγου, η οποία καθορίζεται από τέσσερις παραμέτρους: τον παραγωγό (το ίδιο το παιδί), το θέμα της αφήγησης, τον δέκτη και το ύφος του λόγου. Μελετώντας πτυχές του αφηγηματικού λόγου των νηπίων, επισημαίνεται ότι ο προφορικός αφηγηματικός τους λόγος εμφανίζει μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά που τον φέρνουν εγγύτερα στον καθημερινό λόγο των ενηλίκων. Ωστόσο, εντοπίζονται σαφείς αποκλίσεις στο επίπεδο της φωνητικής και της φωνολογίας, καθώς και στη χρήση αφηγηματικών τεχνικών και κειμενικών δομών (Χατζησαββίδη, 2001).

Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για υποστήριξη των παιδιών στη σταδιακή οικοδόμηση πιο σύνθετων μορφών προφορικού λόγου, προσαρμοσμένων στο επίπεδο ανάπτυξής τους. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και η πρόσφατη συνεισφορά της Vretudaki (2021), που υποστηρίζει ότι η συστηματική ανάδειξη των βασικών δομικών συστατικών μιας ιστορίας (ήρωας, στόχος, πρόβλημα, λύση) σε παιδιά 5-6 ετών οδηγεί σε μεγαλύτερη συνοχή και πυκνότερες λογικές συνδέσεις στα αφηγηματικά τους κείμενα.

Η εξέλιξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων ακολουθεί αναπτυξιακά στάδια, τα οποία αντικατοπτρίζουν τη σταδιακή μετάβαση από απλές λεκτικές συλλογές προς περισσότερο οργανωμένες μορφές λόγου με κεντρικό θέμα, αιτιακές συνδέσεις και χρονική συνοχή. Αρχικά, οι αφηγήσεις περιορίζονται σε γεγονότα με αδύναμους συνδετικούς κρίκους, που εντοπίζονται κυρίως στον χώρο και τον χρόνο. Στη συνέχεια, οι αφηγήσεις αποκτούν ένα σταθερό πυρήνα, όπως έναν ήρωα ή ένα κυρίαρχο θέμα και βαθμιαία διαμορφώνουν εσωτερικές συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων της ιστορίας. Στα πιο ώριμα στάδια, οι αφηγήσεις περιλαμβάνουν αλληλουχίες γεγονότων με εμφανή αιτιοκρατική συνοχή και δομημένο σχήμα, όπου κάθε επιμέρους επεισόδιο συνδέεται με το προηγούμενο και προετοιμάζει το επόμενο (Τζουριάδου, 1995).

Μια πιο συστηματική κατάταξη αυτών των εξελικτικών φάσεων προτείνει η Applebee (1987, όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995), η οποία διακρίνει τέσσερα βασικά στάδια που διέρχεται το παιδί προτού φτάσει στις αφηγήσεις με ολοκληρωμένη δομή. Τα στάδια αυτά είναι:

Προαφηγήσεις: Το παιδί εστιάζει σε ένα κεντρικό αντικείμενο ή πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί ως άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφονται επιμέρους πληροφορίες. Παρότι τα γεγονότα μπορεί να φαίνονται ασύνδετα, η σχέση τους με το κεντρικό στοιχείο προσδίδει μια στοιχειώδη συνοχή. Οι συναισθηματικές ή γνωστικές καταστάσεις των χαρακτήρων παρουσιάζονται χωρίς σαφή σύνδεση με την εξέλιξη της πλοκής.

Μη επικεντρωμένες αφηγήσεις: Η αφήγηση αποτελείται από αλυσιδωτά γεγονότα, συνδεδεμένα με χρονικές ή αιτιακές σχέσεις, χωρίς όμως σύνδεση με μια ενιαία μακροδομή. Το παιδί παρουσιάζει συνεχόμενες πράξεις που ακολουθούν η μία την άλλη, χωρίς σαφή στόχευση ή ενοποιητικό σκοπό.

Επικεντρωμένες αφηγήσεις: Εδώ παρατηρείται η παρουσία κεντρικού χαρακτήρα και ακολουθιών γεγονότων που σχετίζονται με τις πράξεις του. Ωστόσο, η συνοχή της ιστορίας παραμένει περιορισμένη, καθώς δεν διαμορφώνεται πλήρης επίγνωση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος ή της σύνδεσης μεταξύ αρχής και τέλους.

Αφηγήσεις με πλοκή: Πρόκειται για ιστορίες που διαθέτουν εσωτερική συνοχή, σαφή στοχοθεσία των χαρακτήρων και αιτιοκρατική συνδεσιμότητα μεταξύ των επιμέρους γεγονότων. Το τέλος της ιστορίας δικαιολογείται από την εξέλιξη της πλοκής και σχετίζεται άμεσα με τα αρχικά στοιχεία και τα κίνητρα των προσώπων (Τζουριάδου, 1995).

Η κατανόηση των παραπάνω σταδίων μπορεί να καθοδηγήσει την εκπαιδευτική παρέμβαση. Όπως επισημαίνεται στη μελέτη των Applebee (1987) και Bruner (1997), η αφήγηση αποτελεί βασικό μηχανισμό συγκρότησης της εμπειρίας και ερμηνείας του κόσμου. Αυτή μπορεί να υποστηριχθεί αποτελεσματικά μέσα από ερωτήσεις που οδηγούν στη διατύπωση λογικών συσχετίσεων και στην ανασυγκρότηση του νοήματος. Έχοντας υπόψη τις παραπάνω προϋποθέσεις, η μαιευτική προσέγγιση προσφέρει ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο για την υποστήριξη της αφηγηματικής ανάπτυξης. Η αξιοποίησή της εκτιμάται ότι μπορεί να ενισχύσει την αφηγηματική έκφραση και να διευκολύνει τη μετάβαση από απλές αφηγήσεις σε ολοκληρωμένες δομές λόγου. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί τη μελέτη περίπτωσης (case study) ενός νηπίου έξι ετών, προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή της μαιευτικής μεθόδου στην ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων και στη δόμηση αιτιακών σχέσεων. Η μελέτη περίπτωσης, ενταγμένη στο ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα, διευκολύνει την εις βάθος κατανόηση ενός φαινομένου στο πραγματικό του πλαίσιο, επιτρέποντας την ανάδειξη της πολυπλοκότητας και της μοναδικότητας κάθε περίπτωσης (Yin, 2009). Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου επιτρέπει την εστίαση σε ένα συγκεκριμένο παιδί και στη διερεύνηση της αφηγηματικής του εξέλιξης μέσα σε ένα σαφώς προσδιορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Η διερεύνηση αξιοποίησε επιλεγμένα στοιχεία της σωματικής μεθόδου, μεταφέροντας βασικές αρχές της μαιευτικής προσέγγισης, όπως η ενίσχυση της αυτενέργειας, η τμηματική αποκάλυψη του νοήματος και η αξιοποίηση του λάθους ως αφορμή για περαιτέρω σκέψη. Το παιδί επιλέχθηκε με βάση τη βολική δειγματοληψία, καθώς η προηγούμενη οικειότητα με την ερευνήτρια συνδύαστηκε με τη θετική ανταπόκριση της οικογένειάς του. Η ερευνητική διαδικασία τοποθετείται χρονικά στο τελευταίο τρίμηνο της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο, κατά το οποίο εντείνεται η προετοιμασία για τη μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Συμμετείχε σε δύο φάσεις διαλογικής διερεύνησης -που πραγματοποιήθηκαν με μεσοδιάστημα μίας εβδομάδας- στη διάρκεια των οποίων καλούνταν να οργανώσει προφορικά μια ιστορία με τη βοήθεια εικονογραφημένων καρτών. Η συνθήκη εφαρμογής σχεδιάστηκε έτσι ώστε να στηρίζει την ενίσχυση της σταδιακής κατανόησης και της συγκρότησης νοημάτων εκ μέρους του παιδιού, ακολουθώντας τον βηματισμό του αντιληπτικού του δυναμικού.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από εικονογραφημένες κάρτες, οι οποίες λειτουργούσαν ως εξωτερικά στηρίγματα για την οικοδόμηση προφορικού λόγου και την ενίσχυση της νοηματικής συνοχής. Η παρουσίαση των εικόνων έγινε σταδιακά και σε αλληλεπίδραση με την ερμηνεία του παιδιού, προκειμένου να υποστηριχθεί η κατανόηση της έννοιας της αλληλεξάρτησης και η συγκρότηση συνεκτικής αφήγησης. Αν και οι κάρτες παρουσιάζονταν βήμα βήμα, η τελική τοποθέτησή τους αφέθηκε στην πρωτοβουλία του παιδιού, το οποίο καλούνταν να οργανώσει την πορεία της ιστορίας και να αποδώσει ενεργητικό ρόλο στους χαρακτήρες της αφήγησης.

Στην πρώτη φάση, το υλικό περιλάμβανε εικόνες που αναπαριστούσαν έναν γεωργό, έναν γαίδαρο, καθώς και άλλα οικεία ζώα (αγελάδα, σκύλος, γάτα), μαζί με βοηθητικά αντικείμενα, όπως ένα σκοινί, ένα μπουκάλι γάλα, χόρτα και έναν στάβλο. Σκοπός ήταν η σταδιακή διαμόρφωση μιας αλυσίδας ενεργειών με κατάληξη τη συνεργασία των ζώων για την επιστροφή του πεισματάρη γαϊδάρου στον στάβλο.

Σε δεύτερο στάδιο, οι κάρτες εστιάζουν στην ιστορία ενός μικρού κοριτσιού και αποτυπώνουν την επιθυμία του να αποκτήσει μια τούρτα γενεθλίων από τη μητέρα του. Το υλικό περιλάμβανε

επίσης εικόνες της μητέρας, της τούρτας, ενός μπουκαλιού με γάλα, μιας αγελάδας, ενός λιβαδιού και ενός σύννεφου. Η σειρά παρουσιάσής τους -και σε αυτή την περίπτωση- οργανώθηκε ως μια αλληλουχία αλληλεξαρτώμενων ενεργειών (η μητέρα ζητά γάλα, η αγελάδα ζητά χόρτα, το λιβάδι χρειάζεται νερό από το σύννεφο), παραπέμποντας στη δομή μιας κλιμακωτής ιστορίας.

Κατά την προετοιμασία της διαδικασίας δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο οικείο περιβάλλον του παιδιού και προηγήθηκε σύντομη περίοδος εξοικείωσης με το περιεχόμενο και τη μορφή της δραστηριότητας, ώστε να διασφαλιστεί η θετική του προδιάθεση και η ενεργός συμμετοχή. Το ίδιο το παιδί δεν αντιμετωπίστηκε ως αποδέκτης έτοιμης γνώσης, αλλά ως συνομιλητής που διερευνά, ερμηνεύει και μετασχηματίζει νοήματα μέσω της αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνία αναπτύχθηκε σε ρυθμό ανάλογο με τις αντιδράσεις και τη σκέψη του παιδιού, χωρίς προσχηματικά ερωτήματα ή πιεστικές διορθώσεις.

Η ερευνητική προσέγγιση στηρίχθηκε στη σταδιακή παρουσίαση του υλικού και στη διατήρηση της πρωτοβουλίας εκ μέρους του παιδιού ως προς την οργάνωση της ιστορίας. Αντί να επιδιωχθεί η προσκόλληση σε μία «σωστή» εκδοχή, η αφήγηση αντιμετωπίστηκε ως διαδικασία ανοιχτής κατασκευής, με έμφαση στη διατύπωση υποθέσεων, στην καλλιέργεια της λογικής συνέπειας και στην αναγνώριση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα, ενέργειες και αντικείμενα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού δεν ήταν να διορθώσει ή να ελέγξει, αλλά να προσφέρει διευκολυντικά μέσα, ενισχύοντας την αυτοδιόρθωση μέσα από ερωτήσεις που προκαλούσαν την ενεργοποίηση της σκέψης.

Η διαλογική πορεία που ακολουθήθηκε δεν είχε ως στόχο να αναδείξει τη σκέψη του παιδιού ως έχει, αλλά να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης μέσα από την υποβοήθηση της αφήγησης. Σε στιγμές που το παιδί οδηγούνταν σε λανθασμένα ή ανεπαρκή συμπεράσματα, η εκπαιδευτικός απέφυγε την άμεση απόρριψη· παρεμβαίνοντας με ήπιες τροποποιήσεις στη ροή του διαλόγου, επιδίωκε τη διατήρηση της επικοινωνίας και την εξασφάλιση της κατανόησης. Η προοδευτική αποκάλυψη του υλικού συνδυάστηκε με τη σταδιακή ενίσχυση των συλλογισμών του παιδιού, σε μια διαλεκτική πορεία αναπλαισίωσης της αρχικής του σκέψης. Έτσι, τα τυχόν λάθη του αξιοποιήθηκαν ως αφορμή επαναπροσέγγισης του προβλήματος και όχι ως νοητικό εμπόδιο (Φράγκος, 1993).

Η διαδικασία έλαβε υπόψη την εξελικτική πορεία των αφηγηματικών δομών στην προσχολική ηλικία, όπως έχει περιγραφεί από την Applebee, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μετά τα πέντε τους έτη αρχίζουν να συγκροτούν ιστορίες με αλυσιδωτή πλοκή και σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος. Η απόδοση πρωτοβουλίας στο παιδί παράλληλα με την υποβοήθηση της εκπαιδευτικού λειτούργησαν ως στήριγμα κατά την προσπάθεια μετάβασης από την επικεντρωμένη αφήγηση σε πιο ολοκληρωμένη δομή λόγου. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στα σημεία που δεν μπορούσε να αντιληφθεί εξ αρχής το παιδί και στα οποία χρειάστηκε να ενισχυθεί με πρόσθετες και κατάλληλες πληροφορίες (Φράγκος, 1993).

Η έρευνα στηρίχθηκε σε διαλογική αλληλεπίδραση, κατά την οποία επιχειρήθηκε σταδιακά η ενίσχυση της αφηγηματικής έκφρασης μέσα από την επεξεργασία εικόνων και την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην κατασκευή νοήματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν σε συνάρτηση με τις θεωρητικές παραδοχές αλλά και τις ερευνητικές παρατηρήσεις αντίστοιχων εφαρμογών της μεθόδου:

Αν μπορεί η μαιευτική μέθοδος να ενισχύσει την ικανότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας να οργανώνει και να αποδίδει αιτιακές σχέσεις στο πλαίσιο μιας αφηγηματικής δραστηριότητας;

Μπορεί η εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου να διαφοροποιήσει και να βελτιώσει την αφηγηματική ικανότητα του παιδιού, ιδιαίτερα όσον αφορά στην οργάνωση και εξέλιξη μιας ιστορίας;

Τα παραπάνω ερωτήματα, αν και αλληλένδετα, διατηρούν διακριτούς στόχους και διατρέχουν όλα τα στάδια της εφαρμογής και της αξιολόγησης που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η παρατήρηση και η καταγραφή των φάσεων αλληλεπίδρασης, τόσο κατά την αρχική εφαρμογή της μεθόδου όσο και κατά την αφήγηση της δεύτερης ιστορίας χωρίς παρέμβαση, αποσκοπούν στην τεκμηριωμένη απάντηση των ερωτημάτων αυτών. Ειδικότερα, το πρώτο ερώτημα συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην παραγωγή λόγου με αφηγηματική συνοχή· το δεύτερο εξετάζει συγκριτικά τις ποιοτικές μεταβολές της αφήγησης, ανιχνεύοντας μετατοπίσεις στις μορφές σύνδεσης μεταξύ γεγονότων, προσώπων και καταστάσεων.

Ανάλυση- Αποτελέσματα- Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων βασίστηκε στις προφορικές απαντήσεις του παιδιού κατά τις δύο φάσεις της εφαρμογής, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσω απομαγνητοφώνησης των αντίστοιχων διαλόγων. Η ανάλυση αυτή στηρίχθηκε στην ποιοτική διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας και της λογικής σκέψης του παιδιού, υποστηριζόμενη από ποσοτικά στοιχεία που καταγράφουν την εύστοχη ή μη ανταπόκριση σε κάθε φάση της εφαρμογής. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες επιτυχούς ή μη επιτυχούς ανταπόκρισης, ανάλογα με το είδος της ερώτησης και την ακρίβεια της απόδοσης. Η επιλογή αυτού του τύπου καταγραφής εξυπηρετεί την αποτύπωση της όποιας διαφοροποίησης που παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο φάσεων, χωρίς εφαρμογή δεικτών ή στάθμισης, αλλά με βάση περιγραφικά και συγκριτικά κριτήρια.

Οι ερωτήσεις που απηύθυνε η εκπαιδευτικός διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

α) Ερωτήσεις γνώσεων, που αποσκοπούσαν στην ανάκληση πληροφοριών από την πλοκή της ιστορίας («ποιος έκανε τι» ή «τι συνέβη»...) και

β) Ερωτήσεις εξέλιξης, που αναζητούσαν ερμηνεία των κινήτρων ή πρόβλεψη της αφηγηματικής συνέχειας («τι νομίζεις ότι θα συμβεί», «γιατί πιστεύεις ότι το έκανε αυτό ο ήρωας/ηρωίδα»...).

Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ως εύστοχες ή μη, με βάση την καταλληλότητα, τη σαφήνεια και τη συνοχή του συλλογισμού που ανέπτυξε το παιδί. Τα δεδομένα παρουσιάζονται σε τρεις πίνακες, ώστε να καταστεί ορατή η όποια μεταβολή ανάμεσα στις δύο φάσεις της διαδικασίας. Ο Πίνακας 1 αποτυπώνει την πρώτη αφήγηση του παιδιού, ενώ ο Πίνακας 2 καταγράφει την αφηγηματική του απόδοση στη δεύτερη φάση. Η σύγκριση των απαντήσεων (Πίνακας 3) αναδεικνύει τη διαφοροποίηση της έκφρασης και της λογικής συνοχής, αλλά και την ποιοτική μεταβολή στη στρατηγική με την οποία το παιδί προσέγγισε τις δύο ιστορίες.

Είδος ερωτήσεων	Συνολικός αριθμός ερωτήσεων	Σωστές απαντήσεις	Άστοχες απαντήσεις	Ποσοστό εύστοχων απαντήσεων
Ερωτήσεις γνώσεων	10	9	1	90%
Ερωτήσεις εξέλιξης ιστορίας	13	5	8	38%

Πίνακας 1: Εύστοχια απαντήσεων κατά την 1η φάση (1η Ιστορία)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το παιδί ανταποκρίθηκε σχεδόν καθολικά στις ερωτήσεις ανάκλησης, επιδεικνύοντας ικανότητα αναγνώρισης των βασικών προσώπων και στοιχείων της

ιστορίας (π.χ. «Η αγελάδα, ο σκύλος και η γάτα»), καθώς και κατανόηση της κύριας προβληματικής («Ο γεωργός που έχει ένα πρόβλημα. Θέλει να βάλει το γάιδαρό του που είναι πολύ πεισματάρης μέσα στο στάβλο»). Αντίθετα, στις ερωτήσεις εξέλιξης η επίδοσή του ήταν σαφώς περιορισμένη, με μόλις 5 επιτυχημένες απαντήσεις σε σύνολο 13. Το συνολικό ποσοστό εύστοχων απαντήσεων για αυτόν τον τύπο ερωτήσεων φτάνει μόλις το 38% και η χαμηλή αυτή επίδοση φαίνεται να συνδέεται με τον δισταγμό του παιδιού να προχωρήσει σε αιτιολόγηση ή πρόβλεψη, καθώς καταφεύγει συχνά σε υπεραπλουστευτικά επιχειρήματα («Γιατί ο σκύλος δαγκώνει και άμα δε σηκωθεί από τη θέση του, θα τον δαγκώσει», «Γιατί γραντζουνάει η γάτα... άμα δε θέλει θα τον γραντζουνήσει»), παρουσιάζοντας αφηγήσεις με ασάφεια και έλλειψη ειρμού.

Οι αφηγηματικές του προσπάθειες αρχικά είναι αποσπασματικές («Ο σκύλος... πήγε μαζί με τη γάτα... ένας από μπροστά, άλλος από πίσω»), χωρίς σαφή αναφορά στην αιτιακή αλληλουχία των γεγονότων. Σε αυτή τη φάση, διαφαίνεται η ανάγκη υποστήριξης της σκέψης του παιδιού μέσω διαλογικών παρεμβάσεων, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της σωκρατικής μεθόδου. Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που δεν υπαγορεύουν την απάντηση αλλά προκαλούν εσωτερική διερεύνηση («Γιατί θα ζητήσει από τον σκύλο και όχι από τη γάτα;», «Τι θα γίνει αν γρατζουνήσει το σκύλο;», «Τι θα καταφέρει ο γεωργός με όλα αυτά;»), οδηγώντας σταδιακά το παιδί σε αναστοχασμό και αναδόμηση της ιστορίας.

Στο τέλος της διαδικασίας, διαφαίνεται βελτίωση στη λογική συνοχή της αφήγησης· το παιδί προχωρά σε μια λειτουργική σύνδεση και προσπαθεί να συγκροτήσει μια αιτιακή αλυσίδα («Η αγελάδα κάνει το γάλα και το δίνει στη γάτα... η γάτα γρατζουνάει το σκύλο... και ο σκύλος φοβερίζει το γάιδαρο που μπαίνει στο στάβλο»).

Είδος ερωτήσεων	Συνολικός αριθμός ερωτήσεων	Σωστές απαντήσεις	Άστοχες απαντήσεις	Ποσοστό εύστοχων απαντήσεων
Ερωτήσεις γνώσεων	7	7	0	100%
Ερωτήσεις εξέλιξης ιστορίας	7	7	0	100%

Πίνακας 2: Ευστοχία απαντήσεων κατά τη 2η φάση (2η Ιστορία)

Στη δεύτερη φάση (Πίνακας 2), παρατηρείται αισθητή διαφοροποίηση: τόσο στις ερωτήσεις γνώσεων (7/7 σωστές) όσο και στις ερωτήσεις εξέλιξης (7/7 σωστές) το παιδί εμφανίζεται να ανταποκρίνεται με συνέπεια. Ιδιαίτερα στις ερωτήσεις εξέλιξης, η μεταβολή είναι σημαντική, καθώς από 38% ποσοστό επιτυχίας στην πρώτη φάση, ανέρχεται πλέον στο 100%, γεγονός που υποδηλώνει σημαντική ενεργοποίηση της αναστοχαστικής και αιτιακής σκέψης, μαζί με την εμπέδωση της προηγούμενης φάσης. Η απομαγνητοφώνηση της συζήτησης τεκμηριώνει τη συγκεκριμένη βελτίωση, καθώς το παιδί αναπτύσσει με σαφήνεια και συνοχή την ιστορία του κοριτσιού που επιδιώκει να αποκτήσει το γάλα για την τούρτα των γενεθλίων της. Στην έναρξη της αφήγησης, το παιδί περιγράφει με ακρίβεια τη σκέψη του κοριτσιού («Σκέφτεται τη μαμά να της φτιάξει τούρτα.») και αναγνωρίζει τη διαδοχική σχέση μεταξύ των στοιχείων που απεικονίζονται («Η μαμά... το γάλα... η αγελάδα...»). Στη συνέχεια, αναδεικνύει με λογική αλληλουχία και αιτιολόγηση τα εμπόδια και τις προϋποθέσεις για την απόκτηση του γάλακτος, όπως όταν το κορίτσι ζητά χόρτα από το λιβάδι και νερό από το σύννεφο, κατανοώντας την αλληλεξάρτηση των στοιχείων («Δε σου δίνω χόρτα, άμα δε σου δίνω κάτι...») και «Πηγαίνει το κοριτσάκι και ζητάει νερό από το συννεφάκι.». Ο διάλογος με την εκπαιδευτικό υπογραμμίζει την αυξανόμενη σαφήνεια και πληρότητα της αφήγησης.

Στάδια μελέτης	Συνολικές ερωτήσεις	Σωστές απαντήσεις	Αστοχες απαντήσεις	Ποσοστό εύστοχων απαντήσεων
1η Φάση- 1η Ιστορία	13	5	8	38 %
2η Φάση- 2η Ιστορία	7	7	0	100%

Πίνακας 3: Συγκριτικός πίνακας εύστοχων απαντήσεων σε ερωτήσεις εξέλιξης της ιστορίας

Όπως συνοψίζεται στον Πίνακα 3, η σύγκριση των δύο φάσεων δείχνει σαφή μεταβολή, τόσο στην ποσότητα όσο και στην ποιότητα των απαντήσεων. Καταγράφεται η ευστοχία των απαντήσεων εξέλιξης της ιστορίας, και η απόλυτη επιτυχία της δεύτερης φάσης. Στην πρώτη, αν και το παιδί ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών, εμφανίζει αστοχίες όταν καλείται να διατυπώσει αιτιολογήσεις ή προβλέψεις. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις εξέλιξης (Πίνακας 3) περιορίζονται σε μονολεκτικά ή ασαφή σχήματα χωρίς νοηματική συνοχή. Όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μία φυσική ροπή προς τη δημιουργία ιστοριών, οι οποίες ωστόσο στερούνται συστηματικής πλοκής και εννοιολογικής συνέχειας (Applebee, 1987 όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995).

Στη δεύτερη φάση, η εικόνα διαφοροποιείται, καθώς οι απαντήσεις του παιδιού γίνονται συνεκτικές, επεξηγηματικές και αποκαλύπτουν ενεργή εμπλοκή με την αφηγηματική συνέχεια. Όλες οι ερωτήσεις εξέλιξης απαντώνται πλέον με τρόπο εύστοχο, γεγονός που υποδηλώνει βελτίωση της ικανότητας πρόβλεψης και ερμηνείας. Η βελτίωση αυτή απαντά στο πρώτο ερώτημα, ότι η σωκρατική μέθοδος μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενίσχυσης της κριτικής και αιτιακής σκέψης, ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εφόσον εφαρμοστεί με κατάλληλη καθοδήγηση (Kim & Hachey, 2021). Στην έρευνα των Lai & Teng (2023) η μεταβολή ερμηνεύεται βάσει της σταδιακής ενεργοποίησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δεδομένο που, αν και τεκμηριώνεται σε μελέτη ευρύτερης κλίμακας, προσφέρει θεωρητικό έρεισμα για την κατανόηση των ποιοτικών μεταβολών που καταγράφηκαν και στην παρούσα -μικρότερης εμβέλειας- μελέτη.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, οι μεταβολές που καταγράφηκαν μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης φάσης επιβεβαιώνουν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την ανταπόκριση του παιδιού στην εξέλιξη της παρέμβασης. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνει άλλωστε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την ανταπόκριση του παιδιού στην εξέλιξη της παρέμβασης.

Η προοπτική αυτή είναι συνεπής με τη θέση ότι η σωκρατική μεθοδολογία μπορεί να συντελέσει στην ανάδυση των εννοιολογικών δομών σκέψης, προωθώντας την κατανόηση της «βαθύτερης δομής» των ερωτημάτων και όχι απλώς την αναπαραγωγή πληροφοριών (Liu & Yoon, 2023). Όπως επισημαίνουν οι Sobre & Scalone (2021), η εν λόγω πρακτική ενισχύει τη λογική οργάνωση της αφήγησης και την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων· και μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική όχι μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά και ως στρατηγική με δυνατότητα γενίκευσης, ενδυναμώνοντας την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η αυξανόμενη ευστοχία του παιδιού σε ερωτήσεις εξέλιξης συνδέεται με τη βελτίωση στη χρήση αιτιακών συνδέσμων και στην ανάδειξη σχέσεων πρόθεσης-αποτελέσματος. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με την παιδαγωγική θεώρηση της μαιευτικής ως στρατηγικής διαλόγου που ενεργοποιεί τη σκέψη μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις, όπως έχει τεκμηριωθεί σε εμπνηματικές μελέτες του Χρ. Φράγκου (1993), αλλά και σε νεότερες. Η θέση του ότι η σωκρατική μέθοδος μπορεί να απευθυνθεί σε όλο το φάσμα των μαθητών, ανεξαρτήτως των γνωστικών τους ικανοτήτων, επιβεβαιώνεται και στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, καθώς το παιδί φαίνεται να ωφελείται είτε μέσα από

«παρακαμπτήριους συλλογισμούς» είτε μέσω της καθοδηγούμενης εστίασης σε κρίσιμες σχέσεις μεταξύ των γεγονότων.

Το συγκεκριμένο είδος καθοδηγούμενης διερεύνησης ευνοεί τη σταδιακή αυτονόμηση της σκέψης, κάτι που έχει επισημανθεί και σε έρευνες που εξετάζουν την εφαρμογή της σωκρατικής μεθόδου σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα με παιδιά, όπως αυτή των Kim & Hachey (2021), όπου αναδεικνύεται η σύνδεση του διαλόγου με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με την Nappi (2017) η ευελιξία στη χρήση ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε νέες γνωστικές κατακτήσεις, χωρίς να τους προσφέρονται έτοιμες απαντήσεις. Η παρατήρηση ότι το νήπιο, ακόμη και χωρίς αρχική επίγνωση των αφηγηματικών συσχετίσεων, καταφέρνει μέσω διαλόγου να τις ανακαλύψει και να τις ενσωματώσει σε μετέπειτα αφηγήσεις, ενισχύεται από τη βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη θέση ότι η σκέψη και η γλώσσα αλληλοτροφοδοτούνται σε ένα πλαίσιο διερευνητικής αλληλεπίδρασης (Liu & Yoon, 2024).

Παραπλήσια ευρήματα επισημαίνονται και στη μελέτη της Vretudaki (2021), όπου αναδεικνύεται η σημασία της στοχευμένης υποστήριξης της αφηγηματικής οργάνωσης κατά την προσχολική ηλικία, ιδίως μέσω διαλόγων καθοδηγούμενης ανακαλυπτικής φύσης. Παρότι η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε σε ευρύτερο δείγμα και σε ποσοτικά εργαλεία καταγραφής, ενισχύει θεωρητικά τη δυναμική των διαλογικών παρεμβάσεων, παρέχοντας γόνιμο πλαίσιο στήριξης των ερμηνευτικών συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική ενίσχυση της ικανότητας του παιδιού να οργανώνει νοηματικά την πλοκή και να εμπλέκεται ενεργά στην εξέλιξή της. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού φαίνεται να συνέβαλε καθοριστικά στη μετακίνηση από τη ρηχή ανάκληση προς την ουσιαστική επεξεργασία, ενισχύοντας την αναλυτική σκέψη και την αφηγηματική επάρκεια στο πλαίσιο της διαλογικής αφήγησης. Όπως έχει υποστηριχθεί η διαλογική φύση της μεθόδου, η εστίαση στη σταδιακή πρόκληση και η απουσία έτοιμων απαντήσεων συνιστούν κρίσιμες συνθήκες για την ανάδυση των διαστάσεων της κριτικής σκέψης, ιδίως όταν αξιοποιούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα με υψηλό βαθμό αβεβαιότητας, όπως η αφήγηση ή η επίλυση προβλήματος (Kim & Hachey, 2021· Liu & Yoon, 2023). Η σταδιακή αυτή μετατόπιση από την απλή αναπαραγωγή στην ενεργή κατασκευή νοήματος ανταποκρίνεται στα ευρήματα της Applebee (1987 όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995), η οποία υποστηρίζει ότι η αφηγηματική ανάπτυξη ενισχύεται μέσα από την εμπλοκή του παιδιού σε νοηματοδοτούμενες επικοινωνιακές πράξεις. Οι διαπιστώσεις αυτές συνιστούν σημείο αναφοράς για την ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας μικρής κλίμακας μελέτης, παρά τη διαφοροποίηση ως προς το ερευνητικό τους πεδίο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εμπειρική παρατήρηση της παρούσας εφαρμογής καταδεικνύει ότι η κατάλληλα προσαρμοσμένη μαιευτική καθοδήγηση μπορεί να κινητοποιήσει ανάλογες διαδικασίες νοηματοδότησης και αφηγηματικής συγκρότησης.

Από παιδαγωγική σκοπιά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη δυνατότητα αξιοποίησης της σωκρατικής μεθόδου ακόμη και σε πρώιμα αναπτυξιακά στάδια, εφόσον ο σχεδιασμός λαμβάνει υπόψη τις προσλαμβάνουσες των μικρών μαθητών/τριών. Η μετατόπιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από πομπό σε διαμεσολαβητή της σκέψης, η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων και η ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής της αφήγησης, φαίνεται να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για βαθύτερη κατανόηση και συνειδητή οργάνωση του νοήματος από το μικρό παιδί. Η παρατηρούμενη μεταβολή μεταξύ των δύο φάσεων εφαρμογής φανερώνει την παιδαγωγική αξία της μεθόδου όχι μόνο ως τεχνικής διατύπωσης ερωτήσεων, αλλά ως πρακτικής νοητικής ενεργοποίησης με μακροπρόθεσμες δυνατότητες εφαρμογής σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, η μελέτη περιορίζεται από το γεγονός ότι πρόκειται για ανάλυση περίπτωσης ενός μόνο παιδιού. Το εύρος και η γενίκευση των συμπερασμάτων οφείλουν να εξεταστούν με επιφύλαξη, καθώς παράγοντες όπως η προσωπικότητα του παιδιού, η οικειότητά του με την εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία ή η φύση των αφηγηματικών ερεθισμάτων ενδέχεται να έχουν επηρεάσει την τελική έκβαση. Επιπλέον, η ερμηνεία των μεταβολών βασίζεται σε απομαγνητοφωνημένες προφορικές απαντήσεις, χωρίς τη δυνατότητα άμεσης διασταύρωσης με άλλες μορφές αξιολόγησης ή παρατήρησης.

Συμπεράσματα

Παρά τις παραπάνω επιφυλάξεις, η ποιότητα των απαντήσεων στη δεύτερη φάση και η συνέπεια στις αρχικές υποθέσεις συνηγορούν στο επιχείρημα ότι η μαιευτική μέθοδος μπορεί να αποτελέσει γόνιμη παιδαγωγική στρατηγική και για τις μικρές ηλικίες. Μέσα από την αναλυτική εξέταση των δύο φάσεων αφήγησης του παιδιού, καταγράφηκε ουσιώδης βελτίωση τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο της αφήγησής του, με έμφαση στην ανάπτυξη της πλοκής και στην απόδοση αιτιακών σχέσεων. Η μαιευτική τεχνική λειτούργησε ως μοχλός ενίσχυσης της προφορικής έκφρασης και της αφηγηματικής συνοχής, μέσω ενός διαλόγου που αναζήτησε τη σκέψη πίσω από τον λόγο.

Η παραπάνω εξέλιξη συνάδει με τη θέση της Applebee (1987 όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995) και του Χατζησαββίδη (2001) ότι η παιδική αφήγηση αποκτά βάθος και συνοχή όταν υποστηρίζεται από ενήλικες μέσα σε πλαισιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, όπου η καθοδηγούμενη συζήτηση ενθαρρύνει τη διατύπωση υποθέσεων και την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης -παρά το περιορισμένο της δείγματος- υποδηλώνουν ότι η σωκρατική μέθοδος μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων, εφόσον εφαρμοστεί με ευελιξία και παιδαγωγική ευαισθησία. Παράλληλα συνδιαλέγονται με υφιστάμενες ερευνητικές θέσεις (Φράγκος, 1993· Nappi, 2017· Liu & Yoon, 2024), που τεκμηριώνουν την αξία της μαιευτικής μεθόδου ως στρατηγικής υποστήριξης της σκέψης και της αφηγηματικής έκφρασης.

Παρά τις διαφορές στον ερευνητικό σχεδιασμό και την κλίμακα εφαρμογής, οι συγκλίσεις αυτές ενισχύουν τη θεωρητική τεκμηρίωση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Ήδη αρκετές δεκαετίες νωρίτερα, ο Χρ. Φράγκος είχε διεξαγάγει συστηματική έρευνα για την εφαρμογή της σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, τεκμηριώνοντας τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα και τη δυνατότητά της να προσαρμόζεται στις νοητικές δυνατότητες μικρότερων ηλικιών (Φράγκος, 1993). Η θέση του ότι η μαιευτική τεχνική δεν απαιτεί εξ ορισμού γνωστική ωριμότητα, αλλά μπορεί να αποβεί λειτουργική μέσα από κατάλληλη παιδαγωγική καθοδήγηση και ερωτήματα που ενεργοποιούν τη σκέψη (Φράγκος, 1993), φαίνεται να επιβεβαιώνεται -έστω ενδεικτικά- και στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Η ποιοτική διαφοροποίηση των απαντήσεων του παιδιού κατά τη δεύτερη φάση μοιάζει να κινείται προς την ίδια κατεύθυνση με διαπιστώσεις πρόσφατων μελετών (Sobre & Scalone, 2021), οι οποίες -κινούμενες βέβαια σε ευρύτερα ερευνητικά περιβάλλοντα- ανέδειξαν τη συμβολή της διαλογικής συζήτησης στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της λογικής οργάνωσης της αφήγησης και της αιτιακής σύνδεσης των γεγονότων. Η προώθηση ερευνητικών πρωτοβουλιών θα μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω την παιδαγωγική αξιοποίηση της προσέγγισης αυτής στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Ενδεικτικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι και το παράδειγμα της Vretudaki (2021), η οποία, σε πειραματική έρευνα με ευρύτερο δείγμα, τεκμηρίωσε τη στατιστικά σημαντική βελτίωση της αφηγηματικής συνοχής και της αιτιακής συνάφειας μέσω μεταγνωστικών παρεμβάσεων.

Επίλογος

Η συγκεκριμένη μελέτη επαναφέρει τη συζήτηση γύρω από τη δυναμική της σωκρατικής μεθόδου ως εργαλείου υποστήριξης της αφήγησης στην προσχολική ηλικία. Από αυτήν αναδείχθηκε ότι η μαιευτική καθοδήγηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης και της αιτιακής σκέψης των παιδιών. Παρά τις μεθοδολογικές προκλήσεις, τα ευρήματά της προσφέρουν ενδείξεις ότι η σωκρατική προσέγγιση, όταν προσαρμόζεται στις αντιληπτικές δυνατότητες και τα παιδαγωγικά συμφραζόμενα της πρώτης σχολικής ηλικίας, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Η αφήγηση, σε συνδυασμό με τη στοχευμένη χρήση ανοιχτών ερωτημάτων, αναδεικνύεται ως πρόσφορο πεδίο για τη σταδιακή καλλιέργεια της νοηματοδότησης και της εννοιολογικής επεξεργασίας.

Τα παραπάνω, άλλωστε, αποτελούν ζητούμενα που καταγράφονται στο πλαίσιο των αρχών των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα, ενώ η επικείμενη εφαρμογή του πολλαπλού βιβλίου και η ανανέωση του διδακτικού υλικού δημιουργούν επιπλέον ευκαιρίες για την αναζήτηση αφηγηματικών προσεγγίσεων που ενσωματώνουν ερωτήσεις διερευνητικού χαρακτήρα, εναρμονισμένες με τις αρχές της παρουσιαζόμενης τεχνικής. Παρόμοιες επιλογές θα μπορούσαν να συμβάλουν ουσιαστικά στη γλωσσική ανάπτυξη και τη στοχαστική εμπλοκή, αναδεικνύοντας τη σημασία της αφήγησης ως μέσου σκέψης και έκφρασης ακόμη και για μαθητές/τριες της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kanat, K., Temel, Z.F. (2025). The Use of Questioning Strategies in the Development of Critical Thinking Skills in Children: A Qualitative Study of the Socratic Method. *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01864-4>.
- Kim, S. J. & Hachey, A.C. (2021). Engaging Preschoolers with Critical Literacy through Counter Storytelling: A Qualitative Case Study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 633-646. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01089-7>.
- Liu, J., & Yoon, J. (2024). Preschool teachers' perceptions on the use of questioning strategy during storytelling to develop children's critical thinking in Central China. *Early Years*, <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2373373,1-15>.
- Nappi, J. S. (2017). The Importance of Questioning in Developing Critical Thinking Skills. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84 (1): 30.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th ed.). Sage.
- I.E.Π. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό*. Στο: [Διαδίκτυο](#), (Προσπελάστηκε 02/7/2025).
- Μπιρμπίλη, Μ. (2019). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός νηπιαγωγού- Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σοροβέλης, Χ. (2019). *Η αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου-μαιευτικής στο σύγχρονο κονστρουκτιβισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Πτυχιακή/ Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Αγωγής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <https://www.apothesis.eap.gr/archive/item/144509> (Προσπελάστηκε 02/07/2025).

- Τζουριάδου, Μ.(1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Φάβας, Δ. (2018). *Η αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου-μαιευτικής στο σύγχρονο κονστρουκτιβισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Ειδίκευση: Δια βίου μάθηση, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22543> (Προσπελάστηκε 02/07/2025).
- Φράγκος, Χρ. Π. (1993). *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Τα ελληνικά των νηπίων: Γλωσσικές παρατηρήσεις στον αφηγηματικό λόγο των νηπίων. Στο Αγγουράκη, Α. Αρβανίτη, Δ. Γούτσος, κ.ά. (επιμ.) *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. University Studio Press & Πανεπιστήμιο Κύπρου. 533-540. Θεσσαλονίκη.

Ο ρόλος της συνέντευξης στις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1992 μέχρι σήμερα

Ουζούνης Δημήτριος

*Εκπαιδευτικός Π/θμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
douzouni@eled.duth.gr*

Περίληψη

Η αναγκαιότητα της εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προϋποθέτει τη λειτουργία μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής Διοίκησης σε επίπεδο νομού, η οποία θα τους παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη, τον συντονισμό και την ενεργοποίηση όλων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Είναι αυτονόητο πως στο περιεχόμενο του συντονισμού των ενεργειών εντάσσονται τόσο οι διοικητικές λειτουργίες όσο και η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η συλλογική δράση, η ανατροφοδότηση και η ανάπτυξη προσδοκιών (Χυτήρης, 2013, σ. 11). Η ύπαρξη μιας αποτελεσματικής και ικανής ηγεσίας, ως επικεφαλής της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο νομού, μπορεί να συμβάλει στην ποιοτική λειτουργία των σχολείων και στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πώς όμως θα επιλέξουμε τον κατάλληλο Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Μέσα από ποιες διαδικασίες και με ποια κριτήρια; Από το 1992 μέχρι σήμερα έχουν εκδοθεί πληθώρα νομοθετημάτων που επιχειρούν να διαμορφώσουν το πλαίσιο επιλογής των συγκεκριμένων στελεχών. Οι επιλογές πραγματοποιούνται βάσει αντικειμενικών και μετρήσιμων κριτηρίων αλλά και βάσει συνεκτιμώμενων κριτηρίων που διαπιστώνονται με τη διαδικασία της «συνέντευξης».

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί την κριτική προσέγγιση του κριτηρίου της «συνέντευξης» των υποψηφίων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το περιεχόμενό της στηρίζεται σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς που διατελούν ή διετέλεσαν Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις 5 περιφερειακές ενότητες της Περιφέρειας Α.Μ.Θ.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση της εκπαίδευσης, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Πολιτική, Συνέντευξη, Επιλογές Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Abstract

This article refers in the role of the education administration at the county level for ensuring the smooth operation and quality improvement of Primary Education, which will provide to schools the appropriate support, coordination and activation of all to achieve educational goals. In this context, effective administration includes coordination and human resource management, as well as the development of shared expectations among stakeholders. Focusing on the position of Directors of Primary Education, the research notes that, since 1992, many laws have been issued that determine the method of selecting specific administrative executives in education such as the Directors of Primary Education, the leaders at the county level. Selections are made based on objective and measurable criteria and through the “interview” process. The present study will focus critically our research interest in the “interview” as a selection criterion for these Directors and will examine how it functions in practice. The research data were collected from educators who currently are or have been Directors of Primary Education in the five regional units of the Region of Eastern Macedonia

and Thrace, providing insights into the perceived fairness, reliability and effectiveness of the interview process.

Key words: Administration of Education, Director of Primary Education, Educational Policy, Interview, Headship Selections

Εισαγωγή

Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών δομών συσχετίζεται κατά κύριο λόγο με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνει την εισαγωγή καινοτόμων διαδικασιών και καλών πρακτικών αποβλέποντας στην ανατροπή των παγιωμένων διοικητικών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, αποτελούν μια πολιτισμική οντότητα (Στραβάκου, 2003, σσ. 15-26), μια οργάνωση, που είναι ενταγμένη σε ένα διοικητικό σύστημα και λειτουργεί στηριζόμενη στις αρχές της δημόσιας διοίκησης. Οι σχολικές μονάδες που έχουν ως βασική αρμοδιότητα την παροχή εκπαίδευσης αλλά και οι φορείς που τις παρέχουν υποστήριξη και συγκροτούν το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπως είναι οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελούν οργανώσεις με συγκεκριμένη δομή και διοικητικές λειτουργίες και συντονίζουν το ανθρώπινο δυναμικό με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Κατσαρός, 2008, σσ. 17-18). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούμενο από όλους τους φορείς που το συνθέτουν, προσπαθεί μέσα από τις λειτουργίες της διοίκησης να επιτύχει καθορισμένους στόχους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 62) μέσα από μια τριπλή λειτουργία η οποία, σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008, σ. 17), αποτελείται από τη δραστηριότητα της οργάνωσης, το αποτέλεσμα της διαδικασίας του «οργανώνουν» και την οντότητα αυτή καθαυτή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η λειτουργία μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ατόμου στη διοίκησή της που διαθέτει τις κατάλληλες ικανότητες για να μετασχηματίσει τις δομές λειτουργίας, όχι μόνο της συγκεκριμένης υπηρεσίας αλλά όλων των σχολείων, να αφυπνίσει το ανθρώπινο δυναμικό και να συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της οράματος και της εσωτερικής κουλτούρας. Το συγκεκριμένο στέλεχος της εκπαίδευσης μπορεί να μην είναι ένας χαρισματικός ηγέτης αλλά πρέπει οπωσδήποτε να έχει την ικανότητα δημιουργίας δεσμών εμπιστοσύνης και διαμόρφωσης εσωτερικού οράματος, να διασφαλίζει ισότιμες συμμετοχικές διαδικασίες και να επιτυγχάνει την προσήλωση των μελών της ομάδας στην κοινή προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Μιχόπουλος, 1998, σσ.62-63). Εν τέλει, ο εκπαιδευτικός που ηγείται της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας, δηλαδή ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πρέπει να είναι ένα ξεχωριστό πρόσωπο το οποίο, όπως εύστοχα διατυπώνει ο Παπούλιας (2009, σ. 165), να διαθέτει ικανότητες ηγεσίας που τις εφαρμόζει με τόλμη και αποφασιστικότητα.

1. Η διοίκηση της εκπαίδευσης

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η λειτουργία ενός σύγχρονου σχολείου. Επομένως, όλες οι προσπάθειες του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, συγκλίνουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσα από την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι εκπαιδευτικοί

οργανισμοί αναπτύσσουν μια αμφίδρομη σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργούν, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και να παράγουν υψηλής ποιότητας έργο, με αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο. Η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει τη σημαντική αποστολή, να συντονίσει, να ενεργοποιήσει και να στηρίξει όλες τις ενέργειες των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Συρμακέσης, 2017, σ. 23). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008, σ. 33), η διοίκηση επιτυγχάνει την παραπάνω αποστολή της μέσα από πέντε βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994, σ. 127), επισημαίνουν ότι η διοίκηση στην εκπαίδευση διαχειρίζεται όλες τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και τους παράγοντες και τους συντελεστές που τις συνθέτουν και αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ ο Σαΐτης (2000, σ. 24) ορίζει τη διοίκηση της εκπαίδευσης ως ένα σύστημα που συμβάλλει αποφασιστικά στην αποτελεσματική επίτευξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ενεργοποίηση-παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού και την ορθή διαχείριση των υλικών πόρων. Ο Κουτούζης (1999, σ. 29-30) επισημαίνει ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας συντονίζονται «άνθρωποι», «μέσα» και «δραστηριότητες», με σκοπό την αποτελεσματική παροχή εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ένα βασικό στοιχείο της διοίκησης της εκπαίδευσης, το στοιχείο της ιεραρχικής της δομής. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Bush (2020, p.2), η διοίκηση στην εκπαίδευση διαχειρίζεται ένα σύστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο συμμετέχει ανθρώπινο δυναμικό και είναι διαρθρωμένο βάσει μιας ιεραρχίας.

1.2. Οι βασικές αρχές της διοίκησης στην εκπαίδευση

Η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης αποτελεί, σε διεθνές επίπεδο, επιστημονικό κλάδο της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, η μελέτη του οποίου, μεταξύ άλλων, αποβλέπει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Στραβάκου, 2003β, σσ. 16-18) αλλά και των υπόλοιπων δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις που διαμορφώνονται γύρω από τη διοικητική επιστήμη και την οργανωτική θεωρία και αντιλαμβανόμενοι το σχολείο αλλά και όλους τους φορείς που συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως πολυσύνθετες οργανώσεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι γενικές αρχές που διέπουν τη Διοίκηση εφαρμόζονται και στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008, σ. 24-25). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μέσα από τη λειτουργία τους καθοδηγούν τη συνεργασία του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ενώ και άλλες βασικές έννοιες της διοίκησης, όπως οικονομική διαχείριση, διαχείριση ανθρώπινων πόρων, διαχείριση σχέσεων οργανισμού με την κοινωνία κ.ά., τυγχάνουν εφαρμογής και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η διοίκηση, λοιπόν, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό τμήμα στη λειτουργία της εκπαίδευσης καθώς συμβάλλει στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου (Φωτόπουλος, 2012, 72-73) και είναι αυτή που μπορεί να «παρακινήσει» και να «κινητοποιήσει» το ανθρώπινο δυναμικό, να ενεργοποιήσει την αποτελεσματική «ομάδα», να διαμορφώνει εσωτερική κουλτούρα λειτουργίας και όραμα και να «χτίζει αδιαλείπτως το μέλλον» μέσα από τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μπουραντάς, 2012, σσ. 149-151). Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι σαφέστατα χώρος άσκησης διοίκησης, αλλά με πολλές και σημαντικές ιδιαιτερότητες, τις οποίες, όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2000, σσ. 21-24), πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας στην προσπάθειά να εντάξουμε τις γενικές αρχές της διοίκησης στην εκπαίδευση.

1.3. Οι ιδιαιτερότητες της διοίκησης στην εκπαίδευση

Για όλους τους οργανισμούς διατυπώνονται με ευκολία έννοιες και θεωρίες για τη διοίκηση. Στον χώρο όμως της εκπαίδευσης και λόγω της ιδιαιτερότητας που επικρατεί σε αυτόν, πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στη διατύπωση των παραπάνω θεωριών (Κατσαρός, 2008, σ. 25).

Η πιο βασική λειτουργία της διοίκησης σε έναν οργανισμό είναι η διατύπωση του σκοπού και των στόχων και είναι μια διαδικασία που ρυθμίζεται, οργανώνεται και συντονίζεται στο εσωτερικό του. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όμως, οι στόχοι που τίθενται δεν εξαρτώνται μόνο από την εσωτερική του λειτουργία αλλά επηρεάζονται έντονα από πιέσεις τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον όσο και από τις προσδοκίες της εκάστοτε εξουσίας (Bush, 2007, σ. 392). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαδραματίζουν έναν διπλό ρόλο, από τη μια τη λειτουργία μέσω του δημόσιου χαρακτήρα τους και από την άλλη τη λειτουργία μέσω του κοινωνικού τους χαρακτήρα, τη λειτουργία τους δηλαδή ως κοινωνικού θεσμού (Μπουραντάς, 2005). Εν τέλει, η διοίκηση στην εκπαίδευση διαφέρει από τη διοίκηση σε άλλους οργανισμούς στα εξής βασικά σημεία όπως επισημαίνονται από την Αθανασούλα – Ρέππα (2008, σ. 36-39):

- Οι στόχοι στην εκπαίδευση είναι πολύπλοκοι και δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, καθώς σχετίζονται με ιδιαίτερα θέματα (στην εκπαίδευση γίνεται αναφορά για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, για την κοινωνικοποίηση, για τη μετάδοση αξιών και κανόνων, για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, για μεθόδους διδασκαλίας κ.ά.).
- Οι στόχοι που τίθενται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μετρήσιμοι (μπορεί να μετρηθεί ο στόχος για την κοινωνικοποίηση των μαθητών, για τον βαθμό της προσωπικής τους ανάπτυξης κ.ά.;).
- Το εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται με τα παιδιά, με την εκπαίδευσή τους και την κοινωνικοποίησή τους. Ποια είναι όμως η σχέση εκπαιδευτικού συστήματος – παιδιών; Τα παιδιά σίγουρα δεν μπορούν να θεωρηθούν «πελάτες» του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε ως «προϊόν» του και φυσικά ούτε και ως «εργαζόμενοι» του.
- Στο επίπεδο της περιφερειακής ενότητας, η σχέση διευθυντών εκπαίδευσης – διευθυντών σχολείων – εκπαιδευτικών έχει κοινή βάση, καθώς όλοι τους είναι εκπαιδευτικοί και συμμετέχουν σε διαδικασίες κοινής λήψης αποφάσεων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Τελικά, αυτό που πρέπει να διερευνηθεί ενδελεχώς και να αναλυθεί είναι το κατά πόσο οι στόχοι που τίθενται κατά την άσκηση της διοίκησης στην εκπαίδευση συμβαδίζουν με τους σκοπούς και τις αξίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή αποβαίνουν σε βάρος της (Bush, 2007, pp. 391-393).

1.4. Η διάρθρωση της διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδος, σκοπός της παιδείας (άρα και του εκπαιδευτικού συστήματος) είναι η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων. Επιπρόσθετα, στοχεύει στην ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών και στη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Το Υπουργείο Παιδείας, ως εκπαιδευτικό σύστημα και ως φορέας εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει ως αποστολή την ανάπτυξη και τη συνεχή αναβάθμιση της παιδείας με σκοπό: α) την ηθική, την πνευματική και τη φυσική αγωγή των Ελλήνων, β) την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης, γ) την προστασία της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης και της λατρείας και την εποπτεία των λειτουργιών όλων των γνωστών θρησκειών, δ) την καλλιέργεια του σεβασμού στην ελευθερία του λόγου και της

έκφρασης, ε) την ανοχή στη διαφορετικότητα, στ) τη διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της απαγόρευσης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας, ζ) τον σεβασμό στο περιβάλλον, φυσικό και πολιτιστικό, και την εμπέδωση της αρχής της αειφορίας, η) τη διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, θ) την ανάπτυξη και την προαγωγή της επιστήμης, της έρευνας, της καινοτομίας, της τεχνολογίας, της κοινωνίας της πληροφορίας και ι) τη μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της δια βίου μάθησης (άρθρο 1 του Π.Δ. 18/2018). Η διάρθρωση της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στη διοικητική διαίρεση της χώρας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 246) και σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις του Νόμου 4823/2021 (Α'136) διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: Στο εθνικό-κεντρικό όπου η οργάνωση και η διοίκηση ασκείται από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, στο περιφερειακό όπου η διοίκηση ασκείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και την υπηρεσία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, σε επίπεδο περιφερειακών ενοτήτων (πρώην νομών) όπου η διοίκηση ασκείται από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και της υπηρεσίας της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και, τέλος, σε επίπεδο τοπικό όπου λειτουργεί η σχολική μονάδα με τη δομή της, την οργάνωση και τη διοίκησή της. Όλες οι περιφερειακές υπηρεσίες διοίκησης αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

2. Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

2.1. Η λειτουργία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως αποκεντρωμένης υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι διοικητική οργάνωση και ακολουθεί όλες τις αρχές που διέπουν τη Δημόσια Διοίκηση. Ταυτόχρονα λειτουργεί ως οργανωτικό σύστημα που έχει οντότητα, συγκεκριμένες λειτουργίες διοίκησης, ανθρώπινα (εκπαιδευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό) και υλικά μέσα (Κατσαρός, 2008, σ. 17-25).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 18/2018 καθορίζεται ο σκοπός λειτουργίας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη υπηρεσία διοίκησης της εκπαίδευσης έχει συγκεκριμένη σύσταση, οργάνωση και δομή και έργο της είναι ο συντονισμός και η υποστήριξη της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης η οποία αποτελεί μια συλλογική «οργάνωση» με σταθερότητα, διάρκεια και οργάνωση. Ειδικότερα, ο επιχειρησιακός στόχος κάθε Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η εποπτεία και η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς της και των υποστηρικτικών αποκεντρωμένων δομών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου. Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαθέτει τα μέσα που συμβάλλουν στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της και αποτελούνται από το νομικό πλαίσιο (Νόμοι, Υ.Α., εγκύκλιοι, οδηγίες, κ.ά.) που πρέπει να εφαρμόζεται, το υλικό (εγκαταστάσεις, ηλεκτρονικά μέσα κ.λπ.) και το ανθρώπινο δυναμικό (στελέχη, διοικητικό προσωπικό, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί).

2.2. Η οργάνωση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συγκροτείται από τα ακόλουθα τμήματα που αποτελούν οργανικές μονάδες της. Συγκεκριμένα, είναι το Τμήμα Α' Διοικητικού, το Τμήμα Β' Οικονομικού, το Τμήμα Γ' Προσωπικού, το Τμήμα Δ' Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών και το Τμήμα Ε' Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Σε κάθε ένα από τα παραπάνω Τμήματα τοποθετείται Προϊστάμενος. Στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν, ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες, οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εντάσσονται στην περιφέρεια της

Διεύθυνσης. Οι αρμοδιότητες κάθε Τμήματος της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθορίζονται με τις διατάξεις του άρθρου 51 του Π.Δ. 18/2018 όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 209 του Νόμου 4610/2019. Στη συγκεκριμένη υπηρεσία διοίκησης της εκπαίδευσης υπηρετούν διοικητικοί δημόσιοι υπάλληλοι και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Σε κάθε Τμήμα της Υπηρεσίας προΐσταται διοικητικός υπάλληλος εκτός από το Τμήμα Ε΄ Εκπαιδευτικών Θεμάτων όπου προΐσταται εκπαιδευτικός, κατόπιν διαδικασιών επιλογής. Τέλος, στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπάγονται ο Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, ο υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, ο υπεύθυνος Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού και ο υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών.

3. Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

3.1. Ο θεσμός του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως στέλεχος διοίκησης της εκπαίδευσης, διευθύνει τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μια αποκεντρωμένη υπηρεσία διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας και ταυτόχρονα είναι υπεύθυνος για τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής του. Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει την υποχρέωση της αρμονικής και αποτελεσματικής συνεργασίας με τα όργανα διοίκησης των σχολείων, ώστε να επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία τους, να υλοποιείται με τρόπο αποτελεσματικό ο προγραμματισμός τους και να επιλύεται κάθε πρόβλημα που προκύπτει (Ανδρέου, 1999, σ. 110).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένα υπηρεσιακό στέλεχος που τοποθετείται κατόπιν επιλογής σε μια κομβική θέση εντός της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του καθορίζονται από συγκεκριμένες νομοθετικές διατάξεις οι οποίες του προσδίδουν έναν πολυσύνθετο ρόλο. Η τοποθέτησή του στη συγκεκριμένη θέση διοίκησης γίνεται με θητεία και είναι υποχρεωτικά εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο Στέλεχος ασκεί διοίκηση έχοντας αρμοδιότητες γραφειοκρατικές, αλλά και εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές που απορρέουν από το ρόλο του ως εκπαιδευτικός αλλά λειτουργεί και ως διευθυντής-ηγέτης με σκοπό την εισαγωγή καινοτομιών και τη διαμόρφωση του οράματος και της εσωτερικής κουλτούρας, για την επίτευξη των στόχων που τίθενται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη συνεχή βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

Οφείλουμε, βέβαια, να επισημάνουμε το γεγονός πως αν και οι αρμοδιότητές του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως τις περιγράψαμε προηγουμένως, του προσδίδουν, θεωρητικά τουλάχιστον, έναν σημαντικό βαθμό διοικητικής αυτονομίας, εντούτοις αποδεικνύεται ότι βρίσκεται αντιμέτωπος με τον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μέσα από τη διάρθρωσή του θέτει σοβαρά εμπόδια σε κάθε προσπάθεια διαμόρφωσης της κουλτούρας που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη καινοτόμων διοικητικών, εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και θα μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών που λειτουργούν στην περιοχή της ευθύνης του (Μαυρογιώργος, 1999, σσ.139-140).

3.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος όλων των εκπαιδευτικών της περιοχής του καθώς και των διοικητικών υπαλλήλων που εργάζονται στην υπηρεσία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του καθορίζονται με την αριθ. 170405/ΓΓ1/28-12-2025 (Β' 6273) Υ.Α.. Έχει τη γενική ευθύνη της διοίκησης και του ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων, εξασφαλίζοντας την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία τους ενώ παράλληλα εποπτεύει, ελέγχει, συντονίζει και καθοδηγεί τη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών δομών. Συμμετέχει στη διαδικασία της αξιολόγησης σύμφωνα με όσα καθορίζονται στον Νόμο 4823/2021 ενώ μετέχει ως Πρόεδρος στο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο καθώς και στο Τοπικό Συμβούλιο Επιλογής Στελεχών. Στα καθήκοντά του εντάσσεται η παροχή οδηγιών και κατευθύνσεων στους Διευθυντές και Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων με σκοπό την αποτελεσματική υλοποίηση των διαδικασιών προγραμματισμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αποτίμησης της λειτουργίας των σχολείων. Επίσης, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενώ διαχειρίζεται κρίσεις, επιλύει διαφορές και συμβάλλει στη σύνθεση ιδεών και απόψεων αίροντας αμφιβολίες και αμφισβητήσεις. Επιπρόσθετα, έχει την ευθύνη της εύρυθμης λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.. Τέλος, έχει την υποχρέωση να ενεργεί βασιζόμενος στην εφαρμογή νομικών διατάξεων και επιστημονικών αρχών αλλά και με την αντίληψη ότι πρέπει να εξυπηρετούνται όλοι οι πολίτες χωρίς να ταλαιπωρούνται. Όσον αφορά στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες, ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική στην περιοχή ευθύνης του και υποστηρίζει διοικητικά την αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την παραπάνω Υπουργική Απόφαση, εκτός από τα γενικά του καθήκοντά του, που ανέρχονται σε 40, έχει αρμοδιότητες σχετικές με τις επιλογές Διευθυντών, Υποδιευθυντών και Προϊσταμένων των σχολικών μονάδων (17 αρμοδιότητες), αρμοδιότητες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη ΕΕΠ και ΕΒΠ (42 αρμοδιότητες), αρμοδιότητες σε σχέση με τους Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων καθώς και με τους Προϊσταμένους Εκπαιδευτικών Θεμάτων (8 αρμοδιότητες) και, τέλος, αρμοδιότητες σε σχέση με τους Επόπτες Ποιότητας και τους Συμβούλους Εκπαίδευσης (4 αρμοδιότητες).

4. Η διαδικασία επιλογής του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και στη χώρα μας, οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης καθορίζονται από συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο ενώ τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η επιλογή σχετίζονται με την αρχαιότητα, τη διδακτική εμπειρία, τη διοικητική ικανότητα και εμπειρία, την επιστημονική κατάρτιση και την επαρκή προσωπική συγκρότηση (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008, σ. 43). Ανάμεσα σε όλα τα στελέχη, η επιλογή του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθίσταται μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις σημαντικές αρμοδιότητες που έχει ως στέλεχος της διοίκησης της εκπαίδευσης και τα καθήκοντα που επιτελεί αλλά και το γεγονός ότι φέρει την ουσιαστική ευθύνη της αποτελεσματικής εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας.

4.1. Το νομοθετικό πλαίσιο για την επιλογή Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στη χώρα μας, το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μηχανισμός του κράτους που εντάσσεται στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της χώρας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ.136-137), με τη γραφειοκρατική και ιεραρχική του δομή και τον υπέρμετρο συγκεντρωτισμό και

συντηρητισμό που το διακρίνει, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες νομοθετικού περιεχομένου που αφορούν στον τρόπο επιλογής όλων των στελεχών της εκπαίδευσης και μεταξύ αυτών και των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ελεγχόμενο, πολιτικά και ιδεολογικά, από το κράτος εκπαιδευτικό σύστημα (Τσόνας, 2005, σ.131), διαμορφώνει διαχρονικά το πλαίσιο επιλογής των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με κριτήρια που σχετίζονται με τον θεσμό του Διευθυντή ως στελέχους της διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και με κριτήρια που εξυπηρετούν το κυρίαρχο πολιτικο-ιδεολογικό σύστημα. Για το λόγο αυτό διαπιστώνουμε την πληθώρα των νομοθετημάτων για την επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από το 1982 μέχρι και σήμερα εκδόθηκαν δέκα (10) διαφορετικά νομοθετήματα για εννέα (9) διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι πασιφανές ότι η αλλαγή των νομοθετημάτων κάθε φορά σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την εκάστοτε κυβερνητική αλλαγή. Ο πρώτος νόμος που καθορίζει διαδικασίες επιλογής Προϊσταμένων των Διευθύνσεων Δ.Ε. (έτσι ονομάζονταν τότε οι σημερινοί Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) είναι ο νόμος 1304/1982 με τον οποίο καταργείται και ο θεσμός των Επιθεωρητών. Στη συνέχεια εκδίδεται ο νόμος 1566/1985 όπου καθορίζει τις διαδικασίες επιλογής και με το Π.Δ. 249/1986 εξειδικεύονται τα κριτήρια επιλογής των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων Δ.Ε.. Ακολουθεί ο νόμος 2043/1992 με τον οποίο επέρχονται αλλαγές στις διαδικασίες επιλογής και προβλέπεται η μονιμοποίηση των στελεχών διοίκησης. Στη συνέχεια με το Π.Δ. 398/1995 καθορίζονται εκ νέου οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων Π.Ε. ενώ καταργούνται όλες οι διατάξεις περί μονιμοποίησης των στελεχών διοίκησης. Με το Π.Δ. 25/2002 καθορίζονται νέες διαδικασίες και κριτήρια επιλογής ενώ με τον νόμο 3467/2006 τροποποιούνται και πάλι τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής. Με τον νόμο 3848/2010 επιχειρείται η θέσπιση ενός σταθερού και αναλυτικού συστήματος επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με συγκεκριμένα αναλυτικά μετρήσιμα κριτήρια επιλογής. Με τους νόμους 4327/2015 και 4351/2015 επιχειρείται για μια ακόμη φορά η αλλαγή των κριτηρίων καθώς και των διαδικασιών επιλογής. Με τον νόμο 4547/2018 επέρχονται νέες αλλαγές, χωρίς αυτή τη φορά να υπάρχει κάποια κυβερνητική αλλαγή, ενώ με τον νόμο 4823/2021 θεσπίζεται το πιο αναλυτικό νομοθέτημα για τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής.

Η επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας γίνεται από το 1982 μέχρι το 1992 από το αρμόδιο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο και από το 1998 μέχρι και σήμερα από τα Συμβούλια Επιλογής. Η τελική επιλογή διαμορφώνεται βάσει αντικειμενικών, διαφανών και μετρήσιμων κριτηρίων και βάσει συνεκτιμώμενων κριτηρίων που σχετίζονται με τη γενική συγκρότηση και προσωπικότητα του υποψηφίου και διαπιστώνονται με τη διαδικασία της συνέντευξης ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής.

Η σύνθεση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων και των Συμβουλίων Επιλογής καθορίστηκε από το 1982 μέχρι και σήμερα μέσα από 16 διαφορετικά νομοθετήματα. Πρέπει να αναφερθεί ότι με τον νόμο 1884/1990 θεσπίζεται η συμμετοχή δικαστικού στη θέση του Προέδρου του Συμβουλίου, μια ρύθμιση η οποία καταργήθηκε με την επόμενη κυβερνητική αλλαγή.

5. Ο ρόλος της συνέντευξης ως κριτήριο στην επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

5.1. Ο ρόλος της συνέντευξης

Η συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής, η οποία αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες φάσεις στη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

στοχεύει στη διαπροσωπική επαφή του υποψηφίου και των μελών του Συμβουλίου, με σκοπό την άντληση σημαντικών πληροφοριών που σχετίζονται με την επιστημονική του κατάρτιση, την εκπαιδευτική και διοικητική του εμπειρία, τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του και την διαμόρφωση γνώμης για την προσωπικότητά του (Χυτήρης, 2013, σσ. 89-91). Επίσης, μέσω της συνέντευξης αποσαφηνίζονται και συμπληρώνονται όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου.

