



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τ.: 2815 200045

Website: www.iake.gr Email: info@iake.gr

@iake.gr @iake_official YouTube @iakecrete



10^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία
και Ψηφιακές Τεχνολογίες

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Α'

Επιμέλεια έκδοσης: Κώστας Α. Λάβδας
Ελένη Π. Μαράκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη • Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

16-19 Μαΐου 2024

- Αίθουσα Μανώλης Καρέλλης (Ανδρόγεω)
- Ξενοδοχείο Atrion (Χρονάκη 9)
- 6ο & 44ο Δημοτικά Σχολεία Ηρακλείου



ΧΟΡΗΓΟΙ



**ΔΗΜΟΣ
ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ**
MUNICIPALITY OF HERAKLION

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ:



...λίγο κρασί...
...λίγο δάλφουσα...!
Ταβέρνα - Εστιατόριο





I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

10ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία και
Ψηφιακές Τεχνολογίες**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α΄**

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας

Ελένη Π. Μαράκη

Εμμανουήλ. Μπελαδάκης

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2024



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045

Website: iake.weebly.com

www.iake.gr



IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



iakekriti@gmail.com

Συνδιοργάνωση Περιφέρεια Κρήτης

Η δημοσίευση των επιστημονικών εργασιών στα Πρακτικά του Συνεδρίου πραγματοποιείται με τις προϋποθέσεις της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης της αρχικής περίληψης, της παρουσίασης της εργασίας στο Συνέδριο, της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης του πλήρους κειμένου και της προσαρμογής της τελικής εργασίας στις τυχόν υποδείξεις της Επιτροπής Κριτών.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Οι αναφορές (citations) τρίτων σε επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες που περιλαμβάνονται στα Πρακτικά του Συνεδρίου γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στην παρούσα δημοσίευση.

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας, Ελένη Π. Μαράκη

Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη, Χρήστος Σ. Ντρομπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

Τυποτεχνική επιμέλεια:

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Copyright © 2024

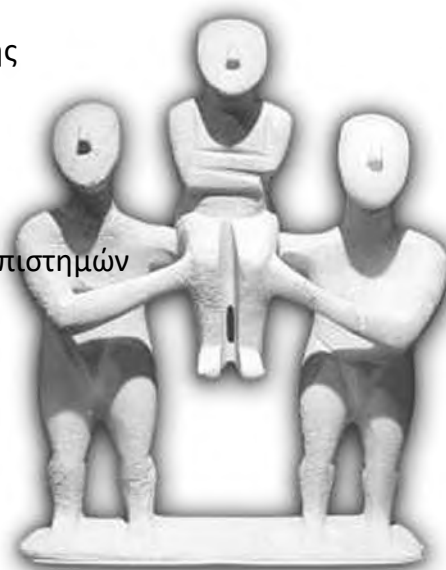
Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:

Γραφικές Τέχνες EMM. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε

Κομνηνών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης

Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr

ISBN: 978-618-5506-20-9



Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μαράκη Ελένη του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

Μαρινάκη Ζαφειρούλα του Ιωάννη

Ταμίας:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:

Μαρκάκη Ειρήνη του Γεωργίου

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης και
Επικοινωνίας:

Τζωρτζάκης Ιωάννης του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:

Ψαλτάκη Ευγενία του Ευαγγέλου

Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Γιαμαλάκης Γρηγόρης του Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος:

Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη του Χαραλάμπους

Γραμματέας:

Σκουλά Ειρήνη του Νικολάου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Α ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου	15
Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου	16
Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου	20
Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας.....	22
ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ.....	23
Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης.....	24
Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής.....	25
ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ	28
Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΕ ΑΒΕΒΑΙΟΥΣ ΚΑΙΡΟΥΣ: ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ, ΤΙΣ ΑΠΕΙΛΕΣ, ΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ.....	29
Παπαδάκης Νίκος Ε.....	29
ΤΟ «ΨΗΦΙΑΚΟ» ΚΡΑΤΟΣ ΩΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	41
Μπαλέρμπας Αθανάσιος.....	41
ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΕ ΕΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΛΛΕΠΑΛΛΗΛΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΩΝ.....	42
Κοτρώγιαννος Δημήτρης.....	42
MISSACHTUNG VON MINDERHEITEN – NICHT NUR EIN PROBLEM, SONDERN AUCH EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DEMOKRATIEN UND DEMOKRATEN INKLUSIVE IHRER BILDUNGSINSTITUTIONEN.....	42
Zick Andreas.....	42
HERAUSFORDERUNGEN DURCH DIE ANTIDEMOKRATISCHE BEDROHUNG FÜR ZIVILGESELLSCHAFTLICHE AKTEURE, DIE SICH MIT POLITISCHER BILDUNG UND DER FÖRDERUNG DER DEMOKRATIE BEFASSEN.....	43
Küpper Beate	43
Leber Tina.....	43
Mertens Fabian	43
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....	43
Παπούλας Ανδρέας.....	44
34 TAGUNG DES FORUMS FRIEDENSPSYCHOLOGIE KONFLIKT • FLUCHT • MIGRATION	45
HOW TO CONTROL BORDERS? HOW TO CROSS BORDERS? AGNIESZKA HOLLANDS' FILM "GREEN BORDER".....	45
Ulrike Greiner.....	45
WE WERE ALL REFUGEES – SO WHAT? THE ROLE OF DIFFERENT VICTIM BELIEFS AND INGROUP GLORIFICATION IN SUPPORT FOR POSITIVE AND HARMFUL REFUGEE POLICIES.....	45
Karić Tijana	45
Jelić Margareta	45
Mihić Vladimir	45
Turjačanin Vladimir.....	45

QUESTIONING DOUBLE STANDARDS IN THE PRESENT: THE ROLE OF ACADEMIA TOWARDS ASYMMETRICAL EPISTEMOLOGIES	46
Daniele Giulia.....	46
Rasheed Shaireen.....	46
FROM HISTORY TO ACTION: THE ROLE OF HISTORICAL OBLIGATIONS FROM NATIONAL SOCIALISM AND THE HOLOCAUST IN SHAPING RESISTANCE TO AUTHORITARIANISM AND RIGHT-WING EXTREMISM IN ISRAEL AND GERMANY	46
Halabi Slieman	46
Baumert Anna.....	46
ANTISEMITISM AND THE UKRAINE WAR: WHEN CONFLICT REPRODUCES AGE-OLD ANTISEMITIC TROPEs	47
Touro Özen Odağ	47
Touro Agata Maria Kraj	47
Krenek Larisa Buhin-	47
CONFLICT AND MOBILITY IN A HISTORICAL LIMINAL SPACE BETWEEN SYRIA AND TURKEY	47
Serhat Yalçın	47
Meral Gezici Yalçın.....	47
A LOOP OF CONFLICT AND MOBILITY: THE CASE OF THE KURDISH DIASPORA IN SWITZERLAND	48
Meral Gezici Yalcin.....	48
Orhan Kaya.....	48
WAHRNEHMUNG VON KONFLIKTGRUPPEN IN DEUTSCHLAND	48
Jörg-Henrik Heine	48
Christian Tarnai	48
PARENTAL INVOLVEMENT OF ALBANIAN PARENTS, HUMAN RIGHTS, AND SOCIAL JUSTICE ASPECTS: TEACHERS' PERSPECTIVES IN PRIMARY SCHOOLS IN THESSALONIKI	49
Pliogou Vassiliki.....	49
ORTE DES UNBEHAGENS: AFFEKTIVE DIMENSIONEN IN DER GEFLÜCHTETEN- UNTERBRINGUNG	49
Baumann Lukas	50
DE-ZENTRIERT UND INVOLVIERT? – ANNÄHERUNGEN AN EINEN BEGRIFF VON POLITISCHER LITERALITÄT	50
Theurer Thomas.....	50
Baros Wassilios	50
SPIEL UND SPIELZEUG IM FLÜCHTLINGSCAMP. FORSCHUNGSBEFUNDE UND SPIELPÄDAGOGISCHE ANSCHLÜSSE	51
Waburg Wiebke.....	51
Lebeda Maria.....	51
PREFERRED GUESTS: HOW IS EMPATHY TOWARDS MIGRANTS RELATED TO CHARACTERISTICS OF MIGRANTS, DOMESTIC POPULATION, AND CONTEXT?	51
Kidžin Nemanja.....	51
BEYOND BIAS: LOWER SUPPORT FOR AFGHAN VERSUS UKRAINIAN REFUGEES CAN BE EXPLAINED THROUGH LOW POLITICAL INCLUSION	52
Philipps Frank Eckerle.....	52
Karić Tijana	52

THE REFUGEE PARADOX: HOW THE GERMAN PUBLIC PERCEIVES GERMANY'S TREATMENT OF DIFFERENT REFUGEES	52
Önal Elif Sandal-	52
Eden Marco.....	52
Ayanian Arin	52
Zick Andreas.....	52
SOCIAL COHESION: A PATHWAY TO HAPPINESS IN PEACE OR A FAKE PROMISE OF A HARMONIOUS STATUS-QUO	53
Boehnke Klaus.....	53
STATUS INDIGNITY: A STATUS-BASED APPROACH TO THE ORIGINS OF EXTREMISM	53
Möring Rasmus.....	53
POLITICIZED VS. BENEVOLENT MOTIVATIONS OF REFUGEE HELPERS IN THE CONTEXT OF THE WAR IN UKRAINE	54
Kende Anna	54
Lantos Nóra Anna.....	54
Faragó Laura.....	54
Nariman Hadi Sam	54
Lášticová Barbara	54
Poslon Xenia Daniela	54
Potoczek Anna	54
Bukowski Marcin	54
“WALKING ON THE STREETS FEELS LESS SECURE” - A COMPARATIVE MIXED- METHODS ANALYSIS OF PERCEIVED THREATS CAUSED BY NEIGHBOURHOOD REFUGEE ACCOMMODATIONS AND NEIGHBOURS' ATTITUDES TOWARDS REFUGEES	54
Friebs, Maria-Therese.....	54
Kotzur Patrick Ferdinand.....	54
Grünberg Verred.....	54
Christ Oliver	54
Wagner Ulrich	54
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.....	56
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	57
THE PROBLEM OF MIGRATION AND RISING CRIME IN GEORGIA	57
Begiashvili Khvicha.....	57
SHIFTING PERSPECTIVES: THE ROLE OF TALENT MANAGEMENT IN IMMIGRANT INTEGRATION	63
Tsaousiotis Kiriakos	63
Panitsidis Konstantinos.....	63
Zafeiriou Eleni.....	63
Vezou Marina	63
EDUCATION AND ENVIRONMENT: KNOWLEDGE CHALLENGES IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT ERA.	71
Kliampa Anna.....	71
AN INVESTIGATION ON THE PERCEPTIONS AND PRACTICES OF PRIMARY SCHOOL EDUCATORS ABOUT SOCIAL INEQUALITIES AND CLIMATE CHANGE	77
Aggelidou Anna.....	77
Papanikolaou Anastasios	77
A SMALL-SCALE INVESTIGATION OF KNOWLEDGE AND PERCEPTIONS OF PTOLEMAIDA PRIMARY SCHOOL STUDENTS REGARDING LIGNITE-GENERATED ELECTRICITY AND THE POST-LIGNITE ERA	82
Papanikolaou Anastasios	82
Manou Agapi	82

THE GUIDED VISIONING METHOD AS AN EDUCATIONAL TOOL IN ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABILITY EDUCATION FOR FUTURE SUSTAINABLE COMMUNITIES WITH A LOW ECOLOGICAL FOOTPRINT	86
Stefanou Panagiotis	86
Dimitriou Anastasia	86
Lenakakis Antonis	86
URBAN WATER RESOURCES MANAGEMENT OVER THE YEARS: SHAPING MODERN CITIES AND EDUCATING FOR SUSTAINABILITY. CASE STUDY, THESSALONIKI (1912-1980)	95
Polyzou Maria-Evangelia	95
Dimitriou Anastasia	95
THE INTEGRATION OF DIGITAL AND SOFT SKILLS INTO THE EDUCATIONAL PROGRAM OF 21ST CENTURY SCHOOLS: A LITERATURE REVIEW	104
Sarafoudi Effrosyni	104
Papadaki Patra	104
STUDY OF THE NEW CURRICULUM FOR DRAMA EDUCATION IN GREEK ELEMENTARY SCHOOLS BASED ON THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY	111
Alexopoulos Panagiotis	111
Kladaki Maria	111
Mastrothanasios Konstantinos	111
TEACHING WITH ARCHIVES PORTAL EUROPE: THE PORTAL AND ITS USABILITY IN HISTORY EDUCATION	119
Batzeli Anna	119
HOLOCAUST EDUCATION: SOURCES AND LEARNING SCENARIOS FOR HISTORY EDUCATORS	127
Batzeli Anna	127
ORGANIZATIONAL SILENCE AMONG TEACHERS AND THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP	136
Markaki Eirini	136
Efthymiopoulos Andreas	136
PERSPECTIVES ON NATIONAL IDENTITY AND INTERCULTURAL ADEQUACY OF TEACHERS: EXPLORING THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL EDUCATORS	144
Kanakaki Kyriaki	144
ERASMUS+ PROJECTS FOR EMPOWERING TEACHERS IN GREEK SCHOOLS	152
Chasioti Vasiliki	152
CARING FOR LIFE EDUCATION	157
Vlastou Kerenza	157
Samuels William Ellery	157
TEACHER LEADERSHIP FOR TEACHER EVALUATION MODEL	170
Chasioti Vasiliki	170
THE STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL IDENTITY AMONG EDUCATORS OF SOCIALLY VULNERABLE ADULTS	178
Kefala Anastasia	178
Platsidou Maria	178
A. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΎΝΤΑΞΗ	186
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΕΣ ΡΟΕΣ: «ΓΕΦΥΡΩΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΑΠΟΣΤΑΣΕΙΣ» ΚΑΙ ΠΩΣ;	186
Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα	186
Σκιαθίτη Αικατερίνα	186

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	195
Κατσούγκρη Αναστασία.....	195
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ.	201
Μανουσάκης Ιωσήφ	201
ΠΩΣ Η ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΚΑΙ Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	209
Μώκου Δέσποινα.....	209
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ	217
Ρίζος Θεόδωρος	217
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΑΠΟ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ.	223
Βουλγαρίδου Μαρία	223
Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΤΟΥ «ΑΝΗΚΕΙΝ» ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΕΙΑΚΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ.	232
Βάντζος Χρήστος.....	232
ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΕΣ ΚΕΝΤΗΣΤΡΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΟΥΝΤΑ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΕΙΟΥ «ΜΕΡΙΜΝΑ ΠΟΝΤΙΩΝ ΚΥΡΙΩΝ»	239
Κερτεμελίδου Παρασκευή.....	239
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΡΑΒΟΦΩΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΙΟΥΝ ΣΕ ΑΝΟΙΧΤΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΒΑΛΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΡΑΜΑ	246
Κατσιάνη Όλγα.....	246
Άμερ Τάντρος.....	246
ΑΚΡΑΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΜΕ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΒΙΑΙΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ 8ΧΡΟΝΟΥ ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ ΣΤΟ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙ ΤΟΝ ΝΟΕΜΒΡΙΟ ΤΟΥ 2021	253
Κουτουλάκη Αλεξάνδρα.....	253
Οικονόμου Αικατερίνη	253
ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΑΛΒΑΝΙΔΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΡΙΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΜΙΑ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	262
Παντελέου Μαρία.....	262
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ	269
Τσαγκαράκης Νικόλαος	269
Μετανάστευση, ένταξη και μοντέλα ενσωμάτωσης.....	278
ΈΝΑ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΤΟΥΣ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ.	278
Μαμάκης Γεώργιος.....	278
ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΘΕΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ	286
Δούκη Σταματίνα.....	286
Η ΚΑΛΥΨΗ ΣΤΕΓΑΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΝΕΑΣ ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ: 1924 -2024	293
Ζήση Μαρία.....	293
Καρακώστα Αργυρώ	293
Χρονοπούλου Ελένη.....	293

Η ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΑΙΤΟΥΝΤΩΝ ΑΣΥΛΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ	301
Πανταζής Απόστολος	301
Χατζηφωτίου Σεβαστή	301
ΑΠΟΦΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	310
Παπαπέτρου Σάββας.....	310
Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΔΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΤΟΥ ΕΜΦΥΛΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΥΓΓΑΡΙΑ	324
Σπουρδαλάκη Μαρία	324
Εκπαίδευση για την υποδοχή και την ένταξη	333
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥΣ	333
Γεωργιακάκη Κυριακή	333
Λουλούδη Κλεάνθη	333
Ο ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ/ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΙΑΣ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΒΙΝΤΕΟ	340
Πουλάκης Νίκος	340
«ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΜΑΣ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΑΣ»: ΕΝΤΑΞΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΤΑΙΝΙΑΣ.	351
Χαραβιτσιδής Πέτρος.....	351
Χαλβατζή Ιωάννα	351
ΜΙΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, ΜΕ ΡΙΖΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΟΥ ΓΕΡΜΑΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΤΟΥ 18 ^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ, FRIEDRICH FROEBEL	357
Βασάλος Διονύσιος Παναγιώτης	357
ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΚΕΔΑΣΥ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ.	365
Σταύρος Φράγκος	365
ΑΠΟΦΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΠΡΩΙΜΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	371
Παπαπέτρου Κ. Σάββας.....	371
Προγράμματα εκπαίδευσης για μετανάστες	380
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ	380
Μολλά-Ογλού Γκιουζάν.....	380
Πολυγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση	388
ΕΥΨΙΝΑΜΕ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΣΤΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ Β' ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	388
Ψυλλάκη Βασιλική	388
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ	401
Καλάκου Παναγιώτα	401
Κολούμπα Άρτεμις	401
Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ/ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	409
Λιώση Λεμονιά.....	409

Ψηφιακός αναλφαβητισμός και ενσωμάτωση	419
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΕΣΩ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΤΟΝ ΨΗΦΙΑΚΟ	
ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ: ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ	419
Παπαδομαρκάκης Ιωάννης	419
Κωνσταντινίδη Πασχαλίνα	419
Κασαπίδης Βασίλειος	419
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΈΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ	
ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ	429
Τσανοσίδου Γεωργία	429
Παλιόκας Ιωάννης	429
B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΖΩΗ	437
Η ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ NEETS	437
Σταθούλη Μαρία	437
ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΗΧΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΑΣ Z	443
Νικολάου Κωνσταντίνος	443
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΠΟΛΙΤΕΣ – ΤΟ	
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΧΑΝΔΡΑ	452
Χρηστάκη Αγγελική	452
Ευσταθοπούλου Αγγελική	452
Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη	460
Ο ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΤΟΜΕΑ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ	
ΤΗΛΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	460
Γαρίνη Σωτηρία	460
Μπρόνη Γεωργία	460
Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία	468
Χαλκιαδάκης Λεωνίδας	468
ΟΙ ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ	
ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΘΑΛΨΗ : ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ	
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.	475
Φραγκάκης Αντώνιος	475
ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ	
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	481
Μανουηλίδου Ευμορφία	481
Τσιάντος Βασίλειος	481
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ	
ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ.	512
Οικονόμου Β. Δημήτριος	512
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο	521
ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΧΡΗΣΤΗ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΡΘΡΩΝ	
ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ	521
Καρυπίδου Χριστίνα	521
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία	530
Η ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΑΙΩΝΑ Μ.Χ. ΩΣ ΟΔΟΔΕΙΚΤΗΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ	
ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΛΑΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ	530
Τούντα Δήμητρα	530

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΟΑΤΚΙ+ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	536
Ζερέ Ερισέλντα.....	536
Χατζηφωτίου Σεβαστή	536
Προκλήσεις, προβληματισμοί, δεοντολογία	544
ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ. ΠΑΙΔΙΑ ΣΕ ΚΙΝΔΥΝΟ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	544
Ασβεστά Άννα-Χριστίνα	544
Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα	544
ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	552
Κουρτίδης Νικόλαος.....	552
Λαδιανού Κατερίνα	552
Δασκαλάκη Γεωργία.....	552
Μεραμβελιωτάκης Ηλίας.....	552
COVID-19: Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΕΙΓΟΝΤΟΣ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	558
Σημαντηράκη Χριστιάννα	558
ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΡΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΙΕΤΙΑ ΤΗΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΟΥ COVID-19	564
Σημαντηράκη Χριστιάννα	564
Δημοσιολογία και πολιτική	572
ΜΕΣΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΘΕΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΣΥΛΟΥ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΚΥΠΡΟ	572
Μηλάκης Ηρακλής	572
Τέχνη, θρησκεία, πολιτισμός.....	580
ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ «Ο ΚΡΗΤΙΚΟΣ» ΤΟΥ ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ ΣΟΛΩΜΟΥ	580
Μπάρτζου Στυλιανή	580
ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΙΑΠΩΝΙΑ: ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΜΥΘΩΝ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΧΟΡΟΥ	588
Κρητικού Μαρία.....	588
ΕΛΛΗΝΕΣ ΖΩΓΡΑΦΟΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΑΡΙΣΙ: Η ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΥΤΙΚΩΝ, ΓΑΛΛΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑΚΩΝ ΤΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΑΝΤΙΠΟΔΑ ΤΗΣ ΕΓΧΩΡΙΑΣ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ	597
Στειακάκης Χρυσοβαλάντης.....	597
ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΛΑΪΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	604
Βαρβούνης Εμμανουήλ	604
Καραγιώργου Αικατερίνη.....	604
ΦΑΡΟΙ ΩΣ ΣΥΜΒΟΛΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ	614
Κακαρούχα Παρασκευή	614
Επαγγελματικός προσανατολισμός.....	622

ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΑΝΕΡΓΩΝ ΜΕΣΩ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΚΑΙ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	622
Σπυριδάκη Αικατερίνη.....	622
Παπαδακάκη Μαρία	622
Βασιλάκης Κωνσταντίνος.....	622
Μαρκάκης Γεώργιος.....	622
Κοινωνική επιχειρηματικότητα.....	633
ΟΙ ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. ΩΣ ΦΟΡΕΙΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	633
Φιλιππίδης Γεώργιος.....	633
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	641
Τσολακίδου Σαββατού.....	641
Βαλλιανάτου-Βουτσινά Ελένη	641
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ.....	650

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

A. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΎΝΤΑΞΗ

Μετανάστευση, ένταξη και μοντέλα ενσωμάτωσης
Εκπαίδευση για την υποδοχή και την ένταξη
Προγράμματα εκπαίδευσης για μετανάστες
Πολυγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ψηφιακός αναλφαριθμητισμός και ενσωμάτωση

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΖΩΗ

Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη
Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία
Προκλήσεις, προβληματισμοί, δεοντολογία
Δημοσιολογία και πολιτική
Τέχνη, θρησκεία, πολιτισμός
Επαγγελματικός προσανατολισμός
Κοινωνική επιχειρηματικότητα

Γ. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Εκπαίδευση για την αειφορία
Καινοτόμες πρακτικές στην αειφορία και την κλιματική αλλαγή
Πολιτικές διαχείρισης κρίσεων σε σχέση με την κλιματική αλλαγή
Οικονομία κυκλικής αειφορίας
Κλιματική αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη

Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία
Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης
Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά
Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές
Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας
Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση
Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη
Γενική παιδεία, επιστημονική εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση
Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση
Διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)
Άτυπη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση
Εκπαιδευτικές έρευνες
Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση
Εκπαίδευση από απόσταση και τεχνολογία
Επιτυχημένες ιστορίες προσαρμοστικότητας

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώστας, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ:

Aristarco Regalado Pinedo, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos

Ayanian Arin, Universität Bielefeld

Avram Kristine, Philipps-Universität Marburg

Baros Wassilios, Professor, Universität Salzburg

Baumert Anna, Professor, University of Wuppertal

Boehnke Klaus, Professor, Constructor University, Bremen

Braches- Chyrek Rita, Professor, Universität Bamberg

Bucher Anton, Professor, Universität Salzburg

Buchin-Krenek Larisa, Professor, Touro University Berlin

Bukowski Marcin, Jagiellonian University, Kraków

Christ Oliver, Professor, FernUniversität Hagen

Coelsch-Foisner Sabine, Professor of English Literature and Cultural Theory, University of Salzburg

Daniele Giulia, CEI-Iscte, Portugal

Faragó Laura, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

Fink Oliver, Gert-Sommer-Preisträger 2023

Friebs Maria-Therese, FernUniversität Hagen

Gomolla Mechtild, Professor, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Gouvias Dionysios, Professor, University of the Aegean

Green Andy, Professor, UCL Institute of Education

Greiner Ulrike, Professor, Universität Salzburg

Halabi Slieman, University of Wuppertal

Heine Jörg-Henrik, LMU München

Kalerante Evaggelia, Professor, University of W. Macedonia

Kaya Orhan, Bern University of Applied Sciences

Kempf Wilhelm, Professor, Universität Konstanz

Kende Anna, Professor, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

Kotzur Patrick Ferdinand, Durham University

Knab Nadine, Vorsitzende des Forums Friedenspsychologie; Tel Aviv University

Kourtis-Kazoullis Vasilis, Professor, University of the Aegean

Küpper Beate, Professor, University of Applied Sciences Niederrhein, Mönchengladbach

Lantos Nora Anna, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

Lášticová Barbara, (Slovak Academy of Sciences, Slovakia) **Liu Ye**, King's College London

Moran-Ellis Jo, Professor, University of Sussex, UK

Nariman Hadi Sam, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest
Odağ Özen, Professor, Touro University Berlin
Oikonomakou Marianthi, University of the Aegean
Owens Gareth, Δρ Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ
Pliogou Vassiliki, Professor, University of Western Macedonia
Posion Xenia Daniela, Slovak Academy of Sciences, Slovakia
Potoczek Anna, Jagiellonian University, Kraków
Pratto Felicia, Professor, University of Connecticut
Rasheed Shaireen, Professor, Long Island University, United States
Sailer Maximilian, Professor, Universität Augsburg
Sandal-Önal Elif, Universität Bielefeld
Schroeder Joachim, Professor, Universität Hamburg
Seukwa Louis-Henri, Professor, HAW Hamburg
Solvejg Jobst, Professor, Western Norway University of Applied Science
Skourtou Eleni, Professor, University of the Aegean
Sünker Heinz, Professor, Universität Wuppertal
Tarnai Christian, Professor, Universität der Bundeswehr, München
Theurer Thomas, Universität zu Köln
Thiessen Barbara, HAW Landshut
Wagner Ulrich, Professor, Universität Marburg
Yalcin Meral Gezici, Bielefeld University
Yalcin Serhat, Professor, Kiel University of Applied Sciences
Zick Andreas, Professor, Universität Bielefeld
Αγγελίδης Παναγιώτης, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ, ΕΔΙΠ, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αρβανίτης Χριστόφορος, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Αργυριάδης Αλέξανδρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick
Αργυρίου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βαρβούνης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Βλίζος Σταύρος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Γεωργιάδου Κερατσώ, Δρ. υπ. Υφηγήτρια Πανεπιστημίου Salzburg
Γκασούκα Μαρία, Πρόεδρος ΙΝΕΠ–ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γρηγοράκης Ιωάννης, Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Δεμίρογλου Παντελής, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, Δ.Π.Ε Δράμας
Δουνδουλάκης Εμμανουήλ, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζορμπάς Κωνσταντίνος, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης
Ζώρας Οδυσσέας, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Καδιανάκη Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καραβασίλης Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Καραγιάννη Φλώρα, Δ/τρια του Ευρ. Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Β/θμιας Εκπαίδευσης
Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης
Κολιός Γεώργιος, MD, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.
Κορνηλάκη Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κοτρώγιαννος Δημήτριος, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Κουβάτσου Εύα, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos
Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουτούζης Μανώλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, Univ. of Cyprus
Κουτσιλιέρης Μιχαήλ, Ομ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ι.Κ.Υ.
Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Λιβεράκος Πάνος, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Μανωλίτσης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαράκη Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Μεταξάς Δ. Α.-Ι., Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ
Μητροπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μουζάκη Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντής Δ/νσης Π/Ε. Ηρακλείου
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Πανούσης Γιάννης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παπούλας Ανδρέας, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Ράπτης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ρογδάκη Αγάθη, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σολωμού Α. Αιμίλιος, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στρουμπάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής

Τριχοπούλου Αντωνία, Ακαδημαϊκός, Ομ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος του Ελλ. Ιδρύματος Υγείας

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα

Χατζηδάκη Ασπασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Χρυσουλάκης Ιωάννης, Ομ. Καθηγητής, Γεν. Γραμματέας Αποδήμου Ελληνισμού και Δημόσιας Διπλωματίας

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μαράκη Ελένη

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μπελαδάκης Εμμανουήλ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Μαρινάκη Ζαφειρούλα

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Ντρουμπογιάννης Χρήστος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τζωρτζάκης Ιωάννης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Στριλιγκάς Γεώργιος

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ

Σιφακάκης Πολυχρόνης
Κανακάκη Κυριακή
Κωνσταντινίδης Χρήστος

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

Μπάρος Βασίλειος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Μαρκάκη Ειρήνη
Χαλκιαδάκης Λεωνίδας
Μαυρομανωλάκη Ειρήνη
Διαλυνά Ευαγγελία

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Γεωργιακάκη Κυριακή
Καπετάνιου Ελένη
Κολοκοτρώνης Φώτιος
Τερζάκης Ιωάννης
Χουρδάκης Νικόλαος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Αρβανίτης Χριστόφορος,
Μίλκα Μαρία
Τσουβαλά Αλεξία
Χανιωτάκης Ιωάννης,

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Παπαζαχαριάκη Μαριλένα
Περυσυνάκη Εμμανουέλα

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ

Ψαλτάκη Ευγενία,
Καφφετζάκη Καλλιόπη,
Δέρβας Απόστολος

ΜΕΛΗ:

Μπάρος Βασίλειος
 Γιαλιτάκης Νικόλαος
 Παπαδάκη Σκαλίδη Ρένα
 Περισυνάκης Αντώνιος
 Φουντουλάκης Αντώνιος
 Δεσποτόπουλος Γεώργιος
 Περισυνάκη Έλενα
 Παναγιωτάκης Εμμανουήλ
 Θεοφάνους Κωνσταντίνος
 Κουβάτσου Εύα
 Παπαπέτρου Σάββας
 Παρίση Μαρία
 Κατσαγκόλης Αθανάσιος
 Μαμάκης Γεώργιος
 Ρινάκη Αικατερίνη
 Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα
 Αναγνωστάκης Γεώργιος
 Ανδρεδάκη Όλγα-Μαρία
 Ανδρονίδης Συμεών
 Ασικλάρη Φανή
 Βιδάκης Μιχάλης
 Βλαχάκη Αντωνία
 Γαϊτανίδη Άννα Λαμπρινή
 Γερακιανάκη Γαλάτεια
 Γκούνα Αφροδίτη
 Δουκιαντζάκη Ράνια
 Δραϊνάκης Ιωάννης
 Ζαφειροπούλου Αντωνία
 Ζήκου Ιωάννα
 Ζλατιλίδης Δημήτριος
 Θάνου Αικατερίνη
 Θεοφάνους Ειρήνη
 Καινουργιάκη Μάγδα
 Κακουδάκη Ιωάννα
 Καλέμης Κωνσταντίνος
 Καλλέργης Στέργιος
 Καλυκάκη Έφη
 Καλογιαννάκη Μαρία
 Καπετανάκη Όλγα
 Καρακωνσταντάκης Γεώργιος
 Καρατάσος Νικόλαος

Καρκανάκη Μαρία
 Καρκανάκης Στυλιανός
 Κατζιλιέρη Αγγελική
 Κατσούγκρη Αναστασία
 Κομποχόλη Άντυ
 Κοντάκης Ευστάθιος
 Κοπιδάκη Αικατερίνη
 Κουγιεντή Μαριγιάννα
 Κουτσάκη Χριστίνα
 Κριθαρώτη Παναγιώτα
 Κωνσταντινίδης
 Χριστόφορος
 Λαμπράκη Αναστασία
 Λειβαδιωτάκη Αικατερίνη
 Μαγκλάρη Γεωργία
 Μανουσάκη Χρυσή
 Μαρκογιαννάκη Αθηνά
 Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα
 Μαρκογιαννάκη Σοφία
 Μαρκόπουλος Παναγιώτης
 Μαράκη Αγγελική
 Μαρινάκη Μαρία
 Μαυρουδή Μαρία
 Μπαγκέρη Βασιλική
 Μπελαδάκη Μαρία
 Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ

Μουδάτσου Μαρία
 Νικηφόρου Παρασκευή
 Ντρουμπογιάννης Αντώνης
 Ντρουμπογιάννης Σταύρος
 Ξυπάκη Σοφία
 Ορφανού Νικολέτα
 Παπαζαχαριάκη Ιωάννα
 Παπουτσάκη Άννα
 Περάκη Ειρήνη
 Ποντίκη Μαρία
 Ρεράκη Μαρία
 Σαμαρά Νικολέτα
 Σεμερτζίδου Στυλιανή
 Σηφάκης Νίκος
 Σκαράκη Ευαγγελία
 Σταθογιάννης Ιωάννης
 Στιβακτάκη Καλλιόπη
 Στιβακτάκης Ιωάννης
 Στριλιγκά Μαλαματενια
 Στριλιγκά Μαρία
 Τζαγκαρουλάκη Αναστασία
 Τζιαναμπέτη Αναστασία
 Τσικαλάκης Γιάννης
 Φαραζάκης Νικόλαος
 Χατζηδάκη Μαρία



ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Για δέκατη συνεχή χρονιά το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, διοργανώνει ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας. Μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνει η Ψηφιακή Εποχή, τα ζητήματα που σχετίζονται με τις ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά και οι μείζονες κοινωνικές και αναπτυξιακές προκλήσεις της ανθρωπότητας, όπως η μετανάστευση, η ένταξη και αεφορία, συνιστούν μια άκρως ενδιαφέρουσα επιστημονική ατζέντα. Με αυτό το δεδομένο οι προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό, απαιτούν τη συνεργασία όλων των δημοσίων φορέων και κυρίως της κοινωνίας των πολιτών.