Το κυρίαρχο, βέβαια, ζήτημα σε κάθε συνέντευξη επιλογής αποτελεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Τα άτομα που διεξάγουν τη συνέντευξη οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, γιατί αν δεν ληφθεί η κατάλληλη μέριμνα, τα αποτελέσματά της θα είναι ακριβώς αντίθετα από τα προσδοκώμενα και από ένα σημαντικό εργαλείο άντλησης πληροφοριών θα μετατραπεί σε εργαλείο αναξιοπιστίας και μεθόδευσης, δημιουργώντας ενστάσεις ως προς την εγκυρότητά της, προκαταλήψεις και ενοχλήσεις στους υποψηφίους (Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright, 2006, pp. 310-311). Συγκεκριμένα, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που καθορίζουν τον ρόλο της συνέντευξης και την τελική, θετική ή αρνητική, έκβασή της. Καταρχάς, η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία της συνέντευξης εξαρτάται από παράγοντες που διαμορφώνουν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή διεξάγεται (νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στη δημόσια διοίκηση και στην επιλογή των στελεχών της, ο τρόπος διάρθρωσης της συνέντευξης κατά τη διαδικασία επιλογής, ο χώρος όπου αυτή διεξάγεται, η σύνθεση του συμβουλίου που διεξάγει τη συνέντευξη κ.λπ.). Στη συνέχεια, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αντικειμενικότητα της συνέντευξης είναι η προσωπικότητα αυτών που τη διενεργούν (βαθμός κατάρτισης και εμπειρίας, βαθμός προκατάληψης εξαιτίας των στερεοτύπων που επικρατούν για το ποιος είναι «καλός» υποψήφιος, βαθμός «πίεσης» από εξωγενείς παράγοντες κ.λπ.). Τέλος, σημαντικό παράγοντα για την έκβαση της συνέντευξης αποτελεί η εμφάνιση του ίδιου του υποψηφίου και ειδικότερα η προσωπικότητά του, η εξέλιξή του, η επαγγελματική του ανάπτυξη, η εμπειρία του, η ικανότητα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η αυτοαξιολόγησή του και φυσικά η αντίληψή του για τη θέση στελέχους που διεκδικεί.

5.2. Η διαχρονική εξέλιξη της συνέντευξης

Η συνέντευξη, ως μέρος της διαδικασίας επιλογής των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεσπίζεται το 1983, γίνεται υποχρεωτική και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο το 1992, καταργείται, προφανώς ως αναξιόπιστη, το 2015 και επανέρχεται με τρόπο πανηγυρικό λόγω προσφυγών στο ΣΤΕ το ίδιο έτος με διαφορετικό νομοθέτημα.

Σε κάθε νομοθέτημα, μη συμπεριλαμβανομένης της μοριοδότησης του κριτηρίου της αξιολόγησης, το οποίο αν και προβλεπόταν στα περισσότερα νομοθετήματα για την επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν λήφθηκε υπόψη, καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης δεν εφαρμόστηκε ποτέ, η βαρύτητα του κριτηρίου της συνέντευξης αντιστοιχεί σε ποσοστό πάνω από το 25% επί της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος, με χαρακτηριστικές τις περιπτώσεις του Προεδρικού Διατάγματος 398/1995 που η μοριοδότηση της συνέντευξης αντιστοιχεί στο 35% της συνολικής μοριοδότησης, του Νόμου 3467/2006 που αντιστοιχεί στο 33% και του Νόμου 4547/2018 που αντιστοιχεί στο 31%.

Το 2010 με την εφαρμογή του Νόμου 3848 τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια και διαμορφώνεται ένα αυστηρό πλαίσιο για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, σε μια προσπάθεια να είναι όσο το δυνατό περισσότερο αντικειμενική, διαφανής, έγκυρη και αξιόπιστη (παρουσίαση από τον υποψήφιο «μελέτης περίπτωσης», καταγραφή πλήρους αιτιολογημένης βαθμολογίας, μαγνητοφώνηση κ.ά.).

Τέλος, με το ισχύοντα Νόμο 4823/2021, ο υποψήφιος πραγματεύεται μια μελέτη περίπτωσης από τράπεζα θεμάτων, την οποία επιλέγει τυχαία. Συγκεκριμένα, ο υποψήφιος παρουσιάζει την ανάλυσή του στα μέλη του Συμβουλίου Επιλογής, αφού προηγουμένως προετοιμαστεί για λίγα λεπτά σε ξεχωριστό χώρο. Στη συνέχεια τα μέλη του Συμβουλίου Επιλογής υποβάλλουν ερωτήσεις. Πριν την είσοδο του υποψηφίου στον χώρο της συνέντευξης πραγματοποιείται εισήγηση από μέλος του Συμβουλίου Επιλογής σχετικά με τον φάκελο υποψηφιότητας του υποψηφίου. Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται για λόγους διαφάνειας. Η συνέντευξη βάσει των διατάξεων του συγκεκριμένου νομοθετήματος χρησιμοποιείται ώστε να εκτιμηθεί η συγκρότηση της σκέψης και του λόγου του υποψηφίου, η ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας, η συστηματική ενημέρωση στα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και οι γνώσεις και οι ικανότητές του σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων της διεκδικούμενης θέσης ενώ παράλληλα συνεκτιμώνται τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητας.

5.3. Συνέντευξη: Μια αντικειμενική διαδικασία ή ένα «εργαλείο» υποκειμενικής επιλογής;

Οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν το γεγονός πως η συνέντευξη, όπως διεξάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο αξιολόγησης και μάλλον αποτελεί ένα μέσο που χρησιμοποιείται με σκοπό να ευνοήσει κάποιους υποψηφίους έναντι άλλων. Σε έρευνα του Ρεντίφη (2016, σσ. 1174-1177) καταγράφεται η άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερωτηθέντων, σύμφωνα με την οποία η συνέντευξη δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο αξιολόγησης καθώς παρουσιάζει πολλά μειονεκτήματα και δεν δίνει ασφαλείς πληροφορίες για τις ικανότητες του υποψηφίου ενώ ο Χυτήρης (2013, σσ. 89-96) επισημαίνει την αναγκαιότητα για λήψη ιδιαίτερης μέριμνας ώστε να υπάρξει αντικειμενικότητα στη συνέντευξη και να μην κριθούν κάποιοι υποψήφιοι ευνοϊκότερα. Ένα επίσης πολύ σημαντικό εύρημα σε έρευνα για τις απόψεις στελεχών της εκπαίδευσης για τη συνέντευξη (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014, σ. 157) αποτελεί η καταγραφή της πολύ κακής άποψης για τους αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο συμβούλιο επιλογής, για τους οποίους η πλειοψηφία των ερωτώμενων πιστεύει ότι στερούνται των απαραίτητων γνώσεων για να προβούν σε αξιολογικές κρίσεις και λειτουργούν με κριτήρια πολιτικά και συνδικαλιστικά, χωρίς να διασφαλίζουν την ομαλή και δίκαιη πορεία της συνέντευξης. Σε έρευνα του Μαδεμλή (2014, σ. 244), για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διατυπώνει την άποψη πως πρέπει να μειωθεί η συμβολή της συνέντευξης στην τελική μοριοδότηση καθώς πρόκειται για ένα μέσο που χρησιμοποιείται με σκοπό να ευνοήσει συγκεκριμένους υποψηφίους. Ο Συμεωνίδης (2016, σσ. 150-152) σε έρευνά του καταγράφει την άποψη της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων σύμφωνα με την οποία η συνέντευξη δεν μπορεί να μετρήσει με τρόπο αντικειμενικό τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα ενός υποψηφίου στελέχους της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Νίκα (2008, σ. 250), η συνέντευξη δεν εξάγει αξιόπιστα συμπεράσματα για τους υποψηφίους, καθώς αποτελεί μια διαδικασία που στηρίζεται σε μια ολιγόλεπτη συζήτηση και στην ανάγνωση του βιογραφικού σημειώματος κάθε υποψηφίου. Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα του Χατζάκη (2006, σ. 56) διατυπώνουν την άποψη πως η συνέντευξη συνεκτιμά στοιχεία της προσωπικότητας του υποψηφίου, μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, γιατί στην πράξη χρησιμοποιείται για ευνοϊκή μεταχείριση αυτών που έχουν την προσωπική και κυρίως την κομματική συμπάθεια των μελών του συμβουλίου επιλογής. Εκτός όμως από τις διάφορες έρευνες, υπάρχουν διάχυτα ερωτήματα σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα τα οποία σχετίζονται με την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της συνέντευξης, τις διαδικασίες συγκρότησης των συμβουλίων επιλογής και το περιεχόμενο των ερωτήσεων προς τον υποψήφιο από τα μέλη του συμβουλίου. Τελικά, μήπως η συνέντευξη

αποτελεί διαχρονικά το χρήσιμο «εργαλείο» ώστε η επιλογή των «ημετέρων» να έχει μια φαινομενικά δημοκρατική και νομοθετική κάλυψη;

6. Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη δημιουργία προβληματισμού, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τελικά τη διατύπωση προτάσεων για τον ρόλο της συνέντευξης στις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση σε όλα τα συστήματα επιλογής που θεσμοθετήθηκαν από το 1982 μέχρι σήμερα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την καταγραφή των απόψεων είκοσι (20) Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια επιδιώχθηκε η ανάλυση των απόψεών τους σχετικά με το βαθμό μοριοδότησης των μετρήσιμων προσόντων και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της συνέντευξής τους ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Η συγκεκριμένη έρευνα πληροί τις προϋποθέσεις μιας ποιοτικής έρευνας καθώς ασχολείται με δεδομένα που έχουν συμβεί στην πραγματικότητα, επικεντρώνεται στο πραγματικό περιβάλλον, στοχεύει στην ερμηνεία συγκεκριμένων καταστάσεων και απόψεων, αναλύει τα γεγονότα συνδέοντάς τα με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσονται και επιδιώκει μέσα από την ανάλυση των δεδομένων να καταλήξει σε διαπιστώσεις (Woods, 1996/1999, σ.147). Τέλος, οριοθετείται στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, καθώς διερευνά το ερευνητικό φαινόμενο στο φυσικό του περιβάλλον και προσπαθεί να το ερμηνεύσει με τρόπο ρεαλιστικό (Πούρκος & Δαφέρμος, 2010, σσ. 379-380).

6.1. Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας και το κύριο ερευνητικό της πρόβλημα είναι η συστηματική διερεύνηση και η συγκριτική παρουσίαση των διαδικασιών και των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με επικέντρωση στο κριτήριο της «συνέντευξης», διαχρονικά, από το 1982 μέχρι σήμερα, μέσα από την καταγραφή και ανάλυση των απόψεων εκπαιδευτικών που διατέλεσαν ή διατελούν Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, μέσα από μια κριτική ανάλυση και δημιουργικό αναστοχασμό επιχειρείται να προβληθούν οι αλλαγές και οι εκάστοτε επιδιώξεις, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τις απαιτήσεις από μια τέτοια διαδικασία στο παρόν και στο μέλλον.

6.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τα απαραίτητα δευτερογενή ερωτήματα (Creswell, 2016, σσ. 133-136) διαμορφώθηκαν μέσα από την ανάλυση του σκοπού της έρευνας αλλά και μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Robson, 2010, σσ. 65-74) και μάς καθοδήγησαν να επικεντρωθούμε στο τι ακριβώς επιθυμούμε να αντλήσουμε από την έρευνα, ώστε όπως επισημαίνεται από τον Bryman (2017, σ. 35), να υπάρξει σαφής εστίαση πάνω σε αυτό, να αναζητηθούν ερευνητικές προοπτικές, να χρησιμοποιηθούν καινοτόμες προσεγγίσεις και να υπάρξει προσαρμογή σε προκαθορισμένα εφικτά σχέδια.

Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζονται:

- Στην άποψη των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με το διαχρονικό σύστημα επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εξειδικεύοντας τις απόψεις ως προς τον κρίσιμο παράγοντα που συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση του συστήματος επιλογής τους και το μοριοδοτούμενο κριτήριο που πρέπει να έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα.

- Στη συμβολή των θεσμοθετημένων μοριοδοτούμενων κριτηρίων επιλογής στην κατάταξη των υποκειμένων της έρευνας στον αξιολογικό πίνακα επιλογής, εξειδικεύοντας στον ρόλο που έπαιξαν τα συγκεκριμένα κριτήρια στην τελική κατάταξη όλων των υποψηφίων σε κάθε διαδικασία επιλογής.
- Στην άποψη των υποκειμένων της έρευνας για τη διαδικασία της συνέντευξης, όπως τη βίωσαν κατά τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες επιλογής, εξειδικεύοντας στη συμβολή της συνέντευξης στην τελική τους κατάταξη και στον τρόπο που διαμορφώθηκε το περιεχόμενο των ερωτήσεων που τέθηκαν κατά τη συνέντευξη.
- Στην άποψη των υποκειμένων της έρευνας για την ύπαρξη ή μη εξωγενών παραγόντων που επηρεάζουν τις διαδικασίες επιλογής, εξειδικεύοντας στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ εξωγενών παραγόντων (συνδικαλιστικές παρατάξεις, πολιτικοί παράγοντες κ.λπ.) και διαδικασιών επιλογής.

6.3. Το δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία στην έρευνά μας αποσκοπούσε στην επιλογή συμμετεχόντων που, όπως επισημαίνει ο Patton (2002, pp.230-231), μπορούν να δώσουν πολλές πληροφορίες και να συμβάλλουν αποφασιστικά στη διερεύνηση των ζητημάτων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ως υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν άτομα που κατείχαν ή κατέχουν σημαντικές θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατέχουν σημαντική εξειδίκευση σε οτιδήποτε σχετίζεται με το ερευνητικό φαινόμενο. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν είκοσι (20) άτομα, 14 άνδρες και 6 γυναίκες, τα οποία συμμετείχαν σε διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ασκούν ή άσκησαν καθήκοντα στη συγκεκριμένη θέση διοίκησης στην εκπαίδευση. Από τα συγκεκριμένα υποκείμενα της έρευνας οι 8 συμμετείχαν μία φορά σε διαδικασίες επιλογής, οι 5 δύο φορές και οι 7 πάνω από δύο φορές.

6.4. Η ερευνητική μέθοδος

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων ατόμων που διατελούν ή διετέλεσαν Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορά στο θέμα των διαδικασιών επιλογής στις οποίες συμμετείχαν. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς μας επιτρέπει να αποκομίσουμε απαντήσεις και να συγκεντρώσουμε πληροφορίες (Bell, 1997/1993, σ. 109). Η συνέντευξη παρέχει μια προφορική αλληλεπίδραση και σύμφωνα με τον Robson (2010, σ. 39) είναι μια προσφιλής μέθοδος σε όσους ερευνητές ακολουθούν την ποιοτική έρευνα. Η συνέντευξη είναι το ερευνητικό εργαλείο με το οποίο συλλέγονται πληροφορίες, στη συνέχεια ελέγχονται και τέλος ερμηνεύονται βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται στην έρευνα (Κεδράκα, 2008, σ. 1). Οι αφηγηματικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω προσωπικών συναντήσεων του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας αλλά και εναλλακτικά μέσω αφηγηματικών τηλεφωνικών συνεντεύξεων σε περιπτώσεις που δεν μπορούσε να υλοποιηθεί ο συμβατικός τρόπος συνέντευξης (Holt, 2010, p. 120).

6.5. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων διαμορφώθηκε βάσει κατηγοριών οι οποίες θεμελιώθηκαν αρχικά και αναθεωρούταν κατά τη διαδικασία της ανάλυσης μέσω μιας διαδικασίας ανατροφοδότησης (Mayting, 2000, p. 3). Η ερευνητική πορεία στηρίχθηκε σε τρεις βασικούς πυλώνες, την κατάσταση, την κατανόηση και την ερμηνεία (Υφαντής, 2011, σ. 101). Η παραπάνω

διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας οδηγήθηκε σε συνεχείς ερμηνείες και επανερμηνείες, σε επαναλαμβανόμενους ερμηνευτικούς κύκλους (Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016, σ.231) που οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση και στον συνεχή εμπλουτισμό των ερμηνειών με νέα κάθε φορά στοιχεία. Τα δεδομένα αναλύθηκαν, ταξινομήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Τέλος, μετά την ανάλυση των δεδομένων εξήχθησαν τα συμπεράσματα.

6.6. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Ποιος είναι ο κρίσιμος παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση των διαδικασιών επιλογής Διευθυντών Π.Ε.;

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως ο κρίσιμος παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση των διαδικασιών επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή «το ζητούμενο» ή «ο στόχος», είναι η επιλογή των καταλληλότερων και ικανότερων στελεχών που θα ασκήσουν καθήκοντα Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω διαφανών και αξιοκρατικών διαδικασιών επιλογής βάσει αντικειμενικών μετρήσιμων κριτηρίων.

Σ.12. «Το Υπουργείο οφείλει να επιλέγει τους πιο κατάλληλους, εκείνους που θα αποδώσουν καλύτερα».

Σ.5. «... (να επιλεγούν) αυτοί που πραγματικά έχουν την ικανότητα και τη δυναμική να μπορούν να ασκήσουν διοίκηση ...».

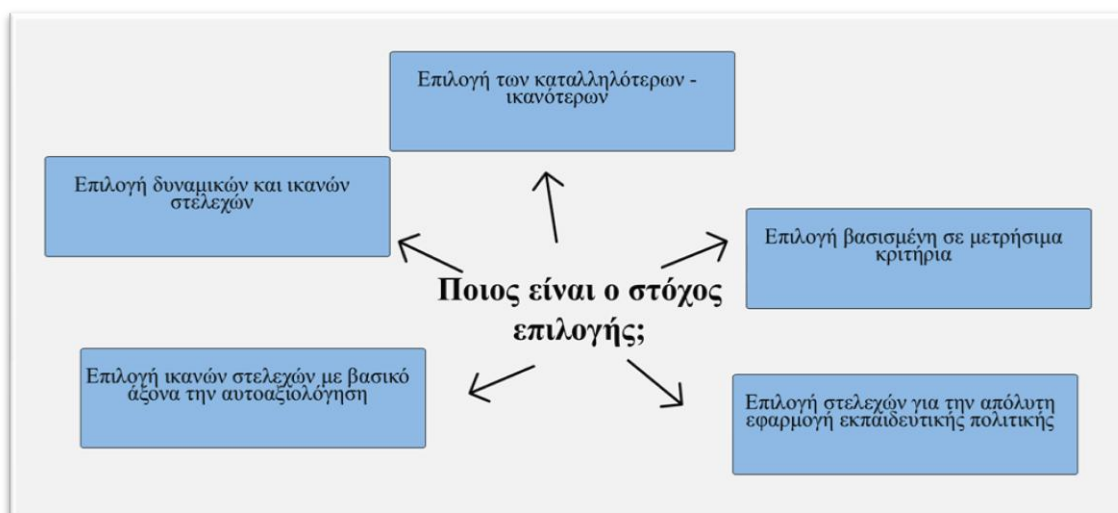
Σ.4. «Σίγουρα δεν είναι εύκολη διαδικασία, γιατί πρέπει να τηρηθεί η απόλυτη αντικειμενικότητα...».

Ένα σημαντικό ποσοστό αναφορών θέτει την αντικειμενικότητα των διαδικασιών επιλογής σε συνάρτηση με ορισμένες χρονικές περιόδους, επισημαίνοντας πως παλαιότερα, κυρίως πριν το 2010, διαμορφώνονταν διαδικασίες επιλογής που απείχαν από την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια.

Σ.7. «Η επιλογή πρέπει να είναι αντικειμενική και διαφανής, στηριζόμενη στα προσόντα, στις ικανότητες και στην εμπειρία των υποψηφίων. Πρέπει να αποκλείονται οποιεσδήποτε παρεμβάσεις. Δυστυχώς παλαιότερα αυτό συνέβαινε σε πολύ μεγάλο βαθμό».

Σ.11. «Δυστυχώς παλαιότερα επιλέγονταν αυτοί που επιθυμούσαν οι κυβερνήτες...».

Σ.13. «Στις δεκαετίες του 1990 και του 2000, η κομματική παρέμβαση ήταν το βασικό κριτήριο επιλογής».



Εικόνα 1. Ο βασικός στόχος που τίθεται για την επιλογή των Διευθυντών Π.Ε.: Ομαδοποιήσεις των αναφορών των υποκειμένων της έρευνας.

Ποια πρέπει να είναι η βαρύτητα των αντικειμενικών κριτηρίων επιλογής κατά τη μοριοδότηση;

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι βασικό κριτήριο μοριοδότησης των υποψηφίων πρέπει να αποτελεί η διοικητική εμπειρία και κυρίως η άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας. Σε πολλές αναφορές όμως τίθεται και ο προβληματισμός που αφορά στην ποιότητα της διοικητικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, τίθεται το εύλογο ερώτημα για το πώς θα διαπιστωθεί, πώς θα «μετρηθεί», η προσφορά του υποψηφίου στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις θέσεις διοίκησης που έχει υπηρετήσει, όχι μόνο ποσοτικά αλλά κυρίως ποιοτικά.

Σ.9. « ... αυτό που μετράει είναι η εμπειρία στη διοίκηση, στην πράξη, η οποία δεν αντικαθίσταται εύκολα από τις γνώσεις».

Σ.12. «...η διοικητική εμπειρία είναι πρωτεύον ζήτημα και επίσης για τη θέση του διευθυντή εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική η εμπειρία από τη θέση Διευθυντή σχολείου».

Σ.15. «Βασικό κριτήριο μοριοδότησης πρέπει να είναι οπωσδήποτε η διοικητική εμπειρία αλλά βάζω και μια σημαντική προϋπόθεση: αν δεν έχεις διατελέσει διευθυντής σε σχολείο, δεν μπορείς να διευθύνεις μια εκπαίδευση».

Σ.14. « ... διοικητική εμπειρία ναι, αλλά ποια διοικητική; Κάθε εμπειρία στη διοίκηση είναι πετυχημένη; Πρέπει λοιπόν να υπάρχει ένα σύστημα εκτίμησης της διοικητικής ικανότητας».

Σ.18. «Η επιστημονική κατάρτιση οπωσδήποτε πρέπει να έχει μεγάλη βαρύτητα στη μοριοδότηση και φυσικά η κατοχή διδακτορικού, αρκεί όμως να υπάρχει συνάφεια με θέματα διοίκησης».

Τέλος, πολλές αναφορές επικεντρώνονται στη σημαντικότητα να συνδυάζεται η μοριοδότηση των βασικών κριτηρίων επιλογής με την εκτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης.

Σ.19. «Πώς θα επιλέξουμε τους πιο κατάλληλους; Βασικό κριτήριο αποτελεί η διοικητική εμπειρία σε συνδυασμό με την προσωπικότητα του ατόμου».

Σ.15. «Όλοι εμείς που είμαστε χρόνια στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης γνωρίζουμε πολύ καλά ότι βασικό κριτήριο για την επιλογή αποτελεί η επιστημονική κατάρτιση του υποψηφίου αλλά σημαντικό ρόλο παίζει η εμπειρία του στη διοίκηση καθώς και η προσωπικότητά του. Πρέπει να αξιολογηθεί και να διαπιστωθεί μέσω της συνέντευξης για το πώς αντιλαμβάνεται τη διοίκηση και ποια ήταν η προσφορά του στην εκπαίδευση από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει».



Εικόνα 2. Ποιο πρέπει να είναι το αντικειμενικό - μετρήσιμο κριτήριο με τη μεγαλύτερη βαρύτητα; Συχνότητα εμφάνισης αναφορών των υποκειμένων της έρευνας.

Η μοριοδότηση του κριτηρίου της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης μέσω της συνέντευξης – η άποψη των υποκειμένων της έρευνας

Αρκετοί συμμετέχοντες στην έρευνα και κυρίως αυτοί που συμμετείχαν σε διαδικασίες επιλογής πριν το 2010, διατύπωσαν αρνητικά σχόλια για τη διαδικασία της συνέντευξης, κυρίως λόγω της μορφής της αλλά και του περιεχομένου των ερωτήσεων των μελών του συμβουλίου.

Σ.7. *«Δυστυχώς υπάρχει ο υποκειμενικός χαρακτήρας στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Με τον τρόπο αυτό κάποιοι υποψήφιοι προκρίνονται έναντι άλλων».*

Σ.13. *« ... ξέρετε τι ζήσαμε στις συνεντεύξεις παλιότερα; Μέλη του συμβουλίου ακόμη και αιρετοί της αντίπαλης παράταξης από αυτήν που ήταν ο υποψήφιος έκαναν πάντα δύσκολες ερωτήσεις ... δυστυχώς επικρατούσε μια πολύ άσχημη κατάσταση».*

Πολλές αναφορές επίσης επικεντρώνονται στον ρόλο του συμβουλίου επιλογής που φέρει την ευθύνη της συνέντευξης.

Σ.17. *«Η συνέντευξη είναι ένα σημαντικό εργαλείο μιας αξιολογής, θεωρητικά, διαδικασίας μέσα από την οποία αναδεικνύεται η προσωπικότητα του υποψηφίου. Αν όμως αυτό το σημαντικό εργαλείο χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αποκλεισμού τότε είναι καταστροφικό. Τα μέλη του συμβουλίου με τον τρόπο που επιλέγονται μπορούν να πραγματοποιήσουν σωστά τη συνέντευξη; Θυμίζω ότι σε κάποιες επιλογές υπήρξαν έντονες διαμαρτυρίες για προαποφασισμένες συμπεριφορές υπέρ ή εναντίον ορισμένων υποψηφίων».*

Σ.10. *«Εγώ έχω να πω ένα πράγμα. Η συνέντευξη, όπως τη γνώρισα, συνέβαλε στην πρόκριση ορισμένων, συγκεκριμένα αυτών που είχαν γνωριμίες. Και το συμβούλιο έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε αυτό».*

Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε πως σε ένα σημαντικό ποσοστό αναφορών επισημαίνεται ότι η εκτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου μέσω της συνέντευξης πρέπει να είναι το κριτήριο με τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην τελική μοριοδότηση.

Σ.4. *«Στο θέμα της συνέντευξης πρέπει να παραδεχτούμε πως έχουν γίνει σημαντικές βελτιώσεις, όπως η μαγνητοφώνησή της, οι μελέτες περίπτωσης κ.ά., φυσικά όμως δεν είναι αρκετές».*

Σ.14. *«Τώρα πλέον με όλες τις αλλαγές και ρυθμίσεις που έχουν γίνει η συνέντευξη διεξάγεται σε ένα περιβάλλον απόλυτης διαφάνειας, με σεβασμό προς τον υποψήφιο. Καταβάλλεται κάθε προσπάθεια ώστε να εκτιμηθούν όλα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του».*

Σ.18. *«Είναι βέβαιο πως εφόσον τηρηθούν ορισμένες σημαντικές προϋποθέσεις αντικειμενικότητας και διαφάνειας, η συνέντευξη μπορεί να συμβάλει στην επιλογή των καταλληλότερων».*

Τέλος, σε αρκετές αναφορές διατυπώνεται η άποψη πως υπάρχουν συνεντεύξεις «αντικειμενικές» αλλά και συνεντεύξεις «κατευθυνόμενες».

Σ.8. *«Υπάρχει περίπτωση να απαντήσεις σωστά και να πάρεις χαμηλό βαθμό. Υπάρχει επίσης περίπτωση να περάσεις πολύ καλά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και να βαθμολογηθείς με άριστα. Εξαρτάται από τη χρονική περίοδο επιλογών».*

Σ.18. *«Ορισμένες φορές επιτυγχάνεται η συμβολή της συνέντευξης στην επιλογή των καταλληλότερων. Κάποιες άλλες φορές όμως αυτό δεν γίνεται. Εξαρτάται από τη χρονική περίοδο».*

Σ.7. *«... υπάρχουν περιπτώσεις όπου η συνέντευξη δεν είναι αντικειμενική και προκρίνει συγκεκριμένους υποψηφίους. Αυτό μπορεί να συμβεί για πολλούς και διάφορους λόγους. Μπορεί λόγω προσωπικών ή πολιτικών «σχέσεων» με τα μέλη της επιτροπής, μπορεί λόγω της εκφραστικότητας και της εν γένει παρουσίας των υποψηφίων, μπορεί λόγω υποκειμενικών κριτηρίων των ερωτήσεων που θέτουν τα μέλη του συμβουλίου, μπορεί ακόμα και λόγω προκαταλήψεων ορισμένων μελών του συμβουλίου».*

Ποιο ρόλο έπαιζαν μέχρι σήμερα τα μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής στην τελική κατάταξη των υποψηφίων;

Τα υποκείμενα της έρευνας διατύπωσαν τις απόψεις τους για τη διαχρονική συμβολή των μοριοδοτούμενων κριτηρίων επιλογής στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα των υποψηφίων κατά τις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των αναφορών, το κριτήριο με τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην τελική κατάταξη των υποψηφίων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως από το 2010 και μετά, αποτελεί η

επιστημονική κατάρτιση ενώ, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των τελευταίων επιλογών, διαπιστώνεται ότι είναι πλέον απαραίτητη η κατοχή διδακτορικού διπλώματος.

Σ.11. *«Βίωσα αρκετές επιλογές σε προηγούμενη δεκαετία και παρακολουθώ μέχρι σήμερα όλες τις διαδικασίες. Νομίζω ότι από το 2010 και μετά η επιστημονική κατάρτιση και κυρίως η κατοχή μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο στη μοριοδότηση των υποψηφίων και στη διαμόρφωση του αξιολογικού πίνακα».*

Σ.12. *« ... από τις τελευταίες επιλογές αυτό που πλέον είναι απαραίτητο στη μοριοδότηση είναι το διδακτορικό».*

Όσον αφορά στο κριτήριο της συνέντευξης, πολλές αναφορές εστιάζονται στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η συνέντευξη στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα.

Σ.10. *«Μέχρι και το 2007 η συνέντευξη διαδραμάτιζε τον πιο καθοριστικό ρόλο. Αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και κακό. Με τη συνέντευξη κρίνεται η συγκρότηση του υποψηφίου, η προσωπικότητά του και η ικανότητά του να ανταποκριθεί στα καθήκοντα της θέσης για την οποία επιλέγεται».*

Σ.11. *« ... πριν το 2010 ο ρόλος της (της συνέντευξης) ήταν καθοριστικός».*

Ποιο ρόλο έπαιξε μέχρι σήμερα η συνέντευξη στην τελική κατάταξη των υποψηφίων;

Τα υποκείμενα της έρευνας διατύπωσαν τις απόψεις τους για τη διαδικασία της συνέντευξης, όπως τη βίωσαν όταν συμμετείχαν σε διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, διατυπώνονται απόψεις αναφορικά με τον αν διαπίστωσαν ότι η συνέντευξη συνέβαλε στο να προκριθούν ορισμένοι υποψήφιοι.

Σε αρκετές αναφορές διατυπώνεται η θετική άποψη για τη συνέντευξη. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν τη θετική εντύπωσή τους για τη συνέντευξη παρόλο που μετά τη συνέντευξη η θέση τους στον αξιολογικό πίνακα μεταβλήθηκε προς το χειρότερο.

Σ.2. *«Η εντύπωσή μου (για τη συνέντευξη) είναι πολύ θετική διότι διαπίστωσα ότι τα μέλη του συμβουλίου διέθεταν υψηλό επιστημονικό επίπεδο».*

Σ.3. *«Όσες φορές συμμετείχα σε συνέντευξη διαπίστωσα ότι κινήθηκε σε πολύ υψηλό επίπεδο και τηρήθηκαν στο ακέραιο όλες οι διαδικασίες. Οι ερωτήσεις πλέον είναι πολύ προσεκτικές και οι βαθμολογίες απολύτως τεκμηριωμένες».*

Σ.14. *«Η συνέντευξή μου ενώπιον του συμβουλίου πραγματοποιήθηκε σε ένα καλό περιβάλλον και με σεβασμό προς τον υποψήφιο».*

Σ.15. *«Οι αναμνήσεις μου επικεντρώνονται στο καλό επίπεδο των μελών του συμβουλίου και γενικά στα καλά στοιχεία. Η συγκεκριμένη διαδικασία δεν μου έχει αφήσει κάποια τραυματική εμπειρία».*

Ορισμένοι συμμετέχοντες στην έρευνα διατυπώνουν την άποψη ότι η διαδικασία της συνέντευξης, όπως τη βίωσαν, είχε περισσότερο τυπικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα που δεν μπορούσε να μεταβάλει τον αξιολογικό πίνακα.

Σ.18. *« ... όπως την έζησα (τη συνέντευξη), ήταν αυτό που λέμε «γίνεται για να γίνει» Ήταν μια τυπική διαδικασία για να ολοκληρωθεί η διαμόρφωση του αξιολογικού πίνακα».*

Σ.4. *«Νομίζω πως τελικά η συνέντευξη είναι μια τυπική διαδικασία για να ολοκληρωθεί η επιλογή. Στους υποψηφίους που ήταν στις πρώτες θέσεις του πίνακα η συνέντευξη ήταν εντελώς διαφορετική, γιατί θεωρούνταν ότι ήδη αυτοί έχουν επικρατήσει».*

Σε πολλές αναφορές τονίζεται ότι σε επιλογές κάποιων συγκεκριμένων χρονικών περιόδων η διαδικασία της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε για να προκριθούν κάποιοι υποψήφιοι ή να αποκλειστούν κάποιοι άλλοι.

Σ.5. *«Βίωσα τέσσερις διαφορετικές συνεντεύξεις. Στη μία υπήρχε ξεκάθαρη προσπάθεια να αλλάξει η κατάταξή μου προς το χειρότερο».*

Σ.14. «Στη διαδικασία που συμμετείχα βίωσα μια πολύ άσχημη συνέντευξη. Έπρεπε να βρεθώ πίσω στον πίνακα από κάποιον συνυποψήφιό μου. Σε αντίθεση με όλες τις άλλες φορές που συμμετείχα σε συνεντεύξεις και ήταν μια απλή και τυπική διαδικασία».

Σ.8. «Στις συνεντεύξεις δύο διαδικασιών όπου συμμετείχα έλαβα χαμηλή βαθμολογία αν και απάντησα σε όλες τις ερωτήσεις».

Σ.17. « ... Σε μια συνέντευξη, σε χρονική περίοδο πριν το 2007, κυριολεκτικά «κακοποιήθηκα», διότι έπρεπε οπωσδήποτε να είμαι δεύτερος στον πίνακα».

Σ.11. «Η συνέντευξη όπως τη βίωσα ήταν απαράδεκτη».

Τέλος, διατυπώνονται και απολύτως αρνητικές απόψεις για τη συνέντευξη θεωρώντας ότι η συγκεκριμένη διαδικασία δεν είναι καθόλου αξιοκρατική και αντικειμενική. Το παραπάνω στηρίζεται στο γεγονός ότι ο υποψήφιος έχει στη διάθεσή του πολύ λίγο χρόνο για να προετοιμαστεί και όλα γίνονται με τρόπο αγχωτικό.

Σ.6. «Καταρχήν ο χρόνος που μας έδωσαν (για την ανάλυση της μελέτης περίπτωσης) να σκεφτούμε ήταν ελάχιστος. Τι να μελετήσω και τι να σημειώσω πρώτα, όλα είναι αγχωτικά...».

Σ.12. «Δεν παίζει πολύ σημαντικό ρόλο (η συνέντευξη) για την προσωπικότητα του υποψηφίου, αλλά έτσι όπως είναι δομημένη με τον λίγο χρόνο που δίνει στον κάθε υποψήφιο, θεωρώ ότι δεν εξυπηρετεί ακριβώς την αποστολή της και ίσως μάλιστα να παίζει κι έναν αρνητικό ρόλο».

Επιπρόσθετα, το Συμβούλιο Επιλογής έχει την υποχρέωση να διεκπεραιώσει πολλές συνεντεύξεις σε μικρό χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα όλες οι διαδικασίες να γίνονται με υπερβολικά γρήγορους ρυθμούς.

Σ.6. « ... (κατά τη διάρκεια της συνέντευξης) προσπάθησα να αναπτύξω το θέμα, τη μελέτη περίπτωσης, αλλά υπήρχε φοβερή πίεση χρόνου. Αισθάνθηκα φοβερή πίεση και ανασφάλεια».

Σε ορισμένες αναφορές διατυπώθηκε η άποψη ότι υπήρξαν προαποφασισμένες συμπεριφορές για τη λήψη χαμηλών βαθμολογιών.

Σ.13. «Ήταν τραγικό αυτό που συνέβαινε. Κάποιο μέλος δεν σου έκανε καμία ερώτηση. Κάποιο άλλο μέλος σου έκανε δύσκολες ερωτήσεις, ίσως για να πάρεις χαμηλό βαθμό...».

Σχεδόν μία στις τέσσερις αναφορές επικεντρώνεται στο γεγονός ότι πάντα μέσω της συνέντευξης υπάρχουν μικρές ή μεγάλες ανατροπές στον αξιολογικό πίνακα.

Σ.3. «Είναι γεγονός πως μέσα από τη συνέντευξη γίνονται ανατροπές στην κατάταξη, ελάχιστες όμως, εκεί που υπάρχουν πολύ μικρές διαφορές στα αντικειμενικά και μετρήσιμα».

Σ.4. « ... επειδή το βίωσα, θεωρώ ότι η συνέντευξη είναι ένα «εργαλείο» για να προκρίνει κάποιους έναντι κάποιων άλλων ειδικά όταν η διαφορά στα μετρήσιμα μόρια είναι μικρή και διεκδικούν και οι δύο την ίδια θέση σε κάποιον νομό».

Σ.9. « ... Κάποιοι ήταν πίσω στον πίνακα στα μετρήσιμα αλλά με τη συνέντευξη ανέβηκαν αρκετά στον τελικό πίνακα. Κάποιοι πρέπει να πάρουν οπωσδήποτε άριστα και κάποιοι άλλοι όχι. Θυμάμαι στο τέλος της συνέντευξής μου ένα από τα μέλη του συμβουλίου μου είπε: «τέτοια τεκμηρίωση δεν την έχω ξαναδεί». Παρόλα αυτά όμως στη βαθμολογία δεν πήρα είκοσι, πήρα δεκαοχτώ».

Σ.10. «Σύμφωνα με αυτά που διαπίστωσα, η συνέντευξη συνέβαλε στην πρόκριση ορισμένων, αυτών που είχαν γνωριμίες».

Πολλές αναφορές επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια που έγινε κατά τη συνέντευξη να μην λάβουν καλή βαθμολογία.

Σ.4. « ... η προσωπική εντύπωση που σχημάτισα ήταν πως μέσω της συνέντευξης υπήρξε η προσπάθεια να ανατραπεί η διαφορά που είχα με τον συνυποψήφιό μου για τη διεκδίκηση θέσης συγκεκριμένης Διεύθυνσης».

Σ.5. « ... (με τη συνέντευξη) υπήρχε ξεκάθαρη προσπάθεια να αλλάξει η κατάταξή μου (στον αξιολογικό πίνακα) προς το χειρότερο».

Σ.7. «Η διαδικασία της συνέντευξης μετέβαλε την τελική μου κατάταξη προς το χειρότερο. Δεν με άφησαν να εκφραστώ όπως ήθελα και δημιουργήθηκε ένα φορτισμένο κλίμα. Υπήρξαν απροσδόκητες ερωτήσεις και αδυναμία να εκφράσω τις ικανότητές μου, καθώς δεν ήμουν σε θέση – λόγου φορτισμένου κλίματος - να αναδείξω τα πραγματικά δυνατά μου σημεία».

Σε μεγάλο αριθμό αναφορών πάντως διατυπώθηκε η άποψη πως η συνέντευξη ήταν μια τυπική διαδικασία που δεν μετέβαλε τη θέση των υποψηφίων στον αξιολογικό πίνακα κατάταξης.

Σ.5. «Κατά την τελευταία διαδικασία (επιλογές 2022) μετά τις συνεντεύξεις δεν μεταβλήθηκε καθόλου η θέση μου στην κατάταξη. Ήταν περισσότερο μια τυπική διαδικασία καθώς η μοριοδότησή μου ήταν πολύ υψηλή από τα αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια».

Σ.11. «Στις επιλογές του 2010 η θέση μου έμεινε αμετάβλητη».

Σ.12. «Η θέση παρέμεινε η ίδια. Δεν άλλαξε κάτι με τη συνέντευξη. Είχα πολλά μετρήσιμα και είχα πολύ καλή μοριοδότηση από την ψηφοφορία».

Σ.17. «Από ό,τι θυμάμαι στις επιλογές του 2007 δεν μεταβλήθηκε καθόλου η θέση μου μετά τη συνέντευξη».

Τέλος, σε κάποιες αναφορές επισημαίνεται πως μέσω της συνέντευξης μεταβλήθηκε η θέση τους προς το καλύτερο.

Σ.3. « ... πήρα άριστα (στη συνέντευξη) και θυμάμαι ότι η θέση μου στον πίνακα μεταβλήθηκε προς τα πάνω κατά 0,25 μόρια».

Σ.10. «... τα πήγα πολύ καλά (στη συνέντευξη) και μεταβλήθηκε η θέση μου στην κατάταξη προς το καλύτερο».

Σ.4. «Στις τελευταίες επιλογές (2022) πήρα άριστα. Αυτό βοήθησε πάρα πολύ στην κατάταξή μου σε σχέση με τους συνυποψηφίους μου».

Ποιο ήταν το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης;

Οι αναφορές που εμπεριέχονται στη συγκεκριμένη κατηγορία εστιάζονται στις ερωτήσεις που τέθηκαν και στο κλίμα διαλόγου που επικράτησε κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Στην πλειοψηφία των αναφορών, περίπου στα 2/3 αυτών, διατυπώνεται η άποψη ότι τέθηκαν ερωτήσεις γύρω από θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα θέματα εκπαίδευσης ενώ σε πολλές από τις παραπάνω αναφορές γίνεται λόγος για ένα καλό επίπεδο διαλόγου μεταξύ των μελών του Συμβουλίου Επιλογής και των υποψηφίων.

Αναλυτικότερα, σε πολλές περιπτώσεις διατυπώθηκε η άποψη ότι στη συνέντευξη επικράτησε μια πολύ καλή αλληλεπίδραση μεταξύ μελών του συμβουλίου επιλογής και υποψηφίων και ότι αναπτύχθηκε ένας διάλογος για θέματα της εκπαίδευσης.

Σ.2. «Στις πρόσφατες επιλογές (2022) τα συμβούλια επιλογής συγκροτήθηκαν με πολύ αξιόλογα μέλη με αποτέλεσμα να υπάρχει υψηλού επιπέδου διάλογος σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης».

Εκτός από την ανάπτυξη του διαλόγου μεταξύ μελών του συμβουλίου επιλογής και υποψηφίων, σε αρκετές αναφορές διατυπώνεται η επισήμανση ότι οι ερωτήσεις σχετιζόνταν με θέματα διοίκησης αλλά και θέματα επιστημονικού και παιδαγωγικού περιεχομένου.

Σ.6. «Σου έκαναν ερωτήσεις κυρίως πάνω σε θέματα διοίκησης καθώς και από τη διοικητική σου δράση από προηγούμενες θέσεις που έχεις υπηρετήσει».

Σ.3. « ... (κατά τη διαδικασία της συνέντευξης) εκτός όμως από τις ερωτήσεις που σχετιζόνταν με τη διοίκηση σε ρωτούσαν κάποια πράγματα αναφορικά με το μεταπτυχιακό σου ή για κάποιες καινοτομίες που έχεις υλοποιήσει στην εκπαίδευση».

Επίσης, καταγράφονται θετικές εντυπώσεις για τη συνέντευξη, από τη στιγμή που άρχισε να οργανώνεται μέσω ανάπτυξης μελετών περίπτωσης αλλά και την ανάπτυξη διαλόγου μέσω ερωτήσεων για πρακτικά θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Σ.4. « ... (κατά τη διάρκεια της συνέντευξης) ανέλυες τη μελέτη περίπτωσης ενώπιον των μελών του συμβουλίου και ακολουθούσε ένας πολύ καλός και γόνιμος διάλογος».

Σ.9. «Η μελέτη περίπτωσης, Οι ερωτήσεις και η οργάνωση της συνέντευξης οδήγησε σε μια πολύ καλή αλληλεπίδραση μεταξύ μελών και υποψηφίων».

Σ.14. «Ναι, υπήρξε ένας καλός διάλογος που αφορούσε τη λειτουργία των σχολείων και την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά τη λειτουργία του ...».

Τέλος, υπήρχαν και ερωτήσεις που επιχειρούσαν να αναδείξουν τις πτυχές της προσωπικότητας του υποψηφίου.

Σ.7. «Υπήρξαν ερωτήσεις για τις προσωπικές πεποιθήσεις μου για την εκπαίδευση, για την άποψή μου για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και για επιτεύγματα που έχω σημειώσει από προηγούμενες θέσεις που κατείχα στην εκπαίδευση».

Εκτός όμως από τις παραπάνω πτυχές που συνδέονται με το περιεχόμενο της συνέντευξης, υπάρχουν αρκετές αναφορές συμμετεχόντων στην έρευνα (περίπου το 1/3 επί του συνόλου των αναφορών) που διατυπώνουν τη γνώμη ότι πρόκειται για μια αδιάφορη διαδικασία με πολλές άστοχες και αόριστες ερωτήσεις.

Σ.13. «Οι ερωτήσεις ήταν σε γενικές γραμμές αόριστες και άστοχες».

Σ.4. «Με εξαίρεση την τελευταία διαδικασία (2022) όπου οι συνεντεύξεις κινήθηκαν σε πολύ καλό επίπεδο, με αφορμή την ανάπτυξη μελετών περίπτωσης, οι ερωτήσεις στις συνεντεύξεις κυμαίνονταν σε πολύ γενικά πλαίσια».

Σ.6. « ... πολλές ερωτήσεις δεν αφορούσαν τη λειτουργία των σχολείων. Πώς λοιπόν να έχουν σχέση με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;».

Σ.5. « ... υπήρχαν πολλές ερωτήσεις άσχετες με τη λειτουργία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν διαδικασίες πειθαρχικών συμβουλίων που δεν είναι στην αρμοδιότητα του Διευθυντή Εκπαίδευσης».

Πολλοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα επισήμαναν τη διαπίστωσή τους πως υπήρξαν ερωτήσεις που δεν αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της προσωπικότητας και εν γένει της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου αλλά αποσκοπούσαν κάπου αλλού και συγκεκριμένα στο να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν μονάδες μοριοδότησης από ορισμένους υποψηφίους.

Σ.11. «Στη συνέντευξη που έδωσα, σε επιλογές πριν το 2010, οι ερωτήσεις που μου έγιναν θεωρώ ότι είχαν ένα και μοναδικό στόχο, να μου αφαιρέσουν μοριοδότηση».

Σ.13. « ... όπως σας είπα και πριν. Υπήρχε το φαινόμενο κατά το οποίο κάποιο μέλος έκανε πάντα δύσκολες ερωτήσεις, ίσως λόγω διαφορετικών παρατάξεων...».

Σ.17. «Σαφώς κάποιες ερωτήσεις αποσκοπούσαν κάπου αλλού. Όλοι το γνωρίζουμε. Αναρωτιέμαι, μήπως η στόχευση ήταν να χαθούν μόρια από κάποιους; Είμαι κι εγώ θύμα τέτοιων ερωτήσεων».

Παρεμβάσεις από εξωγενείς παράγοντες

Είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός πως 2 στις 3 αναφορές των υποκειμένων της έρευνας καταλήγουν στο συμπέρασμα πως υπάρχουν μικρές ή μεγάλες παρεμβάσεις εξωγενών παραγόντων στη διαμόρφωση της τελικής κατάταξης των υποψηφίων. Οι παρεμβάσεις με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο συνδέονται με και με τη διαδικασία της συνέντευξης.

Σ.5. «Θυμάμαι σε κάποιες επιλογές παλιά ευνοούνταν το συγγραφικό έργο και πολλά άλλα κριτήρια όπως σπουδές, εισηγήσεις, επιμορφώσεις κ.λπ., τα οποία μοριοδοτούνταν από το συμβούλιο μέσω μιας αδιαφανούς διαδικασίας συνεκτιμώμενων κριτηρίων. Ξέρετε τι σημαίνει αυτό; Μοριοδότηση ευάλωτη σε παρεμβάσεις».

Σ.6. «Στις τελευταίες επιλογές (2022) όσοι είχαν διδακτορικό έλαβαν «υποχρεωτικά» άριστα και στη συνέντευξη. Όλο το πλαίσιο τους ευνοούσε».

Σ.1. «Διαχρονικά κάθε νομοσχέδιο που αφορά τις επιλογές συντάσσεται κομματικά και με ανορθόδοξο τρόπο. Στην εκπαίδευση έχει επέλθει σύγχυση και ακαταστασία».

Σ.8. «Αυστυχώς με διατάξεις συγκεκριμένου νόμου ευνοήθηκαν κάποιοι οι οποίοι προκρίθηκαν μέσω της συνέντευξης και μέσω μοριοδότησης ξένων πτυχίων που έπαιρναν και μοριοδότηση της γλώσσας».

Σ.13. «Σε επιλογές συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, πολλά χρόνια πριν, μου είπε κάποιος: Μην συμμετέχεις άδικα δεν πρόκειται να γίνεις Διευθυντής, η απόφαση για το ποιος θα γίνει έχει ληφθεί».

Σε περισσότερες από τις μισές αναφορές διατυπώνεται η άποψη ότι οι συνδικαλιστικές παρατάξεις έπαιζαν ενεργό και ίσως καθοριστικό ρόλο στις διαδικασίες επιλογής, επηρεάζοντας με αθέμιτους τρόπους το τελικό αποτέλεσμα.

Σ.4. «Κάποτε επηρέαζαν (οι συνδικαλιστικές παρατάξεις) πάρα πολύ και μάλιστα καθοριστικά. Οι αιρετοί που συμμετείχαν στα Συμβούλια Επιλογής λειτουργούσαν περισσότερο συντεχνιακά χωρίς να τους ενδιαφέρει η αντικειμενική λειτουργία του Συμβουλίου. Υπήρχαν υπόνοιες και καταγγελίες σε πολλές περιπτώσεις ότι υπήρχε ανοιχτή γραμμή και με κομματικά γραφεία».

Σ.5. «Οι αιρετοί που συμμετείχαν στα Συμβούλια επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό το τελικό αποτέλεσμα. Τώρα που δεν συμμετέχουν (στα Συμβούλια) ίσως είναι πολύ καλύτερα».

Σ.6. «Παλιότερα έπαιζαν καθοριστικό θα έλεγα ρόλο (συνδικαλιστικές παρατάξεις και κόμματα). Σήμερα πια ξεπεράστηκαν ...».

Σ.17. «Αν κάνουμε μια ιστορική αναδρομή στο διάβα του χρόνου θεωρώ ότι κατά τις δεκαετίες του 1980, 1990 αλλά και 2000, οι συνδικαλιστικές παρατάξεις ήταν ο φορέας που καθόριζε, που ενέκρινε θα έλεγα, τις τελικές επιλογές».

Όσον αφορά στα πολιτικά κόμματα αλλά και σε πολιτικούς παράγοντες, η πλειοψηφία των αναφορών επικεντρώνεται στο γεγονός πως ασκούσαν επιρροή στις διαδικασίες επιλογής αλλά κυρίως κατά το παρελθόν. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έχουν την αφετηρία τους από πολύ παλιά, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 όπου για τη στελέχωση της εκπαίδευσης υπήρχαν πολύ μεγάλες παρεμβάσεις που σε πολλές περιπτώσεις ήταν όχι μόνο έντονες αλλά καθοριστικές για το τελικό αποτέλεσμα.

Σ.2. «Χαμογελώ πικρά σε ό,τι αφορά στο μακρινό παρελθόν...».

Σ.1. «Όλα τα νομοσχέδια για τη στελέχωση της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το 1982, είχαν αποκλειστικά κομματική γραμμή ...».

Σ.13. «Μέχρι και το 2007 η πολιτική παρέμβαση ήταν απόλυτη ...».

Σ.18. «Πριν το 2010 οι πολιτικές παρεμβάσεις έκριναν το τελικό αποτέλεσμα».

Σ.13. «Δυστυχώς για τις επιλογές κυρίως πριν το 2010 υπάρχει διάχυτη η άποψη πως αν δεν πήγαινες σε βουλευτικό γραφείο δεν γινόσουν Διευθυντής».

7. Συζήτηση

Η επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η στελέχωση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Διευθυντές, αποτέλεσε, ίσως να αποτελεί και σήμερα, ένα γεγονός συνυφασμένο με τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της χώρας μας. Η Πολιτεία μέσω του Υπουργείου Παιδείας προσπάθησε διαχρονικά να πραγματοποιήσει επιλογές στελεχών χωρίς όμως να μπορεί ή χωρίς να θέλει να αποφύγει τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικής πραγματικότητας. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προβάλλεται η αναγκαιότητα της επιλογής των συγκεκριμένων στελεχών στη διοίκηση της εκπαίδευσης με διαφάνεια, αντικειμενικότητα και αξιοκρατία αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτονται και οι διαχρονικές στρεβλώσεις με παρεμβάσεις συμφερόντων και την προώθηση ορισμένων υποψηφίων. Μέσα από τις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα καταγράφονται παρεμβάσεις που έχουν διαμορφωθεί τα τελευταία 40 χρόνια οι οποίες στηρίζονται σε πελατειακές σχέσεις. Άλλωστε η αξιοκρατία και η αντικειμενικότητα στην ελληνική δημόσια διοίκηση όπως και η προώθηση των πιο ικανών και καταρτισμένων είναι το ζητούμενο, χωρίς όμως θετικά αποτελέσματα καθώς έχουν εδραιωθεί εδώ και δεκαετίες πρακτικές που εξυπηρετούν τις επιλογές

των εκάστοτε κυβερνόντων (Spanou & Sotiropoulos, 2011, pp. 728-733), Έτσι, κάθε θετικό μέτρο που θεσμοθετούνταν κάθε φορά, παρακάμπτονταν από άτυπα αντίμετρα που είχαν ως σκοπό τη μη εφαρμογή της αξιοκρατίας και του εξορθολογισμού.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως το κυρίαρχο ζητούμενο είναι η επιλογή των καταλληλότερων για να ασκήσουν τα καθήκοντα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συγκεκριμένη αρχή στη δημόσια διοίκηση μπορεί να γίνει μόνο με αξιολογικά κριτήρια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2020, σ. 76). Το ερώτημα βέβαια που τίθεται είναι αν έχουν τηρηθεί διαχρονικά οι παραπάνω αρχές, της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας, αν δηλαδή έχει διαχρονικά διασφαλιστεί η δίκαιη κρίση των υποψήφιων στελεχών (Αθανασόπουλος, 2022, σσ. 81-82).

Πώς θα επιλεγούν οι καταλληλότεροι;

Μέσα από τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων προβάλλεται η αναγκαιότητα καθορισμού των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων της θέσης για την οποία διενεργείται η διαδικασία επιλογής, ώστε να καθορίζονται αντικειμενικές και αξιόπιστες εκτιμήσεις αξιολόγησης της σχετικής απόδοσης που φέρει ο κάθε υποψήφιος (Σαΐτης, 2000, σσ. 148-150). Με ποιες διαδικασίες θα επιλεγούν οι καταλληλότεροι για τη συγκεκριμένη θέση διοίκησης; Οι ερευνητικές αναφορές επικεντρώνονται στην επιλογή δυναμικών και ικανών στελεχών, με επιστημονική γνώση του αντικειμένου και με συγκεκριμένο θετικό αποτύπωμα από την πορεία του στην εκπαίδευση και κυρίως σε θέσεις διοίκησης. Επίσης, πρέπει να είναι άτομα που διαθέτουν ισχυρή προσωπικότητα με χαρακτηριστικά εξωστρέφειας, ευσυνειδησίας, προσήνειας και δεκτικότητας. Η επιλογή λοιπόν του κατάλληλου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι διαφορετική από την επιλογή του ηγέτη σε έναν οργανισμό, η οποία σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002, σσ. 347-350), πρέπει να στηρίζεται στην επιλογή ατόμου που έχει αυτοπεποίθηση, διαμορφώνει όραμα, εμπνέει, πείθει και γίνεται φορέας κινητοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό.

Τα κριτήρια επιλογής

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πως βασικό κριτήριο μοριοδότησης πρέπει να αποτελεί η διοικητική εμπειρία. Επισημαίνεται όμως το γεγονός ότι πρέπει να εξετάζεται αν η συγκεκριμένη διοικητική εμπειρία ήταν πετυχημένη ή όχι. Άλλωστε όπως αναφέρουν οι Koontz & O'Donnell (1984, pp. 459-460), η διοικητική εμπειρία του υποψηφίου πρέπει να είναι αξιολογημένη ως προς την ποιότητά της, αλλά και ο ίδιος ο υποψήφιος να είναι σε θέση να αξιοποιήσει όσα έχει μάθει από αυτήν. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της βαρύτητας που πρέπει να έχει το κριτήριο της διοικητικής εμπειρίας, σε ορισμένες αναφορές γίνεται λόγος για την επιπλέον μοριοδότηση ή ακόμη και για την προϋπόθεση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής, της άσκησης καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας. Πολύ ψηλά στις αναφορές των υποκειμένων της έρευνας βρίσκεται και η αποτίμηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης. Βέβαια, κατά την ανάλυση του συγκεκριμένου κριτηρίου διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς το ποιοι τίτλοι σπουδών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και ποιος πρέπει να είναι ο βαθμός της βαρύτητας που πρέπει να έχει καθένα από τα επιστημονικά προσόντα του υποψηφίου (Αθανασόπουλος, 2022, σ. 75).

Η συνέντευξη

Σημαντική θέση στις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα κατέχει η μοριοδότηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου η οποία διαπιστώνεται μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης. Η διαπίστωση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια να επιλεγούν στελέχη που θα μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη θέση του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ένσταση

βέβαια που διατυπώνεται είναι ως προς το κατά πόσο το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να αποτιμηθεί με τρόπο διαφανή και αντικειμενικό μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης και κατά πόσο το Συμβούλιο που διενεργεί τη συνέντευξη λειτουργεί αντικειμενικά, δίκαια και αξιοκρατικά ή λειτουργεί σκόπιμα και με λανθασμένες τεχνικές. Αναλύοντας τις αναφορές που διατυπώθηκαν στην έρευνα, διαπιστώνουμε ότι οι συνεντεύξεις ως πρακτική και ως περιεχόμενο μάλλον δεν ανταποκρίνονταν στον θεωρητικά καταγεγραμμένο σκοπό τους. Διαπιστώνουμε επίσης ότι μέχρι τις τελευταίες επιλογές, αλλά κυρίως μέχρι το 2010, επιτελούσαν σε πολλές περιπτώσεις το έργο της προώθησης ορισμένων υποψηφίων βάσει πολιτικών και συνδικαλιστικών σκοπιμοτήτων ενώ τα τελευταία χρόνια, με επισήμανση τις τελευταίες επιλογές, είχαν ως σκοπό απλώς να εκπληρωθεί η διαδικασία και να κυρωθεί ουσιαστικά ο αξιολογικός πίνακας βάσει των προσόντων και της εμπειρίας του κάθε υποψήφιου. Αυτό που επισημαίνεται μέσα από τις αναφορές των υποκειμένων της έρευνας είναι το γεγονός πως είναι πολύ δύσκολο μέσα στο πολύ μικρό χρονικό διάστημα που διαρκεί η συνέντευξη να διαπιστωθούν οι ικανότητες του υποψηφίου που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης διοίκησης της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 57) και για αυτό άλλωστε τονίζεται η αναγκαιότητα να συνδυαστεί η συνέντευξη με τις διαδικασίες αξιολόγησης που έχει υποβληθεί ο υποψήφιος μέσα από τη διαχρονική άσκηση καθηκόντων σε διάφορες θέσεις διοίκησης της εκπαίδευσης. Τελικά, το βασικό στοιχείο μιας συνέντευξης θα πρέπει να αποτελεί η συζήτηση σχετικά με τη διοίκηση και τα προβλήματά της, η συζήτηση για τους λόγους που επιθυμεί κάποιος να ασκήσει καθήκοντα Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ποιες θα είναι οι προτεραιότητές του σε περίπτωση επιλογής και η συζήτηση μέσα από την οποία θα αναδυθούν οι ικανότητες και δεξιότητες του υποψηφίου, η ακεραιότητά του και η ειλικρίνειά του. Ένα τελευταίο στοιχείο που σχετίζεται με τη συνέντευξη είναι η δεξιότητα και η εμπειρία αυτών που τη διεξάγουν, η επάρκεια δηλαδή των μελών των συμβουλίων επιλογής σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι αν θα διατυπωθούν ερωτήσεις που θα αναδείξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη φαντασία και τις ικανότητες του υποψήφιου ή οι ερωτήσεις θα παρασύρονται σε ασήμαντα πεδία και σε θέματα που δεν είναι ικανά να προβάλλουν την προσωπικότητα του υποψηφίου, πολύ δε περισσότερο αν υπάρχουν δείγματα σκοπιμότητάς τους προκειμένου να μεταβληθεί η σειρά κάποιων υποψηφίων στον αξιολογικό πίνακα.

Ο ρόλος των κομματικών παραγόντων και των συνδικαλιστικών παρατάξεων

Στη χώρα μας υπάρχει μια διαμορφωμένη αντίληψη ότι το κράτος ανήκει στην κομματική παράταξη που κυβερνά και αποτελεί προνομιακό χώρο δράσης των στελεχών της. Αυτή η αντίληψη διαμόρφωσε μια γραφειοκρατική δομή η οποία τεκμηριώνει τη σύνδεση κράτους και της κομματικής προέλευσης όλων των στελεχών της διοίκησης και φυσικά της διοίκησης της εκπαίδευσης. Έτσι, το κράτος νομιμοποιείται να ασκήσει την ισχύ του και να λειτουργήσει ως σύστημα εξουσίας, ως σύστημα σχέσεων συμφερόντων (Μακρυδημήτρης, 2001, σσ. 143-149) και ως σύστημα εντός του οποίου πραγματοποιείται η νομή της εξουσίας (Δούκας, 2000, σ. 191). Στο πλαίσιο νομής της εξουσίας «νομιμοποιείται» και η αποκατάσταση «αδικιών» που οφείλονται στην προηγούμενη κυβερνητική κατάσταση. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι κατά το παρελθόν, πριν δηλαδή από τις τελευταίες επιλογές στελεχών στην εκπαίδευση, υπήρχαν πολύ σημαντικές παρεμβάσεις στις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τόσο από τα πολιτικά κόμματα όσο και από τις συνδικαλιστικές παρατάξεις. Οι παρεμβάσεις αυτές γίνονταν κυρίως μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης. Είναι γεγονός πως οι ηγεσίες των συνδικαλιστικών παρατάξεων πάντοτε μέχρι σήμερα χειρίζονταν και

οργάνωναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες εξέλιξής τους όπως αυτές της συμμετοχής τους σε επιλογές Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δυστυχώς σε όλη τη δράση των συνδικαλιστικών παρατάξεων από το 1981 μέχρι σήμερα οι όποιες κομματικές εξελίξεις και κυβερνητικές αλλαγές επιδρούσαν αντανακλαστικά στις ηγεσίες τους (Δούκας, 2000, σ. 38) οι οποίες διατηρούσαν προνομιούχες σχέσεις με τις εκάστοτε κυβερνήσεις (Αλεξανδρόπουλος, 2022, σ. 10) και παρενέβαιναν στη διαμόρφωση του πλαισίου για την επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

8. Συμπεράσματα

Κατά την πρώτη περίοδο της υποχρεωτικής εφαρμογής της συνέντευξης στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 1992, η συνέντευξη με ποσοστό βαρύτητας 35% επί του συνόλου της μέγιστης μοριοδότησης που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος και εύρος μοριοδότησης μέχρι 20 μονάδες, είναι εύκολα κατανοητό ότι συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα.

Το έτος 1997 μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης και την πολύπλοκη συνεκτίμηση συγκεκριμένων κριτηρίων, καταγράφονται αρκετές μεταβολές που καθορίζουν σημαντικά τη σειρά στον τελικό αξιολογικό πίνακα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η βαρύτητα της συνέντευξης αντιστοιχεί στο 35% επί του συνόλου της μέγιστης μοριοδότησης που μπορεί να λάβει ένας υποψήφιος ενώ το εντυπωσιακό εύρος διακύμανσής της από 0 έως 35 μονάδες την καθιστά καθοριστική για τη διαμόρφωση της τελικής κατάταξης.

Το έτος 2002 συνεχίζεται η διαδικασία της πολύπλοκης και ενδεχομένως αδιαφανούς διαδικασίας της συνέντευξης μέσω της συνεκτίμησης συγκεκριμένων κριτηρίων. Η βαρύτητά της ανέρχεται σε ποσοστό σχεδόν 35% επί του συνόλου της μέγιστης μοριοδότησης που μπορεί να λάβει ένας υποψήφιος (στην πραγματική μοριοδότηση βέβαια το ποσοστό εκτοξεύεται πολύ υψηλότερα), κάτι που σημαίνει ότι η συνέντευξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην τελική κατάταξη των υποψηφίων.

Το 2007 η βαρύτητα της συνέντευξης αντιστοιχεί στο 1/3 της μέγιστης συνολικής μοριοδότησης που μπορεί να λάβει αθροιστικά ένας υποψήφιος και σε πολλές περιπτώσεις καθορίζει την τελική κατάταξη.

Με την ψήφιση του Νόμου 3848 το 2010 και την θέσπιση συγκεκριμένου πλαισίου διεξαγωγής της συνέντευξης (ανάλυση μελέτης περίπτωσης, υπόμνημα αυτοαξιολόγησης, ηχογράφηση κ.ά.) διαμορφώνεται μια νέα περίοδος σχετικά με τη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία η βαθμολογία της συνέντευξης δεν μπορεί να ανατρέψει αυθαίρετα και χωρίς επαρκή τεκμηρίωση την κατάταξη των υποψηφίων βάσει των αντικειμενικών κριτηρίων μοριοδότησης. Αυτό βέβαια που καταγράφεται σε αναφορές των υποκειμένων της έρευνας είναι το γεγονός πως μέσω της συνέντευξης υπήρξαν πολλές περιπτώσεις ανατροπών στον τελικό αξιολογικό πίνακα κυρίως σε υποψηφίους που είχαν πολύ μικρή διαφορά πριν τη συνέντευξη.

Το 2015 με την εφαρμογή του Νόμου 4351 επανέρχεται η διαδικασία της συνέντευξης, η οποία είχε καταργηθεί με τον Νόμο 4327/2015, αλλά αυτή τη φορά σε συνδυασμό με τη μυστική ψηφοφορία μυστική ψηφοφορία των Διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων.

Τέλος με τον ισχύοντα Νόμο 4823/2021 μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης εκτιμώνται η συγκρότηση της σκέψης και του λόγου του υποψηφίου (5 αξιολογικές μονάδες), η ικανότητά του

στην έκφραση και στην επικοινωνία (5 αξιολογικές μονάδες) και η συστηματική ενημέρωσή του στα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και οι γνώσεις και οι ικανότητές του σε θέματα που σχετίζονται με τις αρμοδιότητες της διεκδικούμενης θέσης (10 αξιολογικές). Επίσης, για τη διεξαγωγή της συνέντευξης αξιοποιείται μελέτη περίπτωσης από τράπεζα θεμάτων ενώ συνεκτιμώνται τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητας του υποψηφίου.

9. Επίλογος

Από τα συμπεράσματα της έρευνάς μας διαπιστώνεται πως η διαδικασία της συνέντευξης και η μοριοδότηση των υποψήφιων Διευθυντών αποτέλεσε κατά τη δεκαετία του 1990 πολύ δε περισσότερο κατά τη δεκαετία του 2000, ένα πολύ σημαντικό, από άποψη βαρύτητας μοριοδότησης, κριτήριο, ίσως ένα χρήσιμο «εργαλείο», ώστε να ευνοηθούν ορισμένοι υποψήφιοι ενώ κάποιοι άλλοι ενδεχομένως να αδικηθούν. Πέρα από τον παραπάνω ρόλο της στην επιλογή των Διευθυντών, διαδραμάτισε και σημαντικό ρόλο στην κατάταξη των υποψηφίων στον τελικό αξιολογικό πίνακα και η δυνατότητα που αυτό τους παρέχει ώστε να τοποθετηθούν σε συγκεκριμένες περιφέρειες. Από το 2010 όμως και μέχρι σήμερα, η συνέντευξη δεν φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την κατάταξη των υποψηφίων βάσει των αντικειμενικών μετρήσιμων κριτηρίων, διότι διεξάγεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο, τυπικό και αυστηρό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται με την ηχογράφησή της, την ανάλυση μελέτης περίπτωσης από τράπεζα θεμάτων η οποία προετοιμάζεται από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π, την αντικειμενικότητα των ερωτήσεων από τα μέλη του Συμβουλίου, την πλήρη τεκμηρίωση της βαθμολόγησης και την παρουσίαση στην ολομέλεια του Συμβουλίου του φακέλου υποψηφιότητας του κάθε υποψηφίου. Επίσης η αύξηση των προσόντων των υποψηφίων, που συνεπάγεται αύξηση της μοριοδότησης της επιστημονικής τους κατάρτισης, δεν επιτρέπει στα μέλη του Συμβουλίου να προβούν σε παραπλανητικές και άστοχες ερωτήσεις που θα αποσκοπούν σε αρνητική βαθμολόγηση.