Με πυξίδα την αλληλεγγύη, με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την εφαρμογή αειφόρων πολιτικών, και βεβαίως στοχεύοντας στην εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών, ως Περιφέρεια Κρήτης, με ιδιαίτερη χαρά συμμετέχουμε στη διοργάνωση και του φετινού συνεδρίου του I.A.K.E. Συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη διοίκηση του I.A.K.E., την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή και βεβαίως όλους τους συμμετέχοντες εισηγητές για τις παρεμβάσεις τους

Σταύρος Αρναουτάκης

Περιφερειάρχης Κρήτης

Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Με ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση σας καλωσορίζουμε στο 10ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, με θέμα

**«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ
Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία και Ψηφιακές Τεχνολογίες»,**
που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 16 έως και 19 Μαΐου 2024.

Όπως κάθε χρόνο, το Συνέδριο σχεδιάζεται με γνώμονα τη δυνατότητα να αγκαλιάσει μια ευρεία αλλά και συνεκτική οικογένεια προβληματισμών που περιστρέφονται γύρω από τις κομβικής σημασίας σχέσεις μεταξύ παιδείας και κρίσιμων σύγχρονων προβληματισμών. Την περίοδο που διανύουμε, οι σύνθετες σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συστημάτων έχουν εισέλθει σε περίοδο αναδιάταξης και αναζήτησης νέων ισορροπιών. Οι νέες και οι επικαιροποιημένες προκλήσεις εμπεριέχουν τη διαχείριση της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, τον περιορισμό των ανισοτήτων μέσω της ένταξης, την ανάγκη της ανακατεύθυνσης προς υποδείγματα ανάπτυξης με αειφορία και την αξιοποίηση της εξέλιξης των ψηφιακών τεχνολογιών. Το φετινό, 10ο Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) προσφέρει ένα συγκροτημένο επιστημονικό πλαίσιο για τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη λύσεων που θα συμβάλουν στην προαγωγή της κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας σε αυτά τα κρίσιμα σταυροδρόμια.

Η μετακίνηση πληθυσμών αποτελεί φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται από την αρχαιότητα και θα συνεχίσει να συνοδεύει τις εξελίξεις στην ιστορία της ανθρώπινης κοινωνικής οργάνωσης. Τα αίτια, οι διαστάσεις και οι μορφές του φαινομένου ποικίλουν ανάλογα με τις γεωοικονομικές, τις γεωπολιτικές και τις γενικότερες χωροχρονικές παραμέτρους. Η οικονομική κατάσταση, οι κοινωνικές δομές, η πολιτική κουλτούρα, η γεωγραφική και γεωπολιτική θέση μιας χώρας αποτελούν βασικούς παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η πιθανότητα να αντιμετωπίσει ισχυρά μεταναστευτικά ρεύματα, ενώ έχει θεωρηθεί ότι η επιλογή μεταναστευτικού προορισμού μπορεί να αναλυθεί σε σχέση με παράγοντες «ώθησης-έλξης». Οι παράγοντες «ώθησης» οδηγούν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις χώρες τους και να αναζητήσουν μια καλύτερη τύχη αλλού, ενώ οι παράγοντες «έλξης» αναφέρονται στους λόγους γιατί τα άτομα αναζητούν άσυλο σε συγκεκριμένες χώρες και όχι σε άλλες.

Η ένταξη, η ενσωμάτωση και η αφομοίωση αποτελούν τις τρεις θεμελιώδεις έννοιες για τις διακριτές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου και αναφέρονται σε τρία διαφορετικά αλλά προφανώς σχετιζόμενα πρίσματα. Παρότι ορισμένοι

επιμένουν να τις συγχέουν, ενσωμάτωση ή ολοκλήρωση (integration) και αφομοίωση (assimilation) συνιστούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Εάν η ένταξη (inclusion) παραμένει κύριος στόχος, οι τρόποι μπορούν να διαμορφωθούν και να αποτιμηθούν με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, π.χ., η κοινωνική ένταξη (social inclusion), μέσω της εκπαίδευσης, του elearning και της πρόσβασης στην απασχόληση αποτελεί μείζονος σημασίας ζήτημα στην ενσωμάτωση (integration) των μεταναστών σε μια σύγχρονη κοινωνία. Το εάν αυτό συνιστά και αφομοίωση, όπως π.χ. στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής (assimilation into a culture), αποτελεί διακριτό κεφάλαιο που θίγει μια σειρά από σοβαρά θέματα, όπως την έννοια του σεβασμού της ετερότητας των νέων μελών της κοινωνίας.

Παράλληλα, στη σημερινή εποχή, οι αξίες της ολιστικής αειφορίας είναι περισσότερο απαραίτητες από ποτέ, καθώς αντιμετωπίζουμε πολύπλοκες προκλήσεις όπως η κλιματική αλλαγή, η εξάντληση των φυσικών πόρων και η αύξηση της παγκόσμιας πληθυσμιακής πίεσης. Ως μέριμνα, πρόγραμμα και κουλτούρα που αγκαλιάζει την αξιοποίηση των οικοσυστημάτων και των ενεργειακών πηγών με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται και η μελλοντική ύπαρξη και ποιότητά τους, η αειφορία συνιστά κομβικό πεδίο για μια ποιοτικά αναβαθμισμένη προσαρμοστικότητα. Εδώ η εκπαίδευση διαδραματίζει καίριο ρόλο, καθώς ενημερώνει, ευαισθητοποιεί και εμπνέει τους ανθρώπους να αναπτύξουν βιώσιμες συμπεριφορές και να εφαρμόσουν πρακτικές που σέβονται το περιβάλλον και διατηρούν τη φύση για τις μελλοντικές γενιές. Επιπλέον, η εκπαίδευση διδάσκει τη σημασία της συνεργασίας και του διαλόγου σε παγκόσμιο επίπεδο, προωθώντας την ανάπτυξη διεθνών πολιτικών και πρακτικών που ενισχύουν την αειφορία σε όλον τον κόσμο. Έτσι, η σύνδεση της αειφορίας με την εκπαίδευση ανοίγει τον δρόμο για ένα βιώσιμο μέλλον, όπου οι αξίες της φροντίδας του περιβάλλοντος και της διατήρησης των ισορροπιών στη φύση παραμένουν ζωντανές και ενισχυμένες.

Η σύνδεση της μετανάστευσης, της ένταξης και της αειφορίας με τις ψηφιακές τεχνολογίες αντιπροσωπεύει μια σύνθετη πρόκληση στον σύγχρονο κόσμο. Οι ταχείες εξελίξεις στον ψηφιακό τομέα δημιουργούν νέες ευκαιρίες, αλλά ταυτόχρονα, σε περίπτωση μη ολιστικής πρόσβασης δύναται να ενισχύουν τις ανισότητες. Η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων ανοίγει τον δρόμο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρόσβασης των μεταναστών, επιτρέποντας την εκμάθηση της γλώσσας, των πολιτιστικών στοιχείων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενσωμάτωση στη νέα κοινωνία. Παράλληλα, οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική ανταλλαγή, διευκολύνοντας την κατανόηση των διαφορών και τη δημιουργία γεφυρών κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Επιπλέον, η σωστή χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την αειφορία, εκπαιδεύοντας τις νέες γενιές να χρησιμοποιούν τεχνολογίες με επιδέξιο τρόπο και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη για τις προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου.

Η επιτυχία στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων εξαρτάται από στοιχεία των κοινωνιών που τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις αλλαγές με τρόπο αποδοτικό όσο και βιώσιμο. Το Συνέδριο αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας σε αυτά τα κρίσιμα σταυροδρόμια, προσφέροντας μια πλατφόρμα για τη συζήτηση, την ανταλλαγή γνώμης και την ανάπτυξη λύσεων που θα μας καθοδηγήσουν προς ένα βιώσιμο και ευημερούν μέλλον. Το Συνέδριο απευθύνεται σε επιστήμονες όλων των απόψεων και των προσεγγίσεων και επιθυμεί να αποτελέσει σημείο συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων για το μείζον αυτό ζήτημα σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη στιγμή για την εξέλιξή του. Βασικός σκοπός του 10ου Συνεδρίου του ΙΑΚΕ είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στο 10ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων εννέα επιτυχημένων Συνεδρίων μας, θα επιχειρήσουμε και φέτος να διαμορφώσουμε ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής συζήτησης και να προχωρήσουμε πιο πέρα τον προβληματισμό αλλά και τη συμβολή του Ι.Α.Κ.Ε.

Περιμένουμε την ενεργή συμμετοχή σας και σας καλωσορίζουμε στην όμορφη και φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου. Ευχαριστούμε θερμά όλους και όλες που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Κώστας Α. Λάβδας

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΕ ΑΒΕΒΑΙΟΥΣ ΚΑΙΡΟΥΣ: ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ, ΤΙΣ ΑΠΕΙΛΕΣ, ΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ.

Παπαδάκης Νίκος Ε.

Καθηγητής και Διευθυντής Κέντρου Πολιτικής Έρευνας και Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ)
Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Μέλος του Επιστημονικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου του ΕΚΔΔΑ
Distinguished Visiting Professor at the AGEP of the Zhengzhou University, China

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στο παρόν και το μέλλον της Δημοκρατίας και κυρίως στις προκλήσεις και απειλές που αντιμετωπίζει διεθνώς.

Εκκινεί από τα ευρήματα της έκθεσης του 2023 του Economist Intelligence Unit για την ποιότητα της Δημοκρατίας. Εν συνεχεία εξετάζει το διεθνές συγκείμενο, με ιδιαίτερη έμφαση στην *permacrisis* (τις αλληπάλλληλες κρίσεις από το 2008) και στις συνέπειες της, αλλά και στις λεγόμενες *mega-trends* στην οικονομία και κοινωνία.

Φαίνεται να υπάρχει, μεταξύ άλλων, μια κρίσιμη παράμετρος που δείχνει όλο και περισσότερο να επηρεάζει κάποιες από τις παραμέτρους διαμόρφωσης της εκλογικής συμπεριφοράς, σε μια σειρά από χώρες, δεδομένης μάλιστα της έντασης της κυμαινόμενης και θεματικής ψήφου. Και αφορά στην ενίσχυση των ανισοτήτων, της επισφάλειας και της ευαλωτότητας στα χρόνια της *permacrisis* (αρχής γενομένης από τη μεγάλη χρηματο-πιστωτική Κρίση του 2008), και συνακόλουθα στο επίμονο κοινωνικό κόστος της διαρκούς Κρίσης. Από σειρά πρόσφατων ερευνών αναδεικνύεται ότι υπάρχει ευθεία συσχέτιση ανάμεσα στην ένταση των ανισοτήτων και στην άνοδο λαϊκίστικων και εθνικιστικών ιδεολογικών ρευμάτων και κομματικών σχηματισμών, καθώς εργαλειοποιούν (όχι σπάνια) αποτελεσματικά την κοινωνική ευπάθεια και την οικονομική ανισότητα και επισφάλεια, όσο και την προσφυγική κρίση και την αύξηση των προσφυγικών- μεταναστευτικών ροών.

Στο πλαίσιο αυτό αναλύονται, ευσύννοπτα, πρόσφατα εκλογικά αποτελέσματα σε διάφορες χώρες. Τόσο από αυτή την ανάλυση όσο και από πολλά διαφορετικά ευρήματα (συμπεριλαμβανομένων πρόσφατων ερευνών μεγάλης κλίμακος) φαίνεται ότι στην Ευρώπη και διεθνώς η δυσανεξία επαν- αρθρώνεται ως *mainstream discourse*, τη στιγμή που νεόδημοι οικονομικοί εθνικισμοί (ή «οικονομικοί πατριωτισμοί» κατά τη *Marine Le Pen*) συνδυασμένοι με επικλήσεις «εθνικών ρομάντζων» (για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Καθηγητή Μεταξά) δείχνουν ολοένα και περισσότερο ελκυστικοί σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα εκλογικού ανταγωνισμού.

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην άνοδο της ακροδεξιάς και της εξελικτικής ενδυνάμωσης μιας αντι-ευρωπαϊκής, ξενοφοβικής και δυσανεκτικής ατζέντας σε αρκετά Κ-Μ της Ε.Ε (ενόψει όψει μάλιστα και των επικείμενων ευρωεκλογών), που υπονομεύουν την αξιακή θεμελίωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κυρίως απειλούν την αξιακή εδραίωση της ίδιας της Δημοκρατίας.

1. Η Δημοκρατία στην εποχή της *permacrisis*: Προοιμιακές επισημάνσεις.

Κινδυνεύει η Δημοκρατία (τουλάχιστον άμεσα), στη μορφή της αντιπροσωπευτικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, όπως τη γνωρίζουμε και η οποία αποτελεί το καλύτερο πολίτευμα που γνώρισε ποτέ ο κόσμος? Όχι.

Απειλείται? Ναι. Όχι άμεσα, αλλά εξελικτικά και σωρευτικά, ειδικά ως προς κάποιες συγκροτησιακές συνιστώσες της.

Όπως επισημαίνει ο Καθηγητής Μεταξάς. «*η πολιτική ζωή προβάλλει κατά καιρούς νέες απρόσμενες διακυβεύσεις....*» (2016: 47). Επιτρέψτε μου να σταθώ σε αυτό, και ειδικά σε κάποιες πτυχές της σχέσης του πολιτικού φαινομένου με το μεγάλο Κοινωνικό, τη society at large.

Στη μεγάλη εικόνα καταρχάς: Όπως επισημαίνει στο νέο του Βιβλίο, ο Γιώργος Σιακαντάρης, στην έκθεση του 2022 του Economist Intelligence Unit για την ποιότητα της Δημοκρατίας, με βάση καταγραφής πέντε κριτήρια, όπως οι εκλογικές διαδικασίες και ο πλουραλισμός, η λειτουργία της κυβέρνησης, η πολιτική συμμετοχή, ο πολιτικός πολιτισμός και οι αστικές ατομικές ελευθερίες, καταγράφεται ότι συνολικά σε παγκόσμιο επίπεδο οι «πλήρεις δημοκρατίες» αυξήθηκαν από 21 το 2021 σε 24 το 2022, ενώ ο αριθμός των «ελαττωματικών» μειώθηκε από 53 σε 48. Των «υβριδικών» αυξήθηκε από 34 σε 36 και των «αυταρχικών» παρέμεινε στις 59 χώρες (Σιακαντάρης 2024). Παρόμοια τα ευρήματα και το 2023, καθώς σύμφωνα με τον ίδιο **Δείκτη**, 74 από τις 167 χώρες και εδάφη είναι δημοκρατίες κάποιου τύπου. Ο αριθμός των «πλήρως δημοκρατιών» (αυτές που εξασφάλισαν βαθμολογία άνω του 8,00 στα 10) παρέμεινε στις 24. Ο αριθμός των «προβληματικών δημοκρατιών» αυξήθηκε από 48 το 2022 σε 50 το 2023. Όπως επισημαίνει το EIU, ο παγκόσμιος Μ.Ο. για τη Δημοκρατία έφτασε στα χαμηλότερα επίπεδα του από το 2006, οπότε και άρχισε η εφαρμογή του πολυπαραμετρικού δείκτη, ενώ μόλις το 8% του Παγκόσμιου πληθυσμού ζει σε χώρες με πλήρεις δημοκρατίες, ενώ το 40% ζει σε αυταρχικά καθεστώτα (EIU 2024). Δεν είναι και τα πιο αισιόδοξα ευρήματα για τη Δημοκρατία διεθνώς. Και δεν είναι αποσυσχετισμένα από μια σειρά εξελίξεων στην οικονομία και την κοινωνία.

Στην έκθεση του 2023, έχουμε και ένα αισιόδοξο εύρημα αναφορικά με τη χώρα μας: Η **Ελλάδα** βρίσκεται στις 20 καλύτερες Δημοκρατίες του κόσμου, επανερχόμενη στις πλήρεις δημοκρατίες. Αξίζει εδώ να επισημάνουμε, ότι η Γ' Ελληνική Δημοκρατία, που φέτος συμπληρώνει μισό αιώνα, αναντίλεκτα είναι η καλύτερη Δημοκρατία που γνώρισε ο τόπος. Υπενθυμίζουμε απλά ότι η Β' τελειώνει το 1932/36. Κι όπως σωστά είχε επισημάνει κάποτε ο Καθηγητής Μουζέλης, η κρίση είναι σύγκριση. Αυτό δεν σημαίνει ότι η Γ' Ελληνική Δημοκρατία δεν έχει σχεδόν παγιωμένες παθογένειες. Δεν θα τις επισκοπήσουμε όλες. Θα αρκεστούμε σε κάποιες από τις πλέον επίμονες: ένα (ιστορικά ισχυρό) μοντέλο καπιταλισμού «κρατικού θερμοκηπίου» που ενίοτε εκβάλλει σε μια στρεβλά επιτρεπτική συναίνεση σε πελατειακές πρακτικές και συσχετίζεται με την επικυριαρχία ενός επίμονου εξαρθρωμένου κορπορατισμού στα interest politics (με όρους Λάβδα), συχνή πρόσληψη του Κράτους ως λάφυρο, γραφειοκρατισμός και διαδικαστικός φετιχισμός, κουλτούρα πολυνομίας που λειτουργεί επιτρεπτικά στην ανομία και στην επισώρευση διοικητικού βάρους το οποίο με τη σειρά του απονευρώνει τη διοικητική ικανότητα, έλλειμμα κουλτούρας evidence-based policy making και συνακόλουθα εμβολωματική προσέγγιση στη θεμελιώδη έννοια της συνέχειας της Διοίκησης (βλ. Παπαδάκης 2023: 480).

Ας επιστρέψουμε όμως στις Κοινωνίες, διεθνώς: Βρισκόμαστε στην εποχή της διαρκούς κρίσης (permacrisis- βλ. Oyeler et al 2023) ή των πολλαπλών κρίσεων (polycrisis, κατά Ρουμπινί). Τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα και οι ανισότητες αυξήθηκαν, προκαλώντας περαιτέρω πίεση στην κοινωνική συνοχή των σύγχρονων κοινωνιών, επιφέροντας αρνητικές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας, στις ανισότητες, στη φτώχεια (βλ. Παπαδάκης κ.ά 2021 και Laurent 2022) και συνακόλουθα εκβάλλοντας στην ένταση της κοινωνικής και οικονομικής επισφάλειας (βλ. ενδεικτικά: Vergis et al 2023). Η πανδημία και η συνακόλουθη αυτής ύφεση (βλ. Σουλιώτης, Παπαδάκης & Τζαγκαράκης 2022: 6), καθώς και η τρέχουσα ενεργειακή και πληθωριστική κρίση, προκαλούν περαιτέρω προβλήματα σε όλες και όλους μας ιδιαιτέρως στους πιο ευάλωτους πολίτες.

Υπάρχει, μεταξύ άλλων, μια κρίσιμη παράμετρος που δείχνει ακόμα περισσότερο να επηρεάζει κάποιες από τις παραμέτρους διαμόρφωσης της εκλογικής συμπεριφοράς, σε μια σειρά από χώρες. Και αφορά στην ενίσχυση των ανισοτήτων, της επισφάλειας και της εξατομικευμένης τρωτότητας (βλ. Papadakis et al 2022, Drakaki et al 2023) στα χρόνια της permacrisis, αρχής γενομένης από τη μεγάλη Κρίση του 2008 και συνακόλουθα στο επίμονο κοινωνικό κόστος της Κρίσης, ακόμα και μετά από την έξοδο της Ε.Ε. από αυτήν. Ο Dasanli θεωρεί ότι υπάρχει ευθεία συσχέτιση ανάμεσα

στην ένταση των ανισοτήτων και στην άνοδο λαϊκίστικων και εθνικιστικών ιδεολογικών ρευμάτων και κομματικών σχηματισμών, καθώς εργαλειοποίησαν αποτελεσματικά την κοινωνική ευπάθεια και την οικονομική ανισότητα (βλ. Dasanli 2018), όσο και την προσφυγική κρίση και την αύξηση των προσφυγικών- μεταναστευτικών ροών (βλ. Papadakis & Dimari 2023).

2. Κοινωνία και Πολιτική, σε αβέβαιους καιρούς.

Είναι γεγονός ότι στην πολιτική και δη στον εκλογικό ανταγωνισμό ελάχιστα πράγματα είναι τυχαία. Αποτελέσματα όπως αυτά του Βρετανικού Δημοψηφίσματος, των Αμερικάνικων Προεδρικών Εκλογών του 2016 και των πρόσφατων ιταλικών εκλογών, όπου η Μελόνι αρχηγός του μετα-φασιστικού Κόμματος Fratelli d' Italia σχημάτισε κυβέρνηση. Δεν περιλαμβάνονται σ' αυτά. Με βάση την ανάλυση της Lord Ashcroft polls, ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης του αποτελέσματος στο βρετανικό δημοψήφισμα (23/6/2016) περιλαμβάνονται η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η κοινωνική διαστρωμάτωση (βλ. Papadakis 2016), ενώ μεταξύ των ψηφοφόρων του Leave και του Remain καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη στάση τους απέναντι σε ζητήματα όπως η πολυπολιτισμικότητα και ο κοινωνικός φιλελευθερισμός (Lord Ashcroft 2016 op. citum in House of Commons 2016: 18). Τον πλέον κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση του αποτελέσματος, είχε ενδεχομένως το μεταναστευτικό: Οι 2 περιοχές (Boston, South Holland) που έδωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά στο Leave ήταν μεταξύ των 5 με τη μεγαλύτερη ποσοστιαία αύξηση σε μη γηγενή πληθυσμό τη δεκαετία 2011- 2011. Και οι 5 συγκεκριμένες νήφισαν leave με μεγάλα ποσοστά (βλ. Singh 2016 και αναλυτικά Παπαδάκης 2018) .

Στις ΗΠΑ, το 2016, η εκλογή του Donald J. Trump ως 45^{ου} Προέδρου των ΗΠΑ, υπήρξε μια από τις μεγαλύτερες εκπλήξεις στην σύγχρονη πολιτική ιστορία. Η εκλογή του δεν είναι περιστατικό. Είναι συμβάν. Ωστόσο πόρρω απέχει από το να μην είναι ερμηνεύσιμη. Αν επιχειρούσαμε να αποτυπώσουμε με δυο λέξεις τα συστατικά στοιχεία της εκλογικής στρατηγικής του, όπως και της επικοινωνιακής του τακτικής, τότε αλλά και τώρα εν όψει των προεδρικών εκλογών του Νοέμβρη του 2024, αυτές θα ήταν το «ενάντια» και το πρόθεμα «αντί-». Against all odds, αλλά και μόνος εναντίον όλων. Αυτό επιχείρησε κυρίως να επικοινωνήσει και από ότι φάνηκε το πέτυχε. Μια προσέγγιση που δεν ήταν ούτε υλικά ούτε συμβολικά απροϋπόθετη. Η βασική της προϋπόθεση ήταν η πειστική παραμετροποίηση του «αντί». Δεν είναι τυχαίο που ο David Smith στην εξαιρετική ανάλυση του στον Guardian στις 9/11/2016 χρησιμοποίησε μια ελληνική λέξη: «antithesis». Κι εύστοχα επισημαίνει μεταξύ άλλων: «Ο Trump αντέγραψε και “ανέπλασε” την υπόσχεση του Ronald Reagan να ξανακάνει την Αμερική μεγάλη. Σε 4 λέξεις αποτύπωσε τον πεσιμισμό και την αισιοδοξία, τον φόβο και την ελπίδα. (Αξιοποίησε) ένα σλόγκαν που αναπολεί- επιστρέφει σε μια υποτιθέμενη χρυσή εποχή μεγαλείου (δεκαετία του '50 και ενδεχομένως του '80), υπαινισσόμενος ότι έχει χαθεί αλλά και υποσχόμενος να το αποκαταστήσει». Πως μορφοποιήθηκε το συγκεκριμένο υπεσχημένο σε επίπεδο τακτικής διαχείρισης του εκλογικού ανταγωνισμού και τελικά μεγιστοποίησης της αποβλεπτικότητας της εκφοράς? Η προσέγγιση του anti- στην περίπτωση του Trump δεν εξαντλήθηκε σε μια γενική anti-establishment (αντι-συστημική) ρητορική. Όντως αυτό ήταν το εστιακό σημείο, πλην όμως παραμετροποιημένο και εξειδικευμένο (π.χ. anti-trade, anti-migration κλπ) και θεμελιούμενο στο υφιστάμενο «κύμα αντι-παγκοσμιοποίησης». Οι γενικευτικές αποφάνσεις συχνά απλουστεύουν τις (ήκιστα τεκμηριωμένες) απαντήσεις σε σύνθετα ερωτήματα και συνακόλουθα διευκολύνουν την παρακείμενη λειτουργία των διαφορικών διαμοιρασμών. Ο Trump δεν αρκέστηκε στην ορατότητα της αντίθεσης και στην πρόσβλεψη προσπορισμού εκλογικού οφέλους από την ανακατεύθυνση της ψήφου διαμαρτυρίας. Προφανώς αξιοποίησε και τα δυο στο έπακρο, δεν έμεινε μόνο σε αυτά ωστόσο. Και φάνηκε να γνωρίζει το αφετηριακό πλεονέκτημα ενός outsider: έχει λιγότερα να χάσει άρα και λιγότερα να τον δεσμεύουν να κινηθεί εντός ενός κανονοποιημένου πλαισίου. Μεταξύ άλλων:

- Έδωσε έμφαση στην οικονομία (παραδοσιακά προνομιακό πεδίο των Δημοκρατικών), ανακινώντας ζητήματα όπως η αποβιομηχάνιση (την οποία συστηματικά απέδιδε στις

εμπορικές συμφωνίες) και οι καθηλωμένοι μισθοί και επένδυσε στην υφιστάμενη διεύρυνση των ανισοτήτων, σε μια χώρα όπου το 14,5% του πληθυσμού ζει κάτω από το όριο της φτώχειας, η φορολογία είναι υψηλή και η εργασιακή επισφάλεια χαρακτηρίζει (καθόλου αδικαιολόγητα) τις εργατικές τάξεις.

- Επέμεινε στο ζήτημα της εμπιστοσύνης, εκτιμώντας ότι έτσι θα απονεύρωνε το σαφές πλεονέκτημα της Hillary Clinton ως προς την εμπειρία στην άσκηση πολιτικής και τελικά στην ικανότητα διακυβέρνησης. Έθετε επανειλημμένα το ανοικτό ζήτημα της αποστολής e-mail από την Clinton, την περίοδο της θητείας της ως Υπουργού Εξωτερικών, μέσω ιδιωτικού διακομιστή, άρα και χωρίς να διασφαλίζεται το απόρρητο της επικοινωνίας. Και σίγουρα η αναζωπύρωση του ζητήματος λίγες μέρες πριν από τις εκλογές, λόγω της ανακοίνωσης του FBI περί διερεύνησης, τον διευκόλυνε αποφασιστικά σε αυτό του το εγχείρημα.

Τι έκανε τελικά ο, street smart, Donald Trump: υιοθετώντας έναν επιθετικό πολιτικό λόγο, απονεύρωσε την πολιτική ορθότητα, αναδιευθέτησε αξιακές διαιρέσεις, ανακατέυθυνε την agenda και τελικά συστηματικά επιχείρησε τη συγκρότηση ενός νέου «εθνικού ρομάντζου» για τις ΗΠΑ και συνακόλουθα την απεύθυνση στον πατριωτισμό. Η τακτική της πρόκλησης ενεργοποίησε τον υφιστάμενο κοινωνικό αυτοματισμό (αναδυόμενο στα απόνερα της Ύφεσης) όπως και το μηχανισμό της ταύτισης, στα τμήματα του εκλογικού σώματος που κατεξοχήν τον ενδιέφεραν για να κερδίσει, ήτοι τα πολυπληθέστερα που συγχρόνως δεν χαρακτηρίζονται από κομματική ταύτιση με τους Δημοκρατικούς (όπως οι μειονότητες). Και συγχρόνως επένδυσε στη «φύση του ποδηλάτη», κατά Adorno & Horkheimer (1996). Επιπρόσθετα ο ίδιος προέβαλε, πειστικά από ότι φαίνεται, ως ο *doer* που μπορεί να λύσει προβλήματα επ' ωφελεία μεγάλων στρωμάτων του πληθυσμού, τα οποία πλήττονται από την εργασιακή επισφάλεια και τη διεύρυνση των ανισοτήτων. Ο Michel Foucault εύστοχα έχει σημειώσει ότι «η εξουσία δεν κατέχεται, ασκείται» (βλ. Foucault 2002 και Foucault 2011). Ελλείψει οποιασδήποτε εμπειρίας άσκησης πολιτικής εξουσίας, ο Trump μετέφερε στη δημόσια σφαίρα την κουλτούρα μιας αυταρχικής διακυβέρνησης, όχι εντελώς άγνωστης στον κόσμο των επιχειρήσεων και σίγουρα αυτής που τον έκανε ευρέως γνωστό, μέσω της πολυετούς συμμετοχής στο πολυσυζητημένο και αμφιλεγόμενο reality show «The Apprentice». Το, φαινομενικά, απλουστευτικό μήνυμα φαίνεται ότι έπεισε. Και δεν έπεισε λίγους. Κι αυτό γιατί στοχευμένα ενετάχθη στη μεγάλη εικόνα της επικοινωνιακής στρατηγικής Trump. Αυτή όντως μπορεί να συνοψισθεί σε μία λέξη: **αντιπαράδειγμα**. Αντιπαράδειγμα που συναρθρώθηκε με στοχευμένες διχαστικές ρηματικές πρακτικές, έμπλεες από εύληπτους διαφορικούς διαμοιρασμούς (εμείς και όλοι οι άλλοι- πχ μειονότητες, παράτυποι μετανάστες, μουσουλμάνοι κλπ). Παράλληλα, ο D. Trump, ενάντια στο ελεύθερο εμπόριο, πρότεινε αφενός την υπερ-δασμολόγηση εισαγόμενων προϊόντων (ειδικά από την Κίνα) κι αφετέρου μια δομική φορολογική μεταρρύθμιση, με κύριο υπεσχημένο τη θηριώδη μείωση φόρων για να τονώσει την επιχειρηματικότητα και τη δημιουργία ή τη διατήρηση θέσεων εργασίας. Συγχρόνως, αντιμετωπιζόμενος εξ αρχής ως «παρίας» του πολιτικού συστήματος (ακόμα και μέσα στο ίδιο του το Κόμμα), δεν έκανε τίποτα να αλλάξει αυτήν την εικόνα. Αντιθέτως, την ενίσχυσε στα όρια της εργαλειοποίησης. Κι αυτό γιατί προσέβλεπε στο μηχανισμό της ταύτισης με πολλούς πολίτες που αισθάνονται ακριβώς το ίδιο: παρίες του «συστήματος». Του όποιου συστήματος. Με όποιον τρόπο το αντιλαμβάνονται. Σε ένα ενίοτε βίαια και οπωσδήποτε καταιγιστικά διεθνοποιημένο οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον, ο ίδιος αντιπρότεινε μια ελκυστική εκδοχή απομονωτισμού: *America first*. (βλ. αναλυτικά για τα προηγούμενα Παπαδάκης 2016α).

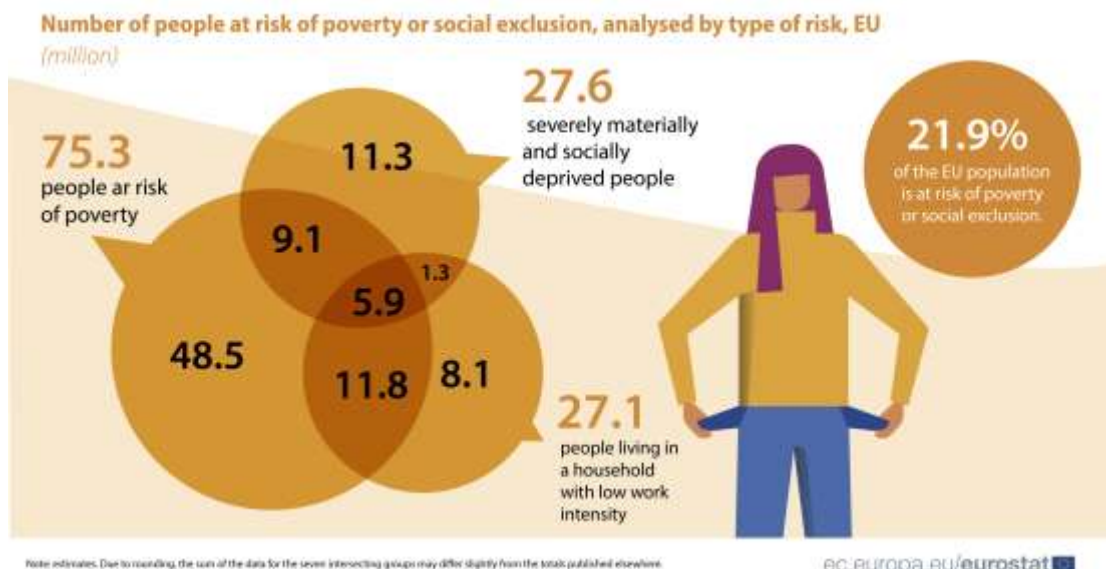
Σε διαφορετικά εκλογικά περιβάλλοντα φαίνονται να αναδεικνύονται παρόμοιες τάσεις αναδιαμόρφωσης βασικών παραμέτρων διαμόρφωσης της εκλογικής συμπεριφοράς. Κι όσο κι αν είναι μεθοδολογικά έωλο να συγκρίνει κανείς ένα δημοψήφισμα σε μία χώρα με εθνικές εκλογές σε άλλη χώρα, εξίσου προβληματικό θα ήταν να αγνοήσει κάποιες κοινές τάσεις και κυρίως συσχετίσεις που αναδύονται. Και δη μια τάση που είναι έκδηλη, σε σειρά ερευνών, και αφορά την εξελικτική

απονέυρωση της δημόσιας εμπιστοσύνης και συνακόλουθα μια διευρυμένη κρίση αντιπροσώπευσής (βλ. Papadakis et al 2021).

Το Reflection Paper για την Κοινωνική Διάσταση της Ευρώπης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2017 κατέδειξε μεταξύ άλλων τις ισχυρές ανισότητες μεταξύ των Κ-Μ. Συγχρόνως οι ανισότητες είναι ιδιαίτερα εμφανείς και εντός των Κ-Μ: το 20% των πλουσιότερων νοικοκυριών έχει το πενταπλάσιο εισόδημα από αυτό των 20% φτωχότερων νοικοκυριών (European Commission 2017: 11), Αντίστοιχα και στην Ελλάδα, όπου το 2023, με βάση τα πρόσφατα στοιχεία του ΕΡΓΑΝΗ, το 53,68% των εργαζομένων του ιδιωτικού τομέα έχουν μισθό από 500 έως 1000 ευρώ, ενώ το 9,77% έχουν μισθό από 2000 ευρώ και άνω.