Είναι γεγονός πως η συνέντευξη δεν είναι η πιο έγκυρη μέθοδος επιλογής Διευθυντών κυρίως λόγω της αδυναμίας (;) του εκπαιδευτικού συστήματος να επιλέξει τους κατάλληλους αξιολογητές που θα μπορούν μέσα από τη συνέντευξη να διαπιστώνουν τα προσόντα και τις ικανότητες των υποψηφίων που είναι απαιτούμενα για τη συγκεκριμένη θέση επιλογής. Για να αποκτήσει λοιπόν η συνέντευξη εγκυρότητα και αξιοπιστία πρέπει αφενός μεν να διεξάγεται από τα κατάλληλα στελέχη, με την κατάλληλη κατάρτιση, εκπαιδευμένα στη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία πρέπει να θεωρείται ως μια διαδικασία «επικοινωνίας» μέσω της οποίας ανταλλάσσονται αμφίδρομα πληροφορίες και μηνύματα (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999, σσ.140-141), αφετέρου δε, όπως διατυπώνει και η Χατζηπαντελή (1999, σσ. 56-57), να χρησιμοποιείται ως ένα «εργαλείο» άντλησης συγκεκριμένων επαρκών στοιχείων, τα οποία συνδυαζόμενα με τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητας και του υπηρεσιακού φακέλου του υποψηφίου θα βοηθούν τους αξιολογητές να επιλέξουν τους πιο κατάλληλους για τις συγκεκριμένες θέσεις. Επίσης, εκτός από τον παραπάνω ρόλο, η συνέντευξη θα μπορούσε να συμβάλει στην παροχή ανατροφοδότησης στον υποψήφιο μέσα από την οποία θα ενημερώνεται για το πώς τα πήγε στη συνέντευξη, θα διαπιστώνει σε ποια σημεία υστερεί και χρειάζεται βελτίωση, ποια επιπλέον προσόντα χρειάζεται για την κατάληψη της θέσης αλλά και θα αποκτά τη σχετική πείρα για ανάλογες αιτήσεις υποψηφιότητας στο μέλλον (Breakwell, 1990/1995, pp.71).

Όλοι συμφωνούμε πως η Πολιτεία μέσω των Υπηρεσιακών Συμβουλίων πρέπει να χρησιμοποιεί τη διαδικασία της συνέντευξης για να εγγυηθεί την αξιοκρατία, την αμεροληψία, την

αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών σχολείων. Για να διασφαλισθεί όμως η επιτυχία της συνέντευξης αποδίδοντας τα αναμενόμενα αποτελέσματα πρέπει καταρχήν να αναβαθμισθεί το κύρος των Συμβουλίων Επιλογής, να αναβαθμιστεί όλη η διαδικασία της συνέντευξης, να διευρυνθούν οι δυνατότητες ενστάσεων και να δίνεται η δυνατότητα στο Συμβούλιο Επιλογής να διαμορφώνει άποψη για τον υποψήφιο μέσα από τη μελέτη της διαχρονικής πορείας του στα εκπαιδευτικά δρώμενα (θέσεις που έχει υπηρετήσει, δράσεις που έχει αναπτύξει, διαχρονική επιμόρφωση – μετεκπαίδευση, τεκμηριωμένη διατύπωση γνώμης των στελεχών των σχολικών μονάδων κ.λπ.).

Τέλος, πρέπει να υλοποιηθεί επί τέλους και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία θα παίζει ουσιαστικό ρόλο τόσο κατά τη διαδικασία της συνέντευξης όσο και κατά τη διαμόρφωση του αξιολογικού πίνακα των υποψήφιων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ας μην ξεχνάμε όμως ότι δεν ευθύνονται πάντα οι διαδικασίες για την μη ικανοποιητική λειτουργία ενός συστήματος, πολλές φορές υπάρχουν κατεστημένες νοοτροπίες που το αλλοιώνουν και το μεταβάλλουν προς το χειρότερο. Το ζήτημα της «συνέντευξης» παραμένει ένα ανοικτό προς έρευνα και συζήτηση θέμα το οποίο πρέπει να επιλυθεί οριστικά με πολιτική βούληση και μέσα από υψηλού επιπέδου διάλογο όπως αρμόζει σε εκπαιδευτικούς λειτουργούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασόπουλος, Α. (2022). *Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης: Απόψεις για τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών Π.Ε..* Αθήνα: Δρόμων.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Τόμος Β΄* (σελ. 137-186). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2022). Οι επαγγελματικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Ορισμένες επισημάνσεις. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος 20, (75), (31-54). Αθήνα: Θεμέλιο
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγίες για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. (Α.-Β. Ρήγα, απόδοση). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Π. Σακελλαρίου μεταφρ.). Gutenberg, Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Στο: <http://www.adulteduc.gr>.

- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Τόμος Α'* (σελ. 23-45). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2001). Γ. Β. Δερτιλής, Λερναίον κράτος, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2000, 123 σελ.. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 18, (143-149). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Τόμος Α'* (σελ. 115-160). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση II: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Αθήνα.
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Διευθυντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 2, (2), 145-166. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8840>.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο-Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 149-152). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νίκα, Μ. (2008). *Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία. Συγκριτική μελέτη. Τόμος Α'*. (Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα, Ελλάδα). doi: 10.12681/eadd/28799.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπούλιας, Δ. (2009). *Η κρίση αλλάζει τη ζωή μας και το management*. Αθήνα: Κριτική.
- Πούρκος, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και στην ερευνητική πράξη* (σελ. 193-226). Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεντίφης Γ. (2016). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), (σ. 1170–1178). <https://doi.org/10.12681/edusc.354>
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μεταφρ.). Gutenberg, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρόνα & Μ. Νίκα (Επιμ.) *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές* (σ. 259-267). Βόλος: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2020). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ab Libitum.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Συμεωνίδης, Α. (2016). *Τα προσόντα των στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Μια απόπειρα αποτίμησης και συσχέτισης προσόντων, προσδοκιών, κινήτρων και απαιτήσεων των διοικητικών θέσεων – Μελέτη Περίπτωσης στο Ν. Σερρών*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32039>
- Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ομήγυρις
- Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και έξω – θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 69-87). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζάκης, Ε. (2006). *Κριτική μελέτη του πλαισίου επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο θεσμικής συγκρότησης και πρακτικής εφαρμογής: Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Καβάλας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/20550>
- Υφαντή (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χυτήρης, Λ. (2013). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Φαίδιμος.
- Creswell, J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου μεταφρ.). Ίων, Αθήνα.
- Woods, P. (1999). Ποιοτική έρευνα. Στο M. Bird, M. Hammersley, R. Gomm & P. Woods, *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη* (σελ. 147-230). (Ε. Φράγκου μεταφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1996).

Ξενογλωσση

- Breakwell, G. M. (1990). *Interviewing*. British Psychological Society; Taylor & Frances/Routledge
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27, (3), 391-406.
- Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). London: SAGE.
- Koontz & O' Donnell (1984). *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions* (4th ed.). McGraw-Hill Book Company, New York.
- Mayring, P. (2000) Qualitative Content Analysis, *Forum: Qualitative Social Research*, 1, (2), Article Number: 20. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2006). *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage*. McGraw Hill.
- Holt, A. (2010) Using the telephone for narrative interviewing: a research note. *Qualitative Research*, 10 (1), 113-121. Doi: 10.1177/1468794109348686.

- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spanou, C. & Sotiropoulos, D. (2011). The Odyssey of Administrative Reforms in Greece, 1981–2009: a tale of two reform paths. *Public Administration*, 89, (3), (p. 723-737). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01914.x>
- Woods, P. (1999). Ποιοτική έρευνα. Στο M. Bird, M. Hammersley, R. Gomm & P. Woods, *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη* (σελ. 147-230). (Ε. Φράγκου μεταφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1996).

Πολυτροπικός και οπτικός εγγραμματισμός: η συμβολή της εικόνας στον γεωγραφικό γραμματισμό στην εκπαίδευση ενηλίκων μαθητών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Μαριγούλα Κοσμίδου
Αν. Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπ/σης ΠΔΕ ΑΜΘ
makosmidou@sch.gr

Αγγελική Ρόκκα
Ομότιμη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΔΠΘΕ
rokka@eled.duth.gr

Περίληψη

Αποτελεί πλέον δεδομένο ότι η διδασκαλία της γεωγραφίας μεταβαίνει σταδιακά από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονταν κυρίως στη χρήση σχολικών εγχειριδίων, προφορικής αφήγησης και απομνημόνευσης, σε μια πιο σύγχρονη προσέγγιση που δίνει έμφαση στον οπτικό γραμματισμό και αξιοποιεί τις δυνατότητες του ψηφιακού κόσμου. Η ενσωμάτωση εικόνων, χαρτών, γραφημάτων, διαδραστικών εφαρμογών και πολυμεσικού υλικού ενισχύει την κατανόηση της γεωγραφικής γνώσης, καθώς οι μαθητές δεν περιορίζονται πλέον στη θεωρητική παρουσίαση εννοιών, αλλά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με το διδακτικό περιεχόμενο. Στο παραπάνω πλαίσιο, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της άποψης εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ανεξαρτήτως ειδικότητας και δεξιοτήτων, για τη χρήση εικόνας στην εισαγωγή θεμάτων σχετικών με τη γεωγραφία. Για τις ανάγκες της έρευνας υιοθετήθηκε μικτή μεθοδολογία. Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με κύρια ερωτήματα την έννοια, τη χρήση και τον τρόπο εισαγωγής εργαλείων οπτικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, τη συμβολή τους στην κατανόηση γεωγραφικών θεμάτων και την εξέλιξη της χρήσης τους κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Νοέμβριος 2020 – Απρίλιος 2021). Το δείγμα αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί για την ποσοτική και 12 για την ποιοτική έρευνα (ημιδομημένες συνεντεύξεις). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 70% χρησιμοποιεί ποικίλα εργαλεία (χάρτες, φωτογραφίες, σκίτσα, έντυπα μέσα). Το 92,7% θεωρεί απαραίτητη τη διαθεματική διδασκαλία, ενώ το 86,7% είναι θετικό στην ενσωμάτωση γεωγραφικών εννοιών ακόμη και εκτός ειδικότητας. Το 85% κρίνει αναγκαία τη χρήση λογισμικών και εφαρμογών, ενώ για το 75% η συμμετοχή των εκπαιδευομένων ενισχύεται με εικόνα και ήχο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν βελτίωση με την τηλεεκπαίδευση, αλλά και σοβαρές ελλείψεις σε ψηφιακό εξοπλισμό. Επισημαίνεται ανάγκη υλικοτεχνικής υποστήριξης, απλούστευσης υλικού, ενισχυτικής διδασκαλίας και επιμόρφωσης για προσεγγίσεις εκπαίδευσης ενηλίκων. Η τηλεεκπαίδευση μείωσε το άγχος καθυστερήσεων, όμως η έλλειψη άμεσης διάδρασης παραμένει μειονέκτημα. Συμπερασματικά, προτείνεται υβριδικό μοντέλο (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) ώστε να διευρυνθεί η συμμετοχή στα ΣΔΕ και να αξιοποιηθούν τα οφέλη ισοδύναμου απολυτηρίου γυμνασίου.

© 2026, οι συγγραφείς

Λέξεις κλειδιά: γεωγραφία, οπτικός εγγραμματισμός, πολυγγραμματισμός, εκπαίδευση ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Abstract

It is now a given that the teaching of geography is gradually transitioning from traditional teaching methods, which were mainly based on the use of school textbooks, oral narration and memorization, to a more modern approach that emphasizes visual literacy and utilizes the possibilities of the digital world. The integration of images, maps, graphs, interactive applications and multimedia material enhances the understanding of geographical knowledge, as students are no longer limited to the theoretical presentation of concepts, but have the opportunity to interact with the teaching content. In the above context, the aim of this research is to study the view of Second Chance School (SCS) teachers, regardless of specialty and skills, on the use of images in the introduction of topics related to geography. For the needs of the research, a mixed methodology was adopted. A questionnaire was used in the quantitative research, with main questions on the concept, use and method of introducing visual literacy tools in SDEs, their contribution to the understanding of geographical topics and the evolution of their use during distance learning (November 2020 – April 2021). The sample consisted of 120 teachers for the quantitative research and 12 for the qualitative research (semi-structured interviews). The results show that 70% use a variety of tools (maps, photographs, sketches, printed media)., Also, 92.7% consider interdisciplinary teaching necessary, while 86.7% are positive about the integration of geographical units even outside the specialty. 85% consider the use of software and applications necessary, while for 75% the participation of learners is enhanced with image and sound. Teachers recognize improvement with distance learning, but also serious deficiencies in digital equipment. The need for logistical support, simplification of materials, remedial teaching and training for adult education approaches is highlighted. Distance learning has reduced the stress of delays, but the lack of direct interaction remains a disadvantage. In conclusion, a hybrid model (in person and remotely) is proposed in order to broaden participation in SCS and to exploit the benefits of an equivalent high school diploma.

Keywords: geography, visual literacy, multiliteracy, adult education, Second Chance Schools

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) χαρακτηρίζεται από την ανάγκη προσαρμογής σε νέα κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα. Οι ενήλικες μαθητές, με διαφορετικά γνωστικά υπόβαθρα και εμπειρίες, καλούνται να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και τη βελτίωση των επαγγελματικών τους προοπτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία της γεωγραφίας προσφέρει προνομιακό πεδίο για την αξιοποίηση της εικόνας και των πολυτροπικών μέσων, καθώς τα γεωγραφικά φαινόμενα συνδέονται άμεσα με χάρτες, διαγράμματα και πολυμέσα.

Ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής νοήματος μέσω εικόνων, γραφημάτων και διαγραμμάτων (Avgierinou, 2007). Ο πολυτροπικός γραμματισμός διευρύνει την έννοια αυτή, ενσωματώνοντας πολλαπλά μέσα επικοινωνίας, όπως εικόνα, ήχο και κείμενο (Kress, 2010). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η ανάπτυξη των γραμματισμών αυτών ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Williams, 2007).

Τα εργαλεία οπτικοποίησης, όπως το Gapminder ή το Statistics eXplorer, επιτρέπουν τη δυναμική απεικόνιση δεδομένων και την ανάλυση κοινωνικοοικονομικών φαινομένων (Rosling et al., 2007).

Andrienko et al., 2011). Μέσω αυτών, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κατανόησης και δεν περιορίζονται στην παθητική αποδοχή πληροφοριών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά παρερμηνεύουν γραφήματα, συγχέοντας κλίση με ύψος ή αποδίδοντας λανθασμένα νόημα σε οπτικές μεταβλητές (Glazer, 2011). Η κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η απλοποίηση της οπτικής πληροφορίας είναι κρίσιμες για την επιτυχία.

Η ένταξη οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες βασίζονται στη μετωπική διδασκαλία και την αποστήθιση (Bamford, 2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενηλίκων, ως «διευκολυντή», είναι καθοριστικός για την καλλιέργεια ενεργητικής μάθησης (Knowles et al., 2015).

Τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (GIS) αποτελούν ισχυρά εργαλεία για την ανάλυση χωρικών δεδομένων και την κατανόηση των σχέσεων ανθρώπου-περιβάλλοντος (Bednarz & van der Schee, 2006). Ωστόσο, η αξιοποίησή τους περιορίζεται από την έλλειψη υποδομών και την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Artvinli, 2017).

Η γεωγραφία προσφέρεται για βιωματικές και δημιουργικές προσεγγίσεις. Η άτυπη μάθηση, μέσω ταξιδιών, προσωπικών εμπειριών ή πολυμέσων, μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και να καταστήσει τη διδασκαλία πιο ουσιαστική (Mohan, 2009).

Στο παραπάνω πλαίσιο, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ανεξαρτήτου ειδικότητας, όπως και του γραμματισμού, τον οποίο καλούνται να εισάγουν στα παραπάνω σχολεία, για την χρήση της εικόνας στην εισαγωγή θεμάτων σχετικά με το αποκαλούμενο στην τυπική εκπαίδευση αντικείμενο της γεωγραφίας καθώς επίσης και η διερεύνηση δεξιοτήτων που διαθέτουν για τον σκοπό αυτό. Επίσης, σκοπός της έρευνας είναι να ερευνήσει πώς αυτή η χρήση εξελίχθηκε (συνέβαλε στην απόκτηση γνώσεων ή όχι) μέσα στην περίοδο της εξΑΕ (Νοέμβριος 2020 - Απρίλιος 2021).

Ερευνητικά εργαλεία

Στο πλαίσιο της έρευνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτέλεσε βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Ο σκοπός του ήταν η καταγραφή των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τόσο κλειστές όσο και ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να επιτευχθεί ισορροπία ανάμεσα στη στατιστική επεξεργασία και στη δυνατότητα ελεύθερης διατύπωσης σκέψεων.

Το εργαλείο διαρθρώθηκε σε δύο μέρη: α) το τμήμα των δημογραφικών στοιχείων, που επέτρεψε την ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (ηλικία, φύλο, ειδικότητα, προϋπηρεσία) και β) το τμήμα των κύριων ερωτήσεων, που εξέταζε τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση του οπτικού γραμματισμού. Συνολικά διαμορφώθηκαν 37 κλειστές ερωτήσεις με πολλαπλές επιλογές, 7 ανοιχτές ερωτήσεις και κλίμακες Likert 5 και 3 σημείων, ώστε να μετρηθεί η συχνότητα ή ο βαθμός συμφωνίας σε συγκεκριμένα θέματα.

Παράλληλα με το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις για να επιτευχθεί βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η μέθοδος αυτή επελέγη λόγω της ευελιξίας της: επιτρέπει στον ερευνητή να καθοδηγεί τη συζήτηση μέσα από προκαθορισμένες ερωτήσεις, αφήνοντας ωστόσο χώρο για αυθόρμητες απαντήσεις. Το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων περιλάμβανε 27 ερωτήσεις, οι οποίες οργανώθηκαν σε 7 θεματικές ενότητες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους χώρους των ΣΔΕ, ύστερα από κατάλληλη προετοιμασία και ενημέρωση

των συμμετεχόντων, ώστε να διασφαλιστεί η συναίνεση και η άνεση τους. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν για περαιτέρω ανάλυση.

Δείγμα

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας συγκροτήθηκε από 12 εκπαιδευτικούς ΣΔΕ, 6 άνδρες και 6 γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας τα 42 έτη. Η πλειονότητα διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ οι ειδικότερες τους κάλυπταν ευρύ φάσμα (φιλολογία, ψυχολογία, πληροφορική, μαθηματικά, φυσική, θεατρική αγωγή, περιβαλλοντικές επιστήμες, νομική). Η επαγγελματική τους εμπειρία διέφερε σημαντικά: από λίγους μήνες μέχρι 20 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν κατείχε διοικητική θέση.

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελούνταν από 120 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 42 ήταν άνδρες (35%) και οι 78 γυναίκες (65%). Η ηλικιακή κατανομή δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην κατηγορία 36–45 ετών, με 61 εκπαιδευτικούς (50,8%). Ακολουθούν οι ηλικίες 46–55 ετών με 39 άτομα (32,5%), ενώ μικρότερη εκπροσώπηση έχουν οι ηλικίες 25–35 ετών με 10 άτομα (8,3%) και οι 56–65 ετών επίσης με 10 άτομα (8,3%). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας με σημαντική επαγγελματική εμπειρία.

Σε ό,τι αφορά την προϋπηρεσία, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47%) δήλωσαν ότι έχουν περισσότερα από 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ το 28% έχει μεταξύ 6–15 ετών. Ένα μικρότερο ποσοστό, 25%, έχει έως 5 έτη προϋπηρεσίας. Η κατανομή αυτή φανερώνει ότι στα ΣΔΕ υπηρετούν κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικοί με σημαντική επαγγελματική εμπειρία, οι οποίοι ωστόσο διαφέρουν ως προς την εξοικείωση με νέες διδακτικές πρακτικές.

Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειονότητα κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο (περίπου 66,7%), ενώ το 32% είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου χωρίς περαιτέρω σπουδές. Μόνο μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι βρίσκεται σε διαδικασία εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι το δείγμα διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο, γεγονός που επιτρέπει την κριτική προσέγγιση σύγχρονων διδακτικών εργαλείων.

Οι ειδικότητες που δηλώθηκαν είναι ποικίλες: φιλόλογοι (ελληνικής και αγγλικής γλώσσας), ψυχολόγοι, πληροφορικοί, περιβαλλοντολόγοι, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής, μαθηματικοί και φυσικοί. Η ετερογένεια αυτή αντανακλά τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των ΣΔΕ, όπου η διδασκαλία της γεωγραφίας συχνά καλείται να συνδεθεί με διαφορετικούς γραμματισμούς και γνωστικά αντικείμενα.

Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.19.0, εργαλείο που επιτρέπει τη συστηματική και αξιόπιστη επεξεργασία τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων. Με τη χρήση του λογισμικού, ήταν δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων για τις τάσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και η διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές.

Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Στάσεις για τη διδασκαλία της γεωγραφίας και τον οπτικό γραμματισμό

Η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι το 70% των εκπαιδευτικών αξιοποιεί συστηματικά διαφορετικά εργαλεία οπτικού γραμματισμού, όπως χάρτες, φωτογραφίες, σκίτσα, πίνακες ζωγραφικής, γραμματόσημα και έντυπα μέσα (περιοδικά, εφημερίδες). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει μια σαφή τάση προς την ενσωμάτωση πολυτροπικών μέσων στη διδασκαλία, με σκοπό την προσέγγιση της γεωγραφίας με τρόπους πιο ελκυστικούς και κατανοητούς για τους ενήλικες μαθητές.

Επιπλέον, η συντριπτική πλειονότητα (92,7%) θεωρεί απαραίτητη τη διαθεματική διδασκαλία για την κατανόηση θεμάτων όπως τα ποτάμια, οι χάρτες και οι σεισμοί. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η γεωγραφία δεν μπορεί να διδαχθεί αποκομμένη, αλλά χρειάζεται να συνδέεται με άλλους γραμματισμούς και γνωστικά αντικείμενα, ώστε να αναδεικνύεται η πρακτική της αξία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το 86,7% δηλώνει πως θα επιδίωκε βοήθεια σε περίπτωση που δεν κατέχει επαρκή γνώση για την ενσωμάτωση γεωγραφικής διδακτικής ενότητας. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει τη διάθεση συνεργασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γεγονός που αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας στα ΣΔΕ.

Χρήση ψηφιακών εργαλείων και ΤΠΕ

Η χρήση λογισμικών και εφαρμογών θεωρείται απαραίτητη από το 85% των συμμετεχόντων, οι οποίοι δηλώνουν ότι τα ενσωματώνουν στη διδακτική πράξη. Παράλληλα, το 75% σημειώνει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων ενισχύεται σημαντικά όταν προηγείται η χρήση εικόνας και ήχου, γεγονός που υπογραμμίζει τον πολυαισθητηριακό χαρακτήρα της μάθησης στα ΣΔΕ.

Οι απαντήσεις αποκαλύπτουν, ωστόσο, και εμπόδια. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών κάνει λόγο για ελλείψεις σε ψηφιακό εξοπλισμό τόσο στα σχολεία όσο και στους ίδιους τους μαθητές. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής επισημαίνεται ως βασικό πρόβλημα που περιορίζει την πλήρη αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Παρά τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης (Νοέμβριος 2020 – Απρίλιος 2021) σημειώθηκε βελτίωση στη χρήση εργαλείων οπτικού γραμματισμού. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε ως αφορμή για την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση νέων πρακτικών, αν και συνοδεύτηκε από προβλήματα εξοπλισμού και έλλειψη επαρκούς υποστήριξης.

Ανάγκες και προτάσεις των εκπαιδευτικών

Πέρα από την περιγραφή πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν συγκεκριμένες ανάγκες. Η πλειονότητα επισημαίνει την ανάγκη:

- για εφοδιασμό μαθητών και σχολείων με υλικοτεχνική υποδομή,
- για πλήρη υποστήριξη εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων από τις δομές των ΣΔΕ,
- για απλούστευση του εκπαιδευτικού υλικού,
- για ενίσχυση των εκπαιδευομένων μέσω υποστηρικτικής διδασκαλίας,
- για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη νέων μεθόδων προσέγγισης ενηλίκων μαθητών.

Οι απαντήσεις καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματική ένταξη του οπτικού γραμματισμού δεν περιορίζεται στην ατομική πρωτοβουλία, αλλά απαιτεί θεσμική στήριξη, συστηματική επιμόρφωση και εξοπλισμό.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών που τονίζουν τη σημασία του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η αναγνώριση

της αξίας της διαθεματικής προσέγγισης (92,7%) και η συστηματική χρήση εικόνων από το 70% των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι στα ΣΔΕ υπάρχει θετικό κλίμα για την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών.

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν και οι Stenliden (2015) και Metros (2008), η παραδοσιακή εκπαίδευση συχνά αδυνατεί να ενσωματώσει νέες μορφές γραμματισμού λόγω ελλείψεων σε υποδομή και επιμόρφωση. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και εδώ: η έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού και τεχνικής υποστήριξης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο, περιορίζοντας τη δυναμική των καινοτόμων εργαλείων.

Η περίοδος της τηλεκπαίδευσης ανέδειξε αφενός τις δυνατότητες της τεχνολογίας, αφετέρου τις ανισότητες που υπάρχουν. Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν βελτίωση στις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης επιβεβαιώνει ότι η συστηματική έκθεση σε νέα εργαλεία οδηγεί σε μάθηση, ακόμη και σε ενήλικες με περιορισμένο υπόβαθρο.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ αναγνωρίζουν τη σημασία του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γεωγραφίας και δηλώνουν θετικοί στη χρήση εικόνων, χαρτών και ψηφιακών εφαρμογών. Η πλειονότητα θεωρεί απαραίτητη τη διαθεματική διδασκαλία και δείχνει διάθεση για συνεργασία και επιμόρφωση.

Ταυτόχρονα, εντοπίζονται σοβαρά εμπόδια: έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού, περιορισμένη υποστήριξη από τις δομές των ΣΔΕ και ανάγκη για απλούστερο υλικό.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού στα ΣΔΕ αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ενεργή συμμετοχή, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Η επένδυση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην παροχή υποδομών αναδεικνύεται ως αναγκαία προϋπόθεση για τη βιώσιμη ένταξη καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία της γεωγραφίας.

Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο να αποτυπώσει σε βάθος τις αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΣΔΕ σχετικά με τη χρήση της εικόνας, του οπτικού γραμματισμού και των πολυτροπικών εργαλείων στη διδασκαλία. Οι δώδεκα συμμετέχοντες, προερχόμενοι από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και με ποικίλη διδακτική εμπειρία, προσέφεραν πλούσιο υλικό για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και των δυσκολιών που συναντώνται κατά την ενσωμάτωσή του.

Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ότι αντιλαμβάνονται τον οπτικό γραμματισμό ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που δεν περιορίζεται απλώς στη χρήση εικόνων, αλλά περιλαμβάνει την ερμηνεία, τη συσχέτιση και την αναδημιουργία νοήματος. Οι περισσότεροι τόνισαν ότι η εικόνα λειτουργεί ως «γέφυρα» ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, διευκολύνοντας τους ενήλικες μαθητές να κατανοήσουν έννοιες που συχνά τους φαίνονται αφηρημένες. Ένας φιλόλογος σημείωσε χαρακτηριστικά ότι «η εικόνα μπορεί να αποτυπώσει αυτό που τα λόγια δυσκολεύονται να περιγράψουν», υπογραμμίζοντας έτσι την ερμηνευτική δύναμη της οπτικής πληροφορίας.

Σημαντική έμφαση δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας, όπως βίντεο, χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες και γραφήματα, ενισχύουν τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι η πολυτροπικότητα ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών, οι οποίοι πολλές φορές δεν διαθέτουν την ίδια ευχέρεια στον παραδοσιακό

γραμματισμό. Η δυνατότητα χρήσης διαφορετικών αισθητηριακών καναλιών, όπως η όραση και η ακοή, επιτρέπει την πιο ολοκληρωμένη κατανόηση και την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες, η εισαγωγή οπτικών στοιχείων ενισχύει σημαντικά το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται πιο πρόθυμα όταν προηγείται η χρήση εικόνων, καθώς αυτό τους δίνει κίνητρο να συμμετάσχουν ενεργά στη συζήτηση. Ένας ψυχολόγος επισήμανε ότι η χρήση φωτογραφιών και σκίτσων λειτουργεί και σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς οι μαθητές νιώθουν ότι συνδέονται περισσότερο με το μάθημα. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι ο οπτικός γραμματισμός βοηθά στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, όπως οι γεωγραφικές μεταβολές ή τα φυσικά φαινόμενα, τα οποία είναι δύσκολο να κατανοηθούν μόνο μέσω λεκτικής περιγραφής.

Κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2020 – Απρίλιος 2021), οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν αύξηση στη χρήση οπτικών εργαλείων. Οι περισσότεροι παραδέχθηκαν ότι η τηλεεκπαίδευση τους ώθησε να αναζητήσουν καινούρια εργαλεία, όπως παρουσιάσεις PowerPoint, ψηφιακούς χάρτες και εφαρμογές πολυμέσων. Ωστόσο, ανέφεραν ότι η διαδικασία αυτή συνοδεύτηκε από σημαντικές δυσκολίες, κυρίως λόγω της έλλειψης εξοπλισμού και τεχνικής υποστήριξης στα ΣΔΕ. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι η τηλεεκπαίδευση βελτίωσε τη χρήση οπτικού γραμματισμού, καθώς δημιούργησε την ανάγκη για μεγαλύτερη οπτικοποίηση της διδασκαλίας.

Η Γεωγραφία αναδείχθηκε ως ένα από τα μαθήματα που προσφέρεται περισσότερο για την αξιοποίηση οπτικών και πολυτροπικών εργαλείων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η χρήση χαρτών, δορυφορικών εικόνων και γεωγραφικών πληροφοριακών συστημάτων (GIS) ενισχύει την κατανόηση της σχέσης ανθρώπου-χώρου-περιβάλλοντος. Παράλληλα, αναφέρθηκε ότι ο οπτικός γραμματισμός δεν είναι χρήσιμος μόνο στη Γεωγραφία, αλλά και σε άλλους γραμματισμούς, όπως τον γλωσσικό, τον ψηφιακό και τον επιστημονικό, ενισχύοντας τη διαθεματικότητα.

Οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν ότι η χρήση οπτικού γραμματισμού δεν επηρεάζει μόνο τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί εξ αυτών ανέφεραν ότι νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν βλέπουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζονται δημιουργικά και να αποκτούν αυτοπεποίθηση. Ένας καθηγητής πληροφορικής δήλωσε ότι «η χαρά του να βλέπεις τον μαθητή να δημιουργεί κάτι δικό του, όπως έναν απλό χάρτη ή μια αφίσα, είναι ανεκτίμητη». Η παρατήρηση αυτή καταδεικνύει ότι η διδασκαλία με πολυτροπικά εργαλεία συμβάλλει στην ενίσχυση της αμοιβαίας σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου.

Παρά τα πλεονεκτήματα, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν αρκετά προβλήματα. Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η περιορισμένη πρόσβαση σε λογισμικά και εφαρμογές, καθώς και η ελλιπής επιμόρφωση των διδασκόντων, αποτέλεσαν σημαντικά εμπόδια. Επιπλέον, αναφέρθηκε η δυσκολία ορισμένων μαθητών να εξοικειωθούν με τα νέα εργαλεία, λόγω ηλικίας ή περιορισμένων ψηφιακών δεξιοτήτων. Τονίστηκε η ανάγκη για καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή και για στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματική χρήση οπτικού γραμματισμού.

Συνολικά, οι ποιοτικές συνεντεύξεις ανέδειξαν τον κρίσιμο ρόλο του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη διδασκαλία στα ΣΔΕ. Η εικόνα, οι χάρτες, τα πολυμέσα και τα ψηφιακά εργαλεία συμβάλλουν στην κατανόηση, στη συμμετοχή και στη δημιουργικότητα των μαθητών. Η τηλεεκπαίδευση, αν και δημιούργησε νέες δυσκολίες, λειτούργησε ως καταλύτης για την περαιτέρω αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού. Παράλληλα, η έρευνα κατέδειξε την ανάγκη για θεσμική

υποστήριξη, αναβάθμιση των υποδομών και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τελικά, η χρήση οπτικών και πολυτροπικών εργαλείων δεν αποτελεί πολυτέλεια αλλά βασική προϋπόθεση για την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής πράξης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, με την αδιάκοπη ροή δεδομένων και την κυριαρχία των εικόνων, καθιστά κρίσιμη δεξιότητα την ικανότητα ερμηνείας πληροφοριών από πολλαπλές πηγές και κυρίως από οπτικές αναπαραστάσεις. Η ανάγκη αυτή αποτυπώνεται στον πυρήνα του οπτικού και του πολυτροπικού γραμματισμού: δεν αρκεί να «βλέπουμε» εικόνες, γραφήματα και διαγράμματα· απαιτείται να τα αναγιγνώσκουμε κριτικά, να τα μεταφράζουμε σε νόημα και να τα ανασυνθέτουμε σε νέα γνώση. Όπως έχει υπογραμμίσει ο Glazer, η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας και των δεδομένων στην καθημερινότητα συνεπάγεται εκτεταμένη επαφή με οπτικές μορφές πληροφορίας (π.χ. πίνακες, γραφήματα, διαδραστικές απεικονίσεις), γεγονός που προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων οπτικής ερμηνείας. Κι όμως, παρότι οι ενήλικες μαθητές/τριες είναι συχνά δημιουργοί και καταναλωτές ψηφιακών οπτικών μέσων, δεν είναι πάντα σε θέση να «διαβάζουν» με επάρκεια οπτικά κείμενα και να επικοινωνούν τις ερμηνείες τους. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων δεν είναι αυτονόητη ούτε εύκολη: προϋποθέτει αναλυτική συλλογιστική, κριτική σκέψη, μεταγνωστικό στοχασμό και επίμονη πρακτική σε αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις.

Στο πλαίσιο των ΣΔΕ, η πρόκληση γίνεται διπλή. Από τη μία, οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων δεν διαθέτουν πάντοτε συστηματική επιμόρφωση και πόρους για να ενσωματώσουν με ασφάλεια και συνέχεια οπτικοποιημένο υλικό στη διδασκαλία τους· από την άλλη, συχνά υποθέτουν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι «ήδη ξέρουν» να καταλαβαίνουν διαγράμματα και πίνακες. Στην πράξη, όμως, η ανάγνωση ενός γραφήματος είναι δεξιότητα μαθημένη: ο αναγνώστης πρέπει να αποκωδικοποιήσει οπτικά στοιχεία (κλίμακες, άξονες, υπομνήματα), να διακρίνει τάσεις, να αποφύγει γνωστικές παγίδες (σύγχυση κλίσης με ύψος, ανάγνωση διαστημάτων ως σημείων) και να συνδέσει αυτό που βλέπει με προϋπάρχουσα γνώση. Η πολυτροπική ανάλυση (visual analytics) εντείνει την πρόκληση, καθώς εισάγει δυναμικές, διαδραστικές απεικονίσεις που μεταβάλλονται σε πραγματικό χρόνο· έτσι, ο εκπαιδευόμενος δεν «διαβάζει» απλώς ένα στατικό αντικείμενο, αλλά συνδιαμορφώνει την ανάγνωση μέσα από φίλτρα, ζουμ, επιλογές μεταβλητών. Η μετάβαση από το έντυπο στο διαδραστικό διάγραμμα διαφοροποιεί ριζικά τη διαδικασία κατανόησης και απαιτεί νέα παιδαγωγικά στηρίγματα.

Σε αυτό το περιβάλλον, τα εργαλεία του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού λειτουργούν ως ενισχυτές της μάθησης, υπό τον όρο ότι εντάσσονται σε ευθυγραμμισμένο διδακτικό σχεδιασμό. Όταν η εικόνα, ο πίνακας ή ο χάρτης δεν λειτουργούν ως «εποπτικά στολίδια», αλλά ως αφετηρίες διερεύνησης, τότε ενεργοποιούνται αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο, τα δεδομένα, το μέσο αναπαράστασης και το διδακτικό πρόβλημα. Ωστόσο, οι αλληλεπιδράσεις αυτές δεν είναι πάντα ευθύγραμμες: η πολλαπλότητα οπτικών ιδιοτήτων μπορεί να αποπροσανατολίσει, να μετατοπίσει την προσοχή από το ουσιώδες στο εντυπωσιακό ή να οδηγήσει σε επιφανειακές «αναγνώσεις» χωρίς εννοιολογικό βάθος. Γι' αυτό, ζητούμενο της διδασκαλίας είναι ταυτόχρονα η καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάκτησης πληροφοριών (τι «λέει» το γράφημα) και η έκφραση/μετάφραση γνώσης (τι συμπέρασμα τεκμηριώνω από όσα βλέπω).

Η θεωρητική οπτική της «μετάφρασης» γνώσης είναι ιδιαίτερα χρήσιμη εδώ: η γνώση δεν «μεταφέρεται» απλώς, αλλά παράγεται στις διασταυρώσεις ανθρώπινων και υλικών παραγόντων

(εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικός, λογισμικό, δεδομένα, διεπαφή). Όταν οι «ηθοποιοί» του δικτύου αλληλεπιδρούν –π.χ. ο μαθητής επιλέγει φίλτρο στον διαδραστικό χάρτη, ο εκπαιδευτικός αναπλαισιώνει το ερώτημα, το εργαλείο ανασχεδιάζει την απεικόνιση– μετασχηματίζεται η κατανόηση. Η πράξη της ανάγνωσης γίνεται πράξη σύνθεσης: ο εκπαιδευόμενος αναδομεί το φαινόμενο, δοκιμάζει υποθέσεις, συγκρίνει εναλλακτικές αναπαραστάσεις (πίνακα, γράφημα, χάρτη), και διατυπώνει συμπέρασμα. Η «οπτική λογική», η διάκριση και η οπτική συσχέτιση γίνονται κρίκοι της ίδιας αλυσίδας.

Η εμπειρική αποτύπωση από το ερευνητικό σου υλικό επιβεβαιώνει τις παραπάνω επισημάνσεις και προσθέτει κρίσιμες διαστάσεις. Πρώτον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ ενσωματώνει, όταν αυτό εξυπηρετεί τον γραμματισμό και το αντικείμενο, θέματα που άπτονται της Γεωγραφίας και του χώρου: γύρω στο 70% δηλώνει ότι επιστρατεύει «όλα τα δυνατά εκπαιδευτικά εργαλεία και μεθόδους» για να εισαγάγει γεωγραφικά θέματα, γεγονός που τεκμηριώνει διάθεση για πολυτροπικότητα και διαθεματικότητα. Στην έννοια της «εικόνας» οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνουν με υψηλά ποσοστά ποικιλία μέσων: χάρτες (88,1%), φωτογραφίες (89,8%), σκίτσα (69,5%), πίνακες ζωγραφικής (76,3%), γραμματόσημα (55,9%) και λοιπά έντυπα (67,8%). Το ότι πάνω από τους μισούς αναγνωρίζουν ακόμη και τα γραμματόσημα ως φορείς εικόνας καταδεικνύει διευρυμένη αντίληψη για τις πηγές οπτικής πληροφορίας και δημιουργεί γόνιμο πεδίο για κριτική ανάλυση πολιτισμικών συμβολισμών.

Δεύτερον, στους λόγους μη ενσωμάτωσης θεμάτων Γεωγραφίας σε μάθημα συγκεκριμένου γραμματισμού, κυριαρχεί η αντίληψη «μη σχετικότητας» με ποσοστό 68,3%, ακολουθεί η εκτίμηση «δεν είναι αναγκαίο» (23,3%) και σε πολύ μικρό βαθμό η άρνηση της διαθεματικότητας (8,3%). Αντιστρέφοντας την οπτική, το 92,7% αναγνωρίζει τη διαθεματική διδασκαλία ως απαραίτητη στα ΣΔΕ, ένα καθαρά ενθαρρυντικό εύρημα που συντονίζεται με διεθνείς τάσεις για ολιστικές προσεγγίσεις στα προγράμματα ενηλίκων. Η διάθεση συνεργασίας και αναζήτησης στήριξης είναι επίσης έντονη: το 86,7% δηλώνει ότι θα ζητούσε βοήθεια αν δεν γνώριζε πώς να εντάξει μια γεωγραφική διδακτική ενότητα, με πηγές αναφοράς το διαδίκτυο, συναδέλφους ειδικοτήτων ΠΕ04 και ομάδες πρακτικής.

Τρίτον, η εικόνα των ψηφιακών εργαλείων καταγράφει πλέον ώριμη υιοθέτηση: στην κορυφή βρίσκονται το Google Earth (96,6%) και το Google Maps (91,5%), ενώ ακολουθούν το επίσημο λογισμικό «Γεωλογία–Γεωγραφία Α–Β Γυμνασίου» (45,8%), το ΓΑΙΑ II (30,5%), το Blackpack ID (27,1%) και οι «Labrinos Webpages» (23,7%). Παρότι ένα μέρος των διδασκόντων θα απέρριπτε κάποια πακέτα ως «παρωχημένα» (29,2%), «πολύ απλά» (21,7%) ή «όχι ελκυστικά για ενήλικες» (25,8%), μόνο το 15% τα θεωρεί «μη απαραίτητα» στη διδασκαλία—άρα το 85% αντιλαμβάνεται την αξία λογισμικών και εφαρμογών ως εισαγωγικών ή υποστηρικτικών εργαλείων. Ως προς τα κίνητρα χρήσης, το 40% τα βρίσκει εγγενώς «ενδιαφέροντα», το 11,7% «εύκολα», ενώ το 38,3% πιστεύει ότι μπορούν να προσαρμοστούν στο επίπεδο ενηλίκων, κάτι που ανοίγει χώρο για διδακτικό ανασχεδιασμό δραστηριοτήτων.

Τέταρτον, η επίδραση της οπτικοποίησης στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων αποτυπώνεται καθαρά: το 74,2% των εκπαιδευτικών παρατηρεί υψηλότερο ενδιαφέρον όταν συνδυάζονται εικόνα, ήχος και ενεργός συμμετοχή· 17,5% όταν συνδέονται εικόνα, ήχος και εισήγηση εκπαιδευτικού· 3,3% με εικόνα + εισήγηση, ενώ μόλις 1,7% θεωρεί ότι αρκεί «μόνο η εισήγηση». Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν την υπεροχή των πολυτροπικών σεναρίων έναντι του μονοτροπικού, δασκαλοκεντρικού λόγου.

Πέμπτον, στα παραδοσιακά θέματα της Γεωγραφίας (ποτάμια, χάρτες, σεισμοί), προκύπτει μια παλέτα επιλογών που κλίνουν στη διαθεματική και βιωματική κατεύθυνση: για τα ποτάμια, το 50% προτιμά βίντεο + εισαγωγή + συμμετοχή, το 43,1% εμπλουτίζει με τραγούδια, το 17,2% επιλέγει επίσκεψη στο πεδίο· για τους χάρτες, ως καταλληλότερο μοντέλο το 61% δείχνει τη «διαδραστική χρήση οπτικού γραμματισμού» με ταυτόχρονη συμμετοχή διδάσκοντος/διδασκομένων, ενώ το 40,7% προτείνει αναλυτικό σενάριο βασισμένο σε χάρτες· για τους σεισμούς, το 91,5% επιλέγει εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ, 64,4% συνεντεύξεις ειδικών, 50,8% χρήση εφημερίδων/περιοδικών, 47,5% ζωντανές μαρτυρίες και 44,1% κινηματογραφικές ταινίες—ένα ολοκληρωμένο, πολυτροπικό οπλοστάσιο που αξιολογεί τη συνάφεια του θέματος με την ελληνική εμπειρία.

Έκτον, η τηλεεκπαίδευση λειτούργησε ως επιταχυντής οπτικοποίησης. Το 38,3% θεωρεί ότι η εισαγωγή οπτικού γραμματισμού βελτιώθηκε «πολύ» και το 27,5% «πάρα πολύ» (σύνολο 65,8%), ενώ μόλις 5% «καθόλου», 1,7% «λίγο» και 27,5% «αρκετά». Σε επίπεδο πρακτικών, κατά την περίοδο Νοεμβρίου 2020 – Απριλίου 2021, βιντεομαθήματα χρησιμοποιήθηκαν «πολύ συχνά» από το 27,5% και «συχνά» από το 23,3% (μαζί 50,8%), διαδραστικό υλικό «πολύ συχνά» από 37,5% και «συχνά» από 17,5% (55%), φύλλα εργασίας από 86,7% του δείγματος τουλάχιστον «μερικές φορές» (11,7% «συχνά», 38,3% «πολύ συχνά»), παρουσιάσεις από ~62% («συχνά» 30,8%, «πολύ συχνά» 31,7%), ψηφιακό έντυπο υλικό από 62,5% τουλάχιστον «συχνά», και υπερσυνδέσεις σε χρήσιμο υλικό «πολύ συχνά» από 32,5% και «συχνά» από 16,7%. Τα στοιχεία δείχνουν ώριμη υιοθέτηση ποικίλων πολυτροπικών πρακτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Παράλληλα, όμως, αναδύονται σημαντικά εμπόδια. Σε επίπεδο σχολικής υποδομής, υλικοτεχνικές ελλείψεις καταγράφηκαν «πολύ συχνά»/«συχνά» στο 11,7%/30,8% και «μερικές φορές» στο 34,2%—δηλαδή πάνω από τα δύο τρίτα έχουν βιώσει εμπόδια. Σε επίπεδο μαθητών, ελλείψεις υποδομών εμφανίζονται «πολύ συχνά» στο 32,5% και «συχνά» στο 15% (μαζί 47,5%), ενώ περιορισμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό εντοπίζεται «πολύ συχνά»/«συχνά» στο 12,5%/29,2% (41,7%) και «μερικές φορές» στο 16,7%. Οι ελλείψεις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων καταγράφονται «πολύ συχνά»/«συχνά» στο 25,8%/34,2% (60%) και «μερικές φορές» στο 31,7%—εύρημα που τεκμηριώνει ανάγκη ενισχυτικής ψηφιακής παιδείας. Δεν λείπουν και παιδαγωγικές προκλήσεις της εξΑΕ: χαμηλή συμμετοχή (36,7% «συχνά», 8,3% «πολύ συχνά»), περιστασιακό υψηλό άγχος (40% «συχνά/πολύ συχνά», 45% «σπάνια/ποτέ»), ελλιπής αμεσότητα (46,6% «συχνά/πολύ συχνά»), ελλιπής υποστήριξη εξοικείωσης με τεχνολογικά μέσα (57,5% «συχνά/πολύ συχνά») και δυσκολίες κατανόησης υλικού (39,2% «συχνά», 19,2% «μερικές φορές»). Επίσης, η πολύωρη παραμονή σε οθόνη σχετίζεται με «συχνά/πολύ συχνά» θέματα προσοχής περίπου στο ένα τρίτο (32,5%), ενώ η παρουσία οικογένειας στον χώρο μάθησης προκαλεί διάσπαση προσοχής με μοιρασμένες απαντήσεις (περίπου 40% «συχνά/πολύ συχνά»).

Παρά τα παραπάνω, διαφαίνονται καθαρά οφέλη της εξΑΕ για τους ενήλικες μαθητές: το 62,5% συμφωνεί ότι μειώθηκε το άγχος καθυστερημένης προσέλευσης, το 55,8% ότι μειώθηκε το άγχος εγκατάλειψης της οικογένειας, και το 58,3% ότι αυξήθηκαν οι διαθέσιμες πηγές για εργασία. Αναδύεται έτσι η προοπτική ενός υβριδικού μοντέλου φοίτησης (συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως), που θα διευρύνει τη συμμετοχή ενηλίκων με δυσχέρειες μετακίνησης ή οικογενειακές υποχρεώσεις. Η βασική αντένδειξη είναι η περιορισμένη διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων στην εξΑΕ: 61,7% διαφωνεί ότι αυτή αυξήθηκε, στοιχείο που υποδεικνύει ότι το υβριδικό μοντέλο πρέπει να σχεδιάζεται με έμφαση σε συνεργατικές, συγχρονικές δραστηριότητες μικρών ομάδων.

Ένα σημαντικό μεθοδολογικό συμπέρασμα αφορά τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών: ηλικία και φύλο δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τις απαντήσεις—εύρημα που συνδέεται με τη διαγενεακή

διάχυση της τεχνολογίας και με την ευρεία εξοικείωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Αντιθέτως, ρόλο φαίνεται να παίζει η ειδικότητα: στα θεωρητικά μαθήματα (π.χ. φιλολογικά) ή στα περιβαλλοντικά, ο οπτικός γραμματισμός ενσωματώνεται ευχερέστερα μέσω σταθερών εικόνων, βίντεο, χαρτών, δραστηριοτήτων ανακεφαλαίωσης (quiz/σταυρόλεξα), ενώ σε αντικείμενα όπως τα μαθηματικά και η φυσική απαιτείται πιο προσεκτικός, εννοιοκεντρικός σχεδιασμός (π.χ. σταδιακή αποκωδικοποίηση διαγραμμάτων, «μετάφραση» από λεκτική σε οπτική αναπαράσταση και αντίστροφα). Ειδικά για τη «γεωγραφική» γνώση, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλή εκτίμηση, ακόμη και όταν δεν τη χρησιμοποιούν συστηματικά· αυτό συνδέεται με το διαπιστωμένο έλλειμμα αρχικής εξειδίκευσης σε γεωγραφική παιδαγωγική (πέραν των γεωγράφων), αλλά και με τα ευρήματα μειωμένης άνεσης στην εισαγωγή θεμάτων με χάρτες/ποτάμια σε σχέση με τους σεισμούς—θέμα πιο «κοντά» στη βιωμένη ελληνική πραγματικότητα και, άρα, προσφορότερο για πολυτροπική διαπραγμάτευση.

Συνοψίζοντας, η εικόνα που αναδύεται είναι αισιόδοξη, αλλά απαιτητική. Από τη μία, καταγράφεται ευρεία διάθεση και ικανότητα των εκπαιδευτικών να κινηθούν προς μαθητοκεντρικές, πολυτροπικές πρακτικές, να εγκαταλείψουν τον ρόλο του «Δασκάλου-Αυθεντία» και να υιοθετήσουν ταυτότητα «συνεκπαιδευόμενου» στη λογική της δια βίου μάθησης. Από την άλλη, για να μετατραπεί η διάθεση σε βιώσιμη καθημερινή πρακτική, χρειάζονται στοχευμένες κινήσεις πολιτικής και σχολικής ηγεσίας: (α) αναβάθμιση υλικοτεχνικών υποδομών στα ΣΔΕ και υποστήριξη πρόσβασης των εκπαιδευομένων σε βασικό εξοπλισμό· (β) ανάπτυξη και διάθεση ανοικτού, ποιοτικού, προσαρμοσμένου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (σενάρια, δεδομένα, χαρτογραφικά πακέτα, διαδραστικές ασκήσεις)· (γ) συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική του οπτικού/πολυτροπικού γραμματισμού και στη μεταγνώση της ανάγνωσης/γραφής γραφημάτων· (δ) σχεδιασμός υβριδικών προγραμμάτων με ενσυνείδητη πρόβλεψη για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων (ομαδικές αναλύσεις δεδομένων, συζητήσεις με κοινή οθόνη, μικρο-έργα με GIS) ώστε να αντιμετωπιστεί η υστέρηση διάδρασης της εξΑΕ.

Τελικά, ο οπτικός και ο πολυτροπικός γραμματισμός δεν αποτελούν «εξωραϊστικές» προσθήκες στη διδασκαλία, αλλά δομικούς άξονες ενός σχολείου ενηλίκων που φιλοδοξεί να είναι συμπεριληπτικό, κριτικό και επίκαιρο. Όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν και να «μεταφράζουν» οπτικά δεδομένα, να διασταυρώνουν πηγές, να επιχειρηματολογούν με βάση γραφήματα και χάρτες και να παράγουν οι ίδιοι οπτικές αναπαραστάσεις, τότε ενδυναμώνονται όχι μόνο ως μαθητές, αλλά ως πολίτες ικανοί να πλοηγούνται σε έναν κόσμο όπου τα νοήματα συντίθενται πολυτροπικά. Η έρευνα που αποτυπώνεται στα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα δείχνει ότι το έδαφος στα ΣΔΕ είναι πρόσφορο: η πρόκληση είναι να μετατραπεί η επιμέρους καλή πρακτική σε συστηματική, θεσμικά υποστηριζόμενη κανονικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, ο «οπτικός λόγος» της εποχής μας μπορεί να γίνει γλώσσα κριτικής κατανόησης, δημιουργίας και συμμετοχής, η γλώσσα ενός σχολείου που δίνει δεύτερες ευκαιρίες με πρώτης τάξης εργαλεία.

Βιβλιογραφία

Andrienko, Andrienko, N., Keim, D., MacEachren, A. M., Wrobel, S. (2011). Challenging problems of geospatial visual analytics. *Part Special Issue on Challenging Problems in Geovisual Analytics*, 22(4), 251-256.

- Artvinli, E. (2017). What is Innovative Geography Teaching? A Perspective from Geography. Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 12-32.
- Avgerinou, M.D. (2007). Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29–46.
- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Australia: Adobe Systems Pty Ltd.
- Bednarz, S.W., van der Schee, J. (2006). Europe and the United States: The implementation of geographic information systems in secondary education in two contexts. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(2), 191-205.
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: A review of the literature. *Studies in Science Education*, 47(2), 183–210.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). New York: Routledge.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Mohan, A.M. (2009). *Teacher efficacy in geography: A mixed methods of formal and informal teacher education*. Doctoral Dissertation, Texas State University-San Marcos, Texas.
- Rosling, H., Rönnlund, A.R., Rosling, O. (2007). *New software brings statistics beyond the eye*. Paper presented at the OECD World Forum on Key Indicators, Teatro Massimo, Palermo, Italia.
- Williams, T. L. (2007). Reading the Painting: Exploring Visual Literacy in the Primary Grades. *The Reading Teacher*, 60(7), 636–642.

Ίωνας Ιωαννίδης: ο πρώτος διορισμένος Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως και το έργο του στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης

Λάμπρου Χρήστος

*PhD. Φιλοσοφική Σχολή και Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Ε.Κ.Π.Α.
(e-mail: chrisplamprou@gmail.com)*

Φωτεινός Δημήτρης

*Καθηγητής και Πρόεδρος στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
της Φιλοσοφικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α.*

Κωνσταντίνου Λούκας

MSc. Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δ.Π.Θ.

Μελίστας Νίκος

MSc. Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δ.Π.Θ.

Τερζή Αλίνα

PhD. Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών του Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τις προσπάθειες του Ίωνα Ιωαννίδη, για την αναμόρφωση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στην Ελλάδα αναφορικά και με τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, ταυτόχρονα με την καταγραφή της παράλληλης επαγγελματικής και επιστημονικής του δραστηριότητας και με χρονική αφετηρία την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1964). Τόσο κατά τη διάρκεια της θητείας του στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε.), (ως ο πρώτος διορισμένος Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής), όσο και στο σύνολο των συναφών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που συμμετείχε, η συμβολή του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί -και αυτός- ως ένας από τους θεμελιωτές των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στη χώρα, κατά το χρονικό διάστημα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρονται ότι ο Ί. Ιωαννίδης υποστήριξε: α) την έμφαση η οποία θα έπρεπε να δοθεί στην «Αγωνιστική κληρονομιά» της χώρας (Κλασικός Αθλητισμός) καθώς και γενικότερα στις Αθλοπαιδιές, στα Αναλυτικά Προγράμματα, με την ταυτόχρονη κατάργηση των ‘τακτικών/στρατιωτικών’ ασκήσεων/κινήσεων και της Σουηδικής-«Παιδαγωγικής Γυμναστικής», β) το ρόλο της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γ) την προώθηση του Σχολικού Αθλητισμού με κατάλληλους θεσμούς όπως τα αθλητικά σχολεία και τους μαθητικούς ομίλους αθλημάτων, δ) τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, ε) τη σημασία των κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Ανάμεσα στις απόψεις, του πρώτου -χρονικά- διορισμένου Συμβούλου Φ.Α. στο Π.Ι., Ί. Ιωαννίδη και του δεύτερου διορισμένου Συμβούλου Φ.Α., Ιωάννη Σκορδίλη, υπήρχε σχεδόν πλήρης ταύτιση για τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, κατά τη χρονική περίοδο 1965-1976 οπότε και συνεργάστηκαν, από τις διοικητικές θέσεις τις οποίες κατείχαν. Χαρακτηριστική ήταν η έντονη επιθυμία και των δύο, για απαλλαγή της Σχολικής Φ.Α. από τη Σουηδική Γυμναστική, την αντικατάσταση των γυμναστικών επιδείξεων με άλλου είδους αθλητική γιορτή, καθώς και για την «ανωτατοποίηση/πανεπιστημιοποίηση» της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.). Λόγω του ότι το Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. ήταν αρμόδιο επιστημονικό και διοικητικό όργανο, υπεύθυνο και για ζητήματα των τότε Ε.Α.Σ.Α. (μέχρι πριν την εξέλιξή τους σε Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής

και Αθλητισμού/Τ.Ε.Φ.Α.Α.), οι Ί. Ιωαννίδης και Ι. Σκορδίλης σε πολλές περιπτώσεις συνεργάστηκαν για σχετικά θέματα, όπως η καταλληλότητα των Προγραμμάτων Σπουδών, των διδασκόμενων μαθημάτων και βιβλίων, καθώς και άλλα ζητήματα αναφορικά με τη διοίκηση και τη λειτουργία των Ακαδημιών. Ακόμη και μετά τη συνταξιοδότησή του (1976), ο Ί. Ιωαννίδης δημοσιεύει και προωθεί προτάσεις του, με στόχο την ανάπτυξη των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ενώ διετέλεσε και πρόεδρος της 'Εφορείας του Ταμείου' της Ε.Α.Σ.Α. στην Αθήνα, ενός αρμόδιου οργάνου για διοικητικά και οικονομικά ζητήματα των Ε.Α.Σ.Α., μέχρι πριν την εξέλιξη σε Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού με την ένταξη στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (και την αντίστοιχη εξέλιξη του παραρτήματος Ε.Α.Σ.Α. Θεσσαλονίκης σε Τ.Ε.Φ.Α.Α. με την ένταξη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταρρύθμιση, Αξιολόγηση, Ανώτατη/Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια/Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ιστορία Εκπαίδευσης/Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Ion Ioannidis: the first appointed Physical Education Advisor of the Pedagogical Institute/Center for Educational Studies and In-Service Training and his work in Primary, Secondary and University Education.

Abstract

This article discusses the efforts of Ionas Ioannidis to reform Physical Education and Sports Sciences (P.E.S.S.) in Greece with regard to all three levels of education, while at the same time it records his parallel professional and scientific activity, starting from the establishment of the Pedagogical Institute (1964). Both during his tenure at the Pedagogical Institute/Center for Educational Studies and In-Service Training (P.I.), as the first appointed P.E. Advisor, and in all the related educational reform efforts in which he participated, his contribution to the formation of educational policy is considered particularly important, so that he can also be characterized as one of the founders of P.E.S.S. in the country, during the period of the 19th and 20th centuries. Indicatively, it is mentioned that I. Ioannidis supported: a) the emphasis that should be given to the "Competition Heritage" of the country (Classical Sports) as well as more generally to Athletics, in the P.E. Analytical Programmes (P.E. Curriculum), with the simultaneous abolition of 'tactical'/military exercises/movements and Swedish-"Pedagogical Gymnastics", b) the role of Physical Education (P.E.) in Primary Education, c) the promotion of School Sports with appropriate institutions such as sports schools and student sports groups, d) the importance of training P.E. teachers, e) the significance of appropriate Undergraduate Programmes of Studies of P.E. teachers. Among the views of the first - chronologically- appointed P.E. Advisor in P.I., I. Ioannidis, and the second appointed P.E. Advisor, I. Skordilis, there was almost complete convergence for P.E.S.S., during the period 1965-1976 when they collaborated, from the administrative positions they held. In fact, they both expressed a strong desire for the exemption of the School P.E. from Swedish Gymnastics, the replacement of institution of 'gymnastic demonstrations' with another type of sports festival, as well as for the "higher-levelization/universityization" of the National Academy of Somatic Education (N.A.S.E.). Due to the fact that the P.I. was the competent scientific and administrative body, also responsible for issues of the then N.A.S.E. (until before its evolution into the Department of Physical Education and Sports Sciences/D.P.E.S.S.), I. Ioannidis and I. Skordilis collaborated on many occasions on relevant issues, such as the suitability of Undergraduate Programmes of Studies, the taught subjects and books, as well as other issues regarding the administration and operation of the Academies. Even after his retirement (1976) I. Ioannidis publishes and promotes his proposals, aiming at the development of Physical Education and Sports Sciences, while he also served as president of the 'Ephorate' of N.A.S.E. in Athens, a competent body for administrative and financial issues, until before its

development into a Department of Physical Education and Sports Sciences with its integration into the National and Kapodistrian University of Athens (and the corresponding development of the N.A.S.E. Thessaloniki branch into D.P.E.S.S. with its integration into the Aristotle University of Thessaloniki).

Keywords: Educational Policy, Reform, Evaluation, Higher/Tertiary/University Education, Secondary/Primary Education, History of Education/Physical Education and Sports Sciences.

1. Εισαγωγή – Μεθοδολογία

Σκοπός της εργασίας ήταν η συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων τα οποία αφορούν στις επιδιώξεις και τις προσπάθειες του Ίωνα Ιωαννίδη για την αναμόρφωση της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) στην Ελλάδα, με αναφορά και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια των οποίων υπήρξε υπεύθυνος του μαθήματος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), όσο και σε συνάρτηση με την επαγγελματική και επιστημονική του δραστηριοποίηση συνολικά, κυρίως αμέσως πριν καθώς και μετά από αυτές τις χρονικές περιόδους.

Στη βάση της αναγνώρισης του συναφούς έργου και των προηγούμενων ερευνητών, αυτό που επιχειρείται μέσω της παρούσας μελέτης είναι η επισήμανση του ρόλου και της δράσης του Ί. Ιωαννίδη, κατά τις συγκεκριμένες, κρίσιμες για τα διερευνόμενα ζητήματα, χρονικές περιόδους μελέτης, καθώς και η συνακόλουθη ανάδειξη νέων ερευνητικών στοιχείων, συνεργασιών και συσχετισμών. Επίσης, θα πρέπει να καταγραφεί εδώ και ένα ακόμη στοιχείο: Σε πολλά σημεία του παρόντος άρθρου γίνεται αναφορά στο όνομα και το παράλληλο έργο του Ιωάννη Σκορδίλη.¹ Αυτό δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός, διότι με αυτόν τον τρόπο επιθυμούμε να τονίσουμε αυτό που εύκολα αποκαλύπτεται με βάση τα ερευνητικά μας ευρήματα, ότι δηλαδή, τόσο ο πρώτος όσο και ο δεύτερος διορισμένος Σύμβουλος Φ.Α. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), λόγω και των διοικητικών θέσεων ευθύνης που κατείχαν κατά τις ίδιες χρονικές περιόδους, σε πολλές περιπτώσεις συνεργάστηκαν και έδρασαν από κοινού, με στόχο την προώθηση λύσεων στα συναφή διερευνόμενα ζητήματα.

Πρωτογενές υλικό αποτέλεσαν το αρχείο των πρακτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), το προσωπικό αρχείο του Ί. Ιωαννίδη, τα αντίστοιχα προσωπικά αρχεία άλλων ανώτερων διοικητικών στελεχών, όπως του Ιωάννη Σκορδίλη και Ιωάννη Σεραφειμίδη, συνεντεύξεις τους, καθώς και η σχετιζόμενη βιβλιογραφία. Χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω μέθοδοι έρευνας: α) η τήρηση/μελέτη πηγών, δεδομένων και αρχείων, β) η ανάλυση περιεχομένου και γ) η επισκόπηση. Ως κύριες τεχνικές επιλέχθηκαν για μεν την μελέτη αρχείων η ανάλυση και επεξεργασία αρχειακού υλικού, για δε την εφαρμογή της επισκόπησης, η προφορική επικοινωνία με τη μορφή της ημι-δομημένης ατομικής συνέντευξης, καθώς και η γραπτή επικοινωνία με τη μορφή του γραπτού ερωτηματολογίου. Ως μέσα της έρευνας αξιοποιήθηκαν: α) για την υλοποίηση της ανάλυσης αρχείων σχετικοί πίνακες

¹ Για τον Ι. Σκορδίλη έχουμε δημοσιεύσει ήδη σχετική εργασία: Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Αλμπανίδης Ε., 2014, «Σκορδίλης Ιωάννης, ο δεύτερος κατά σειρά διορισμένος Σύμβουλος Φ.Α. του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. και το έργο του», περιοδικό *Άθληση και Κοινωνία*, τεύχος 55, σελ. 45-53. Ωστόσο, στο παρόν άρθρο για τον Ί. Ιωαννίδη, λόγω της παράλληλης δράσης και συνεργασίας τους, συμπεριλαμβάνουμε πολλά στοιχεία και καταγράφεται και επανειλημμένα και το όνομά του συναδέλφου και συνεργάτη στο Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. Ι. Σκορδίλη.

καταχώρησης-κωδικοποίησης στοιχείων, β) για τη συγκέντρωση των απόψεων κατά τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης και ερωτηματολόγια.²

Η συνέχεια του άρθρου, η οποία συνιστά και το κύριο μέρος του, αποτελείται από τρεις (3) βασικές ενότητες. Η πρώτη αναφέρεται σε βιογραφικά στοιχεία αναφορικά με τον Γ. Ιωαννίδη. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην συμβολή του Γ. Ιωαννίδη στην εξέλιξη της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τρίτη αναφέρεται στη συμβολή του Γ. Ιωαννίδη ως προς την «ανωτατοποίηση/πανεπιστημιοποίηση» των Ε.Α.Σ.Α. σε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

2. Βιογραφικά στοιχεία για τον πρώτο Σύμβουλο Φυσικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Γίωνα Ιωαννίδη

Σε αυτήν την ενότητα θα πρέπει να επισημανθεί και να διευκρινισθεί ότι σκοπός της παρούσας μελέτης δεν είναι η καταγραφή του συνολικού επαγγελματικού και επιστημονικού έργου του Γ. Ιωαννίδη και της βιογραφίας του,³ αλλά εκείνου του επαγγελματικού και επιστημονικού του έργου, το οποίο σχετίζεται με τις χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια των οποίων υπήρξε υπεύθυνος του μαθήματος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) /Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.).

Ο Γ. Ιωαννίδης⁴ «γεννήθηκε στην Αμισό του Πόντου το 1910 από γονείς εύπορους και προοδευτικούς. Τα πρώτα του γράμματα τα έμαθε στην Αμισό και επρόκειτο να συνεχίσει τη μόρφωσή του στο Αμερικάνικο Κολλέγιο Ανατόλια της Μερζιφούντας. Αυτό που δεν έγινε τότε θα γινόταν με ένα τραγικό παιχνίδι της μοίρας αργότερα.». Το 1922 βρέθηκε μέσα στη λαίλαπα του ξεριζωμού των Ελλήνων, που ακολούθησε την ήττα του ελληνικού στρατού στη Μ. Ασία. Μετά τις οικογενειακές τραγωδίες που περιγράφει η σύζυγός του στο σχετικό αφιέρωμα, ο Γ. Ιωαννίδης συνεχίζει με υποτροφία τη μόρφωσή του στο Αμερικάνικο Κολλέγιο Ανατόλια στη Θεσσαλονίκη, που ήταν το ίδιο κολλέγιο της Μερζιφούντας και είχε ακολουθήσει τους Έλληνες πρόσφυγες στην Ελλάδα. Στο Κολλέγιο Ανατόλια, μεταξύ άλλων, ασχολείται με την αντισφαίριση, την καλαθοσφαίριση, τους δρόμους αντοχής και διαπρέπει.

Το 1929 ο Αμερικανός διευθυντής της Χ.Α.Ν.Θ. Dr Riess, του δίνει ενός χρόνου υποτροφία (1929-30) για να φοιτήσει στη Διεθνή Σχολή Φυσικής Αγωγής της Γενεύης, προκειμένου να αποκτήσει τα αναγκαία εφόδια για τη δραστηριοποίηση του στη Χ.Α.Ν.Θ. Στη Σχολή της Γενεύης γνωρίζει τον Ιωάννη Χρυσάφη, που είχε κληθεί εκεί για να διδάξει αγωνιστική στα ομηρικά έπη, ως επισκέπτης καθηγητής. Ο Χρυσάφης ενημερώνεται για τον Γ. Ιωαννίδη από τους καθηγητές του και αποφασίζει να του δώσει υποτροφία ενός χρόνου (1930-31) για να τελειώσει τη σχολή και να μπορέσει να

² Δημητρόπουλος Ευστάθιος, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, 3^η έκδοση, Εκδ. Έλλην: Αθήνα 2004, σελ. σ. 44-45, 80-85, 147-150, 190-191.