Μην ξεχνάμε ότι η κοινωνική ευπάθεια, έχει την τάση να επισωρεύεται, όπως απέδειξαν στο Spirit Level οι Wilkinson και Pickett (2009), με επακόλουθες συνέπειες την διαβίωση κάτω από όριο της φτώχειας και τον κοινωνικό αποκλεισμό αρκετών και τη διεύρυνση των ανισοτήτων, που με τη σειρά της απειλεί ευθέως την κοινωνική συνοχή. Στις νεότερες γενιές, το μη προνομιούχο κοινωνικό-οικονομικό background δείχνει να επηρεάζει καθοριστικά τις ευκαιρίες ζωής, όπως έδειξε στο Βιβλίο του για τη Νέα Γενιά ο Andy Green (2017).

Πιο πρόσφατα, το 2022, το 21,9% του ευρωπαϊκού πληθυσμού και συγκεκριμένα 75.300.000 πολίτες της Ε.Ε. βρίσκονταν στα όρια της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Papadakis & Tzagkarakis 2024: 108).



Πηγή: Eurostat 2022 οπ. αναφ. στο Παπαδάκης & Τζαγκαράκης 2022.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ποσοστά της φτώχειας εντός εργασίας, που το 2021 ήταν σε ευρωπαϊκό επίπεδο 8,1%, αλλά με πολύ μεγαλύτερα ποσοστά (πάνω από 11%) στις χώρες του Νότου (βλ. Παπαδάκης και Τζαγκαράκης 2022). Οι εργαζόμενοι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι αυτοαπασχολούμενοι (οι οποίοι υποκρύπτουν την περίπτωση της υπόρρητης μισθωτής εργασίας που δηλώνεται ως ελεύθερο επάγγελμα-ψευδοεπιχειρηματικότητα), οι συμβασιούχοι και οι μερικώς απασχολούμενοι αποτελούσαν διαχρονικά τις ομάδες που αντιμετώπιζαν μεγαλύτερο κίνδυνο για φτώχεια ενός εργασίας στην Ελλάδα (Ziomas κ.ά., 2019). Καθίσταται σαφές, ότι σε διεθνές επίπεδο το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο καθίσταται πιο πολύπλοκο, με περισσότερη αλληλεξάρτηση και με ταχύτητα γεγονότων που αυξάνεται διαρκώς (Schwab & Malleret, 2021).

3. Εικόνες από το Μέλλον: Προκλήσεις και απειλές για τη Δημοκρατία.

Και για το μέλλον τι? Εκεί φαίνεται ότι οι ανισότητες έχουν έναν ιδιαίτερα προνομιακό ρόλο. Ενδεικτικά αναφέρω ότι την τάση που εμφανίζεται σε αρκετές χώρες για job-polarization (βλ. Mulé, 2016) και την διαπιστωμένη ένταση και διεύρυνση επισφαλών μορφών απασχόλησης διεθνώς, με ισχυρή συσχέτιση με την φτώχεια ενός εργασίου (in-work-poverty/ βλ. Papadakis et al 2021), η οποία εκβάλλει και σε μια εξελικτική ανακατασκευή της ηθικής της εργασίας (βλ. Παπαδάκης 2022), όπως διαπιστώσαμε σε πρόσφατη έρευνα μας, ενώ επηρεάζει και την πολιτική συμπεριφορά, εκβάλλοντας σε μια εντεινόμενη απαξία του πολιτικού συστήματος και προσωπικού και σε μια εκτατική απονεύρωση της δημόσιας εμπιστοσύνης ανάμεσα ιδίως στη νέα γενιά (Παπαδάκης κ.ά. 2021).

Συγχρόνως, οι λεγόμενες Μέγα-Τάσεις (megatrends), με βασικότερη την 4^η βιομηχανική επανάσταση και την εξελικτική καθηγεμονία της ψηφιακής οικονομίας, και οι μεταβολές, που έχουν λάβει χώρα, εξελικτικά επικυριαρχούν σε διεθνές επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες (επί παραδείγματι παγκοσμιοποίηση, ψηφοποίηση/ψηφιακή οικονομία, δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές, κλιματική αλλαγή κ.ά.) (Eurofound, 2020: 3-4). Οι τελευταίες έχουν σαφείς επιπτώσεις στην δομή της οικονομίας, την οργάνωση της παραγωγής και στην αγορά εργασίας, έχοντας, συνακόλουθα, άμεσο αντίκτυπο/ συνέπειες στις εργασιακές σχέσεις, στις μορφές απασχόλησης και στους τύπους συμβάσεων/συμβολαίων, όσο και στα συστήματα κοινωνικής πρόνοιας στην Ευρώπη, (βλ. αναλυτικά Eurofound, 2020: 3-4). Αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω του mega-trend του ψηφιακού μετασχηματισμού εκτιμάται ότι το 25% των θέσεων εργασίας θα λάβουν σταθερή υβριδική μορφή, ήτοι οι εργαζόμενοι θα εργάζονται με φυσική παρουσία λιγότερες από τρεις φορές την εβδομάδα (McKinsey Global Institute, 2021). Συγχρόνως η παγκόσμια οργάνωση της παραγωγής τείνει στην Lego ευελιξία, όπου η παραγωγή κάθε προϊόντος κατανέμεται στα συστατικά του μέρη (βλ. Garud et al., 2002; Sennett, 2006 και Τζαγκαράκης 2023). Η Lego ευελιξία εξαρτάται από την ύπαρξη μιας οργανωτικής μορφής στην οποία οι πολυλειτουργικές ομάδες αποτελούν τις μικρότερες μονάδες και οι παγκόσμιες ομάδες ικανοτήτων αποτελούν την παγκόσμια μονάδα (Azmat et al, 2012 και Παπαδάκης & Τζαγκαράκης 2022). Αναμένεται να υπάρξουν τεράστιες κοινωνικές συνέπειες αν αυτό το είδος της Lego ευελιξίας κατισχύσει σε παγκόσμιο επίπεδο (Standing, 2011, 2014), καθώς συνακόλουθα θα εκβάλλει στην ανάπτυξη μιας νέας μορφής παγκόσμιας κατανομής της εργασίας και επαγγελματικής εξειδίκευσης (Gaskarth, 2015).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενός εκτατικού μεγάλου σχηματισμού, από πολλά διαφορετικά ευρήματα (συμπεριλαμβανομένων πρόσφατων ερευνών μεγάλης κλίμακος και φυσικά πρόσφατων εκλογικών αποτελεσμάτων) φαίνεται ότι στην Ευρώπη και διεθνώς η δυσανεξία επαν-αρθρώνεται ως mainstream discourse, τη στιγμή που νεόδημοι οικονομικοί εθνικισμοί (ή «οικονομικοί πατριωτισμοί» κατά τη *Marine Le Pen*) συνδυασμένοι με επικλήσεις «εθνικών ρομάντζων» (για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Καθηγητή Μεταξά) δείχνουν δελεαστικοί σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα εκλογικού ανταγωνισμού (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2018). Αρκεί να ανατρέξουμε, μεταξύ άλλων, στην εκλογική ενδυνάμωση του ακροδεξιού κόμματος των Ελευθέρων FPO στην Αυστρία και τη συμμετοχή του στην Αυστριακή Κυβέρνηση, στις δημοσκοπικές επιδόσεις του ακροδεξιού και ξενοφοβικού AfD («Εναλλακτική για τη Γερμανία»), που συνιστά μια βιογραφική ρήξη στη μεταπολεμική πολιτική ιστορία της Γερμανίας, στην ισχύ που εξελικτικά επισωρεύει η Εθνική Συσπείρωση (πρώην Εθνικό Μέτωπο) της *Marine Le Pen* στη Γαλλία (έστω κι αν έχασε τις Προεδρικές Εκλογές στη Γαλλία) και που ενδέχεται να κερδίσει στις επικείμενες ευρωεκλογές τεκμαίροντας ηχηρά την «λεπενική εδραίωση» (Panagiotopoulos 2014), στην σημαντική επίδοση των (ακροδεξιών) «Σουηδών Δημοκρατών/ SD» στη Σουηδία, στην εκλογική ενίσχυση του ακροδεξιού «Κόμματος για την Ελευθερία» (PVV) του Geert Wilders στην Ολλανδία, όσο και στην ευρύτερη στάση και πρακτικές της κυβέρνησης Viktor Orbán στην Ουγγαρία, αλλά και στην διαφαινόμενη ισχυρή πιθανότητα επανεκλογής του Τραμπ στην μεγαλύτερη και πλουσιότερη

Δημοκρατία του κόσμου, και θα πιστοποιήσουμε την επικίνδυνη ελκυστικότητα του συνδυασμού οικονομικού εθνικισμού- αναγωγισμού και δυσανεκτικής ατζέντας σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα. Σε όλο αυτό συμβάλλει το επίμονο και ορατότατο κοινωνικό κόστος της Κρίσης, όσο και οι διευρυμένες κοινωνικο- οικονομικές ανισότητες σε πολλές χώρες (από τη Σουηδία έως την Κορέα), καθώς παρέχουν τη δυνατότητα εργαλειοποίησης φόβων και υπαρκτών προβλημάτων των πολιτών σε κομματικούς σχηματισμούς, που αρδεύονται από αυτά για να μεγιστοποιήσουν την αποβλεπτικότητα της αντι-ευρωπαϊκής, δυσανεκτικής και ξενοφοβικής εκφοράς τους (βλ. Παπαδάκης 2018).

Ναι, όπως έγραφε και ο Tzvetan Todorov (2013) υπάρχουν εσωτερικοί εχθροί της Δημοκρατίας, η τουλάχιστον των θεμελιωδών αξιών της (όπως αυτή του tolerance) και δεν είναι λίγοι (όπως ο πολιτικός μεσσιανισμός, ο λαϊκισμός, η ξενοφοβία, αλλά και- σε κάποιες περιπτώσεις- «τυραννία των αγορών»).. Και μήπως σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να αναρωτηθούμε πιο συστηματικά για το ρόλο των γιγάντων των νέων τεχνολογιών, των big data και των social media, ειδικά αν αναλογιστούμε το (διαπιστωμένο) άμεσο ρόλο της Cambridge Analytica πλαίσιο του διαβόητου Alamo project) και ενδεχομένως τον έμμεσο του Facebook στη διαμόρφωση του εκλογικού αποτελέσματος του δημοψηφίσματος για το Brexit και των αμερικάνικων εκλογών του 2016 (βλ. και Isaak & Hanna 2018: 56)? Πρόκειται για γεγονότα που επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση της Ρήγου ότι «η ψηφιακή επανάσταση, με τη βοήθεια των αλγορίθμων της πρωτόλειας τεχνητής νοημοσύνης, έχει εκπέσει σε ψηφιακή επιτήρηση» (Ρήγου 2024: 60 και Ρήγου 2014), η οποία ενίοτε εκβάλλει και σε χειραγώγηση της εκλογικής συμπεριφοράς. Ίσως βρισκόμαστε ενώπιον μιας νεόδμητης συνθήκης υπόρρητων καταναγκών και συνακόλουθα «κατάστασης εξουσίας, της καταστατικής δηλαδή προϋπόθεσης της ηγεμονίας (όπως επισημαίνει ο Pettit)» ((Παπαδάκης & Φραγκούλης 2007: 152). Ειδικά μάλιστα στην εποχή της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης, όπου τα δεδομένα έχουν πλέον καταστεί το πιο πολύτιμο αγαθό, με τη σχετική βιομηχανία να ξεπερνάει σε οικονομική αξία αυτή του πετρελαίου.

Είναι ζωτικής σημασίας, να ακούσουμε πραγματικά (και δη η πολιτική τάξη) όσους αισθάνονται την απορρύθμιση της αγοράς και την άνοδο ενός ιδιότυπου παγκόσμιου αυταρχισμού (βλ. Yascha, 2018), την ασυδοσία του χρηματοπιστωτικού συστήματος (βλ. Σιακαντάρης 2024), την καχεκτικότητα της κοινωνικής πολιτικής, την απουσία ουσιώδους αναδιανομής, τις αλληπάλληλες κρίσεις που πιέζουν όλο και περισσότερο το βιοτικό τους επίπεδο αλλά και την (σε κάποια έκταση) κανονοποίηση της διαγενεακής μεταβίβασης της φτώχειας (βλ. αναλυτικά Papadakis et al 2017b) , ως ένα διαρκές αδιέξοδο το οποίο δεν μπορούν να ανεχθούν. Αμφισβητούν, διαμαρτύρονται σιωπηρά ή ηχηρά και ζητούν εμπράγματα αποκρίσεις από όλο το πλέγμα των δημόσιων πολιτικών. Και κάποιοι (όχι λίγοι) εξ αυτών, ελλείψει αξιόπιστης αντιπρότασης για τα προβλήματα και τις αγωνίες τους, αρχίζουν να έλκονται από τη γοητεία του φραστικού βολονταρισμού και της επιστροφής του Strongman rule (όπως είχαν γράψει οι New York Times), σε εποχές διευρυμένης αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Δεν εκπλήσσει λοιπόν ότι, μεταξύ άλλων, η «φωνή των θιγόμενων από τον κοσμοπολιτισμό συντηρητικών και των αδικημένων από την παγκοσμιοποίηση (εργαλειοποιείται) και από την νέα Alt-Right που ανέρχεται μιλώντας για ελευθερίες και δικαιώματα γύρω από την πολιτισμική ταυτότητα» (Παπαϊωάννου 2024: 42), μια «αποκεκαθαρμένη» όμως και συνεκδοχικά ηγεμονική ταυτότητα «μιας θιγόμενης πλειοψηφίας» (Repucci 2019) των major groups, στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μας, σε μια περίοδο όπου οι κοινωνίες γίνονται ολοένα και πιο φυλετικά και εθνοτικά διαφοροποιημένες (με όρους Kymlicka/ 1995), πολώνονται διαμήκως νέων (πολύ πιο σύνθετων και ρευστών) ταξικών γραμμών τη στιγμή που οι παραδοσιακές διαιρετικές τομές υποχωρούν, ενώ δεν καταφέρνουν να άρουν τις κατά φύλο και κοινωνικό- οικονομική προέλευση ανισότητες και διακρίσεις (Giroux 1993: 89-90 και Apple 2023).

Στις 25 Ιανουαρίου του 2016, 10 μήνες πριν τις προεδρικές εκλογές στις ΗΠΑ, δημοσιεύτηκε στους New York Times ένα άρθρο με τίτλο «The Obama Theory of Trump». Ο αρθρογράφος μεταξύ άλλων, υποστήριξε ότι: «Οι ψηφοφόροι σπάνια αναζητούν τη replica αυτού που ήδη έχουν. Σχεδόν πάντα αναζητούν την θεραπεία, τον υποψήφιο ο οποίος έχει τις προσωπικές ιδιότητες, που το κοινό

εκτιμά ότι λείπουν από τον απερχόμενο.... Η διαβούλευση θεωρείται διστακτικότητα. Η υπομονή αδυναμία. Ο κ Trump έχει βρει ένα κοινό στους Αμερικάνους που είναι δυσαρεστημένοι από τις ταχείες, δίχως τάξη, αλλαγές (διεθνώς) τις οποίες συνδέουν με την εθνική παρακμή και τις δικές τους αβέβαιες προοπτικές.....Ναι μπορούμε (yes we can- σ.σ. το moto του Obama στις εκλογές του 2008)? Με τίποτα! Απλά αφήστε το σε μένα, λέει ο κος Trump. Ναι μπορώ!» Πολύ ενδιαφέρουσα ανάλυση, ίσως και προφητική θα μπορούσε να παρατηρήσει κάποιος. Ακόμα πιο ενδιαφέρον είναι όμως το ποιος είναι ο αρθρογράφος, που μεταξύ άλλων αποτυπώνει την δύναμη εκλογική απήχηση ενός ωμού όσο και πρωτόγνωρου βολονταρισμού, σε εποχές διευρυμένης αβεβαιότητας. Όταν δηλαδή αναδεικνύεται εκείνη η κατάσταση, που υπενθυμίζει την αμφιλεγόμενη αξιωματική θέση της Πολιτικής Θεολογίας του Carl Schmitt (1922/2004), κατά την οποία η κατεξοχήν απόφαση είναι η κατ' εξαίρεσιν απόφαση. Πρόκειται για τον Καθηγητή David Axelrod (2016), και πρώην κύριου συμβούλου στρατηγικής (senior strategist) του Barack Obama, άλλως του mastermind και των δυο εκλογικών θριάμβων του πρώην Προέδρου (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016α).

Προφανώς τα υφιστάμενα δεδομένα δεν επιτρέπουν ούτε νομιμοποιούν μια γενικευτική απόφαση περί «ακροδεξιάς στροφής της Ευρώπης». Ωστόσο επιβάλλουν τη διαπίστωση (τόσο ως φαινόμενο, όσο και ως προβλήματος) της εξελικτικής ενδυνάμωσης μιας ακροδεξιάς, αντι-μεταναστευτικής, ξενοφοβικής και αντι-ευρωπαϊκής ατζέντας σε αρκετά Κ-Μ. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Παναγιωτόπουλος «οι ευρύτερες οικονομικές εξελίξεις, οι γεωστρατηγικές μεταβολές, η νέα κοινωνική γεωμετρία που προκύπτει ως απότοκος της 30ετούς μεταφοράς οικονομικής ισχύος από την Ευρώπη προς τις ανερχόμενες χώρες αλλά και η πολιτισμική υφή που δομούν στις κοινωνίες μας τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις του κόσμου καλλιεργούν σε ολόκληρη τη Δύση πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ενός, ρηχού κατ' αρχήν, εκτεταμένου ακροδεξιού ρεύματος» (Παναγιωτόπουλος 2022: 34).

Τα προαναφερθέντα δεδομένα τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και σε διεθνές επίπεδο, νομίζω μας επιβάλλουν να ξαναθυμηθούμε τη Jennifer Silva και τη θεωρία της (στο Up Shot του 2013) για τον hardened self, παράγωγο της βίαιης εξατομίκευσης. Αυτό που φαίνεται να αναδύεται στην Ευρώπη (ή τουλάχιστον σε τμήματα αυτής), σε επίπεδο νεανικού πληθυσμού τουλάχιστον, δείχνει να είναι ο «dis-engaged self», δηλαδή ο θεσμικά αποσυναρτημένος εαυτός (Papadakis et al 2017).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, δεν μπορεί κανείς να παραμείνει μόνο στο ζήτημα που συχνά κατακυριεύει (ευλόγως) τη δημόσια σφαίρα δηλαδή την επίμονη αύξηση των ποσοστών των ακροδεξιών, αντι-ευρωπαϊκών κομμάτων σε πρόσφατες εκλογικές αναμετρήσεις. Προφανώς αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό δεδομένο. Ωστόσο ακόμα πιο ανησυχητική δείχνει η εξελικτική μετατόπιση της ατζέντας των mainstream πολιτικών σχηματισμών σε πολλά Κ-Μ όσο και η δημιουργία προϋποθέσεων για κατίσχυση μιας δυσανεκτικής ατζέντας στα πιο δυναμικά τμήματα του ευρωπαϊκού (και όχι μόνο) πληθυσμού (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2018). Η επιτρεπτικότητα των νεόδημων «καθεστώτων αληθείας» (με όρους Foucault/ 2023) εδράζεται όλο και περισσότερο στην επικυριαρχία μιας μερικής (έστω και ηγεμονεύουσας) «γνώσης» που θεμιτοποιεί τις πρακτικές της αληθοουργίας, μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένων δράσεων στην τάξη του αληθούς (βλ. Foucault 2023), αλλά δεν παύει να αποτελεί παράγωγο της εκβολής της υποκειμενικής προσοικείωσης του πραγματικού στο agenda setting, όχι όμως απαραίτητα και το πραγματικό per se. Η πρακτική αυτή εκβάλλει, «στην επικράτεια της ταυτοχρονίας, όπου οι δράσεις των υποκειμένων και οι επενέργειές τους αναδύονται στον ίδιο χρόνο σε τέτοιο βαθμό εις τρόπον ώστε να μην προλαβαίνουν τις ταχύτατες αλλαγές στο οικονομικό πεδίο» (Σπυριδάκης 2021: 16-17). Αρδεύεται δε από (συχνά «βολικά» τμηματοποιημένα) αυτονόητα, νομιμοποιώντας περαιτέρω την ισχύ τους και παράγοντας ακόμα και συγκεκριμένες τάσεις μετασχηματισμού των παραμέτρων διαμόρφωσης της εκλογικής συμπεριφοράς, δεδομένης και της (διεθνώς παρατηρούμενης) έντασης της κυμαινόμενης και ιδίως θεματικής (issue voting) ψήφου.

4. Και τώρα τι? Καταληκτικές επισημάνσεις.

Κανείς στην Ευρώπη δεν μπορεί να ισχυρίζεται πλέον ότι δεν βλέπει τις προαναφερθείσες τάσεις όσο και την αυξανόμενη ελκυστικότητα των αντιευρωπαϊκών ρευμάτων, που αρδευόμενα από τη γοητεία της επίκλησης μιας παίει όσο και επικίνδυνης «αντι-συστημικότητας» στη βάση μιας χειριστικής παραμετροποίησης του «αντί» υπονομεύουν την ίδια την αξιακή θεμελίωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κυρίως όμως απειλούν την αξιακή θεμελίωση της ίδιας της Δημοκρατίας.

Δεν αρκούν όμως οι διαπιστώσεις, ειδικά σε επίπεδο πολιτικών ελίτ στην Ένωση. Ενδεχομένως, σε όλα αυτά, η κατεξοχήν ανταπάντηση είναι η επαν-εφεύρεση ενός **αναδιανεμητικού πραγματισμού**, που θα αντιλαμβάνεται ως πρόταγμα την ανάπτυξη και όχι την μεγέθυνση και θα επιτρέπει την ενδυνάμωση του Κοινωνικού Κράτους και τον σχεδιασμό και ανάπτυξη στοχευμένης κοινωνικής πολιτικής και στρατηγικών κοινωνικής (επαν)ενσωμάτωσης (ενισχυμένων με πόρους).

Αυτό που δείχνει να χρειάζεται είναι η αλλαγή παραδείγματος (paradigm shift), με τρόπο που θα επέτρεπε την ουσιαστική αναδιάταξη της σχέσης οικονομικής και κοινωνικής ορθολογικότητας στην δημόσια πολιτική επ' ωφελεία της δεύτερης, σε συνδυασμό με την θεσμική εμβάθυνση της Ένωσης. Κάτι τέτοιο, δεν είναι ακόμα ορατό. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν είναι και αναγκαίο, για την διεκδίκηση μιας νέας (αναδιανεμητικής) κανονικότητας και τελικά την επαν-ανακάλυψη της αξιακής θεμελίωσης της ίδιας της Ευρώπης. Η θεσμική εμβάθυνση και ωρίμανση έχει καθυστερήσει πολύ, η στρατηγική αυτονομία πόρρω απέχει από το να πραγματοποιηθεί και η επίμονη αμηχανία και έλλειψη ουσιαστικής κατανόησης και απόκρισης των οικονομικών και κοινωνικών επιπτώσεων των αλληλέπληλων κρίσεων (όπως έχει φανεί στην αδυναμία προετοιμασίας μιας ομαλής μετάβασης από την οικονομία του πετρελαίου στις οικονομίες εναλλακτικών πηγών ενέργειας) συνεχίζει να περιπλέκει την κατάσταση. Ας μην ξεχνάμε ότι «η ανάδυση ενός ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος έγινε με τρόπο μη συγχρονισμένο, με επιμέρους διαμορφώσεις πεδίων πολιτικής και σταδιακές αναπροσαρμογές» (Λάβδας 2004: 58). Πέρασε όμως πολύ καιρός από τότε. Και σήμερα, η Ευρώπη με το αποδεδειγμένο έλλειμμα πολιτικής και οικονομικής διακυβέρνησης, τον άτεγκτο κανόνα της δημοσιονομικής πειθαρχίας με κάθε κόστος που εξέβαλε στην περαιτέρω απονεύρωση της κοινωνικής ορθολογικότητας στο σχεδιασμό και υλοποίηση δημόσιας πολιτικής στα χρόνια της Μεγάλης Κρίσης του 2008, τη θηριώδη έλλειψη συντονισμού στη διαχείριση κρίσεων (όπως συνέβη και με το προσφυγικό), της κρίσης νομιμοποίησης πόρρω απέχει από το να είναι θελκτική και για αρκετούς ανεκτή (βλ. αναλυτικά και Παπαδάκης 2016β: 27-28 και 39-42). Ωστόσο είναι αυτή η Ευρώπη, με όλα τα προβλήματα και τις ατέλειες της, που συνεχίζει να αποτελεί το προπύργιο της Δημοκρατίας. Η κρίση είναι σύγκριση. Πράγματι, η Ευρώπη δεν είναι ότι καλύτερο δικαιούμαστε, αλλά είναι ότι καλύτερο έχουμε, αν κοιτάξουμε προσεκτικά το διεθνές περιβάλλον. Και αξίζει να συνεχίσουμε να προσπαθούμε για αυτήν, όπως και για την αντιπροσωπευτική, κοινοβουλευτική, Δημοκρατία μας.

Φαίνεται λοιπόν ότι πλησιάζει η στιγμή στην Ευρώπη, σε μία Ευρώπη που κάπως σκοτεινιάζει, που καλούμαστε να επιλέξουμε τα (νέα) αναπόφευκτα μας. Κι αυτά δεν μπορεί να είναι η διολίσθηση στην περαιτέρω αμηχανία πρόσληψης και απόκρισης σε πρωτόγνωρες προκλήσεις, όπως και δεν μπορεί να είναι αποσυναρτημένα από την υπόληψη του «κόστους της μη- Ευρώπης» (για να θυμηθούμε τον Baun- βλ. Baun 1996: 23). Ίσως ένας νέος αναδιανεμητικός πραγματισμός (βλ. Παπαδάκης, 2016β: 124) να είναι η πλέον πειστική απόκριση.

Σε κάθε περίπτωση, ας μην ξεχνάμε, ότι η Δημοκρατία, είναι κατάκτηση και ως τέτοια χρειάζεται διαρκή επαγρύπνηση και από το πολιτικό σύστημα και το πολιτικό προσωπικό, αλλά και από όλους μας. Όπως είχε γράψει ο Αλτουσέρ (1992), το μέλλον διαρκεί πολύ. Έχει όμως την επίμονη συνήθεια να γίνεται γρήγορα παρόν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές.

Adorno W. T. & Horkheimer M. (1996- μφτ Λ. Αναγνώστου), *Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Νήσος.

- Althusser, L. (1992- μτφ. Α. Ελεφάντης), *Το Μέλλον Διαρκεί Πολύ- Τα γεγονότα*. Αθήνα: Πολίτης.
- Apple M. W (2023- επιμ: Καλογιαννάκη Π., Παπαδάκης Ν., Δρακάκη Μ., Αμανάκη Ε.), *Εξουσία, πολιτική και πρακτική στην κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Axelrod D. (2016), The Obama Theory of Trump, in *The New York Times*, Jan. 25, 2016. Available at: <https://www.nytimes.com/2016/01/25/opinion/campaign-stops/the-obama-theory-of-trump.html>
- Azmat, G., Manning, A. & Van Reenen, J. (2012). Privatization and the decline of the labour's share, *International evidence from network industries*, *Economica*, 79: 470–492.
- Baun, M. (1996), *An Imperfect Union: The Maastricht Treaty and the New Politics of European Integration*. Boulder/ Colorado: Westview Press.
- Dasanli, N. (2018- μτφ. Ε. Κοτσυφού), *Έχει αποτύχει η Δημοκρατία; Ένας βασικός οδηγός για τον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Drakaki M., Tzagkarakis St., Papadakis N., Basta M., Chiang T.-H. (2022), “Inequalities, Vulnerability and Precarity among Youth in Greece: The case of Neets”, in *Urbanities- Journal of Urban Ethnography*, vol. 12, Suppl. 5, Special Issue: *Greek Crisis and Inequalities: Anthropological Views* (ed. by M. Spyridakis), January 2022, pp. 114-130. Available at: <https://www.anthrojournal-urbanities.com/wp-content/uploads/2022/01/Vol.12-Suppl.-5-Jan.2022.pdf>
- Economist Intelligence Unit (2024), *Democracy Index 2023. Report*. Available at: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023/>
- Eurofound (2020). *Labour market change: Trends and policy approaches towards flexibilisation*. Challenges and prospects in the EU series. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: doi:10.2806/70018 & <https://www.eurofound.europa.eu/publications/flagship-report/2020/labour-market-change-trends-and-policy-approaches-towards-flexibilisation>
- European Commission (2017), *Reflection Paper on the Social Dimension of Europe*. European Commission COM(2017) 206 of 26 April 2017
- Foucault, M. (2002 – μτφ Τ. Δημητρουλία), *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ψυχογιός
- Foucault, M. (2011 – μτφ Τ. Μπέτζελος), *Επιτήρηση και Τιμωρία*. Αθήνα: Πλέθρον
- Foucault M. (2023- μτφ Γ. Καραμπέλας), *Η κυβέρνηση του εαυτού και των άλλων*. Αθήνα: Εστία.
- Garud, R., Kumaraswamy, A. & Langlois, R. (2002). *Managing in the modular age: New perspectives on architectures, networks and organisations*. New York: Wiley-Blackwell.
- Gaskarth, J. (ed.) (2015). *China, India and the future of international society*, London: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (1993), *Living Dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang.
- Green, A. (2017), *The Crisis for Young People. Generational Inequalities in Education, Work, Housing and Welfare*. London: Palgrave Macmillan.
- House of Commons/ Library (2016), *Briefing Paper. European Union Referendum 2016*. London: House of Commons
- Isaak J. & Hanna M. G. (2018), User Data Privacy: Facebook, Cambridge Analytica, and Privacy Protection, in *Computer*, 51(8), pp. 56-59. DOI:[10.1109/MC.2018.3191268](https://doi.org/10.1109/MC.2018.3191268)
- Kymlicka, W. (1995), *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Λάβδας, Κ. (2004), *Συμφέροντα και πολιτική. Οργάνωση συμφερόντων και πρότυπα διακυβέρνησης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Laurent, E. (2022). *Assessing the inflation crisis: a social-ecological misery index for Europe*. The Progressive Post.

- Lord Ashcroft Polls (2016), *How the United Kingdom voted on Thursday... and why*, published on 24 June 2016. Available online at: <http://lordashcroftpolls.com/2016/06/how-the-united-kingdom-voted-andwhy>
- Μεταξάς Α.-Ι. Δ. (2016- επιμ.) *Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Συγχρονική διερεύνηση της Πολιτικής Πράξης. Τομ.. Α΄: ΠΡΟΫΠΟΘΕΤΙΚΟΙ ΟΡΟΙ – Επιστημονικές Προδιαγραφές και Ερευνητικές Εγγυήσεις*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου-Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- McKinsey Global Institute (2021). *The future of work after COVID-19. The postpandemic economy*. February 2021
- Mulé, R. (2016). Coping with the Global Economic Crisis: The Regional Political Economy of Emergency Social Shock Absorbers in Italy, in *Regional & Federal Studies* 2016
- Oyelere, M., Olowookere, K., Oyelere, T., Opute, J., & Ajibade Adisa, T. (2023). The Conceptualisation of Employee Voice in Permacrisis: A UK Perspective, in *Employee Voice in the Global North: Insights from Europe, North America and Australia* Cham: Springer Nature Switzerland., pp. 9-34.
- Παναγιωτόπουλος Π. (2024), Η κρίση του προστατευτικού έθνους. Κοινωνιολογικοί συλλογισμοί για την ανάπτυξη της Ακροδεξιάς στην Ευρώπη, στο *e-Πολιτεία*, τευχ. 9, σσ: 30-39.
- Παπαδάκης Ν. (2016α), «Against the Day»;... Και εγένετο Trump (Μέρος 1ο), στην *Athens Voice*, φ. της 19/11/2016. Διαθέσιμο στο: <https://www.athensvoice.gr/epikairotita/politiki-oikonomia/330937/against-day-kai-egeneto-trump-meros-1o/>
- Παπαδάκης, Ν. (2016β), *Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995- 2015)*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαδάκης Ν. (2018), «Το Κοινωνικό Κόστος της Κρίσης, Ανισότητες, Ανεργία- Επισφάλεια και Ευρωσκεπτικισμός στην Ευρώπη σήμερα. Σημειώσεις για την κατάσταση των πραγμάτων και τις προκλήσεις για τη δημόσια πολιτική σε Ευρώπη και Ελλάδα», στα *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, no. 9, Δεκέμβριος 2018, σσ. 5-24.
- Παπαδάκης Ν. (2022), Νέα γενιά, Επισφαλής Εργασία και βιοτική τροχιά: η εξέλιξη του φαινομένου της επισφαλούς εργασίας, οι επιπτώσεις της πανδημίας και οι προκλήσεις για το πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, στο *INE/TΣΕΕ, Θεματικά Εργαστήρια. Newsletter*, τευχ 3, Ιούνιος 2022, σσ. 1- 45
- Παπαδάκης Ν. (2023), «Πολιτειακή Παιδεία, ιδιότητα του Πολίτη/ Πολιτειότητα και Κοινωνία», στο Κ. Λάβδας, Ε. Μαράκη κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά του 9^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών αι Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) με θέμα «Πολίτης, Εκπαίδευση και Πολιτική Συμμετοχή»*. Ηράκλειο: ΙΑΚΕ, τομ. Α΄, ISBN: 978-618-5506-16-2, σσ. 480-486. Διαθέσιμο στο: <https://iake.weebly.com/praktika2023.html>
- Παπαδάκης Ν., Δρακάκη Μ., Σαριδάκη Σ. (2021), «Ο βαθμός Απελπισίας». *Αγορά Εργασίας, Επισφαλής Εργασία και Κοινωνική Ευπάθεια στη Νέα Γενιά στην Ελλάδα: Η κατάσταση των πραγμάτων (σε Ευρώπη και Ελλάδα), παράμετροι, τάσεις, μετασχηματισμοί, επιπτώσεις και προκλήσεις για τις πολιτικές απασχόλησης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαδάκης, Ν. & Φραγκούλης Ι. (2007), Ηθικός φιλελευθερισμός και μεταναστευτική πολιτική, στο Ξ. Κοντιάδης & Θ. Παπαθεοδώρου (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση, σσ 145- 156.
- Παπαϊωάννου Κ. (2024), Δείκτες ακροδεξιάς συγκρότησης: η διάχυση θέσεων της Alt-Right στον δημόσιο διάλογο και στο κοινωνικό σώμα, στο *e-Πολιτεία*, τευχ. 9, σσ: 40-44.
- Panagiotopoulos P. (2014), The Le Pen Phenomenon: the Disintegration of French Politics, Paradoxical Intensity of the European crisis, and Right-Wing National populism, in K. Ifantis (ed.), *Is Europe afraid of Europe? An assessment of the result of the 2014 European elections*, 2014, pp. 215-222.