³ Προηγούμενες μελέτες για τον Γ. Ιωαννίδη καταγράφονται στις εργασίες που ακολουθούν: Ιωαννίδη Μ., 1994, *Γίων Π. Ιωαννίδης. Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο Άνθρωπος και το έργο του. Βιογραφικό σημείωμα στη μνήμη του από τη Μαίρη Ιωαννίδη*, εκδ. Κάπον, Αθήνα. & Γιάτσης Σ., 1995, «Ο Γίων Ιωαννίδης και η ελληνική Φ.Α. (1910-1984)», περιοδικό *Άθληση και Κοινωνία*, 1995, τχ 12, σελ. 18-30. & Αλμπανίδης Ε., 1995, «Γίων Ιωαννίδης: Το έργο και το όραμά του», περιοδικό *Άθληση και Κοινωνία*, 1995, τχ 12, σελ. 7-17. & Καντζίδης Δ., 2002, *Ο Γίων Ιωαννίδης και η συμβολή του στη μεταρρύθμιση της Φ.Α.*, Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Τ.Ε.Φ.Α.Α., Θεσσαλονίκη.

⁴ Ως η πλέον σημαντική μελέτη, κατά την άποψη των συγγραφέων του παρόντος άρθρου, από την οποία αντλήθηκαν και πολλά από τα στοιχεία της παρούσας ενότητας, κρίνεται αυτή της συζύγου του, Ιωαννίδη Μ., 1994, *Γίων Π. Ιωαννίδης. Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο Άνθρωπος και το έργο του. Βιογραφικό σημείωμα στη μνήμη του από τη Μαίρη Ιωαννίδη*, Εκδ. ΚΑΠΟΝ, Αθήνα.

εργαστεί ως γυμναστής. Η επιχορήγηση για την υποτροφία αυτή δεν δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, όπου ο Χρυσάφης ήταν διευθυντής τότε της Φυσικής Αγωγής, αλλά από την «Ελληνική Γυμναστική και Παιδαγωγική Εταιρεία» ύστερα από εντολή του Ι. Χρυσάφη. Οι σπουδές του Ί. Ιωαννίδη στη Γενεύη είναι άριστες. Κατά το δεύτερο χρόνο σπουδών είναι συγχρόνως υπεύθυνος του τμήματος Φυσικής Αγωγής Φ.Α. στην Ecole Internationale της Γενεύης. Εργάζεται σε σύλλογο της πόλης ως προπονητής καλαθοσφαίρισης και κλασικού αθλητισμού. Είναι και μέλος της εθνικής ομάδας basketball της Ελβετίας. Αν και θα μπορούσε να σταδιοδρομήσει στην Ελβετία, θέλει να επιστρέψει στην Ελλάδα. Επιστρέφει το 1932 και το πρώτο σχολείο στο οποίο εργάζεται για ένα χρόνο είναι το Κολλέγιο Ανατόλια. Στη συνέχεια φοιτά στο τρίτο έτος της Γυμναστικής Ακαδημίας για να πάρει και το ελληνικό πτυχίο (1938). Για ένα χρόνο εργάζεται και στη Γερμανική Σχολή της Αθήνας. Οι επιστημονικές του ανησυχίες τον οδηγούν στο Αμβούργο της Γερμανίας, όπου με υποτροφία του Όμηρου Μπιζάνη, εγγράφεται στη Φιλοσοφική Σχολή του πανεπιστημίου για να προχωρήσει στην εκπόνηση διδακτορικής διατριβής (1940), στους επιστημονικούς τομείς της «Ιστορίας-Αρχαιολογίας-Τέχνης».⁵

Μέχρι το 1939 βρίσκεται μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας. *«Με το ξέσπασμα του πολέμου επιστρέφει στην Ελλάδα... Πολεμάει το φασισμό στην Αλβανία....Με την κατάρρευση του μετώπου ύστερα από την επίθεση και των Γερμανών προσπαθεί να φύγει στη Μέση Ανατολή...αιχμαλωτίζεται...κατορθώνει να δραπετεύσει και να επιστρέψει στην Αθήνα το καλοκαίρι του 1941. Σεπτέμβριο τον καλούν από τη Γερμανική Σχολή να παρουσιαστεί και να αναλάβει υπηρεσία, αλλά ο Ί. Ιωαννίδης τους αγνοεί και αρχές του 1942 παίρνει εθελοντικά μέρος στη Δελφική Στέγη, η οποία με έδρα τους Δελφούς και σε συνεργασία με τον Ερυθρό Σταυρό βοηθά τα ορφανά παιδιά του πολέμου...»*. *«Αρχές του 1944 ο Ί. Ιωαννίδης εντάσσεται στην Εθνική Αντίσταση εναντίον των Γερμανών.... Υπηρετεί εθελοντικά σε ομάδα κομάντος της Διασυμμαχικής Αποστολής...»* Με το τελείωμα του πολέμου γνωρίζονται με τη σύζυγό του Μαίρη και παντρεύονται το 1947.⁶

Μέχρι το 1947 εργάζεται για δύο χρόνια στο Κολλέγιο Ανατόλια της Θεσσαλονίκης, ενώ το 1947 εργάζεται ως καθηγητής Σ.Α. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και προπονητής Κλασικού Αθλητισμού στην ομάδα της πόλης της Θεσσαλονίκης. Το 1948 διορίζεται στο Δημόσιο και εργάζεται στο γυμνάσιο Πολυγύρου. Τον επόμενο χρόνο μετατίθεται σε άλλο σχολείο της Χαλκιδικής. Ζητάει μετάθεση στη Ρόδο όπου και εργάζεται για ένα χρόνο (1950) ως διευθυντής του Εθνικού Σταδίου. Το 1951 διορίζεται διευθυντής στο Εθνικό Γυμναστήριο της Νάουσας. Από το 1954 και για αρκετά χρόνια εργάζεται στη Θεσσαλονίκη σε ένα γυμνάσιο της πόλης. Εργάζεται και στη Γερμανική Σχολή. Το 1956 εργάζεται ως διευθυντής του Διεθνούς Καλοκαιρινού Camp στο Ξυλόκαστρο. Το 1962 αναλαμβάνει ως «Assistant Curator» στην Ολυμπιακή Ακαδημία στην Ολυμπία. Το 1963 παίρνει άδεια για ένα χρόνο και πηγαίνει στη Λωζάνη της Ελβετίας για να εργαστεί σε ένα ιδιωτικό γυμνάσιο. Επιστρέφει στην Ελλάδα και από το 1964 εργάζεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία της Θεσσαλονίκης. Το 1965 διορίζεται ως πρώτος Σύμβουλος Φ.Α. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του οργάνου που θεσμοθετήθηκε προκειμένου να φέρει σε πέρας την αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης. Τόσο στη σύζυγό του όσο και στους κατά καιρούς συνεργάτες του είχε αποκαλύψει τις ιδέες και το όραμά του, προκειμένου ο εκσυγχρονισμός της Φ.Α. σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η αντίστοιχη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. στις

⁵ Ιωαννίδη, 1994, σελ. 9-11

⁶ Ιωαννίδη, 1994, σελ. 11-14

Ε.Α.Σ.Α., να βασιστεί στα διδακτέα αντικείμενα του Κλασικού Αθλητισμού (της «Αγωνιστικής» μας κληρονομιάς όπως συνήθιζε να λέει), των Αθλοπαιδιών, της Κολύμβησης, της Ορειβασίας.⁷

3. Η συμβολή του Ί. Ιωαννίδη στην εξέλιξη της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. [Μελέτη της περιόδου από την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1964)]

3.1 Η χρονική ενότητα 1964-1967. Η πρώτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Ί. Ιωαννίδη

Το έτος 1964 μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους πιο σημαντικούς σταθμούς στη νεότερη ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, διότι κατά το έτος αυτό επιχειρήθηκε ουσιαστική προσπάθεια μεταρρύθμισης στην ελληνική παιδεία με το Ν.Δ. 4379⁸ από τον τότε πρωθυπουργό και υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου και τους συνεργάτες του.⁹ Με το συγκεκριμένο νόμο θεσμοθετείται η διαίρεση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο τριετές Γυμνάσιο και το τριετές Λύκειο και ρυθμίζονται οι σκοποί και τα προγράμματα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται και πέραν του Δημοτικού, στο Γυμνάσιο, οπότε αυξάνεται από 6 σε 9 έτη, γεγονός που συνεπάγεται και την παράλληλη -χρονικά- αύξηση της ευνοϊκής παιδαγωγικής επίδρασης της Φυσικής Αγωγής μέχρι το 15^ο έτος της ηλικίας των παιδιών.¹⁰ Βασικό συστατικό αυτής της προσπάθειας, το οποίο συνδέεται άμεσα με τη μελέτη μας, είναι η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι δημόσια υπηρεσία υπαγόμενη στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έργα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι α) η επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων στη θεωρία και την πράξη, β) η μετεκπαίδευση των διδακτικών στελεχών των σχολείων παντός τύπου και γ) η καθοδήγηση του εποπτικού προσωπικού της Εκπαιδύσεως στην ορθή άσκηση των καθηκόντων του. Το επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του Π.Ι. αποτελείται από Συμβούλους, Παρέδρους και Εισηγητές. Για τη Σωματική Αγωγή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προβλεπόταν μία θέση Συμβούλου και μία Παρέδρου.

Πρώτος Σύμβουλος Σωματικής Αγωγής του Π.Ι. εκλέγεται στις 2 Ιουνίου του 1965¹¹ ο Ίωνας Ιωαννίδης και αναλαμβάνει υπηρεσία τον Ιούνιο του ίδιου έτους.¹² Ο Ί. Ιωαννίδης κατείχε πτυχίο από την Ακαδημία Φυσικής Αγωγής της Γενεύης το 1931 μετά από υποτροφία πρώτα της Χ.Α.Ν.Θ. και αργότερα του ίδιου του Ι. Χρυσάφη. Επίσης, είχε αποφοιτήσει από τη Γυμναστική Ακαδημία το 1938 και ήταν από τους πρώτους εκπαιδευτικούς Φ.Α. στην Ευρώπη ως κάτοχος διδακτορικού διπλώματος, έχοντας αποφοιτήσει από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου του Αμβούργου το 1940.¹³ Ο Ι. Σκορδίλης αναλαμβάνει υπηρεσία ως Πάρεδρος το Φεβρουάριο του 1966. Ο πρώτος

⁷ Ιωαννίδη, 1994, σελ. 14-17.

⁸ Φ.Ε.Κ. 182, τ. Α', 24-10-1964, «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως».

⁹ Λάμπρου Χρ., 2012, *Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή: Αθήνα, σελ. 56. & Ιωαννίδη, 1994, σελ. 16.

¹⁰ Λάμπρου, 2012, σελ. 56. & Καντζίδης, 2002, σελ. 68-69.

¹¹ Αρχείο Ιωαννίδη Ί. & Αρχείο Π.Ι., Πράξη 28/1965.

¹² Αρχείο Ιωαννίδη Ί: Φ.Ε.Κ. 216 Γ/ 1965.

¹³ Αρχείο Ιωαννίδη Ί., «Ατομικό Δελτίο του Καθηγητή Γυμναστικής Ιωαννίδη Ίωνα» και «Απαντήσεις του Συμβούλου Φ.Α. του Π.Ι. Ί. Ιωαννίδη εις τας ερωτήσεις των Βουλευτών Ν. Αναγνωστοπούλου και Ι. Βαρβιτσιώτη».

Πάρεδρος Φ.Α. του Π.Ι. είχε αποφοιτήσει από την Ε.Α.Σ.Α. το 1949 και ήταν κάτοχος πτυχίου και από την Ανωτάτη Σχολή των Σπορ της Κολωνίας (1958-1961).¹⁴ Τόσο ο Ί. Ιωαννίδης όσο και ο Ι. Σκορδύλης ανέπτυξαν (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το θεσμό του Π.Ι.), έντονη κοινωνική, επιστημονική και αθλητική δραστηριότητα. Ο διορισμός δύο καταξιωμένων εκπαιδευτικών στο Π.Ι. επιβεβαίωσε την άποψη ότι η σχολική Φ.Α. έμπαινε σε νέα ελπιδοφόρα τροχιά, αφού τα προβλήματά της θα αντιμετωπιζόνταν στο εξής από ειδικούς του κλάδου με την ίδια σοβαρότητα και υπευθυνότητα και ισότιμα με τα άλλα μαθήματα.¹⁵ Σύμφωνα με τον ίδιο τον Ί. Ιωαννίδη «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε το έργο της με μια γενναία χειρονομία και στον τομέα της Φ.Α. Έδωσε σε αυτόν τον κλάδο θέσεις για δύο εκπροσώπους μέσα στο ανώτατο επιστημονικό της σώμα, το Π.Ι. και, έτσι, μπορούν να μελετηθούν υπεύθυνα και τα προβλήματα του τομέα αυτού της εκπαίδευσης. Στην ολομέλεια του Ινστιτούτου ακούστηκαν πάντοτε με μεγάλο ενδιαφέρον και κατανόηση οι καινούργιες κατευθύνσεις και τα καινούργια προγράμματα.»¹⁶ Πρωταγωνιστής της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας των ετών 1965 μέχρι 1967 στη σχολική Φ.Α. υπήρξε από τη θέση του Συμβούλου του Π.Ι., ο Ί. Ιωαννίδης. Με τον πρώτο διορισμένο Σύμβουλο Φ.Α. στο Π.Ι. γίνεται μία προσπάθεια απαλλαγής από την πολυετή μονομέρεια της Σουηδικής και Παιδαγωγικής Γυμναστικής.¹⁷

Οι προθέσεις του Ί. Ιωαννίδη αποκαλύπτονται πολύ νωρίς, όταν από το 1965 κιόλας: α) εκμεταλλευόμενος την επίσημη υπηρεσιακή θέση που κατέχει, κάνει γνωστή την πρόθεσή του να ολοκληρώσει τη στροφή της Ελληνικής Σχολικής Φ.Α. προς την αγωνιστική, την οποία φαίνεται ότι είχε αποφασίσει ο Χρυσάφης από το 1930, αλλά δεν πρόλαβε να πραγματοποιήσει,¹⁸ β) ετοιμάζει τη μεταρρύθμιση στα νέα Α.Π. και τις οδηγίες που θα τα συνοδεύσουν, όπου κυρίαρχη θέση θα κατέχει η έμφαση στην αγωνιστική και τις αθλοπαιδιές,¹⁹ γ) προωθεί την κατάργηση των Γυμναστικών επιδείξεων,²⁰ δ) χρησιμοποιεί και προωθεί τον όρο Φυσική Αγωγή και όχι Σωματική Αγωγή.²¹ Ειδικά σε ότι αφορά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Ί. Ιωαννίδης εμφανίζεται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος, εφόσον θεωρεί ότι η νέα φιλοσοφία, την οποία επιθυμεί να εδραιώσει, πρέπει να αγκαλιάσει σταδιακά όλες τις βαθμίδες, αρχίζοντας από τη ρίζα, το Δημοτικό. Για το λόγο αυτό είχε την έμπνευση στο πλαίσιο της 5^{ης} συνόδου της Ολυμπιακής Ακαδημίας στην Αρχαία Ολυμπία, να πραγματοποιήσει το πρώτο σεμινάριο κατά τη θητεία του στο Π.Ι.. Έτσι, συγκέντρωσε τους καθηγητές Φ.Α. των 16 Ακαδημιών, με κύριο θέμα προσέγγισης «Η Φ.Α. στα Δημοτικά Σχολεία και η προετοιμασία των σπουδαστών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες».²²

¹⁴ Αρχείο Σκορδύλη Ιωάννη. & Αρχείο Λάμπρου Χρήστου: Σκορδύλης Ιωάννης, συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Αθήνα 2007.

¹⁵ Λάμπρου, 2012, σελ. 57. & Καντζίδης, 2002, σελ. 72.

¹⁶ Ιωαννίδης Ί., 1966, «Γύρω από τα θέματα της Φ.Α., Ραδιοφωνική ομιλία του Συμβούλου Φ.Α. του Π.Ι.», Γυμναστική και Αθλητισμός, τ.χ. 6, σελ. 3.

¹⁷ Σεραφειμίδης Ι., 2003, *Βασική θεωρία και διδακτική της σχολικής φυσικής αγωγής*, εκδ. Αθλότυπο, Αθήνα, σελ. 42.

¹⁸ Ιωαννίδης Ί., 1965, «Χαιρετισμός», Γυμναστική και Αθλητισμός, τ.χ. 1, σελ. 1.

¹⁹ Ιωαννίδης Ί., 1965, «Γύρω από τη Γυμναστική», Γυμναστική και Αθλητισμός, τ.χ. 2, σελ. 2.

²⁰ Ιωαννίδης Ί., 1965, «Πρόγραμμα κλασσικού αθλητισμού στη θέση των γυμναστικών επιδείξεων», Γυμναστική και Αθλητισμός τ.χ. 1, σελ. 4-5.

²¹ Ιωαννίδης Ί., 1965, «Το Δημοτικό Σχολείο βάσις του Αθλητισμού», εισήγηση στην 5^η σύνοδο της Ολυμπιακής Ακαδημίας, Δελτίον Σ.Ε.Γ.Α.Σ., σελ. 6.

²² Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Μανασής Β., Μουντάκης Κ., 2013, Σημαντικές επιμορφώσεις, συνέδρια και σεμινάρια με κύριο ή επιμέρους θέμα τη σχολική φυσική αγωγή που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα από την ίδρυση του κράτους μέχρι σήμερα, Φυσική

Στην αρχή του 1966 κάνει την εμφάνισή του το πρώτο Α.Π. -μετά την ίδρυση του Π.Ι.- για τις Α και Β τάξεις Γυμνασίου και την Α Λυκείου.²³ Αν και πράγματι διατυπώνεται η προτροπή για έμφαση στην Αγωνιστική και τις Αθλοπαιδιές, όπως είχε εξαγγελθεί από το προηγούμενο έτος από τον υπεύθυνο Σύμβουλο, η παραπομπή στην εφαρμογή παλαιότερων και αναχρονιστικών Α.Π. του 1961 για την Α και Β τάξη Γυμνασίου και του 1935 για την Α Λυκείου, είναι δηλωτική για τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετώπισε η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια. Δεν παρουσιάζεται λοιπόν ως τυχαίο το γεγονός ότι ακολούθησαν μια σειρά από επιμορφωτικές συναντήσεις. Αυτές οι συναντήσεις επιβεβαίωσαν με τον καλύτερο τρόπο την αξιοποίηση της υπηρεσιακής θέσης την οποία ο Ι. Ιωαννίδης κατέλαβε ως πρώτος διορισμένος Σύμβουλος Σωματικής Αγωγής στο Π.Ι. Έτσι μετά το 1^ο σεμινάριο στην Αρχαία Ολυμπία τον Αύγουστο του 1965 ακολούθησαν τα εξής επιμορφωτικά συνέδρια: α) το Μάρτιο του 1966 στην Αθήνα για 80 περίπου γυμναστές και με τη συμμετοχή δύο καθηγητριών της Ανώτατης Σχολής Φ.Α. της Κολωνίας (L. Diem, I. Nikolai), β) σειρά σεμιναρίων τον Ιούνιο και Ιούλιο στο Ηράκλειο, στα Γιάννενα, στη Θεσσαλονίκη και πάλι στην Αθήνα για 150 περίπου γυμναστές με τη συνεργασία μιας καθηγήτριας Πανεπιστημίου των ΗΠΑ (S. Jernigan) και των δύο Γερμανίδων καθηγητριών που αναφέρθηκαν, γ) σειρά σεμιναρίων τον Νοέμβριο στη Βέροια, στη Μελίκη, στην Αλεξάνδρεια και στη Νάουσα με πρωτοβουλία του Νομαρχιακού Επιθεωρητή Σ.Α. και δ) σεμινάριο στη Ρόδο με πρωτοβουλία της εκεί Παιδαγωγικής Ακαδημίας.²⁴

Στο έτος 1966 ολοκληρώνεται η πρώτη προσπάθεια μεταρρύθμισης των Α.Π. από την ίδρυση του Π.Ι., με την ευθύνη του Ί. Ιωαννίδη. Συγκεκριμένα εκδίδεται Β.Δ. για το Α.Π. της Γ Γυμνασίου²⁵ και Β.Δ. για το Α.Π. της Β Λυκείου.²⁶ Μαζί με το Β.Δ. 425 προωθούνται στους εκπαιδευτικούς και οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο, όπως είχε εξαγγελθεί το 1965.²⁷ Ως σημαντική καινοτομία στο Α.Π. του μαθήματος θεωρείται η πρόβλεψη μιας πρόσθετης απογευματινής διδακτικής ώρας, εκτός προγράμματος, για αγωνιστική στίβου και αθλοπαιδιές, σε περιπτώσεις που οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου το επιτρέπουν. Παρόμοια πρόβλεψη συναντά κανείς και στο διάταγμα της 18-11-1931, που είχε ψηφιστεί στη διάρκεια της θητείας του Γ. Παπανδρέου στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. και αφορούσε στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών του Γυμνασίου, το οποίο περιλάμβανε «... των απογευμάτων αφιερωμένων ελευθέρων διά την προαιρετικήν εργασίαν της γυμναστικής, ...».²⁸

Αγωγή – Αθλητισμός – Υγεία, Περιοδική έκδοση της Ένωσης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής Νομού Ηρακλείου, τχ 28, Ηράκλειο, σελ. 50-74. & Ιωαννίδης Ί., 1965, «Το Δημοτικό Σχολείο βάσις του Αθλητισμού», ό.π., σ. 5-6. & Ιωαννίδης Ί., 1965, «Το Σεμινάριο της Ολυμπίας και η νέα κατεύθυνση στη Φ.Α.», Δελτίον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έτος Α, αριθ. 3-4, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 1965, σελ. 23-24.

²³ Φ.Ε.Κ.16, 26-1-1966, Β.Δ. 72, «Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων τάξεων τινών σχολείων Δευτεροβαθμίου (Μέσης) Εκπαιδεύσεως».

²⁴ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Δραστηριότητες του Π.Ι., 1965-1967.

²⁵ Φ.Ε.Κ. 110 Α, 16-5-1966, Β.Δ. 425, «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως, Γυμνασίων, Ημερησίων και Νυκτερινών».

²⁶ Φ.Ε.Κ. 289, 21-12-1966, Β.Δ. 1074, «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β' τάξεως Λυκείων».

²⁷ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Εισαγωγή στο Α.Π. του 1966.

²⁸ Δημαράς Α., 1998, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, (Τεκμήρια ιστορίας), τόμ. Β', εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, σελ. 176.

Στο τέλος του 1966 ο Ί. Ιωαννίδης κάνει τον απολογισμό του έργου του²⁹ και εκτός από την αναφορά στις επιμορφωτικές συναντήσεις ξεκαθαρίζει τη νέα κατεύθυνση. Σύμφωνα με τον Ί. Ιωαννίδη «Είναι πια γεγονός πως η σχολική Φ.Α. βαδίζει σήμερα προς μια κατεύθυνση, που κύριο χαρακτηριστικό της είναι η μετατόπιση του βάρους του ενδιαφέροντος μας από την επιμέρους γύμναση του παιδιού, με την κυρίως γυμναστική, στην καθολική του άσκηση και άθληση. Έτσι η Αγωνιστική σε όλες της τις μορφές - κλασικός αθλητισμός, αθλοπαιδιές, κολύμβηση κλπ.- γίνεται το επίκεντρο στο πρόγραμμά μας. Και αυτή είναι, από όλες τις δραστηριότητες, που φέρνει τη μεγαλύτερη χαρά στο παιδί, γιατί βρίσκεται κοντύτερα στη φύση του. Και δεν καλλιεργεί μόνο το σώμα, αλλά διαπλάθει και το χαρακτήρα του παιδιού. [...] Ο προσανατολισμός μας προς την κατεύθυνση της Αγωνιστικής συμφωνεί και με την πιο γνήσια παρακαταθήκη της ιστορίας της Φυλής μας. [...] Μια δεύτερη επιδίωξή μας με τη Φ.Α. σήμερα είναι να φέρουμε το παιδί πιο κοντά στη Φύση [...] η οργανωμένη ζωή στο ύπαιθρο, οι αναβάσεις στα ψηλά βουνά, η εξοικείωση του παιδιού με το κρύο, τη βροχή, το χιόνι, και το καλοκαίρι με τη θάλασσα...».³⁰ «Με το να τονίζουμε τις δύο αυτές κατευθύνσεις στη Φ.Α., πιστεύουμε πως εξυψώνουμε αυτό που λέμε 'μάθημα της γυμναστικής' σε ανώτερο και καθολικότερο επίπεδο αγωγής. Και ότι πλάθοντας τον 'αγωνιστικό άνθρωπο' δίνουμε στο παιδί ουσιαστικά εφόδια: δύναμη και αντοχή, αλλά και δύναμη στο χαρακτήρα και κοινωνικότητα, για την αυριανή αντιμετώπιση της ζωής.» Στην πραγματοποίηση των στόχων του ο Ί. Ιωαννίδης θέτει ως βασικούς συντελεστές επιτυχίας τη συνδρομή των συναδέλφων των άλλων κλάδων και ειδικά των δασκάλων, ενώ παράλληλα ζητά το έμπρακτο ενδιαφέρον της Πολιτείας, εφόσον θεωρεί ουσιαστική ανάγκη την επάρκεια σε αθλητικές εγκαταστάσεις/υλικοτεχνική υποδομή. Επίσης, στο τέλος του 1966 ο Ί. Ιωαννίδης εξαγγέλλει και την αποστολή νέων έντυπων οδηγιών στα σχολεία σχετικά με την οργάνωση της Φ.Α. Συγκεκριμένα, καθιερώθηκαν με την πράξη 48/2-8-1966 του Π.Ι. η εφαρμογή Ατομικών Αθλητικών Δελτίων, η εφαρμογή συστήματος Αθλητικών Ευσήμων και Ευσήμων Αθλητικού Ήθους, καθώς και η δημιουργία Μαθητικών Αθλητικών Συλλόγων στα σχολεία.³¹

Για το έτος 1967 είχαν προγραμματισθεί από το Π.Ι. σεμινάρια για τη Μέση εκπαίδευση ως συνέχεια αυτών που έγιναν το 1966 για τη Δημοτική εκπαίδευση. Ο επίσημος φορέας παρά το σχεδιασμό δεν τα πραγματοποίησε.³² Εντούτοις, στις 5 Μαρτίου στη Θεσσαλονίκη, με πρωτοβουλία του Σαράντου Παπαδάκου, Γεν. Επιθεωρητή Σ.Α., πραγματοποιείται παιδαγωγική – επιμορφωτική συγκέντρωση περισσότερων των 60 καθηγητών και καθηγητριών Σ.Α. των Νομών Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, και Χαλκιδικής με θέματα που άπτονται της ειδικής διδακτικής της συγχρόνου σχολικής Γυμναστικής.³³ Επίσης σώζεται και χειρόγραφη μαρτυρία στο αρχείο του Ί. Ιωαννίδη για σεμινάριο το οποίο πραγματοποιήθηκε στον Πύργο Ηλείας στις 17 Μαρτίου 1967.

²⁹ Ιωαννίδης Ί., 1966, «Γύρω από τα θέματα της Φ.Α., Ραδιοφωνική ομιλία του Συμβούλου Φ.Α. του Π.Ι.», Γυμναστική και Αθλητισμός, τχ. 6, σελ. 3.

³⁰ Οι υπαίθριες δραστηριότητες και η επαφή με τη φύση υποστηρίχθηκαν τόσο από τον Ί. Ιωαννίδη όσο και από τον Ι. Σκορδίλη στα Α.Π. που συντάχθηκαν από το 1966 μέχρι και το 1985. Στη συνέντευξη που μας παραχώρησε ο Ι. Σεραφειμίδης, μας αποκάλυψε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν περιλήφθηκαν στα Α.Π. της μεταρρύθμισης του 1988 για την Πρωτοβάθμια και του 1990 για τη Δευτεροβάθμια λόγω των περιορισμένων ωρών διδασκαλίας του μαθήματος.

³¹ Ιωαννίδης Ί., 1966, «Γύρω από τα θέματα της Φ.Α., Ραδιοφωνική ομιλία...», ό.π., σελ. 3-5

³² Αρχείο Ιωαννίδη: Ί., Ιωαννίδης Ί.- Σκορδίλης Ι. «Θέματα Φ.Α.», 9-2-1967, Ιωαννίδης Ί., «Πεπραγμένα του κλάδου Φ.Α. του Π.Ι.», 20-5-1967.

³³ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Βασιλείον της Ελλάδος Γ' Γενική Επιθεώρησης Σ.Α, Προς τον Σύμβουλο Σ.Α.

3.2 Η περίοδος της επταετίας και η οπισθοδρόμηση της Φ.Α. (1967-1974)

Με τον Α.Ν. 59³⁴ το Π.Ι. καταργείται και τα μέλη του επανέρχονται στις θέσεις που κατείχαν πριν από το διορισμό τους σε αυτό. Ο Ί. Ιωαννίδης επέστρεψε απογοητευμένος στη Θεσσαλονίκη ύστερα από δύο χρόνια εντατικής και γόνιμης προσφοράς στο γυμναστικό κλάδο, για να συνεχίσει το εκπαιδευτικό του έργο στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Σύντομα, όμως, τοποθετήθηκε στο Δ΄ Γυμνάσιο Αρρένων της πόλης, διότι θεωρήθηκε από τη δικτατορία ως επικίνδυνος και για την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων.³⁵ Ο Ι. Σκορδίλης σταματά και αυτός να προσφέρει τις υπηρεσίες του στο Π.Ι. στις 3-7-1967 και επιστρέφει στην προ του Π.Ι. εργασία του ως καθηγητής Σ.Α. στο Γυμναστήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών.³⁶

Με τον Α.Ν. 129³⁷ η εκπαίδευση επιστρέφει στην προ του Ν. 4379/1964 κατάσταση. Η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών επανέρχεται στα έξι χρόνια με τη δυνατότητα να παραταθεί σε εννέα με σχετικό Β.Δ. Η μέση εκπαίδευση περιλαμβάνει το Γυμνάσιο διαιρούμενο σε κατώτερο και ανώτερο κύκλο. Τα ήδη λειτουργούντα Γυμνάσια και Λύκεια μετονομάζονται σε Γυμνάσια κατώτερου και ανώτερου κύκλου αντίστοιχα. Οι εισιτήριες εξετάσεις των αποφοίτων της στ΄ τάξης του Δημοτικού για την εισαγωγή στην Α΄ τάξη Γυμνασίου εφαρμόζονται πάλι.

Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. επανήλθε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.) στη θέση του Π.Ι. Η θέσπιση του Α.Ε.Σ. δημιούργησε σοβαρό διοικητικό και συνδικαλιστικό ζήτημα στον κλάδο της Φ.Α., εφόσον πλέον ανάμεσα στα μέλη του δεν υπήρχε μέριμνα για εκπρόσωπο Εκπαιδευτικό Σύμβουλο Σωματικής Αγωγής³⁸ αν και στο Υπουργείο υπήρχε Διευθυντής Σ.Α. Δύο χρόνια αργότερα με το Ν.Δ. 239³⁹ και με την Υπουργική Απόφαση 101491⁴⁰ η Διεύθυνση Σωματικής Αγωγής του Υπουργείου αποσπάται από τις αρμοδιότητες της Γενικής Διεύθυνσης Γενικής Εκπαιδύσεως και καθίσταται ανεξάρτητη υπηρεσία. Επίσης, καταργείται η Διεύθυνση Σχολικής Υγιεινής και οι υπηρεσίες της εντάσσονται στη Διεύθυνση Σωματικής Αγωγής, η οποία μετονομάζεται σε Διεύθυνση Σωματικής Αγωγής και Υγιεινής. Η Διεύθυνση Σωματικής Αγωγής και Υγιεινής περιλαμβάνει τα ακόλουθα τμήματα: Α) Τμήμα Προγραμμάτων και Μελετών, Β) Τμήμα Γυμναστηρίων, Γ) Τμήμα Προσωπικού και Δ) Τμήμα Υγιεινής.

Έργο του νέου Α.Ε.Σ. αποτέλεσαν τα Α.Π. του 1969 και για τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Βέβαια το Α.Π. Δημοτικού του 1969 δεν απευθύνονταν σε ειδικευμένους εκπαιδευτικούς Φ.Α., διότι το μάθημα της γυμναστικής στα Δημοτικά το πραγματοποιούσαν οι δάσκαλοι.⁴¹ Ο Δ. Χατζηχαριστός γράφει σχετικά: «Στα Α.Π. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προβλέπονταν σχεδόν πάντα η Φ.Α.

³⁴ Φ.Ε.Κ. 110 Α, 30-6-1967, «Περί καταργήσεως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου».

³⁵ Ιωαννίδη, 1994, σελ. 17.

³⁶ Αρχείο Σκορδίλη Ι.

³⁷ Φ.Ε.Κ. 163, 19-9-1967, «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως και άλλων τινών διατάξεων».

³⁸ Άγνωστος συγγραφέας, «Ο Σύμβουλος Σ.Α.», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, 1968, τχ. 9, σελ. 3.

³⁹ Φ.Ε.Κ. 139 Α΄, 16-7-1969, «Περί αναδιοργάνωσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

⁴⁰ Φ.Ε.Κ. 490 Β΄, 1-8-1969, «Περί αναδιοργάνωσης Κεντρικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανακατανομής και καθορισμού των αρμοδιοτήτων αυτών».

⁴¹ Λάμπρου, 2012, σελ. 78, Οι ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί Φ.Α. άρχισαν να διδάσκουν στα Δημοτικά από το 1983.

Μέχρι το 1982 όμως η πραγματοποίηση της Φ.Α. υπάγονταν στη βούληση του δασκάλου της κάθε τάξης.»⁴²

Σε αυτό το σημείο, όμως, τίθεται και ένα άλλο θέμα εξίσου πολύ σημαντικό. Η διδασκαλία του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από το 1913 μέχρι το 1969, γινόταν χωρίς να υπάρχουν οδηγίες καταγεγραμμένες σε επίσημο Α.Π.-Φ.Ε.Κ. Σύμφωνα με τον Ι. Σεραφειμίδη «οι δάσκαλοι πραγματοποιούσαν το μάθημα σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που είχαν δεχθεί στις σχολές εκπαίδευσης τους, τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.»⁴³ Αυτό είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, αν σκεφθούμε ότι πιθανότατα μεταξύ των καθηγητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών οι οποίοι δίδασκαν τη Σ.Α. και χωρίς την υποχρέωση δέσμευσής τους σε κάποια οδηγία, θα υπήρχαν διαφορετικές και ποικίλες απόψεις για τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Με το Β.Δ. 702⁴⁴ και με το Β.Δ. 723⁴⁵ φαίνεται ότι τελικά η επταετής δικτατορία ανέκοψε τις πρωτοβουλίες των αλλαγών οι οποίες ξεκίνησαν την περίοδο 1965-1967 από το Π.Ι.⁴⁶ Για την περίοδο 1967-1974 διαφαίνεται ότι η Φ.Α. και ο Αθλητισμός παλινδρόμησαν στα πρότυπα της περιόδου 1936-1939. Είναι, βέβαια, καλυμμένα κάτω από ‘εκλεπτυσμένες’ αγωνιστικές και γιορταστικές μορφές, πράγμα που αρχικά παραπλανά τους εκπαιδευτικούς, την τοπική αυτοδιοίκηση και το λαό γενικότερα.⁴⁷ Στην τεχνητή αυτή ‘ηρεμία’ των πρώτων ετών, παρεμβάλλονται πολύπλευρα, πολυέξοδα και μεγάλα θεάματα. Το σλόγκαν ‘σε κάθε πόλη και στάδιο, σε κάθε χωριό και γυμναστήριο’ εξυπηρετεί πολύ γρήγορα τις μεγάλες γιορταστικές φιέστες στις οποίες, με κρατική επιχορήγηση, λαμβάνουν μέρος, χωρίς εξαίρεση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση, δημόσιες υπηρεσίες, στρατός. Σύμφωνα με τον Ί. Ιωαννίδη, κατά την περίοδο της επτάχρονης δικτατορίας, δινόταν έμφαση στις παρελάσεις και τις γυμναστικές επιδείξεις. Παρατηρήθηκε το φαινόμενο της διοργάνωσης πολύπλευρων, πολυέξοδων και μεγάλων θεαμάτων και αγώνων κατά το ‘άρτος και θεάματα’ των Ρωμαίων, που σκοπό είχαν να ανυψώσουν το γόητρο της χούντας αποπροσανατολίζοντας τον ελληνικό λαό από τα πραγματικά προβλήματα.⁴⁸ Η ‘αρχαιοπρεπής’ και ‘εθνολατρική’ αυτή κατεύθυνση, που είχε δοκιμαστεί το 1936, επανέρχεται και επιβάλλεται τώρα αστικοποιημένη, ωραιοποιημένη και εφησυχαστική. Τα χρήματα που θα μπορούσαν να είχαν διατεθεί για σχολεία, μικρά γυμναστήρια και κολυμβητήρια γίνονται στάδια που σκοπό είχαν να τραβήξουν το λαό στις κερκίδες τους.⁴⁹

Σύμφωνα με τον Δ. Χατζηχαριστό, κατά τη διάρκεια της εφτάχρονης δικτατορίας, στην προσπάθεια της χούντας να παρουσιάσει έργο και γενικά να προβληθεί στο εσωτερικό και στο εξωτερικό, δόθηκε έμφαση στις γυμναστικές επιδείξεις και στη διεξαγωγή σχολικών πρωταθλημάτων

⁴² Χατζηχαριστός Δ., 1993, Παιδαγωγική Θεμελίωση της Φ.Α., Συμμετρία, Αθήνα, σελ. 181-182.

⁴³ Αρχείο Λάμπρου Χρ.: Σεραφειμίδης Ιωάννης, συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Θεσσαλονίκη 2009.

⁴⁴ Φ.Ε.Κ. 218, 31-10-1969, «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου».

⁴⁵ Φ.Ε.Κ. 225, 10-11-1969, «Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως».

⁴⁶ Σεραφειμίδης Ι., 2003, ό.π., σελ. 42.

⁴⁷ Λάμπρου, 2012, σελ. 63. & Γιάτσης Σ., Καρανταΐδου Μ., 1994, «Τομές στην πορεία της ελληνικής ΦΑ κατά τον 20^ο αιώνα – μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 22, σελ. 21-42

⁴⁸ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ι. Ioannides, “Sport and Physical Education Around the world, εκδ. Champaign, Illinois, 1980, σελ. 277-301.

⁴⁹ Λάμπρου, 2012, σελ. 63. & Γιάτσης, Καρανταΐδου, 1994, σελ. 32.

και παραμελήθηκε το ημερήσιο μάθημα (ακόμη και η υποτυπώδης παιδαγωγική-συνηδική Γυμναστική που πραγματοποιούνταν μέχρι τότε στα πλαίσια των ημερήσιων Γυμνάσεων), διότι αποτελούσαν κριτήριο για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία του έργου των εκπαιδευτικών Φ.Α. από τους επιθεωρητές.⁵⁰ Σύμφωνα με τον Ι. Σεραφειμίδη «μετά το 1967, οπότε καταργήθηκε το Π.Ι., η γυμναστική καθοδήγηση επανήλθε στη Διεύθυνση της Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας. Τότε οι υπέρμαχοι της παιδαγωγικής γυμναστικής, μια και δεν μπορούσαν να επαναφέρουν την 'παραδοσιακή γυμναστική' (που είχε αρχίσει να εγκαταλείπεται από τους γυμναστές και να δίνεται προτεραιότητα στα διάφορα αθλήματα), προσπάθησαν να προβάλουν και να καθιερώσουν ένα υποκατάστατό της: την ενόργανη αγωνιστική γυμναστική, που εκείνη την περίοδο, κατά συγκυρία, είχε κάποια διεθνή έξαρση και προβολή λόγω 'Κομανέτσι' και άλλων ταλαντούχων αθλητριών και αθλητών. Οργανώθηκαν πολυάριθμα σεμινάρια και επιμορφωτικές συγκεντρώσεις ενόργανης αγωνιστικής γυμναστικής, έγιναν πολλές επιδείξεις από πρωταθλητές και από ειδικές ομάδες επιδείξεων και άλλα πολλά με μοναδικό σκοπό, η γυμναστική – έστω και με άλλη μορφή – να γίνει και πάλι το Α και το Ω της σχολικής Φ.Α. Όμως τα διάφορα αθλήματα, που η Συνηδική και αργότερα η Παιδαγωγική γυμναστική τα κρατούσαν στο περιθώριο, σαν το φτωχό συγγενή της σχολικής Φ.Α., άρχισαν σιγά – σιγά να προτιμούνται από τους γυμναστές και μαθητές».⁵¹

Το Α.Ε.Σ. αλλάζει σύντομα με το Ν.Δ. 651 του 1970.⁵² Συγκεκριμένα καταργήθηκαν τα τρία Συμβούλια από τα οποία απαρτιζόταν (Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως – Α.Γ.Σ.Ε., Ανώτατο Διοικητικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως – Α.Δ.Σ.Ε., Ανώτατο Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως – Α.Σ.Ε.Ε.) και καθορίστηκε εκ νέου η σύστασή του. Με το χωρισμό της χώρας σε 10 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες τοποθετείται προϊστάμενος κάθε Περιφέρειας ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος. Οι δέκα Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι αποτελούν μέλη του νέου Α.Ε.Σ. Επίσης, το νέο Συμβούλιο αποτελείται από τον Γενικό Διευθυντή της Γενικής Διευθύνσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως ως Πρόεδρο, τον Γενικό Διευθυντή της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως ως Αντιπρόεδρο και τον Γενικό Διευθυντή Θρησκευμάτων ως μέλος. Με το ίδιο Ν.Δ. ορίζονται οι αρμοδιότητες και το έργο του Α.Ε.Σ.

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γεγονότα της περιόδου αυτής, είναι σημαντικό να καταγραφεί μία έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε το 1972 από το Τμήμα Προγραμμάτων και Μελετών της Διεύθυνσης Σ.Α. και Υγιεινής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η έρευνα αφορούσε τον έλεγχο την μυϊκής ισχύος των μαθητών των σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως.⁵³ Τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τους αρμόδιους φορείς ήταν απογοητευτικά. «Διαπιστώθηκε ότι τα Ελληνόπουλα υστερούν σε σημείο ανησυχητικό σε ότι αφορά τη σωματική τους ευρωστία. Στην έρευνα που διεξήχθη εξετάστηκαν 122.077 μαθητές και μαθήτριες 6 μέχρι 19 ετών, από 567 σχολεία Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης, τα οποία επελέγησαν δειγματοληπτικά. Οι 52.255 από τους μαθητές (42,8%) απέτυχαν στις προβλεπόμενες δοκιμασίες,

⁵⁰ Χατζηχαριστός Δ., 1993, Παιδαγωγική Θεμελίωση της Φυσικής Αγωγής, εκδ. Συμμετρία, Αθήνα, σελ. 173-174.

⁵¹ Σεραφειμίδη Ι., 1986, «Σύντομη ιστορία...», ό.π., σελ. 4-5.

⁵² Φ.Ε.Κ. 179, 29-8-1970, Ν. Δ. 651, «Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής».

⁵³ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.Ι.: Φυλλάδιο ελέγχου μυϊκής ισχύος των μαθητών των σχολείων διά του Test Kraus – Weber, Βασίλειον της Ελλάδος, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 1972.

ποσοστό το οποίο είναι ασυγκρίτως μεγαλύτερο του ποσοστού αποτυχίας των Ευρωπαίων (2,5%).»⁵⁴ Αν και υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με την αξιοπιστία της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας,⁵⁵ εκείνη την εποχή τα ευρήματα χρησιμοποιήθηκαν ως επιχείρημα για την ανάγκη καλύτερης μόρφωσης των καθηγητών Σ.Α. αλλά και για να τονισθούν οι κίνδυνοι τους οποίους διατρέχει η νεολαία από την έλλειψη των προϋποθέσεων για την εφαρμογή ενός σύγχρονου προγράμματος Σ.Α.

3.3 Το σύνταγμα του 1975 και η δεύτερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Ί. Ιωαννίδη

Με την αποκατάσταση της Δημοκρατίας στην Ελλάδα το 1974, καταγράφονται ορισμένα θετικά γεγονότα στο χώρο που μελετάμε. Για πρώτη φορά στην ελληνική ιστορία, το Σύνταγμα του 1975 αναφέρεται ρητά στον αθλητισμό και τη Φ.Α.⁵⁶ Βέβαια, από τα πρώτα χρόνια της σύστασης του νεοελληνικού κράτους ο νομοθέτης μεριμνά για τη "γυμναστική" στην εκπαίδευση αρχικά και για τη "σωματική αγωγή" αργότερα. Ο όρος Φυσική Αγωγή καθιερώνεται πλέον και επίσημα στο Σύνταγμα του 1975 και αναφέρεται στις εκπαιδευτικές-αθλητικές δραστηριότητες που λαβαίνουν χώρα στα δημόσια σχολεία της χώρας.⁵⁷

Επιπλέον, επικυρώνεται και κατοχυρώνεται συνταγματικά ως θεσμός η διπλή λειτουργία της σωματικής δραστηριότητας. Ο όρος Φ.Α. αναφέρεται στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ εκτός σχολικού περιβάλλοντος η έμφαση δίνεται στη σωματική καλλιέργεια για υγεία και ευρωστία συμπεριλαμβανομένων και των αθλητικών επιδόσεων.⁵⁸ Αυτή η διαφοροποίηση αποτελεί ένα βασικό σημείο αντιπαράθεσης ανάμεσα στους μελετητές-ερευνητές του χώρου. Κατά τη μία άποψη υποστηρίζεται ότι με αυτό τον τρόπο (όπως και με το σύνολο του νομοθετικού έργου από το νόμο ΒΧΚΑ' / 1899 και μετά) το μεγαλύτερο βάρος δίνεται στον πρωταθλητισμό, διότι η συνταγματική αυτή κατεύθυνση έχει ως βασική της φιλοσοφία την προώθηση και την εύνοια μόνο του συλλόγου ως αθλητικού κυττάρου, ενώ τον ίδιο ρόλο θα μπορούσαν να παίζουν και άλλοι φορείς, με κυρίαρχο αυτόν του σχολείου.⁵⁹ Σύμφωνα όμως με μια άλλη άποψη, η εμμονή της Ελλάδας στο αμιγές παλαιосуηδικό σύστημα στην αρχή και αργότερα σε μια παραλλαγή του, δηλαδή την «Παιδαγωγική Γυμναστική», που στο πρόγραμμά τους δεν περιελάμβαναν τη διδασκαλία της τεχνικής των αθλημάτων, ήταν η αιτία να αναλάβουν την αθλητική μύηση και καλλιέργεια εξολοκλήρου τα αθλητικά σωματεία, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί πολύ ο εξωσχολικός αθλητισμός.⁶⁰ Αν και οι δύο πλευρές ουσιαστικά συμφωνούν και υποστηρίζουν ότι τη βάση του αθλητισμού θα έπρεπε να αποτελεί το σχολείο, αποδίδουν σε διαφορετική αιτία το γεγονός ότι τελικά αυτό δεν συνέβη μέχρι σήμερα.

⁵⁴ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Αγνώστου συγγραφώς, Εισηγητική Έκθεση επί του σχεδίου Νομοθετικού Διατάγματος περί 'Ανωτάτης Σχολής Σ.Α.', σελ. 3, Αθήνα, 1974.

⁵⁵ Αρχείο Λάμπρου Χρήστου: Μουντάκης Κώστας, συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Αθήνα 2009. Σεραφειμίδης, , συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Θεσσαλονίκη 2009.

⁵⁶ Λάμπρου, 2012, σελ. 65. & Γιάτσης Σ., Καρανταΐδου Μ., 1994, ό.π. σελ.32.

⁵⁷ Λάμπρου, 2012, σελ.65. & Παναγιωτόπουλος Δ., 2000, Αθλητικό Δίκαιο, εκδ. Ε.Κ.Π.Α., σελ. 160.

⁵⁸ Λάμπρου, 2012, σελ. 65. & Παναγιωτόπουλος Δ., 2000, ό.π., σελ. 159.

⁵⁹ Λάμπρου, 2012, σελ. 66. & Γιάτσης Σ., Καρανταΐδου Μ., 1994, ό.π. σελ.33. & Γιάτσης Σ., 2000, ό.π., σελ. 238.

⁶⁰ Σεραφειμίδης Ι., 1989, Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Γυμναστικά Συστήματα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1989, τόμος 3, σελ. 1265.

Με το Ν. 186 του 1975⁶¹ καταργείται το Α.Ε.Σ. και θεσπίζεται η σύσταση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), θεσμός ανάλογος του Π.Ι. Οι Ί. Ιωαννίδης και Ι. Σκορδίλης από το 1974 με την αποκατάσταση της δημοκρατίας, προάγονται στο βαθμό του Εκπαιδευτικού Συμβούλου αλλά με το Νόμο 186 κανείς από τους δύο δεν τοποθετείται στο Κ.Ε.Μ.Ε. ως Σύμβουλος Α΄ ή Σύμβουλος Β΄, τους δύο δηλαδή ανώτατους βαθμούς στο νεοσύστατο θεσμό. Το Φεβρουάριο του 1976 και αφού δεν καταφέρνουν ο Ί. Ιωαννίδης να καταλάβει τη θέση του Συμβούλου Α΄ στο νεοσύστατο Κ.Ε.Μ.Ε. και ο Ι. Σκορδίλης τη θέση του Συμβούλου Β΄, αποδέχονται και οι δύο θέση Ειδικών Συμβούλων στο Κ.Ε.Μ.Ε. Ωστόσο από τον Ιανουάριο του 1975 τους έχει παραχωρηθεί γραφείο στα κτήρια του Υπουργείου και από τις 25 Σεπτέμβρη του 1975 τους παραχωρείται κοινό γραφείο στο κτήριο του Κ.Ε.Μ.Ε.⁶²

Ο πρώτος διορισμένος Σύμβουλος Φ.Α. με αφετηρία το 1974 ανεπίσημα⁶³ και από το 1976 επίσημα ως διορισμένος Ειδικός Σύμβουλος του Κ.Ε.Μ.Ε., προσπαθεί να συνεχίσει το μεταρρυθμιστικό του έργο στο χώρο της Σχολικής Φυσικής Αγωγής. Ωστόσο, σε άρθρα της εποχής που δημοσιεύθηκαν στο περιοδικό «Γυμναστική και Αθλητισμός», καταγράφεται το παράπονό του για την οπισθοδρόμηση που παρατηρήθηκε στο χώρο την περίοδο της επταετίας από συναδέλφους, αλλά και η αντίδραση που μετά τη μεταπολίτευση του 1974 συνάντησε, κατά την προσπάθεια συνέχισης του προοδευτικού έργου του. Η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στο Π.Ι. και τη Διεύθυνση Σ.Α. του Υπουργείου καταγράφεται από το 1965 ακόμη, με πληθώρα εγγράφων από το αρχείο του Ί. Ιωαννίδη. Χαρακτηριστικό είναι το έγγραφο όπου ο Ί. Ιωαννίδης επιχειρηματολογεί κατά της υπ. αριθ. 170999/13-12-1965 εγκυκλίου της Διεύθυνσης Σ.Α. «Περί αθλητικών εκδηλώσεων των μαθητών». Δεν είναι τυχαίο εξάλλου το γεγονός ότι ο Ί. Ιωαννίδης έφθασε στο σημείο να προτείνει την κατάργηση της Διεύθυνσης Σ.Α. και τη θεσμοθέτηση Υφυπουργείου Φ.Α. και Αθλητισμού.⁶⁴

Η δραστηριότητα, όμως, η οποία καταγράφεται και αφορά τα θέματα της Σχολικής Φ.Α., συγκεκριμένα το έτος 1975 είναι ιδιαίτερα αξιολογή και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε δεν αξίζει να επιμείνουμε σε θέματα αντιπαράθεσης ανάμεσα στα στελέχη του Κ.Ε.Μ.Ε. και σε αυτά της Διεύθυνσης Σ.Α. του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αυτή η άποψη ενισχύεται και από το γεγονός ότι με απόφαση του Υπουργείου στις 23 Οκτώβρη 1975 ανέλαβε Διευθυντής Σωματικής Αγωγής ο Ι. Σκορδίλης⁶⁵ τον οποίο και ο ίδιος ο Ί. Ιωαννίδης είχε προτείνει γι' αυτή τη θέση με

⁶¹ Φ.Ε.Κ. 214 Α΄, 4-10-1975, «Περί του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως και διατάξεων τινών του προσωπικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

⁶² Αρχείο Σκορδίλη Ι.

⁶³ Ήδη από το 1974 με το διευκρινιστικό έγγραφο του το οποίο φέρει ημερομηνία 12-12-1974 επαναφέρει θέματα τα οποία κατήγγησε η δικτατορία και αφορούσαν την οργάνωση της σχολικής ζωής των μαθητών όπως της ατομικής καρτέλας του μαθητή, του αθλητικού ευσήμου και της λειτουργίας του μαθητικού αθλητικού συλλόγου. Εγκύκλιος 12-12-1974, Διευκρινίσεις και λεπτομερείς οδηγίες για την εφαρμογή των θεμάτων Ατομικές καρτέλες μαθητών, Αθλητικά εύσημα, Εύσημον αθλητικού ήθους και Μαθητικός Αθλητικός Σύλλογος. Αρχείο Ί. Ιωαννίδη, Φ. 5. σελ. 4068-4071. Τα αθλητικά εύσημα δεν πρέπει να λειτουργήσαν διότι στην πράξη 89/1982/Τμήματος Μέσης Εκπαίδευσης Κ.Ε.Μ.Ε. ο Ι. Σκορδίλης ζητά πάλι την καθιέρωση τους. Αντίθετα η τήρηση της ατομικής αθλητικής καρτέλας του μαθητή προτεινόταν στις Μεθοδολογικές Οδηγίες του έτους 1985-1986 τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για το Λύκειο, ακόμη και μετά δηλαδή τα Α.Π. του 1985. Για την εφαρμογή του Μαθητικού Αθλητικού Συλλόγου την οποία συνιστούσε τελικά η θεσμοθέτηση των Μ.Ο.Α., βλ. σχετικές σελ. της παρούσας εργασίας.

⁶⁴ Ιωαννίδης Ί., 1975, Λίγες γραμμές στους συναδέλφους, Γυμναστική και Αθλητισμός, τ.χ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 8.

⁶⁵ Αρχείο Σκορδίλη Ι.: Φ.Ε.Κ. 1214 Β΄, 23-10-1975. Σκορδίλης Ι., 1975, «Χαιρετισμός Διευθυντού Σ.Α. Ιωάννου Σκορδίλη», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, Περίοδος Β΄, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1975, τ.χ. 3, σελ. 3-4.

έγγραφο του από το Νοέμβριο του 1974.⁶⁶ Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το πρόβλημα του Ί. Ιωαννίδη δεν ήταν απέναντι στη Διεύθυνση Σ.Α. του Υπουργείου ως θεσμού διοίκησης και εποπτείας, αλλά στο διακριτό της ρόλο από το Π.Ι. (το οποίο αποδεικνύεται και ιστορικά από το τεράστιο έργο ότι δίκαια ο Ί. Ιωαννίδης το υπερασπιζόταν) καθώς και στη σωστή στελέχωση αυτών των εκπαιδευτικών οργάνων με ικανά και άξια πρόσωπα-γυμναστές.⁶⁷ Ο Ι. Σκορδίλης ήταν συνεργάτης και φίλος του Ί. Ιωαννίδη (υπήρξε και συνδικαλιστής της Ε.Γ.Ε.), ενώ μετά τη συνταξιοδότηση του Ί. Ιωαννίδη, υπήρξε ο δεύτερος διορισμένος εκπαιδευτικός Φ.Α. ο οποίος εκπροσώπησε τον κλάδο στο Κ.Ε.Μ.Ε. και μετά το 1985 στο Π.Ι. Όμως αξιόλογο υπήρξε το έργο του και από τη θέση του Διευθυντή Σ.Α. του Υπουργείου αν και υπηρέτησε για λίγους μόνο μήνες.

Από τα πρώτα θέματα που λογικό ήταν να απασχολήσουν τον Ί. Ιωαννίδη μετά τη μεταπολίτευση ήταν τα Αναλυτικά Προγράμματα. Έτσι με έγγραφο του στις 11 Μαρτίου 1975 εισηγείται τις προσωπικές του απόψεις για το Α.Π. Γυμνασίου του 1969.⁶⁸ Την αφορμή για αυτή του την κίνηση πρέπει να αποτέλεσε η έκδοση ενός τεύχους Οδηγιών από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι οποίες αναφέρονταν στη διδασκαλία του μαθήματος της Σωματικής Αγωγής.⁶⁹ Οι συγκεκριμένες οδηγίες ταυτίζονταν πλήρως με το Α.Π. που καταγράφεται στο Β.Δ. 723 του 1969 και αφορούν τη Μέση Εκπαίδευση. Στην εισήγηση του Ί. Ιωαννίδη τονίζονται οι τυπικές και ουσιαστικές διαφορές του Α.Π. του 1969 σε σύγκριση με τα Α.Π. του 1966 για τα οποία ήταν υπεύθυνο το Π.Ι.

Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί μια αντίθεση απόψεων επιστημονικού περιεχομένου, η οποία καταγράφεται σε αυτό το έγγραφο, ανάμεσα στις δύο προσωπικότητες του χώρου της Σχολικής Φ.Α., τον Ί. Ιωαννίδη και τον Ι. Σκορδίλη. Συγκεκριμένα, ο Ι. Σκορδίλης (που υπήρξε και διακεκριμένος ποδοσφαιριστής του Πανιωνίου) δεν φαίνεται να διαφωνεί με την ύπαρξη δύο διδακτέων αντικειμένων στο Α.Π. του 1969 δηλαδή α) «τις ασκήσεις πυκνής τάξεως» και β) την αθλοπαιδιά του ποδοσφαίρου. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει, διότι ο Ι. Σκορδίλης, ως προοδευτικός του χώρου, τάσσεται υπέρ της πολυμορφίας ως προς τα διδακτέα αντικείμενα της Φ.Α. Δηλαδή, πιστεύει ότι η Σχολική Φ.Α. δεν διατρέχει κίνδυνο, εάν στο Α.Π. υπάρχει ποικιλία διδακτικών αντικειμένων -ακόμη και τακτικές ασκήσεις- τα οποία ο εκπαιδευτικός Φ.Α. καλείται να διδάξει καταθέτοντας κατάλληλα το χρόνο του ετήσιου προγραμματισμού του.⁷⁰ Ο Ί. Ιωαννίδης όμως, θέλοντας να περιορίσει τη μονομέρεια της Σουηδικής και συγκεκριμένα της Παιδαγωγικής Γυμναστικής, δεν επιθυμεί ούτε καν να αναφέρεται ο όρος Παιδαγωγική Γυμναστική στο Α.Π. και πόσο μάλλον οι τακτικές ασκήσεις. Από την ιστορία φαίνεται ότι ο Ί. Ιωαννίδης δικαιώθηκε και καλώς προέτρεπε τον Ι. Σκορδίλη προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον τα μετέπειτα Α.Π. από τον Ι. Σκορδίλη, τα οποία βασίσθηκαν στην ποικιλία και την πολυμορφία των διδακτικών αντικειμένων, κατηγορήθηκαν ως υπεύθυνα για το φαινόμενο της διδακτικής αναρχίας της περιόδου μετά το 1977.⁷¹ Εξίσου μεγάλης αξίας είναι η παρατήρηση την οποία κάνει ο Ί. Ιωαννίδης για το άθλημα του ποδοσφαίρου. Διατυπώνει την άποψη

⁶⁶ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ιωαννίδης Ί., «Θέματα του κλάδου Σ.Α.-Προκαταρκτική Εισήγηση», Προς τον Υφυπουργόν κ. Καραπιτέρην, 28 Νοέμβρη 1974.

⁶⁷ Ιωαννίδης Ί., 1975, Λίγες γραμμές στους συναδέλφους, ό.π., σελ. 8.

⁶⁸ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ιωαννίδης Ί., Εισήγηση για το Α.Π. της Γυμναστικής-Αθλητισμού / Γυμνάσιο.

⁶⁹ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: «Μεθοδικές Οδηγίες του Μαθήματος της Σωματικής Αγωγής και του Αθλητισμού», ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1975, Αθήνα.

⁷⁰ Αρχείο Λάμπρου Χρ.: Σεραφειμίδης, 2009.

⁷¹ Λάμπρου, 2012, σελ. 69. & Χατζηχαριστός Δ., 1993, ό.π., σελ. 183.

ότι «το ποδόσφαιρο έχει απομακρυνθεί από το υγιές πνεύμα της αγωνιστικής» και ότι «το σχολείο όχι μόνο δεν πρέπει να καλλιεργεί το ποδόσφαιρο, αλλά αντίθετα πρέπει να προσπαθήσει να αμβλύνει όσο μπορεί το σημερινό πάθος των παιδιών για το άθλημα αυτό, στρέφοντας το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους στα άλλα αθλήματα». Βέβαια, η άποψη αυτή του Ί. Ιωαννίδη μπορεί να χαρακτηριστεί ως ακραία, με μια δεύτερη σκέψη όμως κρίνεται ικανή για να αποτυπώσει τον τεράστιο ρόλο τον οποίο προσέδιδε, εκείνη ακόμη την εποχή, ο πρώτος διορισμένος Σύμβουλος του Π.Π., στην παιδαγωγική αξία του μαθήματος της Σχολικής Φ.Α., αλλά και στη θεμελίωση μέσω αυτής ενός ηθικά υγιούς Αθλητισμού.

Τελικά, με το έγγραφο που προαναφέρθηκε, ο Ί. Ιωαννίδης προτρέπει για το σχολικό έτος 1974-1975, εφόσον δεν υπάρχουν περιθώρια χρόνου για μια σωστή εργασία, τα Α.Π. να παραμείνουν όπως έχουν, αλλά να σχηματιστούν το γρηγορότερο ομάδες εργασίας, οι οποίες θα καταρτίσουν ένα νέο Α.Π. καθώς και βοηθητικά εγχειρίδια για όλες τις δραστηριότητες της Φ.Α.

Στις 29 Μαρτίου 1975 λαμβάνεται απόφαση συγκρότησης επιτροπής με Πρόεδρο τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο Ί. Ιωαννίδη και 13 ακόμη μέλη μεταξύ των οποίων ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος Ι. Σκορδίλης, ο Διευθυντής Σ.Α. Παναγιώτης Φωτιάς, ο Διευθυντής της Ε.Α.Σ.Α. Γεώργιος Κολοβός, ο Επιθεωρητής Σ.Α. Χριστόφορος Τραυλός και ο Προϊστάμενος του τμήματος Προγραμμάτων και Μελετών της Διεύθυνσης Σ.Α. του Υπουργείου Αλέξανδρος Γυφτόπουλος. Την αφορμή για την έναρξη των διαδικασιών έδωσε η αναφορά ενός φίλου του Ί. Ιωαννίδη του Ηλία Θ. Ανδρακάκου προς της Διεύθυνση Σ.Α. και κατόπιν στον Υπουργό Παιδείας. Πραγματοποιήθηκαν δύο συνεδριάσεις για τη Μέση Εκπαίδευση στις 15 και 25 Απριλίου ενώ στις 30 Μαΐου με εισήγηση του Ί. Ιωαννίδη, αποφασίστηκε συγκρότηση νέας επιτροπής με σκοπό την επέκταση των αρμοδιοτήτων της στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση. Πρόεδρος της νέας επιτροπής ήταν πάλι ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος Ί. Ιωαννίδης και μεταξύ των μελών ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος Ι. Σκορδίλης, ο Διευθυντής Σ.Α. Παναγιώτης Φωτιάς, ο Καφούσης Ιωάννης καθηγητής Παιδαγωγικών του τμήματος Προγραμμάτων και Μελετών της Διεύθυνσης Σ.Α., ο Κουτσογιάννης Ιερεμίας καθηγητής Σ.Α. του τμήματος Προγραμμάτων και Μελετών της Διεύθυνσης Σ.Α., ο Μπελίτσος Παναγιώτης καθηγητής στην Ε.Α.Σ.Α. και εκπρόσωποι της Δ.Ο.Ε., Ο.Λ.Μ.Ε. και Ε.Γ.Ε.

Εν τω μεταξύ στις 10 Απριλίου 1975 πραγματοποιήθηκε σημαντική σύσκεψη στα γραφεία της Γενικής Επιθεώρησης Μέσης Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, στην οποία αναπτύχθηκαν και θέματα Σ.Α. για τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση. Στη συγκέντρωση αυτή συμμετείχαν ως Πρόεδρος ο Επόπτης Παιδείας Ν. Πετρουλάκης ενώ μεταξύ των μελών ήταν Στελέχη Διοίκησης και Εποπτείας της Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης, καθώς και Επιθεωρητές και εκπαιδευτικοί Σ.Α. από όλη την Η' Ανωτέρα Εκπαιδευτική Περιφέρεια. Ανάμεσα στα ζητήματα που αναπτύχθηκαν ήταν οι στόχοι και το περιεχόμενο της Φ.Α. στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο), η έλλειψη των απαραίτητων εγκαταστάσεων-υλικοτεχνικής υποδομής, ο διορισμός ειδικευμένων εκπαιδευτικών Φ.Α. στο Δημοτικό καθώς και το θέμα της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των δασκάλων ως προς το μάθημα της Γυμναστικής.⁷²

Στις 26 Ιουνίου αποφασίζεται από το τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Προγραμμάτων και Μελετών του Υπουργείου η σύσταση ομάδων εργασίας για κατάρτιση νέων Α.Π. ανά αντικείμενο διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Την ομάδα εργασίας για το μάθημα της

⁷² Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: «Πορίσματα συσκέψεως της 10-4-1975, με θέμα: Η οργάνωση και προαγωγή του μαθήματος της Σ.Α. εις τα δημοτικά σχολεία», Η' Ανωτέρα Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ιωαννίνων, Φ. 5, σελ. 4091-4093.

Γυμναστικής συνιστούν οι Ί. Ιωαννίδης Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, Ι. Σκορδίλης επίσης Εκπαιδευτικός Σύμβουλος και Ι. Κουτσογιάννης Καθηγητής Σ.Α.⁷³ Η επιτροπή αυτή με την προσθήκη ενός ακόμη μέλους του Παν. Γεωργίου, Επιθεωρητή Φ.Α. Δημοτικών Σχολείων Κύπρου, με ημερομηνία 24 Σεπτεμβρίου 1975 και σε εκτέλεση της παραπάνω απόφασης κατήρτισε Α.Π. Φ.Α. Δημοτικού με έμφαση στις δύο πρώτες τάξεις Α και Β.⁷⁴ Αυτό το Α.Π. ενώ έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιτάχυνση των διαδικασιών για ένα νέο Α.Π. στην Κύπρο,⁷⁵ στην Ελλάδα δεν εφαρμόστηκε.⁷⁶

Αναφορικά με το Ν. 75,⁷⁷ ο Ί. Ιωαννίδης εκφράζει τη δυσαρέσκειά του, διότι διαχωρίζεται τελείως ο εξωσχολικός αθλητισμός από το χώρο του σχολείου. Μάλιστα, κρίνοντας ο Ί. Ιωαννίδης τις διαδικασίες του Υπουργείου, παραπονιέται διότι, ενώ δημιουργήθηκαν δύο επιτροπές μία για τον προγραμματισμό του Σχολικού και μία του Εξωσχολικού Αθλητισμού, οι οποίες έπρεπε να βγάλουν πορίσματα αρχικά η καθεμιά μόνη της και στη συνέχεια μετά από κοινή σύσκεψη, το δεύτερο δεν συνέβη.⁷⁸

Στις 19 Σεπτεμβρίου 1975 καταργούνται οι γυμναστικές επιδείξεις και τη θέση τους καταλαμβάνει η αθλητική γιορτή με αγωνιστικές εκδηλώσεις.⁷⁹ Πρωτεργάτης αυτής της απόφασης του Υπουργείου μπορεί να θεωρηθεί ο Ί. Ιωαννίδης από τη σημαντική θέση που κατείχε στο Π.Ι., αλλά και συμβαδίζοντας με την άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του κλάδου η οποία εκφραζόταν μέσω του συνδικαλιστικού της οργάνου (Ε.Γ.Ε.).

Στις 15 Οκτωβρίου και ενώ έχει προηγηθεί από τις 24 Σεπτεμβρίου, όπως αναφέρεται παραπάνω, η κατάρτιση Α.Π. για το Δημοτικό, το τμήμα Προγραμμάτων και Μελετών της Διεύθυνσης Σ.Α. του Υπουργείου στέλνει έγγραφο προς του Διευθυντές Σ.Α. των Νομαρχιών (Ν.Ε.Σ.Α.) με τίτλο «Η Σ.Α. εις το Δημοτικό Σχολείο». Αν και σε αυτό το έγγραφο γίνεται σημαντική αναφορά σε θέματα Σ.Α. του Δημοτικού, ο στόχος του κρίνεται πως ήταν η ενημέρωση για τις γυμναστικές επιδείξεις και τις αγωνιστικές εκδηλώσεις σύμφωνα και με την απόφαση που πάρθηκε στις 30 Μαΐου, όπως προαναφέρθηκε, για συγκρότηση επιτροπής με σκοπό την επέκταση των αρμοδιοτήτων της στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση.⁸⁰

Στις 4 Νοεμβρίου 1975 και ενώ ο Ι. Σκορδίλης είναι Διευθυντής Σ.Α. στο Υπουργείο, αποφασίζεται η οργάνωση και πραγματοποίηση στις εγκαταστάσεις της Ε.Α.Σ.Α. Αθήνας ενημερωτικών συγκεντρώσεων των Διευθυντών της Ε.Α.Σ.Α. Αθήνας και του Παραρτήματός της στη

⁷³ Αρχείο Σκορδίλη Ι.: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δ/ση Προγραμμάτων και Μελετών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, «Περί συγκροτήσεως υποομάδων καταρτίσεως Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου», Αθήνα, 26-6-1975.