- Papadakis, N. (2016), On the British EU Referendum: A brief result analysis and a first impact assessment, in the *Konrad Adenauer Stiftung "KAS Greece Political Academy 2016"*. Chania: 2- 4 December 2016
- Papadakis, N. in cooperation with M. Drakaki, A. Papargyris, V. Dafermos, M. Basta, P. Theodorikakos, P. Pandis, A. Kyridis (2017), *"Painted from life...." A disengaged youth? Young people and NEETs in a devastated country*. Published by the UCL- IoE/ Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES). London: UCL- IoE/ LLAKES Research Centre (Research papers Series no 59). Διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στο: <https://www.llakes.ac.uk/publication/research-paper-59-painted-from-life-a-disengaged-youth-young-people-and-neets-in-a-devastated-country/>
- Papadakis, N., Drakaki, M., Kyridis, A., Papargyris A. (2017b), Between a frightening Present and a disjoined Future. Recession and social vulnerability in the case of Greek Neets: Socio-demographics, facets of the Crisis' Impact and the revival of the intergenerational transmission of poverty, in *Advances in Social Sciences Research Journal [ASSRJ]*, Volume 4, No 18, Sep 2017, pp. 8- 20. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.418.3688>. Available at: <https://journals.scholarpublishing.org/index.php/ASSRJ/article/view/3688>
- Papadakis N., Drakaki M., Saridaki S., Dafermos V. (2021), "The degree of despair". The disjoined labour market, the impact of the pandemic, the expansion of precarious work among youth and its effects on young people's life trajectories, life chances and political mentalities- public trust. The case of Greece, in *The European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities (EQPAM)*, Vol 10, no 2, April 2021, pp. 26-53. Available at: <https://www.eqpam.unibuc.ro/papadakis-et-al>
- Papadakis N., Drakaki M., Saridaki S., Amanaki E., Dimari G.(2022), "Educational capital/ level and its association with precarious work and social vulnerability among Youth, in EU and Greece", in *International Journal of Educational Research, Special Issue: "Cultural reproduction, cultural resource and reading"*, vol 112., pp.1-14, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101921>. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035521001907?dgcid=author>
- Papadakis N. & Dimari G. (2023), Transformations in Greek Migration Policy after 2015: Securitization Practices and Precarity of Refugees, in *Migration, Mobility, and Displacement*, vol 6, no 1, pp. 102-119. Available at: <https://journals.uvic.ca/index.php/mmd/article/view/21608>
- Papadakis N. & Tzagkarakis St. (2024), "Evidence-based policy making towards Social Sustainability", in the *ERAZ Selected Papers of the Proceedings of the 9th International Scientific Conference entitled: Knowledge Based Sustainable Development – ERAZ 2023* (organized by the Association of Economists and Managers of the Balkans). Belgrade: UdEcom Balkan, pp. 103-114. [10.31410/ERAZ.S.P.2023.103](https://doi.org/10.31410/ERAZ.S.P.2023.103). Available online at: https://eraz-conference.com/wp-content/uploads/2024/03/ERAZ_2023-Selected-Papers_DRAFT.pdf
- Ρήγου Μ. (2014), *Από την ψηφιακή επανάσταση στην ψηφιακή επιτήρηση. Νέα μέσα, δημοσιότητα και πολιτική*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ρήγου Μ. (2024), Νέα μέσα και μεταφασισμός. Όχημα μιας νέας δημαγωγίας, στο *e-Πολιτεία*, τευχ. 9, σσ: 56-63.
- Repucci S. (2019), *Freedom and the Media 2019. Media Freedom: A Downward Spiral*. Freedom House.
- Σιακαντάρης Γ. (2024), *ΤΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΕΣ ΘΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΤΟ 2050; Μεταδημοκρατία, μεταπολιτική, μετακόμματα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σπυριδάκης Μ. (2021), Πρόλογος στο Παπαδάκης Ν., Δρακάκη Μ., Σαριδάκη Σ. (2021), «Ο βαθμός Απελπισίας». Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 13-19.

- Σουλιώτης Κ., Παπαδάκης Ν., Τζαγκαράκης Σ. (2023), Κρίση/ εις, Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνική Πολιτική, στο *Τρίτων* (Βήμα Διαλόγου του Πανεπιστημίου Κρήτης), τευχ. 8, Καλοκαίρι 2023, σσ. 6-7. Διαθέσιμο στο: https://www.uoc.gr/files/items/8/8378/triton_8.pdf
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. New Heaven, London: Yale University Press.
- Singh R. (2016), Brexit referendum: Voting analysis, in *The Parliament Magazine*, 4 July 2016. Available at: <https://www.theparliamentmagazine.eu/articles/news/brexit-referendum-voting-analysis>
- Schmitt, C. (2004), *Political Theology: Four Chapters on the Concept of Sovereignty*. Chicago: University of Chicago Press (original publication: 1922)
- Schwab, K. & Malleret, T. (2021). *Η Μεγάλη Επανεκκίνηση*. Αθήνα: Λιβάνης
- Smith, D. (2016), How Trump won the election: volatility and a common touch, in *The Guardian*, 9 November 2016. Available online at: <https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/09/how-did-donald-trump-win-analysis>
- Silva, J. M. (2013), *Coming Up Short: Working-class Adulthood in an Age of Uncertainty*. Oxford: Oxford University Press.
- Standing, G. (2011). *The precariat: the new dangerous class*. London/UK, New York/N.Y.: Bloomsbury.
- Standing, G. (2014). *The precariat: the new dangerous class*. London/UK, New York/N.Y.: Bloomsbury.
- Τζαγκαράκης Στ. (2023)., *Κοινωνικό Κράτος στην Ελλάδα: Κριτικές και συγκριτικές διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής στην permacrisis εποχή*. Αθήνα: εκδ. Τζιόλα.
- Todorov T. (2013- μτφ: Σώτη Τριανταφύλλου, Μαριάννα Κουτάλου), *Οι εσωτερικοί εχθροί της Δημοκρατίας. Πελάγιος ή Αυγουστίνος*. Αθήνα: Πατάκη
- Yascha, M. (2018), *The People versus Democracy*, Cambridge **Massachusetts**: Harvard University Press,.
- Vergis E., Papadakis N., Taroudakis M. (2023), “Labour market dynamics and socio-economic vulnerability: The Covid-19 impact and policy challenges in the Region of Crete, Greece”, in *Open Journal of Social Sciences*, Vol. 11, no 6, June 2023, pp. 349-375. DOI: [10.4236/jss.2023.116023](https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=125900). Available at: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=125900>
- Ziomas, D., Bouzas, N., Capella, A. and Konstantinidou, D. (2019). *ESPN Thematic Report on In-work poverty – Greece*. European Social Policy Network (ESPN), Brussels: European Commission.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009), *The spirit level*. London: Penguin.

ΤΟ «ΨΗΦΙΑΚΟ» ΚΡΑΤΟΣ ΩΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Μπαλέρμπας Αθανάσιος

Γενικός Γραμματέας Εσωτερικών και Οργάνωσης
Υπουργείο Εσωτερικών

Η ψηφιοποίηση της ελληνικής πολιτείας αποτελεί μια συνειδητή πολιτική επιλογή της κυβέρνησης. Τα οφέλη που προκύπτουν σε πολλά επίπεδα, προάγουν την προσαρμογή της κοινωνικής μας πραγματικότητας στα δεδομένα της μεταβιομηχανικής εποχής. Δεν είναι μόνο τα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν ή η διευκόλυνση των συναλλασσόμενων με το κράτος, οσοδήποτε σημαντικές και αν είναι αυτές οι διαστάσεις. Υπάρχουν παράλληλα και οι ιδιαίτερα σημαντικοί ποιοτικοί στόχοι, όπως είναι η εμπέδωση της διαφάνειας και του αδιάβλητου χαρακτήρα

των διαδικασιών, η δυνατότητα άσκησης κοινωνικού ελέγχου και αξιολόγησης των δημόσιων υπηρεσιών, αλλά και, γενικότερα, η δημιουργία μιας νέας διοικητικής κουλτούρας λογοδοσίας στον δημόσιο τομέα της Ελλάδας.

ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΕ ΕΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΛΛΕΠΑΛΛΗΛΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΩΝ

Κοτρώγιαννος Δημήτρης,
Καθηγητής

Τα τελευταία χρόνια μεγάλες και αλληπάλληλες κρίσεις έχουν δημιουργήσει νέες προκλήσεις για τα κοινωνικά κράτη και για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ταυτόχρονα, οι αναπροσαρμογές στις αγορές εργασίας δημιουργούν κενά και ευκαιρίες για την ένταξη. Εξετάζοντας την πολυπλοκότητα και τη σύνθεση των θεμάτων όπως η μετανάστευση, η κοινωνική ένταξη, η αειφορία και οι ψηφιακές τεχνολογίες, αναδεικνύεται η ανάγκη για ολοκληρωμένες και συνεκτικές προσεγγίσεις. Στόχος είναι η προώθηση της εκπαίδευσης που θα ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Μέσα από παραδείγματα και πρακτικές από διαφορετικά μέρη του κόσμου, αναδεικνύονται οι δυνατότητες και οι προκλήσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη των νέων γενεών σε έναν ψηφιακό κόσμο. Καταλήγοντας, επισημαίνεται η ανάγκη για συγκεκριμένες πολιτικές παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κοινωνικά αειφόρο μέλλον, που θα στηρίζεται στην εκπαίδευση και την καινοτομία, προάγοντας τη διαφορετικότητα και την αλληλεγγύη.

MISSACHTUNG VON MINDERHEITEN – NICHT NUR EIN PROBLEM, SONDERN AUCH EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DEMOKRATIEN UND DEMOKRATEN INKLUSIVE IHRER BILDUNGSINSTITUTIONEN.

Zick Andreas
Professor, Universität Bielefeld

Nicht-Anerkennungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen sind einerseits unvereinbar mit demokratischen Normen und Werten, andererseits aber auch alltägliche Gegenwart; auch in pädagogischen Situationen. Das Inklusionsversprechen von Demokratien ist größer als die Realität es ermöglichen kann. Minderheiten erleben nicht nur Exklusion, sondern auch eine Verdeckung von Inklusion. Ein Mechanismus dieser Verdeckung ist die Missachtung von Identitäten. Der Input möchte ein neues Konzept der Missachtung von Minderheiten vorstellen und zur Diskussion stellen. Dazu werden Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Studien zu Missachtungserfahrungen präsentiert. Die Ergebnisse stellen die ‚Bildung und Erziehung zur Demokratie‘ vor die Frage, wie sie mit der sichtbar werdenden Verdeckung auch durch Bildung und Erziehung selbst umgehen möchte und kann.

Η μη αναγνώριση, οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός είναι, αφενός, ασυμβίβαστα με τους δημοκρατικούς κανόνες και αξίες, αφετέρου όμως αποτελούν καθημερινή πραγματικότητα, μεταξύ άλλων και στην εκπαίδευση. Η υπόσχεση της ενσωμάτωσης στις δημοκρατίες είναι μεγαλύτερη από ό,τι η πραγματικότητα μπορεί να καταστήσει δυνατή. Οι μειονότητες δεν βιώνουν μόνο τον αποκλεισμό, αλλά και την απόκρυψη της ένταξης. Ένας μηχανισμός αυτής της απόκρυψης είναι η

αγνόηση των ταυτοτήτων. Η εισήγηση θα ήθελε να παρουσιάσει μια νέα έννοια της περιφρόνησης των μειονοτήτων και να την θέσει προς συζήτηση. Για το σκοπό αυτό, θα παρουσιαστούν αποτελέσματα από ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες σχετικά με τις εμπειρίες της ασέβειας. Τα αποτελέσματα θέτουν το ερώτημα στην "εκπαίδευση και κατάρτιση για τη δημοκρατία" ως προς το πώς μπορεί και θέλει να αντιμετωπίσει την απόκρυψη που γίνεται ορατή μέσω της ίδιας της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

HERAUSFORDERUNGEN DURCH DIE ANTIDEMOKRATISCHE BEDROHUNG FÜR ZIVILGESELLSCHAFTLICHE AKTEURE, DIE SICH MIT POLITISCHER BILDUNG UND DER FÖRDERUNG DER DEMOKRATIE BEFASSEN

Küpper Beate

Professor, University of Applied Science Niederrhein

Leber Tina

Professor, University of Applied Science Niederrhein

Mertens Fabian

Professor, University of Applied Science Niederrhein

Die Demokratie in Europa wird von der extremen Rechten massiv bedroht. Neben den gewählten Vertretern und demokratischen Institutionen steht die zivilgesellschaftliche Demokratiearbeit im Vordergrund. Hier arbeiten viele Menschen mit Jugendlichen und Erwachsenen, oft unter schwierigen Bedingungen, um politische Bildung zu fördern und demokratische Werte, Vielfalt und Gleichheit in der Gesellschaft zu stärken. In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt "BEWARE - Bedrohte Demokratieprojekte wappnen und widerstandsfähig machen" haben wir Menschen aus der zivilgesellschaftlichen Demokratiearbeit mit qualitativen und quantitativen Methoden zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen von Bedrohungen und Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen befragt.

Es kristallisierten sich vier Dimensionen der Bedrohung auf persönlicher und institutioneller Ebene heraus: gewalttätige Bedrohung (z.B. direkt oder indirekt adressierter Hass über soziale Medien, Beleidigungen und Beschimpfungen, z.T. auch physische Gewalt gegen Personen und Sachbeschädigung), politische Interventionen (z.B. parlamentarische Anfragen, juristische Mittel), gesellschaftspolitisches Bedrohungsszenario (Erstarken der extremen Rechten, abnehmende Solidarität, verschlechterte Bedingungen für demokratische Arbeit) und Bedrohungserwartung. Folgen der Bedrohung sind schrumpfende Räume, die Anpassung der Arbeit und des eigenen Verhaltens, Erfahrungen von Ausschluss und Einschluss durch andere und ein "Moment der Entscheidung", der zu einer Intensivierung der politischen Arbeit führen kann. Die Folge ist ein gesteigertes Misstrauen in die Demokratie, in staatliche Strukturen und deren Akteure bei gleichzeitiger Erfahrung von Unterstützung durch einzelne Personen, eine Entpolitisierung der "Demokratiearbeit" und Vermeidung einer klaren politischen Positionierung vs. Intensivierung der politischen Aktivitäten. Unsere Ergebnisse bestätigen: Bedrohungen müssen ernst genommen werden. Die Entwicklung von professionellen Bedrohungseinschätzungen und Krisenmanagementsystemen zur Prävention kann Einzelpersonen, Institutionen und Gemeinden helfen. Wertschätzung der Arbeit und Solidarität sind das Wichtigste!

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Παπούλας Ανδρέας

Πρώην Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ανώτερης Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας Κύπρου

Στην εισήγηση θα γίνει μικρή ιστορική αναδρομή της μετανάστευσης κυρίως τον 19ον,20ον και στις πρώτες δύο δεκαετίες του 21ου αιώνα και εκτενής αναφορά στο μεταβαλλόμενο προφίλ, και το γνωσιολογικό υπόβαθρο των μεταναστών, σε ένα συνεχές μεταβαλλόμενο κοινωνικο οικονομικό περιβάλλον. Επίσης θα αναληθεί η εκπαίδευση και ένταξη των ΝΟΜΙΜΩΝ και των ΠΑΡΑΝΟΜΩΝ μεταναστών. Θα αναληθεί η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τί ρόλο αυτή διαδραματίζει στη μετανάστευση. Οι επιστήμονες που εργάζονται σε άλλη χώρα δεν αναφέρονται ως μετανάστες και όλες οι χώρες επιθυμούν να τους έχουν. Τέλος θα παρουσιασθούν τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προγράμματα για την υποδοχή και ένταξη των μεταναστών.

34 TAGUNG DES FORUMS FRIEDENSPSYCHOLOGIE KONFLIKT • FLUCHT • MIGRATION

HOW TO CONTROL BORDERS? HOW TO CROSS BORDERS? AGNIESZKA HOLLANDS' FILM "GREEN BORDER"

Ulrike Greiner
Universität Salzburg

Nicht The film Green Border (2023) by Agnieszka Holland is an artistic representation of refugees - addressing the refugee crisis on the border between Belarus and Poland - as a border crossing in three senses of the word.

The film addresses the violent push-backs of refugees by the border police of the two countries. It shows the viewer through the different attitudes of Polish citizens which positions are possible towards the fates of those fleeing and how it is possible to cross the boundaries between passive spectators and active political citizens.

The film was the subject of political conflict in Poland in the context of the elections 2023. The director received death threats and - the film received European awards and nominations for the European Film Prize 2023.

In my presentation, I will show - in the mirror of the political aesthetics of film and in the line with refugee cinema (Bennett & Marciniak, 2022) - the cinematic means (Tibbetts, 2008) with which Holland succeeds in crossing the boundary between the depiction of individual fates, people with faces and histories, and the disclosure of seemingly faceless mechanisms of political violence, mirroring one in the other and transcending one through the other.

WE WERE ALL REFUGEES – SO WHAT? THE ROLE OF DIFFERENT VICTIM BELIEFS AND INGROUP GLORIFICATION IN SUPPORT FOR POSITIVE AND HARMFUL REFUGEE POLICIES

Karić Tijana
Philipps University Marburg
Jelić Margareta
University of Zagreb
Mihić Vladimir
University of Novi Sad
Turjačanin Vladimir
University of Banja Luka

In this study, we explored the effects of different collective victim beliefs on support for positive and harmful refugee policies. The data was collected in three contexts that have relatively recently had refugee experiences. Altogether four groups were included (N=1060): Croats from Croatia (N=297), Serbs from Serbia (N=372), Serbs from Bosnia and Herzegovina (BiH; N=207), and Bosniaks from BiH (N=184). Overall, the findings suggest that different collective victim beliefs have varying effects on support for positive and harmful refugee policies across different groups.

Event-specific inclusive victim consciousness (ESIC) consistently predicts support for positive policies and opposition to harmful policies across all groups. Regional inclusive victim consciousness (RIVC) generally predicts support for positive policies but has mixed effects on harmful policies, depending on the group. Ingroup glorification (IG) consistently predicts support for harmful policies but does not play a significant role in support for positive policies. Personal centrality of ingroup victimization (PCIV) generally predicts support for harmful policies but its effects are inconsistent across groups. Additionally, IG moderates the relationship between victim beliefs and policy support differently in different groups. These findings highlight the complex nature of collective victim beliefs and their implications for policy attitudes towards refugees.

QUESTIONING DOUBLE STANDARDS IN THE PRESENT: THE ROLE OF ACADEMIA TOWARDS ASYMMETRICAL EPISTEMOLOGIES

Daniele Giulia

CEI-Iscte, Portugal

Rasheed Shaireen

PhD - Long Island University United States

Western media and governmental policies' regarding the Middle East have ensued in creating a double standard in the last decades, dealing with asymmetric power relations when discussing issues pertaining to "conflict" in the region. Our presentation undertakes a critical examination of the epistemological and ontological language of conflict evidenced by the current narratives towards Israel and Palestine; the West and Muslim people(s); Palestinian and Ukrainian refugees; together with several other realities in particular across the Middle East, like Afghanistan and Syria. In demanding a deeper debate within academia, our presentation intends to engage with and reformulate the asymmetrical epistemologies pertaining to the values of human life and dignity depending on lens through which different parts of the world and the relationship to migration is perceived.

From our own fieldworks in Palestine, Germany and the US, we aim to analyze how 'willful ignorance' as the philosopher Charles Mill refers to ignorance results from social practices around issues of racial and social justice. We offer ways to reframe the migration discourse of exclusionary borders within a decolonial ethics of belonging when talking about the 'othered' migrant and refugee

FROM HISTORY TO ACTION: THE ROLE OF HISTORICAL OBLIGATIONS FROM NATIONAL SOCIALISM AND THE HOLOCAUST IN SHAPING RESISTANCE TO AUTHORITARIANISM AND RIGHT-WING EXTREMISM IN ISRAEL AND GERMANY

Halabi Slieman

University of Wuppertal

Baumert Anna

University of Wuppertal

The history of National Socialism (NS) and the Holocaust significantly impacts views on history and the present, especially among historical perpetrator and victim groups. The moral obligation to oppose the rise of totalitarianism or authoritarianism learned from NS's rise through a democratic regime, is a universal lesson for democracies worldwide. This lesson can motivate people,

even historically victimized groups, to remain vigilant against threats to democracy. We explored this lesson's link to collective action by surveying N=750 Israeli citizens opposed to the 2023 judicial reform aiming to curtail the Supreme Court's powers. The moral lesson positively correlated with participation in protests and legitimizing normative and non-normative collective action. It also predicted identification with the anti-reform movement, moral obligation to protest, collective efficacy, and anger, which mediated the lesson's indirect effect on participation. Using a bottom-up approach, we surveyed N=100 German participants about the lessons one should learn from NS history to generate items for a scale. In an ongoing study with N=600 German participants, we examine the lesson's link to collective action against right-wing extremism and movements that undermine German democracy. Findings will be presented at the conference. Implications and relevance to other contexts will be discussed.

ANTISEMITISM AND THE UKRAINE WAR: WHEN CONFLICT REPRODUCES AGE-OLD ANTISEMITIC TROPES

Touro Özen Odağ

University Berlin

Touro Agata Maria Kraj

University Berlin

Krenek Larisa Buhin-

Touro University Berlin

Antisemitism continues to polarize the European online sphere, and shape exclusionary attitudes within society. Jewish people frequently experience antisemitic hate online and perceive antisemitism on social media as the greatest threat to Jewish life in Europe. Antisemitism manifests online in a wide range of radical and subtle forms, including conspiracy theories, Holocaust denial and Israel defamation. Often camouflaged, antisemitism appears on inconspicuous webpages and social networks of conventional media users, as well as social media discussions of war and conflict.

The current study examines the Ukraine War as a pane onto which antisemitic arguments were projected in social media discussions. It is a content analysis of social media diaries that N = 47 young social media users (n = 16 Jewish; n = 39 non-Jewish; ages 20 – 30; Mage = 24.75) kept at the beginning of the Ukraine War, comprising n = 1.100 diary entries. The current contribution zooms in on antisemitic arguments connected to Putin's framing of the aggression as an attempt to 'de Nazify' Ukraine, comparisons drawn between Putin's war and the Holocaust, and discussions about the Jewish heritage of Ukraine President Volodymyr Zelenskyy. The study represents an example of the intricate relationship between antisemitism and discourses of war/conflict.

CONFLICT AND MOBILITY IN A HISTORICAL LIMINAL SPACE BETWEEN SYRIA AND TURKEY

Serhat Yalçın

Kiel University of Applied Sciences

Meral Gezici Yalçın

Bielefeld University

The people who had lived together for centuries in the same or neighboring villages or towns were separated from the former community based on artificially drawn borders in 1928 and became citizens of two nation-states (Turkey and Syria). Although social, and economic relations have continued especially via marriage and trade (including smuggling) across the border, historical

relations turned out to be more tense after the proxy war started in 2011 in Syria. Due to the mass mobilization from the places in northern Syria to southern Turkey, border cities became an important destination for asylum seekers. This research was conducted in a borderland (city of Mardin) to understand the relationship between conflict and mobility in this historical liminal space. In this paper, we focus on a) how different nation-state regimes contribute to conflict and mobility, and b) how people in the region make sense of it. Thus, we applied ethnographic observation and conducted semi-structured interviews with 25 natives (12 women) and 18 newcomers (9 women) in 2018, mainly focusing on questions about newcomers' mobility, and conflict in the family and work. In short, our study showed that the newcomers have been objectified and exploited by locals based on their gender both in the domestic spaces (refugee women regarding their bodily and sexual functions through arranged imam marriages) and public spaces (refugee men regarding their labor power in precarious conditions).

A LOOP OF CONFLICT AND MOBILITY: THE CASE OF THE KURDISH DIASPORA IN SWITZERLAND

Meral Gezici Yalcin

Bielefeld University

Orhan Kaya

Bern University of Applied Sciences

This research investigates the loop of conflict and mobility by focusing on the displacement and replacement of people who fled from their country of origin due to conflict, and experienced conflict after seeking refuge in the arrival country. We conducted qualitative research to reveal how conflict is reconstructed through and re-embodied within translocal, transcultural, and transnational spaces (ethnographic observations and in-depth interviews). We recruited 12 Kurdish refugees (6 women, age ranges from 23 to 55 years) from four dislocation regions (Turkey, Syria, Iraq, and Iran) who applied for asylum in Bern (Switzerland). Preliminary results of the reflexive thematic analysis showed that people with different dislocation backgrounds have different conflict experiences in their homeland: political repression and armed conflict in Turkey, war and occupation of lands in Syria, the Islamist regime in Iran, and inter-group conflict in Iraq. Participants narrated translocal (between cities and towns), transcultural (between ethnocultural and religious groups), and transnational (between different nation-states) conflicts. They made spatial (four parts of the Kurdish homeland), temporal (before and after the war, occupation, refuge, etc.), and intergroup comparisons (between different Kurdish groups). Furthermore, representation claims (e.g., “We are real Kurds”, “We fought against the enemy in the homeland”, and “We struggled most for refugee rights in the arrival country”) were made. Finally, a common ingroup identity against “outsiders” (“We all Kurds”) has been expressed.

WAHRNEHMUNG VON KONFLIKTGRUPPEN IN DEUTSCHLAND

Jörg-Henrik Heine

Ludwig-Maximilians-Universität München

Christian Tarnai

Universität der Bundeswehr München

Mit der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) werden aktuelle Daten über Einstellungen, Verhaltensweisen und Sozialstruktur der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland erhoben. Seit 1980 wird alle zwei Jahre ein repräsentativer Querschnitt

der Bevölkerung mit einem teils konstanten, teils variablen Frageprogramm befragt. In den Jahren nach der Wiedervereinigung der beiden Teile Deutschlands wurde die perzipierte Stärke von Konflikten zwischen Bevölkerungsgruppen in den Jahren 2010 und 2021 erhoben (GESIS 2011, 2022). Auf der Basis der Einschätzungen kann eine Skala gebildet werden, die erfassen soll, wie gesellschaftliche Interessengegensätze insgesamt wahrgenommen werden (ZIS 2014).

In dem vorliegenden Beitrag bilden die einzelnen Einschätzungen der Konflikte zunächst die Basis. Die Auswertungen erfolgen mit den Daten des ALLBUS2021. In diesem Erhebungsjahr werden 14 Bevölkerungsgruppen (z.B. Konflikte zwischen Erwerbstätigen und Rentnern) nach der wahrgenommenen Konfliktstärke mit den Antwortalternativen ‚gibt es nicht‘, ‚eher schwach‘, ‚ziemlich stark‘ und ‚sehr stark‘ eingeschätzt. Die vorgestellten Analysen gehen zunächst davon aus zu überprüfen, inwieweit die Befragten zwischen den vorgegebenen Gruppen differenzieren und welchen Einfluss die im ALLBUS2021 unterschiedlichen Erhebungsmodi (CAWI und MAIL) auf das Antwortverhalten haben. Danach sollen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Befragten der neuen und alten Bundesländern unter Berücksichtigung erklärender Variablen, wie z.B. Generation, sozialer und ökonomischer Status, untersucht werden

PARENTAL INVOLVEMENT OF ALBANIAN PARENTS, HUMAN RIGHTS, AND SOCIAL JUSTICE ASPECTS: TEACHERS' PERSPECTIVES IN PRIMARY SCHOOLS IN THESSALONIKI

Pliogou Vassiliki

Assistant Professor, Department of Early Childhood Education,
School of Humanities and Social Sciences, University of Western Macedonia

The decisive role of parental involvement in children's educational achievement, socioemotional development, social inclusion, and upward social mobility, particularly in multicultural educational settings, is widely acknowledged. However, parental involvement in the specific context is largely defined by many factors, such as socio-economic, language, culture, that function as stronger barriers linked to migrant status and other factors closely related to teachers and the educational process. Effective home-school communication and cooperation, either home or school based, are linked to access to quality education and human rights as aspects of the contemporary discourse around social justice and sustainable development. The present qualitative research aimed to explore teachers' perceptions in primary schools in Thessaloniki about parental involvement of migrant parents and specifically to investigate: 1. The degree of home-school communication and cooperation, 2. challenges faced by teachers, and 3. any possible solutions that can promote effective home-school communication and cooperation. 22 teachers were interviewed through semi-structured interviews. The results of the present research were the following: insufficient parental involvement, ineffective home-school communication and cooperation are caused by socio-economic factors, structural and language barriers, the migrant status. Additionally, time limitations, non-flexible schooling processes and teachers' insufficient training hinder effective home-school communication and collaboration in multicultural settings. Participants highlighted the importance of a two-sided communication based upon respect and trust, of school-based parental involvement, the significance of multicultural communication and the increased demand for teachers' training in communication and cooperation with migrant parents.

ORTE DES UNBEHAGENS: AFFEKTIVE DIMENSIONEN IN DER GEFLÜCHTETEN-UNTERBRINGUNG

Baumann Lukas
Universität Klagenfurt

Dieser Beitrag beleuchtet aus interdisziplinärer Perspektive die Unterbringung von jungen Geflüchteten in Österreich im Kontext der komplexen Beziehungen zwischen dem Affektiven und den verschiedenen Konstruktionen von Raum, Zeitlichkeit, Sozialität und Politik (Ahmed). Es wird gezeigt, dass die Geflüchteten-Unterbringung als Spannungsverhältnis von Verunsicherung, Aversion und Konvivialität – zusammengefasst als Unbehagen – verstehbar ist, welches auf unterschiedliche Positionalitäten und Machtasymmetrien der Akteur*innen hinweist und durch jene erzeugt wird. Es wird konstatiert, dass die Betonung des Affektiven als konstitutives Moment menschlichen Zusammen-Seins mehr als individuelle Gefühlszustände beschreibt, sondern untrennbar mit sozialen Praktiken zu tun hat. Das Affektive wird hier in Anlehnung an Ágnes Heller als „Involviert-Sein“ verstanden und bezieht darüber hinaus Ebenen nichtbewusster affektiver Dynamiken mit ein. Auf Basis meines aktuellen ethnografischen Forschungsmaterials wird so weiters der Frage nachgegangen, inwiefern Unbehagen ein komplexes affektives Gefüge des „Involviert-Seins“ aufspannt sowie Triebfeder sein kann, die solidarische Praxen (v)er(un)möglicht.

DE-ZENTRIERT UND INVOLVIERT? – ANNÄHERUNGEN AN EINEN BEGRIFF VON POLITISCHER LITERALITÄT

Theurer Thomas
Universität zu Köln
Baros Wassilios
Paris Lodron Universität Salzburg

Während konventionelle Demokratietheorien, die oft als Referenz für die gerade im (hoch-)schulischen Kontext weit verbreiteten Konzeptionen von Politikkompetenz fungieren, die Zustimmungsfähigkeit und Rationalität etablierter Institutionen- und Wertesysteme mehr oder weniger unhinterfragt voraussetzen, apostrophieren radikaldemokratische Ansätze die Artikulation von Dissens als Charakteristikum des Politischen und beleuchten auch die Rolle affektiver resp. emotionaler Momente in (gegen-)hegemonialen Diskursen. Politische Subjektivierung vollzieht sich aus dieser Perspektive gerade nicht durch die fraglose Integration in eine vorherrschende (Welt-)Ordnung, sondern durch deren Infragestellung, etwa in Folge eines Vernehmbar-Werdens des „Anteils der Anteillosen“, dessen Existenz die polizeiliche Logik negiert (Rancière 2002, S. 26f.). In Spielarten von Migration (als Reaktionsmodus auf die globale Ungleichheit von Verwirklichungschancen) und den korrespondierenden Politiken in den sogenannten Aufnahmegesellschaften manifestiert sich die „politische Differenz“ auf besondere Weise (Marchart 2010). Wie Mouffe (2018) und Critchley (2008) argumentieren, stellen bestimmte Emotionstypen insofern einen potentiellen Motor politischer Subjektivierung dar, als dass sie an die Wahrnehmung eines Bruches mit subjektiv bedeutsamen, normativen Erwartungen geknüpft sind – insbesondere gilt dies für die Empörung als das „politischste aller Gefühle“ (Reichenbach 2001, S. 435).

Unser Vortrag zielt darauf ab, den hier nur kursorisch angerissenen Theorieperspektiven eine empirische Erdung zu verschaffen, auf die Konzepte einer (radikalen) Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft aufbauen können. Hierfür referieren wir erste Ergebnisse einer Neuauflage des Projektes Political Literacy und Medienrezeption (PoLiMer), in dessen Zuge Studierende in einem Online-Survey mit offenen Antwortformaten dazu eingeladen waren, zu unterschiedlichen medialen Umgangsweisen mit Flucht und Asylpolitik Stellung zu beziehen. In Weiterentwicklung erster Ansätze zur Operationalisierung der Diskurstheorie Laclaus und Mouffes (vgl. etwa Glasze

2007) verzahnen wir mittels Latent Class Analyse die Vorzüge qualitativer und quantitativer Methoden und identifizieren so unterschiedliche Artikulationsmuster, die auf je eigene Weise den Raum des Politischen aufschließen oder verschließen.