⁷⁴ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Φυσική Αγωγή, Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα, 24-9-1975.

⁷⁵ Χατζηστεφάνου Κλ., 1997, Η διδασκαλία του μαθήματος της Φ.Α. στην Κυπριακή Εκπαίδευση από τις Αγγλοκρατίας και οι Σύγχρονες τάσεις – Ιστορική προσέγγιση, Έκδοση Εταιρείας Κυπριακών Σπουδών, Λευκωσία, σελ. 153.

⁷⁶ Αρχείο Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πράξη 12/1976.

⁷⁷ Φ.Ε.Κ. 138, 16-7-1975, «Περί οργάνωσης του εξωσχολικού αθλητισμού και ρυθμίσεως συναφών θεμάτων».

⁷⁸ Ιωαννίδης Ί., 1975, «Ανοικτή επιστολή προς τους αξιότιμους κ.κ. Γεν. Γραμ. Αθλητισμού Π. Στασινόπουλον και Σύμβουλον του Πρωθυπουργού Κ. Παπαναστασίου, επί θεμάτων Αθλητισμού», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, Περίοδος Β, αρ. φυλ. 1, Ιούλιος-Αύγουστος 1975, σελ. 8.

⁷⁹ Άγνωστος συγγραφέας, 1975, Ιστορικές Αποφάσεις, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Φ. 712, 31/194/96813/19-9-1975, περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, περίοδος Β', αρ. φυλ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 4.

⁸⁰ Αρχείο Ιωαννίδη Ι.: «Ιστορικές Αποφάσεις», ΥΠ.Ε.Π.Θ., «Η Σωματική Αγωγή εις το Δημοτικό Σχολείο», Γυμναστική και Αθλητισμός, περίοδος Β', αρ. φυλ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 5.

Θεσσαλονίκη, καθώς και των Επιθεωρητών της Ειδικότητας της Σωματικής Αγωγής.⁸¹ Η οργάνωση των ενημερωτικών συγκεντρώσεων ανατέθηκε στους Ι. Σκορδίλη, Ί. Ιωαννίδη και Αλέξανδρο Γυφτόπουλο, Προϊστάμενο του Τμήματος Προγραμμάτων και Μελετών της Διευθύνσεως Σ.Α. Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στις 12 με 14 Δεκεμβρίου και ο σκοπός του ήταν α) η ενημέρωση και καθοδήγηση των ανωτέρω Λειτουργών Σ.Α. επί των σύγχρονων εξελίξεων και μεθόδων της Σ.Α. και β) η ενιαία κατεύθυνση της Σ.Α. σε όλη τη χώρα. Εισηγητές του σεμιναρίου ήταν καθηγητές οι οποίοι δίδασκαν στην Ε.Α.Σ.Α. Θέματα Διδακτικής της Σ.Α. αναπτύχθηκαν από τον Κ. Εμμανουήλ και την Ευφρ. Φράγγου Σκορδίλη (σύζυγο του Ι. Σκορδίλη). Από την επιλογή των αντικειμένων γίνεται φανερό ότι το σεμινάριο αποσκοπούσε στον εκσυγχρονισμό της Φ.Α. με την αντικατάσταση του σουηδικού συστήματος από την αγωνιστική και τις αθλοπαιδιές, προσπάθεια ανάλογη με αυτή που συντελέστηκε από τον Ί. Ιωαννίδη⁸² την περίοδο 1965-1967 από το Π.Ι.⁸³

Στις 26 Ιουνίου 1976 ταυτόχρονα με τη λήξη του διδακτικού έτους, ο Ί. Ιωαννίδης συνταξιοδοτείται αποχωρώντας αυτοδικαίως από την υπηρεσία λόγω ορίου ηλικίας. Ωστόσο, συνεχίζει να αγωνίζεται για την αναβάθμιση της Φ.Α. και του αθλητισμού στη χώρα μας, προτείνοντας μέτρα τα οποία καταγράφονται σε μια μελέτη την οποία είχε συντάξει στις 30 Δεκεμβρίου 1974 με θέμα Σχολικός και Εξωσχολικός Αθλητισμός.⁸⁴ Στη μελέτη αυτή προτείνονται μέτρα σχετικά με τη Φ.Α. για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες καθώς και μέτρα για τον εξωσχολικό αθλητισμό. Επίσης, μεταξύ των προτάσεων του Ί. Ιωαννίδη υπήρξε η θέση για λειτουργία Υφυπουργείου Φ.Α. και Αθλητισμού.⁸⁵ Οι περισσότερες από τις απόψεις του Ί. Ιωαννίδη καταγράφονται με άρθρα του στο περιοδικό «Γυμναστική και Αθλητισμός». Ωστόσο το 1979 πραγματοποίησε και δύο ολοκληρωμένες μελέτες, στις οποίες παρουσίασε τα προβλήματα της Σχολικής Φυσικής Αγωγής και ιδιαίτερα του Αθλητισμού. Οι μελέτες αυτές, όπου εντοπιζόνταν τα αίτια αλλά και προτείνονταν μέτρα αντιμετώπισης, είχαν ως αποδέκτες τη Γ.Γ.Α., την Ε.Ο.Α., τις Αθλητικές Ομοσπονδίες, όλα τα πολιτικά κόμματα της ελληνικής Βουλής, τον ημερήσιο και εβδομαδιαίο τύπο.⁸⁶ Ανάμεσα στις πρωτοπόρες για εκείνη την εποχή προτάσεις του Ί. Ιωαννίδη οι οποίες αργότερα πραγματοποιήθηκαν ή κατά κάποιο τρόπο δικαιώθηκαν, ήταν η δημιουργία και λειτουργία αθλητικών σχολείων, η θέσπιση ειδικών μέτρων για την ανάπτυξη του υψηλού αθλητισμού της χώρας, ο διορισμός γυμναστών στα Δημοτικά σχολεία και η ίδρυση των Μ.Ο.Α. (Ν. 1566/1985). Σε αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι έτσι όπως τελικά διαγράφεται μέσα από τις προτάσεις και το έργο του, ο Ί. Ιωαννίδης προσπάθησε πράγματι να

⁸¹ Αρχείο Σκορδίλη Ι.: Ο Ι. Σκορδίλης ως Διευθυντής Σ.Α. στο Υπουργείο ήταν υπεύθυνος και για την διεξαγωγή σεμιναρίου επιμορφώσεως εκπαιδευτικών Σ.Α.-Δ/ντών Εθνικών Σταδίων και Κολυμβητηρίων – Προπονητών Αθλημάτων στην Αθήνα από 2 μέχρι 14 Φεβρουαρίου στην Αθήνα.

⁸² Λάμπρου, 2012, σελ. 72. & Καντζίδης, 2002, σελ. 135-136.

⁸³ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διεύθυνση Σ.Α., Τμήμα Προγραμμάτων και Μελετών, 1) Απόφαση 4-11-1975 «Ενημερωτική συγκέντρωση Επιθεωρητών Ειδικότητας Σ.Α.» και 2) έγγραφο ΥΠ.Ε.Π.Θ. 6-11-1975 «Προγραμματισμός ενημερωτικών συγκεντρώσεων επιθεωρητών ειδικότητας Σ.Α.», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, περίοδος Β', αρ. φυλ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 34.

⁸⁴ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Φ. 5, σελ. 4209-4214.

⁸⁵ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Φ. 1, σελ. 31-35, Ιωαννίδης Ί., «Λίγες γραμμές στους συναδέλφους», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, περίοδος Β, τχ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 8.

⁸⁶ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Φ. 5, σελ. 3770-3795.

εξυψώσει το ρόλο της Σχολικής Φ.Α., όχι μόνο ως μέσου αγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και σε σχέση με τον εξωσχολικό αθλητισμό.⁸⁷

4. Η συμβολή του Ί. Ιωαννίδη στην «ανωτατοποίηση» των Ε.Α.Σ.Α. σε Τ.Ε.Φ.Α.Α. [Μελέτη της περιόδου από την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μέχρι την ίδρυση των Τ.Ε.Φ.Α.Α. (1964-1983)]

Η ίδρυση του Π.Ι. κρίνεται ως σταθμός στην εργασία μας, διότι τα στελέχη του Π.Ι. ασχολήθηκαν και με σημαντικά θέματα σχετικά με τη λειτουργία των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φ.Α.

Ο Ί. Ιωαννίδης λίγους μήνες μετά το διορισμό του στο Π.Ι., έστειλε στη διοίκηση της Ε.Α.Σ.Α. ερωτηματολόγιο σχετικά με τη λειτουργία της Ακαδημίας ως προς τα έτη 1963-64 και 1964-65. Ο στόχος ήταν «να ενημερωθεί το Π.Ι. επί των θεμάτων λειτουργίας της Ε.Α.Σ.Α. με προοπτική την επεξεργασία ενός νέου οργανισμού αυτής», αλλά αυτή η κίνηση ουσιαστικά αποτελούσε και την πρώτη σοβαρή προσπάθεια αξιολόγησης ενός ιδρύματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φ.Α.⁸⁸ Το απαντητικό έγγραφο σε αυτό το ερωτηματολόγιο έφθασε στο Π.Ι. λίγους μήνες αργότερα (20-10-1965) με την υπογραφή του τότε Διευθυντή της Ε.Α.Σ.Α. Αχιλλέα Δρίβα και τα όσα αναγράφονται δίνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των προβλημάτων λειτουργίας της σχολής.⁸⁹ Από τη μελέτη των συγκεκριμένων εγγράφων προκύπτει ότι ο Ί. Ιωαννίδης γνώριζε αρκετά καλά τα σχετικά θέματα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φ.Α. Εξάλλου, στο αρχείο του σώζονται έντυπα διεθνών οργανισμών, με αποτυπωμένη αξιολογική σχετική θεωρία και έρευνα, γεγονός που φανερώνει ότι το συγκεκριμένο ζήτημα τον απασχόλησε έντονα και ότι συμμετείχε σε διεθνή συνέδρια, προκειμένου οι προτάσεις και οι λύσεις που θα προτείνει για την Ε.Α.Σ.Α. να συμβαδίζουν με τη διεθνή εμπειρία, την έρευνα και την τακτική.⁹⁰

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Ί. Ιωαννίδη «Κατά τη διάρκεια της πρώτης θητείας μου ως Σύμβουλος Σ.Α., 1965-67, μια από τις βασικές μου ενέργειες ήταν η μελέτη για την προαγωγή και ένταξη της Ε.Α.Σ.Α. στο Πανεπιστήμιο. Σε ειδική περιοδεία τότε σε Πανεπιστήμια της Αμερικής και της Ευρώπης

⁸⁷ Ιωαννίδης Ί., 1975, «Ανοικτή επιστολή προς τους αξιότιμους κ.κ. Γεν. Γραμ. Αθλητισμού Π. Στασινόπουλον και Σύμβουλον του Πρωθυπουργού Κ. Παπαναστασίου, επί θεμάτων Αθλητισμού», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, Περίοδος Β, αρ. φυλ. 1, Ιούλιος-Αύγουστος 1975, σελ. 8. & Ιωαννίδης Ί., 1975, «Συνέχεια στην ανοικτή επιστολή», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, Περίοδος Β, τχ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 3. & Ιωαννίδης Ί., 1977, «Αθλητισμός, που βλέπει ένας εκπαιδευτικός τις βάσεις του», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, Περίοδος Β, τχ. 6-11, Μάιος 1976- Απρίλιος 1977, σελ. 1-3. & Ιωαννίδης Ί., 1977, «Αθλητισμός, που βλέπει ένας εκπαιδευτικός τις βάσεις του», περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, Περίοδος Β, τχ. 12, Μάιος-Ιούνιος 1977, σελ. 6-8.

⁸⁸ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: «Προς τον κ. Διευθυντή της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής», 12-7-1965, Αθήνα. Μετά από σχετική έρευνα, προέκυψε ότι τόσο στην ολοκλήρωση της διαδικασίας όσο και στην ίδια τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, καθοριστικό ρόλο είχαν (μέσω της συμμετοχής του Ί. Ιωαννίδη στην τότε χρονική περίοδο) συγκεκριμένοι Διεθνείς Οργανισμοί (Δ.Ο.), καθώς και η ευρύτερη συμμετοχή ανώτατων στελεχών Σ.Α./Φ.Α. από την Ελλάδα, σε συναφή διεθνή συνέδρια Δ.Ο. Βλέπε: Lamprou C., Foteinos D., Nomikos N., Terzi A., 2025, The role of International Organizations in shaping the Educational Policy for Higher Education and the first historically identified Evaluation efforts of the Greek Academy of Somatic Education in the 20th century. Journal of Education and Development, 7(4), 52-64.

⁸⁹ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: «Ε.Α.Σ.Α., 'Προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Ι.'», 11-10-1965, Αθήνα.

⁹⁰ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Teacher Training for Physical Education, Questionnaire Report Part 2, International Council on Health, Physical Education, and Recreation, In cooperation with UNESCO, 1963, & Status of Teachers of Physical Education, Questionnaire Report Part 3, International Council on Health, Physical Education, and Recreation, In cooperation with UNESCO, 1963, & Training the trainer, a suggested program for general leaders of physical recreation and sport, Education in Europe, Council for cultural co-operation, France, 1964. & Teacher Training for Physical Education, Questionnaire Report Part 2, 1967-1968 Revision, International Council on Health, Physical Education, and Recreation, In cooperation with UNESCO, 1968, σελ. 117. & Status of Teachers of Physical Education, Questionnaire Report Part 3, 1967-1968 Revision, International Council on Health, Physical Education, and Recreation, In cooperation with UNESCO, 1968, σελ. 104.

είχα συγκεντρώσει χρήσιμα στοιχεία για τη σύνταξη του σχετικού Νόμου ιδρύσεως της δικής μας Πανεπιστημιακής Σχολής Φ.Α. Για διάφορους, όμως, λόγους στην ανώμαλη αυτή περίοδο, η πραγματοποίηση του σχεδίου ανεβλήθη και τελικά ναυάγησε».⁹¹ Σε άλλο έγγραφο ο Ί. Ιωαννίδης περιγράφει τις ενέργειες του εκείνη την εποχή, λέγοντας ότι αμέσως μετά το διορισμό του στο Π.Ι. είχε ενημερώσει τον Υπουργό για το θέμα της προαγωγής και του εκσυγχρονισμού της Ε.Α.Σ.Α. Μετά από τις σχετικές μελέτες του ζητήματος, είχε εκπονήσει σχέδιο νόμου για το οποίο ενημέρωσε τους υπευθύνους του Π.Ι. και του Υπουργείου. Ενώ όμως το θέμα είχε δρομολογηθεί, ο Διευθυντής Σ.Α. του Υπουργείου παρουσίασε δικό του σχέδιο νόμου. Στο ίδιο έγγραφο ενίσταται για το γεγονός ότι δεν πρέπει η επίλυση των αναφερομένων σχετικών προβλημάτων να ανατίθεται αποκλειστικά και μόνο στο Διευθυντή της Ε.Α.Σ.Α. και στο Διευθυντή Σ.Α., την στιγμή που το Υπουργείο διαθέτει ανώτατη ειδική υπηρεσία όπως τέτοια είναι το Π.Ι.⁹² Το ίδιο θέμα θίγεται και σε έγγραφο το οποίο υπογράφει ο Ι. Κακριδής ο οποίος εκθέτοντας παρόμοια ζητήματα της Φ.Α., επισημαίνει όχι μόνο την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ της Διεύθυνσης Σ.Α. του Υπουργείου με τους αρμόδιους του Π.Ι. αλλά και τη σύγκρουση ή την εκτός των ισχυόντων νόμων ανάληψη αρμοδιοτήτων από τη Διεύθυνση Σ.Α.⁹³ Την περίοδο αυτή εκδόθηκε Β.Δ. με καταγεγραμμένο ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Ε.Α.Σ.Α.⁹⁴

Βασική θέση του Ί. Ιωαννίδη ήταν η αναβάθμιση της Ε.Α.Σ.Α. σε πανεπιστημιακή σχολή και σε αυτή του την πρόταση είχε σύμφωνους τόσο τον Πρόεδρο του Π.Ι., Ι. Κακριδή, όσο και τον τότε αναπληρωτή Υπουργό Παιδείας Γ. Μυλωνά, ο οποίος του υποσχέθηκε αμέριστη υποστήριξη.⁹⁵ Όμως, διαφαίνεται ότι οι προβληματισμοί του πρώτου διορισμένου Συμβούλου Φ.Α. στο Π.Ι. αναφορικά με τα συναφή ζητήματα, δεν περιορίζονταν σε αυτή του την άποψη. Οι προτάσεις του Ί. Ιωαννίδη για την Ε.Α.Σ.Α. ήταν οι ακόλουθες: 1) η αύξηση της διάρκειας των σπουδών από τρία σε τέσσερα έτη. Το τέταρτο έτος θα αποτελούσε το έτος εξειδίκευσης των φοιτητών σε ένα από τους τομείς άθλησης της αρεσκείας τους. Το μέτρο αυτό είχε ήδη εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες με αποτέλεσμα τη θεαματική πρόοδο της επιστήμης και έπρεπε να εφαρμοσθεί και στην Ελλάδα. 2) Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Ε.Α.Σ.Α. έπρεπε να καλύπτουν, εκτός από την εκπαίδευση των φοιτητών της και όλες τις πτυχές της Φ.Α. και του αθλητισμού της χώρας. Αρχικά, έπρεπε, λοιπόν, να καταστεί ο βασικός φορέας της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των δασκάλων της στοιχειώδους εκπαίδευσης σε θέματα διδασκαλίας της Φ.Α., είτε μέσω ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων που θα γίνονταν στη διάρκεια των θερινών διακοπών στο πλαίσιο λειτουργίας της Ε.Α.Σ.Α., είτε μέσω της δημιουργίας μόνιμου ειδικού τμήματος

⁹¹ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.Ι.: Ιωαννίδης Ί.Ι., «Ενημερωτικό Σημείωμα προς τον Υπουργό κ. Ευρυγένη», 29-11-1974.

⁹² Αρχείο Ιωαννίδη Ί.Ι.: Ιωαννίδης Ί.Ι., «Επί της υπ' αριθ. 170999/13-12-1965 εγκυκλίου της Δ/σεως Σ.Α. 'Περί αθλητικών εκδηλώσεων των μαθητών', συμφώνως των άρθρω 3 του Ν. 5620/1932, χρονολόγητο έγγραφο.

⁹³ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.Ι.: Κακριδής Ι., «Προς την Διεύθυνση Σ.Α.-Ερωτήσεις προς τον Νομικό Σύμβουλο κ. Βλάχο», Αθήνα, 15-12-1965.

⁹⁴ Φ.Ε.Κ. 103 Α', 11-5-1966, Β.Δ 398, «Περί α) τροποποίησης του υπ' αριθ. 289/1960 ΒΔ «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών, και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής» και β) συμπληρώσεως του από 12/ 25-6-1958 Β.Δ/τος.».

⁹⁵ Ιωαννίδη, 1994, σελ. 16. Με τον Γ. Μυλωνά, ο Ί. Ιωαννίδης ανέπτυξε προσωπική και οικογενειακή φιλία, ενώ κατά τη διάρκεια της δικτατορίας, χαρακτηριστική υπήρξε η επικοινωνία τους δια αλληλογραφίας, αλλά και οι συναντήσεις τους -όταν τους δινόταν η ευκαιρία- στο εξωτερικό, την περίοδο κατά την οποία ο Ί. Ιωαννίδης είχε φύγει από την Ελλάδα και βρισκόταν κυρίως στην Αμερική, όπου και είχε αρχίσει να δραστηριοποιείται ως καθηγητής Πανεπιστημίων.

μετεκπαίδευσης των δασκάλων, για να αποκτήσουν δίπλωμα ειδίκευσης στη Φ.Α. 3) Ανάμεσα στις αρμοδιότητες της Ε.Α.Σ.Α. θα έπρεπε να είναι και η μετεκπαίδευση των καθηγητών και των επιθεωρητών Φ.Α. 4) Η Ακαδημία έπρεπε να καταστεί ο κύριος φορέας για την εκπαίδευση των προπονητών των διαφόρων αθλημάτων. Όλες οι παραγωγικές σχολές προπονητών της χώρας όφειλαν να υπαχθούν και να λειτουργήσουν κάτω από την καθοδήγηση της Ε.Α.Σ.Α. 5) Το διδακτικό προσωπικό που θα αναλάμβανε τη διδασκαλία της Φ.Α. στην Ε.Α.Σ.Α. αλλά και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, θα έπρεπε να επιμορφωθεί άμεσα, κάτι που θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί και για τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων και τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. 6) Η Ε.Α.Σ.Α. έπρεπε επίσης να καταστεί ο πραγματικός αθλητικός φάρος της χώρας, που θα φώτιζε όλες τις πτυχές, τόσο της σχολικής όσο και της εξωσχολικής Φ.Α. και του Αθλητισμού. Με τα ερευνητικά της προγράμματα έπρεπε να βρίσκει λύσεις σε κάθε γυμναστικό πρόβλημα, ενώ με την πληρότητα του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών της όφειλε να καλύπτει όλες τις θεωρητικές και πρακτικές αδυναμίες του κλάδου.⁹⁶

Ο Ί. Ιωαννίδης φεύγοντας στο εξωτερικό δεν σταμάτησε να ασχολείται με το θέμα. Σύμφωνα με τον ίδιο: «Το 1970 κατόρθωσα να φύγω στο εξωτερικό και επί δύο χρόνια δίδαξα Αρχαία Ελληνική Αγωνιστική στο Τμήμα Φ.Α. του Πανεπιστημίου Καλιφόρνιας του Σακραμέντο. Εκεί μου δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσω καλύτερα τη λειτουργία και διοίκηση Σχολής Φ.Α. πανεπιστημιακού επιπέδου και έχω πάνω από 300 σελ. έντυπα και έγγραφα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν βάση για τη μελέτη αυτού του θέματος».⁹⁷ Παρά την οπισθοδρόμηση στο θέμα της «ανωτατοποίησης» κατά τη διάρκεια της περιόδου 1967-1974 υπήρξαν κάποιες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Εκδόθηκαν δύο Διατάγματα σχετικά με τη λειτουργία της Ε.Α.Σ.Α. Σύμφωνα με το πρώτο -και αρκετά σημαντικό- ιδρύθηκε Παράρτημα της Ε.Α.Σ.Α. στη Θεσσαλονίκη.⁹⁸ Ένας από τους σοβαρότερους λόγους για τους οποίους ιδρύθηκε η νέα Σχολή ήταν το γεγονός ότι είχε αυξηθεί ο αριθμός των φοιτητών, εφόσον με σχετικό νόμο⁹⁹ οι διακεκριμένοι αθλητές είχαν το δικαίωμα να εισαχθούν στην Ε.Α.Σ.Α. χωρίς εξετάσεις.¹⁰⁰ Ως πρώτο έτος λειτουργίας ορίστηκε το Ακαδημαϊκό έτος 1969-1970 με δύο τμήματα Α' έτους, ένα αρρένων και ένα θηλέων. Τα προβλήματα, όμως, υλικοτεχνικής υποδομής και κυρίως οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, συνέβαλλαν στην παροχή περιορισμένων σπουδών στους φοιτητές και τις φοιτήτριες.¹⁰¹ Το δεύτερο Β.Δ. εκδόθηκε το 1972 και όσα ορίζονταν σε αυτό αναφέρονταν πλέον στο πρόγραμμα και τη λειτουργία τόσο της Ε.Α.Σ.Α. της Αθήνας όσο και του Παραρτήματός της στη Θεσσαλονίκη.¹⁰²

⁹⁶ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ιωαννίδης Ί., «Προτάσεις για έναν μακροχρόνιο προγραμματισμό» Φ. 1. & Καντζίδης, 2002, σελ. 100-102, 139-141.

⁹⁷ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ιωαννίδης Ί., «Ενημερωτικό Σημείωμα προς τον Υπουργό κ. Ευρυγένη», 29-11-1974.

⁹⁸ Φ.Ε.Κ. 14 Α', 20-1-1970, Β.Δ. 410 «Περί ίδρύσεως Παραρτήματος της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) εν Θεσσαλονίκη».

⁹⁹ Α.Ν. 576, 28-9-1968, «Περί κινήτρων υπέρ του Αθλητισμού».

¹⁰⁰ Αρχείο Λάμπρου Χρ.: Σεραφεϊμίδης, 2009.

¹⁰¹ Παρθύμος Π., 1995, «Η εκπαίδευση των καθηγητών Φ.Α. και Αθλητισμού», περιοδικό Το Σχολείο και το Σπίτι, Αθήνα, τχ 380, σελ. 299-306, εδώ σελ. 300.

¹⁰² Φ.Ε.Κ. 98 Α', 28-6-1972, Β.Δ. 402 «Περί τροποποίησης του ΒΔ/τος 289/1960, «περί ενάρξεως και λήξεως του Ακαδημαϊκού έτους και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)», ως τροποποιήθη διά του ΒΔ/τος 398/1966».

Αμέσως μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας φαίνεται ότι οι σχετικές προσπάθειες εντάθηκαν. Τον Οκτώβρη του 1974 εκδίδεται νέο Β.Δ. για την Ε.Α.Σ.Α.¹⁰³ Επίσης, το ίδιο έτος ο Ί. Ιωαννίδης επανέρχεται στο θέμα δυναμικά. Επεξεργάζεται πάλι Σχέδια Νόμου με προοπτική η Ακαδημία να λειτουργήσει ως Σχολή/ανώτατο ίδρυμα. Στο αρχείο του βρέθηκε για το έτος 1974 ανώνυμη Εισηγητική Έκθεση επί του σχεδίου Νομοθετικού Διατάγματος περί «Ανωτάτης Σχολής Σωματικής Αγωγής», στην οποία περιέχονται πολλές από τις προτάσεις του. Επίσης, το ίδιο έτος ζητά με σχετικό έγγραφό του προς τον αρμόδιο Υπουργό, την τοποθέτησή του ως Συμβούλου Σ.Α. στον τομέα της Ανώτατης Παιδείας (εποπτεία των Εθνικών Ακαδημιών Σ.Α. και Παιδαγωγικών Ακαδημιών – εκσυγχρονισμός και αναμόρφωση των αναλυτικών τους προγραμμάτων κλπ) με στόχο να πραγματοποιήσει το έργο που είχε σχεδιάσει, θέση την οποία όμως δεν κατέλαβε.¹⁰⁴

Για το 1974 το αρχείο του Ί. Ιωαννίδη συμπληρώνουν δύο εισηγητικά σημειώματα. Στο πρώτο προτείνεται συγκεκριμένο πρόγραμμα μαθημάτων τετραετούς φοιτήσεως για τη νέα Σχολή Φ.Α. της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης που θα εντάσσονται οργανικά στα αντίστοιχα Πανεπιστήμια. Στη δομή των νέων Σχολών προτείνεται η αύξηση των μαθημάτων σε 30 και των καθηγητών σε 42. Σκοπός τους θα είναι η πληρέστερη αλλά και η επί του αυτού επιπέδου με τους άλλους καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης μόρφωση των λειτουργών Φ.Α. Στη νέα Σχολή Φ.Α. θα λειτουργήσουν, αναλόγως των αναγκών, παραρτήματα μονοετούς, διετούς και τριετούς φοιτήσεως για τη μετεκπαίδευση παλιών Γυμναστών, εκπαίδευση Προπονητών διαφόρων κατηγοριών, ειδίκευση Δασκάλων, προετοιμασία στελεχών για ιδρύματα νεολαίας, κατασκηνώσεων και αθλητικών οργανώσεων. Με ένα ή δύο έτη πρόσθετη φοίτηση και με εργασία σε έρευνες και πειράματα στους τομείς Φ.Α. θα μπορούν οι απόφοιτοι να προχωρήσουν και σε διδακτορικό δίπλωμα.¹⁰⁵

Στο δεύτερο έγγραφο ο Ί. Ιωαννίδης επιχειρηματολογεί υπέρ των προτεινόμενων αλλαγών τονίζοντας ότι οι Ακαδημίες και τα Κολλέγια Φ.Α. στην Ευρώπη και στην Αμερική είναι από καιρό Σχολές Πανεπιστημιακές. Αντίθετα, «η Ε.Α.Σ.Α. εξακολουθεί να είναι σχεδόν η ίδια, όπως τότε που αναδιοργανώθηκε το 1939, πριν από 35 χρόνια. Είχε ανασταθεί σύμφωνα με τα πρότυπα των τριετών Ακαδημιών της Ευρώπης και ο ιδρυτικός της μεν νόμος καθόριζε ότι αποτελεί Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης, η σύνθεσή, όμως, των μαθημάτων της και η στάθμη του διδακτικού της προσωπικού δε βοηθούσε για την προαγωγή της σε αληθινά ανώτατο ίδρυμα. Το πρόγραμμά της είχε προσαρμοστεί στις ανάγκες της εποχής εκείνης και προετοίμαζε δασκάλους γυμναστικής με βασικές μόνο γνώσεις της σωματο-ψυχολογίας, τις μεθόδους διδακτικής ενός Σουηδικού συστήματος γυμναστικής και με λίγες γνώσεις αγωνιστικής και αθλοπαιδιών» Ο Ί. Ιωαννίδης συνεχίζοντας επισημαίνει τους ειδικούς λόγους που συνηγορούν υπέρ του αιτήματος της αναδιοργάνωσης και προαγωγής του ιδρύματος: 1) Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Φ.Α. σε ανώτερο επίπεδο με στόχο την εξίσωση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη της οποίας φυσικό είναι να έχει στους Γυμναστές δυσμενή ψυχολογική επίδραση με δυσμενείς επιπτώσεις στην εργασία τους. 2) Η άνοδος της επιστημονικής στάθμης του Ιδρύματος με τη δημιουργία επιστημονικών εδρών, (16 μαθήματα θεωρητικής φύσεως

¹⁰³ Φ.Ε.Κ. 287 Α', 5-10-1974, Β.Δ. 660, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹⁰⁴ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ιωαννίδης Ί., «Ενημερωτικό Σημείωμα προς τον Υπουργό κ. Ευρυγένη», 29-11-1974.

¹⁰⁵ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ιωαννίδης Ί., «Εισηγητικό σημείωμα για την προαγωγή της Ακαδημίας Σ.Α. σε ίδρυμα Πανεπιστημιακού επιπέδου», 12-12-1974.

και 14 πρακτικής φύσεως με συνολικά 10 έδρες καθηγητών) εργαστηρίων και κέντρων ερευνών, που είναι βασικά για την απόκτηση επιστημονικής σκέψης και εμπειρίας. 3) Η πραγμάτωση μεταπτυχιακών ειδικών σπουδών για τη δημιουργία των ικανών στελεχών που θα επανδρώσουν τις Ανώτατες Σχολές, τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τα άλλα Ιδρύματα Φ.Α. και θα πλουτίσουν τον κλάδο με επιστημονικά συγγράμματα. 4) Η επιστημονική μετεκπαίδευση των καθηγητών Φ.Α. και δασκάλων στις σύγχρονες επιτεύξεις και μεθόδους του Κλάδου και η δημιουργία προπονητών διαφόρων αθλημάτων. Αυτό, μαζί με ένα σωστό σχολικό πρόγραμμα Αγωνιστικής, θα δημιουργήσει το φυτώριο των πρωταθλητών που συνεχώς θα τροφοδοτεί τον εξωσχολικό αθλητισμό και θα εξυψώσει τις Εθνικές μας ομάδες.¹⁰⁶

Οι προσπάθειες τόσο των μελών του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. όσο και του συνόλου των εκπαιδευτικών Φ.Α. που εκπροσωπούσαν από τα οργανωμένα συνδικαλιστικά τους όργανα είχαν αποτέλεσμα το έτος 1975. Κατά το χρονικό διάστημα 1974-1975 τον κλάδο εκπροσωπούσε μόνο η Ένωση Γυμναστών Βορείου Ελλάδος (Ε.Γ.Β.Ε.).¹⁰⁷ Αυτό συνέβαινε, διότι η Ένωση Γυμναστών Ελλάδος (Ε.Γ.Ε.) είχε κατά τη διάρκεια της επταετίας αυτοδιαλυθεί. Αντιπροσωπεία της Ε.Γ.Β.Ε. αποτελούμενη από τον Πρόεδρο (Ευάγγελο Παπακυριάκου) και τον Αντιπρόεδρο (Γεώργιο Αμοιρίδη) επισκέφθηκε τον Υφυπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της τότε Κυβέρνησης, κ. Καραπιπέρη και του έθεσαν το αίτημα της ανωτατοποίησης της Ε.Α.Σ.Α. και της προσθήκης τέταρτου έτους εξειδίκευσης. Το τέταρτο έτος με τις ειδικότητες στα διάφορα αθλήματα θα εξομοίωνε τη νέα Σχολή Φ.Α. με τα αντίστοιχα σύγχρονα ιδρύματα του εξωτερικού και ο γυμναστής-προπονητής θα κατοχυρωνόταν επιστημονικά και επαγγελματικά, ενώ τελικά θα λύνονταν και καιρία ζητήματα του εξωσχολικού αθλητισμού.¹⁰⁸ Ο Υφυπουργός θεώρησε το πρώτο αίτημα ως υπερβολικό και ανέφικτο, διότι θα δημιουργούσε «κακό» προηγούμενο για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και για άλλες Σχολές. Για το δεύτερο αίτημα δηλαδή την προσθήκη και τετάρτου έτους, παρά τις αρχικές του αντιρρήσεις, συγκατατέθηκε. Μάλιστα ζήτησε από την Ε.Γ.Β.Ε. να συντάξει ένα σχετικό υπόμνημα¹⁰⁹ καθώς και πρόγραμμα σπουδών του τέταρτου έτους ειδικότητας. Η σχετική έκθεση της Ε.Γ.Β.Ε. περιείχε αυτούσια σχεδόν τα δύο τελευταία εισηγητικά σημειώματα του Ί. Ιωαννίδη που προαναφέρθηκαν. Επίσης, η Ε.Γ.Β.Ε. εκτός από τη σύνταξη της έκθεσης, προχώρησε και με τη συμβολή του τότε Γενικού Γραμματέα της, Ι. Σεραφειμίδη, στη σύνταξη προγράμματος σπουδών του τέταρτου έτους, για κάθε ειδικότητα χωριστά, το οποίο εφαρμόστηκε από τις δύο Ε.Α.Σ.Α. μέχρι το 1983 και, στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε ως βάση για τις ειδικότητες των Τ.Ε.Φ.Α.Α.¹¹⁰

Λίγους μήνες αργότερα με σχετικό έγγραφο επί Υπουργίας του Π. Ζέπου, αποφασίσθηκε η συγκρότηση ομάδας εργασίας υπό την Προεδρία του Εκπαιδευτικού Συμβούλου Ί. Ιωαννίδη με στόχο τη μελέτη και διατύπωση σχεδίου Π.Δ., περί των εν τη Εθνική Ακαδημία Σωματικής Αγωγής διδασκομένων μαθημάτων και την κατάρτιση του ειδικού προγράμματος σπουδών αυτής. Ανάμεσα στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ορίσθηκαν οι 1) Σκορδίλης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, 2)

¹⁰⁶ Αρχείο Ιωαννίδη Ί. : Ιωαννίδης Ί., «Εισηγητικό σημείωμα για την προαγωγή της Εθν. Ακαδημίας Σ.Α. σε Σχολή Φ.Α. Πανεπιστημιακού επιπέδου», 24-12-1974.

¹⁰⁷ Σεραφειμίδης Ι., 2002, «Τμήμα Επιστήμης Φ.Α. και Αθλητισμού, πόσο κατάλληλος είναι ο παραπάνω τίτλος», ανακοίνωση, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΦΑ και Αθλητισμού της Ε.Γ.Β.Ε., Θεσσαλονίκη, 5-7/4/2002.

¹⁰⁸ Αρχείο Σκορδίλη Ι.: Ε.Γ.Β.Ε., «Προς τον Δ/ντήν Σ.Α. του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, Θεσσαλονίκη, 10-6-1975.

¹⁰⁹ Αρχείο Σκορδίλη Ι.: Ε.Γ.Β.Ε., «Εισηγητική Έκθεση διά την προαγωγή του παραρτήματος της Εθνικής Ακαδημίας Σ. Α. εις Σχολής Φ. Α. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 29-1-1975.

¹¹⁰ Αρχείο Λάμπρου Χρ.: Σεραφειμίδης, Θεσσαλονίκη 2009.

Φωτιάς Παναγιώτης, Διευθυντής Φ.Α. του Υπουργείου, 3) Παπαδάκος Σαράντος, Διευθυντής του Παραρτήματος της Ε.Α.Σ.Α. Θεσσαλονίκης και 4) Κολοβός Γεώργιος, Διευθυντής της Ε.Α.Σ.Α. Αθήνας.¹¹¹ Ως αποτέλεσμα της συγκροτημένης δράσης της παραπάνω ομάδας εργασίας, μετά από ένα μήνα περίπου, ήταν η έκδοση Β.Δ. σύμφωνα με το οποίο τα έτη φοίτησης των δύο Ε.Α.Σ.Α. αυξάνονταν επιτέλους σε τέσσερα, δίχως όμως αυτή η εξέλιξη να συνοδεύεται και από την ένταξη της Ακαδημίας στο Πανεπιστήμιο.¹¹² Με νέα απόφαση η οποία συμπλήρωνε την προηγούμενη διευρύνθηκαν τα καθήκοντα και οι εργασίες της παραπάνω ομάδας εργασίας.¹¹³ Τα αποτελέσματα των εργασιών είναι τώρα τρία νέα Π.Δ., το πρώτο τον Ιούλιο,¹¹⁴ το δεύτερο το Σεπτέμβριο¹¹⁵ και το τρίτο το Νοέμβριο του 1975.¹¹⁶ Στο Π.Δ. 592/1975 είναι εμφανής η επίδραση που άσκησαν οι προτάσεις του Ί. Ιωαννίδη κυρίως στα άρθρα 29 και 30. Σύμφωνα με το πρώτο, είναι δυνατό στην Ε.Α.Σ.Α. να λειτουργήσουν Κέντρα μελετών και ερευνών επί θεμάτων Φ.Α., ενώ σύμφωνα με το δεύτερο στην Ε.Α.Σ.Α. μπορούν να λειτουργήσουν τμήματα μετεκπαιδύσεως και ειδικεύσεως καθηγητών Σ.Α. και προπονητών διαφόρων αθλημάτων.

Από τα έγγραφα που εντοπίζονται στο αρχείο του Ί. Ιωαννίδη, προκύπτει ότι είναι απαραίτητη η ανάδειξη του ακόλουθου ζητήματος σχετικά με τη λειτουργία της Ε.Α.Σ.Α. Συγκεκριμένα, τον Αύγουστο του 1975 ο Ί. Ιωαννίδης με έγγραφο του προς τον Υφυπουργό Παιδείας ζητά, με την ευκαιρία της συγκρότησης της παραπάνω ομάδας εργασίας, να συγκροτηθεί επιτροπή από Εκπαιδευτικούς Συμβούλους και τον Διευθυντή της Ακαδημίας η οποία θα επιλέξει, με αντικειμενικά κριτήρια, εξ αρχής, το καθηγητικό προσωπικό για τις καθορισμένες θέσεις της Ακαδημίας και του παραρτήματος της στη Θεσσαλονίκη. Από το εν λόγω έγγραφο προκύπτει ότι ο Ί. Ιωαννίδης δεν συμφωνεί με τα πρόσωπα και τις διαδικασίες επιλογής του διδακτικού προσωπικού της νέας Ακαδημίας. Ακόμη πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι σε σχετικό άρθρο του στο περιοδικό της Ε.Γ.Ε., ενώ ευχαριστεί τον κ. Υφυπουργό, καταγγέλλει τους παράγοντες της Ε.Α.Σ.Α. ως υπεύθυνους του γεγονότος ότι αυξήθηκαν τα χρόνια φοίτησης της σχολής χωρίς αυτή να ενταχθεί στο Πανεπιστήμιο. Λέει χαρακτηριστικά *«Πρέπει να γνωρίζουμε όλοι πως δεν είναι τα τέσσερα χρόνια που θα κάνουν την Ακαδημία μας Ανώτατη Σχολή, αλλά τα μαθήματα και περισσότερο το ποιοι θα διδάξουν τα μαθήματα αυτά.»*¹¹⁷ Θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι ο Ί. Ιωαννίδης, με βάση αυτή του την άποψη και παρέμβαση, δεν αποδεικνύεται ότι σκόπευε σε κάποιο προσωπικό όφελος, διότι, για

¹¹¹ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Διεύθυνση Σ.Α., απόφαση υπ' αριθ. Φ. 791/12/29000/22-3-1975.

¹¹² Φ.Ε.Κ. 65 Α', 11-4-1975, Β.Δ. 222, «Περί αυξήσεως των ετών φοίτησεως εις την Εθνικήν Ακαδημίαν Σωματικής Αγωγής».

¹¹³ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Διεύθυνση Σ.Α., απόφαση υπ' αριθ. Φ. 791/16/57881/16-6-1975.

¹¹⁴ Φ.Ε.Κ. 147 Α', 22-7-1975, Π.Δ. 464, «Περί αντικαταστάσεως του άρθρου 18 του Π.Δ. 660/1974 «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹¹⁵ Φ.Ε.Κ. 194 Α', 12-9-1975, Π. Δ. 592, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, του προγράμματος σπουδών, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹¹⁶ Φ.Ε.Κ. 262 Α', 22-11-1975, Π.Δ. 805, «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του υπ' αριθ. 592/1975 Πρ. Διατάγματος «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, του προγράμματος σπουδών, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹¹⁷ Ιωαννίδης Ί., 1975, «Λίγες γραμμές στους συναδέλφους», Περιοδικό Γυμναστική και Αθλητισμός, περίοδος Β, τχ 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 8.

παράδειγμα δεν εντοπίζεται να διδάσκει κάποιο γνωστικό αντικείμενο στις Ε.Α.Σ.Α. Ωστόσο, εντοπίζεται (μετά το 1976) ότι διετέλεσε πρόεδρος της «Εφορείας του Ταμείου» της Ε.Α.Σ.Α. στην Αθήνα, ενός αρμόδιου οργάνου για βασικά διοικητικά και οικονομικά ζητήματα των Ακαδημιών της Αθήνας και του παραρτήματος της Θεσσαλονίκης, μέχρι πριν την εξέλιξη των Ε.Α.Σ.Α. σε Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.).

Οι αντιδράσεις στο χώρο των εκπαιδευτικών Φ.Α., για την καθυστέρηση της πολυπόθητης ένταξης της Ε.Α.Σ.Α. στο Πανεπιστήμιο, άρχισαν να πυκνώνουν από το τέλος του 1975 και δεν σταμάτησαν σε αυτό το έτος,¹¹⁸ ενώ διαφαίνεται να κλιμακώνονται παράλληλα με την αποχή των σπουδαστών/στριών ή/και διακοπή των μαθημάτων με απόφαση των υπευθύνων διοίκησης της Ακαδημίας.¹¹⁹ Παράλληλα με τις αντιδράσεις, διατυπώνονταν και προτάσεις για τη δομή και τη λειτουργία που θα έπρεπε να έχει η νέα Σχολή.¹²⁰

Από το 1976, οπότε και συνταξιοδοτείται ο Ί. Ιωαννίδης και στο Κ.Ε.Μ.Ε. παραμένει ο συνάδελφος και συνεργάτης Ι. Σκορδίλης, καταγράφονται μια σειρά από Πράξεις, στις οποίες αναπτύσσονται θέματα σχετικά με τη λειτουργία των Ε.Α.Σ.Α. Το πρώτο θέμα του κλάδου με το οποίο ασχολείται το τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης του Κ.Ε.Μ.Ε., είναι σχετικό με την αναγνώριση πτυχιούχων Σχολών Σ.Α. της Αλλοδαπής¹²¹ ενώ σε μια σειρά από συνελεύσεις, μετά από εισηγήσεις του Ι. Σκορδίλη, εγκρίνονται τα καταλληλότερα βιβλία για τις σπουδές των φοιτητών στις Ε.Α.Σ.Α. και στα τέσσερα έτη φοίτησης.¹²² Το Κ.Ε.Μ.Ε. ασχολήθηκε και με άλλα ουσιαστικά θέματα όπως την προαγωγή της Ε.Α.Σ.Α. σε ανώτατο ίδρυμα,¹²³ αλλά και τη γνωμοδότηση-επεξεργασία επί σχεδίου Π.Δ. που αφορούσε τη λειτουργία της Ε.Α.Σ.Α.¹²⁴ Από την επεξεργασία του συγκεκριμένου σχεδίου προέκυψε το Π.Δ. 861 του 1978.¹²⁵

Τον Ιούλιο του 1982 ψηφίζεται ο Νόμος 1268¹²⁶ με το άρθρο 47 του οποίου ιδρύονται Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Τα τμήματα αυτά θα έχουν διάρκεια σπουδών τουλάχιστον οκτώ εξαμήνων και θα διέπονται από τις διατάξεις του ίδιου Νόμου και γενικά τη νομοθεσία για τα Α.Ε.Ι. Ακόμη και μετά τον Νόμο για τα Τ.Ε.Φ.Α.Α., το Κ.Ε.Μ.Ε. γνωμοδοτεί για τις Ε.Α.Σ.Α. κατά τη διάρκεια του τελευταίου διδακτικού έτους λειτουργίας τους (1982-1983).¹²⁷

¹¹⁸ Λάμπρου, 2012, σελ. 139. & Λάμπρου Χ., Αγγελής Β., & Φωτεινός Δ., 2025, Σημαντικά γεγονότα τα οποία σχετίζονται με ζητήματα «φοιτητικής ζωής και κινημάτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο» ως προς τις Επιστήμες Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Ε.Φ.Α.Α.), με έμφαση στη διαχρονική λειτουργία και εξέλιξη της Σχολής Ε.Φ.Α.Α. στην Αθήνα. Κείμενα Παιδείας, (9).

¹¹⁹ Λάμπρου Χ., 2012, σελ. 140.

¹²⁰ Λάμπρου, 2012, σελ. 140.

¹²¹ Αρχείο Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης, Πράξη 69/1976.

¹²² Αρχείο Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης, Πράξεις 93/1976, 9,138/1977, 86/1978, 60,64/1979, 18,50,65,72/1980, 11,17,28,49,62,64,66/1981, 8,13,24,74,75,76,98/1982, 18,30,33,44/1983.

¹²³ Αρχείο Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης, Πράξη 114/1976.

¹²⁴ Αρχείο Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης, Πράξεις 36,37,38/1978.

¹²⁵ Φ.Ε.Κ. 205 Α', 30-11-1978, Π.Δ. 861, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιικών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹²⁶ Φ.Ε.Κ. 87, 18-7-1982, Ν. 1268, «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».

¹²⁷ Αρχείο Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης, Πράξεις 12/4-2-1983 και 13/7-2-1983.

Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης επιχειρείται μια ιστορική θεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών των Ε.Α.Σ.Α. με στόχους: 1) Να μελετηθούν πρωτογενείς πηγές ως προς βασικά διδακτέα αντικείμενα των Πρ.Σπ. των Ε.Α.Σ.Α. 2) Να συσχετιστούν και να συνδεθούν τα στοιχεία που θα εντοπιστούν, με τις προτάσεις και τις προσπάθειες των συναδέλφων και συνεργατών κυρίως του Ί. Ιωαννίδη και δευτερευόντως του Ι. Σκορδίλη στο Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε., αναφορικά με τις σπουδές στις Ε.Α.Σ.Α.

Προγράμματα σπουδών για τις Ε.Α.Σ.Α. κατά τη διάρκεια της περιόδου 1964-1982, εκδόθηκαν το 1966,¹²⁸ το 1972,¹²⁹ το 1974,¹³⁰ το 1975,¹³¹ και το 1978.¹³²

Για το πρόγραμμα της Ε.Α.Σ.Α. του 1975 γνωρίζουμε ότι συμμετείχαν στην επιτροπή τόσο ο Ί. Ιωαννίδης όσο και ο Ι. Σκορδίλης.¹³³ Για τον Ί. Ιωαννίδη, όμως, έχουμε από το αρχείο του και ένα προτεινόμενο σχέδιο προγράμματος,¹³⁴ από το οποίο μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τις πεποιθήσεις του αναφορικά με τη θέση και το κύρος που πρέπει να έχει το κάθε μάθημα στην Ε.Α.Σ.Α., ενώ τελικά μπορούμε να καταγράψουμε και ποιες από τις σχετικές προτάσεις του έγιναν δεκτές από την ομάδα εργασίας. Όμοια και για το πρόγραμμα της Ε.Α.Σ.Α. του 1978, γνωρίζουμε ότι έγινε αντικείμενο επεξεργασίας από το Κ.Ε.Μ.Ε. και τον υπεύθυνο εκείνη την εποχή εκπρόσωπο Φ.Α., Ι. Σκορδίλη,¹³⁵ οπότε μπορούμε να ακολουθήσουμε την ίδια διαδικασία.

Αναφορικά, λοιπόν, με το πρόγραμμα της Ε.Α.Σ.Α. του 1975, ο Ί. Ιωαννίδης πρότεινε: 1) Να διδάσκεται το μάθημα με τον τίτλο «Παιδαγωγική Ψυχολογία» 2 ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους. Η πρότασή του δεν έγινε δεκτή και το μάθημα με τον τίτλο «Παιδαγωγική» διδασκόταν στο πρώτο έτος 1 ώρα την εβδομάδα. 2) Να διδάσκεται το μάθημα με τον τίτλο «Ψυχολογία του Αθλουμένου» 2 ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του τέταρτου έτους. Η πρότασή του δεν έγινε πλήρως αποδεκτή και το μάθημα διδασκόταν με τον τίτλο «Ψυχολογία» στο πρώτο έτος, 2 ώρες την εβδομάδα. 3) Πρότεινε την αναβάθμιση του μαθήματος της Διδακτικής στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο έτος. Το μάθημα στο πρόγραμμα πράγματι αναβαθμίστηκε αλλά περισσότερο από πλευράς πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του τρίτου έτους έπρεπε

¹²⁸ Φ.Ε.Κ. 103 Α', 11-5-1966, Β.Δ. 398, «Περί α) τροποποίησης του υπ' αριθ. 289/1960 Β.Δ. «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών, και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής» και β) συμπλήρωσής του από 12/ 25-6-1958 ΒΔ/τος.».

¹²⁹ Φ.Ε.Κ. 98 Α', 28-6-1972, Β.Δ. 402 «Περί τροποποίησης του Β.Δ/τος 289/1960, «περί ενάρξεως και λήξεως του Ακαδημαϊκού έτους και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)», ως τροποποιήθη διά του Β.Δ/τος 398/1966».

¹³⁰ Φ.Ε.Κ. 287 Α', 5-10-1974, Β.Δ. 660, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹³¹ Φ.Ε.Κ. 194 Α', 12-9-1975, Π.Δ. 592, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, του προγράμματος σπουδών, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹³² Φ.Ε.Κ. 205 Α', 30-11-1978, Π.Δ. 861, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

¹³³ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Διεύθυνση Σ.Α., απόφαση υπ' αριθ. Φ. 791/12/29000/22-3-1975.

¹³⁴ Αρχείο Ιωαννίδη Ί.: Ιωαννίδης Ί., «Εισηγητικό σημείωμα για την προαγωγή της Ακαδημίας Σ.Α. σε ίδρυμα Πανεπιστημιακού επιπέδου», 12-12-1974.

¹³⁵ Αρχείο Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης, Πράξεις 36,37,38/1978.

να διδάξουν 25 ώρες συνολικά όλα τα αντικείμενα του Α.Π., ενώ στο τέταρτο έτος έπρεπε να κάνουν το ίδιο για 50 ώρες και επιπλέον 25 ώρες έπρεπε να διδάξουν αποκλειστικά το αντικείμενο του κλασικού αθλητισμού. Ο Ί. Ιωαννίδης ήταν, όπως προαναφέρθηκε, υπέρμαχος της αγωνιστικής του στίβου στο σχολείο. 4) Για το μάθημα της Γυμναστικής πρότεινε να διδάσκεται λιγότερες ώρες από ότι τελικά αναφέρει το Π.Δ.. 5) Για το μάθημα της Ενόργανης Γυμναστικής πρότεινε να διδάσκεται περισσότερες ώρες από ότι αναφέρει το Π.Δ. 6) Για το μάθημα του Κλασικού αθλητισμού οι ώρες που πρότεινε συμπίπτουν ακριβώς με τις ώρες που αναφέρει το Π.Δ. 7) Για το μάθημα της Κολύμβησης πρότεινε περισσότερες ώρες από ότι αναφέρει το Π.Δ. 8) Για το μάθημα των Εθνικών Χορών πρότεινε ίσες ώρες με αυτές που αναφέρει το Π.Δ. 9) Για το μάθημα Παιδιάς-Αθλοπαιδιές πρότεινε αρκετές ώρες αποφεύγοντας την επιπλέον παράθεση του μαθήματος «Ποδόσφαιρο», όπως συνέβαινε στο πρόγραμμα του 1974. Τελικά, στο πρόγραμμα του 1975 οι αθλοπαιδιές Καλαθοσφαίριση, Πετοσφαίριση, Ποδοσφαίριση και Χειροσφαίριση απέκτησαν κύρος ως ανεξάρτητα μαθήματα του προγράμματος, με αρκετές ώρες το καθένα. 10) Υποστήριξε, επίσης, την εισαγωγή του μαθήματος «Υπαίθρια Ζωή» στα βασικά-γενικά μαθήματα του προγράμματος, όπως και έγινε στο Π.Δ.

Σχετικά με το πρόγραμμα της Ε.Α.Σ.Α. του 1978, το σχέδιο που επεξεργάστηκε ο Ι. Σκορδίλης περιελάμβανε: 1) Να διδάσκεται το μάθημα «Παιδαγωγική» 2 ώρες στο πρώτο έτος όπως και έγινε στο Π.Δ. 2) Το μάθημα με τίτλο «Ψυχολογία-Ψυχολογία Αθλουμένου» να διδάσκεται 2 ώρες στο πρώτο και 1 ώρα στο τέταρτο έτος όπως και έγινε στο Π.Δ. 3) Το μάθημα «Διδακτική» να διδάσκεται 1 ώρα στο δεύτερο, 2 ώρες στο τρίτο και 1 ώρα στο τέταρτο έτος όπως και έγινε στο Π.Δ. 4) Για το μάθημα της Γυμναστικής πρότεινε να διδάσκεται τις ώρες που αναφέρει το Π.Δ. 5) Για το μάθημα της Ενόργανης Γυμναστικής πρότεινε να διδάσκεται τις ώρες που αναφέρει το Π.Δ. 6) Για το μάθημα της Σύγχρονης Καλλιτεχνικής Γυμναστικής Θηλέων πρότεινε να διδάσκεται τις ώρες που αναφέρει το Π.Δ. 7) Για το μάθημα των Εθνικών Χορών πρότεινε τις ίδιες ώρες με αυτές που αναφέρει το Π.Δ. 8) Για το μάθημα του Κλασικού Αθλητισμού πρότεινε τις ίδιες ώρες με αυτές που αναφέρει το Π.Δ. 9) Για τα μαθήματα «Παιδιάς-Αθλοπαιδιές», «Καλαθόσφαιρα», «Πετόσφαιρα», «Ποδόσφαιρο», «Χειρόσφαιρα» πρότεινε να διδάσκονται τις ώρες που αναφέρει το Π.Δ., καθώς και την αλλαγή των τίτλων από «Παιδιάς» σε «Καλαθοσφαίριση», «Πετοσφαίριση», «Ποδοσφαίριση», «Χειροσφαίριση». 10) Για το μάθημα της Κολύμβησης πρότεινε να διδάσκεται τις ώρες που αναφέρει το Π.Δ.

Ανεξάρτητα με τις προτάσεις του Ί. Ιωαννίδη το 1975 και του Ι. Σκορδίλη το 1978, για την εξέλιξη της πορείας των βασικών διδακτέων αντικειμένων των Α.Π. (της περιόδου 1964-1982) στα προγράμματα σπουδών των Ε.Α.Σ.Α. (από το πρόγραμμα του 1966 μέχρι του 1978) μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής: 1) Οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Γυμναστικής μειώνονται σταδιακά στα προγράμματα σπουδών των Ε.Α.Σ.Α. από το 1966 μέχρι του 1978. 2) Η Ενόργανη Γυμναστική εισάγεται ως μάθημα διδασκαλίας στις Ε.Α.Σ.Α. το 1972 και το 1975 γίνεται και ειδικότητα, ενώ από πλευράς ωρών διδασκαλίας το κύρος του μαθήματος παραμένει σταθερό. 3) Η Ρυθμική Γυμναστική εισάγεται ως μάθημα το 1975 και το 1978 γίνεται και ειδικότητα ενώ οι ώρες διδασκαλίας στα δύο προγράμματα των Ε.Α.Σ.Α. είναι περίπου οι ίδιες. 4) Ο Κλασικός Αθλητισμός-Στίβος στο πρόγραμμα του 1966 διπλασιάζει τις ώρες διδασκαλίας του στο πρόγραμμα της Ε.Α.Σ.Α. σε σχέση με εκείνο του 1960 αλλά από το πρόγραμμα του 1972 μέχρι εκείνο του 1978 ακολουθεί μια σταδιακή μείωση των ωρών. Ως ειδικότητα εισάγεται το 1975. 5) Για το μάθημα των Ελληνικών Χορών από το πρόγραμμα της Ε.Α.Σ.Α. του 1966 παρατηρείται μια σταδιακή μείωση των ωρών διδασκαλίας. 6) Στην ενότητα μαθημάτων της Κολύμβησης-Θαλάσσιων Αγωνισμάτων στο

πρόγραμμα του 1966 παρατηρείται μείωση των ωρών διδασκαλίας και κατόπιν σταθεροποίηση. Ως ειδικότητα εισάγεται η κολύμβηση-Καταδύσεις και η Υδατοσφαίριση (αρρένων) το 1975. 7) Σχετικά με την ενότητα Εκδρομές-Πεζοπορίες-Προσκοπισμός-Κατασκηνωτικά, αναφέρονται σε όλα τα προγράμματα της Ε.Α.Σ.Α. από το 1966 μέχρι το 1975 όπου και καταλαμβάνουν ιδιαίτερη θέση ως γενικό μάθημα με τον τίτλο Υπαίθρια Ζωή. Το μάθημα αυτό όμως γίνεται επιλογής στο πρόγραμμα του 1978. 8) Για την ενότητα Αθλοπαιδιές στο πρόγραμμα του 1966 αυξάνονται λίγο οι ώρες διδασκαλίας τους στο πρόγραμμα της Ε.Α.Σ.Α. Στο πρόγραμμα του 1972 και 1974 τονίζεται η αθλοπαιδιά του Ποδοσφαίρου ως αυτόνομου μαθήματος του προγράμματος, ενώ στα προγράμματα του 1975 και 1978 ως ανεξάρτητα μαθήματα διδάσκονται και οι αθλοπαιδιές Καλαθοσφαίριση, Πετοσφαίριση και Χειροσφαίριση. Η Καλαθοσφαίριση, η Πετοσφαίριση και το Πόδοσφαιρο εισάγονται ως ειδικότητες το 1975 ενώ η Χειροσφαίριση το 1978.

Επίσης, για το μάθημα της Παιδαγωγικής, από το πρόγραμμα του 1972 μέχρι του 1975 παρατηρείται σταδιακή μείωση των ωρών διδασκαλίας του στις Ε.Α.Σ.Α. Στο μάθημα Ψυχολογία-Ψυχολογία Αθλουμένου οι ώρες μειώνονται στα προγράμματα του 1974 και 1975 αλλά επανέρχονται στο πρόγραμμα του 1978. Η Διδακτική-Πρακτική άσκηση/διδασκαλία στα προγράμματα του 1972 και 1974 υποβαθμίστηκε, όμως στα προγράμματα του 1975 και 1978 κατείχε ιδιαίτερο κύρος με την καθιέρωση και των αυξημένων ωρών πρακτικής άσκησης στα σχολεία.

Συσχετίζοντας όσα γνωρίζουμε για α) τη συγγραφή και τις τάσεις των Α.Π., β) τις εισηγήσεις των εκπροσώπων Φ.Α. του Π.Ι. και γ) τις σπουδές στις Ε.Α.Σ.Α., μπορούμε να καταλήξουμε στις εξής διαπιστώσεις: 1) Η βαθμιαία μείωση του κύρους του μαθήματος της Γυμναστικής στις Ε.Α.Σ.Α., έτσι όπως εκδηλώνεται με κριτήριο την ελάττωση των ωρών διδασκαλίας, καθώς και η αύξηση του κύρους των Αθλοπαιδιών και του Κλασικού Αθλητισμού, εκφράζουν τις πεποιθήσεις των Ί. Ιωαννίδη και Ι. Σκορδίλη για περιορισμό της Σουηδικής και Παιδαγωγικής Γυμναστικής και μετάβαση προς τη νέα κατεύθυνση της Σχολικής Φ.Α. 2) Για τον ίδιο λόγο, σημαντικός διαφαίνεται ο ρόλος που έπαιξαν οι εκπρόσωποι Φ.Α. του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. στην αναβάθμιση του κύρους των μαθημάτων της Ενόργανης Γυμναστικής, της Ρυθμικής Γυμναστικής και της Υπαίθριας Ζωής. 3) Σχετικά με την ενότητα των μαθημάτων «Παιδαγωγικά - Ψυχολογία (Παιδαγωγική και Αθλητική) - Διδακτική - Πρακτική άσκηση και διδασκαλία», αποδεικνύεται ότι οι εκπρόσωποι Φ.Α. του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. είχαν ουσιαστικό ρόλο: α) στην αναβάθμιση του μαθήματος της Διδακτικής με την καθιέρωση μεγάλου αριθμού ωρών Πρακτικής άσκησης και διδασκαλίας σε σχολεία και β) στην ανάδειξη του μαθήματος της Αθλητικής Ψυχολογίας στα Προγράμματα Σπουδών των Ε.Α.Σ.Α. για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. 4) Τελικά, οι Ί. Ιωαννίδης και Ι. Σκορδίλης συνέβαλαν στην αύξηση του αριθμού τόσο των θεωρητικών όσο και των πρακτικών μαθημάτων ως σημαντικού παράγοντα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Επίσης, δεν διαφαίνεται να καταγράφονται ως τυχαία γεγονότα οι δύο σημαντικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα σπουδών της Ε.Α.Σ.Α. το έτος 1972. Αυτές είναι η αναβάθμιση της Ενόργανης Γυμναστικής και του Ποδοσφαίρου με την καθιέρωσή τους στο πρόγραμμα ως ανεξάρτητων μαθημάτων. Την περίοδο της επταετίας (Α.Π. 1969) έγινε αντίστοιχη προσπάθεια να αναδειχθούν τα συγκεκριμένα διδακτέα αντικείμενα στη διδασκαλία της Σχολικής Φ.Α., όχι όμως από τους εκπροσώπους του Π.Ι. Την Ενόργανη Γυμναστική προώθησαν κυρίως οι υπέρμαχοι της «Παιδαγωγικής Γυμναστικής», ενώ η ανάδειξη του Ποδοσφαίρου συμβάδιζε με το κλίμα της εποχής του «άρτος και θεάματα».

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το Π.Ι. ασχολήθηκε και με ζητήματα τα οποία είχαν σχέση και με τη λειτουργία των Τ.Ε.Φ.Α.Α., κατά τα πρώτα ακαδημαϊκά έτη λειτουργίας τους, αν και όχι τόσο έντονα όσο ασχολήθηκε με τις Ε.Α.Σ.Α. Ως το σημαντικότερο ζήτημα κρίνεται ο καταγεγραμμένος προβληματισμός που εκφράστηκε κατά καιρούς από τα μέλη του, αναφορικά με την επάρκεια των σπουδών που παρέχονταν στους φοιτητές ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και τις προτεινόμενες κατά καιρούς λύσεις επί του συγκεκριμένου θέματος.¹³⁶ Επίσης, το Π.Ι. ασχολήθηκε και με την εισαγωγή των μαθητών αθλητών ή αθλητών στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. και τα λοιπά Α.Ε.Ι.¹³⁷ καθώς και με τις διαδικασίες πρακτικής δοκιμασίας των υποψήφιων φοιτητών.¹³⁸

5. Επίλογος – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εστίασε στη συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων τα οποία αφορούν στις επιδιώξεις και τις προσπάθειες του Ί. Ιωαννίδη, για την αναμόρφωση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στην Ελλάδα, με αναφορά και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια των οποίων υπήρξε υπεύθυνος του μαθήματος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), όσο και σε συνάρτηση με την επαγγελματική και επιστημονική του δραστηριοποίηση συνολικά, κυρίως -αμέσως- πριν και μετά, από αυτές τις χρονικές περιόδους.

Αν και η θητεία του Ί. Ιωαννίδη στο Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. ήταν βραχυχρόνια (1965-7, 1975-6), διαφαίνεται ότι πραγματοποίησε μέγιστη προσπάθεια ώστε να εκμεταλλευτεί το διορισμό του ως πρώτου Συμβούλου Φ.Α. στο Π.Ι., ενώ σε πολλές περιπτώσεις και σε συνεργασία με τον συνάδελφο και δεύτερο διορισμένο Σύμβουλο Φ.Α. στο Π.Ι., παρήγαγαν σημαντικό έργο, σε βαθμό ώστε να μπορούν να χαρακτηρισθούν ως θεμελιωτές των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στη χώρα.^{139, 140}

Σχετικά με τη θητεία του στο Π.Ι., όσο και στο σύνολο των συναφών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που συμμετείχε, με τη συμβολή του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο Ί. Ιωαννίδης υποστήριξε: α) Την έμφαση η οποία θα έπρεπε να δοθεί στην «Αγωνιστική κληρονομιά» της χώρας (Κλασικός Αθλητισμός) καθώς και γενικότερα στις Αθλοπαιδιές, στα Αναλυτικά Προγράμματα, με την ταυτόχρονη κατάργηση των τακτικών ασκήσεων και της Σουηδικής-«Παιδαγωγικής Γυμναστικής», β) το ρόλο της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γ) την προώθηση του Σχολικού Αθλητισμού με κατάλληλους θεσμούς όπως τα αθλητικά σχολεία και τους μαθητικούς ομίλους αθλημάτων, δ) τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, καθώς και των ανώτερων στελεχών Φ.Α.Α., ε) τη σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Ανάμεσα στις απόψεις, του πρώτου -

¹³⁶ Αρχείο Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπ., Πράξεις 27/1993, 2,11/1995, 3/1998.

¹³⁷ Αρχείο Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπ., Πράξη 54/1987.

¹³⁸ Αρχείο Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπ., Πράξεις 29.31,32,34,35/1995.

¹³⁹ Λάμπρου Χρήστος, 2017, Θεμελιωτές των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στην Ελλάδα, 19ος-20ος αιώνας. 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Ε.Γ.Β.Ε., Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, τ. 37, τ.χ. 3,4, Θεσσαλονίκη 2017, σελ. 84.

¹⁴⁰ Λάμπρου Χρήστος, 2017, Συγκρότηση και θεμελίωση των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στην Ελλάδα, 19ος-20ος αιώνας. 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Ε.Γ.Β.Ε., Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, τ. 37, τ.χ. 3,4, Θεσσαλονίκη 2017 (105 και 106), σελ. 83.

χρονικά- διορισμένου Συμβούλου Φ.Α. Ί. Ιωαννίδη και του δεύτερου διορισμένου Συμβούλου Φ.Α. Ί. Σκορδίλη, υπήρχε σχεδόν πλήρης ταύτιση για τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, συνολικά κατά τη χρονική περίοδο 1965-1976 οπότε και συνεργάστηκαν, από τις διοικητικές θέσεις τις οποίες κατείχαν. Χαρακτηριστική ήταν η έντονη επιθυμία και των δύο για απαλλαγή της Σχολικής Φ.Α. από τη Σουηδική Γυμναστική, αλλά και την αντικατάσταση των γυμναστικών επιδείξεων με άλλου είδους αθλητική γιορτή.

Ως προς τη συμβολή του στην «ανωτατοποίηση/πανεπιστημιοποίηση» των Ε.Α.Σ.Α., αποδεικνύεται με βάση και την παρούσα μελέτη, όπως και με συναφείς προηγούμενες, ότι μεταξύ των βασικών ενδιαφερόμενων εμπλεκόμενων κοινωνικών εταίρων,¹⁴¹ για τους οποίους εντοπίζονται αδιαμφισβήτητα στοιχεία ως προς την συμμετοχή, εμπλοκή και τον ουσιαστικό ρόλο τους στην πορεία προς την «ανωτατοποίηση» των Ε.Α.Σ.Α., υπήρξαν σαφέστατα και ανώτεροι διοικητικοί υπάλληλοι σε καίριες θέσεις του Υπουργείου Παιδείας και των συναρμόδιων οργάνων του, όπως Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(Π.Ι.)/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως(Κ.Ε.Μ.Ε.), Διεύθυνση Σ.Α./Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και ανώτεροι υπάλληλοι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση, εποπτεία, επιθεώρηση, επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Σ.Α./Φ.Α.¹⁴²

Η πλούσια διεθνής παρουσία και εμπειρία του Ί. Ιωαννίδη, σχετικά με το χώρο της Ανώτατης/Τριτοβάθμιας/Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, αποδεικνύεται ότι έπαιξε καθοριστικό ρόλο τόσο στις ουσιαστικές διοικητικές παρεμβάσεις, αρμοδιότητάς του, ως προς τη λειτουργία και διοίκηση των Ε.Α.Σ.Α., όσο και στο σύνολο των συναφών προτάσεων και δημοσιεύσεών του, με στόχο και τελικό αποτέλεσμα την «ανωτατοποίηση» και «πανεπιστημιοποίηση» της Ακαδημίας.

Ο Ί. Ιωαννίδης, εκτός των σπουδών του στη Διεθνή Σχολή Φυσικής Αγωγής της Γενεύης της Ελβετίας, καθώς και της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στη Φιλοσοφική Σχολή του Αμβούργου της Γερμανίας:

¹⁴¹ Τα βασικά ενδιαφερόμενα εμπλεκόμενα μέρη/κοινωνικοί εταίροι, συντελεστές και συμμετέχοντες, στην πορεία προς την «ανωτατοποίηση» των Ε.Α.Σ.Α., για τους οποίους εντοπίζονται αδιαμφισβήτητα στοιχεία ως προς την εμπλοκή τους και τη συμβολή τους, στο συγκεκριμένο ζήτημα, είναι: Α) Οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες των Ε.Α.Σ.Α. Β) Το διδακτικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή οι καθηγητές και οι καθηγήτριες των Ε.Α.Σ.Α. Γ) Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών Σωματικής Αγωγής/Φυσικής Αγωγής (Σ.Α./Φ.Α.) με τα στελέχη τους, οι οποίες λειτούργησαν κατά περιόδους (δηλαδή Ε.Γ.Ε., Ε.Γ.Β.Ε., Ε.Λ.Σ.Α., Ε.Λ.Φ.Ε., Π.Ε.Π.Φ.Α. Δ) Οι ανώτεροι διοικητικοί υπάλληλοι σε καίριες θέσεις του Υπουργείου Παιδείας και των συναρμόδιων οργάνων του, όπως Διεύθυνση Σ.Α./Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως, καθώς και ανώτεροι υπάλληλοι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση, εποπτεία, επιθεώρηση, επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Σ.Α./Φ.Α. Βλέπε: Λάμπρου Χ., Αγγελής Β., Φωτεινός Δ., 2025, Σημαντικά γεγονότα τα οποία σχετίζονται με ζητήματα «φοιτητικής ζωής και κινημάτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο» ως προς τις Επιστήμες Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Ε.Φ.Α.Α.), με έμφαση στη διαχρονική λειτουργία και εξέλιξη της Σχολής Ε.Φ.Α.Α. στην Αθήνα. Κείμενα Παιδείας, (9).

¹⁴² Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως μέσω των διοικητικών υπαλλήλων Σ.Α./Φ.Α. που στελέχωναν το θεσμό, αποδείχθηκε με βάση προηγούμενες έρευνες, όχι μόνο ότι είχαν αρμοδιότητες, αλλά και ότι πράγματι διετέλεσαν σημαντικό ρόλο στα σχετικά ζητήματα για τις Ε.Α.Σ.Α. Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Σχετικά στοιχεία εντοπίζονται στα ακόλουθα άρθρα: Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Νομικός Ν., Μελίστας Ν., 2021, «Το μεταρρυθμιστικό έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως στη Φυσική Αγωγή (1964-2012)», *ΥΣΠΛΗΓΞ*, 2021, τόμος 4, αρ. 1. & Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Αλμπανίδης Ε., 2014, «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Φυσική Αγωγή, Σκορδίλης Ιωάννης, ο δεύτερος κατά σειρά διορισμένος Σύμβουλος Φ.Α. του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. και το έργο του», *Αθληση και Κοινωνία*, τεύχος 55, 2014, σελ. 45-53. & Λάμπρου Χρ., Κωνσταντίνου Α., Στραφειμίδου Μ., Μανασσής Β., Μελίστας Ν., 2017, «Σεραφειμίδης Ιωάννης: Ο Σχολικός Σύμβουλος Φ.Α. και το έργο του στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό». *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, τόμος 37, τεύχος 2 Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος 2017 (104), σελ. 139-160. & Λάμπρου Χρ., Φωτεινός Δ., Νομικός Ν., 2025, «Η θέση και η εξέλιξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο μεταπολιτευτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβολή του ομότιμου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Μουντάκη Κωνσταντίνου, Προσέγγιση του επαγγελματικού και επιστημονικού του έργου», *Κείμενα Παιδείας*, 2024, (6). & Lamprou C., Foteinos D., Nomikos N., Terzi A., 2025, «The role of International Organizations in shaping the Educational Policy for Higher Education and the first historically identified Evaluation efforts of the Greek Academy of Somatic Education in the 20th century», *Journal of Education and Development*, 7(4), 52-64.

α) Με αφετηρία το 1965, ως πρώτος διορισμένος σύμβουλος Φ.Α. στο Π.Ι., συμμετείχε σε συνέδρια και ερευνητικά προγράμματα Διεθνών Οργανισμών σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. σε παγκόσμιο επίπεδο.¹⁴³ Μάλιστα το έτος 1966, υπήρξε και επίσημος προσκεκλημένος του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, προκειμένου να συμμετάσχει σε ένα διεθνές project «Ηγεσίας στη Φ.Α.», το οποίο διήρκησε τρεις μήνες και κατά το οποίο είχε την ευκαιρία να επισκεφτεί σχολεία όλων των βαθμίδων, κολλέγια και πανεπιστήμια.

β) Με αφετηρία το καλοκαίρι του 1970 και για τουλάχιστον δύο ακαδημαϊκά έτη, δίδαξε αντικείμενα συναφή με την ιστορία της αρχαίας Ελληνικής «Αγωνιστικής». Συγκεκριμένα, το ακαδημαϊκό έτος 1970-71, ως επισκέπτης καθηγητής στο Sacramento State College, δίδαξε: *Physical Culture in Antiquity, History of the Olympic Games, Comparative Physical Education, Ancient and Modern Sources of Physical Cultures*. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 1971-72, συνέχισε στο Sacramento State College, ενώ δίδαξε παρόμοια και στο Davis University.

γ) Την ίδια χρονική περίοδο και ενώ βρισκόταν στην Αμερική, κλήθηκε για διαλέξεις σε Πανεπιστήμια, καθώς και για ομιλίες σε συνέδρια, σχετικά με τα προαναφερθέντα επιστημονικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα καλλιέργησε σχέσεις συνεργασίας και φιλίας, με συναδέλφους του καθηγητές, από το πανεπιστήμιο Western Ontario του Καναδά, από το πανεπιστήμιο της Ottawa του Καναδά, από το πανεπιστήμιο Kalamazoo του Michigan.

δ) Με αφετηρία το 1970 και τουλάχιστον μέχρι και το 1976, εντοπίζονται επιστημονικές δημοσιεύσεις μελετών του, καθώς και αντίστοιχες παρουσιάσεις του σε διεθνή συνέδρια, στην Αυστρία, στις Η.Π.Α. και στον Καναδά. Τα κύρια ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούσαν σε ζητήματα όπως η Αγωνιστική στην Ελληνική Αρχαιότητα (ιστορημένη και σε έργα τέχνης), ο Μαραθώνιος δρόμος και η πραγματική διαδρομή του Αγγελιοφόρου του Μαραθώνα, η Ολυμπιακή Βιβλιογραφία, η Ιστορία της Φ.Α. στην Ελλάδα, η δημιουργία ενός Διεθνούς Δελφικού Κέντρου Μελετών.

Στο Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε., λόγω του ότι ήταν αρμόδιο επιστημονικό και διοικητικό όργανο, υπεύθυνο και για ζητήματα των τότε Ε.Α.Σ.Α. (μέχρι πριν την εξέλιξή σε Τ.Ε.Φ.Α.Α.), οι Ί. Ιωαννίδης και Ι. Σκορδίλης σε αρκετές περιπτώσεις συνεργάστηκαν για συγκεκριμένα συναφή ζητήματα, όπως η καταλληλόλητα μαθημάτων και βιβλίων, καθώς και άλλα θέματα, αναφορικά με τη διοίκηση και τη λειτουργία των Ακαδημιών. Ακόμη και μετά τη συνταξιοδότησή του (1976), ο Ί. Ιωαννίδης δημοσιεύει και προωθεί προτάσεις του, με στόχο την ανάπτυξη των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ενώ διετέλεσε και πρόεδρος της «Εφορείας του Ταμείου» της Ε.Α.Σ.Α. στην Αθήνα, ενός αρμόδιου οργάνου για βασικά λειτουργικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα της Ακαδημίας στην Αθήνα και του παραρτήματος στη Θεσσαλονίκη, μέχρι πριν την εξέλιξη σε Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, με την ένταξη της Ε.Α.Σ.Α. Αθήνας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και της Ε.Α.Σ.Α. Θεσσαλονίκης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

¹⁴³ Lamprou C., Foteinos D., Nomikos N., Terzi A., 2025, «The role of International Organizations in shaping the Educational Policy for Higher Education and the first historically identified Evaluation efforts of the Greek Academy of Somatic Education in the 20th century», *Journal of Education and Development*, 7(4), 52-64.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Lamprou C., Foteinos D., Nomikos N., Terzi A. (2023). The role of International Organizations in shaping the Educational Policy for Higher Education and the first historically identified Evaluation efforts of the Greek Academy of Somatic Education in the 20th century. *Journal of Education and Development*, 7(4), 52-64. (DOI: <https://doi.org/10.20849/jed.v7i4.1384>) (<http://journal.julypress.com/index.php/jed/article/view/1384>)

Ελληνόγλωσση

(Άγνωστος συγγραφέας). (1968). «Ο Σύμβουλος Σ.Α.», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, 1968, τχ. 9, σελ. 3.

(Άγνωστος συγγραφέας). (1975). Ιστορικές Αποφάσεις, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Φ. 712, 31/194/96813/19-9-1975, περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, περίοδος Β΄, αρ. φυλ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 4.

Αλμπανίδης Ε. (1995). «Ιων Ιωαννίδης: Το έργο και το όραμά του», περιοδικό *Άθληση και Κοινωνία*, 1995, τχ 12, σελ. 7-17.

Γιάτσης Σ. (1995). «Ο Ίων Ιωαννίδης και η ελληνική Φ.Α. (1910-1984)», περιοδικό *Άθληση και Κοινωνία*, τχ 12, σελ. 18-30.

Γιάτσης Σ., (2000), *Ιστορία της άθλησης και των αγώνων στον ελληνικό κόσμο κατά τους Ελληνορωμαϊκούς, τους Βυζαντινούς και τους Νεότερους χρόνους*, εκδ. Elimia Graphic Arts, 2^η έκδοση, Θεσσαλονίκη, σελ. 238.

Γιάτσης Σ., Καρανταΐδου Μ., (1994), «Τομές στην πορεία της ελληνικής ΦΑ κατά τον 20^ο αιώνα – μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 22, σελ.32.

Δημαράς Α. (1998). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, (Τεκμήρια ιστορίας), τόμ. Β΄, εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, σελ. 176.

Δημητρόπουλος Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας* 3^η έκδοση. Εκδ. Έλλην: Αθήνα.

Ιωαννίδης Ί.Ι., (1965), «Χαιρετισμός», *Γυμναστική και Αθλητισμός*, τ.χ. 1, σελ. 1.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1965), «Γύρω από τη Γυμναστική», *Γυμναστική και Αθλητισμός*, τ.χ. 2, σελ. 2.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1965). «Πρόγραμμα κλασσικού αθλητισμού στη θέση των γυμναστικών επιδείξεων», *Γυμναστική και Αθλητισμός* τ.χ. 1, σελ. 4-5.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1965). «Το Δημοτικό Σχολείο βάσις του Αθλητισμού», εισήγηση στην 5^η σύνοδο της Ολυμπιακής Ακαδημίας, Δελτίον Σ.Ε.Γ.Α.Σ., σελ. 6.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1965). «Το Δημοτικό Σχολείο βάσις του Αθλητισμού», ό.π., σ. 5-6.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1965). «Το Σεμινάριο της Ολυμπίας και η νέα κατεύθυνση στη Φ.Α.», Δελτίον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έτος Α, αριθ. 3-4, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 1965, σελ. 23-24.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1966). «Γύρω από τα θέματα της Φ.Α., Ραδιοφωνική ομιλία του Συμβούλου Φ.Α. του Π.Ι.», *Γυμναστική και Αθλητισμός*, τχ. 6, σελ. 3-5.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1975). «Λίγες γραμμές στους συναδέλφους», Περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, περίοδος Β, τχ 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 8.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1975). «Ανοικτή επιστολή προς τους αξιότιμους κ.κ. Γεν. Γραμ. Αθλητισμού Π. Στασινόπουλον και Σύμβουλον του Πρωθυπουργού Κ. Παπαναστασίου, επί θεμάτων Αθλητισμού», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, Περίοδος Β, αρ. φυλ. 1, Ιούλιος-Αύγουστος 1975, σελ. 8.

Ιωαννίδης Ί.Ι. (1975). «Ανοικτή επιστολή προς τους αξιότιμους κ.κ. Γεν. Γραμ. Αθλητισμού Π. Στασινόπουλον και Σύμβουλον του Πρωθυπουργού Κ. Παπαναστασίου, επί θεμάτων Αθλητισμού», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, Περίοδος Β, αρ. φυλ. 1, Ιούλιος-Αύγουστος 1975, σελ. 8.

- Ιωαννίδης Ί. (1975). «Συνέχεια στην ανοικτή επιστολή», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, Περίοδος Β, τχ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 3.
- Ιωαννίδης Ί. (1977). «Αθλητισμός, που βλέπει ένας εκπαιδευτικός τις βάσεις του», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, Περίοδος Β, τχ. 6-11, Μάιος 1976- Απρίλιος 1977, σελ. 1-3.
- Ιωαννίδης Ί. (1977). «Αθλητισμός, που βλέπει ένας εκπαιδευτικός τις βάσεις του», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, Περίοδος Β, τχ. 12, Μάιος –Ιούνιος 1977, σελ. 6-8.
- Ιωαννίδη Μ. (1994). *Ίων Π. Ιωαννίδης. Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο Άνθρωπος και το έργο του*, Βιογραφικό σημείωμα στη μνήμη του από τη Μαίρη Ιωαννίδη. Εκδ. Κάπον, Αθήνα.
- Καντζίδης Δ. (2002). *Ο Ίων Ιωαννίδης και η συμβολή του στη μεταρρύθμιση της Φ.Α.*, Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Τ.Ε.Φ.Α.Α., Θεσσαλονίκη. (<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14514>) (DOI: [10.12681/eadd/14514](https://doi.org/10.12681/eadd/14514))
- Λάμπρου Χρ. (2012). *Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή: Αθήνα. (DOI: [10.12681/eadd/34780](https://doi.org/10.12681/eadd/34780)) (<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34780>)
- Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Μανασής Β., Μουντάκης Κ. (2013). Σημαντικές επιμορφώσεις, συνέδρια και σεμινάρια με κύριο ή επιμέρους θέμα τη σχολική φυσική αγωγή που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα από την ίδρυση του κράτους μέχρι σήμερα, *Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός – Υγεία*, Περιοδική έκδοση της Ένωσης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής Νομού Ηρακλείου, τχ. 28, Ηράκλειο, σελ. 50-74. (https://www.researchgate.net/publication/319529531_Semantikes_epimorphoseis_synedria_kai_seminaria_me_kyrio_e_epimerous_thema_te_scholike_Physike_Agoge_PHA_pou_pragmatopoiethekan_sten_Ellada_apo_ten_idryse_tou_kratous_mechri_semera)
- Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Αλμπανίδης Ε. (2014). «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Φυσική Αγωγή, Σκορδίλης Ιωάννης, ο δεύτερος κατά σειρά διορισμένος Σύμβουλος Φ.Α. του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. και το έργο του», περιοδικό *Άθληση και Κοινωνία*, τεύχος 55, 2014, σελ. 45-53. (https://www.researchgate.net/publication/319529555_Paidagogiko_Institouto_kai_Physike_Agoge_Skor-diles_Ioannes_o_deuterios_kata_seira_diorismenos_Symboulos_PHA_tou_PIKEME_kai_to_ergo_tou)
- Λάμπρου Χρ. (2017). Θεμελιωτές των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στην Ελλάδα, 19ος-20ος αιώνας. 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Ε.Γ.Β.Ε., Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, τ. 37, τ.χ. 3,4, Θεσσαλονίκη 2017 (105 και 106), σελ. 84. (https://www.researchgate.net/publication/321731175_Themelioteston_Epistemon_Physikes_Agoges_kai_Athletismou_sten_Ellada_19os-20os_aionas)
- Λάμπρου Χρ. (2017). Συγκρότηση και θεμελίωση των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στην Ελλάδα, 19ος-20ος αιώνας. 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Ε.Γ.Β.Ε., Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, τ. 37, τ.χ. 3,4, Θεσσαλονίκη 2017 (105 και 106), σελ. 83. (https://www.researchgate.net/publication/321731356_Synkrotese_kai_themeliose_ton_Epistemon_Physikes_Agoges_kai_Athletismou_sten_Ellada_19os-20os_aionas)
- Λάμπρου Χρ., Κωνσταντίνου Λ., Σεραφειμίδου Μ., Μανασής Β., Μελίστας, Ν. (2017). Σεραφειμίδης Ιωάννης: Ο Σχολικός Σύμβουλος Φ.Α. και το έργο του στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, τόμος 37, τεύχος 2 Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος 2017 (104), σελ. 139-160. (https://www.researchgate.net/publication/320272942_Ioannes_Serapheimides_O_Scholikos_Symboulos_PHA_kai_to_ergo_tou_ste_Physike_Agoge_kai_ston_Athletismo)
- Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Νομικός Ν., Μελίστας Ν. (2021). Το μεταρρυθμιστικό έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως στη Φυσική Αγωγή (1964-2012). *ΥΣΠΛΗΓΕ: Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*, 4(1). (

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hsjpe/article/view/26390>) (DOI:
<https://doi.org/10.12681/hsjpe.26390>)

Λάμπρου Χρ., Φωτεινός Δ., Νομικός Ν. (2024). «Η θέση και η εξέλιξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο μεταπολιτευτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβολή του ομότιμου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Μουντάκη Κωνσταντίνου», *Κείμενα Παιδείας*, (6). (<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/34282>) (DOI: <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.34282>)

Λάμπρου Χρ., Αγγελής Β., & Φωτεινός Δ. (2025). Σημαντικά γεγονότα τα οποία σχετίζονται με ζητήματα «φοιτητικής ζωής και κινημάτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο» ως προς τις Επιστήμες Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Ε.Φ.Α.Α.), με έμφαση στη διαχρονική λειτουργία και εξέλιξη της Σχολής Ε.Φ.Α.Α. στην Αθήνα. *Κείμενα Παιδείας*, (9). (DOI: <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.39241>) (<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/39241>)

Παναγιωτόπουλος Δ. (2000). *Αθλητικό Δίκαιο*, εκδ. Ε.Κ.Π.Α., σελ. 160.

Παρθύμος Π. (1995). «Η εκπαίδευση των καθηγητών Φ.Α. και Αθλητισμού», περιοδικό *Το Σχολείο και το Σπίτι*, Αθήνα, τχ 380, σελ. 299-306.

Σεραφειμίδης Ι. (1986). «Σύντομη ιστορία και κριτική των γυμναστικών συστημάτων που επικράτησαν στην Ελλάδα», περιοδικό *Λόγος και Πράξη*, τχ. 30, Φθινόπωρο 1986, σ. 95-101.

Σεραφειμίδης Ι. (1989). *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Γυμναστικά Συστήματα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1989, τόμος 3, σελ. 1265.

Σεραφειμίδης Ι. (2003). *Βασική θεωρία και διδακτική της σχολικής φυσικής αγωγής*, εκδ. Αθλότυπο, Αθήνα.

Σκορδίλης Ι. (1975). «Χαιρετισμός Διευθυντού Σ.Α. Ιωάννου Σκορδίλη», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, Περίοδος Β΄, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1975, τχ. 3, σελ. 3-4.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1975). «Προγραμματισμός ενημερωτικών συγκεντρώσεων επιθεωρητών ειδικότητας Σ.Α. 6-11-1975», περιοδικό *Γυμναστική και Αθλητισμός*, περίοδος Β΄, αρ. φυλ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1975, σελ. 34.

Χατζηστεφάνου Κλ. (1997). *Η διδασκαλία του μαθήματος της Φ.Α. στην Κυπριακή Εκπαίδευση από τις Αγγλοκρατίας και οι Σύγχρονες τάσεις-Ιστορική προσέγγιση*, Έκδοση Εταιρείας Κυπριακών Σπουδών, Λευκωσία, σελ. 153.

Χατζηχαριστός Δ. (1993). *Παιδαγωγική Θεμελίωση της Φ.Α., Συμμετρία*, Αθήνα, σελ. 181-182.

Πηγές -Αρχεία

-Αρχείο Ιωαννίδη Ίωνα [Βιβλιοθήκη Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής]

-Προσωπικό αρχείο Λάμπρου Χρήστου

-Αρχείο Σκορδίλη Ιωάννη

-Αρχείο Πρακτικών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως

-Εθνικό Τυπογραφείο [Φ.Ε.Κ. (κατά χρονολογική σειρά)]

Φ.Ε.Κ. 182, τ. Α΄, 24-10-1964, «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως».

Φ.Ε.Κ.16, 26-1-1966, Β.Δ. 72, «Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων τάξεων τινών σχολείων Δευτεροβαθμίου (Μέσης) Εκπαιδεύσεως».

Φ.Ε.Κ. 110 Α, 16-5-1966, Β.Δ. 425, «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως, Γυμνασίων, Ημερησίων και Νυκτερινών».

Φ.Ε.Κ. 289, 21-12-1966, Β.Δ. 1074, «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β΄ τάξεως Λυκείων».

Φ.Ε.Κ. 110 Α, 30-6-1967, «Περί καταργήσεως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου».

- Φ.Ε.Κ. 163, 19-9-1967, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων».
- Φ.Ε.Κ. 139 Α΄, 16-7-1969, «Περί αναδιοργανώσεως της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».
- Φ.Ε.Κ. 490 Β΄, 1-8-1969, «Περί αναδιαρθρώσεως Κεντρικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανακατανομής και καθορισμού των αρμοδιοτήτων αυτών».
- Φ.Ε.Κ. 218, 31-10-1969, «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου».
- Φ.Ε.Κ. 225, 10-11-1969, «Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως».
- Φ.Ε.Κ. 179, 29-8-1970, Ν. Δ. 651, «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής».
- Φ.Ε.Κ. 214 Α΄, 4-10-1975, «Περί του Κέντρου Εκπαιδεύσεως Μελετών και Επιμορφώσεως και διατάξεων τινών του προσωπικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».
- Φ.Ε.Κ. 1214 Β΄, 23-10-1975.
- Φ.Ε.Κ. 138, 16-7-1975, «Περί οργανώσεως του εξωσχολικού αθλητισμού και ρυθμίσεως συναφών θεμάτων».
- Φ.Ε.Κ. 103 Α΄, 11-5-1966, Β.Δ 398, «Περί α) τροποποιήσεως του υπ΄ αριθ. 289/1960 ΒΔ «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών, και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής» και β) συμπληρώσεως του από 12/ 25-6-1958 Β.Δ/τος.».
- Φ.Ε.Κ. 14 Α΄, 20-1-1970, ΒΔ 410 «Περί ιδρύσεως Παραρτήματος της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) εν Θεσσαλονίκη».
- Α.Ν. 576, 28-9-1968, «Περί κινήτρων υπέρ του Αθλητισμού».
- Φ.Ε.Κ. 98 Α΄, 28-6-1972, Β.Δ. 402 «Περί τροποποιήσεως του ΒΔ/τος 289/1960, «περί ενάρξεως και λήξεως του Ακαδημαϊκού έτους και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)», ως ετροποποιήθη διά του ΒΔ/τος 398/1966».
- Φ.Ε.Κ. 287 Α΄, 5-10-1974, Β.Δ. 660, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».
- Φ.Ε.Κ. 65 Α΄, 11-4-1975, Β.Δ. 222, «Περί αυξήσεως των ετών φοιτήσεως εις την Εθνικήν Ακαδημίαν Σωματικής Αγωγής».
- Φ.Ε.Κ. 147 Α΄, 22-7-1975, Π.Δ. 464, «Περί αντικαταστάσεως του άρθρου 18 του Π.Δ. 660/1974 «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».
- Φ.Ε.Κ. 194 Α΄, 12-9-1975, Π. Δ. 592, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, του προγράμματος σπουδών, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».
- Φ.Ε.Κ. 262 Α΄, 22-11-1975, Π.Δ. 805, «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του υπ΄ αριθ. 592/1975 Πρ. Διατάγματος «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, του προγράμματος σπουδών, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

- Φ.Ε.Κ. 205 Α΄, 30-11-1978, Π.Δ. 861, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».
- Φ.Ε.Κ. 87, 18-7-1982, Ν. 1268 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».
- Φ.Ε.Κ. 103 Α΄, 11-5-1966, Β.Δ. 398, «Περί α) τροποποιήσεως του υπ΄ αριθ. 289/1960 Β.Δ. «περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών, και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής» και β) συμπληρώσεως του από 12/ 25-6-1958 ΒΔ/τος.».
- Φ.Ε.Κ. 98 Α΄, 28-6-1972, Β.Δ. 402 «Περί τροποποιήσεως του Β.Δ/τος 289/1960, «περί ενάρξεως και λήξεως του Ακαδημαϊκού έτους και διδακτικού έτους, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των εισαγωγικών, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)», ως ετροποποιήθη διά του Β.Δ/τος 398/1966».
- Φ.Ε.Κ. 287 Α΄, 5-10-1974, Β.Δ. 660, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».
- Φ.Ε.Κ. 194 Α΄, 12-9-1975, Π.Δ. 592, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, του προγράμματος σπουδών, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».
- Φ.Ε.Κ. 205 Α΄, 30-11-1978, Π.Δ. 861, «Περί ενάρξεως και λήξεως του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, του εορτολογίου, των διδασκομένων μαθημάτων, του ωρολογίου προγράμματος, των τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.)».

Δημογραφία, Τοπική Ιστορία και Σχολεία: Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου και Κολινδρού κατά την περίοδο 1950-1979

Καλλέργης Στέργιος

Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών ΔΠΘ

Skallerg@he.duth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη στενή συνάφεια ανάμεσα στη δημογραφική εξέλιξη, την τοπική ιστορία και την εκπαιδευτική δραστηριότητα, εστιάζοντας σε δύο χαρακτηριστικά κέντρα της Βόρειας Πιερίας. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι δημογραφικές μεταβολές, όπως η αύξηση ή η μείωση του πληθυσμού, οι μετακινήσεις των οικογενειών και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, επηρέασαν τη δομή, τη λειτουργία και την ανάπτυξη των Δημοτικών σχολείων Αιγινίου και Κολινδρού. Παράλληλα, στόχος της μελέτης είναι να καταδείξει πώς οι τοπικές ιδιαιτερότητες, οι ιστορικές συγκυρίες και οι κοινωνικές δυναμικές της περιόδου 1950-1979 συνδέθηκαν με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας την πορεία των σχολικών κοινοτήτων και την εμπειρία της σχολικής φοίτησης. Μέσα από την ανάλυση αρχειακών πηγών, στατιστικών δεδομένων και τοπικών τεκμηρίων, η εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη δημογραφία, την εκπαίδευση και την τοπική ιστορία, φωτίζοντας πτυχές της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ζωής που υπερβαίνουν τα στενά όρια της περιοχής και προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα για τη μελέτη της εκπαιδευτικής δημογραφίας στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: δημογραφία, πληθυσμός, εκπαίδευση, μαθητές

Abstract

This paper attempts to highlight the close relationship between demographic change, local history, and educational activity, focusing on two characteristic centers in Northern Pieria. Its purpose is to investigate how demographic changes, such as population growth or decline, family migration, and socioeconomic conditions, affected the structure, operation, and development of the primary schools of Aiginio and Kolindros. At the same time, the study aims to demonstrate how local particularities, historical circumstances, and social dynamics of the period 1950-1979 were linked to educational reality, shaping the course of school communities and the experience of school attendance. Through the analysis of archival sources, statistical data, and local evidence, the study attempts to contribute to the understanding of the relationship between demography, education, and local history, shedding light on aspects of social and educational life that transcend the narrow boundaries of the region and offer useful conclusions for the study of educational demography in the second half of the 20th century.

Key words: demography, population, education, students

Εισαγωγή

Η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη δημογραφία, την τοπική ιστορία και την εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο έρευνας, καθώς επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων Αιγινίου και Κολινδρού κατά την περίοδο 1950-1979 προσφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη χρονική περίοδος υπήρξε καθοριστική για την ελληνική κοινωνία. Τα μεταπολεμικά χρόνια σηματοδεύτηκαν από τις συνέπειες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου, την προσπάθεια ανασυγκρότησης του κοινωνικού ιστού, αλλά και την έντονη κινητικότητα του πληθυσμού, είτε με τη μορφή εσωτερικής μετανάστευσης προς τα αστικά κέντρα είτε με τη μετανάστευση στο εξωτερικό. Οι δημογραφικές αυτές μεταβολές δεν έμειναν ανεπηρέαστες από τις τοπικές κοινωνίες της Πιερίας, οι οποίες κλήθηκαν να προσαρμοστούν σε νέες κοινωνικοοικονομικές πραγματικότητες (Μαράτου-Αλιπράντη και συν., 2002; Βαρμάζης, 2002).

Στο επίπεδο της τοπικής ιστορίας, το Αιγίνιο και ο Κολινδρός αποτελούν δύο σημαντικά κέντρα της βόρειας Πιερίας, με βαθιές ιστορικές ρίζες και ισχυρές κοινωνικές δομές, οι οποίες διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία της περιοχής. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1950-1970, οι δύο κωμοπόλεις γνώρισαν μεταβολές τόσο στη δημογραφική σύνθεση όσο και στην οικονομική δραστηριότητα, οι οποίες συνδέθηκαν με τις γενικότερες εξελίξεις στον πρωτογενή τομέα, την ανάπτυξη των υποδομών και τη σταδιακή ενίσχυση της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι τοπικές ιδιαιτερότητες, όπως οι κοινωνικές σχέσεις, οι επαγγελματικές δραστηριότητες και οι πολιτιστικές παραδόσεις, άφησαν το αποτύπωμά τους στην εκπαιδευτική ζωή, επηρεάζοντας τη σχολική φοίτηση και την καθημερινότητα των μαθητών (Καζταρίδης, 2017; Καλλέργης, 2024).

Η εκπαίδευση, και ιδιαίτερα η Πρωτοβάθμια, αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες μέσα από τους οποίους αντανάκλαστηκαν οι ευρύτερες κοινωνικές και ιστορικές αλλαγές. Η ίδρυση, η λειτουργία και η εξέλιξη των Δημοτικών σχολείων του Αιγινίου και του Κολινδρού δεν μπορούν να ιδωθούν αποκομμένα από τις δημογραφικές και κοινωνικές μεταβολές της εποχής. Ο αριθμός των μαθητών, η σύνθεση των τάξεων, το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τοπική κοινωνία αντιμετώπισε τις προκλήσεις της μεταπολεμικής περιόδου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους, οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού του σχολικού συστήματος και η σταδιακή επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου, το οποίο επηρέασε άμεσα και τις δύο κοινότητες (Καλλέργης, 2024; 2025).

Συνεπώς, η μελέτη της συγκεκριμένης περιόδου μέσα από το πρίσμα της δημογραφίας, της τοπικής ιστορίας και της εκπαίδευσης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε κοινωνικές δομές, ιστορικά γεγονότα και εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η διερεύνηση του παραδείγματος των Δημοτικών σχολείων Αιγινίου και Κολινδρού δεν περιορίζεται σε μια απλή αποτύπωση αριθμών και γεγονότων, αλλά αποσκοπεί στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι τοπικές κοινωνίες διαχειρίστηκαν τις μεταβολές και ενσωμάτωσαν τις αλλαγές σε επίπεδο εκπαίδευσης, συνδέοντας τη μικροϊστορία της περιοχής με τις ευρύτερες εξελίξεις της ελληνικής κοινωνίας του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα.

1. Αιγίνιο (Λιμπάνοβο)

1.1. Ίδρυση και Ιστορία Αιγινίου

Το αρχαίο Αιγίνιο ο Λέον Εζέ το αναζήτησε στην ευρύτερη περιοχή ανάμεσα στην Πάλιανη ή Παληανής¹ και του οροπεδίου της Μακρυνάχης. Το Αιγίνιο, ως μεταγενέστερος οικισμός υπάρχει πριν από το 1650 περίπου. Αρχαία ερείπια που βρέθηκαν στη γύρω περιοχή, πιστοποιούν ότι πιθανότατα υπήρχε εκεί η αρχαία πόλη Βαδά². Το Αιγίνιο μέχρι και το 1926 ονομαζόταν Λιμπάνοβο, ενώ η ετυμολογική προέλευση του ονόματος δεν έχει ακόμα εξακριβωθεί. Η μετονομασία του χωριού από Λιμπάνοβο σε Αιγίνιο έγινε μετά την εγκατάσταση των προσφύγων, με βάση και την εισήγηση της επιτροπής μετονομασιών. Η επιτροπή μετονόμασε το Λιμπάνοβο σε Αιγίνιο επικαλούμενο τη γραπτή μαρτυρία ενός καθηγητή με βάση ένα ιστορικό βιβλίο σχετικά με την ύπαρξη αρχαίου πολιτισματος που έφερε το όνομα Αιγίνιο στη θέση του σημερινή χωριού Ρυάκια της Πιερίας και το οποίο κατά τον 4^ο αιώνα θεωρούνταν ένα σχετικά σημαντικό αστικό κέντρο (Καζταρίδης, 2006;2017).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το Αιγίνιο με το όνομα Libanona, ως οικισμός, υπάρχει πριν από το 1530. Σε μία τουρκική στατιστική αναφέρεται ως Libanona με πληθυσμό μουσουλμάνων με 3 νοικοκυριά και Gebran, δηλαδή μη μουσουλμάνους χριστιανούς κατοίκους, με 31 νοικοκυριά, 13 ανύπανδρους άνδρες και 2 χήρες. Κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας και μέχρι τα πρώτα χρόνια από την απελευθέρωση, το Λιμπάνοβο όπως και τα περισσότερα χωριά της επαρχίας Πιερίας, ήταν τσιφλίκι του Αλή πασά και αργότερα τσιφλίκι άλλων Τούρκων ιδιοκτητών. Στα περιουσιακά κατάστιχα του Αλή πασά εμφανίζεται με τα εξής στοιχεία: Τσιφλίκι του Λεμπάνοβι, Γιαριτζήδες Τσίφτ 4, Νεροβούβαλα 4 (Καζταρίδης, 2006).

Στον Αγώνα της Εθνικής Παλιγγενεσίας οι κάτοικοι του οικισμού επαναστατούν και συμμετέχουν στα επαναστατικά σώματα του Διαμαντή Νικολάου και του Κασομούλη. Μετά την αποτυχημένη εξέγερση, το χωριό καταστράφηκε με μανία από τους Τούρκους και καθίσταται έδρα ισχυρής τουρκικής στρατιωτικής δύναμης. Κατά τα χρόνια της επανάστασης του Ολύμπου το 1878, οι κάτοικοι του Λιμπάνοβου συμμετείχαν ενεργά στο πλευρό του Γιάννου Παπαργυρίου και του μουχτάρη του χωριού οι οποίοι είχαν μνηθεί στην επανάσταση από τον αντάρτη Επίσκοπο Κίτρος Νικόλαο Λούση³. Για μία ακόμα φορά όμως το κίνημα απέτυχε το οποίο είχε ως αποτέλεσμα οι κάτοικοι να εκδιωχθούν και να καταφύγουν στα βουνά. Για την περίοδο λίγο μετά το 1870, ο Νικόλαος Σχινάς αναφέρει ότι στο Λιμπάνοβο κατοικούσαν 50 με 60 Οθωμανικές και 60-70 Χριστιανικές οικογένειες με υποζύγια και άφθονες τροφές. Ο Κίτρος Νικόλαος για την ίδια περίοδο επιβεβαιώνει τον αριθμό των οικογενειών και τη σύνθεσή τους και επιπλέον αναφέρει ότι ήταν τσιφλίκι πολλών ιδιοκτητών (Τζουμέρκας, 2008).

¹ Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι σύμφωνα με δημογραφική πηγή του 1530, ορισμένοι οικισμοί της Πιερίας μεταξύ αυτών και το Αίγινιο ή Λιμπάνοβον (Libanona) αναφέρονται ως χωριά του Καζά Βέροιας. Άλλα τέτοια χωριά είναι τα εξής: Milye, Ivromeri, Koronow, Aderi, Ayo Kiriaki, Ayane, Citroz, Budaniye, Iskoterine, Tohova, Lefterohor, Bostani, Bratiniste, Radami, Isperslit, Kataha, Kolindir, Libanona, Loncinos, Milova. Όλα αυτά τα χωριά είναι η σημερινή Βόρεια Πιερία.

² Στο μέσο της κόμης Λιμπάνοβο, ο Heuzey εντόπισε το 1862 αρχαία ερείπια και με βάση αυτά εικολογεί ότι εδώ έκειτο ο σταθμός Βαδά, που μνημονεύεται στον Πεντιγγεριανό πίνακα επί της οδού από το Δίον προς τη Βέροια.

³ Ο Νικόλαος Λούσης (1840 - 1882) ήταν επίσκοπος Κίτρος, με έδρα τον Κολινδρό Πιερίας. Συμμετείχε στην ένοπλη Επανάσταση του Λιτοχώρου το 1878. Όταν τελικά καταλήφθηκε ο Κολινδρός, ο Νικόλαος πυρπόλησε τη Μητρόπολη, για να μην πέσουν ιερά κειμήλια και έγγραφα στα χέρια των Τούρκων. Κατέφυγε μαζί με άλλους αγωνιστές στα Χάσια και στον Ασπροπόταμο. Απεβίωσε από φυματίωση στα τέλη Ιουλίου 1882 στην Αθήνα.

Κατά τη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα οι κάτοικοι του χωριού συμμετείχαν και πάλι ενεργά, όπως και στις προηγούμενες εξεγέρσεις όπως προαναφέρθηκε. Με ενέργειες του επισκόπου Κίτρους Παρθένιου Βαρδάκα⁴ οργανώθηκε Εθνική Επιτροπή με σκοπό τον καλύτερο συντονισμό του αγώνα υπέρ των ανταρτικών ομάδων που δρούσαν στη περιοχή. Γύρω στο 1905 υπήρχαν στο Λιμπάνοβο 75 οικίες χριστιανικές, ενώ ακόμα υπήρχαν και 20 οικίες Βλάχων από το Σέλι. Το χωριό είχε ακόμα 40 τούρκικες οικίες και άλλες 15 τουρκαθιγγανικές. Το χωριό ήταν κτήμα-τσιφλίκι τουρκικό, εκτός από 5 οικίες οι οποίες ανήκανε μαζί με τα κτήματά τους σε ντόπιους Έλληνες (Καζταρίδης, 2017; Τζουμέρκας, 2008).

1.2. Δημογραφική εξέλιξη Αιγινίου (Λιμπάνοβου) από το 1912 μέχρι και τις αρχές του 1980

Η πληθυσμιακή εξέλιξη του Αιγινίου⁵ κατά την περίοδο 1913–1981 παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Το 1913, λίγο μετά την ενσωμάτωση της Μακεδονίας στο ελληνικό κράτος, το Αιγίνιο αριθμούσε 686 κατοίκους, αντανakλώντας έναν μικρό αλλά σταθερό αγροτικό οικισμό. Μέχρι το 1920 και το 1923 ο πληθυσμός παραμένει στάσιμος στους 852 κατοίκους, γεγονός που αποδίδεται στο περιορισμένο δημογραφικό δυναμικό της περιοχής και στις ασταθείς συνθήκες της περιόδου των Βαλκανικών Πολέμων, του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και της Μικρασιατικής Καταστροφής (Μαράτου-Αλιπράντη και συν., 2002).

Η πρώτη ουσιαστική μεταβολή παρατηρείται το 1928, όπου ο πληθυσμός εκτοξεύεται σε 2.556⁶ κατοίκους, σημειώνοντας ποσοστιαία αύξηση 199,8% σε σχέση με το 1923. Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται κυρίως από την εγκατάσταση προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής στην περιοχή, γεγονός που αναδιαμόρφωσε την κοινωνική και οικονομική δομή του Αιγινίου, εισάγοντας νέες καλλιεργητικές πρακτικές και επαγγελματικές δραστηριότητες. Στη δεκαετία του 1940, ο πληθυσμός αυξάνεται περαιτέρω σε 3.638 κατοίκους, καταγράφοντας αύξηση 42,4% σε σχέση με το 1928. Η περίοδος αυτή, ωστόσο, συνέπεσε με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την Κατοχή, οι οποίες έφεραν καταστροφές και απώλειες. Το θετικό ισοζύγιο της δεκαετίας εξηγείται περισσότερο από τα υψηλά ποσοστά γεννήσεων που χαρακτήριζαν την ελληνική ύπαιθρο και λιγότερο από μεταναστευτικές ροές, καθώς οι εσωτερικές μετακινήσεις ήταν περιορισμένες λόγω των πολεμικών συγκυριών⁷.

Κατά την απογραφή του 1951 ο πληθυσμός φθάνει τους 4.074 κατοίκους, παρουσιάζοντας αύξηση 12% σε σχέση με το 1940. Το φυσικό ισοζύγιο της περιόδου αυτής (γεννήσεις μείον θανάτους) υπήρξε θετικό, καθώς τα υψηλά ποσοστά γεννητικότητας της μεταπολεμικής Ελλάδας αντιστάθμιζαν τις απώλειες του πολέμου και τις επιπτώσεις της Κατοχής. Το 1961 ο πληθυσμός ανέρχεται σε 4.271

⁴ Ο Παρθένιος Βαρδάκας ήταν ο τελευταίος Επίσκοπος Κίτρους. Επίσκοπος Κίτρους χειροτονήθηκε το 1904, ενώ με την Πατριαρχική και Συνοδική πράξη της 7^{ης} Οκτωβρίου 1924 σύμφωνα με την οποία οι Επισκοπές των Νέων Χωρών ανυψώθηκαν σε Μητροπόλεις, ο Παρθένιος έγινε ο πρώτος Μητροπολίτης Κίτρους και Έξαρχος πάσης Πιερίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο εκάστοτε Κίτρους ήταν Πρωτόθρονος Θεσσαλονίκης και δεύτερος μετά τον Θεσσαλονίκης. Στις 16 Οκτωβρίου 1912, με την απελευθέρωση της Κατερίνης, έβαλε τη δοξολογία στον Καθεδρικό Ναό Θείας Αναλήψεως και χοροστάτησε στις κηδείες των πεσόντων στην τελευταία μάχη στο Κολοκούρι, του Σβορώνου και του Νίκα. Ο Παρθένιος πέθανε από συγκοπή καρδιάς στις 26 Φεβρουαρίου 1933 και το όνομά του δόθηκε σε κεντρική οδό της Κατερίνης.

⁵ Το Αιγίνιο είναι η δεύτερη μεγαλύτερη κομόπολη του Νομού Πιερίας μετά το Λιτόχωρο το οποίο είναι περίπου 5.000 κατοίκους.

⁶ Από τους 2.556 οι 1.810 ήταν πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία

⁷ Ελληνική Στατιστική Αρχή. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας

κατοίκους, με μικρότερη πλέον αύξηση (4,8%), γεγονός που αποδίδεται σε έναρξη μεταναστευτικών ρευμάτων προς τα μεγάλα αστικά κέντρα (Θεσσαλονίκη, Κατερίνη) και στο εξωτερικό (Γερμανία, Αυστραλία, ΗΠΑ), τα οποία περιόρισαν το πλεόνασμα γεννήσεων⁸.

Η κορύφωση καταγράφεται το 1971 με 4.737 κατοίκους, που αντιστοιχεί σε αύξηση 10,9% σε σχέση με το 1961. Το Αιγίνιο εκείνη την περίοδο εδραιώνεται ως διοικητικό και εμπορικό κέντρο της βόρειας Περίας, συγκεντρώνοντας πληθυσμό όχι μόνο λόγω φυσικής αύξησης αλλά και λόγω της θέσης του στον βασικό οδικό άξονα Θεσσαλονίκης–Κατερίνης–Αθηνών. Το φυσικό ισοζύγιο της δεκαετίας ήταν θετικό, με τις γεννήσεις να υπερβαίνουν σημαντικά τους θανάτους, ενώ το μεταναστευτικό ισοζύγιο ήταν σχετικά ισορροπημένο, καθώς η φυγή προς τις πόλεις μετριάζονταν από την έλξη που ασκούσε η τοπική οικονομία. Τέλος, το 1981 παρατηρείται μείωση του πληθυσμού στους 4.136 κατοίκους, δηλαδή πτώση κατά 12,7% σε σχέση με το 1971. Το γεγονός αυτό συνδέεται κυρίως με το αρνητικό μεταναστευτικό ισοζύγιο της δεκαετίας του 1970, όταν τα μεγάλα αστικά κέντρα και το εξωτερικό προσέλκυαν σημαντικό μέρος του νεανικού πληθυσμού, περιορίζοντας τις προοπτικές ανάπτυξης της κωμόπολης. Παράλληλα, οι τάσεις μείωσης της γεννητικότητας που εμφανίζονται πανελλαδικά μετά το 1975 αποτυπώνονται και στο Αιγίνιο, οδηγώντας σε μικρότερο πλεόνασμα φυσικής αύξησης⁹.

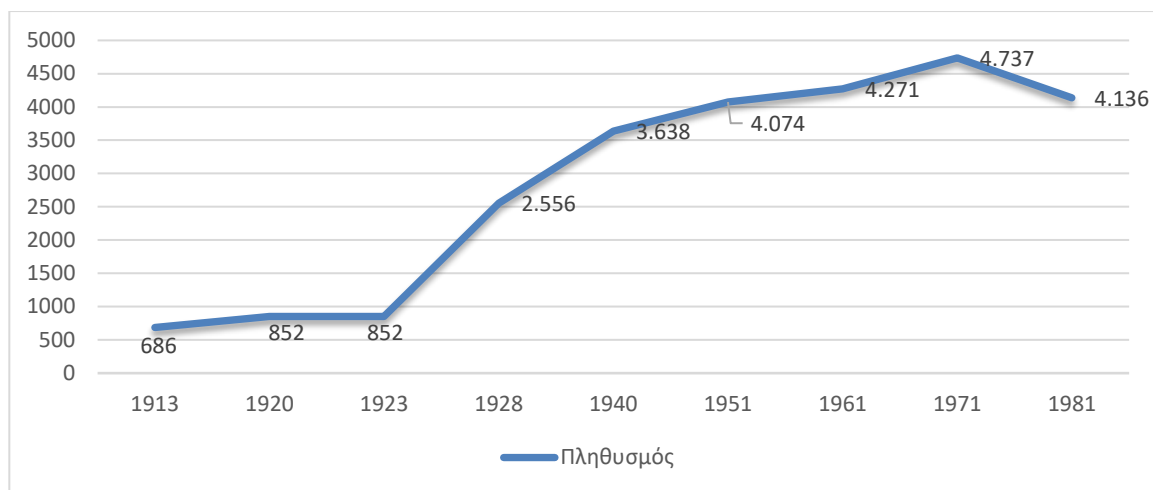
Συνολικά, η πληθυσμιακή καμπύλη του Αιγινίου από το 1913 έως το 1981¹⁰ αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των δημογραφικών εξελίξεων στην ελληνική περιφέρεια: από έναν μικρό αγροτικό οικισμό του πρώτου μισού του 20ού αιώνα σε ένα ισχυρό τοπικό κέντρο με δημογραφική άνθηση κατά την περίοδο 1928–1971, για να ακολουθήσει στη συνέχεια η υποχώρηση, ενταγμένη στις γενικότερες τάσεις εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης της ύστερης μεταπολεμικής Ελλάδας. Η ανάλυση αυτή δείχνει πως το Αιγίνιο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα σύνδεσης των φυσικών ισοζυγίων (γεννήσεις-θάνατοι) με τα μεταναστευτικά ισοζύγια, τα οποία καθόρισαν τη δημογραφική του πορεία στον 20^ο αιώνα. Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται τα στοιχεία της πληθυσμιακής εξέλιξης του Αιγινίου.

Πίνακας 1: Πληθυσμιακή εξέλιξη Αιγινίου κατά την περίοδο 1913-1981

⁸ Ελληνική Στατιστική Αρχή, ό.π.

⁹ Ελληνική Στατιστική Αρχή, Πληθυσμιακή κίνηση κοινότητας Αιγινίου Νομού Περίας

¹⁰ Είναι σημαντικό να σημειωθεί όμως ότι τα δεδομένα των απογραφών δεν είναι απολύτως συγκρίσιμα μεταξύ τους. Μέχρι το 1981, οι απογραφές κατέγραφαν τον πραγματικό πληθυσμό, δηλαδή τα άτομα που βρίσκονταν σε μια περιοχή κατά τη στιγμή της απογραφής, ενώ από το 1981 και μετά, καταγράφεται ο μόνιμος πληθυσμός, δηλαδή τα άτομα που δηλώνουν ότι η συγκεκριμένη περιοχή είναι η κύρια κατοικία τους, ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται εκεί τη στιγμή της απογραφής. Οι ορισμοί για τον μόνιμο πληθυσμό, τον πραγματικό πληθυσμό και άλλες κατηγορίες έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθιστώντας δυσκολότερη τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ απογραφικών περιόδων.



1.3. Εκπαιδευτική δραστηριότητα Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου κατά τη δεκαετία 1950-1959

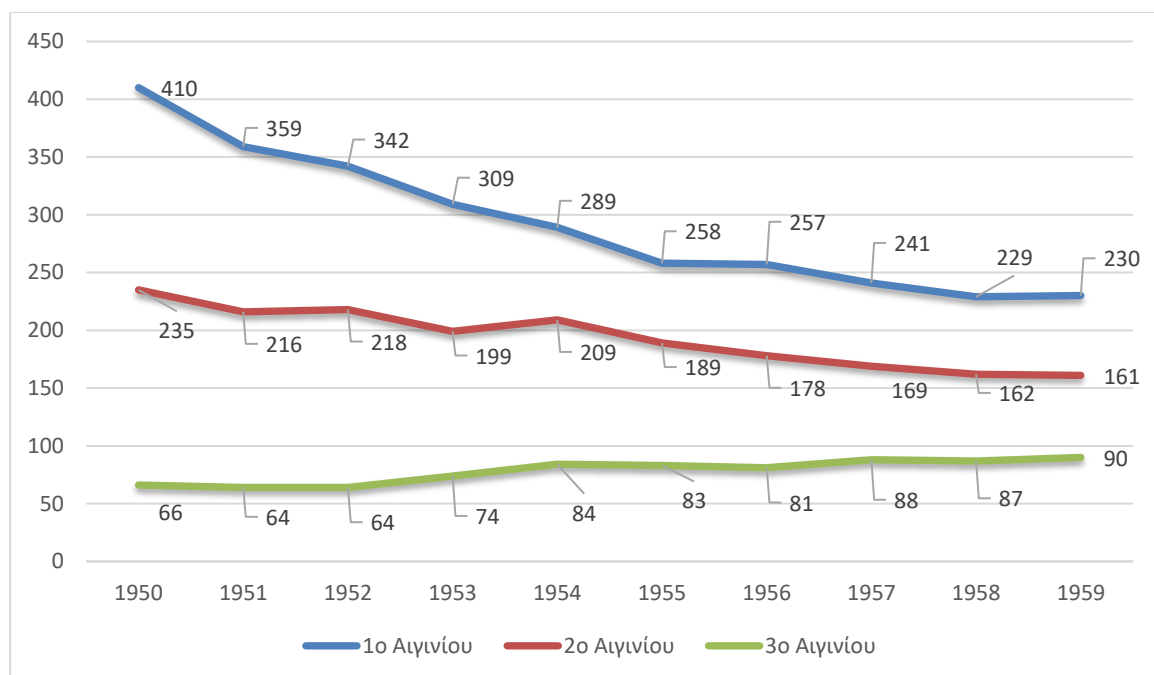
Κατά τη δεκαετία του 1950 η εκπαιδευτική δραστηριότητα των Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου αναπτύχθηκε μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών και δημογραφικών μεταβολών που άσκησαν καθοριστική επίδραση στη λειτουργία τους. Το Αιγίνιο, μετά τις δραματικές εμπειρίες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου, εισερχόταν σε μια φάση ανασυγκρότησης και σταδιακής κοινωνικοοικονομικής σταθεροποίησης. Η πληθυσμιακή κίνηση, όπως καταγράφηκε στην απογραφή του 1951 με 4.074 κατοίκους, αποτύπωνε τη σημαντική ανάπτυξη που είχε προηγηθεί τις προηγούμενες δεκαετίες, ιδιαίτερα λόγω της εγκατάστασης προσφυγικών οικογενειών, αλλά και την ύπαρξη ενός ισχυρού φυσικού ισοζυγίου, με τις γεννήσεις να υπερβαίνουν τους θανάτους. Η δημογραφική αυτή δυναμική οδήγησε στην αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που δημιούργησε νέες απαιτήσεις για περισσότερες σχολικές αίθουσες, κατάλληλες υποδομές και επαρκές διδακτικό προσωπικό.

Το κοινωνικό υπόβαθρο της εποχής χαρακτηριζόταν από μια αγροτική οικονομία σε φάση εκσυγχρονισμού, όπου η καπνοκαλλιέργεια και η παραγωγή σιτηρών αποτελούσαν βασικές πηγές εισοδήματος. Οι οικογένειες επένδυναν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ως μέσο κοινωνικής ανόδου και προσαρμογής στις νέες συνθήκες, παρά τις δυσκολίες της καθημερινότητας. Τα Δημοτικά Σχολεία του Αιγινίου αποτέλεσαν έτσι βασικούς πυλώνες όχι μόνο μάθησης αλλά και κοινωνικοποίησης, καθώς μέσα από αυτά ενισχύονταν οι δεσμοί της κοινότητας, προβάλλονταν αξίες συλλογικότητας και καλλιεργούνταν προσδοκίες για ένα καλύτερο μέλλον. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της δεκαετίας αυτής αποτυπώνεται η αντίθεση ανάμεσα στις υλικότεχνικές ελλείψεις και τη διάχυτη δίψα για μάθηση, μια αντίθεση που αντανάκλα τη μεταπολεμική ελληνική ύπαιθρο συνολικά (Καζταρίδης, 2017).

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα των σχολείων του Αιγινίου την περίοδο 1950-1959 δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένα από το δημογραφικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η αύξηση του πληθυσμού και η σταθεροποίηση των κοινωνικών συνθηκών δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης, ενώ οι προκλήσεις της καθημερινότητας τροφοδότησαν έναν συνεχή αγώνα για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, η δεκαετία αυτή συνιστά μια μεταβατική περίοδο, όπου τα σχολεία του Αιγινίου αντανάκλουν τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις προοπτικές μιας τοπικής κοινωνίας που αναζητούσε τη θέση της στη νέα μεταπολεμική πραγματικότητα

(Καλλέργης, 2025). Στο ακόλουθο διάγραμμα αναφέρεται η μαθητική κίνηση των τριών (3) δημοτικών του Αιγινίου κατά τη συγκεκριμένη δεκαετία.

Πίνακας 2: Μαθητική κίνηση δημοτικών σχολείων Αιγινίου κατά την περίοδο 1950-1959



Η μαθητική κίνηση των Δημοτικών Σχολείων του Αιγινίου κατά την περίοδο 1950–1959 παρουσιάζει μια σταδιακή αλλά σαφή μείωση, η οποία συνδέεται τόσο με τις ευρύτερες δημογραφικές εξελίξεις όσο και με κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες της δεκαετίας. Σύμφωνα με το πληθυσμιακό διάγραμμα που προηγήθηκε (πίνακας 1), το Αιγίνιο το 1951 αριθμούσε 4.074 κατοίκους, ενώ το 1961 ο πληθυσμός αυξήθηκε σε 4.271, δηλαδή κατά 4,8%. Ωστόσο, η μαθητική παρουσία στα σχολεία δεν ακολουθεί την ίδια ανοδική τροχιά, γεγονός που αποκαλύπτει διαφοροποιήσεις μεταξύ γενικού πληθυσμού και σχολικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα, το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου, το μεγαλύτερο σε δυναμικότητα, καταγράφει μια έντονη πτωτική πορεία, καθώς από 410 μαθητές το 1950 μειώνεται σε 230 το 1959, δηλαδή απώλεια της τάξεως του 43,9%. Η μείωση αυτή αντικατοπτρίζει αφενός τις συνέπειες της μεταπολεμικής μετανάστευσης, καθώς πολλά νεαρά ζευγάρια αναζήτησαν εργασία σε μεγάλα αστικά κέντρα ή στο εξωτερικό, αφετέρου την αποσυμφόρηση λόγω λειτουργίας των άλλων σχολικών μονάδων¹¹. Το 2ο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει επίσης καθοδική πορεία: από 235 μαθητές το 1950 καταλήγει σε 161 το 1959, μείωση κατά 31,4%. Παρά την κάπως ηπιότερη πτώση σε σχέση με το 1ο, η τάση παραμένει σταθερά καθοδική, γεγονός που δείχνει ότι το μαθητικό δυναμικό του Αιγινίου διαχέεται πλέον ανάμεσα σε περισσότερα σχολεία, χωρίς να καλύπτεται από νέες γενιές σε αριθμούς αντίστοιχους των προηγούμενων δεκαετιών¹².

Αντίθετα, το 3ο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα. Ενώ ξεκινά το 1950 με μόλις 66 μαθητές, σταδιακά αυξάνει σε 90 μαθητές το 1959, καταγράφοντας αύξηση 36,4%. Η πορεία αυτή συνδέεται αφενός με την πληθυσμιακή σταθερότητα του Αιγινίου, που επιτρέπει την ίδρυση και ανάπτυξη νέων σχολικών μονάδων, και αφετέρου με την ανακατανομή των μαθητών για την αποσυμφόρηση των μεγαλύτερων σχολείων. Η σχετική άνοδος του 3ου Σχολείου δεν αναιρεί τη

¹¹ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

¹² Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

συνολική μείωση του μαθητικού δυναμικού αλλά φανερώνει την προσπάθεια εξισορρόπησης του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των σχολικών υποδομών¹³.

Συνολικά, κατά τη δεκαετία του 1950, ενώ ο συνολικός πληθυσμός του Αιγινίου παρουσιάζει μικρή αύξηση (4,8% μεταξύ 1951 και 1961), ο μαθητικός πληθυσμός των Δημοτικών Σχολείων μειώνεται αισθητά. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το φυσικό ισοζύγιο, παρότι θετικό, δεν μεταφράζεται σε ισχυρή ανανέωση του μαθητικού δυναμικού, λόγω του αρνητικού μεταναστευτικού ισοζυγίου της εποχής. Επιπλέον, η μείωση σχετίζεται με την απορρόφηση παιδιών σε άλλες μορφές εκπαίδευσης (ιδιωτική διδασκαλία, γειτονικά σχολεία), αλλά και με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που δυσχέραιναν τη συστηματική φοίτηση. Έτσι, η μαθητική κίνηση της δεκαετίας του 1950 αποτυπώνει την ένταση ανάμεσα στη δημογραφική σταθερότητα του Αιγινίου και στις εκπαιδευτικές πιέσεις μιας κοινωνίας που βίωνε ταυτόχρονα πληθυσμιακές απώλειες λόγω μετανάστευσης και την ανάγκη αναδιάρθρωσης της σχολικής της οργάνωσης.

1.4. Μεταβολή σχολικών μονάδων Αιγινίου κατά τη περίοδο 1950-1959

Οι μεταβολές στην οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου κατά τη δεκαετία 1950–1959, αντανακλούν τόσο τη δυναμική του μαθητικού πληθυσμού όσο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και δημογραφικές διακυμάνσεις.

Το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου, αν και σημείωσε σημαντική μείωση μαθητών (από 410 το 1950 σε 230 το 1959), παρέμεινε καθ' όλη τη δεκαετία 6θέσιο. Η σταθερότητα της οργανικότητάς του ερμηνεύεται μέσα από τον θεσμικό ρόλο του ως κεντρικού και ιστορικά ισχυρότερου σχολείου της κομόπολης. Η ύπαρξη αρκετών αιθουσών και η παράδοση του σχολείου στη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού μαθητών φαίνεται πως διατήρησε την οργανική του δύναμη αμετάβλητη, παρά τη σταδιακή αποσυμφόρηση λόγω ίδρυσης και ανάπτυξης των άλλων σχολικών μονάδων¹⁴.

Το 2^ο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει διαφορετική πορεία. Ξεκίνησε ως 3θέσιο και, λόγω της αυξημένης φοίτησης στις αρχές της δεκαετίας, αναβαθμίστηκε σε 4θέσιο το 1952 και σε 5θέσιο το 1953. Η μεταβολή αυτή καταδεικνύει ότι το σχολείο αυτό ενίσχυσε τον ρόλο του ως παράλληλη σχολική μονάδα που απορροφούσε μέρος του μαθητικού πληθυσμού από το 1ο Σχολείο. Παρά την πτωτική πορεία του αριθμού των μαθητών στα επόμενα έτη, η αναβάθμιση της οργανικότητάς του καταδεικνύει τη δυναμική της περιόδου και την εκπαιδευτική πολιτική που στόχευε στη σταδιακή εξισορρόπηση της φοίτησης¹⁵.

Το 3^ο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει ίσως την πιο ενδιαφέρουσα εξέλιξη. Μέχρι το σχολικό έτος 1954–1955 παρέμεινε μονοθέσιο, καθώς ο αριθμός των μαθητών του (66 το 1950, με μικρές αυξομειώσεις) δεν δικαιολογούσε μεγαλύτερη οργανικότητα. Ωστόσο, από το 1955 και έπειτα, με την αύξηση του μαθητικού δυναμικού, μετατράπηκε σε 2θέσιο. Η μεταβολή αυτή αποτελεί ένδειξη της σταθερής ανάπτυξης του σχολείου, αλλά και της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής που επέτρεπε την αναβάθμιση νέων σχολικών μονάδων ώστε να ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες τοπικές ανάγκες¹⁶.

¹³ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

¹⁴ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Οργανικότητες σχολικών μονάδων Αιγινίου κατά τη δεκαετία του '50

¹⁵ Ο.π.

¹⁶ Ο.π.

Συνολικά, οι αλλαγές στην οργανικότητα των σχολείων του Αιγινίου κατά τη δεκαετία του 1950 αποτυπώνουν μια διαδικασία μετάβασης από τη μονοκεντρική συγκέντρωση μαθητών στο 1ο Δημοτικό προς μια πιο ισόρροπη κατανομή μεταξύ τριών σχολικών μονάδων. Η σταθερότητα του 1ου, η ταχεία αναβάθμιση του 2ου και η σταδιακή ανάπτυξη του 3ου αναδεικνύουν τις προσπάθειες της τοπικής κοινωνίας και της εκπαιδευτικής διοίκησης να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πληθυσμού που, παρότι επηρεασμένος από τη μετανάστευση, διατηρούσε αρκετά υψηλό αριθμό μαθητών ώστε να δικαιολογεί την επέκταση και διαφοροποίηση των σχολικών υποδομών.

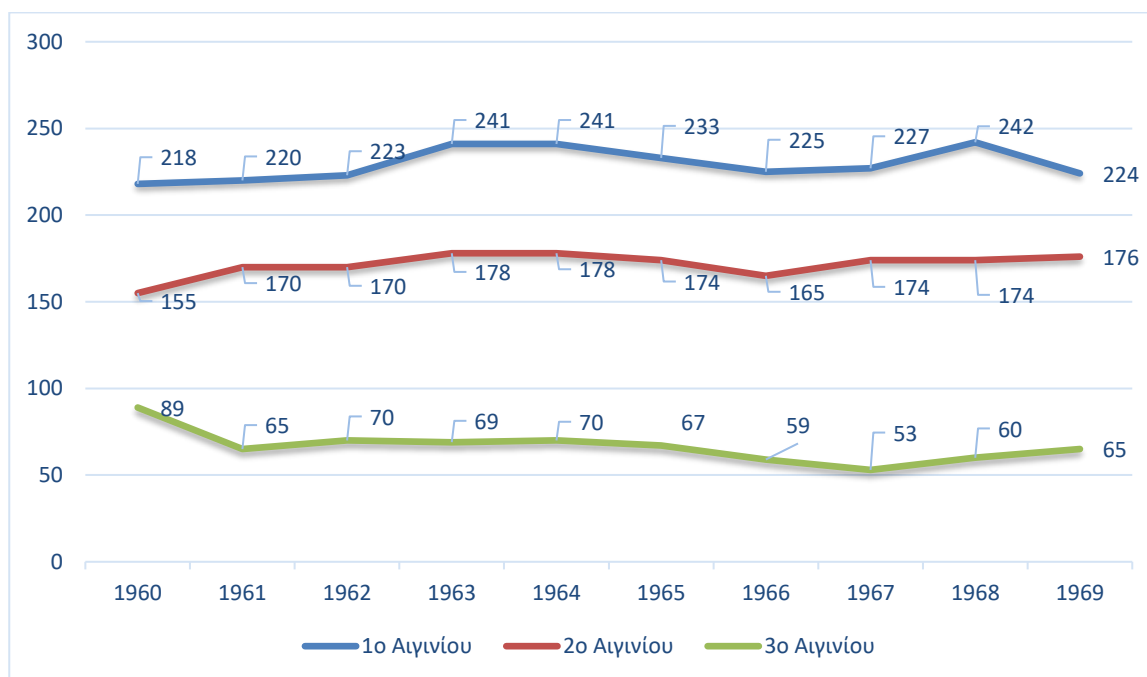
1.5. Εκπαιδευτική δραστηριότητα Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου κατά την περίοδο 1960-1979

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα των Δημοτικών Σχολείων του Αιγινίου κατά την περίοδο 1960-1979 εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και δημογραφικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη σχετική σταθεροποίηση του πληθυσμού μετά τις έντονες αυξομειώσεις των προηγούμενων δεκαετιών. Όπως δείχνει η πληθυσμιακή εξέλιξη, το Αιγίνιο συνέχισε να παρουσιάζει αυξητική πορεία μέχρι το 1971, οπότε κατέγραψε το υψηλότερο σημείο του με 4.737 κατοίκους, πριν ακολουθήσει μια μικρή κάμψη στο τέλος της δεκαετίας του 1970. Αυτή η πορεία αντανακλά τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής, με τις αγροτικές δραστηριότητες να αποτελούν ακόμη βασικό πυλώνα της τοπικής οικονομίας, αλλά και με την ενίσχυση νέων μορφών απασχόλησης που διαμόρφωσαν ένα διαφορετικό κοινωνικό προφίλ για την κωμόπολη.

Η εκπαιδευτική εικόνα της δεκαετίας του 1950, με τη φθίνουσα μαθητική κίνηση στα τρία Δημοτικά Σχολεία του Αιγινίου, αποτελεί το υπόβαθρο για την κατανόηση της νέας περιόδου. Παρά την πληθυσμιακή αύξηση της δεκαετίας του 1950 σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, η μαθητική δύναμη παρουσίαζε κάμψη, κυρίως λόγω της μετανάστευσης και της οικονομικής αστάθειας, που επηρέασαν άμεσα τον αριθμό των παιδιών που φοιτούσαν στα σχολεία. Το 1^ο Δημοτικό διατήρησε την οργανικότητά του αλλά με αισθητή μείωση στον αριθμό μαθητών, το 2ο σημείωσε προσωρινή ενίσχυση με την αναβάθμισή του, ενώ το 3ο αναπτύχθηκε σταδιακά, αντανακλώντας τις ανάγκες των τοπικών συνοικιών. Η τάση αυτή καταδεικνύει ότι, αν και η κοινότητα ενισχυόταν δημογραφικά, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί έπρεπε να προσαρμόζονται σε νέες κοινωνικές πραγματικότητες¹⁷.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η περίοδος 1960-1979 προσφέρει ένα νέο πεδίο μελέτης, όπου οι πληθυσμιακές αυξήσεις και η σταδιακή οικονομική και κοινωνική βελτίωση του τόπου οδήγησαν σε διαφοροποιήσεις στη σχολική φοίτηση και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η σταθερότητα που άρχισε να διαφαίνεται στα τέλη της δεκαετίας του 1950 μετατράπηκε σε μια πιο ισορροπημένη κατανομή μαθητών στα τρία σχολεία, ενώ η γενικότερη άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Έτσι, τα Δημοτικά Σχολεία του Αιγινίου την περίοδο αυτή δεν αποτελούν απλώς θεσμούς εκπαίδευσης, αλλά καθρέφτη της κοινωνικής και πληθυσμιακής μετάβασης της κωμόπολης σε μια νέα εποχή. Στα ακόλουθα διαγράμματα αναφέρεται η μαθητική κίνηση των τριών (3) δημοτικών του Αιγινίου. Το πρώτο διάγραμμα αφορά τη δεκαετία του '60 ενώ το δεύτερο αφορά τη δεκαετία του '70.