SPIEL UND SPIELZEUG IM FLÜCHTLINGSCAMP. FORSCHUNGSBEFUNDE UND SPIELPÄDAGOGISCHE ANSCHLÜSSE

Waburg Wiebke

Universität Koblenz

Lebeda Maria

Universität Koblenz

In der UN-Kinderrechtskonvention wird das Recht von Kindern auf Spiel (Artikel 31) festgeschrieben. Neben der generell großen Bedeutung des Spielens für die kindliche Entwicklung nimmt Spiel im Kontext von Flucht hinsichtlich der Verarbeitung der (traumatisierenden) Erfahrungen einen hohen Stellenwert ein. Doch wird dieses Recht in Lagern für Flüchtende umgesetzt? Ausgangspunkt unserer Untersuchung ist, dass die Lebensbedingungen auf der Flucht sowie in Flüchtlingscamps insgesamt belastend sind und in den Camps relative schlechte Rahmenbedingungen für Spieltätigkeiten vorliegen – z.B. ein Mangel an Spielmitteln und wenig geeignete Spielräume (WHO 2018). Im Vortrag präsentieren wir Ergebnisse einer quantitativen Bildinhaltsanalyse von Fotografien von Lagern und Unterkünften für Flüchtende. Untersucht wurden Fotografien, die durch eine Internetrecherche zusammengestellt worden sind, daraufhin, wie und womit Kinder in diesen spielen. Es gibt bislang nur wenig Forschungsbefunde zum Spielen in prekären humanitären Situationen (Samara 2005; Ardelan 2021; Heldal 2021). Diese zeigen auf, wie das Spielen durch die Lebensumstände geprägt wird: So beschäftigen sich Kinder spielend mit Krieg, Verlust und Trauer. Vor diesem Hintergrund leitet sich mit Bezug auf die Ergebnisse der Bildanalyse die Frage ab, warum Kampf-, Kriegsspiele und -spieldinge auf diesen nicht abgebildet werden und wie dies entwicklungspsychologisch und spielpädagogisch einzuschätzen ist.

PREFERRED GUESTS: HOW IS EMPATHY TOWARDS MIGRANTS RELATED TO CHARACTERISTICS OF MIGRANTS, DOMESTIC POPULATION, AND CONTEXT?

Kidžin Nemanja

University of Belgrade

Research on migration represents a field of great practical importance given the increase in population movement in Europe which showed different treatments towards migrants from different backgrounds. The need for such studies particularly exists in Serbia, which has been exposed to intensive migration influences only in the past decade. In order to comprehend complexity behind preferences between different groups of newcomers, this research is using the three level model, studying relevant traits of migrants, domestic population and context. Relevant traits of migrants were their sociological characteristics (their ethnic distance from the native population and socioeconomic status) and their perceived traits (cooperatives, competence, and warmth). Characteristics of the native population that were considered are psychological (individual level of empathy, inclination toward social dominance and demographic traits) and demographic. Finally, the difference in context was varied based on advantageous or disadvantageous situation (whether something positive or negative is happening to migrants). In other words, scores of empathic reactions towards migrants

were recorded in situations when something negative or positive happened to them, thus also calculating overall empathic reactions, while the variation in scores was observed in relation to the group of migrants or individual differences among participants.

BEYOND BIAS: LOWER SUPPORT FOR AFGHAN VERSUS UKRAINIAN REFUGEES CAN BE EXPLAINED THROUGH LOW POLITICAL INCLUSION

Philipps Frank Eckerle

Universität Marburg

Karić Tijana

Universität Koblenz

The Russian invasion in Ukraine forced millions of Ukrainians to leave their homes, many of whom have been arriving in Germany. Shortly after, the military retreat in Afghanistan has led to the displacement of Afghans, fleeing from the returning Taliban also to Germany. However, in Germany, support for Ukrainian refugees strongly exceeds support for refugees from Afghanistan (and from other non-European countries). We explored in how far this selective solidarity effect can be explained by low political inclusion on the EU level (the perceived representation of one's values in the EU) increasing the sensitivity to intergroup threat. Preliminary analyses on a large online representative dataset (N = 1259) from Germany indicate that perceived political inclusion is positively associated with intergroup threat over and above refugee origin (Ukraine vs. Afghanistan), and that intergroup threat is negatively associated with political solidarity toward both groups. Moreover, low perceived political inclusion at the EU level seems to increase perceptions of threat specifically from Afghan refugees. As such, our data indicates that Afghan refugees are specifically threatening to Germans who feel abandoned by the politics of the EU. This provides novel points for discussion of selective solidarity rooted in contextual factors beyond anti-Muslim bias

THE REFUGEE PARADOX: HOW THE GERMAN PUBLIC PERCEIVES GERMANY'S TREATMENT OF DIFFERENT REFUGEES

Önal Elif Sandal-

Bielefeld University

Eden Marco

Bielefeld University

Ayanian Arin

Bielefeld University

Zick Andreas

Bielefeld University

The last decade revealed new modes of human mobility caused by multiple and interconnected crises. The mobility of refugees toward Europe increased after 2015 and became one of the most relevant public issues of political and civic narratives about the future of European society. Refugees arriving in Europe have been exposed to differential legal procedures by the states, and they have become 'targets' of changing public opinions and attitudes of civic society. Scientific studies addressed these attitudes to understand public opinion and political decisions. Peace psychology researchers focus on understanding the dynamics behind the differentiating attitudes, especially those that attack societal peace, like populist and extremist narratives and propaganda about refugees. However, few studies focus on the link between the non-equal political treatment of refugees and

public opinion reproducing such unequal treatment. The public perception toward the states' paradoxical treatment of different refugees as an indicator of individuals' legitimization or delegitimization of the governments has not been questioned. In our studies, we ask how German society perceives Germany's treatment of refugees from Ukraine and the Middle East and which political and/or social dynamics are related to this perception. Using the Bielefeld Peace Study (BIEFrie) data (N = 1048) collected just after the outbreak of the war in Ukraine, we investigate whether the settled political identities and ideologies (party preferences, left-right positioning, etc.) or the contextual dynamics of the ongoing war (uncertainties, perceived threat, justification of war, etc) play crucial roles in perceiving the treatment to different refugees as equal or unequal.

SOCIAL COHESION: A PATHWAY TO HAPPINESS IN PEACE OR A FAKE PROMISE OF A HARMONIOUS STATUS-QUO

Boehnke Klaus

Constructor University, Bremen

“If we only stick together, we will all be happy!” The call for social cohesion is almost omnipresent in public discourse and in German party programs ranging from “Die Linke” to the Christian Democrats. The presentation will summarize research on the relationship between social cohesion and happiness in different parts of the world between 1989 and 2020. Social Cohesion is conceptualized as a nine-dimensional construct that allows for measuring the degree to which societies stick together. The nine dimensions assess the intactness of social networks, the level of general trust, the degree of acceptance of diversity, people's connectedness with their social entity, their trust in the entity's institutions, the perceived level of fairness, the amount of solidarity and helpfulness among residents, the respect of basic rules, and the degree of political participation. Countries (or smaller social entities) can ‘earn’ up to 100 points. Levels of social cohesion typically covary rather strongly with the country's level of happiness and well-being. However, the size of the covariation differs greatly between different parts of the world. Findings will be discussed in light of the question of whether social cohesion is a prerequisite of peace or rather ideological cement to cover up social inequality.

STATUS INDIGNITY: A STATUS-BASED APPROACH TO THE ORIGINS OF EXTREMISM

Möring Rasmus

University of Kaiserslautern-Landau and University of Connecticut Felicia Pratto University)

In the face of refugees fleeing to Germany, some Germans demand superior treatments for non-refugees. They claim that elites only care about refugees, not the “own” people in need. This perception illustrates our novel construct “Status Indignity,” which is “the sense that one is not being accorded the status that one believes one deserves” (Möring & Pratto, in press). The presumption of deservingness held by people experiencing status indignity can ready them for ideologies that privilege special groups and extreme, even extra-legal and violent, means of restoring the privileges they believe are rightfully theirs. Thus, Status Indignity can contribute to explaining radicalization for a variety of “causes,” including terrorist attacks prompted by the conspiracy belief of “Big Replacement” theory or women killed because of Incel ideology.

We developed the concept of Status indignity by integrating literatures about low status or status loss as factors contributing to radicalization and recognizing how Status indignity connects to SDO, RWA and Collective Narcissism. The next step will be to measure and manipulate Status Indignity.

I would be honored to take this presentation's opportunity to introduce this novel construct to a broader audience and get feedback for empirical analysis.

POLITICIZED VS. BENEVOLENT MOTIVATIONS OF REFUGEE HELPERS IN THE CONTEXT OF THE WAR IN UKRAINE

Kende Anna

ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

Lantos Nóra Anna

Faragó Laura

Nariman Hadi Sam

Lášticová Barbara

Poslon Xenia Daniela

Potoczek Anna

Bukowski Marcin

Solidarity among people is the bedrock of human existence, as it represents a universal social norm that guides everyday behaviour through deeply entrenched biological motivations and cultural values. However, compared to ingroup solidarity, cross-group solidarity is more conditional and harder to sustain. In this study, we examined the connection between the motivations of helpers and the conditions of helping in the first months of the refugee crisis following the war in Ukraine using a preregistered online survey in Hungary (N=2261), Slovakia (N=712) and Poland (N=402). Our main research question was whether long-term helping intentions are predicted differently among helpers with politicized vs. benevolent motivations. Specifically, we expected and found, using hierarchical linear regression, that helpers with more politicized motivations attached less importance to stereotypicality of refugee (i.e., refugees should be hapless, grateful and culturally similar), whereas helpers with only benevolent motivations found stereotypicality somewhat more important. In turn, higher stereotypicality expectations predicted lower long-term engagement intentions. Our research highlights an important risk in maintaining support for refugees in the absence of politicized motivations and awareness of the structural causes of migration, as many refugees do not fit the stereotypical expectations of host populations..

“WALKING ON THE STREETS FEELS LESS SECURE” - A COMPARATIVE MIXED-METHODS ANALYSIS OF PERCEIVED THREATS CAUSED BY NEIGHBOURHOOD REFUGEE ACCOMMODATIONS AND NEIGHBOURS’ ATTITUDES TOWARDS REFUGEES

Friebs, Maria-Therese

FernUniversität Hagen

Kotzur Patrick Ferdinand

Durham University

Grünberg Verred

Christ Oliver

FernUniversität Hagen

Wagner Ulrich

Universität Marburg

Sudden peaks in refugee numbers in receiving societies lead to increased capacity utilisation of existing refugee accommodations as well as the opening of new refugee accommodations, oftentimes embedded within existing neighbourhood communities. Such changes in the neighbourhood composition might elicit feelings of threat and result in negative attitudes towards the newcomers, which might ultimately increase the likelihood of hate crimes and hinder refugee integration. In two studies dating from 2015/16 and 2023, we conducted longitudinal surveys of neighbourhoods of (newly-opened) German refugee accommodations. Using a mixed quantitative and qualitative approach, we identify which types of threats are associated with refugees in the neighbourhood, how strongly these different threats are expressed, how stable they are across time and contexts, and how they relate to the subsequent expressions of negative attitudes towards refugees. We also explore differences between the two studies. Our findings have implications for future local refugee integration.



ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

THE PROBLEM OF MIGRATION AND RISING CRIME IN GEORGIA

Begiashvili Khvicha

PhD student of the Law School of Davit Aghmashenebeli University of Georgia, instructor of the State Security Service Training Center

Abstract

This topic deals with the problems associated with increasing migration in the modern world. This, in our opinion, is directly related to the increase in crime levels in the world in general and in Georgia in particular. Recently, due to the difficult political and economic situation in the world, the issue of uncontrolled migration has become the main problem of almost all countries. The main reason for migration is the interest and desire of people to improve their financial situation in other countries. However, many of them are motivated by criminal intent related to such transnational crimes as terrorism, human trafficking and drug trafficking.

Against this background, Georgia, which recently received EU candidate status, is no exception, although the country faced this problem much earlier. The paper will discuss the negative and positive consequences associated with uncontrolled migration in Georgia. To be fair, it should be noted that in general, the influx of foreign citizens into the country is an additional stimulus for the economy. However, the issue of uncontrolled and illegal migration remains problematic, which according to Georgian legislation is considered a criminal act.

The article will discuss alleged crimes related to illegal migration, their causes, ways to prevent them, and also discuss the norms of Georgian legislation governing migration policy.

Key words: Migration, Legislation, Crime, Regulations, Georgia.

1. Introduction

In the paper, we discuss the problems associated with increasing migration in the modern world. In our opinion, illegal migration is directly related to the increase in crime levels in the world in general and in Georgia in particular. Recently, due to the difficult political and economic situation in the world, the issue of uncontrolled migration has become the main problem of almost all countries. Millions of people around the world migrate for their own or family members' material well-being.¹

Researchers of the history of migration note that migration is mainly related to citizenship and nationality, in particular, a person does not feel safe in his own country and leaves for another country in the hope of a better life.² We agree with the authors' opinion that the decision to migrate, in addition to material factors, is also determined by moral values that are associated with the prospect of distancing oneself from family and loved ones.³ According to international law, every person has

¹ Özden Ç., Schiff M., International Migration, Economic Development & Policy, A copublication of the World Bank and Palgrave Macmillan, 2007, p.22. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/8485b76b-1119-53c4-bec9-164175ea91a3/content>.

² Bilsborrow R.E., Graeme H., Oberai A.S., Zlotnik H., International migration statistics. Guidelines improvement of data collection systems, 1997, p. 6.

³ Constant A., Zimmermann Kl., Immigrant Performance and Selective Immigration Policy: A European Perspective, Discussion Paper No. 1715, August 2005, p.1. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=789444.

the right to leave his country at any time, go to another country where all his rights must be protected, regardless of that person's status.⁴

The issue of migration is often discussed from a political point of view, which is a clear confirmation, for example, of current processes in the USA and France. The main reason for migration is the interest and desire of people to improve their financial situation in other countries. However, many of them are motivated by criminal intent related to such transnational crimes as terrorism, human trafficking and drug trafficking. We believe that migration and related activities can be carried out legally and illegally.⁵

Against this background, Georgia, which recently received EU candidate status, is no exception, although the country faced this problem much earlier. The paper will discuss the negative and positive consequences associated with uncontrolled migration in Georgia.

2. The Problem of Migration Growth in Georgia

To be fair, it should be noted that in general, the influx of foreign citizens into the country is an additional stimulus for the economy. However, the issue of uncontrolled and illegal migration remains problematic, which according to Georgian legislation is considered a criminal act. A comparison of data of 2021 and 2022 clearly shows the growth rate of legal migration in Georgia. For example, in 2021, the migration balance⁶ was 25,966, the coefficient of which was - 7.0, and in 2022, the migration balance became 54,509, with a positive coefficient of - 14.7.⁷ Due to Georgia's geopolitical position, managing migration processes has become one of the country's priorities over the years. Thanks to the institutions and mechanisms created in recent years, Georgia has taken important steps in the fight against illegal migration.

By improving the infrastructure, effective border management was achieved, secure identity cards and travel documents such as second generation biometric passports and protected electronic ID cards were launched, and an anti-trafficking system was developed and implemented in accordance with international standard. Georgia is currently one of the most successful countries in the fight against trafficking. In addition to the above, special attention is paid to legal migration, and in this regard, cooperation with EU member states and other countries is deepening. Particular attention is paid to informing the public about the dangers and risks associated with illegal migration.

3. Crimes Related to Migration

Against the backdrop of an increase in the coefficient and balance of migration in the country, cases of illegal crossing of the state border⁸ have also become more frequent, which in many cases is caused by the lack of proper documents in order among those entering Georgia, as well as primarily by their

⁴ Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ECHR), Rome, November 4, 1950; The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (CSCER), adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A(XXI) of December 16, 1966, enters into force: January 3, 1976 in accordance with Article 27, Art. 2.; The International Covenant on Civil and Political Rights (CCPR), adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A(XXI) of December 16, 1966, enters into force on March 23, 1976 in accordance with Article 49, Art. 12 and Art. 27.; International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (CEDR), adopted and opened for signature and ratification by General Assembly resolution 2106 (XX) of December 21, 1965. Entered into force: January 4, 1969, in accordance with Article 19, Art. 5 and Art. 15;

⁵ Chelidze Sh., Labor Emigration in post-Soviet Georgia, Migration Research Center of Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, 2006, p. 108.

⁶ Migration balance means the ratio of people leaving and entering a state. Balance means balance indicator. If the number of people leaving the country exceeds the number of people entering the country, the migration balance is negative, and if the number of people entering exceeds the number of people leaving, then the balance is positive.

⁷ Official data from the National Statistical Service of Georgia. <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/322/migratsia>.

⁸ Criminal Code of Georgia, 1999, Art. 344.

criminal intentions to illegally cross border checkpoints and the green border of Georgia. In such cases, migrants mask their identity, impersonate others, or simply try to bypass border controls to enter the country. This increases the risk of committing various crimes by persons who are illegally in the country or who wish to enter.

The positive trend of crime growth in Georgia continues in relation to crimes that are usually associated with illegal migration. For example, according to research conducted by the Institute for the Development of Freedom of Information (IDFI), in 2021, 3,873 cases of drug crimes were recorded in Georgia, and in 2022 – 5,471;⁹ In 2021, 302 cases of illegal border crossing were recorded in Georgia, and in 2022 – 329, 16 cases of trafficking in 2021, and 13 in 2022.¹⁰ In addition, foreign citizens and stateless persons were housed in Georgian penitentiary institutions. Their maximum number was 578 in 2021, and 654 in 2022. As for non-custodial sentences, the maximum number of such persons in 2021 was 272, and in 2022 – 329.¹¹ These statistics clearly show the increase in the number of migrants, as well as the fact that they are committing crimes. It should also be taken into account that the analysis of officially published statistics in recent years refers to a period when the world, including Georgia, was actively fighting the pandemic and there were strict recommendations related to border crossings.

The Ministry of Internal Affairs of Georgia has a positive obligation to combat crimes such as cross-border organized crime, illegal migration and human trafficking, as well as to suppress the transit of narcotics, weapons and explosive devices.¹² Illegal migration is often associated with violations of human rights, which manifest themselves in such serious criminal activities as: trafficking, drug trade, group illegal border crossing and others. The Georgian government has made the fight against illegal migration a priority, which it has successfully combated for many years and is a clear example of Georgia being granted EU candidate status in 2023.¹³ In Georgia, there is an interdepartmental coordinating council for the fight against trafficking, which is obliged to improve the mechanisms for detecting illegal emigration, where great attention is paid to the effective control of the crime of human trafficking.¹⁴

It should be noted that in recent years Georgia has been increasingly effectively dealing with problems related to illegal migration and the crimes arising from it, we often hear this from our European colleagues, and this has become one of the prerequisites for Georgia obtaining candidate status.¹⁵

4. National Legislation and Challenges

In recent years, legislative and institutional reforms have been implemented in Georgia in terms of migration, which are directly related to such areas as the economy, education, police, the fight against organized crime and corruption, taking care of tourism infrastructure, etc. The implemented legislative and institutional changes comply with international requirements and are positively

⁹ Research by the Institute for the Development of Freedom of Information (IDFI), 2023, https://idfi.ge/ge/registered_crime_statistics_in_2.

¹⁰ Data from the National Statistical Service of Georgia, Unified Statistical Report on Criminal Justice, <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/679/siskhlis-samartlis-statistikis-ertiani-angarishi>].

¹¹ Ibid.

¹² Resolution of the Government of Georgia № 59 “On the Approval of the Migration Strategy of Georgia”, 2013, Paragraph 3.1.

¹³ Resolution of the Government of Georgia № 59, “On the Approval of the Migration Strategy of Georgia”, 2013, Paragraph 4.2.2.

¹⁴ Resolution of the Government of Georgia № 59, “On the Approval of the Migration Strategy of Georgia”, 2013, Paragraph 4.2.1.1.

¹⁵ Statement by the Federal Minister of the Interior of Germany Nancy Faeser, 26.04.23, <https://accentnews.ge/ka/article/86422-aralegaluri-migracia-organizbuli-danashauli-dasa>.

assessed by the country's Western partners. In 2006, Georgia ratified the Protocol on the Illegal Entry of Migrants by Land, Air and Sea, which is part of the UN Convention on Transnational Crime.¹⁶

In order to define a unified policy of the Government of Georgia in the field of migration and promote the improvement of the state system for managing migration processes in Georgia, a Government Commission on Migration Issues was created by a decree of the Government of Georgia and its statute was approved, according to which the main directions of the Commission's activities are the preparation of proposals and recommendations: for the purpose of determining the unified policy of the Government of Georgia in the field of internal and external migration and improving the state system for managing migration processes in Georgia, to create appropriate socioeconomic conditions for Georgian citizens returning from emigration, develop appropriate proposals for measures that need to be implemented in the field of migration, based on the European Neighborhood Policy action plan.¹⁷ In 2014, a cooperation agreement was signed between the Government of Georgia and the International Center for Migration Policy Development (ICMPD), which includes issues aimed at developing partnership and cooperation between the parties, as well as ensuring the development of institutional and administrative capacities, integrated management of legal and illegal migration, assistance in border, visa, trafficking, migrant return and readmission issues and cooperation in any other areas related to migration.¹⁸ As for legal migration in Georgia, it is regulated by a law adopted in 2015, which comprehensively regulates all issues related to the legal status of emigrants and immigrants in Georgia, issues related to the mentioned process, the law successfully overcomes the challenges associated with this issue.¹⁹

The Migration Department has been created in the Ministry of Internal Affairs of Georgia since 2014, which has the following tasks: within its competence, ensuring the detection and identification of foreigners staying on the territory of Georgia without legal grounds and carrying out deportation; Carrying out appropriate measures regarding the readmission of persons living without permission; Managing the center for temporary accommodation of persons illegally staying in Georgia and carrying out relevant measures, monitoring the protection of the legal rights of foreigners staying in the said center, providing them with legal advice; Exercising the right to international protection, as well as making decisions regarding the granting of international protection or the termination, cancellation and deprivation of international protection, etc.²⁰

The Decree of the Government of Georgia determines the rules for the formation and maintenance of a unified analytical system of migration data, the activities of which are carried out and its completion is assigned to a legal entity of public law operating under the governance of the Ministry of Justice of Georgia - the National Public Registry Agency, the Ministry of Internal Affairs of Georgia, Ministry of Foreign Affairs of Georgia, the Ministry of Internally Displaced Persons from the Occupied Territories, Accommodation and Refugees of Georgia, to a legal entity of public law under the jurisdiction of the Ministry of Finance of Georgia - the Revenue Service, the Ministry of Labour, Health and Social Affairs of Georgia, the Ministry of Education and Science of Georgia and the State Minister's Office on Diaspora Issues of Georgia.²¹

¹⁶ Kalandadze N., Labor Migration, the Rights of Labor Migrants and Their Family Members and the International Legal Situation, dissertation for the degree of Doctor of Law, Tb. 2010, p. 17. Resolution of the Parliament of Georgia "Against Transnational Organized Crime" on Ratification of the Protocol to the UN Convention against the Smuggling of Migrants by Land, Sea and Air, 2006.

¹⁷ Resolution of the Government of Georgia № 314, "On the Creation of the Governmental Commission on Migration Issues and Approval of the Statute", 2010, Art. 2.

¹⁸ Agreement "On Cooperation between the Government of Georgia and the International Center for the Development of Migration Policy", 2014, Art. 2.

¹⁹ Law of Georgia "On Labor Migration", 2015.

²⁰ Order of the Minister of Internal Affairs of Georgia № 588 "On Approval of the Regulations on the Migration Department of the Ministry of Internal Affairs of Georgia", 2014, Art. 5.

²¹ Resolution of the Government of Georgia № 352 "On Approval of the Rules for the Formation and Administration of a Unified Analytical System of Migration Data", 2015, Art. 4.

Georgia has defined priority directions, the development of which increases employment opportunities and helps prevent illegal migration, and is directly related to the promotion of regional development, agricultural development, the regulation of tourism infrastructure, the creation of favorable conditions for attracting investment and business development, etc. The Government of Georgia has developed a migration strategy, the purpose of which is to improve the management of migration processes, which means ensuring national security, combating illegal migration and human trafficking, ensuring the rights of migrants and their social protection, and using the positive effects of migration for the development of the country. The purpose of this strategy is to determine state policy in the field of migration, taking into account national interests and based on the best international experience. The above contributes to the fight against illegal migration and trafficking, the protection of human rights and fundamental freedoms, the management of migration processes taking into account the interests of society and the deepening of international cooperation in the field of migration.²²

An important fact is that the 10-year strategy of migration has been approved by the Government of Georgia, which predetermines the ways to identify and solve migration and related problems.²³ As for the business sphere, according to the resolution of the Government of Georgia, intermediary companies were required to submit a report on activities carried out in the field of labor migration to the Ministry of Internally Displaced Persons from the Occupied Territories, Labor, Health and social Affairs of Georgia. The said reporting is prepared in electronic form and includes the obligation to provide the following information: Personal data of the person responsible for providing information, information about the country of employment and the organization of the foreign employer, information about the immigrant employed abroad, the term of the labor contract concluded between the labor immigrant and the foreign employer, the amount and form of remuneration. Until 2023, the above-mentioned relations in Georgia were regulated by a government resolution adopted in 2015.²⁴ Of particular note are the correct steps taken by Georgia in terms of migration during the pandemic; the regulations introduced in this direction helped the country in the fight against the new virus. In order to prevent and effectively manage the spread of the new corona-virus (COVID-19), various rules were defined in the system of the Ministry of Internal Affairs of Georgia in the fight against illegal migration, which were in force until 2023 and played a certain positive role in defeating the new corona virus.²⁵

5. Conclusion

In conclusion, it should be noted that migration is a global phenomenon and represents a modern challenge. It affects the socioeconomic development of any country, its security and stability. In terms of the development of migration processes, Georgia is a country of origin, destination and transit

²² Resolution of the Government of Georgia №59 “On approval of the Migration Strategy of Georgia”, 2013, Paragraph 2.1.

²³ Resolution of the Government of Georgia №810, "On Approval of the Migration Strategy of Georgia for 2021 - 2030", 2020.

²⁴ Resolution of the Government of Georgia № 291 “On approval of the Procedure for Submitting a Report on the Activities of a Certified Intermediary Company in the Field of Labor Migration and the Procedure for Registering a Labor Immigrant Hired by a Local Employer in the Unified Database of the Ministry of Internally Displaced Persons from the Occupied Territories, Labor, Health and social Affairs of Georgia”, Appendix to Resolution № 1.1, 2023. Resolution of the Government of Georgia № 631 “On the provision by a legal entity, individual entrepreneur or foreign enterprise or non-entrepreneurial (non-profit) branch of a legal entity (representative office, permanent establishment) of information about foreign employers and activities carried out in the field of labor migration”, 2015.

²⁵ Order of the Minister of Internal Affairs of Georgia № 74, 2020 “In Order to Prevent the Spread of the New Coronavirus (COVID-19), on the Provision of Certain Services in the System of the Ministry of Internal Affairs of Georgia and the Definition of Various Rules in the Field of International Protection and/or the Fight against Illegal Migration.”

importance, a clear proof of this is the fact that the level of migration in the country has become positive in recent years.

Some steps have been taken to protect the rights of immigrants, in particular, legislative and institutional changes have been made. It is important that the goal of any country should be to conduct all processes related to migration in accordance with the interests of its citizens and protect the interests of the international community.

The study of the issue and analysis of the current situation revealed that special attention should be paid to using the positive effects of migration for the development of the country. Effective measures must be implemented to combat illegal migration and trafficking, as well as to develop and improve the system of asylum and persons with humanitarian status, and integration of refugees. For effective management of migration processes, it is necessary to develop an international or national institutional mechanism that presupposes the creation of relevant responsible and capable institutions, which will be responsible for carrying out the state policy of migration in the world and in a specific country, management and regulation of migration processes.

All of the mentioned will contribute to the processes of effective management of legal migration, reducing the level of crime and preventing illegal migration.

Bibliography

1. Schiff M., Özden Ç., International Migration, Economic Development & Policy, A copublication of the World Bank and Palgrave Macmillan, 2007.
2. Bilborrow R.E., Graeme H., Oberai A.S., Zlotnik H., International migration statistics. Guidelines improvement of data collection systems, 1997.
3. Constant A., Zimmermann Kl., Immigrant Performance and Selective Immigration Policy: A European Perspective, Discussion Paper No. 1715, August 2005.
4. Chelidze Sh., Labor Emigration in post-Soviet Georgia, Migration Research Center of Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, 2006.
5. Kalandadze N., Labor Migration, the Rights of Labor Migrants and Their Family Members and the International Legal Situation, dissertation for the degree of Doctor of Law, Tb. 2010.
6. Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ECHR), Rome, November 4, 1950;
7. The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (CSCER), adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A(XXI) of December 16, 1966, enters into force: January 3, 1976.
8. The International Covenant on Civil and Political Rights (CCPR), adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A(XXI) of December 16, 1966, enters into force on March 23, 1976.
9. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (CEDR), adopted and opened for signature and ratification by General Assembly resolution 2106 (XX) of December 21, 1965. Entered into force: January 4, 1969.
10. Criminal Code of Georgia, 1999.
11. Law of Georgia "On Labor Migration", 2015.
12. Resolution of the Parliament of Georgia "Against Transnational Organized Crime" on Ratification of the Protocol to the UN Convention against the Smuggling of Migrants by Land, Sea and Air, 2006.
13. Resolution of the Government of Georgia № 59 "On the Approval of the Migration Strategy of Georgia", 2013.

14. Agreement "On Cooperation between the Government of Georgia and the International Center for the Development of Migration Policy", 2014.
15. Resolution of the Government of Georgia № 314, "On the Creation of the Governmental Commission on Migration Issues and Approval of the Statute", 2010.
16. Resolution of the Government of Georgia № 352 "On Approval of the Rules for the Formation and Administration of a Unified Analytical System of Migration Data", 2015.
17. Resolution of the Government of Georgia №810, "On Approval of the Migration Strategy of Georgia for 2021 - 2030", 2020.
18. Resolution of the Government of Georgia № 291 "On approval of the Procedure for Submitting a Report on the Activities of a Certified Intermediary Company in the Field of Labor Migration and the Procedure for Registering a Labor Immigrant Hired by a Local Employer in the Unified Database of the Ministry of Internally Displaced Persons from the Occupied Territories, Labor, Health and social Affairs of Georgia", Appendix to Resolution № 1.1, 2023.
19. Resolution of the Government of Georgia № 631 "On the provision by a legal entity, individual entrepreneur or foreign enterprise or non-entrepreneurial (non-profit) branch of a legal entity (representative office, permanent establishment) of information about foreign employers and activities carried out in the field of labor migration", 2015.
20. Order of the Minister of Internal Affairs of Georgia № 588 "On Approval of the Regulations on the Migration Department of the Ministry of Internal Affairs of Georgia", 2014.
21. Order of the Minister of Internal Affairs of Georgia № 74, 2020 "In Order to Prevent the Spread of the New Coronavirus (COVID-19), on the Provision of Certain Services in the System of the Ministry of Internal Affairs of Georgia and the Definition of Various Rules in the Field of International Protection and/or the Fight against Illegal Migration."
22. Research by the Institute for the Development of Freedom of Information (IDFI), 2023.
23. Official data from the National Statistical Service of Georgia.
24. Data from the National Statistical Service of Georgia, Unified Statistical Report on Criminal Justice.
25. Statement by the Federal Minister of the Interior of Germany Nancy Faeser, 26.04.23.

This research (grant#PHDF-22-541) has been supported by Shota Rustaveli National Science Foundation of Georgia (SRNSFG).

SHIFTING PERSPECTIVES: THE ROLE OF TALENT MANAGEMENT IN IMMIGRANT INTEGRATION

Tsaousiotis Kiriakos

PhD Candidate, Department of Management Science and Technology, University of Western Macedonia

Panitsidis Konstantinos

Assistant Professor, Department of Management Science and Technology, University of Western Macedonia

Zafeiriou Eleni

Professor, Department of Agricultural Development, Democritus University of Thrace

Vezou Marina

EDIP, PhD Candidate, Department of Management Science and Technology, University of Western Macedonia

Abstract

In an era characterized by significant global migration, the economic value of immigrants' contributions and their incorporation into domestic product generation remains a pressing challenge. This makes it difficult for them to become equal members of local communities. The paper provides insight into the existing literature, unveiling the novelty and scientific value of talent management related to refugees. Bibliometric analysis was employed to study the existing literature from 2018 to 2023 across academic databases. The analysis identified two primary themes: Talent Management and Refugees, focusing on the integration and employment of refugees within European Union host countries. This innovative research underscores the practical and scientific value of investigations on talent management within migration and the need for potential related studies. The findings highlight the intersection of talent management and immigration as an under researched area, presenting an ongoing area of interest.

Keywords: talent management, talent, talent migration, talent refugees, talent strategies

1.Introduction

Talent management is a topic of great interest, especially due to the changing business environment in recent years. Organizations are in constant search of talented employees.

The field of talent management began to develop in the early 2000s with the aim of creating greater value for organizations (Sparrow & Makram, 2015). The volatile conditions of the global business environment have led organizations to lean more towards human resource management and specifically talent management (Schuler et al., 2011). However, a strong criticism concerning the talent management field is the lack of attention paid by HR strategy and human capital management researchers.

At the same time, the number of people with refugee status has reached 22.5 million worldwide, of whom 4.4 million live in Europe. The current influx of refugees constitutes the largest population movement in Europe since the Second World War (GLOBAL TRENDS FORCED DISPLACEMENT IN 2016, n.d.). However, unemployment rates among refugees are still particularly high (Bloch et al., 2002). It has been observed that in EU countries, the average duration of the job-finding stage is five to six years for > 50% of refugees and up to 15 years to reach the employment rate of 70% of refugees (Konle-Seidl, 2016). In particular, the majority of refugees accepted by the EU after 2014 are in the initial stage of finding work in the respective local market.

The process of integrating refugees into host societies has concerned many researchers who emphasize the importance of employment as a key aspect for their social integration (Lee et al., 2020). However, professional rehabilitation in a foreign country is impossible without the necessary preparation. A significant problem that we often encounter is that refugees do not have the opportunity to learn the language of the host country in advance and their qualifications are usually not recognized.

In some of the studies that have been conducted, various factors have been identified that influence the management of refugee flows as a workforce and talent management, at the level of the host country. Factors such as immigration policies, market conditions, qualification systems and social climate have a decisive role in forming a positive climate for managing talent coming from migration waves (Ortlieb & Knappert, 2023).

In conclusion, an in-depth analysis of the process of integration concerning refugees into the labor market is necessary in order to take a step forward in talent management. To understand this complex empirical phenomenon and formulate practical recommendations, the aim of this paper is to take a first step towards advancing theory in the field of immigrant talent management.

2. Talent management

2.1 Talent management

Talent management is one of the most crucial elements of human resource management in the world and continues to be one of the most important issues in many large organizations (Shafieian, 2014). Its exact meaning is rather ambiguous, due to the complex definitions and terms as well as the assumptions made by authors writing about talent management (Singh, 2021a). The terms “talent management” and “talent strategy” are often used interchangeably (Lewis & Heckman, 2006). The identification of talented individuals is the cornerstone of talent management.