¹⁷ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Στατιστικά Αρχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οργανικότητες σχολικών μονάδων Αιγινίου

Πίνακας 3: Μαθητική κίνηση δημοτικών σχολείων Αιγινίου κατά την περίοδο 1960-1969

Κατά τη δεκαετία του 1960, η μαθητική κίνηση στα Δημοτικά Σχολεία του Αιγινίου παρουσιάζει μια εικόνα σχετικής σταθερότητας με μικρές αυξομειώσεις, που όμως αντανακλούν το κοινωνικό και δημογραφικό υπόβαθρο της εποχής. Σύμφωνα με τα δημογραφικά δεδομένα, ο πληθυσμός του Αιγινίου αυξήθηκε από 4.074 κατοίκους το 1951 σε 4.271 το 1961, γεγονός που αποτυπώνει μια ήπια πληθυσμιακή άνοδο της τάξης του 4,8%. Η αύξηση αυτή, αν και μικρότερη συγκριτικά με την εκρηκτική πληθυσμιακή μεγέθυνση των προηγούμενων δεκαετιών, δείχνει ότι η κωμόπολη σταθεροποιείται ως τοπικό κέντρο, ενώ την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικές δομές καλούνται να προσαρμοστούν σε νέες κοινωνικές πραγματικότητες.

Στο 1ο Δημοτικό Σχολείο, οι μαθητές ξεκινούν από 218 το 1960 και κινούνται ανοδικά μέχρι το 1963-1964, οπότε καταγράφεται το υψηλότερο σημείο με 241 μαθητές. Στη συνέχεια, παρατηρείται μια ελαφρά κάμψη, με τον αριθμό να μειώνεται σταδιακά σε 224 το 1969. Συνολικά, το σχολείο παρουσιάζει μια διακύμανση της τάξης του 10%, χωρίς ωστόσο να απειλείται η οργανικότητά του ως βασικού εξαθέσιου σχολείου της κωμόπολης. Η εικόνα αυτή συνδέεται με τη γενικότερη πληθυσμιακή αύξηση, αλλά και με τη συνεχιζόμενη τάση μετακίνησης μαθητών προς τα μικρότερα σχολεία, κάτι που δείχνει μια προσπάθεια ισοκατανομής της φοίτησης¹⁸. Το 2ο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει μια πιο σταθερή πορεία. Από 155 μαθητές το 1960 αυξάνεται σταδιακά και σταθεροποιείται γύρω στους 174-178 μαθητές στα μέσα της δεκαετίας, για να φτάσει τους 176 στο τέλος του 1969. Η αύξηση αυτή αντιστοιχεί περίπου σε 13,5% σε σχέση με την αρχή της δεκαετίας, γεγονός που δείχνει ότι το σχολείο ενισχύθηκε οργανικά και συνέχισε να λειτουργεί ως σημαντικό σημείο εκπαιδευτικής απορρόφησης. Η σταθερότητα του 2^{ου} σχολείου αντανακλά την κοινωνική ανάγκη να εξυπηρετηθούν οι μαθητές από διαφορετικές συνοικίες, αποφεύγοντας την υπερφόρτωση του 1^{ου}¹⁹. Αντίθετα, το 3ο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει την πιο ασταθή πορεία. Από 89 μαθητές το 1960, ο αριθμός μειώνεται σημαντικά σε 65 το 1961, ενώ στη συνέχεια καταγράφεται μια περιορισμένη ανάκαμψη στα μέσα της δεκαετίας, χωρίς ωστόσο να ξεπερνά το όριο των 70 μαθητών.

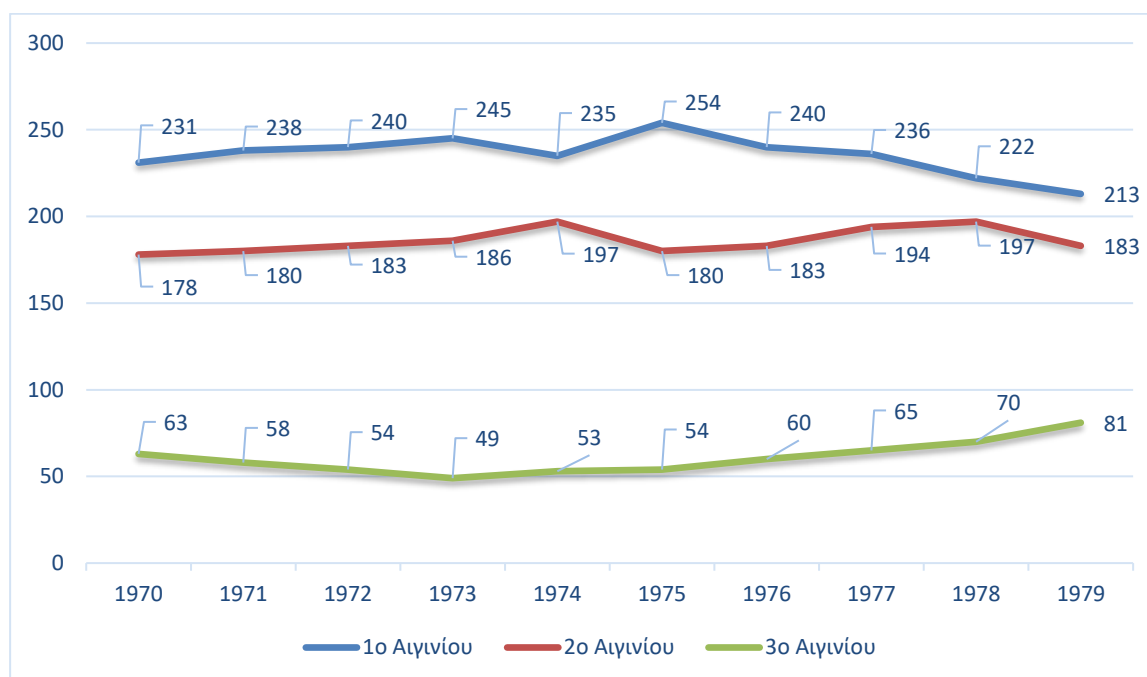
¹⁸ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

¹⁹ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

Στα τέλη της δεκαετίας ο αριθμός μαθητών παραμένει χαμηλός, με μόλις 65 το 1969. Συνολικά, η μείωση αυτή αντιστοιχεί σε απώλεια περίπου 27% συγκριτικά με την αρχή της δεκαετίας, γεγονός που δείχνει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα μικρότερα σχολεία να διατηρήσουν σταθερό μαθητικό πληθυσμό, ιδίως σε ένα περιβάλλον όπου οι οικογένειες άρχισαν να συγκεντρώνονται περισσότερο στο κέντρο της κωμόπολης. Η συνολική εικόνα της δεκαετίας αποτυπώνει μια τάση σταθεροποίησης της μαθητικής κίνησης, σε αντίθεση με την προηγούμενη δεκαετία του 1950 που χαρακτηρίστηκε από έντονες μειώσεις. Το ποσοστό μεταβολής των μαθητών στο 1ο σχολείο κυμαίνεται περίπου στο -4% μεταξύ αρχής και τέλους της περιόδου, στο 2ο σχολείο παρατηρείται αύξηση περίπου +13,5%, ενώ στο 3ο η μείωση είναι αισθητή, περίπου -27%. Οι τάσεις αυτές συμβαδίζουν με την ήπια πληθυσμιακή αύξηση της κωμόπολης και δείχνουν μια διαφοροποίηση στη λειτουργία των σχολικών μονάδων: τα μεγάλα και οργανωμένα σχολεία παραμένουν σταθερά, ενώ τα μικρότερα επηρεάζονται περισσότερο από τις κοινωνικές και οικονομικές μετακινήσεις²⁰.

Έτσι, η εκπαιδευτική εικόνα της δεκαετίας του 1960 στο Αιγίνιο συνδυάζει την πληθυσμιακή σταθεροποίηση με τη διατήρηση της μαθητικής δύναμης σε ικανοποιητικά επίπεδα, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη μετέπειτα περίοδο του 1970, όπου θα κορυφωθεί η δημογραφική ανάπτυξη και θα υπάρξουν νέες προκλήσεις για την τοπική εκπαίδευση.

Πίνακας 4: Μαθητική κίνηση Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου κατά την περίοδο 1970-1979



Η μελέτη της μαθητικής κίνησης των Δημοτικών Σχολείων Αιγινίου κατά την περίοδο 1970-1979, όπως αποτυπώνεται στο διάγραμμα, αποκαλύπτει σημαντικές τάσεις που συνδέονται στενά με τη γενικότερη κοινωνική και δημογραφική δυναμική της κωμόπολης. Κατά τη δεκαετία του 1970, ο πληθυσμός του Αιγινίου παρουσίασε τάσεις σταθερότητας με ήπιες αυξητικές μεταβολές, στοιχείο που αντικατοπτρίζεται και στη μαθητική κίνηση των σχολείων, αν και με διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Η παρουσία τριών δημοτικών σχολείων στην ίδια κωμόπολη λειτουργεί ως δείκτης του μεγέθους και της πληθυσμιακής σημασίας του Αιγινίου, το οποίο υπήρξε ένα από τα ισχυρά αστικά κέντρα της Πιερίας.

²⁰ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

Το 1ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου, το οποίο συγκεντρώνει και τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, εμφανίζει τιμές που κυμαίνονται από 231 μαθητές το 1970 έως 213 το 1979, με κορύφωση στους 254 μαθητές το 1975. Το σχολείο αυτό διατηρεί καθ' όλη τη δεκαετία μια κυρίαρχη θέση, καθώς καλύπτει περίπου το 45-50% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της κωμόπολης, γεγονός που καταδεικνύει την οργανικότητά του ως πολυθέσιου σχολείου. Ωστόσο, παρατηρείται μία σταδιακή μείωση του μαθητικού δυναμικού από τα μέσα προς τα τέλη της δεκαετίας, η οποία πιθανώς σχετίζεται με τις πρώτες ενδείξεις αστικοποίησης και μετακίνησης οικογενειών προς την Κατερίνη ή τη Θεσσαλονίκη, αλλά και με τις κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις της περιόδου²¹. Το 2ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου εμφανίζει μία πιο ισορροπημένη εικόνα, με αριθμό μαθητών που κυμαίνεται μεταξύ 178 και 197. Η κορύφωση σημειώνεται το 1974 με 197 μαθητές, ενώ ακολουθεί πτώση στα 180 το 1975 και εκ νέου άνοδος στα 197 το 1978. Η διακύμανση αυτή δείχνει μία σχετική σταθερότητα, καθώς το σχολείο αυτό καλύπτει περίπου το 35-40% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, με τάσεις μικρών αυξομειώσεων που οφείλονται σε εσωτερικές κατανομές μαθητών μεταξύ σχολείων αλλά και σε ελαφρά πληθυσμιακή ανανέωση²². Το 3ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου, το μικρότερο σε δυναμικότητα, παρουσιάζει την πλέον ενδιαφέρουσα πορεία. Από 63 μαθητές το 1970 σημειώνεται μία αρχική μείωση έως 49 το 1973, ακολουθεί όμως μία σταθερή ανοδική τάση που κορυφώνεται στα 81 το 1979. Η αύξηση αυτή, που αντιστοιχεί σε ποσοστό μεταβολής περίπου 28,6% σε σχέση με την αρχή της δεκαετίας, δείχνει ότι το σχολείο άρχισε σταδιακά να εδραιώνεται και να ενισχύει την οργανικότητά του. Το γεγονός αυτό πιθανώς συνδέεται με την πληθυσμιακή αύξηση ορισμένων συνοικιών του Αιγινίου, οι οποίες τροφοδότησαν το 3ο σχολείο με περισσότερους μαθητές, αλλά και με την ανάγκη αποκέντρωσης του μαθητικού πληθυσμού από τα μεγαλύτερα σχολεία²³.

Συνολικά, κατά τη δεκαετία του 1970 ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός των τριών σχολείων κυμάνθηκε από περίπου 470 μαθητές το 1970 έως 477 το 1979, με κορύφωση το 1975 στους 488 μαθητές. Η σταθερότητα αυτή, με ετήσιες αυξομειώσεις που δεν ξεπερνούν το 5%, επιβεβαιώνει τη γενικότερη δημογραφική εικόνα του Αιγινίου ως κωμόπολης με σχετικά σταθερό πληθυσμό, χωρίς ραγδαίες μεταβολές. Παράλληλα, η εσωτερική κατανομή των μαθητών μεταξύ των σχολείων δείχνει μία σταδιακή ενίσχυση του 3ου Δημοτικού, μία μικρή συρρίκνωση του 1ου προς τα τέλη της δεκαετίας και μία συνεχιζόμενη σταθερότητα του 2ου. Επομένως, το διάγραμμα αυτό δεν αποτυπώνει απλώς τις αριθμητικές διακυμάνσεις της μαθητικής κίνησης, αλλά αναδεικνύει και τις κοινωνικές δυναμικές μιας κωμόπολης που βρισκόταν σε μεταβατική φάση. Η πληθυσμιακή σταθερότητα, σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση στην εσωτερική κατανομή μαθητών, αντανακλά τόσο τις ανάγκες των οικογενειών όσο και την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου, η οποία επεδίωκε να εξασφαλίσει ισορροπία στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας που κινείτο μεταξύ παραδοσιακών δομών και αναδυόμενων μορφών αστικοποίησης.

1.6. Μεταβολή σχολικών μονάδων Αιγινίου κατά τη περίοδο 1960-1979

Η ανάλυση της μεταβολής των σχολικών μονάδων του Αιγινίου κατά την περίοδο 1960-1979, στηριζόμενη στα διαγράμματα της μαθητικής κίνησης, αναδεικνύει τη δυναμική σχέση μεταξύ του πληθυσμιακού μεγέθους της κωμόπολης, της εσωτερικής κατανομής του μαθητικού πληθυσμού και των αναγκών που προέκυπταν για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η περίοδος αυτή

²¹ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

²² Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

²³ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 3^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

χαρακτηρίζεται από μία σχετική σταθερότητα στο μαθητικό δυναμικό έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και κατόπιν από προσαρμογές στην οργανικότητα, με σκοπό την απορρόφηση της αυξανόμενης ζήτησης.

Το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου αποτέλεσε καθ' όλη την περίοδο τη μεγαλύτερη σχολική μονάδα, παραμένοντας 6^θέσιο από το 1960 μέχρι το 1969, γεγονός που επιβεβαιώνει την οργανωτική του επάρκεια για να καλύπτει τον υψηλό αριθμό μαθητών. Η ανοδική τάση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου κατά την πρώτη πενταετία της δεκαετίας του 1970, με κορύφωση στους 254 μαθητές το 1975, κατέστησε αναγκαία την αναβάθμισή του. Έτσι, το 1977 το σχολείο μετατράπηκε από 6^θέσιο σε 8^θέσιο, μία εξέλιξη που αντανακλά την πληθυσμιακή βαρύτητα του Αιγινίου, αλλά και τις εκπαιδευτικές πολιτικές της περιόδου, που επεδίωκαν να προσαρμόσουν τη σχολική δομή στις πραγματικές ανάγκες. Η αναβάθμιση αυτή δεν ήταν τυχαία, καθώς διασφάλιζε καλύτερη αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο και συνέβαλλε στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.²⁴

Το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου, με σταθερή πορεία ως προς το μαθητικό του δυναμικό, παρέμεινε 5^θέσιο μέχρι το 1976, καλύπτοντας περίπου το ένα τρίτο του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της κωμόπολης. Η διατήρηση της οργανικότητάς του επί σειρά ετών υποδηλώνει ότι, παρά τις μικρές αυξομειώσεις στον αριθμό μαθητών, το σχολείο μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας χωρίς να απαιτούνται άμεσες μεταβολές. Ωστόσο, το 1977 η μαθητική αύξηση σε συνδυασμό με την ανάγκη καλύτερης διαχείρισης του πληθυσμού οδήγησαν στην αναβάθμισή του από 5^θέσιο σε 6^θέσιο. Αυτή η μεταβολή αποτυπώνει την τάση της περιόδου για ενίσχυση της σχολικής υποδομής και αποκέντρωση του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να μην ασκείται υπερβολική πίεση στο 1^ο Δημοτικό.

Το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου, μικρότερο σε μέγεθος και νεότερο ως σχολική μονάδα, παρέμενε 2^θέσιο από την ίδρυσή του μέχρι και το σχολικό έτος 1977-1978. Η διαρκής όμως αύξηση του μαθητικού του πληθυσμού, που από 49 μαθητές το 1973 έφθασε τους 81 το 1979, ανέδειξε την ανάγκη αναβάθμισής του. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 1978-1979 το σχολείο μετατράπηκε σε 3^θέσιο, γεγονός που δείχνει ότι οι περιφερειακές συνοικίες του Αιγινίου, τις οποίες εξυπηρετούσε το συγκεκριμένο σχολείο, γνώρισαν πληθυσμιακή ενίσχυση και εκπαιδευτική ζήτηση. Η εξέλιξη αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης προσπάθειας να κατανέμεται ο μαθητικός πληθυσμός σε περισσότερες και πιο λειτουργικές μονάδες, με στόχο την αποφυγή συγχρωτισμού και την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης²⁵.

Συνοψίζοντας, οι μεταβολές στην οργανικότητα των σχολικών μονάδων του Αιγινίου κατά την περίοδο 1960-1979 καταδεικνύουν μία σταδιακή προσαρμογή στις πληθυσμιακές και κοινωνικές συνθήκες. Η αναβάθμιση του 1ου και του 2ου Δημοτικού Σχολείου το 1977 και του 3ου το 1978-1979 αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης της κωμόπολης, σε πλήρη συνάρτηση με τις δημογραφικές τάσεις της δεκαετίας του 1970 και την ανάγκη οργάνωσης μιας πιο αποτελεσματικής και δίκαιης εκπαιδευτικής δομής.

²⁴ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Στατιστικά Αρχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Οργανικότητες σχολικών μονάδων Αιγινίου

²⁵ Ο.π.

2. Κολινδρός

2.1. Ίδρυση και Ιστορία Κολινδρού

Ο Κολινδρός, από τις αρχαιότερες κωμοπόλεις της Πιερίας, πιθανότατα, χτίστηκε πριν από τον 14^ο αιώνα, στη θέση αρχαίου πολισίματος των Αλεξανδρινών χρόνων. Ως οικισμό με το όνομα Kolindir, υπάρχει πριν από το 1530.

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές εκδοχές σχετικά με την προέλευση του ονόματος Κολινδρός. Σύμφωνα με την πρώτη, η οποία επαληθεύεται τόσο ιστορικά όσο και γλωσσολογικά, προήλθε από τη τούρκικη λέξη κουλέ, η οποία στις σλάβικες γλώσσες μετατρέπεται σε "κόλια" ή "κούλια". Όντως, η ύπαρξη θεμελίων Βυζαντινού πύργου σε τοποθεσία κοντά στην εκκλησία της Αγίας Θεοδώρας επαληθεύει την εκδοχή. Ο συγκεκριμένος πύργος "αποδομήθηκε" επί Τουρκοκρατίας προκειμένου να φτιαχτεί η περιφράξη του κοιμητηρίου του χωριού, του Αγίου Δημητρίου. Μάλιστα, εκείνη την εποχή η Επισκοπή έδρευε στο χωριό και πρώτος ο Δεσπότης έριξε την πρώτη πέτρα του πύργου στο έδαφος, "αναλαμβάνοντας", με αυτόν τον τρόπο, την ευθύνη προς τις Τουρκικές αρχές για την καταστροφή περιουσίας του Οθωμανικού κράτους. Στη συνέχεια όλοι οι άντρες του χωριού στήθηκαν σε μία γραμμή, που ξεκινούσε από την τοποθεσία του πύργου και κατέληγε στην τοποθεσία του νεκροταφείου, και πέρασαν από χέρι σε χέρι τις πέτρες μεταφέροντάς τες, έτσι, στην άλλη άκρη του χωριού. Η ημέρα εκείνη έχει μείνει ζωντανή στην τοπική ιστορική μνήμη και στην τοπική προφορική ιστορία. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει στην Ελλάδα ούτε ένας άλλος οικισμός με το ίδιο όνομα στηρίζει αυτή την εκδοχή (Καζταρίδης, 2006;2017).

Η δεύτερη (από μερικούς κατοίκους) υποστηρίζει ότι προήλθε από το κόρη, δηλ. την ύπαρξη των πολλών κορασιών, και την λέξη άντρο = Παρθενώνας. Η τρίτη και η πιο πιθανή εκδοχή, έχει τις ρίζες της στην αρχαιότητα. Ήρθε στο φως περί το 1960, όταν στην περιοχή του Λιβαδίου Πιερίας αποκαλύφθηκε κατά την διάρκεια εκσκαφής για ανέγερση οικίας, σε βάθος 1,00 μ. μαρμάρινος τάφος κούρου με αγγεία και κτερίσματα, στην πλάκα του οποίου υπήρχε χαραγμένη η επιγραφή κούρος (Καζταρίδης, 2017).

Το πρώτο δημοτικό σχολείο Κολινδρού ήταν εξαθέσιο και στέκει πλάι στο γκρεμό του χωριού, που δημιουργεί η μια όχθη του ρέματος Βούθηνα. Το 1850 κτίστηκε το πρώτο διδακτήριο "εκ θεμελίων" κοντά στο κτίριο της Επισκοπής με τη γενναία χορηγία του Επισκόπου Βράτσης Αγαπίου στο χώρο όπου σήμερα βρίσκεται το σχολείο. Το 1878 μετά την ανταρσία και την πυρπόληση της Επισκοπής φαίνεται ότι και το "Σχολείο Βράτση" όπως το έλεγαν έπαθε ανεπανόρθωτες ζημιές. Αργότερα ο Επίσκοπος Κίτρος Παρθένιος επεδίωξε να ξανακτίσει το Σχολείο, οπότε στις 14 Μαΐου του 1914 κάνει τα εγκαίνια του νέου διδακτηρίου με την βοήθεια των κατοίκων και των εξ Αμερικής Κολινδρινών. Εκτός αυτού, στην κωμόπολη υπάρχει και το 2ο Δημοτικό Σχολείο (Καλλέργης, 2024;2025).

Η Κοινότητα Κολινδρού συστάθηκε το 1918²⁶ στον νομό Θεσσαλονίκης και αναγνωρίστηκε σε Δήμο τον Μάρτιο του 1948. Το 1949 ο δήμος υπάχθηκε στον νομό Πιερίας και λειτούργησε ως την κατάργησή του το 2010. Τελευταίος δημογέροντας και πρώτος πρόεδρος της Κοινότητας ήταν ο Βασίλειος Μανώλας, ο οποίος ήταν δήμαρχος από το 1912 ως το 1914. Όταν η κοινότητα έγινε ξανά δήμος (1948), αρχικός δήμαρχος διατέλεσε ο Ανέστης Μανώλας και τελευταίος ο Θωμάς Σολοποτιάς. Ο Δήμος Κολινδρού ήταν ένας από τους 13 συνολικά δήμους του Νομού Πιερίας όπως προέκυψαν μετά το 1998. Είχε έδρα τον Κολινδρό και περιελάμβανε 4 δημοτικά διαμερίσματα με 5

²⁶ ΦΕΚ 152Α/9-7-1918

οικισμούς. Με τη μεταρρύθμιση του σχεδίου Καλλικράτης ο δήμος καταργήθηκε και οι οικισμοί του ενσωματώθηκαν στο δήμο Πύδνας - Κολινδρού.

2.2. Δημογραφική εξέλιξη Κολινδρού από το 1912 μέχρι και τις αρχές του 1980

Η πληθυσμιακή εξέλιξη του Κολινδρού κατά την περίοδο 1913-1981 παρουσιάζει μια διαδρομή με διακυμάνσεις που συνδέονται στενά με τις ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες της εκάστοτε εποχής, ενώ ταυτόχρονα αντικατοπτρίζει τις γενικότερες δημογραφικές τάσεις της ελληνικής υπαίθρου. Το 1913 ο πληθυσμός ανέρχεται σε 3.100 κατοίκους, ένδειξη μιας κωμόπολης που διέθετε ήδη αρκετή δυναμική, καθώς αποτελούσε διοικητικό και οικονομικό κέντρο της περιοχής. Ωστόσο, μέχρι το 1920 παρατηρείται μια κάμψη της τάξεως του -8,9%, με τον πληθυσμό να μειώνεται στους 2.824 κατοίκους. Η μείωση αυτή συνδέεται τόσο με τις επιπτώσεις των Βαλκανικών Πολέμων και του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου όσο και με τις πρώτες μετακινήσεις πληθυσμών που επηρέασαν τον αγροτικό χώρο²⁷.

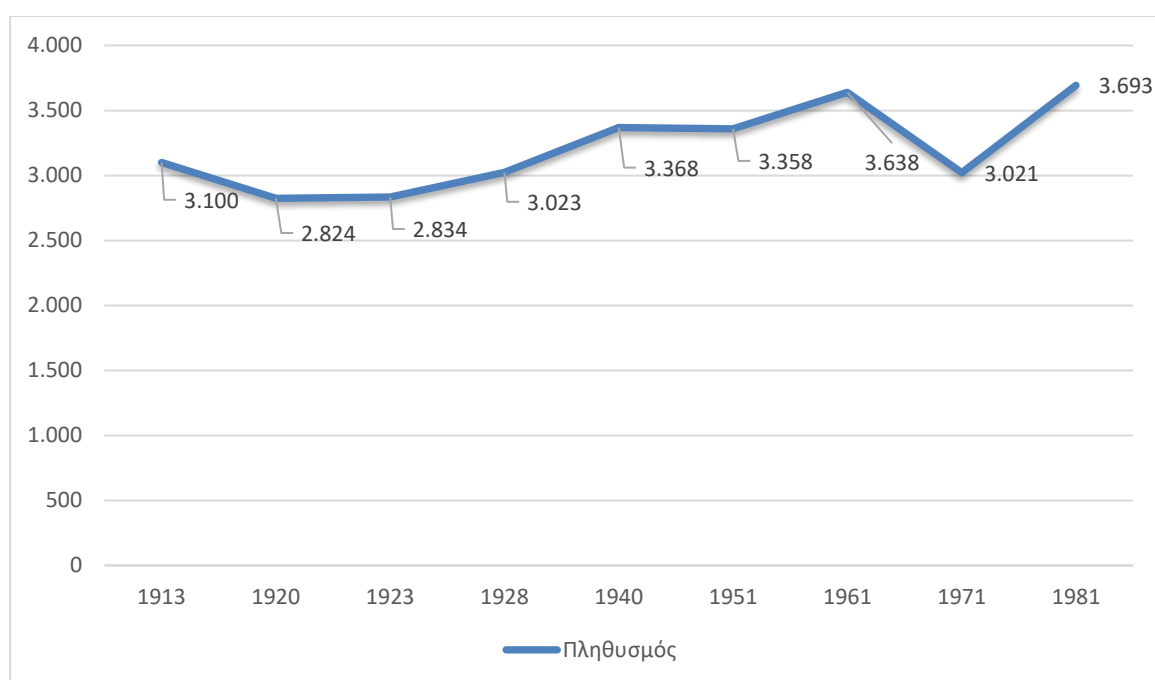
Η δεκαετία του 1920 χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, με τον πληθυσμό να παραμένει σχεδόν αμετάβλητος το 1923 (2.834 κάτοικοι), ενώ το 1928 σημειώνεται μια μικρή αύξηση της τάξεως του +6,7%, φτάνοντας τους 3.023 κατοίκους. Η αύξηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στη σχετική σταθεροποίηση της χώρας μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, καθώς ο Κολινδρός φαίνεται να μην επηρεάστηκε άμεσα από τις μεγάλες μετακινήσεις προσφύγων, διατηρώντας ωστόσο έναν ισορροπημένο δημογραφικό ρυθμό. Στη δεκαετία του 1940 παρατηρείται πιο έντονη ανοδική τάση, με τον πληθυσμό να φτάνει τους 3.368 κατοίκους, καταγράφοντας μια αύξηση +11,4% σε σχέση με το 1928. Η αύξηση αυτή αντανακλά τη φυσική αύξηση των γεννήσεων, παρά το γεγονός ότι η περίοδος αυτή σηματοδεύτηκε από τη δικτατορία του Μεταξά, τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο. Το γεγονός ότι ο πληθυσμός δεν μειώθηκε αλλά αντίθετα αυξήθηκε καταδεικνύει τη σταθερή κοινωνική βάση της περιοχής και τον αγροτικό της χαρακτήρα, που ενίσχυε τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των οικογενειακών δομών. Η δεκαετία του 1950 συνεχίζει με μικρή κάμψη, καθώς το 1951 ο πληθυσμός σημειώνει μια οριακή μείωση -0,3% (3.358 κάτοικοι). Η μείωση αυτή μπορεί να συνδεθεί με τις μεταπολεμικές δυσκολίες και την πρώτη εμφάνιση του φαινομένου της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης. Παρά ταύτα, μέχρι το 1961 ο πληθυσμός αυξάνεται εκ νέου κατά +8,3%, φτάνοντας στους 3.638 κατοίκους. Η δεκαετία αυτή, αν και χαρακτηρίζεται από μετακινήσεις πληθυσμών προς τα μεγάλα αστικά κέντρα και το εξωτερικό, καταγράφει θετικό φυσικό ισοζύγιο στον Κολινδρό, γεγονός που δείχνει υψηλή γεννητικότητα και ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς. Ωστόσο, η δεκαετία του 1970 σηματοδοτεί μια έντονη πληθυσμιακή πτώση, με τον πληθυσμό να μειώνεται στους 3.021 κατοίκους το 1971, καταγράφοντας ποσοστό -17% σε σχέση με το 1961. Η μείωση αυτή αντικατοπτρίζει το κύμα μετανάστευσης που κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1960 και του 1970, κυρίως προς τις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας αλλά και προς χώρες όπως η Γερμανία, το Βέλγιο και η Αυστραλία. Η έξοδος νέων και παραγωγικών ηλικιών αποδυνάμωσε τον δημογραφικό ιστό του Κολινδρού, οδηγώντας σε έντονη γήρανση του πληθυσμού. Η απογραφή του 1981 καταγράφει ανάκαμψη με 3.693 κατοίκους, σημειώνοντας αύξηση +22,3% σε σχέση με το 1971. Η αύξηση αυτή ενδεχομένως συνδέεται με την επιστροφή ορισμένων μεταναστών, την ενίσχυση της τοπικής οικονομίας μέσα από την αγροτική παραγωγή, καθώς και τις γενικότερες αλλαγές που συνόδευσαν την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Το

²⁷ Ελληνική Στατιστική Αρχή, Πληθυσμιακή κίνηση κοινότητας Κολινδρού Νομού Πιερίας

φυσικό ισοζύγιο της περιόδου φαίνεται θετικό, ενώ η μετανάστευση περιορίστηκε συγκριτικά με την προηγούμενη δεκαετία²⁸.

Συνολικά, η πληθυσμιακή εξέλιξη του Κολινδρού 1913-1981 παρουσιάζει κυκλικές διακυμάνσεις, με φάσεις ύφεσης και ανόδου που αντικατοπτρίζουν τις ιστορικές συνθήκες και τις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές. Το θετικό ισοζύγιο γεννήσεων-θανάτων σε αρκετές περιόδους αντισταθμίστηκε από τις έντονες μεταναστευτικές ροές, με αποτέλεσμα μια γενική τάση στασιμότητας έως και μικρής ανόδου στον μακροχρόνιο ορίζοντα. Το γεγονός αυτό καθιστά σαφές ότι ο Κολινδρός, αν και υπέστη τις πιέσεις της μεταπολεμικής μετανάστευσης, διατήρησε έναν σταθερό πληθυσμιακό πυρήνα, ο οποίος του επέτρεψε να ανακτήσει δυναμική στο τέλος της εξεταζόμενης περιόδου. Στο ακόλουθο διάγραμμα αναφέρεται η διακύμανση της κοινότητας του Κολινδρού.

Πίνακας 5: Πληθυσμιακή κίνηση Κολινδρού κατά την περίοδο 1913-1981



2.3. Εκπαιδευτική δραστηριότητα Δημοτικών Σχολείων Κολινδρού κατά την περίοδο 1950-1959

Η μαθητική κίνηση των δημοτικών σχολείων Κολινδρού κατά τη δεκαετία του 1950 καταδεικνύει σαφείς διαφοροποιήσεις μεταξύ του 1^{ου} και του 2^{ου} δημοτικού, οι οποίες μπορούν να ερμηνευτούν τόσο υπό το πρίσμα των δημογραφικών εξελίξεων της περιόδου όσο και των τοπικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων. Το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού εμφανίζει μια σχετική σταθερότητα στον αριθμό μαθητών, ο οποίος κινείται γύρω από τις 290–300 εγγραφές, με μικρές διακυμάνσεις. Συγκεκριμένα, από τους 305 μαθητές του 1950 καταγράφεται μια μείωση το 1953 στους 269, ενώ στη συνέχεια σημειώνεται σταδιακή επάνοδος σε επίπεδα κοντά στους 300 μαθητές στο τέλος της δεκαετίας (298 το 1959). Αυτή η σταθερότητα αντανακλά τη γενικότερη τάση του πληθυσμού του Κολινδρού, όπου παρατηρείται συγκράτηση της δημογραφικής φθοράς, με

²⁸ Ο.π.

ορισμένες αυξομειώσεις που σχετίζονται με τη μεταπολεμική αστάθεια και τη μετανάστευση, χωρίς όμως να επιφέρουν ριζική μείωση της σχολικής φοίτησης²⁹.

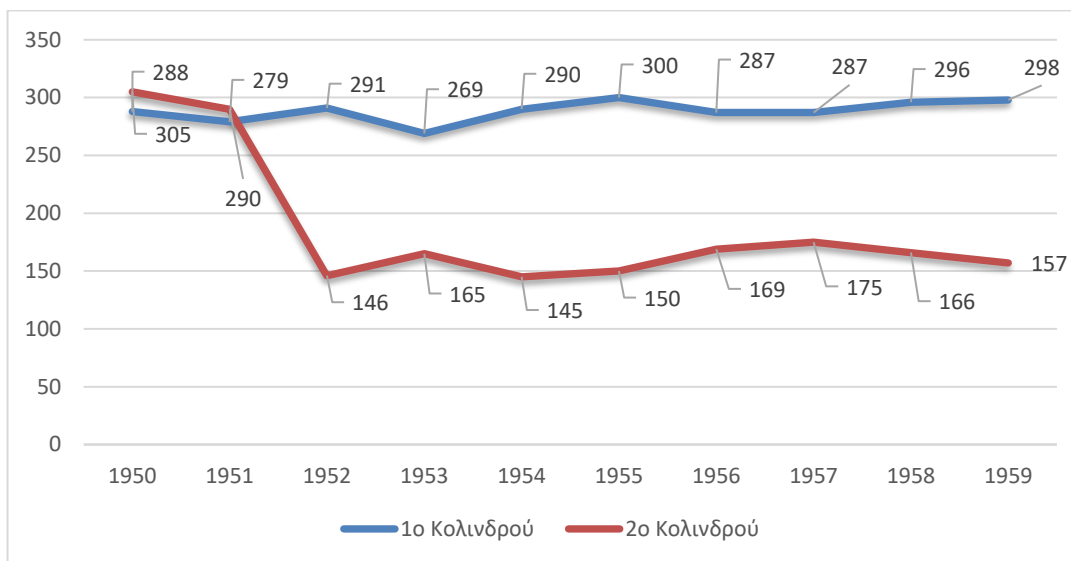
Αντίθετα, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού εμφανίζει απότομη και εντυπωσιακή μείωση μαθητικού δυναμικού αμέσως μετά το 1951. Από τους 288 μαθητές του 1950 και τους 290 του 1951, το σχολείο χάνει σχεδόν το 50% του μαθητικού πληθυσμού μέσα σε μόλις ένα έτος, καταγράφοντας 146 μαθητές το 1952. Η πτώση αυτή, η οποία αντιστοιχεί σε ποσοστό μείωσης 49,65% σε σχέση με το προηγούμενο έτος, είναι εξαιρετικά σημαντική και καταδεικνύει ότι πιθανόν να επήλθαν θεσμικές ή κοινωνικές μεταβολές, όπως ανακατανομή του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ σχολικών μονάδων ή δημογραφική αναδιάρθρωση του οικισμού. Στη συνέχεια, το 2ο Δημοτικό Σχολείο δεν κατορθώνει να ανακάμψει ουσιαστικά, παραμένοντας σε χαμηλότερα επίπεδα φοίτησης, με αριθμούς που κυμαίνονται μεταξύ 145 και 175 μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας. Η εικόνα αυτή μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στη μετανάστευση και στη σταδιακή αποδυνάμωση ορισμένων συνοικιών, οι οποίες τροφοδοτούσαν το συγκεκριμένο σχολείο, αλλά και στις κοινωνικές ανισότητες που οδηγούσαν συχνά σε άνιση κατανομή του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των δύο σχολικών μονάδων³⁰.

Αν εξεταστεί συγκριτικά η εξέλιξη των δύο σχολείων, γίνεται σαφές ότι ενώ το 1^ο Δημοτικό Σχολείο διατηρεί περίπου το 65%–70% του συνολικού μαθητικού δυναμικού του Κολινδρού σε όλη τη δεκαετία, το 2ο περιορίζεται στο 30%–35%. Για παράδειγμα, το 1950 η αναλογία μαθητών μεταξύ 1ου και 2ου σχολείου ήταν σχεδόν ισόρροπη (305 έναντι 288, δηλαδή 51,4% και 48,6% αντίστοιχα), ενώ μετά το 1952 η σχέση αυτή αλλάζει ριζικά, με το 1^ο να συγκεντρώνει το 66,6% και το 2ο μόλις το 33,4%. Η αναλογία αυτή διατηρείται σχεδόν σταθερή μέχρι το τέλος της δεκαετίας, γεγονός που δείχνει ότι η αρχική πτώση στο 2ο σχολείο δημιούργησε μια νέα ισορροπία, η οποία παγιώθηκε στις επόμενες σχολικές χρονιές. Η συσχέτιση των δεδομένων αυτών με τις δημογραφικές εξελίξεις της περιοχής κατά τη δεκαετία του 1950 είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο πληθυσμός του Κολινδρού, όπως προκύπτει από τα γενικά στοιχεία της περιόδου, γνώρισε μείωση εξαιτίας της έντονης εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης, που αποτελούσε κοινό φαινόμενο στη μετεμφυλιακή Ελλάδα. Ωστόσο, ενώ η συνολική δημογραφική μείωση επηρέασε και τα δύο σχολεία, η επίδρασή της δεν ήταν συμμετρική, καθώς το 2^ο σχολείο φαίνεται να υπέστη δυσανάλογες απώλειες, πιθανόν λόγω γεωγραφικών, κοινωνικών ή οργανωτικών παραγόντων. Αν μεταφράσουμε την πτώση του 2ου σχολείου σε ποσοστό επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της πόλης, γίνεται φανερό ότι η μείωση αυτή δεν ήταν απλώς αριθμητική αλλά είχε και δομικό χαρακτήρα, μεταβάλλοντας τη μαθητική γεωγραφία του Κολινδρού.

Συνολικά, το διάγραμμα που ακολουθεί υπογραμμίζει την άνιση πορεία των δύο δημοτικών σχολείων του Κολινδρού κατά τη δεκαετία του 1950, με το 1ο να παρουσιάζει σταθερότητα και ήπια αυξομειώσεις, ενώ το 2ο καταγράφει δραματική συρρίκνωση και αδυναμία ανάκαμψης. Το φαινόμενο αυτό εντάσσεται στο ευρύτερο δημογραφικό πλαίσιο της εποχής, όπου η μετανάστευση και η κοινωνική αναδιάρθρωση έπαιξαν καθοριστικό ρόλο, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει και τη διαφοροποιημένη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών μέσα στον ίδιο οικισμό. Ακολουθούν τα στοιχεία της δεκαετίας του '50 συγκεντρωτικά.

²⁹ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^ο Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

³⁰ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^ο Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

Πίνακας 6: Μαθητική κίνηση δημοτικών σχολείων Κολινδρού κατά την δεκαετία του '50

2.4. Μεταβολή σχολικών μονάδων Κολινδρού κατά τη περίοδο 1950-1959

Κατά την περίοδο 1950-1959, η οργανική κατάσταση των σχολικών μονάδων του Κολινδρού παρουσιάζει ενδιαφέρον, ιδιαίτερα αν εξεταστεί σε συνάρτηση με τη μαθητική κίνηση που αποτυπώνεται στο διάγραμμα. Το 1ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού, με σταθερά υψηλό αριθμό μαθητών που κυμαίνεται γύρω στους 270-305 σε όλη τη δεκαετία, διατήρησε αδιάλειπτα την οργανικότητά του ως εξαθέσιο σχολείο. Η σταθερή αυτή λειτουργία υποδηλώνει ότι το σχολείο διέθετε το απαιτούμενο μαθητικό δυναμικό για να καλύπτει τις προϋποθέσεις εξαθέσιας οργανικότητας, σύμφωνα με τις ισχύουσες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις της εποχής. Παρά τις ελαφρές διακυμάνσεις στον αριθμό των μαθητών, η δυναμική του 1ου σχολείου εξασφάλιζε την εύρυθμη λειτουργία του, χωρίς να τίθεται ζήτημα υποβάθμισης ή μεταβολής της οργανικής του θέσης³¹.

Αντίθετα, το 2ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού, αν και σημείωσε εντυπωσιακή πτώση του μαθητικού πληθυσμού μετά το 1951 (από 290 μαθητές σε μόλις 146 το 1952), παρέμεινε καθ' όλη τη δεκαετία οργανικά πενταθέσιο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ενδιαφέρον ερώτημα, καθώς βάσει της ραγδαίας μείωσης του μαθητικού δυναμικού του σχολείου, θα μπορούσε να αναμένεται πιθανή οργανική υποβάθμιση. Ωστόσο, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές αρχές της περιόδου διατήρησαν το σχολείο ως πενταθέσιο, γεγονός που πιθανόν να αντανακλά θεσμικές ή κοινωνικές παραμέτρους. Ενδεχομένως να λειτούργησαν κριτήρια όπως η γεωγραφική κατανομή των μαθητών, η ανάγκη εξυπηρέτησης συγκεκριμένων συνοικιών ή η επιθυμία διατήρησης δύο ισχυρών σχολικών μονάδων στον Κολινδρό, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά της περιοχής³².

Η οργανική σταθερότητα και των δύο σχολείων κατά τη δεκαετία του 1950, παρά τις μεγάλες διαφορές στις τάσεις της μαθητικής κίνησης, υποδεικνύει ότι ο Κολινδρός εξακολουθούσε να αποτελεί σημαντικό τοπικό κέντρο με ισχυρή εκπαιδευτική παρουσία. Το 1ο σχολείο διατήρησε σταθερά την πρωτοκαθεδρία του, ενώ το 2ο, παρότι συρρικνώθηκε σε μαθητικό πληθυσμό, διατήρησε την οργανική του θέση, γεγονός που ενδεχομένως σχετίζεται με τον ευρύτερο ρόλο της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού, που δεν μπορούσε εύκολα να υποβαθμιστεί παρά τις

³¹ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Στατιστικά Αρχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Οργανικότητες σχολικών μονάδων Κολινδρού

³² Ο.π.

δημογραφικές πιέσεις. Με τον τρόπο αυτό, τα δύο σχολεία λειτούργησαν συμπληρωματικά, διατηρώντας μια ισορροπία που εξυπηρετούσε τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

2.5. Εκπαιδευτική δραστηριότητα Δημοτικών Σχολείων Κολινδρού και Λιβαδίου κατά την περίοδο 1960-1979

Κατά τη δεκαετία του 1960 η μαθητική κίνηση στα δημοτικά σχολεία του Κολινδρού και του Λιβαδίου αποτυπώνει με σαφήνεια τις επιδράσεις των δημογραφικών εξελίξεων στην περιοχή. Ο πληθυσμός του Κολινδρού, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, από 3.638 κατοίκους το 1961 μειώθηκε σε 3.021 το 1971, καταγράφοντας απώλεια της τάξης του 16,9%. Το αρνητικό αυτό φυσικό και μεταναστευτικό ισοζύγιο αποτυπώθηκε στην πτωτική πορεία των σχολείων του κέντρου, ενώ μικρότερες κοινότητες όπως το Λιβιάδι παρουσίασαν διαφοροποιημένη εικόνα.

Το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού ξεκίνησε τη δεκαετία με 290 μαθητές το 1960, όμως ακολούθησε μια σταθερά καθοδική πορεία μέχρι τα μέσα της δεκαετίας. Το 1965 ο αριθμός των μαθητών είχε μειωθεί στους 220, γεγονός που αντιστοιχεί σε μείωση 24,1% σε σχέση με την αρχή της δεκαετίας. Το 1967 σημειώθηκε περαιτέρω κάμψη με μόλις 204 μαθητές, δηλαδή πτώση της τάξης του 29,6%. Μια μικρή ανάκαμψη καταγράφεται προς το τέλος της δεκαετίας, με 227 μαθητές το 1969, αλλά το συνολικό ισοζύγιο παραμένει σαφώς αρνητικό, καθώς η μείωση από το 1960 ανέρχεται περίπου σε 21,7%. Η πορεία αυτή συνδέεται με τη μετανάστευση νέων οικογενειών προς τα αστικά κέντρα αλλά και προς το εξωτερικό, γεγονός που περιόρισε τον μαθητικό πληθυσμό³³.

Το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού παρουσιάζει διαφορετική δυναμική. Το 1960 αριθμούσε 166 μαθητές, ενώ οι επόμενες χρονιές χαρακτηρίζονται από αυξομειώσεις. Το 1962 σημειώνεται μικρή αύξηση στους 170 μαθητές, ενώ το 1965 παρατηρείται σημαντική άνοδος με 199 μαθητές, δηλαδή αύξηση 19,8% σε σχέση με την αρχή της δεκαετίας. Ωστόσο, η ανοδική αυτή τάση δεν διατηρήθηκε, καθώς ακολούθησε κάμψη με τον αριθμό των μαθητών να μειώνεται στους 174 το 1968 και τελικά στους 167 το 1969. Παρά την ενδιάμεση αύξηση, η συνολική εικόνα δείχνει σχετική στασιμότητα με ήπια μείωση σε βάθος δεκαετίας (-0,6%), η οποία ωστόσο είναι σαφώς μικρότερη σε ένταση συγκριτικά με το 1ο σχολείο. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί σε εσωτερική ανακατανομή του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των δύο σχολείων του Κολινδρού³⁴.

Το Δημοτικό Σχολείο Λιβαδίου³⁵ παρουσιάζει θετική και σταθερά ανοδική πορεία σε όλη τη δεκαετία. Από 35 μαθητές το 1960 έφτασε στους 57 το 1967, ποσοστό που αντιστοιχεί σε αύξηση 62,8%. Αν και το 1969 σημειώνεται μικρή κάμψη στους 49 μαθητές, το συνολικό ισοζύγιο της δεκαετίας παραμένει έντονα θετικό, με αύξηση 40% σε σχέση με την αρχή της περιόδου. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να συνδέεται με τις ιδιαίτερες δημογραφικές συνθήκες των μικρότερων κοινοτήτων, όπου η μετανάστευση ήταν λιγότερο έντονη, ενώ οι υψηλότεροι δείκτες γεννητικότητας και η μεγαλύτερη συνοχή του τοπικού πληθυσμού συνέβαλαν στη διατήρηση και ενίσχυση του μαθητικού δυναμικού³⁶.

Συνολικά, η δεκαετία του 1960 ανέδειξε έντονες αντιθέσεις στη μαθητική κίνηση των σχολείων του Κολινδρού. Ενώ το 1ο Δημοτικό κατέγραψε σαφή και σημαντική μείωση, το 2ο παρουσίασε

³³ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^ο Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

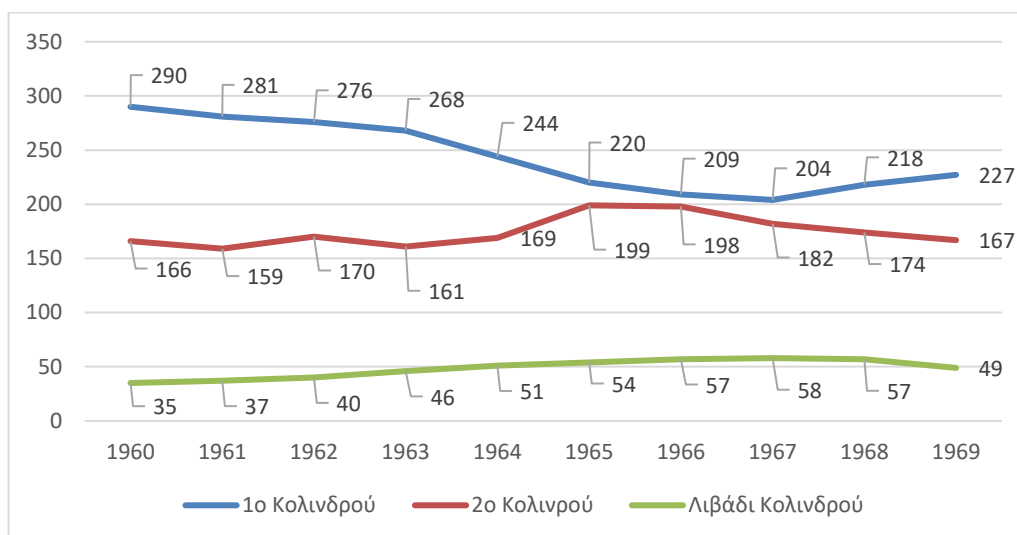
³⁴ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^ο Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

³⁵ Αξίζει να σημειωθεί ότι σχολείο στην περιοχή υπήρχε και την δεκαετία του '50, ωστόσο τα στοιχεία για την δεκαετία αυτή δεν διασώζονται, ούτε στα Γενικά Αρχεία ούτε στην ΔΠΠΕ Πιερίας. Στοιχεία για το σχολείο έχουμε από την δεκαετία του '60 μέχρι και το 1988 όταν και έγινε η συγχώνευση του σχολείου με το 3^ο Αιγινίου. Πριν το 1950 γνωρίζουμε ότι λειτουργούσε 1θέσιο δημοτικό σχολείο με κατά μέσο όρο 28 μαθητές

³⁶ Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Λιβαδίου Κολινδρού

πρόσκαιρη άνοδο και στη συνέχεια σταθεροποίηση, ενώ το Λιβάδι Κολινδρού ακολούθησε μια θετική και ενισχυτική πορεία. Η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζει αφενός τις δημογραφικές πιέσεις που δέχθηκε ο Κολινδρός από το μεταναστευτικό ρεύμα της εποχής, αφετέρου τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο κέντρο και τις μικρότερες κοινότητες, με το Λιβάδι να λειτουργεί ως παράδειγμα μικρής κοινότητας που αντιστάθηκε περισσότερο στις τάσεις πληθυσμιακής αποψίλωσης. Ακολουθούν τα στοιχεία των τριών σχολείων.

Πίνακας 7: Μαθητική κίνηση δεκαετίας '60



Κατά την περίοδο 1970-1979 η εκπαιδευτική δραστηριότητα στα Δημοτικά Σχολεία του Κολινδρού και του Λιβαδίου εμφανίζει σαφή πτωτική πορεία, η οποία συνδέεται άμεσα με τις γενικότερες δημογραφικές μεταβολές που παρατηρούνται στη δεκαετία του 1970. Το διάγραμμα αποτυπώνει με σαφήνεια τη μείωση του μαθητικού πληθυσμού, η οποία δεν περιορίζεται σε ένα μόνο σχολείο αλλά επηρεάζει συνολικά την περιοχή, φανερώνοντας μια ευρύτερη τάση πληθυσμιακής κάμψης που καταγράφεται στον ίδιο χρονικό ορίζοντα.

Το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού ξεκινά το 1970 με 218 μαθητές και μέχρι το τέλος της δεκαετίας, το 1979, υποχωρεί στους 160, καταγράφοντας μια μείωση της τάξης του 26,6%. Η πτώση αυτή είναι σχεδόν συνεχής, με ελάχιστες εξαιρέσεις μικρής ανόδου (όπως το 1973, όταν σημειώνεται μια προσωρινή αύξηση από 204 σε 207 μαθητές). Το φαινόμενο αυτό δείχνει ότι, παρά κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες σταθεροποίησης, η γενική τάση υπήρξε αρνητική. Το σχολείο, που υπήρξε η κύρια εστία εκπαίδευσης του Κολινδρού, ακολούθησε την πορεία συρρίκνωσης του τοπικού μαθητικού πληθυσμού, αντανακλώντας τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και δημογραφικές αλλαγές της δεκαετίας³⁷.

Αντίστοιχα, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού ξεκινά το 1970 με 159 μαθητές, ενώ το 1979 αριθμεί μόλις 109, σημειώνοντας μείωση 31,4%. Η πτώση εδώ είναι ακόμη πιο έντονη, καθώς μέσα σε μια δεκαετία χάνονται σχεδόν 50 μαθητές. Οι αριθμοί αυτοί αναδεικνύουν τη φθίνουσα δυναμική του σχολείου, το οποίο αν και ξεκίνησε με έναν σημαντικό αριθμό μαθητών, εντούτοις δεν μπόρεσε να συγκρατήσει τη διαρροή. Η μεγαλύτερη κάμψη παρατηρείται το 1977, όταν ο αριθμός πέφτει στους 104, γεγονός που υποδηλώνει ότι στα μέσα της δεκαετίας οι πιέσεις ήταν εντονότερες,

³⁷ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

πιθανότατα λόγω αυξημένων μεταναστευτικών ρευμάτων προς τα αστικά κέντρα ή το εξωτερικό, καθώς και λόγω της μείωσης των γεννήσεων στην περιοχή³⁸.

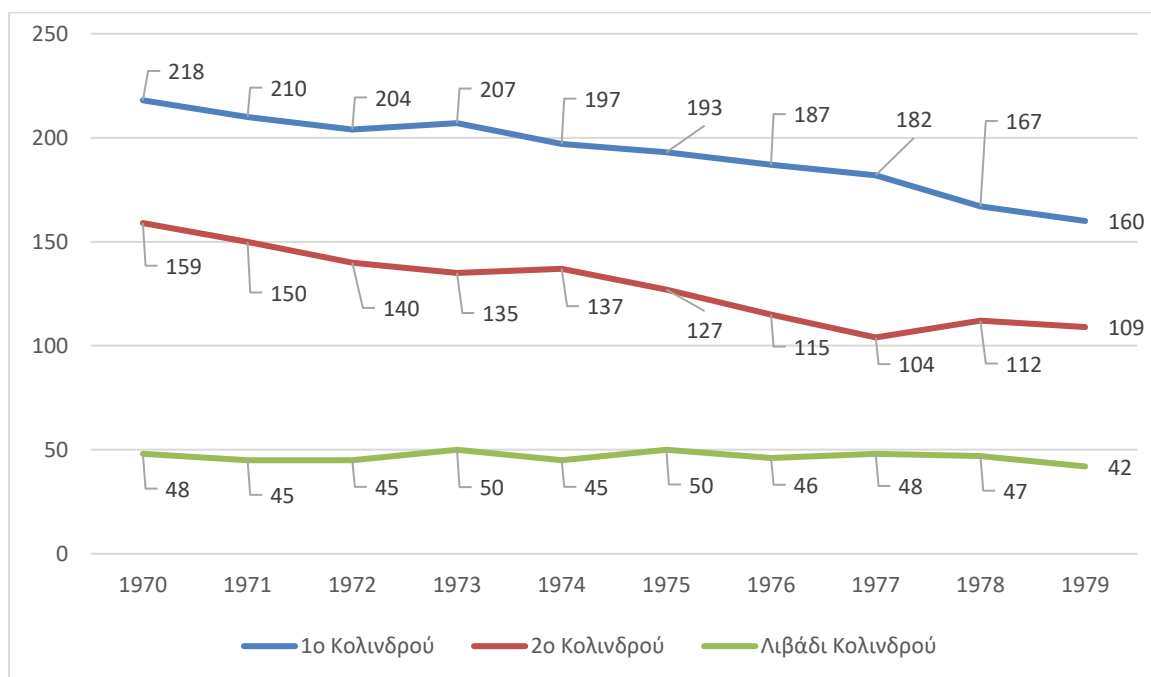
Το Δημοτικό Σχολείο Λιβαδίου³⁹, αν και μικρότερο σε μέγεθος, ακολουθεί επίσης πτωτική πορεία. Από τους 48 μαθητές του 1970, κλείνει τη δεκαετία με 42, σημειώνοντας μείωση της τάξης του 12,5%. Σε αντίθεση με τα σχολεία του Κολινδρού, η μείωση εδώ είναι πιο ήπια και λιγότερο σταθερή, καθώς ενδιάμεσα καταγράφονται αυξομειώσεις (με κορύφωση το 1975, όταν φτάνει τους 50 μαθητές). Το στοιχείο αυτό υποδεικνύει ότι η μικρότερη κλίμακα του σχολείου και η σχετική σταθερότητα του τοπικού πληθυσμού του Λιβαδίου συγκράτησαν εν μέρει τη μαθητική συρρίκνωση, χωρίς ωστόσο να την αποτρέψουν.

Η συνολική εικόνα της δεκαετίας του 1970 επιβεβαιώνει μια έντονη πτωτική τάση στη μαθητική κίνηση, η οποία αν συνδυαστεί με τα δημογραφικά δεδομένα της εποχής, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σύμφωνα με το διάγραμμα του πληθυσμού που εξετάστηκε για την ίδια δεκαετία, ο γενικός πληθυσμός της περιοχής μειώθηκε αισθητά, ακολουθώντας τη γενικότερη πορεία πολλών αγροτικών και ημιαστικών κοινοτήτων της Περίας και της χώρας. Η μετακίνηση πληθυσμού προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, η μετανάστευση προς το εξωτερικό και η υποχώρηση των γεννήσεων αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες που οδήγησαν στη μείωση του μαθητικού δυναμικού. Σε ποσοστιαία βάση, αν συγκριθεί η εξέλιξη των μαθητών με τη γενική πληθυσμιακή τάση, παρατηρείται μια σχετική αναλογία: η μείωση κατά 20-30% στα δύο μεγάλα σχολεία του Κολινδρού αντανακλά τη γενική κάμψη του πληθυσμού στην περιοχή, ενώ η πιο ήπια μείωση του Λιβαδίου φανερώνει έναν τοπικό πληθυσμό που, αν και μειούμενος, παρουσιάζει μεγαλύτερη ανθεκτικότητα.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην περιοχή του Κολινδρού και του Λιβαδίου κατά την περίοδο 1970-1979 χαρακτηρίζεται από συρρίκνωση, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις δημογραφικές εξελίξεις. Η δεκαετία αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της σχέσης μεταξύ πληθυσμιακών μεταβολών και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς η μείωση του αριθμού των μαθητών αντανακλά ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες και μετατοπίσεις, οι οποίες επηρέασαν τόσο τη δομή όσο και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιοχής. Ακολουθούν τα στοιχεία.

³⁸ Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^ο Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

³⁹ Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Λιβαδίου Κολινδρού

Πίνακας 8: Μαθητική κίνηση δεκαετίας '70

2.6. Μεταβολή σχολικών μονάδων Κολινδρού κατά τη περίοδο 1960-1979

Κατά την περίοδο 1960-1979, η εξέλιξη των σχολικών μονάδων του Κολινδρού και του Λιβαδίου αποτυπώνει με σαφήνεια τη σύνδεση της μαθητικής κίνησης με τις οργανικές μεταβολές των σχολείων, όπως αυτές καταγράφονται στα σχετικά διαγράμματα. Το 1ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού, το οποίο διέθετε σταθερά τον μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό, παρέμεινε αμετακίνητο σε οργανικό επίπεδο ως εξαθέσιο τόσο στη δεκαετία του 1960 όσο και σε εκείνη του 1970. Παρά την αισθητή πτώση του αριθμού των μαθητών από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (290 μαθητές το 1960) μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 (160 μαθητές το 1979), το σχολείο διατήρησε τον εξαθέσιο χαρακτήρα του. Η διατήρηση αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι, ακόμη και μειούμενος, ο μαθητικός πληθυσμός του παρέμενε αρκετά υψηλός ώστε να καλύπτει τις οργανικές προϋποθέσεις του εξαθέσιου σχολείου, διατηρώντας το ρόλο του ως βασικού πυρήνα εκπαίδευσης στον Κολινδρό⁴⁰.

Αντίθετα, το 2ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση. Κατά τη δεκαετία του 1960 παρέμεινε σταθερά πενταθέσιο, καθώς οι μαθητές του κυμάνθηκαν σε σχετικά υψηλά επίπεδα (166 μαθητές το 1960 και 167 μαθητές το 1969). Ωστόσο, το 1973 πραγματοποιήθηκε η μοναδική οργανική μεταβολή που αφορά τα σχολεία του Κολινδρού: το 2ο Κολινδρού αναβαθμίστηκε από πενταθέσιο σε εξαθέσιο. Η μεταβολή αυτή δεν ήταν τυχαία, αλλά συνδέεται με τον αριθμό των μαθητών που εκείνη τη χρονιά ανήλθε στους 135, ενώ τα προηγούμενα χρόνια κυμαινόταν μεταξύ 140-170. Παρόλο που από το 1974 και μετά καταγράφεται σταθερή μείωση (έως 109 μαθητές το 1979), η οργανική αναβάθμιση διατηρήθηκε, γεγονός που υποδηλώνει αφενός την ανάγκη απορρόφησης του μαθητικού πληθυσμού στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του

⁴⁰ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Στατιστικά Αρχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Οργανικότητες σχολικών μονάδων Κολινδρού και Λιβαδίου

1970 και αφετέρου την προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να εξισορροπήσει τον επιμερισμό των μαθητών ανάμεσα στο 1ο και στο 2ο σχολείο του Κολινδρού⁴¹.

Στο Δημοτικό Σχολείο Λιβαδίου Κολινδρού⁴² παρατηρείται η πιο χαρακτηριστική οργανική μεταβολή. Από το 1960 έως το 1963 λειτούργησε ως μονοθέσιο, με μικρό αριθμό μαθητών που κυμαινόταν από 35 έως 46. Το 1964 όμως, με την αύξηση των μαθητών σε 51, το σχολείο αναβαθμίστηκε σε διθέσιο, αντανακλώντας την τοπική ανάγκη καλύτερης οργάνωσης της διδασκαλίας σε έναν πληθυσμό που, αν και περιορισμένος σε απόλυτα μεγέθη, παρουσίαζε τάσεις μικρής αλλά σταθερής αύξησης. Η οργανική αυτή μεταβολή παρέμεινε σταθερή σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, με το σχολείο να λειτουργεί ως διθέσιο, καθώς οι μαθητές κυμαίνονταν από 42 έως 50. Η σταθερότητα αυτή δείχνει ότι το Λιβάδι, σε αντίθεση με τον Κολινδρό, διατήρησε έναν πιο συγκρατημένο αλλά αναλογικά επαρκή μαθητικό πληθυσμό, που δικαιολογούσε τη λειτουργία του διθέσιου σχολείου.

Συνοψίζοντας, κατά το διάστημα 1960-1979 οι οργανικές μεταβολές των σχολείων στον Κολινδρό και το Λιβάδι υπήρξαν περιορισμένες αλλά ενδεικτικές των πληθυσμιακών και κοινωνικών εξελίξεων της εποχής. Το 1ο Κολινδρού διατήρησε αμετάβλητη την εξαθέσια οργανικότητά του, το 2ο Κολινδρού αναβαθμίστηκε από πενταθέσιο σε εξαθέσιο το 1973, ενώ το Δημοτικό Λιβαδίου από το 1964 και εξής λειτούργησε ως διθέσιο, παραμένοντας σταθερά σε αυτό το οργανικό επίπεδο. Οι μεταβολές αυτές δεν υπήρξαν μαζικές αλλά αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες και τις τάσεις της μαθητικής κίνησης, η οποία μειώθηκε σταδιακά σε όλα τα σχολεία, ακολουθώντας τις γενικότερες δημογραφικές πιέσεις που χαρακτήρισαν τη δεκαετία του 1970.

Συμπεράσματα

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη της δημογραφικής εξέλιξης και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο Αιγίνιο, τον Κολινδρό και το Λιβάδι κατά την περίοδο 1950–1979 είναι ότι οι τοπικές κοινωνίες ακολούθησαν διαφορετικές πορείες προσαρμογής στις πληθυσμιακές μεταβολές, οι οποίες αποτυπώθηκαν άμεσα στη σχολική πραγματικότητα. Το Αιγίνιο, με έντονη δημογραφική κινητικότητα και μακρά παράδοση προσφυγικών εγκαταστάσεων, ανέπτυξε ένα πολυκεντρικό δίκτυο δημοτικών σχολείων, με συνεχείς οργανικές αναβαθμίσεις που αντικατόπτριζαν την αυξημένη ζήτηση και την ανάγκη για ορθολογικότερη κατανομή μαθητών. Ο Κολινδρός, αντίθετα, παρουσίασε πληθυσμιακή στασιμότητα και έντονη μείωση στη δεκαετία του 1970, γεγονός που οδήγησε σε συρρίκνωση της μαθητικής κίνησης και σε πιο περιορισμένες οργανικές μεταβολές, με χαρακτηριστικότερη την αναβάθμιση του 2ου Δημοτικού και την ενίσχυση του σχολείου στο Λιβάδι.

Γίνεται σαφές ότι οι μεταβολές στα σχολεία δεν υπήρξαν αυτόνομες αλλά εξαρτήθηκαν από το δημογραφικό υπόβαθρο και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (μετανάστευση, αστυφιλία, αγροτική οικονομία). Το σχολείο λειτούργησε ως ευαίσθητος δείκτης των τοπικών αλλαγών: όπου υπήρξε πληθυσμιακή αύξηση ή σταθερότητα, σημειώθηκαν αναβαθμίσεις και επέκταση σχολικών μονάδων, ενώ όπου κυριάρχησε η μείωση και η έξοδος πληθυσμού, καταγράφηκαν πτωτικές τάσεις στη μαθητική κίνηση. Συνολικά, η σύγκριση αναδεικνύει την αμφίδρομη σχέση δημογραφικής εξέλιξης και εκπαιδευτικής πολιτικής, υπογραμμίζοντας ότι ο σχεδιασμός και η λειτουργία των σχολικών μονάδων δεν μπορούν να ερμηνευτούν χωρίς αναφορά στις τοπικές κοινωνικές και πληθυσμιακές δυναμικές.

⁴¹ Ο.π.

⁴² Έκθεση Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Δημοτικό Σχολείου Λιβαδίου

Βιβλιογραφία

Βαρμάζης, Ν. (2002). Δύσκολα χρόνια στην Πιερία. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι

Καζταρίδης, Ι. (2006). Κατερίνη. Από μικρή κώμη στην πολύτροπη πόλη. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.

Καζταρίδης, Ι. (2017). Η Πιερία κατά το 19ο και 20ο αιώνα. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι

Καλλέργης, Σ. (2024). Η ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1978. Το παράδειγμα των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου. "Εκπαιδευτικές Διαδρομές" (Educational Routes). Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου, τ.1. 260-280. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/edro/article/view/38531>

Καλλέργης, Σ. (2025). Η δημογραφική και εκπαιδευτική κατάσταση της πόλης της Κατερίνης κατά την περίοδο 1968-1978: Το παράδειγμα των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων Γουίδη. Κείμενα Παιδείας, (9), 53-69. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/39051/29494>

Τζουμέρκας, Π. (2008). Ο επίσκοπος Κίτρος Παρθένιος Βαρδάκας 1904-1933. Ο βίος και η δράση του. Συμβολή στην επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στη Μακεδονία. Ιωάννινα.

Αρχειακό Υλικό

Ελληνική Στατιστική Αρχή, Πληθυσμιακή κίνηση κοινότητας Αιγινίου Νομού Πιερίας

Ελληνική Στατιστική Αρχή, Πληθυσμιακή κίνηση κοινότητας Κολινδρού Νομού Πιερίας

Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 3^ο Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου

Γενικά Αρχεία του Κράτους. Στατιστικά Αρχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οργανικότητες σχολικών μονάδων Αιγινίου

Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 1^ο Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο 2^ο Δημοτικού Σχολείου Κολινδρού

Γενικά Αρχεία του Κράτους. Στατιστικά Αρχεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οργανικότητες σχολικών μονάδων Κολινδρού

Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Λιβαδίου Κολινδρού

Comparison of greek primary education curricula in terms of philosophical orientations: a critical approach

Sounoglou Marina

Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki

msounoglou@eled.auth.gr

Abstract

The purpose of the article is to contribute to the criticism of the Greek Curricula (CA) of Primary Education Cross-Thematic Curriculum Framework (CTCF)-CA (2003) and new Curricula (2021), in order to identify issues of sequences or changes in the context. Initially, the operational definition and research in the field of study of CAs is established and the context in which CAs are reformed is presented. The methodology applied was based on the content analysis in the light of critical pedagogy. From the comparative study of the teaching subjects of the CAs (2003 & 2021) issues of sequence and change emerge which are discussed globally in the framework of the CAs theory. The scopes and the philosophical orientations as analyzed and used in the official texts are not consistent with the purposes and contents as they are listed in the teaching subjects. The educational policy is technocratically aimed at social efficiency and not at social justice as it is claimed in CA.