According to (Collings & Mellahi, 2009), talent refers to individuals with high potential in specific fields, who have the ability and propensity to advance the necessary skills and expertise to fulfill key roles within an organization. In addition, (Vaiman et al., 2015) formulated the definition of talent management as a structured process designed for the attraction, development, motivation and retention of key individuals. There are no geographical limitations regarding the attraction and acquisition of talent to its development and retention (Schiemann, 2014). Talents are considered as special strategic resources, necessary for the achievement of sustainable competitive advantage (Dries, 2013).

Finally, talented employees are considered as strategic assets that have enough potential to produce and capture value and execute business strategies. This is apparent in different aspects, which are as follows:

1. Globalization, as it provides a wider scope of possibilities for job seekers around the globe.
2. Talent management is now a fundamental factor in ensuring firm sustainability, thus pushing companies to make every effort to invest, retain and improve the best available talent in the field of operation.
3. The upgrading of knowledge, for the improvement of the talented personnel who are able to adopt the new technologies, which are galloping at a very fast pace. (Ibrahim, n.d.)

2.2 Talent Management Perspectives in Migrant Integration

Initially, successful integration into the workplace begins with the implementation of specific recruitment practices, to achieve the recruitment of talented refugees who possess the skills and expertise to succeed in the offered position or are otherwise able to be trained to acquire these skills.

More specific, recruiters in labor organizations often categorize refugee applicants as in need of protection. Also, it is possible that instead of being considered capable and highly motivated for work, refugees are stigmatized as helpless and low qualified (Baranik et al., 2018). Treating this phenomenon differently could increase their chances of finding employment corresponding to their qualifications and talent (Lundborg & Skedinger, 2016). Some countries that have implemented appropriate procedures may expect higher chances of refugees to find work (Hirst et al., 2023).

Another problem that arises is that immigrants aspire to be employed in the profession they practiced in their country and at their professional level. However, this ambition is hardly satisfied,

Also, refugees' self-presentation is a key tool to judge their suitability as workers since they cannot provide degrees or certificates as evidence of their career in their country of origin. The reliability of the information they stated during self-presentation is often questionable, especially with regard to their qualifications and talents (Toivonen, 2023).

Finally, there is variation in local legislation and in the employment opportunities offered by each country that accepts refugee flows. In most European host countries, refugees are commonly recognized as a vulnerable group facing high levels of unemployment and underemployment (Colic-Peisker & Walker, 2003a). Additionally, there is a lack of talent management among the migration

flows. This phenomenon is observed in several European countries that receive immigrants, including Greece.

3. Research Method

3.1. Search strategy and screening

The analysis development of this study adopted the methodological framework as described (Lai et al., 2022), which draws conclusions, useful tools and various approaches for mapping similar analyses. This framework with the literature review conducted guided the selection of keywords to ensure an understanding of talent management from migration flows. The years 2018 to 2023 were specifically chosen as the focus period to capture the most recent developments in talent management and migration, reflecting the importance of analyzing current trends and methodologies in the face of rapid global changes in these areas (Lai et al., 2022).

Two blocks of search terms were combined with the Boolean operator ‘AND’: (1) terms for refugees and talent management (refugees* OR immigrant* OR migration) (2) terms for talent management (talent strategies*OR talent* OR talent migration* OR talent refugees*);. This research employed Elsevier and Wiley for their extensive coverage of peer-reviewed journals across various disciplines, ensuring access to high-quality scholarly articles (Mongeon & Paul-Hus, 2016). Google Scholar was also selected for its capability to comprehensively search the broader landscape of academic literature, facilitating a more exhaustive review of existing research (Gusenbauer, 2019). Surveys were initially conducted in March 2023 and finalized in August 2023. Articles were compiled, and duplicates were removed. The remaining articles (N = 76) were analyzed while titles and abstracts not within the scope of the review were excluded. The full texts of the articles (N = 63) were screened against the inclusion and exclusion criteria.

3.2 Data extraction and synthesis

Key information from full-text articles was extracted into a table. These included the design of the study, the country of the research, the university in which the researchers belonged, the scientific field that the research referred to, the number of references of the key words in each article and the time period in which it refers. A narrative summary of the results was carried out regarding the importance of talent management as a field of human resources in the various economic sectors as well as the absence of research on talent management originating from immigration flows in Greece and Europe (Lai et al., 2022).

3.3 Analysis of Study Characteristics in Talent Management Research

Table 1 summarizes some characteristics of the study. Out of the 63 papers analyzed, the majority (N = 49) pertained to the scientific field of HR - Management. Eight scientific articles were related to HR - Technology, and three to Economics. Furthermore, according to our criteria covering the years 2018 to 2023, the highest number of publications occurred in 2020 (N=14) and 2019 (N=13), while 2022 and 2023 saw slightly fewer papers. This indicates that this area of research maintains constant interest.

Almost half of the articles were published by European universities (N=30), while Asian universities showed a keen interest in talent management, contributing 18 articles. American universities followed with nine publications. Furthermore, most articles were sourced from Google Scholar (N=30), while the remaining were selected from Wiley (N=18) and Elsevier's Science Direct (N=15).

Number of studies (N = 63)		
Year of publication	Count	Rate %
2018	8	12,70%
2019	13	20,63%
2020	14	22,23%
2021	10	15,87%
2022	8	12,70%
2023	10	15,87%
Source	Count	Rate %
Elsevier	15	23,81%
Scholar	30	47,62%
Wiley	18	28,57%
Universities' region of study	Count	Rate %
America	9	14,29%
Europe	30	47,62%
Asia	18	28,57%
Africa	4	6,35%
Oceans	2	3,17%
Field	Count	Rate %
Economics	3	4,76%
HR- Management	49	79,36%
HR-Technology	8	12,70%
HR -Maritime	1	1,59%
HR-Nurse	1	1,59%

Table 1. Summary table of study characteristics

3.4 Bibliometric Network Analysis of Talent Management Literature

This section presents a co-occurrence network that creates two cores of keywords (Fig.1) and connects them together by different groups suggesting the main themes.

Keywords were used as an essential factor in searching the literature on talent management and its use as a tool for the integration of refugees in their host countries. Through the bibliometric analysis of VOSviewer we created a map based on bibliographic data (Fig.1) with the coexistence of the keywords of the research that has been conducted for the reference years 2018-2023. We relied on the data we collected from reference manager files and with a minimum number of occurrences of 2 keywords/paper 35 were selected regarding the research out of 42 in total.



Figure 1. Network Visualization VOSviewer bibliometric analysis

As shown in the map of Fig. 2, two primary themes have emerged: Talent Management and Refugees. The most prominent theme revolves around talent management, specifically its application in the recruitment, development, and retention of human resources. Additionally, two smaller but

significant themes are refugees and immigration (Fig.1). These studies primarily focus on the integration and employment of refugees within the European Union host countries. Furthermore, examining the map reveals that the themes mentioned are interconnected through human capital and its development in the European Union region (Fig.1). Notably, the intersection of talent management and immigration remains under-researched, presenting an ongoing area of interest.

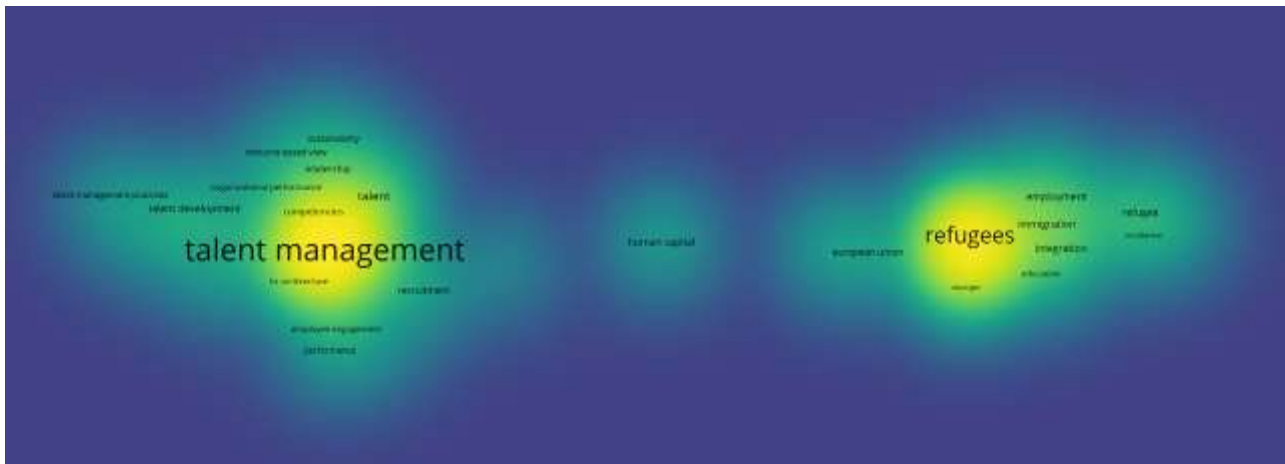


Figure 2. Density Visualization VOSviewer bibliometric analysis

4. Conclusion

In this paper, we presented a comprehensive analysis of publications in the field of talent management resulting from migration flows between the years 2018 and 2023. After an extensive literature search, which included bibliometric analysis and application of specific criteria, we studied 63 publications. While migration and talent management have been analyzed as independent issues in the international literature for several years, a notable gap has been identified in the combined analysis and further exploration. In addition, we observed that the field of human resources management dominates the research articles with the majority of them coming from European universities.

Overall, the findings of this study play a crucial role in advancing this field of research and encourage scholars to pursue further studies, by combining the fields of migration and talent management. We will focus more on management research and on integrating talent from migration streams, primarily in Europe, to further develop this area. In the future, this will enable the creation of appropriate strategies and implementation frameworks to utilize the insights gained from the research.

Acknowledgements. The authors acknowledged the funding of the Article processing charges (APC) by the University of Western Macedonia, Greece.

REFERENCES

- Baranik, L. E., Hurst, C. S., & Eby, L. T. (2018). The stigma of being a refugee: A mixed-method study of refugees' experiences of vocational stress. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 116–130. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.09.006>
- Bloch, A., Great Britain. Department for Work and Pensions., & Goldsmiths' College. (2002). *Refugees' opportunities and barriers in employment and training*. Corporate Document Services.

- Colic-Peisker, V., & Walker, I. (2003a). Human Capital, Acculturation and Social Identity: Bosnian Refugees in Australia. In *Journal of Community and Applied Social Psychology* (Vol. 13, Issue 5, pp. 337–360). <https://doi.org/10.1002/casp.743>
- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304–313. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.04.001>
- Dries, N. (2013). The psychology of talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 23(4), 272–285. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.001>
- GLOBAL TRENDS FORCED DISPLACEMENT IN 2016. (n.d.). <https://esa.un.org/unpd/wpp/>.
- Ibrahim, D. A. U. (n.d.). TALENT MANAGEMENT AND ITS EFFECTS ON THE COMPETITIVE ADVANTAGE IN ORGANIZATIONS. files/149/Ibrahim - TALENT MANAGEMENT AND ITS EFFECTS ON THE COMPETITI.pdf
- Gusenbauer, M. (2019). Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of 12 academic search engines and bibliographic databases. *Scientometrics*, 118(1), 177–214. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2958-5>
- Konle-Seidl, R. (2016). DIRECTORATE GENERAL FOR INTERNAL POLICIES POLICY DEPARTMENT A: ECONOMIC AND SCIENTIFIC POLICY Labour Market Integration of Refugees: Strategies and good practices STUDY.
- Lai, H., Due, C., & Ziersch, A. (2022). The relationship between employment and health for people from refugee and asylum-seeking backgrounds: A systematic review of quantitative studies. In *SSM - Population Health* (Vol. 18). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101075>
- Lee, E. S., Szkudlarek, B., Nguyen, D. C., & Nardon, L. (2020). Unveiling the Canvas Ceiling: A Multidisciplinary Literature Review of Refugee Employment and Workforce Integration. *International Journal of Management Reviews*, 22(2), 193–216. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12222>
- Lewis, R. E., & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139–154. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.001>
- Lundborg, P., & Skedinger, P. (2016). Employer attitudes towards refugee immigrants: Findings from a Swedish survey. *International Labour Review*, 155(2), 315–337. <https://doi.org/10.1111/ilr.12026>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>
- Ortlieb, R., & Knappert, L. (2023). Labor market integration of refugees: An institutional country-comparative perspective. *Journal of International Management*, 29(2). <https://doi.org/10.1016/j.intman.2023.101016>
- Schiemann, W. A. (2014). From talent management to talent optimization. *Journal of World Business*, 49(2), 281–288. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2013.11.012>
- Schuler, R. S., Jackson, S. E., & Tarique, I. (2011). Global talent management and global talent challenges: Strategic opportunities for IHRM. *Journal of World Business*, 46(4), 506–516. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2010.10.011>
- Shafieian, G. (2014). Defining talent management components. *Advanced Computational Techniques in Electromagnetics*, 2014, 1–7. <https://doi.org/10.5899/2014/acte-00182>
- Singh, R. P. (2021a). TALENT MANAGEMENT LITERATURE REVIEW. In *Feedforward: Journal of Human Resource* (Vol. 1, Issue 1).
- Sparrow, P. R., & Makram, H. (2015). What is the value of talent management? Building value-driven processes within a talent management architecture. *Human Resource Management Review*, 25(3), 249–263. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.04.002>

- Toivonen, A. (2023). Refugee economic self-reliance practices: How institutional intermediations negotiate opportunities for refugee employment and entrepreneurship. *Geoforum*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2023.103700>
- Vaiman, V., Haslberger, A., & Vance, C. M. (2015). Recognizing the important role of self-initiated expatriates in effective global talent management. *Human Resource Management Review*, 25(3), 280–286. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.04.004>

EDUCATION AND ENVIRONMENT: KNOWLEDGE CHALLENGES IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT ERA.

Kliampa Anna
Dr

Abstract

We are currently residing in the Anthropocene era, which is a period where human activities are causing irreversible effects on Earth's climate, as per the findings of scientists. Climate change is a critical global issue that demands an immediate response from all institutions, including education.

A recurring idea found in the literature is that education needs to challenge prevailing socio-cultural beliefs based on uncritical interpretations of nature. Environmental education researchers agree that there is a need for an ecological pedagogy, which will foster ‘new and innovative teaching and learning practices that unsettle dominant pedagogies...’ (Houghton et al., 2023, p.1).

Drawing from the above, the paper delves into the complex issue of what kind of education is desirable and feasible within a continuously expanding production and consumption model, taking into consideration climate change. The paper consists of three parts. In the first, the researcher explores the concepts of development and sustainable development by juxtaposing two central caveats of developmental politics, namely, economic growth and ecology. The second part presents the methodology of the empirical research and the research findings. Finally, the researcher presents her conclusions in the third part.

Keywords: Education for sustainability, climate change education, degrowth, post-humanities, Foucauldian discourses analysis, multiple case-study research.

1. International and Sustainable Development- an introduction

To understand how the concept of Sustainable Development reshapes education, we should first discuss the concept of development as it was introduced by powerful Western Nations.

Conceptually international development came to be associated with the concept of progress in terms of economic, political, and social developments, that would bring about positive changes in people's lives. The driving force behind the so-called welfare politics was modernisation, a concept greatly used in political economic science to characterise the era of mainly Western-driven political, economic, and cultural expansion globally. Gilman (2018), argues that “modernization never dies” as it is deeply embedded in economic growth, thus offering an everlasting “metahistorical narrative” (p. 134). Thus development and modernization it could be argued are metatheories that act as framing principles and produce judgments of what it means to be ‘developed’ ‘progressive’ ‘modern’ and so on, which, as the latter suggests, have been associated with dissociation from Nature.

Given the previous discussion, I now turn to look at the concept of Sustainable Development, and particularly how it connects to international development. Sustainability first appeared in the political debate around the 1970s within socio-ecological struggles and climate science circles (Schmelzer, 2016), but travelled on to the central political stage in the 2000s (Brown, 2016) and morphed into the concept of Sustainable Development (SD). Institutionally and internationally, SD entered the international development language officially in the UN's Brundtland Report (1987), which came to signify a form of global consensus around the urgency of the climate crisis, interconnecting the social, economic, and cultural spheres of sociopolitical organising. The 2015 Sustainable Development Goals are the latest global development goals and represent, broadly, the

institutionalised form of sustainability that officially sets targets and goals for the governance of resources internationally (Weber & Weber, 2020).

It could be argued at this point that sustainability as a social discourse rises at a point of multiple socio-environmental crises, but also out of the intellectual stagnation of rationality and modernity. It also poses the need to re-narrate development (de Souza Santos, 2004; Escobar, 2015; Gibson-Graham, 2005). As new subjectivities emerge that require different forms of governance, including the Environment as a subject, Sustainable Development is presented as a management project that reflects this shift in discourse.

Today, ecological limits frameworks ask for innovative/alternative institutional arrangements that respect the planet and account for environmental externalities, ideas that have been expressed through ecological economics and degrowth theories (D'Alisa et al., 2015). In what follows, I explicate this position by juxtaposing an ecological perspective of development to the economic model that can give a well-rounded position in terms of knowledge in the climate change era.

1.1. The ecological perspective

In this section, I will elaborate on what could be thought of as an ecological turn in socio-political theory that informs the empirical case study research.

Theories of growth that have dominated natural and social sciences are closely linked to the idea of the egotistical gene in biology, an atomistic theory that assumes that competition and accumulation are what keep organisms and whole populations alive and thriving. Growth is considered a survival strategy in biological science, but it is not the only one among various populations and between species. This grow-or-die discourse has been deconstructed, for example, in new biology theories that see organisms as much more complex, reciprocal and ultimately ecological entities. In these theories, living is achieved through forming ecosystems and “webs of life” that are reciprocal and cyclical, not hierarchical and horizontal as atomistic social and natural science teach us (Peter, 2021, pp. 112–114).

According to Weber and other authors, it is therefore not the selfish gene that dominates in nature, but the existential desire to share, copy and diversify genetic information – within and beyond one's own species (Peter, 2021, p. 110).

An ecological, ecosophical or eco-aesthetical, paradigm differs from the traditional scientific developmental discourses found in classical Darwinist biology and neo-classical economic theories. It interrogates common modern biological discourses around maximisation through offspring and gains, or in other words, the egotistical gene theories. In these theories, humans are “egotistical utility maximizers”, according to the idea of the “survival of the fittest” that stems from social Darwinist conceptions of nature, and ideas around the human gene as a selfish molecule expressed by biologists like Richard Dawkins (Peter, 2021, p. 94). Peter (2021) also cites Alfred North Whitehead to indicate the non-living character of the human condition implicit in these theories that create the subject known as 'homo oeconomicus'. In that, he cites:

The art of persistence [in comparison to the art of living] is to be dead. Only inorganic things persist for great lengths of time (Whitehead 1958: 4, cited in Peter, 2021, p. 94).

The ecological shift in Western discourse coincides with new scientific discourses in physics and biology disciplines, where from the 1970s onwards, there is in biological sciences as well as in physics, a shift from rigid natural laws towards relativity theories in physics and toward network concepts of socio-environmental reality (Peter, 2021, p. 101-103). Peter (2021) discusses this topic drawing from recent scholarship in biology science and biologists like Humberto Maturana (1928*), Francisco Valera (1946-2001), Fritjof Capra (1939*) and others. These theorists bring to the fore an understanding of biological processes, through the notion of “embodied cognition” (Peter, 2021, p. 102). This processual, sensory knowledge could be understood as an awareness that ontology consists

of a relationship, rather than a thing, between the surroundings (environment) and the tools (knowledge) organisms use to cope with/understand and interact with their surroundings.

So far, it can be argued that perceiving the world through an ecological perspective presupposes a transformation of the way we interact with the world, from egotistical anthropocentric ways of knowing the world to reciprocal and ecological ways of being with the world. However, this is not a straightforward process, and its chaotic essence would be better explored via the artistic/aesthetic levels rather than the scientific ones. Guattari's contribution to the idea of an ecological shift in human subjectivity is relevant here. Guattari (1989), in 'The three ecologies' notes that an ecological understanding of societal problems is not a mere technical-scientific issue, but most importantly and primarily an ethico-aesthetic issue. In his viewpoint, ecology's primary point of departure is the production of subjectivities that escape the enframings of modern scientific discourse. For Guattari, these social transformations can occur through the incorporation of artistic paradigms. In the outwardness of the arts, Guattari seeks to find new emergencies that are primarily qualitative transformations of subjectivity, and thus "Guattari's concern with the quality of subjectivity is what holds together art and ecology" (Genosko, 2009, p. 79). Drawing thus from a Guattarian sense of the meaning of ecology, the latter is conceived as eco-praxes that transform the subjectivity in ways that align with ethico-aesthetic practices in a non-predictable, experimental fashion.

2. Research methodology

To elucidate this hopeful and eco-logical, ethico-aesthetic aspect of education, the researcher has conducted a qualitative multi-case study of instances of ecological teaching/learning practices in England and Greece. The aim was to explore the multiple ways sustainability and ecology can penetrate everyday education practices.

The empirical research explores how diverse educational programmes on sustainability can contribute to wider mitigation and adaptation policies on climate change. It involved engagement with a selected number of cases that represent sustainability education programmes. Data included website searches of each organisation's profile and interviews with representatives of each organisation (each approximately 50 minutes long, recorded and transcribed). Five cases of sustainability classes or instances of climate change education were selected from two European countries: England and Greece. The two cases in Greece (LTS and SoN) are located at the primary school level, both are private, and both incorporate the environment into their mandate. In the UK, one case is a primary school in Cambridge (UCPS), England, with a key curriculum focus on sustainability, while a further two cases are a gallery in Manchester (WG) collaborating with schools on education for sustainability, and the other a Cambridge-based organisation (CCI) focusing on creativity, sustainability and artworks.

The researcher selected the cases by convenience, as she contacted schools and other organisations known to have sustainability classes and/or were interested in the subject. The researcher approached each organisation by email, explaining in plain and appropriate language the purpose and context of the study. The organisation then assigned a person from within the organisation where a final online interview took place. All participants were informed about the research project by participants' information sheets, and all consented to take part in the research.

The sampling technique aimed also for "maximum variation" (Gaus, 2017), in the cases, which can facilitate the reporting of different characteristics in their organisation, thus making the report of any similarities even more valid and valuable (Dorion, 2009). For this, the researcher has included in the study various educational institutions that seem to differ according to funding, management and/or pedagogy. In addition, the cases are comprised of two Greek and three English educational institutions, which reflect the researcher's background and complement the previous curriculum discourse analysis. Although no claims to generalizability stemming from the two countries can be

made, as this would require a longer and perhaps different type of research, still the variation between countries adds up internal validity and strengthens the grounding of theory in the data.

Regarding ethical considerations, the research followed the British Educational Research Association's (BERA's) ethical guidelines including: ensuring participant's informed and voluntary consent prior to the research, informing them of their right to withdraw, of the transparency of the research and data storage, as well as their anonymity and confidentiality (BERA, 2018, pp. 6–25). In this regard, anonymity was ensured for all individual participants, where organisations' original names were used, after obtaining consent from each organisation to do so. Finally, the researcher ensured that the research project was relevant and beneficial to the participant organisations.

The type of data that have been collected are qualitative in-depth data of the experiences, perceptions and practices of participants in their pedagogical contexts. In that sense, a thick description of participants' ideas, feelings and motivations around ecopedagogies is advantageous for this kind of research. According to Yin (1981), case study researchers use a variety of methods to collect their data and there is not only one single source of data. I have collected my ethnographic data using verbal reports (interviews) and by conducting archival discourse analysis. More specifically, in my research I have conducted qualitative semi-structured interviews with adults (teachers and/or school managers) about their organisations and their environmental pedagogies. The interviews include descriptions of the site's practices and teacher's perceptions/background/ ideas around ecological learning and pedagogical practices.

2.1. Research findings

I will share the results of my within and cross-case analysis narratively. First, the most common themes that emerged from the study were the significance of proximity to nature for ecological learning and the idea of changing attitudes as a fundamental aspect of environmental pedagogies. All five cases in the research agreed with these two concepts, even though the methods used to achieve them varied. In line with the existing literature on the subject, both concepts are essential, as they relate to the ideas of connectivity and transformation.

Second, another overarching theme stemming from the interview data is overcoming anthropocentrism as perhaps the greatest challenge of climate change education today. Some very significant insights about the science curriculum and the relationship of education to nature at the primary school level come from my interview with Kleo, a teacher at the UCPS, when she discusses the interplay between science with local ecology, but also climate science and political protest, where these issues were raised by the students.

‘...like suddenly someone wanted to start an eco-council, somebody wanted to do posters put it round the school, there's been children in key stage one wanted to do a protest to do with climate change, so they were empowered to make like signs and go around the school and outside and chant and things so it's about empowering the children to make these decisions... in year 5-6 or so we're doing natural disasters so we're reading a book called flood lands...is all about how the sea levels have risen and you know it's all about survival in that sense but then we've used that as a springboard to talk about you know the COP 26 summit in Glasgow and things like that so it's using it cross-curricular...’

In the above quotation, Kleo pertinently described the multiple ways the science curriculum can be re-politicised in the classroom, through a) self-organization and/or b) institutional interventions; in that case, through protest and COP 26.

Similar and inspiring were the interview data from the case of the ‘LTS’ school in Greece where the educators explain how their non-anthropocentric stance grew gradually in the school community, not as an imposed principle but through the practical use of the forest:

‘Let's say for us as well this was a journey (the development of non-anthropocentric mindsets), when we first went out in the ‘agros’ and we started noticing some earthworms as we were digging.

At first...we were talking to kids about what the earthworm provides the soil with and how this could help us with our gardening and how we can take care of these animals. Then we realised that this narrative about the earthworm isn't enough somehow, that these earthworms were there before us, they have their own lives, that they are not there to prepare the soil for our gardening....and then slowly we began to talk differently about what these animals do there, how their lives are, we started doing some research in general, to learn about how do they live, about their communities, what do they eat and what their names are. So, for example, for the kids that they had the habit of killing the worms...and when the worms suddenly had their own names, Julius the earthworm, suddenly they started to become an entity, they weren't just the worms and the children started behaving very differently towards them' (Elly, LTS).

Third, the narrative data emphasised an expanding, relational, value-driven and spontaneous understanding of cultivating an ecological perspective in education through the relationship to nature. Eva from the case of the "SoN", explicates this through the idea of valuing nature as an entity:

'...namely we go to nature in a protective manner not because we are truly in nature, but because nature serves us. We extend to another level of values where we go to nature taking her into account as an equal value...all these things out there exist as entities...values/entities with which I can converse, ask, feel feelings and respect through the relationship, I create relationship'.

The way that this expanding and spontaneous subjectification through relationality emerges in Northern contexts of education is significant, where utilitarianism and disconnection are so widespread. Teaching science in the Northern context when taking into account climate change could become a matter for the ethics of care, mitigation and adaptation strategies and interdisciplinarity of knowledge systems. Schools should transform not just their curriculum but essentially their day-to-day practices, as noted by Silvia (LTS):

'It is very different to do a one-day, two-day...seminar for let's say recycling to fulfill curriculum requirements. I (the hypothetical teacher) don't have any connection or passion for the issue...it is different from being the natural flow of the school that the potato peels will go to the compost bin...It's a natural flow...we don't highlight it as something special that kids did...It's an integral part of the process.'

Finally, my empirical research revealed the strong association of ecological learning with thinking artistically, in the sense of reclaiming sensorial learning experiences and practices. This is evident in all the cases of the study, where each in different ways expresses the power of the arts to enunciate care, responsibility, and relation to the environment, in a different way from the sciences. It also agrees with Guattarian theory on the development of ethico-aesthetic paradigms. The below quotations reflect one or more aspects of these theories.

'...and yeah I think that's something that draws very much from artists' philosophy that less is more... that actually from a place of... by working with what you have you enable creativity because you look at what you know the kind of material resources you have in front of you and that's where creativity and imagination and vision comes through, you know what can you do with what you already have' (Elsa, CCI, 2022).

'How can you create a relationship with something that you don't know...are we fooling ourselves? Children tend to forget what they have learned in schools...thus, when children learn within walls, without experiencing...what does descriptive brain mean? I experience with all my senses...I see, hear, feel, smell...I also create relationships...I relate...Then what we (humans) do? We enclose, a brain that is made to function descriptively, into a classroom, where it experiences abstractedly, and where it cannot conceive deeper concepts, such as system, change, evolution, which are macro-concepts that rule life and the human existence' (Eva, SoN, 2022).

'the whole gallery is kind of an ethos, in fact it is using art as a tool for positive social change and that's where that all comes from it ,you know, it's ,yeah, you coming to an art gallery but you're

actually thinking about bigger things in some respects, it's not just community art picture, it's about how can we use this art to talk about things...' (Dona, WG , 2022).

3. Conclusion

In this paper, the researcher has presented two main concepts regarding the debate around development - economic growth and ecology. These concepts may have a significant impact on climate change policies in education. The concept of international development emphasizes growth and progress in terms of gross domestic product and technological advancements. However, the current sustainable development adds environmental imperatives and innovations to the discussion of development. The way countries manage environmental externalities and crises is very much in the equation of modern governmentality. In addition, another dimension of ecological limits and eco-aesthetics was added as crucial aspects of educating the public and future citizens to care for and respect the planet. It has been argued that ecological education can help transform our educational systems in terms of pedagogical, innovative, and creative ways to reconnect to nature.

From the empirical study it has been shown that notwithstanding the importance of technological innovations in combating climate change, ecopedagogy could facilitate deep behavioural changes that can transform socio-environmental relations. This has been highlighted in the data through the notions of ethics of care, re-connecting to nature, valuing the non-human world and acting on climate change. Re-connection through sensory learning experiences in nature could be argued at this point as the overarching emerging theme from theory and the interview data in both the individual processes of subjectification, and also at the institutional level of the school's re-connection to other institutions, the environment, and local communities. As our world faces interconnected socio-environmental problems, education must educate the next generations about living within planetary limits. In that more research in mitigation and adaptation to climate change through education should be a priority of educational systems worldwide.

Bibliography

- BERA. (2018). Ethical Guidelines for Educational Research.
- Brown, T. (2016). Sustainability as Empty Signifier: Its Rise, Fall, and Radical Potential: Sustainability as Empty Signifier. *Antipode*, 48(1), 115–133. <https://doi.org/10.1111/anti.12164>
- Crossley, M., & Tikly, L. (2004). Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: A critical introduction. *Comparative Education*, 40(2), 147–156.
- D'Alisa, G., Federico, D., & Kallis, G. (Eds.). (2015). *Degrowth: A vocabulary for a new era*. (Kindle edition.). Routledge.
- D'Alisa, G., & Kallis, G. (2020). Degrowth and the State. *Ecological Economics*, 169, 106486.
- de Souza Santos, B. (2004). The world social forum: Toward a counter-hegemonic globalisation (part I). In *World Social Forum: Challenging Empires* (pp. 235–245). The Viveka Foundation.
- Dorion, K. R. (2009). Science through Drama: A multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2247–2270. <https://doi.org/10.1080/09500690802712699>
- Escobar, A. (2015). Degrowth, postdevelopment, and transitions: A preliminary conversation. *Sustainability Science*, 10(3), 451–462. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0297-5>
- Gaus, N. (2017). Selecting research approaches and research designs: A reflective essay. *Qualitative Research Journal*, 17(2), 99–112. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2016-0041>
- Genosko, G. (2009). Félix Guattari a critical introduction / Gary Genosko. In *Félix Guattari a critical introduction*. Pluto Press ; Distributed in the United States of America exclusively by Palgrave Macmillan.

- Gibson-Graham, J. K. (2005). SURPLUS POSSIBILITIES: POSTDEVELOPMENT AND COMMUNITY ECONOMIES. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 26(1), 4–26. <https://doi.org/10.1111/j.0129-7619.2005.00198.x>
- Gilman, N. (2018). Modernization Theory Never Dies. *History of Political Economy*, 50(S1), 133–151.
- Guattari, F. (1989). The three ecologies. *New Formations*, 0(8), 131.
- Houghton, S., Garvey, J., Conor, L., Wilmsen, B., Dehm, J., Gamble, R., Habib, B., Holmes, K., Millner, J., & Strickland, K. M. (2023). Towards an interdisciplinary agenda for teaching in the climate crisis: Reflections from the humanities and social sciences. *Environmental Education Research*, 1–13.
- Peter, L. (2021). *Democracy, Markets and the Commons*. transcript Verlag.
- Weber, H., & Weber, M. (2020). When means of implementation meet Ecological Modernization Theory: A critical frame for thinking about the Sustainable Development Goals initiative. *World Development*, 136, 105129. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105129>
- Yin, R. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58. <https://doi.org/10.2307/2392599>

AN INVESTIGATION ON THE PERCEPTIONS AND PRACTICES OF PRIMARY SCHOOL EDUCATORS ABOUT SOCIAL INEQUALITIES AND CLIMATE CHANGE

Aggelidou Anna

Philologist, PE02 teacher

Papanikolaou Anastasios

Assistant Professor, Dept. of Primary Education, University of Western Macedonia

Abstract

Social inequalities have intensified in recent years due to socio-political, economic and environmental drivers and conditions and are becoming increasingly important in the discussion of sustainability challenges. Another major challenge to sustainability is the intensification of climate change, which is inextricably linked with social inequalities. The integrated nature of these issues is highlighted by their inclusion in the UN's Agenda2030, as SDG10: Reducing inequalities and SDG13: Climate Action and both will benefit from a joint approach. The importance of the role of quality education for achieving SDGs is widely acknowledged and teachers are the key to this effort. In the present study, 82 primary school educators who have had some experience in Environmental Education Programs answered 12 questions about their views and practices regarding the issues of social inequalities and climate change. Results highlight the need to focus teachers' efforts in promoting both these issues for an equitable, sustainable future.

Keywords: environmental education, climate change, inequalities, sustainability

1. Introduction

Environmental Education (EE) as “a comprehensive lifelong education” (UNESCO, 1977), has been defined within the context of Sustainable Development as “the process of helping people, to acquire understanding, skills and values that will enable them to participate as active and informed

citizens in the development of an ecologically sustainable and socially-just society” (ASEAN, 2014, p. 3). As an Education for Sustainable Development (ESD), it is not only about providing a wide range of practical skills required in the devising and application of effective solutions to environmental problems (UNESCO, 1977), but it is fundamentally about values, particularly respect for others, including those of present and future generations, for the environment and for the planet’s resources (UNESCO, 2006).