© έτος, οι συγγραφείς

Key words: curricula, greek primary education, philosophical orientation, critical pedagogy

Introduction

This paper attempts a systematic comparison of the purposes of the teaching subjects for primary education, as formulated in the previous CA (2003) and in new (2021) for the public schools in Greece, in terms of the philosophical orientations and purposes of the teaching subjects.

Theoretical framework and interpretive tools

The curriculum is complex and multifaceted, operating in a variety of focal points and in a variety of manifestations (Adamson & Morris, 2007). The curriculum constitutes a critical pedagogical political theory that expresses specific ideological assumptions, since it connects knowledge with social practices that legitimize dominant cultural norms, giving a specific picture of the world that the student is called upon to understand through a dialectic relationship (Au, 2012: 29). CAs are a structural element of the educational process. Each curriculum is understood through its context. By context is meant all the text surrounding a word, a sentence, a paragraph that allows the reader to better understand its meaning or value.

This paper focuses on the texts of the Greek official CAs, which were approached with a theoretical framework from the fields of CA, educational policy, and critical pedagogy (Grollios & Gounari, 2016). Specifically, a perspective was adopted in which CA is defined as a socio-political, ideological, cultural, institutional text (Pinar et al., 2008). This approach of the CA, especially the

official-institutional one, as a means for the specific political and social goals of the state or the wider society, is found early in the specific field of the study of programs (Bobbit, 2004).

The new CAs (2021) were reformed in the context of the broader Educational Reform and it was considered as "necessary to write new CAs that will incorporate the positives of the previous CAs but also respond first of all to the needs of all students, to the new social reality and to the new data of the sciences for teaching, learning, knowledge objects and their practices, as well as the development of the skills that are necessary for the citizens of the 21st century" (IEP, 2003).

Methodological approach

This paper attempts a qualitative discourse analysis of the general purpose of each teaching subject of primary education, in order to determine the philosophical orientations and purposes that pervade the texts of the previous (2003) and new (2021) CA. In particular, from the tripartite framework of CA comparison suggested by Adamson & Morris (2007), the critical perspective was adopted in relation to the evaluative or interpretive perspective, because official CAs were investigated, analyzed and commented on as a text of political theory expressing specific ideological assumptions and the critical interpretation of the purposes and intentions was attempted by looking for the declarative and factual conditions.

For the qualitative analysis of the texts, techniques of content analysis and constant comparison of content were combined. Analytical concepts were drawn from the field of curriculum theory, specifically the philosophical orientations that have been identified and discussed from an inquiry perspective (Marsh & Willis, 2007) and critical pedagogy (Gounari & Grollios, 2010).

During the bibliographic review (Filippou & Karagiorgi, 2014) of philosophical orientations, Flouris (2008) classifies them in theories of: social effectiveness, child study, academic theory and social reconstruction. According to the same logic, Pyrgiotakis (2009) also distinguishes them as Flouris. According to Koutselini (2009), the philosophical orientations are distinguished into technocratic, humanitarian-progressive, academic and reconstructive. According to Matsaggouras (2009) there are four approaches: the method-centered, the child-centered, the knowledge-centered and the socio-centered approach. Hatzigeorgiou (2004) refers to the philosophical orientations according to Eisner, Schiro and Grundy, and connects them with the corresponding philosophical bases of idealism, realism, pragmatism and existentialism.

The present paper focused on the official text of CA as an educational policy text that captures a society's basic vision of education and expected to influence the textbooks or materials and teachers' practice.

In the context of Greece it was considered important because, moreover, the importance given to it during the Educational Reform made the official texts central, both in terms of their development process and in terms of the implementation process (experimental schools, teacher training).

Focusing on the official CA text, there is from the outset the limitation that the analysis focused only on the intended CA, and indeed only on the 12 teaching subjects of the new CA (2021) that were common to the previous CTCF-CA (2003) primary education curriculum.

Results

Objectives of the CA (2003-2021) listed below are the data obtained from the analysis between CTCF-CA (2003) and New CA (2021) in the 12 common subjects.

Table 1. Objectives and scopes of the Curricula (CA) 2003 and 2021

Subject	CTCF-CA (2003)	New CA 2021
Geography	for students to acquire basic knowledge and familiarize themselves with methods	Recognize maps, derive information from them and use them effectively in their daily lives, Identify basic geographic elements, develop skills, attitudes and adopt behaviors, decision-making, problem-solving, working plans or small geographic research and presentation of their results, skills of transferring the knowledge of geographical concepts to their daily life.
Arts Education	<p>The general purpose of teaching Visual Arts in Primary and High School is for the student to get to know the Visual Arts, delve into them and enjoy them</p> <p>The student's creativity, the production of artistic work, his participation in the visual arts. Knowledge and use of materials...</p> <p>This Curriculum focuses on the mental dimension of the creative process, as children are asked in the Visual Arts courses to make choices, make decisions, reflect, synthesize, think analytically and abstractly, invent, investigate and, even , to think critically. p.1</p>	<p>The development of investigative skills, through experiential visual learning, is done with topics that highlight connections with the cultural and social experience of each student, which reflects aspects of contemporary visual culture...to know, to participate and to enjoy creative visual exploration through the cultivation of a multi-faceted visual literacy, so as to interpret, evaluate and consciously choose ways of participating in visual culture. At the same time, the development of critical skills allows them to understand and appreciate the world's cultural heritage with sensitivity to social, cultural</p>
Religious Education	<p>In the acquisition of knowledge about the Christian faith and the Orthodox Christian tradition... development of religious consciousness... promotion of Orthodox spirituality as an individual and collective experience</p> <p>In dealing with social problems and great contemporary dilemmas... developing independent thought and free expression... evaluating Christianity as a factor in improving people's lives</p> <p>...students are invited to acquire the appropriate skills, so as to coexist harmoniously with all people and with the religiously "other" and to cooperate contributing to the orderly functioning of society.</p>	<p>contribute:</p> <ul style="list-style-type: none"> – In shaping free, responsible and critically thinking citizens – In the understanding and interpretation of basic aspects of the teaching of the Orthodox Church, as recorded in the Holy Bible, in its doctrinal and moral teaching, in its devotional life and in the tradition of its Holy Fathers. – In the all-round, harmonious and balanced development of the intellectual and psychosomatic powers of the students, so that they have the possibility to develop into complete personalities, to be able to live creatively, with love for the human, life and nature and to be possessed of loyalty to the homeland and the genuine elements of the orthodox Christian tradition, which is a fundamental element of modern Greek and European education.

History	<p>the development of historical thought and historical consciousness. The development of historical thinking concerns the understanding of historical events through the examination of causes and effects, while the cultivation of historical consciousness... students can acquire not only the awareness that the modern world is a continuation of the past, but also the perception that the modern historical horizon is directly connected to his life. The purpose of historical thinking and historical consciousness is thus linked to the more general purpose of education which refers to the preparation of responsible citizens.</p>	<p>The general purpose of teaching History is linked to the broader and ultimate purpose of education, which refers to the understanding of the Greek past and the formation of life attitudes on the part of the students, so that they develop into integrated personalities and become active, democratic, free, autonomous and responsible citizens.</p>
Social and Political/Civics Education	<p>The social and political education of students, tomorrow's citizens,..to deal with the difficult social and moral problems that often appear in their lives, both in the immediate and in the wider physical and social environment...to acquire the knowledge, understanding and skills that are essential elements for their free, responsible and active participation in social, economic and political development,... the development of our Greek identity and consciousness</p>	<p>the development of values, knowledge, skills and attitudes in students, so that they become active democratic citizens with critical capacity and participatory action. Citizens who participate effectively in a democratic culture of trust and cooperation,</p>
Mathematics	<p>the purpose of teaching Mathematics is part of the general aims of Education and concerns the contribution to the completion of the student's personality and his successful social integration,</p>	<p>to appreciate and value Mathematics ... to develop mathematical processes and practices ... to utilize a variety of resources and tools ..introduce students to concepts, skills and thinking strategies that are essential in everyday life and support learning...contribute in a decisive way to their development as successful lifelong "learners"...build a stable conceptual basis in Mathematics, which will allow them to use their knowledge and develop academically. ...recognizes that different learning styles exist in a classroom, encourages expectations that require the use of a variety of teaching and assessment tools and strategies, and provides all students with mathematical challenges for the progressive development of higher-order thinking</p>

Study of the Environment	acquisition of knowledge and the development of skills, values and attitudes, which enable the learner to observe, describe, interpret and to some extent predict the functioning, relationships and interactions of the natural and man-made environment within which ... development of cognitive connections and interactions between different subjects, in which the emphasis is placed on treating the student as a researcher.	the formation of the modern, active, responsible citizen, with personal fulfillment and development, who, in addition to ensuring his quality living with values and with sufficient abilities (knowledge, skills, attitudes and values) that are updated throughout his life, is aware and interested for world peace, human dignity, cultural heritage, sustainable development, innovation, entrepreneurship, the protection of the natural environment, its participation in solving environmental problems on the planet, taking initiatives to upgrade the quality of life of all peoples, guaranteeing human rights, justice, democracy, social cohesion and decision-making in the internationalized society with equal treatment of all peoples.
Music	development and cultivation of the ability for aesthetic pleasure when listening, performing and creating music as one of the manifestations of artistic expression and creativity of humans.	the cultivation of students' musicality and musical skills, develop skills in playing musical instruments, show improvisation and composition skills, acquire knowledge and skills in music writing and reading,
Language	aims to develop students' ability to handle written and spoken language with competence and self-confidence, consciously, responsibly, effectively and creatively, so that they can actively participate in their school and wider society"	focuses on learning the written word (writing and reading), on students' broader literacy in a variety of media ..broaden their thinking and be able to express themselves in spoken and written language with fluency, accuracy and factual appropriateness, so as to communicate their ideas and evaluations in their environment and to communicate actively through the production and reception of it of speech" (p. 2)
ICT	for the students to acquire an initial but structured and comprehensive understanding of the basic functions of the computer, within a perspective of technological literacy and recognition of Information and Communication Technology, while developing wider skills of critical thinking, ethics, social behavior as well as a willingness to activate and creating both individually and in collaboration with other people or as members of a group... acquiring the ability to understand the basic principles that govern the use of computing technology in important human activities (such as: information and its processing, communication, entertainment, new possibilities of approaching knowledge), the necessary conditions are created that favor a pedagogic and teaching methodology centered on the student, the differentiation and personalization of learning opportunities is facilitated and, finally, students acquire the necessary critical and social skills that will ensure equal access to knowledge and lifelong learning opportunities. ... preparation for their participation in the Knowledge Society by cultivating life skills.	to develop the necessary digital and computing competencies (knowledge, skills, attitudes, attitudes and values), which enable them to make adequate use of computing systems, digital devices and the Internet in order to collect, organize, manage and analyze data, expressed, ...show behaviors of an active and responsible citizen. The objectives of the CA concern the achievement of digital and IT literacy and the building of computational thinking and include five dimensions: the technological (fundamental knowledge and skills of using digital technologies), the cognitive, the social (information management, communication, collaboration), the dimension of problem solving with digital technologies (creativity, modeling, decision-making, critical thinking, innovation) and the dimension of digital culture which concerns knowledge, skills, attitudes, behaviors and values regarding digital learning, digital citizenship and digital security.

Natural Sci- ences	<p>In Physics and Chemistry, it is also intended that students come into contact with modern ideas and topics from the field of Physics and Chemistry, The teacher, utilizing modern findings of cognitive psychology and educational research, is possible, using appropriate activities:.. to help the student to discern the inadequacy of his views on the interpretation of phenomena, lead him to build and use scientific standards- "models" e.g</p>	<p>The purpose of the CA is the transfer of the scientific theories of the natural sciences, the procedures they foresee and their applications in the educational process...the acquisition of knowledge, the development of skills and the formation of attitudes required for the scientific or working future or – simply – the citizenship of the students, but also consistent with their age, cognitive characteristics....the objectives of the Physics relate to the formation of future citizens, the development of skills, and the literacy in natural sciences of all students. The emphasis of the teaching process moves from the subject matter and the teacher to the students, to a strongly student-centered approach with teacher guidance.</p>
Physical Education	<p>The purpose of Physical Education in compulsory education is to contribute as a priority to the physical development of students and at the same time to help in their mental and spiritual cultivation as well as their harmonious integration into society. Priority is given to the development of students' motor skills</p>	<p>aims to equip them with the necessary knowledge, skills and attitudes that will lead them to an active and healthy lifestyle. Movement is an end in itself but also the means that will make the students physically active and will promote their health and quality of life, for life... aims at students' physical/physical literacy, the necessary motor and social skills and cognitive concepts to participate in a variety of physical activities</p>

Critical Analysis

In both CA for Language, it seems that there is no child-centered but knowledge-centered and method-centered approach, since the student should handle the language effectively, without reference to the particular abilities or needs that may exist.

In both CA for Civic Education, emphasis is placed on values and skills as tomorrow's citizens without giving specific cases or explaining and further analyzing cases where the above does not apply, e.g. unequal distribution of funds in the European Union. The economic, social, political and cultural needs are not mentioned and the existing unjust conditions for many social groups are not questioned. The aim of the curriculum is social efficiency rather than social justice. Students are asked to obey and conform to the circumstances rather than challenge and assert. Participatory action is mentioned in the CA (2021), in the strengthening of democratic identity and democratic consciousness and action, however it is not ascertained that these are given meaning.

In both CA for Mathematics, it seems that the child-centered approach is absent since the emphasis is placed on the successful social integration of the student, the completion of his personality as a "lifelong" student and future worker. Compliance with the conditions as they are created will allow them to utilize their knowledge and develop academically.

In CA for Art, reference is made to the connections made by the student, to his cultural and social experience and to the development of critical skills. Of course, the emphasis is on the student getting to know and delving into topics that are already predetermined and already selected.

Also both CA for Religious Education, are confessional in nature and promote the dominant religious culture. There are no child-centered elements since the emphasis is on the knowledge that the student will acquire about the Orthodox Christian faith and the teachings of the Orthodox Church. There is a reference to the formation of free, responsible and critically thinking citizens and to be able to live creatively, with love for human, life and nature but within the context of the homeland and the orthodox Christian tradition. Here it is clearly seen that cultural and religious differences are not taken into account and therefore the student as a carrier of socio-cultural and religious wealth is ignored, just as he is also ignored as a producer of knowledge and a doer.

Both CA for Study of the Environment, emphasize the acquisition of knowledge and the development of skills. In fact, in the New CA (2021) it refers to innovation, entrepreneurship, elements that make it harmonized with the imperatives of capital.

In both CA for Music Education, the development of enjoyment and listening skills are non-child-centered elements. The reference that the child can create through improvisation also targets the process itself. Also, there is no mention of the different abilities and how they could be used.

In both CA for ICT, the main aim is for students to develop the necessary digital and computing skills, school knowledge is acquired through scientific knowledge processes. Reference is made to the pedagogic and teaching methodology that is centered on the student, and the differentiation and personalization of learning opportunities is facilitated. However, the main objective is to prepare students for participation in the Knowledge Society by cultivating life skills.

Therefore, in CA for Geography, child-centered orientation seems to be absent in the two programs, since a series of goals are given for the students to acquire knowledge, develop abilities and acquire skills. The student is not understood as a producer of knowledge but as an executor of pre-determined goals.

In both CA Physics, emphasis is placed on the what and how of knowledge, the teacher as a leader of the procedure, who using modern findings of cognitive psychology and educational research, it is possible, with the use of appropriate activities: to help the student to distinguish the inadequacy of his views for the interpretation of the phenomena, to lead him to the construction and use of scientific standards-“models”. So, the student’s self-awareness and the betterment of society are not at the heart of CAs.

In CA for Physical Education, their harmonious integration into society cannot be interpreted as a child-centered element, the emphasis is again on skills (motor and cognitive) and knowledge of physical/physical literacy. The reference that a student will promote the health and quality of his life, for life, can be considered child-centered.

In CA for History, promote cultural transmission and continuity by developing national identity to ensure coherence and continuity. There is no mention of the functional involvement of students to produce new knowledge and interpret historical events and make connections to understand contemporary reality.

Discussion

A general conclusion is that the new CA (2021) were not reformed based on an evaluation of the previous ones (2003). Although, as it is explicitly stated, it was considered necessary to write new CAs that will incorporate the positives of the previous CAs, but will first of all respond to the needs of all students.

We notice that in the CA (2021) the aims of the programs of Social and Political education, Mathematics, Religious Education, Study of the Environment, ICT, Physics and Chemistry, and History deal with the formation of the student as the future citizen.

At the same time, the program for Religious Education focuses on the Orthodox Christian tradition, which is a fundamental element of modern Greek and European education, the program for Geography and Study of the Environment is based on the sustainable development of the planet, the Mathematics is based on awareness of the nature of mathematical knowledge and its critical/big ideas that connect and unify the individual fields of mathematical science.

For Music it prioritizes the cultivation of musicality and musical skills in the context of the modern post-industrial and multicultural society, in the context of the information age we are living in today. Physics takes into account research results from other sciences such as psychology as well as results for student performance. The program for ICT takes into account the current state of technology and its impact on all sectors. In Physical Education, the primary purpose is physical/physical literacy in terms of motor, cognitive, behavioral and moral/emotional/social. In History, the main purpose is historical consciousness and continuity with national identity. In Geography and Study of the Environment based on the sustainable development of the planet without looking for the main causes for the destruction of the planet with reference to the production of capital and the socio-political conditions that they shape.

As Grollios (2022a) has mentioned, there is no single and clear orientation in all teaching subjects. Of course, despite the heterogeneity they present, they are connected by a common thread in terms of adapting to the conditions that are formed in a socio-economic and ideological-political context, promoting a uniformity and non-divergence from the dictates of capital, the market and the European Union. That is why in 7 of the 12 programs the goal is tomorrow's citizens and the cultivation of skills according to the labor market. The "required" skills include creativity and flexibility in a "changing" environment.

It is noteworthy that they claim to be student-centered by taking the student into account, but on critical analysis they seem to contradict themselves. The emphasis is on the cultivation of skills and abilities mainly to enable the student to cope as a future citizen. The desired and intended skills listed are over thirty and include "soft skills". About the values such as democracy, justice, respect, human rights are presented as already held and not demanded. In all the programs there is no reference with specific examples of the existing conditions that prevail in the EU and in the whole world, for the resulting inequalities, wars with millions of civilian casualties. It seems that the words are used vaguely, without a clear definition just for the simple reference and not for the essential criticism of the consequences of imperialism.

It appears to "perpetuate a European factory model of schooling that ignores students' interests and backgrounds" (Hickling-Hudson & Ahlquist, 2003: 80). If the Eurocentric projection is challenged, with cultural products and lessons based on students' lived experiences, then students can enjoy strong community support and involvement. (Adamson & Morris, 2007: 280)

There are references to social justice, disability, social gender but there is no mention about the class issues, gender discrimination, vulnerability and economic inequalities resulting from the exclusion of certain social groups. Even when references are made to the cultivation of critical skills, this is done on a superficial level of "rebuilding attitudes", "cultural acclimatization", "hope for a better world".

Therefore, although the purposes appear as reconstructive and aimed at social reconstruction, we observe that not only are they not confirmed by the content but instead they serve to fully adapt to the existing conditions without any deviation. This also constitutes a deliberate distortion and appropriation of terms and concepts without responding to the basic purposes and philosophical orientations of the programs. This is confirmed when student-centered programs are characterized but ultimately the goal is the cultivation of skills by the teacher for the future assimilation of the student as a future worker who will have to adapt to the ever-changing conditions. Also, just as there is no single frame of reference for the philosophical orientation, the same can be seen in the use of the student-centered approach. The use of the term "student-centered" takes on a different perspective in each program. Below it will be mentioned some examples to make it more clear:

- in Language: "the student is at the center of the educational process and determines both the beginning (the purpose) and the end (the achievement) of each teaching plan" p.10

-in Social and Political Education "the focus is on the student who is encouraged to learn and apply knowledge and skills... Project-based learning contrasts with traditional teaching in which a linear path of knowledge is followed" p.12

-In Geography: "constructive teaching" is a "student-centered model".

-in Physics: "the emphasis of the teaching process moves from the subject and the teachers to the students, to a strongly student-centered approach with the guidance of the teacher" p.2

- in Music: "student-centered teaching method, with the application of which students acquire knowledge and skills responding to the individualized needs of students" p.12

-in Study of the Environment: "learning environments are adopted and organized which focus on the students" p.4

-in ICT: "Learning design emphasizes the overall activity of the class or group of students"

-in Religious Studies: "the emphasis moves from the subject, the teachers and the teaching process to the students (student-centered) and the results" p.7

-in Mathematics "supports the cognitive-individual (student-centered) and the socio-cultural-participatory approach" p.8

-in History: "teachers organize a student-centered environment with strong teacher-student and inter-student relationships"

It is noteworthy to mention that the clear priority of the EU with the OECD guidelines is the development of students' skills through the clear pre-defined objectives in the CA (Priestley, Alvunger, Philippou & Soini, 2021).

At the same time, the enforcement of specific educational policies through funding guides the development of business-oriented curricula (Hill, 2007). That is why the actions of the European Commission (2016) prioritize the strengthening of digital tools and entrepreneurship by proposing "New skills for new jobs and redesigning education". If the CA are intended to prepare students as potential workers, they create a capitalist condition that leads students to a highly competitive and method-centric approach, then education falls short and is removed from its essential role.

Education and CA that focus on preparing students for the labor market limit students' all-round development. As Rikowski (2020) states: "The tragedy of labor can disappear and, with this fading away, education is freed from the shackles of capitalist labor as it becomes increasingly redundant as a generator of labor power qualities designed to work in capitalist labor processes".

There is the targeted intent and purpose of developing and nurturing skills through CA based on labor market requirements and harnessing these skills for the benefit of the economic framework and capital. In the curricula of Greece it is stated that every student is the future citizen who must meet the needs for specialization, as dictated by the developments of the present and the prospects of the future. Students should be able to apply the knowledge and skills they acquire in their daily life, in their social activities as well as in their professional employment, for a more meaningful connection between schooling and the labor market.

The contribution of this paper is the outline of the philosophical orientation of the primary education CA (2003, 2021) in a critical approach. It is confirmed by the analysis that the CA, although they are presented as child-centered, nevertheless prove to be pedagogical and in fact aim at specific ones that are harmonized according to the criteria of the capitalist system, because there is no distinction in the needs of the students, there are individual differences between the students due to the different starting point, of different experiences, skills, backgrounds, needs, motivations, etc. Educational and cultural capital according to Bourdieu (1986) is not taken into account, which refers to the culture, structure, socio-economic and educational background of the family, the status of the family, the form of power and control, the cultural context and learning style. At the same time, it does not enable the teacher to reflect on the teaching practices with the aim of self-transcendence and from being a simple implementer of the program due to predetermined goals and objectives to be able to become the 'transformative intellectual' (Rodríguez, 2008).

A valuable insight in critical pedagogy and policy development is that CA appears as a preparatory filter that sorts students according to their skills and prepares them for the labor market. Students are presented as products, in a context of commodification aimed at cultivating skills, monitoring and evaluating these skills, and finally disciplining production systems according to the rules of the global market (Sounoglou, 2024).

Conclusion

From the above it is obvious that the concept of "student-centeredness" is not clearly defined and each time it is used with a different meaning. Therefore, it is very difficult to define an approach for all teaching subjects since each time a different meaning is given. At the same time, the concept of student-centeredness negates itself, when there are so many predetermined "expected learning outcomes" with specific teaching goals. All these characteristics have as their starting point the social effectiveness of Bobbit (Grollios & Gounari, 2015; Grollios, 2022b). According to which students should adapt to the prevailing socio-economic and ideological-political conditions (Au, 2024). So, it turns out that the reference of the concepts either intentionally or unintentionally leads to a misunderstanding of the teachers and those directly concerned. Because, formulaic terms are used and the legalization of educational policies is technocratically aimed at social efficiency and not at social justice as it is popularly claimed. In summary, the article aimed to identify the philosophical orientations of the CA and critically analyze the content to highlight the contradictions and distortions that lead to confusion. The concepts as analyzed above and used in the official texts are not consistent with the purposes and contents as they are listed, with the result that the CA acquires a hermaphrodite policy that does not serve the pedagogical function it should have in general.

References

- Adamson, B. & Morris, M. (2007). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research Approaches and Methods*, 19, 263-282. Springer: CERC Studies in Comparative Education.
- Au, W. (2022). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.
- Au, W. (2024). New tests, same old problems: how high-stakes standardized tests have always reproduced inequity. *Horizontes*, 42(1), e023083-e023083.
- Bobbit, F. (2004), Scientific method in curriculum-making. In D.Flinders & S. Thornton (Eds) *The curriculum studies reader*, New York: Routledge, 9-16.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital.(1986). *Cultural theory: An anthology*, 1(81-93), 949.
- European Commission. (2016). *New skills agenda for Europe: Working together to boost human capital, employability and competitiveness*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>
- Filippou, S. & Karagiorgi, G. (2014). Philosophical orientations of elementary school curricula in Cyprus (1996/2010) *Comparative and International Educational Review*, 14, 63-100. <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/TEYXOS-22-4.pdf>
- Flouris, G. (2008). *Analytical programs for a new era in education*. Athens: Grigoris Publications.
- Gounari, P., Grollios, G. (Ed.) (2010). *Critical Pedagogy*. Athens: Gutenberg.
- Grollios, G. (2011). *Progressive education and curriculum*. Thessaloniki: Epikentro
- Grollios, G. (2022a). Assessment and differentiated teaching in the new Primary School Curricula, *Educational Review*, 73, 11-24.
- Grollios, G. (2022b). The Visual Design of the New Study Programs, *Bookmark (Selidodeiktis)*,16, 10-16.
- Grollios, G. & Gounari, P. (2015). The Design of New Study Programs in Greek Compulsory Education. *Proceedings of the 7th Scientific Conference on the History of Education with International Participation 'Which Knowledge Has the Most Value?'*, 9–17. <https://www.e-lesxi.gr/o-schediasmos-ton-neon-programmaton-sp/>
- Grollios, G. & Gounari, P. (2016). *Liberating and Critical Pedagogy in Greece: Historical routes and perspective*. Athens: Gutenberg.
- Hatzigeorgiou, G. (2004). *Know the curriculum*. Athens: Atrapos.
- Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour, and the global project of neoliberal capital, *Policy Futures in Education*, 5(2) p.204-225.
- Institute of Educational Policy (I.E.P.). (2023). *Act "Upgrading the Study Programs and Creating Educational Materials for Primary and Secondary Education" - MIS: 5035542 Second Edition, 2022*, Athens.
- Ioannidou-Koutselinis, M. (2001). *Program Development: Theory-research-practice*. Nicosia.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Matsaggouras, H. (2009). *Introduction to the Sciences of Pedagogy*. Athens: Gutenberg.
- Pedagogical Institute. (2003). *Cross-Thematic Curriculum Framework-Curricula (CTCF-CA/DEPPS-APS)*. Athens: Pedagogical Institute, Ministry of National Education and Religious Affairs.

- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (2008). *Understanding curriculum? an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., & Soini, T. (Eds.). (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing Limited.
- Pyrgiotakis, I. E. (2009). *Introduction to Pedagogical Science*. Athens: Ellinika Grammata.
- Rikowski, G. (2020). *Education and the Tragedy of Labour*. DOI:10.13140/RG.2.2.13584.23046
- Rodríguez, E. (2008). Engaging and transforming the discourse of neoliberalism in education: A possibility for international solidarity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 24(1), 47-59.
- Sounoglou, M. (2024). Greek, Finnish and Danish curricula and their relation to the labor market: a critical approach. *Journal for Critical Education Policy Studies IJEPS*, 21(3), 125-152.

Educational inequalities in Insular Greece: Ethnicity, Class, Gender, and Policy Responses in a Mediterranean Context

Metaxoudis Eleftherios

*Secondary Education Informatics Lecturer, Ministry of Education, Religious Affairs and Sports
emetaxou@eled.duth.gr*

Abstract

This article examines educational inequalities between insular and mainland Greece, focusing on how factors such as ethnicity, socioeconomic class, gender, and infrastructure development contribute to disparities in access, quality, and inclusivity. Greece's geographical and cultural diversity presents unique challenges for uniformly applying educational policies, often leaving insular communities under-resourced and underserved. Through a comparative policy analysis, this study draws parallels with similar Mediterranean regions in Italy, France, and Spain, where insular and remote areas also face educational inequities. In these countries, targeted policies address challenges related to cultural inclusivity, digital infrastructure, and regional resource allocation, offering valuable insights for Greece. The findings suggest that Greece could benefit from adopting culturally responsive policies, improved teacher distribution strategies, and enhanced digital infrastructure, tailored specifically to its insular regions. By leveraging European Union frameworks and adapting successful practices from neighboring Mediterranean nations, Greece can work toward a more equitable education system. This approach not only aligns with European social cohesion goals but also supports the broader aim of ensuring educational opportunities for all students, regardless of geographic location or background.

© 2025, Metaxoudis Eleftherios

Keywords: Educational Inequality, Insular Regions, Comparative Policy Analysis

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις ανισότητες στην εκπαίδευση μεταξύ των νησιωτικών και ηπειρωτικών περιοχών της Ελλάδας, εστιάζοντας σε παράγοντες όπως η εθνικότητα, η κοινωνικοοικονομική τάξη, το φύλο και η ανάπτυξη υποδομών, που συμβάλλουν στις διαφορές στην πρόσβαση, την ποιότητα και τη συμπεριληπτικότητα. Η γεωγραφική και πολιτισμική ποικιλομορφία της Ελλάδας δημιουργεί μοναδικές προκλήσεις για την ομοιόμορφη εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, αφήνοντας συχνά τις νησιωτικές κοινότητες υποστελεχωμένες και ανεπαρκώς εξυπηρετούμενες. Μέσω συγκριτικής ανάλυσης πολιτικών, η μελέτη αυτή αντλεί παραλληλισμούς με αντίστοιχες περιοχές της Μεσογείου, όπως η Ιταλία, η Γαλλία και η Ισπανία, όπου οι νησιωτικές και απομακρυσμένες περιοχές αντιμετωπίζουν παρόμοιες εκπαιδευτικές ανισότητες. Σε αυτές τις χώρες, στοχευμένες πολιτικές αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ένταξη, την ψηφιακή υποδομή και τη διανομή πόρων, παρέχοντας χρήσιμες προοπτικές για την ελληνική περίπτωση. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η Ελλάδα θα μπορούσε να επωφεληθεί από την υιοθέτηση πολιτισμικά ευαίσθητων πολιτικών, βελτιωμένων στρατηγικών κατανομής εκπαιδευτικού προσωπικού και ενισχυμένων

ψηφιακών υποδομών, ειδικά προσαρμοσμένων στις νησιωτικές περιοχές της. Μέσω της αξιοποίησης των ευρωπαϊκών πλαισίων και της προσαρμογής επιτυχημένων πρακτικών από γειτονικές μεσογειακές χώρες, η Ελλάδα μπορεί να προχωρήσει προς ένα πιο δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο συνάδει με τους στόχους κοινωνικής συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και υποστηρίζει τον ευρύτερο στόχο της διασφάλισης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως γεωγραφικής τοποθεσίας ή κοινωνικού υπόβαθρου.

© 2025, Μεταξούδης Ελευθέριος

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ανισότητα, Νησιωτικές Περιοχές, Συγκριτική Ανάλυση Πολιτικής

Introduction

Educational inequalities in Greece, particularly between insular (island) and mainland regions, reflect both geographic and socioeconomic divides that complicate equal access to quality education. Greece's unique geography—with a mainland and over 200 inhabited islands spread across the Aegean and Ionian Seas—creates significant logistical challenges for implementing consistent educational policies. The disparities in resources, teacher allocation, and infrastructure quality between mainland and insular schools are pronounced, impacting educational outcomes for students across the country.

One major structural difference between insular and mainland Greece is the accessibility of educational resources. Schools on the mainland, especially in urban areas, generally benefit from proximity to educational facilities, better-trained teachers, and a range of extracurricular programs (OECD, 2018). In contrast, insular regions often experience shortages of qualified teachers and limited availability of specialized courses, such as those in STEM fields, due to geographic isolation (Tsitouridou & Vryzas, 2020). These islands rely on sporadic transportation and face logistical constraints that hinder regular access to learning materials and services, thereby exacerbating inequalities in educational quality.

Infrastructure development also varies significantly, as insular schools may lack essential facilities like science laboratories, libraries, and technology-equipped classrooms, which are more common in mainland schools (Papageorgiou & Halatsoglou, 2022). The Greek Ministry of Education has introduced some technology initiatives to bridge these gaps, such as distributing digital equipment to remote schools, but implementation has been inconsistent. In many cases, outdated infrastructure and unreliable internet connections further isolate students on the islands from digital resources and educational opportunities available on the mainland (Mavrogiorgos, 2021).

The impact of these disparities is evident in educational outcomes. Research indicates that students in insular regions tend to have lower academic performance and are less likely to pursue higher education compared to their mainland peers, perpetuating a cycle of limited economic and social mobility (Katsaros & Petraki, 2019). The lack of equitable access to high-quality education in insular regions restricts students' future opportunities and widens the regional socioeconomic gap.

Greece's geographic and cultural diversity adds another layer of complexity to implementing uniform educational policies. The centralization of the Greek educational system means that policies designed to serve the majority population on the mainland are often unsuitable for the unique needs of insular regions (Sotiropoulos, 2015). Furthermore, cultural diversity across the islands, some of

which have distinct dialects and local traditions, demands a more nuanced, locally adapted educational approach that central policies often overlook. For instance, the need for language-sensitive programs and culturally responsive curricula is particularly significant in these regions, yet remains largely unmet due to uniform policy applications (Matsagouras & Triantafyllou, 2020).

In response to these challenges, there is a growing consensus among Greek policymakers and educational scholars on the need for more region-sensitive educational reforms. Tailoring policies to address the structural, cultural, and infrastructural realities of insular Greece could help bridge the educational divide. Furthermore, insights from similar Mediterranean nations, which have also grappled with regional educational inequalities, suggest that a hybrid approach of localized policy adaptation combined with national standards could foster more equitable educational outcomes.

Examining educational inequalities in Greece, especially those experienced by its insular regions, can be enhanced by looking at similar issues faced by Mediterranean neighbors such as Italy, France, and Spain. These countries share regional characteristics that complicate the implementation of uniform educational policies, including diverse cultural landscapes, socio-economic disparities, and logistical barriers due to geographic isolation. By analyzing how these Mediterranean nations approach educational access, we gain insights into common obstacles and potential policy solutions that may benefit Greece's insular education system.

The Mediterranean is characterized by a rich tapestry of cultures and ethnic diversity. Regions like Italy's southern islands, Spain's Canary Islands, and France's Corsica share histories of migration and cultural pluralism, creating educational challenges similar to those in Greece. Policies in these countries often aim to foster inclusive learning environments that acknowledge linguistic and cultural differences, and examining these practices provides valuable lessons for Greece, where ethnic minorities and migrants are particularly vulnerable to educational exclusion. For example, Spain's bilingual and intercultural education programs in Catalonia and the Basque Country emphasize local language inclusion alongside national curricula, fostering a sense of belonging and equity for diverse student populations (García et al., 2012). Similarly, policies in France's Corsica region offer insights into the benefits of locally adapted curricula that respect regional identity while promoting national integration (Falk, 2018).

Beyond cultural diversity, logistical challenges related to geographic isolation complicate educational access in these Mediterranean regions. Islands and remote coastal areas face higher costs for building infrastructure, transporting educational materials, and recruiting qualified educators, resulting in persistent resource disparities (European Commission, 2020). For instance, Italy's efforts to enhance digital learning in Sicily and Sardinia have highlighted the need for resilient infrastructure that can bridge the gap between isolated communities and urban centers (Italian Ministry of Education, 2022). In Greece, many insular schools face similar barriers to digital learning, making it difficult to keep up with curriculum standards and offer students a broad range of subjects. Comparing Greece's situation to Italy's efforts can inform policies that prioritize digital infrastructure development and remote learning solutions tailored to island regions.

France's overseas departments also provide relevant examples of adapting educational policies to meet the specific needs of remote communities. Initiatives to address teacher shortages in the French Caribbean, for example, have included financial incentives and specialized training programs designed to prepare teachers for the unique challenges of teaching in isolated regions (French Ministry of Education, 2021). Such approaches could inform Greek policies aimed at increasing teacher retention in the Dodecanese and other insular areas. Additionally, Spain's programs to attract

educators to remote and rural schools, which offer benefits like housing subsidies and professional development, can serve as a model for incentivizing teaching positions in Greece's more isolated islands (Garcia et al., 2012).

Analyzing these Mediterranean contexts highlights a common need for policies that recognize geographic, cultural, and economic specificities within national education systems. Italy, France, and Spain offer valuable case studies on how to implement regionally responsive policies that maintain educational equity across diverse regions. Drawing from these experiences, Greece can better address the structural inequalities affecting its insular populations, fostering a more inclusive and resilient education system that meets the needs of all students, regardless of their location.

Literature Review

Ethnicity, Class, Gender, and Diversity in Education

Ethnicity, class, and gender significantly shape educational experiences and outcomes across Greece, especially in insular regions where unique geographical and cultural factors amplify inequalities. Insular Greece, comprising numerous islands with diverse ethnic populations and socioeconomic challenges, faces disproportionate barriers in educational access and quality compared to mainland areas (Papadopoulos & Xypolias, 2018). Ethnic minorities, particularly in the Aegean islands, often encounter limited resources, fewer qualified teachers, and reduced opportunities for advanced coursework, exacerbating disparities in educational attainment (Kaldi, 2021). Moreover, these areas frequently lack the cultural representation necessary to foster inclusivity, leading to alienation and decreased engagement among minority students (Fragkoudaki & Dragona, 2017).

Socioeconomic class further intersects with regional disparities, as insular populations frequently endure higher living costs, limited economic opportunities, and fewer educational facilities (Xynogalas & Karakasidou, 2020). Families from lower socioeconomic backgrounds on islands often struggle to afford supplementary educational resources, such as private tutoring, which is prevalent in Greece to offset inadequacies in public schooling. Consequently, socioeconomic disadvantages contribute to unequal learning environments and limited upward mobility for insular students (Vlachopoulos & Agalianos, 2019).

Gender disparities also persist within insular educational systems, influenced by traditional societal roles and limited access to gender-sensitive educational programs (Kontogiannopoulou-Polydorides, 2008). In many insular communities, female students face subtle pressures discouraging participation in STEM fields, which contributes to a gendered gap in subject choice and career orientation (Karakatsani & Kampylis, 2022).

Comparative studies from other Mediterranean countries such as Italy and Spain underscore similar issues. Italy's Sardinia and Spain's Balearic Islands also report ethnicity and class-based educational inequalities and face logistical challenges in delivering equitable resources across dispersed populations (Ceruti, 2019; González et al., 2021). These shared Mediterranean challenges emphasize the need for policies that are sensitive to local cultural and socioeconomic contexts, promoting equity in diverse and isolated educational settings (Ribot, 2020).

Educational Policy and Regional Equity in the Mediterranean

In the Mediterranean context, regional equity in education is shaped by diverse policies aimed at supporting geographically isolated and underserved areas. Italy, France, and Spain face unique challenges due to their vast and varied territories, which include islands, mountainous regions, and

remote rural areas. Educational policies in these countries have increasingly focused on addressing disparities in access, quality, and inclusivity for marginalized communities.

In Italy, efforts to improve educational access in isolated regions are deeply rooted in the country's commitment to regional autonomy and decentralization (Cavalli, 2018). Italian regions with autonomy, such as Sicily and Sardinia, receive targeted funding to implement educational initiatives that address the unique needs of their populations. These initiatives include additional teacher allocations for schools in remote areas, specialized curricula that reflect local cultural heritage, and enhanced support for bilingual education in regions with minority languages (Benadusi, 2017). Moreover, Italy's 2020 education reform included provisions for digital resources, specifically aiming to bridge the technological divide in underserved areas (Bertolazzi, 2021).

In France, the concept of **éducation prioritaire** (priority education) has been a key approach to promoting equity in underserved regions. Since the establishment of **Zones d'Éducation Prioritaires** (ZEP) in 1981, French policies have focused on providing additional funding and resources to schools in socioeconomically disadvantaged or geographically isolated areas. These policies prioritize small class sizes, teacher training programs focused on diversity and inclusion, and supplementary academic and cultural resources (Bouchard & Hamel, 2020). In recent years, the French government has expanded this model to include digital infrastructure improvements, recognizing that connectivity is critical for ensuring equitable educational opportunities across diverse geographies (Lafortune, 2019).

Spain's approach to regional educational equity emphasizes the importance of cultural and linguistic diversity, particularly in regions such as Catalonia and the Basque Country, where bilingual education is a priority (González & Pérez, 2019). Spanish policies ensure that autonomous communities receive specific funding for educational programs that support regional languages and cultural studies, helping to foster inclusion and diversity. Additionally, rural schools receive support through the **Escuelas Rurales** initiative, which focuses on multi-grade classrooms and distance learning resources to mitigate the challenges of geographical isolation (Domínguez, 2021). In recent years, Spain has also invested in digital technology to facilitate remote learning, an approach accelerated by the COVID-19 pandemic.

These Mediterranean countries illustrate varying but complementary approaches to regional educational equity. Italy's emphasis on local autonomy, France's **éducation prioritaire** system, and Spain's focus on cultural inclusivity provide valuable models for addressing educational disparities in isolated or underserved areas. Together, they highlight the importance of adapting policies to the specific needs of local communities while advancing national goals of educational equity.

Methodology

In analyzing educational inequalities between insular and mainland regions, this study adopts a **Comparative Policy Analysis** (CPA) approach. CPA allows for a structured comparison of policy content, implementation, and outcomes across regions with distinctive demographic, geographic, and socio-economic characteristics (Mok & Chan, 2019). This approach facilitates the identification of how national policies are adapted—or fail to adapt—to local educational needs in geographically isolated communities versus urban centers. To account for contextual differences, we examine variations in resource allocation, curriculum accessibility, teacher distribution, and educational infrastructure. Additionally, we consider the policy frameworks of other Mediterranean countries facing similar geographic and cultural challenges, such as Italy's policies for Sardinia, Spain's for the Canary Islands, and France's for Corsica. These comparisons help contextualize Greece's approach

within a broader Mediterranean framework, providing insights into region-specific adaptations and innovations in education policy (Schweisfurth, 2013).

Data Sources and Framework

For a comprehensive analysis, data are gathered from a range of primary and secondary sources. Key primary data include official Ministry of Education policy documents, statistical reports from the Hellenic Statistical Authority, and regional education reports. These sources allow for detailed examination of policies on teacher assignments, resource distribution, and infrastructural investments. To account for implementation nuances, qualitative data from interviews with educators and administrators in both insular and mainland schools will provide insights into local experiences and perceived policy impacts (Kyriakides & Creemers, 2015).

The study evaluates the impact of four key variables—ethnicity, class, gender, and diversity—using a mixed-methods approach. Quantitative data on **ethnicity** are derived from enrollment statistics by demographic category, while qualitative data are collected through interviews focusing on cultural inclusivity and language support. Socio-economic **class** is assessed through analysis of funding levels per student and access to supplementary educational resources. Data on **gender** include national and regional statistics on male and female student performance, subject choice, and dropout rates. Lastly, **diversity** is examined through curricular and extracurricular offerings that promote multicultural awareness and inclusion, with particular attention to insular regions where cultural and ethnic identities may differ from the mainland. By triangulating these data, the study evaluates policy effectiveness in fostering equitable education across different societal strata and geographic locations.

This methodological framework provides a holistic understanding of how Greek educational policies address (or overlook) the complexities of insular educational contexts, contributing to a larger discourse on educational equity across diverse regions.

Analysis and Discussion

Disparities in Educational Access and Diversity in Greece

Ethnicity

Ethnic minority students in Greece's insular regions often encounter significant barriers to accessing quality education, primarily due to limited resources and cultural disconnects within the curriculum. Interviews with educators suggest that while there are Ministry-led programs for language support, such as Greek language immersion classes for non-native speakers, these initiatives often fall short in reaching all students consistently across islands. Teachers frequently report a lack of adequate training and resources to support the diverse linguistic needs in these regions, reflecting a broader trend of insufficient infrastructure to accommodate diverse cultural backgrounds (Zgourou et al., 2020). This lack of tailored support limits ethnic minority students' engagement, resulting in lower academic performance and higher dropout rates compared to their counterparts on the mainland, where resources for cultural inclusivity are typically more accessible (Markou, 2018).

Class

Socioeconomic disparities heavily influence educational access and quality in insular Greece, with economically disadvantaged students facing compounded challenges due to geographic isolation. Data from interviews reveal that while the Ministry has attempted to allocate funds to address regional inequities, these measures often do not account for the additional logistical costs in insular areas, such as transportation and higher costs for educational materials. Teachers frequently note that students from lower socioeconomic backgrounds have limited access to supplementary academic resources,

extracurricular activities, and technology—factors crucial for academic success. This scarcity is particularly acute in rural and island schools, where facilities and technological resources lag behind urban mainland areas (Papadakis et al., 2019). Consequently, students from lower socioeconomic backgrounds in insular regions often have fewer pathways to academic advancement, perpetuating intergenerational cycles of poverty.

Gender

Gender disparities in educational access and course selection are also pronounced, especially in rural and insular areas. Interview responses indicate that female students in these regions have limited access to advanced coursework, particularly in STEM subjects. Social expectations and traditional gender roles in some insular communities still discourage girls from pursuing science and technical education, narrowing career opportunities (Chiswick & Mavromaras, 2019). Additionally, fewer opportunities exist for participation in STEM-focused extracurriculars, a situation worsened by the lack of qualified STEM educators in these regions. Ministry programs to promote gender equity in education exist but have not been systematically extended to isolated schools, resulting in a persistent gap in STEM participation between male and female students in insular areas (Nasiopoulou et al., 2022).

These disparities reveal the complexities of providing equitable education in geographically and socioeconomically diverse regions. To bridge these gaps, comprehensive policies that address both systemic and localized challenges are essential, particularly those that prioritize resources for insular and rural schools and promote inclusive educational practices.

Comparative Analysis: Italy, France, and Spain

In examining Italy, France, and Spain's policies on educational equity, we find significant initiatives addressing ethnicity, socioeconomic class, and gender disparities that offer insights for Greece, particularly regarding support for diverse populations and geographic challenges.

Italy has made strides in addressing educational inequalities related to ethnicity and socioeconomic class, especially in regions like Sardinia and Sicily, which face unique geographic and economic challenges. Italy's "Intercultural Education Plan" promotes inclusion for students from migrant backgrounds by embedding multicultural themes within the national curriculum and mandating language support programs for non-Italian speakers (Dovigo, 2016). Italian policies emphasize bridging cultural divides through community engagement and providing resources for schools with higher numbers of immigrant or economically disadvantaged students. These practices align with the need, highlighted in the Greek questionnaire responses, to incorporate cultural inclusivity and language support to meet diverse student needs.

France, particularly within its "Zone d'Éducation Prioritaire" (ZEP) initiative, has focused on narrowing socioeconomic disparities in education (Ben Ayed, 2018). ZEP allocates additional funding and specialized programs to schools in underprivileged urban and rural areas, prioritizing staff training in diversity and equity. Gender sensitivity is another focus, with initiatives to promote gender equity in STEM subjects and encourage equal participation in all school activities (Duru-Bellat, 2015). French policy also encourages partnerships with parents and local organizations, a practice that could address similar gaps in parental and community engagement noted by Greek educators. The ZEP model demonstrates how targeted funding and partnerships can reduce disparities in resource distribution, which is especially relevant for Greece's insular regions.

Spain has likewise introduced measures to foster educational inclusivity, particularly in Catalonia and the Canary Islands. The "Plan for Equity and Interculturality" addresses linguistic diversity by

offering bilingual education programs and tailored support for students from different ethnic and cultural backgrounds (Serrano & Howard, 2007). Spain's policy also recognizes the intersection of socioeconomic status and geographic isolation, providing financial incentives to encourage teacher retention in rural or isolated schools. This approach aligns with the feedback from Greek educators who report challenges in teacher distribution and access to inclusive educational resources in insular areas.

These comparative insights underline the effectiveness of targeted funding, language support programs, and gender-sensitive initiatives in creating equitable educational environments. Greece could benefit from implementing similar regionally specific policies, particularly in insular regions, where disparities in resource allocation, cultural representation, and language support persist. These international examples illustrate the impact of proactive, inclusive policies on educational equity, potentially guiding Greece's approach toward achieving greater inclusivity and support for diverse student needs.

Infrastructure Development and Educational Systems

Educational infrastructure in Greece's insular regions faces persistent challenges that impact equal access to quality education. The fragmented geography and remote nature of these islands create significant logistical barriers in establishing and maintaining adequate facilities, digital resources, and consistent teacher allocation (Georgiou et al., 2021). Interview responses from educators' highlight how the lack of reliable infrastructure affects everyday operations, with many describing the difficulties in accessing necessary resources and technology. For example, limitations in internet connectivity hinder the integration of digital learning tools, which are increasingly essential for modern education and especially crucial for bridging resource gaps (Papadakis et al., 2020).

Teacher allocation also presents a considerable challenge in insular regions. Interviews reveal frequent staffing shortages and a high turnover rate, as educators often prefer mainland postings where infrastructure and resources are more robust. This instability in teacher placement affects continuity in education, creating disparities in academic achievement and curriculum consistency (Papanastasiou, 2019). Respondents suggest that policy adjustments could include incentivizing teachers to work in remote areas by offering benefits or specialized training in cultural competency, essential for the diverse student populations common in insular schools.

Comparatively, other Mediterranean countries have implemented targeted policies to support education in remote areas. For instance, Italy's "School for All" initiative in Sardinia prioritizes digital resource development and provides subsidies for transportation, which ensures students and teachers can more easily access educational facilities (Giannini & Meroni, 2019). Spain's Canary Islands have also invested in stable internet access and teacher incentives to attract qualified educators to rural schools (Lopez et al., 2020). Greece could benefit from adopting similar strategies to address the challenges reported by insular educators, creating a more equitable educational landscape across regions.

Cultures and Discourses of Educational Organizations

In insular Greece, schools and educational bodies often face distinct challenges in implementing policies related to diversity, equality, and inclusivity. These challenges arise from limited resources, geographic isolation, and the need to address the specific cultural identities of island communities. Responses from educators indicate that while national policies advocate for inclusivity, they often fall short in providing the necessary resources and support structures, leaving schools to independently interpret and adapt these policies based on local needs (Kyriakides & Creemers, 2015).

This localized adaptation process is mirrored in other Mediterranean countries such as Italy, France, and Spain, where schools in Sardinia, Corsica, and the Canary Islands similarly encounter disparities in policy application, owing to their geographic and cultural distinctiveness (Schweisfurth, 2013).

In particular, insular Greek schools highlight the difficulty of integrating language support and cultural inclusivity initiatives without dedicated funding or trained personnel, a concern also reflected in responses from educators in Sardinian and Corsican schools, where limited professional development on cultural competency constrains the effectiveness of such initiatives (Mok & Chan, 2019). The questionnaire responses suggest that, due to these gaps, insular schools often rely on informal practices and community partnerships to support diverse student populations, but this lacks the consistency and sustainability offered by centrally funded programs.

Moreover, adapting central policies to the unique cultural fabric of insular communities requires a nuanced understanding of local identities. Educators emphasize that policies formulated at the national level may not fully appreciate local values and social structures, making it challenging to foster inclusivity in a way that resonates with students' lived experiences. Similar to findings in Corsica and the Canary Islands, this disparity indicates a broader issue in Mediterranean education systems where policy frameworks often overlook the importance of regional identity, requiring schools to bridge this gap through local adaptations (Duru-Bellat & Mingat, 2018).

Educational Policy Responses and Impacts

The Ministry of Education and Religious Affairs in Greece has implemented policies aimed at addressing educational inequalities between insular and mainland regions, yet disparities persist due to systemic limitations. One success is the Ministry's allocation of resources for language support programs targeting non-Greek speaking students, aiding cultural inclusivity in classrooms. However, responses from educators' highlight gaps in accessibility and adequacy, particularly in remote insular schools where staffing and training remain inconsistent (Panagiotopoulos & Ioannidou, 2021). Teacher shortages and limited professional development on cultural competency further exacerbate inequalities, as educators in insular regions often lack the support needed to adapt teaching methods to diverse classrooms effectively.

Gender equity initiatives in Greek schools, while present, are often constrained by resources and traditional societal norms, with limited impact in encouraging balanced participation across academic fields (e.g., STEM) and extracurricular activities. Socioeconomic disparities also hinder students' access to educational resources, especially in insular areas where local economies are less robust. Policies addressing these inequalities remain inadequate, as highlighted by educators' concerns about the lack of targeted support for economically disadvantaged students (Tzimopoulos, 2022).

Mediterranean nations such as Italy and Spain offer effective policy responses that could inform Greece's approach to regional inequalities. For instance, Italy's targeted funding for Sardinian and Sicilian schools focuses on infrastructure, technological access, and local teacher recruitment incentives, addressing logistical challenges faced by island schools (Ferrara, 2019). Similarly, Spain's policies in the Canary Islands provide comprehensive language support and cultural inclusivity training for teachers, which could serve as a model for Greece to enhance its language and diversity programs. Adopting such strategies would require Greece's Ministry to commit to sustained funding and adaptive support tailored to the unique geographic and cultural needs of insular communities.

Implications

Social and Economic Impacts of Educational Inequality

Educational inequalities, especially those rooted in ethnicity, class, gender, and infrastructural discrepancies, create profound long-term social and economic challenges. From a sociological perspective, structural functionalist theory posits that institutions, including education, should work to maintain social cohesion and equip individuals for productive roles in society (Durkheim, 1893). However, when educational resources are inequitably distributed—as is often the case in insular regions—the system fails to provide equal opportunities for all, hindering social cohesion and economic mobility.

Ethnic disparities in educational access, for instance, can limit minority groups' ability to fully participate in the economic and cultural fabric of society. Conflict theorists argue that such inequalities stem from the power imbalances in societal structures, where dominant groups shape institutions to perpetuate their own advantage (Marx, 1867). This is observable in Greece's insular regions, where minority and immigrant students often lack access to culturally inclusive education, resulting in lower engagement, academic achievement, and employment prospects. Such exclusion fosters social alienation, weakens community ties, and heightens economic stratification.

Class-based disparities compound these challenges, particularly in remote communities with limited infrastructure. Bourdieu's concept of "cultural capital" (1986) highlights how middle- and upper-class students often have greater access to educational resources, enhancing their academic and professional prospects. In contrast, students from lower socioeconomic backgrounds—who frequently populate insular areas—lack these advantages, perpetuating cycles of poverty and reducing social mobility. The scarcity of educational resources, combined with inadequate infrastructure, restricts their ability to acquire marketable skills, reinforcing economic dependency and underdevelopment in these regions.

Gender-based educational disparities further underscore these issues. Feminist theory emphasizes how gender biases in education, especially in conservative or isolated areas, can limit women's opportunities in sectors like science and technology (Connell, 2005). This gender gap is economically significant, as underrepresentation of women in the workforce curtails potential productivity and innovation. The reduced economic participation of women in insular regions contributes to a lower overall economic output and sustains traditional gender roles, limiting social progress.

Inadequate infrastructure in insular communities, including technology access and physical facilities, not only hinders learning outcomes but also exacerbates economic divides. The lack of well-equipped schools reduces the quality of human capital, weakening the workforce and discouraging investment in these regions. Human capital theory (Becker, 1964) suggests that limited educational investment constrains productivity, inhibiting both regional development and social cohesion.

Without interventions to address these inequalities, educational disparities in insular Greece and similar Mediterranean regions will continue to impair both economic development and social unity, underscoring the need for regionally tailored policies to foster equity and inclusion.

Recommendations for Policy Development

To address educational disparities in insular Greece, targeted interventions that draw from effective practices in Italy, France, and Spain can be both insightful and actionable. European educational policy encourages member states to support regional needs through culturally responsive policies and locally adapted infrastructure (European Commission, 2020). By adopting localized strategies, Greek policymakers can better align with the European Union's goals of social cohesion and equal opportunity across diverse communities.

A crucial intervention involves enhancing teacher allocation and professional development. Italy's strategies for remote regions, such as Sardinia, include incentives to attract qualified teachers and support continued professional training focused on intercultural competence and multilingual education (Borgatti, 2019). Greece could implement similar incentives to draw teachers to isolated islands, coupled with culturally focused professional development programs that equip educators to address diverse linguistic and cultural needs. As demonstrated by Sardinia's successes, such initiatives can improve educational quality by fostering inclusive learning environments and adapting pedagogy to local cultural contexts.

Furthermore, infrastructure investment is essential, particularly in digital resources. The EU emphasizes that equal access to digital learning resources is a key priority in mitigating educational inequalities (European Commission, 2021). Spain's policies in the Canary Islands serve as a model, where substantial EU funding was channeled into expanding broadband internet access and providing digital tools to schools (Sánchez & Martín, 2022). Greece can leverage similar EU funding frameworks to bolster internet connectivity and technology access in insular regions, thereby enabling equal participation in digital learning and reducing geographic disadvantages.

Locally tailored curriculum is another area of improvement. France's Corsica has seen success in incorporating local language and cultural studies into its curriculum, which aligns with European recommendations for education systems to promote cultural identity while fostering social inclusion (Council of Europe, 2018). Greece can implement region-specific curricular adaptations that respect the linguistic and cultural heritage of its islands, thus increasing student engagement and promoting cultural inclusivity.

In addition to curriculum and infrastructure, community engagement remains fundamental. Developing educational policies that actively involve local communities is critical, as recognized by European policy frameworks (European Union, 2019). Educational authorities in Greece could replicate the collaborative practices seen in Corsica and the Canary Islands, where community partnerships support school initiatives that reflect local needs and values.

By integrating these evidence-based practices from Italy, France, and Spain, Greek policymakers can create culturally responsive, inclusive educational policies. Such adaptations would align Greece with the EU's objectives of equitable education, ensuring that insular regions receive the support needed to bridge gaps in educational quality and access.

Conclusion

This study has highlighted the educational disparities between Greece's insular and mainland regions, emphasizing how factors like ethnicity, class, gender, and geographic isolation contribute to unequal access to quality education. Greece's insular schools face unique challenges—limited resources, difficulty attracting qualified teachers, and insufficient digital infrastructure—factors that exacerbate educational inequality. Comparative analysis with other Mediterranean countries, notably Italy, France, and Spain, reveals several effective practices in addressing similar issues within remote or isolated regions. Policies such as targeted teacher incentives, localized curriculum development, and substantial investments in digital infrastructure have proven successful in enhancing inclusivity and educational access in these countries.

To address these disparities, a comprehensive policy framework that aligns with European educational principles is essential. Such a framework should prioritize **culturally responsive policies** that account for ethnic diversity and gender equity. Localized curricula, sensitive to regional cultural identities, can enhance student engagement and foster inclusivity. Additionally, addressing **class-**

based disparities through equal resource allocation and digital access can significantly bridge the education gap, allowing students in insular regions equal opportunities for success.

For Greece, tailoring educational policies to reflect the unique needs of insular communities aligns with EU objectives of social cohesion and regional equity. Investing in digital infrastructure, enhancing teacher recruitment and training, and fostering community partnerships will empower schools to better serve diverse student populations, thereby promoting social and economic growth. Emphasizing region-specific educational support is not only a matter of equity but also a critical step toward fostering sustainable development across Greece and the broader Mediterranean region. Comprehensive, inclusive policies will ensure that all students, regardless of location, have the tools and support necessary to reach their potential, contributing to a more equitable society.

References

- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Ben Ayed, C. (2018). *Educational policies and inequalities in France's priority education zones (ZEP): Challenges and limitations*. *International Journal of Educational Development*, 62, 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.001>
- Benadusi, L. (2017). *Education and Regional Inequality in Italy: A Historical Perspective*. Rome: Edizioni Nuova Cultura.
- Bertolazzi, F. (2021). *Digital Divide and Educational Access in Rural Italy*. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 97-113.
- Borgatti, A. (2019). *Challenges of education policy in remote Italian regions*. *Journal of European Education*, 12(3), 231-245.
- Bouchard, R., & Hamel, S. (2020). *Equity in French Education: The Role of Priority Education Zones*. Paris: Éditions de l'École.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Cavalli, A. (2018). *Regional Education Policies and Decentralization in Italy*. *European Journal of Comparative Education*, 34(1), 49-65.
- Ceruti, M. (2019). *Education and regional development: The case of Sardinia*. Florence: Florence University Press.
- Chiswick, B. R., & Mavromaras, K. (2019). *Gender differences in educational access and occupational choices in Greece*. *Journal of Economic Perspectives*, 33(1), 213-238.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- Domínguez, J. (2021). *Rural Education and Inclusion in Spain: A Case Study of the Escuelas Rurales Initiative*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Dovigo, F. (2016). *Multiculturalism and intercultural education in Italy: Policies and practices*. *European Journal of Education*, 51(4), 513-528.
- Durkheim, E. (1893). *The division of labor in society*. Free Press.

- Duru-Bellat, M. (2015). *Gender inequalities in school and beyond: A French perspective*. *Revue française de sociologie*, 56(2), 153-176.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (2018). *Education, inequality, and social mobility in the Mediterranean context*. *International Review of Education*, 64(3), 409-425.
- European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020: Country Analysis*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *Supporting the cultural and linguistic needs in education: Policy recommendations*.
- European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*.
- European Union. (2019). *Regional policies in education and social cohesion*. EU Education Report.
- Falk, S. (2018). *Regional Identity and Language Policy in Corsica*. *Journal of Mediterranean Studies*, 27(2), 213-228.
- Ferrara, G. (2019). *Equitable access to education in Italy's insular regions: Policy successes and future directions*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 23(1), 45-59.
- Fragkoudaki, A., & Dragona, T. (2017). *Greek education and multiculturalism: The experience of minorities*. Thessaloniki: University of Macedonia Press.
- French Ministry of Education. (2021). *Teaching and Learning in the French Overseas Departments: A Policy Perspective*. Paris: French Ministry of Education.
- García, J., Moreno, C., & Segovia, M. (2012). *Intercultural and Bilingual Education in Spain: A Comparative Analysis of Regional Policies*. *Journal of Educational Policy*, 18(3), 385-400.
- Georgiou, D., Kontaxakis, P., & Katsillis, M. (2021). *Challenges in educational infrastructure for Greek island schools: A systemic approach*. *International Journal of Education Development*, 50, 45-58.
- Giannini, S., & Meroni, E. (2019). *Inclusive education for remote regions: The Italian experience*. *Journal of Comparative Education*, 45(3), 210-225.
- González, J., & Pérez, M. (2019). *Bilingual Education in Spain's Autonomous Communities*. *Journal of Language and Society*, 14(3), 203-215.
- González, M., López, M., & Serrano, J. (2021). *Challenges in the Balearic Islands' educational system: A Mediterranean perspective*. *Journal of Mediterranean Education*, 12(3), 159-175.
- Italian Ministry of Education. (2022). *Digital Learning Initiatives in Sicily and Sardinia: Annual Report*. Rome: Italian Ministry of Education.
- Kaldi, S. (2021). *Socioeconomic disparities and education in insular Greece*. *International Journal of Greek Education*, 8(2), 88-105.
- Karakatsani, D., & Kampylis, A. (2022). *Gender and STEM: Challenges in Greek island schools*. *Educational Studies in Greece*, 10(1), 45-62.
- Katsaros, G., & Petraki, A. (2019). *Educational inequalities in Greece: A geographical perspective*. *Educational Journal of the Aegean*, 12(2), 89-105.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (2008). *Gender and educational achievement in Greece*. Athens: Gutenberg.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2015). *The importance of quality educational policies for promoting equity in diverse regions*. In *Educational Research Review*, 10, 20-30.
- Lafortune, E. (2019). *Digital Infrastructure in French Education: A Regional Perspective*. *Digital Society Journal*, 22(4), 144-159.

- Lopez, P., Hernandez, A., & Villamandos, J. (2020). *Educational reforms for insular areas: Insights from the Canary Islands*. *Journal of Mediterranean Studies*, 27(1), 34-49.
- Markou, G. (2018). *Multicultural education in Greek schools: Challenges for ethnic minority students*. *Educational Review*, 71(4), 498-511.
- Marx, K. (1867). *Capital: Critique of political economy*.
- Matsagouras, E., & Triantafyllou, G. (2020). Cultural diversity in Greek education: Challenges for insular regions. *Hellenic Journal of Education and Society*, 10(3), 133-152.
- Mavrogiorgos, G. (2021). The digital divide in Greek schools: A case study of insular regions. *Greek Educational Research Review*, 15(1), 25-38.
- Mok, K. H., & Chan, T. W. (2019). *Comparative Policy Analysis in Education: Understanding regional adaptations in educational reforms*. *Journal of Comparative and International Education*, 49(2), 193-210.
- Nasiopoulou, N., et al. (2022). *Gender and STEM education in Greek rural schools: The path less taken*. *Journal of Gender Studies*, 25(3), 253-265.
- OECD. (2018). *Education at a glance: Greece country note*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Panagiotopoulos, D., & Ioannidou, M. (2021). *Inclusive education in Greece: Evaluating the Ministry's policies on diversity and access*. *Journal of Hellenic Educational Research*, 15(2), 89-102.
- Papadakis, N., Kyridis, A., & Katsikas, C. (2019). *Educational inequalities and socioeconomic impact in Greece*. *International Journal of Education Development*, 67, 102-111.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2020). *Digital learning and challenges in Greek insular schools*. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 457-474.
- Papadopoulos, K., & Xypolias, D. (2018). Regional inequalities in Greek education: The insular paradox. *Journal of Greek Regional Studies*, 6(1), 32-47.
- Papageorgiou, P., & Halatsoglou, A. (2022). Infrastructure disparities in Greek education: A focus on insular areas. *Mediterranean Education Studies*, 7(4), 45-60.
- Papanastasiou, A. (2019). *Teacher allocation in remote Greek schools: Implications for policy and practice*. *European Journal of Education Policy*, 29(4), 395-412.
- Ribot, J. (2020). Educational access and equity in Mediterranean islands. *Mediterranean Journal of Comparative Education*, 15(4), 233-250.
- Sánchez, F., & Martín, P. (2022). *Educational reforms and digital infrastructure in the Canary Islands*. *Journal of Education and Digital Inclusion*, 15(1), 98-114.
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development?* Routledge.
- Serrano, R., & Howard, E. R. (2007). *Bilingual education in Spain and the United States: The value of two-way immersion programs*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(6), 625-642. <https://doi.org/10.2167/beb456.0>
- Sotiropoulos, D. A. (2015). Centralization and educational policy in Greece. *Journal of Policy and Educational Studies*, 9(1), 102-118.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2020). Teachers' perspectives on educational inequalities in insular Greece. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 61-78.
- Tzimopoulos, A. (2022). *Addressing educational inequalities in Greek insular regions: Challenges and strategies*. *Greek Journal of Educational Policy*, 27(4), 315-328.

- Vlachopoulos, A., & Agalianos, A. (2019). Educational disparities and economic challenges in Greek islands. *European Journal of Education Policy*, 5(1), 27-39.
- Xynogalas, N., & Karakasidou, E. (2020). Insular challenges in the Greek education system: A socioeconomic perspective. *Greek Educational Review*, 11(3), 212-229.
- Zgourou, M., et al. (2020). *Educational disparities among ethnic minorities in Greece's island regions*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(8), 1340–1358.

Annex

11-question interview questionnaire designed to capture insights from educators and administrators on cultural inclusivity, language support, and the local impact of educational policies.

1. Policy Awareness and Adaptation

- How familiar are you with the current educational policies set by the Ministry of Education? How effectively do you feel these policies are adapted to meet the unique needs of insular (or mainland) schools?

2. Resource Allocation

- What challenges, if any, do you experience in accessing the resources necessary to support a diverse student population? How does this affect your ability to implement inclusive practices?

3. Teacher Distribution and Training

- Are there adequate professional development opportunities focused on inclusivity and cultural competency? How does this impact your approach to teaching a diverse classroom?

4. Cultural Inclusivity in Curriculum

- How well does the current curriculum reflect the cultural and ethnic diversity of your student population? What modifications or additions would better address your students' backgrounds?

5. Support for Non-Greek Speaking or Ethnic Minority Students

- What language support services are available to students who are non-Greek speakers or from ethnic minorities? How effective are these services in fostering student engagement and learning?

6. Parental and Community Engagement

- How often does your school engage with parents and community leaders to support the needs of diverse students? Could you describe any community partnerships that aid cultural inclusivity?

7. Gender Sensitivity in School Policies and Programs

- Are there any programs or practices specifically addressing gender equity in your school (e.g., encouragement in STEM fields, participation in extracurricular activities)? If so, how are they perceived by students and families?

8. Socioeconomic Disparities

- How do socioeconomic differences impact student participation and access to school programs? Are there specific policies or resources in place to support economically disadvantaged students?

9. Impact of Geographic Location

- How does your school's location (insular vs. mainland) influence the resources and support you receive? Do you feel that geographic location affects the quality of education provided to your students?

10. Perception of Inclusivity and Support for Diversity

- In your experience, how inclusive do you feel the school environment is for students of all backgrounds? What additional support would enhance inclusivity in your school?

11. Overall Policy Effectiveness

- Do you believe that the current educational policies effectively address the unique needs of students in your area? If not, what specific changes would you suggest to improve educational equity?