EE/ ESD, as a conjoined multifaceted term, is explicitly recognized in the Sustainable Development Goals (SDGs), adopted by the United Nations in 2015 as the world’s roadmap for protecting the planet and tackling inequalities and ensuring that all people enjoy peace and prosperity, as part of Target 4.7 of the SDG on education (SDG4): “By 2030, ensure that all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and nonviolence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.” (UN, 2015, p. 17). EE/ ESD is crucially important for achieving the other 16 SDGs as well, by “enabling individuals to contribute to sustainable development by promoting societal, economic and political change as well as by transforming their own behavior” (Rieckmann, 2017, p. 8). The SDGs are “integrated and indivisible and balance the three dimensions of sustainable development: the economic, social and environmental” (UN, 2015, p. 1), as EE/ ESD approaches ecological, social, economical and political issues as a complex whole (Dimitriou, 2009).

Among the interconnected 17 SDGs, there are SDG13: “Climate Action” and SDG10: “Reducing inequalities”, which are the focus of the present study.

SDG13 aims to take urgent action to combat climate change and its impacts. Climate change, as a result of human activities, is an increasing threat to global, national and local stability, the effects of which we are already beginning to experience (IPCC, 2023). The extent of climate change, as well as the magnitude, scope, speed and intensity of its consequences on the complex and interdependent nexus of the natural, social and economic environment, has led to its being referred to as the climate crisis. SDG13 includes five targets, one of which refers to “improving education, awareness-raising and human and institutional capacity on climate change mitigation, adaptation, impact reduction and early warning” (Target 13.3). (UN, 2015, p. 23).

SDG10 aims to reduce inequality within and among countries. Inequality refers to social inequality, by which we mean the existence of unequal opportunities and unequal treatment of different social groups (Tsaousis, 1989). Of course, social inequality has been with us for ever, but although today we have the means and tools to alleviate it, it seems to widen due to political, economical, social and environmental factors and crises, such as climate change. In Greece specifically, based on ELSTAT research (2022), poverty and social inequality indicators seem to have increased in recent years, with a large part of the country’s population at risk of poverty or social exclusion. SDG10 includes ten targets, one of which refers to “empowering and promoting the social, economic and political inclusion of all, irrespective of age, sex, disability, race, ethnicity, origin, religion or economic or other status” (Target 10.2) and “ensuring equal opportunity and reduce inequalities of outcome” (Target 10.3) (UN, 2015, p. 21).

SD13 and SDG10 are highly interconnected. It is generally agreed that one of the effects of the climate crisis is the worsening of social inequalities that challenges an inter-country and within-country sustainable future as they threaten social cohesion and social justice (UN, 2016; EC, 2019). Measures to combat climate change and its impacts will also reduce inter-country and within-country inequalities. A push for climate justice, a term used to focus our attention and efforts on the ethical and political aspects of the climate crisis, addresses also structural, socioeconomic, and intergenerational inequities (UNDP, 2023). SDG13 and SD10 together, highlight the climate crisis as a human rights issue.

Climate action is a key priority of EE/ ESD for 2030, the global framework for implementation of ESD from 2020-2030 (UNESCO, 2020). Focus of EE/ ESD on climate change, now referred to as Climate Change Education, is essential to promote climate action, help people understand and address the impacts of the climate crisis, and empower them with the knowledge, skills, values, and attitudes necessary to act as agents of change (UNESCO, 2023). Education is also intricately linked with the issue of inequality, as educational inequalities are a result of social inequalities and vice versa. The existence of unequal opportunities in education and the inability of some social groups to obtain educational qualifications increases social inequalities. In the Bonn Declaration (UN, 2009), the role of EE/ ESD in issues such as climate change, as well as issues such as equality, justice, social cohesion, was emphasized.

2. Main part

2.1. Methodology

The present study is small scale, quantitative and exploratory (Cohen, Manion & Morrison 2008). It aims to explore: (a) to what extent environmental educators think today's school and EE/ ESD raise students' awareness of social inequalities, (b) what environmental educators practice/ think with regards to social inequalities in EE/ ESD programs?, and (c) what environmental educators practice/ think with regards to social inequalities and climate change?

The present research was conducted in May of 2022 in the region of Thessaloniki, Greece. A purposive sampling was used that included approaching educators practitioners of EE/ ESD programs in Greek Primary Education. They were approached through email, social media and oral communication to fill in an online questionnaire (using Google Forms) that consisted of 12 closed-ended questions. Data were analyzed in accordance with methods of descriptive statistics with the help of SPSS software (v29).

2.2. Results

Demographics of participants

A total of 82 participants took part in the present study. They were all educators of Primary Education in the region of Thessaloniki who have had some experience in EE/ ESD programs. 80,5 % of the participants were women (N = 66) and 19.5% were men (N = 16). 36.6% of the participant educators (N = 30) had a BSc degree, most had a Master's degree (N = 43, 52.4%), and a few had a PhD (N = 9, 11%). 40.2% of the participant educators had more than 20 years of service (N = 33), 18.3% of the educators had less than 5 years of service (N = 15), 18.3% (N = 15) had a service between 6-10 years, 12.2% (N = 10) had a service between 16-20 years and 11% (N = 9) had a service between 11-15 years. Educators with more than 15 years of service (52.4%, N = 43) were more represented in the sample than educators with less than 15 years of service (47.6%, N = 39).

Experience in Environmental Education/ Education for Sustainable Development

The participants were asked through a Likert-scale question about their experience in EE/ ESD programs. 42.7% (N = 35) answered that they had 'a little' experience, 24.4% answered 'to some extent' 24.4% (N = 20), 11% answered 'rather much' (N = 9), and 22% answered 'very much' (N = 18). No participant selected 'no experience'.

Students' awareness of social inequalities: Today's school

Participant educators were asked through a Likert-scale question about the extent they think today's school raises students' awareness of social inequalities (Mean = 2.7073, SD = 0.71125). None answered 'very much' and only 13.4% (N = 11) answered 'rather much'. Most think that today's school raises students' awareness of social inequalities 'to some extent' (N = 37, 45.1%) and only 'a little' (N = 33, 40.2%). Only one educator (1.2%) answered 'not at all'.

Students' awareness of social inequalities: Environmental Education

Participant educators were asked through a Likert-scale question about the extent they think EE/ ESD raises students' awareness of social inequalities (Mean = 2.9756, SD = 0.87455). Most answered 'to some extent' (N = 38, 46.3%), 26.8% (N = 22) answered 'a little' and 19.5% (N = 16) answered 'rather much'. 4.9% (N = 4) answered 'very much' and 2.4% (N = 2) answered 'not at all'.

Focus of Environmental Education programs on social inequalities

Only a 7.3% (N = 6) believe that EE/ ESD should only focus on issues of the natural environment and just one educator (1.2%) believes that EE/ ESD should only focus on issues of social inequalities. According to the majority of the participant educators (91.5%, N = 75) EE/ ESD programs should focus on both set of fields.

They were asked about the degree in which they relate environmental issues with social inequality issues in their implementation of EE/ ESD programs (Mean = 2.9390, SD = 0.96029). Most educators (41.5%, N = 34) answered 'to some extent', 25.6% (N = 21) answered 'a little', 22% (N = 18) answered 'rather much', 6.1% (N = 5) answered 'not at all' and 4.9% (N = 4) answered 'very much'.

They were asked about the degree in which they implement EE/ ESD programs that try to raise students' awareness of social inequalities (Mean = 3.1585, SD = 0.83842). Most educators (42.7%, N = 35) answered 'sometimes', 34.1% (N = 28) answered 'often', 18.3% (N = 15) answered 'seldom', 2.4% (N = 2) answered 'never' and 2.4% (N = 2) answered 'very often'.

Climate change and social inequalities

Participant educators were asked through a Likert-scale question about the extent they think climate change is increasing social inequalities (Mean = 3.4512, SD = 1.06750). Most educators (40.2%, N = 33) answered 'to some extent', 25.6% (N = 21) answered 'rather much', 19.5% (N = 16) answered 'very much', 9.8% (N = 8) answered 'a little' and 4.9% (N = 4) answered 'not at all'.

Most educators have not implemented an EE/ ESD program on the issue of climate change (54.9%, N = 45). Of the educators who have implemented an EE/ ESD program on the issue of climate change (45.1%, N = 37), only 27 (73%) have related the issue of climate change with the issue of social inequalities.

Chi-square test of independence

A chi-square test of independence was conducted with all the variables and no significant dependency between the variables was found, since p-value was higher than the level of significance $\alpha = 0,05$ for all tests.

3. Conclusion

In the present quantitative study, 82 primary school educators who have had some experience in EE/ ESD answered questions about their views and practice regarding the SDG10: "Reducing inequalities", the SDG13: "Climate Action" and SDG4 "Quality Education".

Environmental educators who participated in the present research report a rather positive picture with regards to today's school and EE/ ESD dealing with social inequalities, although there is much room for improvement. They recognize that EE/ ESD specifically, more than today's school in general, raises students' awareness of social inequalities. They recognize correctly the current focus of EE/ ESD in issues that include both the natural and human (social) environment.

Environmental educators who participated in the present research also report a somewhat positive picture with regards to their own work, where there is also much room for improvement, especially when dealing with the nexus of climate change and social inequalities. They report that they do emphasize in their EE/ ESD programs issues of social inequalities. They also recognize the link between climate change and social inequalities, the majority of them however have not implemented EE/ ESD about climate change. In these programs climate change is related with social inequalities.

Results highlight the need to focus educational efforts on these SDGs, especially in Greek primary education, and the importance of EE/ ESD in promoting them. There is also a larger need to investigate further and specifically about environmental educators' practice, capabilities, knowledge, interest, views, opportunities and problems about these SDGs. The present study although exploratory in nature, contributes to a growing research area pertaining to sustainability and is important for EE/ ESD and its capacity in promoting the UN SDGs.

References

- ASEAN. 2014. *ASEAN Environmental Education Action Plan 2014-2018*. Indonesia, Association of Southeast Asian Nations
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Educational Research Methodology* (Greek translation by Kyranakis, M., Mavraki, Ch., Mitsopoulou, P., Bithara, M., Philopoulou). Metaichmio, Athens. (in Greek)
- Dimitriou, A. (2009). *Environmental education: environment, sustainability: theoretical and pedagogical approaches*. Athens: Epikentro. ISBN-13: 9789604582143. (in Greek)
- European Commission (2019). Sustainable growth for all: choices for the future of social Europe. Employment and Social Developments in Europe (ESDE). Brussels.
- Hellenic Statistical Agency (ELSTAT) (2022). INCOME INEQUALITY 2023 Survey on Income and Living Conditions (Income reference period: 2022). Athens, Greece.
- IPCC (2023). Summary for Policymakers. In: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, pp. 1-34. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001>
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO publishing.
- Tsaousis, D.G. (1989). Dictionary of Sociology. Athens, Gutenberg. (in Greek)
- UN (2009). Bonn Declaration. United Nations. United Nations World Conference on Education for Sustainable Development: Moving in to the second half of the UN decade, Bonn.
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution 70/1. The United Nations General Assembly. Retrieved from: un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- UN (2016). Climate change resilience: an opportunity for reducing inequalities. *United Nations, New York*.
- UNDP (2023). Climate change is a matter of justice – here's why. Available online: <https://climatepromise.undp.org/news-and-stories/climate-change-matter-justice-heres-why> (Accessed on 28 April, 2024)
- UNESCO (1977). The Tbilisi Declaration. In Intergovernmental Conference on Environmental Education (pp. 14-26). Tbilisi, Georgia: USSR.
- UNESCO (2006). Framework for the UNDESD international implementation scheme. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*.
- UNESCO (2020). Education for sustainable development: A roadmap. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- UNESCO. (2023). Climate change education. UNESCO. Available online: <https://www.unesco.org/en/node/66349> (Accessed on 28 April, 2024)

A SMALL-SCALE INVESTIGATION OF KNOWLEDGE AND PERCEPTIONS OF PTOLEMAIDA PRIMARY SCHOOL STUDENTS REGARDING LIGNITE-GENERATED ELECTRICITY AND THE POST-LIGNITE ERA

Papanikolaou Anastasios

Assistant Professor, Dept. of Primary Education, University of Western Macedonia

Manou Agapi

Teacher, PE70

Abstract

In Greece, efforts are underway to change electricity production towards increasing the use of renewable energy sources and reducing the dependency on lignite-based combustion technologies. These changes directly impact Ptolemaida and the Western Macedonia region with regards to the environment, society and economy. Education has a key role to play in the promotion of equitable and sustainable development and the local communities' just transition to the post-lignite era. The aim of the present small-scale study is to investigate the knowledge and perceptions of primary school students in Ptolemaida regarding electricity generation from lignite and the transition to a post-lignite era. The study was conducted in January 2022 using a questionnaire survey. A total of 44 students in the fifth and sixth grades of primary school participated in the survey. The survey results shed light on areas that should be prioritized in Education for Sustainable Development in the Greek Primary School.

Keywords: primary school, postlignite era, climate change, education for sustainable development

1. Introduction

In the region of Western Macedonia, Greece, and especially in the basin of Eordaia, there are substantial deposits of lignite which have been exploited for decades, to generate electricity in the steam power plants that are concentrated in the wider area and especially near the city of Ptolemaida. Steam power plants that use lignite as a fuel are placed very close to lignite mines for economic reasons (Georgakellos, 2012).

The use of lignite impacts the whole nexus of society, economy and the environment, which are widely regarded as the three pillars of sustainability, not only for the country but for the area of Ptolemaida as well. It is a relatively cheap energy resource, not imported, easily extracted, low-tech dependant, that is relatively abundant in the area. Mining it and using it thus, benefits the national and the local economy, at least most aspects of them. It can also have negative impacts on other economic activities and sectors, such as tourism and agriculture. Lignite has a complex societal impact, that is mostly characterized, at least in Greece and especially the area of Ptolemaida, with a large number of high income jobs. Lignite also, is a carbon based resource that contributes to the climate crisis that is already affecting many weather and climate extremes in every region across the globe and has adverse impacts on food security and on economies and society and related losses and damages to nature and people (Lee et al., 2023, p. 6). Lignite's mining, transport and use cause significant air, water and soil pollution (Epstein et al., 2011). It has a huge impact on water scarcity (Cheng et al., 2016), biodiversity (Nikas et al., 2020) and affects negatively human health (Jones et al., 2016).

The area, after the Law 4872/2021 "Fair Developmental Transition and regulation of more specific delignitization issues", which came about as a result of the European Just Transition

Mechanism (EC, 2020) as a key tool to ensure that the transition towards a climate-neutral economy happens in a fair way, and the Greek National Energy and Climate Plan (MEEN, 2019), moves towards delignitization and the so-called “post-lignite era”. However, the post-lignite era is as yet set in the future, since that in the vicinity of the city of Ptolemaida a new steam power plants that uses lignite (Ptolemaida V) became operational in 2023. Full decarbonization in Greece by 2028 according to the Greek National Energy and Climate Plan (MEEN, 2019) is unlikely, however substantial efforts are being made towards a more climate neutral outcome, such as rapid development of renewable energy sources. Emissions trading mechanisms, national emissions reduction plans and energy-efficiency/energy-saving policies in accordance with European directives and other international commitments such as the 1997 Kyoto Protocol and the 2015 Paris Agreement, increased energy imports, increase in the use of natural gas for electricity generation in the country, the liberalization of the electricity market in 1999 and subsequent amendments to the responsible Law 2773/1999, and a lower overall electricity demand as a result of the economic crisis has also contributed to the reduced demand for lignite power in the previous decade (Nikas et al., 2020; Pavloudakis et al., 2020).

The post-lignite era in Western Macedonia, a major event for the Greek economy overall, is expected to have “a substantial and worrisome effect on employment” (Tranoulidis, et al., 2022, p. 2), as thousands of people are employed directly or indirectly by the Public (today in name only) Power Corporation (PPC), the biggest electric power producer and supplier in Greece for several decades, in its lignite-based operations and other private equity-owned power plants and operations. A fair and just transition thus requires restructuring of activities in all economic sectors and substantial investments to local and regional economic development, based on principles of environmental protection, social and environmental justice and citizen engagement in the decision making processes. This is highlighted in relevant policies and strategic plans. A major aspect of the Just Transition Development Plan (MEEN, 2020) is the effective management and treatment of the socio-economic effects that delignitization will have in the affected areas. A pillar of this kind of sustainable development is ‘technology and education’, as they “play an important role in the vision for the “next day” (MEEN, 2020, p.13).

Quality Education and in particular Environmental Education/ Education for Sustainable Development (EE/ ESD) has an important role to play in this effort for a just and sustainable transition and can significantly strengthen the effort of local communities to co-shape a more sustainable development model by providing appropriate knowledge, developing skills , cultivating values and empowering citizens appropriately, starting with students today. This role is recognized in the UN 2030 Agenda for Sustainable Development (UN, 2015) with the intricate interactive link of SDG4: Quality Education and SDG7: Affordable and Clean Energy. Co-benefits of action towards both Goals will also have a significant impact on other SDGs as well, such as SDG13: Climate action, SDG3: Good health and well-being (UN, 2023).

2. Main part

2.1. Methodology

The present study is small-scale and quantitative (Cohen, Manion & Morrison, 2008). It aims to investigate the knowledge and perceptions regarding electricity from lignite and the post-lignite era by Ptolemaida Primary School students. The research was carried out in a Primary School of Ptolemaida, an area that has been located between lignite power plants for many decades. The data was collected at the beginning of 2022 with the help of a questionnaire of twelve questions, which were mainly closed and open-ended (option: other). Four of them were 5-point Likert-scale questions. Data were processed and presented based on the principles of descriptive statistics and analyzed with the help of SPSS statistical processing software, version 29.

2.2. Results

Demographics of participants

A total of 44 people participated in the research, Primary School students, specifically: 31 boys (70.5%) and 13 girls (29.5%) (**Q1**). With regards to the grades they were in, the participant students are distributed as follows: 5th grade (63.6%, N = 28) and 6th grade (36.4%, N = 16) (**Q2**).

Knowledge of participants

To the **Q3**: “Do you know that in our area there are power plants with lignite as the main material?”, most students answered yes (63.6%, N = 28). 36.4% (N = 16) answered no.

To the **Q4**: “Have you heard of the post-lignite era?” only half of the students answered yes (50%, N = 22) and the other half stated that they hadn’t.

Perceptions of participants

To the **Q5**: “Do you think that the use of lignite for the production of electricity should be stopped?” 25% of the students (N = 11) answered ‘yes’ and 34.1% (N = 15) answered ‘probably yes’. 15.9% (N = 7) answered ‘no’ and 25% (N = 11) answered ‘probably no’. This means that the majority of the participant students believe that we should move into the post-lignite era.

To the **Q6**: “Why do you think that today there is an effort to stop the use of lignite?”, the majority of the participant students (N = 26, 59.1%) answered ‘Because lignite pollutes the environment’. 47.7% (N = 21) answered ‘Because the health of the local residents is burdened due to the pollution’, 38.6% (N = 17) answered ‘Because lignite reserves are running out’ and 11.4% (N = 5) answered ‘Because mining it and generally exploiting it from factories is expensive’.

To the **Q7**: “What could replace electricity generation from lignite?”, the majority of the participant students (N = 24, 55.8%) answered ‘solar energy’. 39.5% (N = 17) answered ‘natural gas’, 34.9% (N = 15) answered ‘wind energy’, 27.9% (N = 12) answered ‘oil’, 7% (N = 3) answered ‘hydroelectric power’ and 7% (N = 3) answered ‘nuclear energy’.

To the **Q8**: “Do you think that the use of lignite is related to the destruction of the cultural heritage of the area?” (Mean = 3.11 SD = 0.895) the majority of the participant students (N = 24, 54.5%) answered ‘somewhat’. 18.2% of the students (N = 8) answered ‘a little’ and 15.9% (N = 7) answered ‘much’. 9.1% of the students (N = 4) answered ‘very much’ and 2.3% (N = 1) answered ‘not at all’.

To the **Q9**: “Do you think that the post-lignite era has something to do with caring for the next generations?” (Mean = 3.18, SD = 1.352), 27.3% of the students (N = 12) answered ‘much’ and the same number answered ‘a little’. 20.5% of the students (N = 9) answered ‘very much’, 13.6% (N = 6) answered ‘somewhat’ and 11.4% (N = 5) answered ‘not at all’.

To the **Q10**: “Many residents of our area work in the factories of D.E.I. (Public Power Corporation (PPC)) Do you think it will benefit them to shut down the factories? (Mean = 2.20, SD = 1.706), the majority of the students (59.1%, N = 26) answered ‘not at all’. 25% (N = 11) answered ‘much’, 11.4% (N = 5) answered ‘a little’ and 4.5% (N = 2) answered ‘somewhat’.

To the **Q11**: “Do you think the closing of the factories will contribute to a cleaner environment in the area of Eordaia?” (Mean = 3.95, SD = 1.160), 38,6% of the students (N = 17) answered ‘very much’ and the same number answered ‘much’. 11,4% of the students (N = 5) answered ‘a little’, 6,8% (N = 3) answered ‘somewhat’ and 4,5% (N = 2) answered ‘not at all’.

To the **Q12**: “What do you think will be the consequences of closing the factories?” the majority of the students (60.5%, N = 26) answered ‘fewer diseases’, 39.5% (N = 17) answered ‘increase in poverty’, 32.6% (N = 14) answered ‘restoration of the environment’, 25.6% (N = 11) answered ‘increase in local unemployment’, 16.3% (N = 7) answered ‘negative effects on the region’s economy’ and 16.3% (N = 7) answered ‘migration of the population of the region’.

3. Conclusion

In the present small-scale quantitative study, 44 Primary School students (5th and 6th grade) from the area of Ptolemaida answered questions relating to their knowledge and perceptions about energy issues, specifically the lignite-generated electricity and the post-lignite era.

Students who participated in the research are in favor of ending the production of electricity with lignite, although not by a large majority. Their main stated reasons for this is protecting the environment and the health of the people of the local community as well as the cultural heritage. They believe that the post-lignite era is about taking care of the next generations, and thus it is part of sustainable development, but they also express their concerns about the consequences of such an (immediate) closing of the factories for the unemployment of their region. They are not sure that development of renewable energy sources could replace lignite and economic and social development in their area.

The present study is small scale and exploratory and does not make any claim to representative results. Results of this study however may prove very useful in the development and implementation of Environmental Education programs, that involve students in real-world problems (Kleina & Merritt, 1994), so that they can democratically and visionally solve sustainability. Standing on socio-constructivist assumptions it is important to “assess and monitor people’s perceptions, attitudes and beliefs in relation to forests” (Carrus et al., 2020, p. 327) in order to define potential obstacles of learning (Shepardson, 2005). The present findings could represent a starting point for a deeper understanding of students understand and view the postlignite era of their home area.

References

- Carrus, G., Panno, A., Aragonés, J. I., Marchetti, M., Motta, R., Tonon, G., & Sanesi, G. (2020). Public perceptions of forests across Italy: an exploratory national survey. *iForest-Biogeosciences and Forestry*, 13(4), 323.
- Cheng, I., Lammi, H., Baker, M., Dawe, A., Ihl, C., Santillo, D., & Schulz, N. (2016). The great water grab: How the coal industry is deepening the global water crisis. *Greenpeace International*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Educational Research Methodology* (Greek translation by Kyranakis, M., Mavraki, Ch., Mitsopoulou, P., Bithara, M., Philopoulou). Metaichmio, Athens. (in Greek)
- Epstein, P., Buonocore, J., Eckerle, K., Hendryx, M., Stout III, B., Heinberg, R., Clapp, R., May, B., Reinhart, L., Ahern, M., Doshi, S. & Glustrom, L. (2011). Full cost accounting for the life cycle of coal. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 73–98.
- European Commission (2020). *Regulation of the European Parliament and of the Council Establishing the Just Transition Fund*; COM (2020) 22 Final; European Commission: Brussels, Belgium.
- Jones, D., Huscher, J., Myllyvirta, L., Gierens, R., Flisowska, J., Gutmann, K., Urbaniak, D. & Azau, S. (2016). *Europe’s dark cloud. How coal-burning countries are making their neighbours sick*. Available at: https://envhealth.org/IMG/pdf/dark_cloud-full_report_final.pdf (Accessed on 28 April, 2024)
- Kleina, S.E. & Merritt, E. (1994). Environmental Education as a Model for Constructivist Teaching, *The Journal of Environmental Education*, 25:3, 14-21, <https://doi.org/10.1080/00958964.1994.9941953>
- Greek Government Law 2773/1999 - Government Gazette 286/A/22-12-1999 “*Liberalization of the electricity market - Regulation of energy policy issues and other provisions*”. Athens, Greece. Available at: <https://www.e-nomothesia.gr/energeia/n-2773-1999.html> (Accessed on 28 April, 2024)

- Greek Government Law 4872/2021 - Government Gazette Issue 247/A/10.12.2021. "*Fair Developmental Transition and regulation of more specific delignitization issues*". Athens, Greece. Available at: <https://www.e-nomothesia.gr/energeia/nomos-4872-2021-phek-247a-10-12-2021.html> (Accessed on 28 April, 2024)
- Lee, H., Calvin, K., Dasgupta, D., Krinner, G., Mukherji, A., Thorne, P., ... & Park, Y. (2023). *IPCC, 2023: Climate Change 2023: Synthesis Report, Summary for Policymakers*. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland.
- Ministry of Environment and Energy (2019). *National Energy and Climate Plan (NECP)*. Athens, Greece.
- Ministry of Environment and Energy (2020). *Just Transition Development Plan of lignite areas*. Athens, Greece.
- Nikas, A., Neofytou, H., Karamaneas, A., Koasidis, K., Psarras, J. (2020). *Sustainable and socially just transition to a post-lignite era in Greece: A multi-level perspective*. Energy Sources Part B Econ. Plan. Policy 15, 513–544.
- Pavloudakis, F., Roumpos, C., Karlopoulos, E., Koukouzas, N. (2020). Sustainable rehabilitation of surface coal mining areas: The case of Greek lignite mines. *Energies*, 13, 3995.
- Shepardson, D.P. (2005). Student ideas: What is an environment?. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 49.
- Tranoulidis, A, Sotiropoulou, R-EP, Bithas, K, Tagaris, E. (2022). Decarbonization and Transition to the Post-Lignite Era: Analysis for a Sustainable Transition in the Region of Western Macedonia. *Sustainability*. 14(16):10173. <https://doi.org/10.3390/su141610173>
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution 70/1. The United Nations General Assembly. Retrieved from: un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- UN (2023). *Synergy Solutions for a World in Crisis: Tackling Climate and SDG Action Together*. United Nations.

THE GUIDED VISIONING METHOD AS AN EDUCATIONAL TOOL IN ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABILITY EDUCATION FOR FUTURE SUSTAINABLE COMMUNITIES WITH A LOW ECOLOGICAL FOOTPRINT

Stefanou Panagiotis

Phd Candidate, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Dimitriou Anastasia

Professor, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Lenakakis Antonis

Associate Professor, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract

Due to the complexity of the environmental problems in contemporary cities, it is necessary to systematically involve people in solving them. In this context, participatory methods are used to empower citizens to explore community needs, identify environmental problems, strive for a city with a low ecological footprint, envision the future and take initiatives to ensure sustainability in the community. This paper examines the method of guided visualisation as a tool for educating

individuals on environmental and sustainability issues. In particular, it explores its effectiveness in understanding the environmental problems of modern cities and in activating individuals to create sustainable communities with a low ecological footprint. The results of the survey show that the participants understand the environmental problems of the urban space, identify the human activities of the people that cause them and formulate effective proposals for dealing with them.

Key words: guided visioning method, ecological footprint, sustainability, environmental and sustainability education

1. Introduction

The use of natural resources and energy for everyday needs, as well as economic activities and development processes, have a significant impact on the quality of the environment. These activities can contribute to the creation or aggravation of environmental problems and put pressure on natural ecosystems and natural resources, leading to their degradation or collapse. At the same time, many major environmental problems and issues have arisen, such as climate change, air and water quality degradation, soil degradation and loss of biodiversity (UNESCO, 2021). In essence, human choices and the intensity with which they are made directly affect natural resources and ecosystems, leaving behind what is known as an 'ecological footprint'. This footprint is a quantitative measure that shows the extent of human use of natural resources and the subsequent pressures and impacts on the environment (Belcakova et al., 2017; EEA, 2019; Evans et al., 2017).

The issue of ecological footprint poses new challenges to environmental education for sustainability. The educational use of ecological footprint can contribute to raising awareness and activating individuals to practice sustainable lifestyles and development. As well as to act individually and/or collectively through participatory processes to shape the future in terms of environmental and social sustainability (Collins et al., 2018; O'Gorman & Davis, 2013; Ortegon & Acosta, 2019).

This requires the cultivation of citizens with critical thinking, capable of cooperating and communicating in participatory processes. The role of environmental education is important as it can empower individuals and social groups to actively engage in participatory processes, develop a sense of responsibility towards environmental problems and ensure appropriate action to solve them (UNESCO, 2021). Participatory processes in environmental education are an important part of teaching and learning about environmental issues. These processes are based on the active participation of individuals by offering them the opportunity to engage in the learning process through activities that encourage thinking, discussion, collaboration and action to shape a sustainable future (Browne et al., 2020; Seatter et al., 2017).

Engaging individuals in learning environments that draw on the principles of arts and theatre in education is an important prerequisite for the development of active citizens capable of participating in society. Arts and theatre in education are a valuable resource as they provide a dynamic approach to learning, contribute to the development of communication skills, and enable individuals to express their thoughts and feelings clearly and confidently (Lenakakis, 2013, 2024a).

They also promote critical thinking and creativity by encouraging participants to think outside the box and seek alternative solutions to contemporary environmental and social problems (Lenakakis, 2024a). Engaging individuals in participatory processes builds their confidence self-confidence and self-esteem by giving them the opportunity to express themselves creatively. Within these approaches, participants work in groups, interact with each other and are empowered to explore and highlight contemporary issues, including the quality of their environment and their lives. Theatre as play provides spaces for negotiation, exploration, collaboration, communication and interaction through the enjoyment of shared creation.

In the case of theatre in education the emphasis is on active, experiential and multisensory learning, aimed at creativity, development of imagination and free expression (Lenakakis, 2024a).

It follows from the above that the application of educational processes that draw their principles and methods from theatrical and participatory methods strengthens the learning process, encourages the cultivation of critical thinking and creativity, and empowers individuals to co-create the present and the future of their communities.

One such important tool is the method of guided visualization. The purpose of this method is to engage and interact with members of a community, who are linked by common interests, problems, needs and aspirations to create collective visions. Through discussion and negotiation, participating individuals document and classify the problems they face in their community and seek ways to address them. They exchange views, ideas and thoughts with each other and discuss the different proposals put forward to create the collective vision. They also participate in the decision-making process by expanding their ideas and linking them to actions to be taken by the local community as whole (Green et al., 2000; Moss & Grunkemeyer, 2010; Stratigea, 2015; WHO, 2002).

The basis for the creation of the shared vision is a scenario formulated by the researchers in which participants are taken on an imaginary journey into the future leading to a desired state that they want to achieve. The theme of the scenario includes elements, images and characteristics that are familiar to the participants, so that they feel familiar and identify with the imaginary journey into the future (Green et al., 2000; WHO, 2002).

This paper presents the implementation of the guided visualization method and examines its effectiveness in educating future teachers about the environment and sustainability.

2. Research

2.1 Methodology

The method of guided visualization was applied to nine students-future kindergarten teachers (eight female and one male) studying at the Aristotle University of Thessaloniki and had a duration of four hours. The topic was "The vision of a sustainable community of the future with a low ecological footprint" and was developed in five stages, which are described below. The environmental quality of modern cities, the inventory of their ecological footprint and the exploration of how to achieve a sustainable city with a low ecological footprint, which was the common vision, were put up for discussion. The participants recorded their thoughts, ideas and suggestions and captured their collective vision in the form of texts and through design representations.

To examine the effectiveness of the method in educating future teachers about the environment and sustainability, during the process the researchers recorded the actions of the trainees (such as degree of participation, sharing of knowledge and information, taking initiatives and group collaboration). In addition, participants were asked to record their experience of participating in the workshop. The material collected constituted the empirical material of the study which was analysed to evaluate its effectiveness as an educational tool in environmental and sustainability education.

2.2 The implementation of the guided visualization' method

The implementation of the guided visualization method was carried out in five stages (WHO, 2002). Participants worked in two groups of five and four respectively. Before the process began, participants gave written consent to participate in the research.

In the first stage, participants were informed about the purpose of the method and the procedure.

In the second stage, they were asked to individually record their thoughts and ideas about the quality of modern cities and life in them, the factors that influence it, the problems that are created and the ecological footprint they leave behind. They were asked to record human actions and activities, both individual and collective, the problems that cause and affect the quality of the city and

the lives of its inhabitants. They then discussed and documented together environmental problems of modern cities and their impact on their quality.

In the third stage was guided visioning. Participants were asked to relax with the help of appropriate music, to close their eyes and listen to the scenario that would take them into the future. In this phase they were asked to imagine positive images of their city in the future, to imagine it sustainable with a low ecological footprint, and to focus on the images they imagined in order to describe them later to construct the collective vision. The researchers urged the participants to let go of themselves in order to create images of the future by listening to the script:

"In 2050, I live in Thessaloniki and I want a city without environmental and social problems. I have lived in the city for forty years and I have always had a vision for it. I have always imagined living in a sustainable city with a low ecological footprint. It looks like my vision can become a reality. I am walking around the city. I am located at the city's coastal and I walk from the city's coastal avenue (Nikis Avenue), following the main square (Aristotelous Square) to the north of the city (Ano Polis). Activating all my senses, I observe and record what has changed thirty years later. From Ano Polis I walk towards the university campus and notice the changes. The space is not the same, the city has changed in a positive way, it has different possibilities and options. I arrive at the Square of the Chemistry Department next to the old building of the Faculty of Philosophy and walks towards the tower of the Faculty of Education, the space around me has changed, it is different. I observe, record images, record my feelings. The images are different, my city is different. I observe my city and its images and I listen to my feelings".

In the fourth stage, each participant reflected alone and recorded the images, feelings and thoughts in text or drawings. They discussed their individual vision with the person next to them. They then formed two groups of five and four and worked together. Members of each group shared and recorded the images and feelings for each of the scenes from their imagined journey into the future. Each group presented their vision completing the participants' collective vision of the sustainable city of their future.

In the fifth stage, the members of each group listed the actions and activities they needed in order to fulfil the collective vision for an environmentally and socially sustainable city.

2.3 Results

2.3.1. Human activities and factors affecting the quality of modern cities and life in them

Participants' responses on the quality of modern cities and life in them, which were asked in the second stage of the methodology, highlighted environmental (Table 1) and social issues (Table 2). Specifically, the participants identified human activities and actions related to the satisfaction of daily needs, at the individual and collective level, that have an impact on the environmental quality of modern cities. All the participants (9 participants) mentioned the consumption of products and the movement of people in the city, eight (8) of them mentioned the degradation of green areas and seven (7) of them mentioned the issue of infrastructure and buildings in the city and referred to the problems they cause. In addition, they mentioned social issues related to actions and behaviours that affect human relations and impact on the quality of life of individuals. In particular, five (5) people mentioned the lack of infrastructure for accessibility for all which creates social inequalities and discrimination against people with disabilities. Five of the nine participants mentioned crime and seven (7) mentioned the lack of communication between people in modern cities.

Table1. Environmental issues and quality of modern cities. Responses and frequency (f).

Environmental issues	f	Problems/effects
Over Consumption	9	More waste Need for landfill sites in urban areas

		Air pollution from waste decomposition Air pollution from the operation of industries producing and transporting of products Deterioration of natural resources
Transport (vehicle traffic)	9	Air pollution from pollutants produced by vehicle traffic (petrol and oil combustion) Health effects due to pollutants Noise pollution / mental health effects
Degradation/ destruction of green	8	Loss of biodiversity Lack of green spaces Rising urban temperature Impact on urban microclimate
City infrastructure buildings roads	7	Large number of buildings/ Lack of pavements Densely built Increased used of cement which raises temperature of the city

Table2. Social issues and quality of modern cities. Responses and frequency (f).

Social issues	f	Problems/effects
Lack of communication between people	7	Loneliness, isolation, alienation
Lack of infrastructure for accessibility for all (people with disabilities)	5	Social discrimination/isolation of people with disabilities
Criminality	5	Insecurity and fear

Throughout the group discussion, all group members cooperated with each other, actively participating in the discussion, expressing their views and exchanging thoughts and information on the issues of concern. When asked about their feelings about the problems they had identified in their city, the participants reported mostly negative feelings such as insecurity, irritation, anger, fear and frustration.

2.3.2 Envisioning a sustainable city with low ecological footprint

The first group of participants illustrated their collective vision in drawing form (Figure 1), while the members of the second group illustrated it in text form (Figure 2).

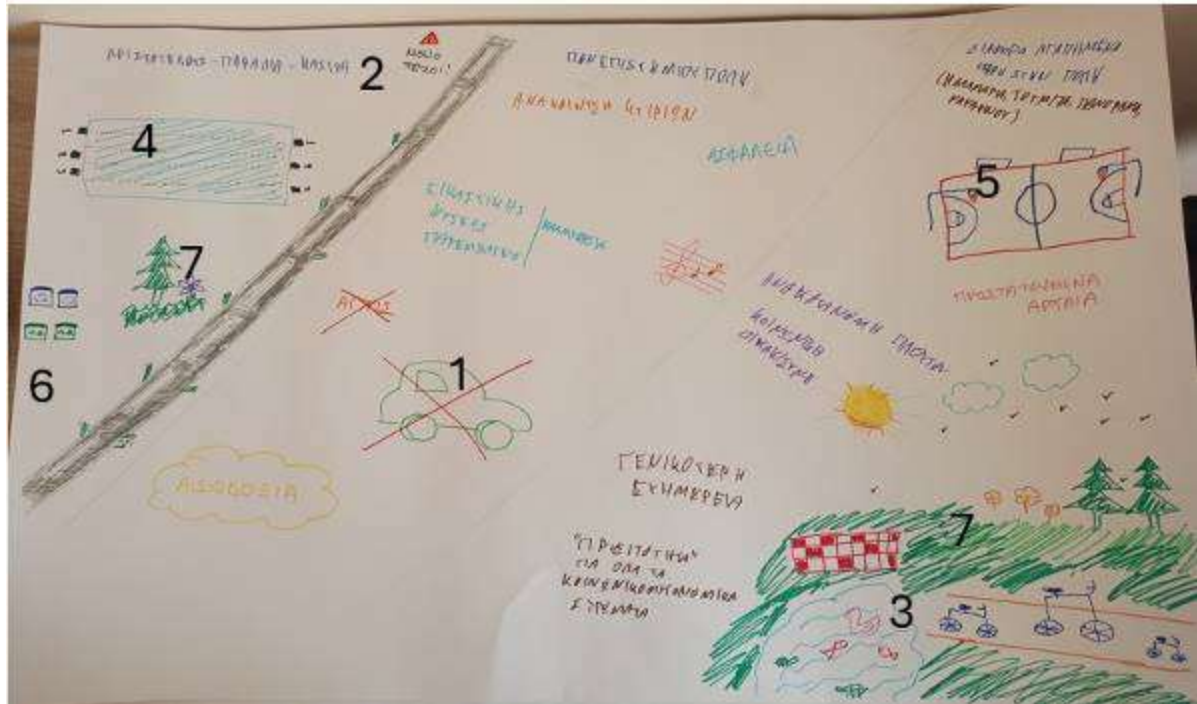


Figure 1. The collective vision of the future city -participants of group 1

In explaining their drawing the members of the first group (Figure 1) said that they imagined living in a city with reduced vehicle traffic, without cars (1), with an infrastructure that facilitates the use of bicycles and walking (2, 3). They see the spaces of the city of 2050 as a place where people in 2050 can move around safely, without the risk of accidents caused by car traffic. They also see sports facilities for everyone, a swimming pool (4) and sports grounds (5); strengthening the packaging recycling system (6) to reduce the volume of waste and the problems associated with it; increasing the amount of green space (7). In addition, as they mentioned during their imaginary journeys through the city, they envision a city with beautiful buildings, with aesthetics, with visual interventions and musical events; a city where people feel safe, optimistic, with prosperity for all, with social justice, accessible to all, including people with disabilities.

The second group delivered their collective vision in text form by presenting their thoughts, ideas and suggestions throughout the mental journey to their city in the future (Figure 2). In particular, their collective vision includes clean sea, less waste, accessibility for all, especially for people with disabilities. They would like to see fewer cars and more use of bicycles to get around the city. They see more green spaces, recreational areas, better infrastructure in the city, cycle paths, roads and pavements. They see more green spaces, use of public spaces for cultural events, theatre and community wellbeing activities. Finally, they envision a city where their emotions are joy, peace, tranquillity, pleasure, safety and euphoria.

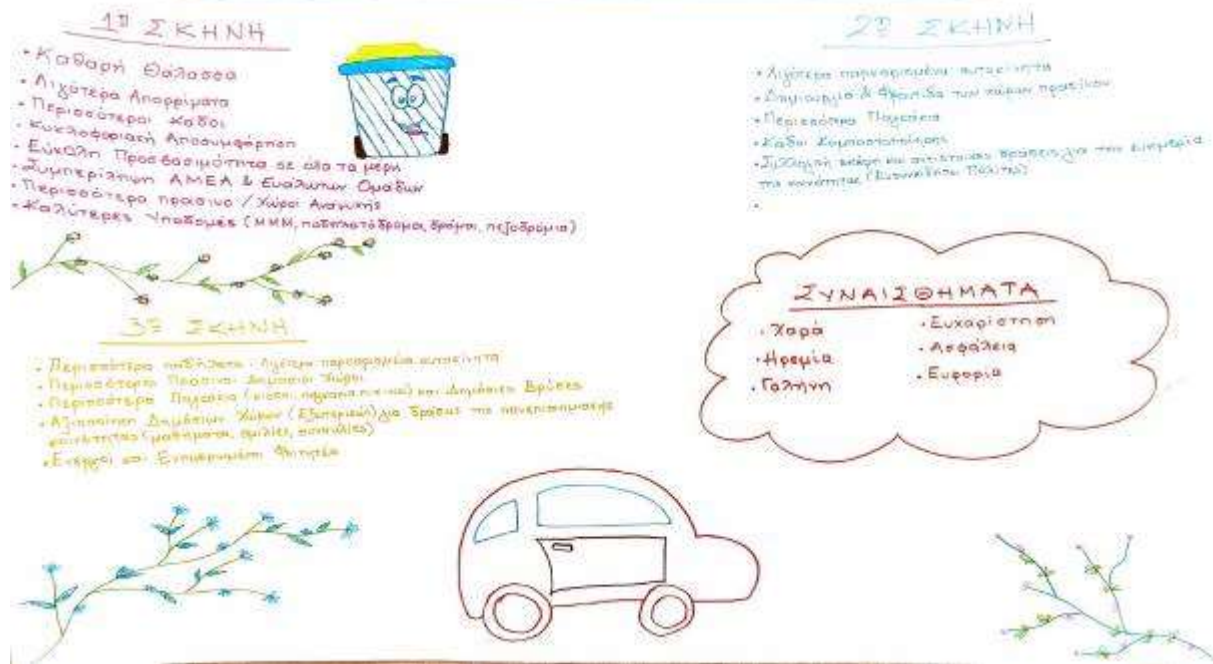


Figure 2. The collective vision of the future city -participants of group 2

2.3.3. Activities & actions to achieve the collective vision

In the final stage of the method, participants were asked to propose activities and actions to implement their collective vision for an environmentally of a low carbon footprint city.

Their suggestions were similar and focused on the need for collective action to achieve the shared vision, as collective was the process of formulating it. To reduce car traffic, they proposed the creation of footpaths from the city's beach to the city center. At the same time, they suggested improving public transport and providing incentives for residents to reduce car use.

In order to realise their shared vision, they need the support of the state to create projects in the city and improve infrastructure and services. This, they say, requires cooperation with local authorities. In order to activate this cooperation, they propose to submit requests to the relevant bodies for increased funding for the implementation of the necessary interventions. It is noteworthy that, in order to achieve the collective vision and design the sustainable city of the future with a low ecological footprint, they consider it important to inform citizens and raise their awareness of common problems, change their way of thinking and mobilise them to act for the benefit of the whole.

2.3.4 Evaluation of the effectiveness of the method in the educational process

As mentioned above, in order to evaluate the effectiveness of the method and the benefits gained by the trainees, they were asked to describe their experience of participation. Their answers were analysed and three (3) different dimensions of environmental and sustainability education emerged. The first dimension is about understanding different views and empathy, the second is about developing cooperation and interaction between learners and the third is about improving knowledge and the learning process.

Concerning the first dimension, "understanding different views/ empathy", according to their answers, their participation in the workshop gave them the opportunity and the possibility to understand other views, ideas and to put themselves in the other person's shoes.

Regarding the second dimension 'cooperation - interaction with each other' they reported that they had the opportunity to work together. As two of the participants stated: "It was an exciting

experience as we got closer to the other team members, exchanged interesting views in a pleasant atmosphere, interacted with each other and worked creatively together to achieve our goal" (Female 4), "I was able to express my point of view very easily. It was something very pleasant! And we shared our ideas easily" (Female 2).

Finally, the third dimension includes responses related to "increased knowledge/learning". Through their participation in this workshop. As they mention, "It allowed me to enrich my knowledge about the environmental problems of a city and to understand what human activities are linked to" (Female 5). "We were active around the issue of the quality of urban space, we analysed it in groups with the help of both personal experience and new knowledge" (Female 8), "It gave me experience, knowledge, I was able to learn new information" (Male 1).

2.4 Conclusions

The results of the survey show that the participants understand the environmental problems of the urban space, identify the human activities of the people that cause them and formulate effective proposals for dealing with them. Using the guided visioning method, they worked together to identify environmental and social issues that affect the functioning of urban space and the quality of life in modern cities. They collectively explored and addressed the problems and envisioned a future sustainable city with a low ecological footprint (Dimitriou & Gaziotou, 2016· Stefanou & Dimitriou, 2024).

The production of the collective vision was done on a collaborative basis as the purpose was collective and concerned the good of the community. By interacting with each other, the trainees developed communication and social skills, developed knowledge and enriched their experiences. At the same time they were placed at the centre of the educational process in an active way, acting as members of a community, cooperating with others for the benefit of the whole and expressing their views on the environmental and social development of modern cities (Dalah-Clayton & Bass, 2002· Stratigea, 2015).

Involving people in participatory processes offers significant benefits. On the one hand, it improves their interaction and understanding of environmental and social issues that affect their quality of life. At the same time, critical thinking, communication, social and emotional skills are developed (Jensen & Schnack, 2006). It also fosters citizenship and values such as ecological solidarity, justice and empathy are cultivated (Dimitriou, 2009· Flogaiti, 2011).

The integration of guided visualization, theatre/drama-educational and artistic practices into education fosters a dynamic learning environment that engages participants on multiple levels. By incorporating the arts into education, individuals are given the opportunity to explore their creativity and express themselves freely.

In this context, participants become active creators of their own learning experiences. Through storytelling, theatrical performances, visual arts, and other forms of creative expression, they construct narratives and worlds that reflect their own perspectives, values, and ideologies. These creations serve as mirrors, allowing individuals to gain insight into their own beliefs, prejudices and experiences. Arts in education also has an important social and political dimension. It empowers individuals to express their opinions, challenge norms, and advocate for change. By placing the creator-performer at the centre of the process, the arts promote autonomy and self-expression, fostering a sense of agency and empowerment (Lenakakis, 2024b).

The findings of the present research suggest that the use of the guided visioning method in environmental and sustainability education can contribute to the development of citizens capable of working together to achieve shared visions for environmentally and socially sustainable communities. It can contribute to the development of a new generation of citizens who are informed, enthusiastic, active, dynamic and committed to creating a better future for the planet and future generations (Green et al., 2000· UN, 2018· UNESCO, 2021).

In addition, the collaborative nature of guided visioning fosters teamwork, empathy, and collective problem-solving skills. Participants learn to work together towards common goals, fostering a sense of community and mutual responsibility for the well-being of the planet and future generations.

Overall, the use of guided visioning in environmental and sustainability education has the potential to inspire and empower a new generation of informed and proactive citizens. By fostering a sense of agency and responsibility, it equips individuals with the tools and motivation needed to contribute to the creation of a more sustainable and equitable world.

References

- Belcakova, I., Diviakova, A., Belanova, E. (2017). *Ecological Footprint in relation to Climate Change Strategy in Cities*. IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering.
- Browne, G. R., Bender, H., Bradley, J., & Pang, A. (2020). Evaluation of a tertiary sustainability experiential learning program. *International journal of sustainability in higher education*, v. 21(4), 699-715.
- Collins, A., Galli, A., Patrizi, N., Pulseli, F. M. (2018). Learning and teaching sustainability: The contribution of Ecological Footprint calculators. *Journal of Cleaner Production*, v. 174, 1000-1010.
- Dalah-Clayton, B., Bass, S. (2002). *Sustainable Development Strategies. A resource Book. Organization for Economic Co-operation and Development*. London: Earthscan Publications.
- Dimitriou, A. (2009). *Environmental education: environment, sustainability. Theoretical and pedagogical approaches*. Thessaloniki: Epikentro (in Greek).
- Dimitriou, A., Gaziotou, K. (2016). Educating young children about the environment and sustainability. Action in the community with the technique of guided visualization. The case of the urban environment. In V. Tselfes (Ed.), *Early childhood: science in the educational relationship between children and teachers*. Athens: Artemis Petropoulou, 335-349 (in Greek).
- EEA-European Environment Agency. (2019). Adaptation challenges and opportunities for the European energy system. Building a climate-resilient low-carbon energy system. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A., Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: a synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, v. 63, 405-417.
- Flogaiti, E. (2011). *Education for the environment and sustainability*. Athens: Pedio (in Greek).
- Green, G., Haines, A., Halebsky, S. (2000). *Building our future. A guide to community visioning*. England: Cooperative Extension Pub.
- Lenakakis, A. (2013). The educational value of play and theatre in education. In T. Grammatas (Ed.), *The theatre as an educational good and artistic expression in education and society*. Athens: University of Athens, 58-77 [in Greek]
- Lenakakis, A. (2024a). Principles and practices of animating a multi-sensory / theatropedagogical workshop. In A. Lenakakis (Ed.), *Arts, internet and creativity: educational approaches and applications*. NURED AUTH, 21-39. <https://doi.org/10.12681/sece-auth.209> (in Greek)
- Lenakakis, A. (2024b). The contribution of drama/theatre pedagogy in revealing and enhancing the social role of art in education. In V. Pavlou (ed.), *Handbooks for academics* (in press). Frederick University, Cyprus.
- Moss, M. L., Grunkemeyer, W. T. (2010). Building shared visions for sustainable communities. *Community Development*, v. 41(2), 240-254.
- O’Gorman, L., Davis, J. (2013) Ecological footprinting: its potential as a tool for change in preservice teacher education. *Environmental Education Research*, v. 19(6), 779-791

- Ortegon, K., Acosta, P. (2019). Ecological footprint: a tool for environmental management in educational institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 20(4), 675-690.
- Seatter, C. S., Ceulemans, K. (2017). Teaching sustainability in higher education: Pedagogical styles that make a difference. *Canadian Journal of Higher Education*, v. 47(2), 47-70.
- Stefanou, P., Dimitriou, A. (2024). Potential of ‘guided visualization’ method for educating pre-service teachers of urban environmental issues: envisioning a future sustainable city with low ecological footprint. *1st International Scientific conference, Teaching, Learning and Teacher Education (TLTE)*, 16-17 November 2023 (in press).
- Stratigea, A. (2015). *Participatory design theory and methods*. Athens: Hellenic Academic Electronic Textbooks and Aids (in Greek).
- UN. (2018). SDG 11- Synthesis Report. High level political forum «Tracking Progress Towards Inclusive, Safe, Resilient and Sustainable Cities and Human Settlements» <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210472401>
- UNESCO. (2021). *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>
- WHO. (2002). *Community participation in local health and sustainable development: Approaches and techniques*. WHO Regional Office for Europe.

URBAN WATER RESOURCES MANAGEMENT OVER THE YEARS: SHAPING MODERN CITIES AND EDUCATING FOR SUSTAINABILITY. CASE STUDY, THESSALONIKI (1912-1980)

Polyzou Maria-Evangelia

PhD Candidate, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Dimitriou Anastasia

, Professor, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract

The evolution of cities is intertwined with anthropogenic activity in historical time as the city is the main place of development of social, cultural and economic activities for the majority of people. An important factor that influences the formation of urban space is water resources and the way people manage them. This paper presents the evolution of water resources of Thessaloniki's and their political management from the Ottoman liberation in 1912 until the early 80s. The findings of this study, which reveal the historical, social, and economic conditions that influenced the hydrological infrastructure and the water management policies over time, determined the organization of the geographical space, the expansion, and the development of the city, shaping its modern form, could be used in environmental and sustainable education.

Key words: Thessaloniki, urban, water resources, city, sustainability.

3. Introduction

The city is a complex entity shaped by a variety of interrelated elements. Indeed, defining the components of a city is a task fraught with nuance and variability (Allen, Massey & Pile, 1998).

Throughout human history, water has emerged as a fundamental factor in both urban and rural landscapes, underpinning the sustenance and flourishing of communities (Marlow, et al., 2013). Water bodies not only ensure survival, but also facilitate the smooth and safe expansion of urban areas. Recognising the importance of water resources and adopting prudent management practices has the potential to promote the development of sustainable cities (Liu, Ying, He et al., 2024). Understanding the importance and proper management of water resources can lead to the development of sustainable cities (EEA, 2016· Liu, Ying, He et al., 2024).

Of particular interest are streams and rivers, which are the most suitable elements for changing the appearance of a city and are a fertile factor for the fusion of the natural and the built environment (EEA, 2016· UN, 2016).

The study of water resource management serves as a lens through which to explore the multiple influences that shape urban landscapes, encompassing social, historical, cultural, and environmental dimensions. Such knowledge sheds light on management challenges and enhances our understanding of human interventions in natural environments, transforming them into man-made habitats. These insights are invaluable for environmental and sustainability education, enabling the dissemination of knowledge, understanding of impacts, and promoting citizen engagement in relevant issues.

This study aims to chronicle the nuances of water resource management in Thessaloniki from 1912 to 1980 and to elucidate its impact on the shaping of the city. The findings of this research have the potential to inform the development and implementation of educational initiatives that highlight the interconnectedness of the tripartite relationship between man, society, and the environment in the shaping of urban spaces. Ultimately, it aims to empower individuals to actively participate in the shaping of sustainable cities. The aim of the present study is to document issues of water resource management in Thessaloniki from 1912 to 1980, in order to understand how these issues influenced the city's formation.

The findings of this study can serve as a valuable basis for the design of educational programmes aimed at deepening understanding of the complex interactions between people, society, and the environment in shaping urban landscapes. These educational interventions can highlight how individual actions contribute to the broader fabric of urban development and sustainability. By fostering awareness of this interconnectedness, individuals can be empowered to play an active role in shaping cities that are both liveable and sustainable.

2. Method and results

2.1. Research method

This research falls under the umbrella of historical inquiry, with a particular focus on urban history. By examining primary and secondary sources, it seeks to document, analyse, and evaluate past events and phenomena. Through this exploration, researchers aim to gain a deeper understanding of how contemporary issues have evolved over time and the underlying factors that have shaped them (Argyres, et al., 2020· Torou, et al., 2010).

As a discipline, urban history offers a unique perspective that considers multiple aspects of the urban environment, including social dynamics, physical structures, economic activities, and more. By applying an objectivity facilitated by temporal distance, researchers can treat the city as a holistic entity, akin to a living organism with both positive and negative attributes (Shane, 2016).

This approach allows researchers to uncover patterns, trends and lessons from the past that can inform current and future urban development strategies. Ultimately, the aim is to contribute to the creation of more sustainable and equitable urban environments for future generations (Ragheb, Aly & Ahmed, 2021).

The study area is defined as the city of Thessaloniki during the period 1912-1980. The management of water resources during the study period is examined. The research questions are as follows:

- How has the Greek government managed the city's water resources?
- Who and where are the rivers that flow through Thessaloniki's area?
- How did they influence the development of the city and its inhabitants?
- How did the presence or absence of water affect the inhabitants of Thessaloniki socially, economically and in terms of living standards?
- What policies were adopted to manage the steams in the urban area?
- How can use the water resources management over time as a key issue in environmental and sustainable education?

The empirical data is derived from secondary sources, archival material, and a field study. Primary sources such as Greek-language newspapers (Anatolikos Astir, Ellinikos Vorras, Embros, Makedonia, Konstantinoupolis, Pharos tis Makedonia) and foreign-language newspapers (Levant Herald, Journal de Salonique), information, maps and photographic documents from the General Archives of the State were studied, the Historical Archive of Macedonia, the Archive of the Municipality of Thessaloniki, the Technical and Planning Department of the Municipality of Thessaloniki, the Archive of Thessaloniki History Centre, the Greek Literary and Historical Archive (ELIA) of the National Bank of Greece Foundation, the General State Archive. Legislation on spatial planning (laws, legislative and presidential decrees, etc.) was also studied.

2.2. Results

2.2.1 Water resources management

The liberation of Thessaloniki in 1912 was a point of renegotiation of the city's historical, political, and social development. When the Greek army took over the city from Taksim Pasha, the neighbourhoods were made up of Greeks, Jews, Muslims, and a few Catholics. Access to clean drinking water was, and still is, a key factor in the development of life. For many decades it was a luxury for the few and mainly for those favoured by the administrators (Hekimoglu, 2001).

Ottoman subjects had easy access to drinking water through public and private facilities, while in the neighbourhoods of non-religious people and in the lower social strata in general, water was a luxury good and usually did not meet sanitary standards²⁶. Diseases and epidemics were common, causing many casualties and often devastating the population²⁷. One of Governor General Raktivan's first acts was to build thirty new wells throughout the city to provide drinking water for all²⁸.

But while the new administration struggled to distribute water fairly throughout the city and its inhabitants, a new problem arose: the arrival and settlement of Allied forces in the city in 1915. The Allies occupied the Chortiatis aqueduct and seventeen other water points to meet the water needs of their troops²⁹. New problems of water shortage were created, leading to the creation of a special committee to control the quantity and quality of water consumption³⁰.

To control the quality of the water, chlorination and sterilisation of the water in all three aqueducts of the city: the Chortiatis, the Regikiou and the Lebette aqueducts was started in 1919 (Tamiotakis, 1985). Immediate action was essential, as the incidence of typhoid fever in the areas

²⁶ Journal de Salonique 23/08/1908 p. 4

²⁷ Journal de Salonique 2/07/1900 p. 2

²⁸ Makedonia, Journal 9/4/1913. P.2

²⁹ Makedonia, Journal 8/7/1918 p. 1

³⁰ Makedonia, Journal 12/7/1918 p. 1

outside the city walls had risen dramatically in the same year. The main suspect for this alarming increase is the contamination of water sources by microorganisms³¹.

2.2.2 Location of streams in the city

All over the city's area were located nine streams, two in the western region, one within the old town, and six situated in the eastern site of the city (Figure 1). These streams often carried dirt and impurities throughout the city, contributed to the great problem of hygiene³².



Figure 1: The nine streams of the city, on the west, on the north and the east area (Google Maps, editing by the authors).

In the west there were two streams (Figure 2), the first (1) was in the area of Lebet Stavroupoli and Asvestochori. It ended in the railway station and was settled during the Ottoman rule³³ (Tamiolakis, 1985). The second (2) was in the area of Dendropotamos and ended at the extension of the city harbour. This one passed through the Roma and low-income neighbourhoods and even brought with it a lot of dirt and rubbish that came from these neighbourhoods and ended up in Thermaikos.

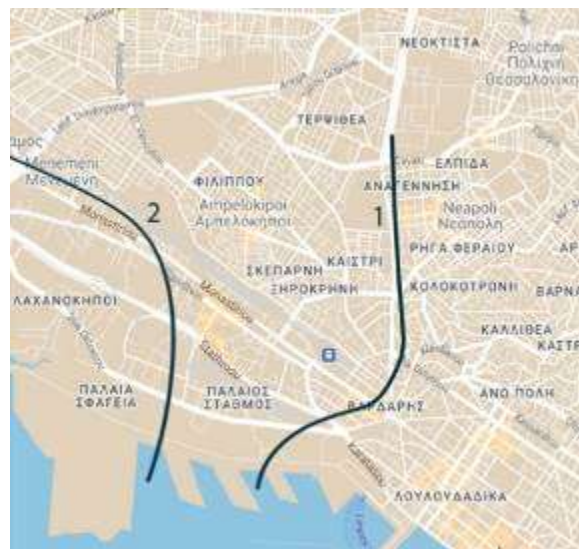


Figure 2 : Streams in the west area of the city (Google Maps, editing by the authors).

³¹ Makedonia, Journal 2/2/1919 p. 1

³² Makedonia, Journal 7/6/1922 p. 4

³³ GRGSA-IAM_ADM001.01_000037_00057

At the north part of the city (Figure 3) there was a stream that flowed through the Mlevlevichane (a Muslim monastery of the Mevlevi dervishes) near the western walls of the city at the height of today's Agios Dimitrios Church in the centre of the city) (Figure 3) flowed in a drainage located in the area.

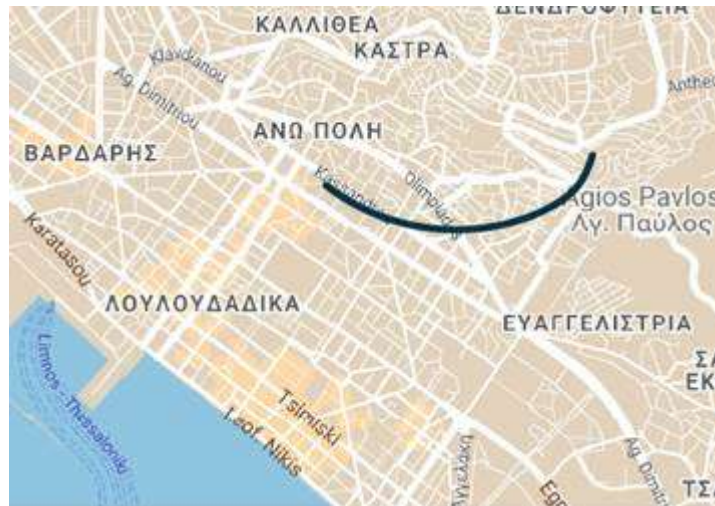


Figure 3 : The stream in the north area of the city (Google Maps, editing by the authors).

In the eastern part of the city there were six streams (Figures 4 and 5). The first (1) was remarkably close to the historic center and crossed the location of Evangelistria, east of the Christian cemetery, and continued to the west, flowing into the Gulf of Thessaloniki in the area where the electricity company factory used to be. The second stream was close to the first and then joined the first, where they flowed out together (Figure 4). Nearby there were two other streams which also flowed into the Gulf of Thermaikos (3,4).

In the eastern area of the city, east of the above-mentioned streams were two others (5, 6) that flowed through the city to the east before ending in the Gulf of Thermaikos (Figure 5).



Figure 4: Streams in the east area of the city (Google Maps, editing by the authors).



Figure 5: Streams in the east area of the city (Google Maps, editing by the authors).

2.2.3 Streams and water in the everyday life of the inhabitants

The great fire of Thessaloniki in 1917 and the arrival of refugees in 1923 brought new challenges to the city. The fire destroyed two-thirds of the city and left more than 70,000 people homeless. On the other hand, the Lausanne Peace Treaty of 1923 led to a population exchange between Greece and Turkey, resulting in a massive refugee crisis in northern Greece, where most of the more than 1.2 million Orthodox Christians who left Turkey resettled (Pallini & Hastaoglou, 2023). These two historical conditions led to drastic solutions regarding both the rivers and the water supply system in order to improve the sanitary situation. In March 1923, a decree law was issued with the Ministry of Transport and the Belgian Water Company as contracting parties. The company was allowed to double the price of water per cubic metre and promised to improve the network and open new wells in the refugee districts³⁴.

On 19 May 1927, according to the Parliamentary Gazette, permission was granted to supply water free of charge to public and municipal shops and services with a consumption of up to 18,000 cubic metres³⁵. This was an action that, even if it was not followed, showed the social policy of the state to improve the conditions of the whole society.

The first actions to regulate the streams were recorded in 1930, when the Town Hall took over the cleaning of the streams in Konstantinidis Street³⁶. At the same time, during the summer months of the same year, the draining of the swamps began, as malaria plagued the poor citizens ... At the same time, the 1930s saw an increase in typhoid fever, especially in the refugee quarters, where sanitation, running water and organization were at a premium.³⁷

The end of the Second World War and the 1950s brought changes in the way water was supplied. In 1957, the public wells were finally abolished as the water company sought to attract new subscribers³⁸. The phenomenon of long water cuts was more common in working-class districts³⁹ and even on Sundays, the only non-working day of the week, when the most of the public fountains were out of use⁴⁰.

2.2.4 Policy for the management of streams

While efforts were being made to normalize the water supply network, the problem of the streams came to the fore. A heavy downpour in 1959 awakened the Dendropotamos torrent, and in the absence of a drainage system, the water reached a height of 1.5 metres in some places, carrying away tree trunks and causing extensive damage to property (Figure 6). The authorities then decided to dam the Dendropotamos torrent from the level of Riga Feraiou Street in Neapolis to the Lagada Avenue⁴¹.

³⁴ Law 8248/1923 (Government Gazette A 93/1923)

³⁵ Law 1927 Decision of expert opinion on the disputes between the Greek State and the Thessaloniki Water Company.

³⁶ Thessaloniki History Centre, Archives 1930, File 17, 2

³⁷ Thessaloniki History Centre, Archives 1931, File 2, 4

³⁸ Makedonia 4/6/1957 p. 6· Makedonia 8/6/1957 σελ. 5

³⁹ Makedonia Journal 18/6/1957 p. 5· Makedonia Journal 15/6/1957 p. 1· Makedonia Journal 14/6/1957 p. 5

⁴⁰ Makedonia Journal 14/8/1957 p. 5

⁴¹ Makedonia Journal 14/5/1960 p. 4



Figure 6: Disasters caused by overflowing stream in the west area of Thessaloniki. Source: Makedonia Journal, 6/12/59, p. 7

The incident alarmed the residents of eastern Thessaloniki, who in the mid-1960s called for a solution to the eastern gullies. The municipality supported their preservation, as they served to transport rainwater from the periphery to the catchment area, i.e. the Gulf of Thermaikos. Residents said that the streams collected dirt, emitted a strong odour and were a health hazard to children who played near the streams, thus endangering their health. As a solution, it was suggested that the course of the streams be changed so that they joined the drainage system⁴². The residents of Saranda Churches and Evangelistria, on the northern side of the city, faced a similar problem. Due to the lack of a drainage system, the water of the torrent remained stagnant in the area of Kautantzoglio, creating swamps and increasing the incidence of malaria⁴³.

For the Kyvernion and Vasilissis Olga torrents, a closed pipeline was built, while on 25 March it was preferred to collect sewage and rainwater in the same system⁴⁴.

While in the east the streams were regulated relatively quickly, in the west the work did not begin until 1976. The Dendropotamos and Polichni torrents were responsible for frequent flooding and unhealthy conditions in the area. Areas such as Dendropotamos therefore became one of the most degraded areas of the city.

The project was considered of the utmost importance by the government, with the presence of the then Prime Minister Karamanlis and statements based on the general upgrading of the area. The two streams, with a total length of 5,000 metres, were to be covered and a road was to be built over them, linking Monastiriou Street with Lagada Street. Today we know that this road contributed to the expansion of the city to the west and helped to relieve traffic congestion as early as the 1970s. In addition to reconnecting the two streams and paving the area, the project also included the construction of the now famous Kalochori Bridge, which today has allowed for the urban development of the area and its transformation into an industrial zone, providing jobs for many Thessaloniki residents⁴⁵.

Another solution adopted in Athens and Thessaloniki was to plant trees in the streams so that they no longer function as dumping grounds. Finally, the ministerial decision designated green areas in several areas of Thessaloniki, such as Toumba, Nea Evkarpia, Triandria, Stavroupoli and Nea Elvetia⁴⁶.

The covering of the streams was a rather slow process. By 1979, only 40% of the total length of the streams had been covered. At the same time, the Municipal Water Board had to deal with illegal connections to the streams by residents, as well as with dams. Policing, which was now the

⁴² Makedonia Journal 3/4/1964 p. 3

⁴³ Makedonia Journal 10/10/65, p. 5

⁴⁴ Makedonia Journal 29/3/1969 p. 5

⁴⁵ Makedonia Journal 18/5/1976 p 7/

⁴⁶ Makedonia Journal 31/12/1977 p 1

responsibility of the Water Board, was regular and particularly strict, as there had been several incidents of sewage and waste being dumped by industries and polluting the sea. Naturally, these incidents led to the implementation of a biological treatment programme, financed by the World Bank and the Greek State⁴⁷. A typical example of the pollution of the streams was the Toumba ditch and the case of Ilioupolis. In both cases, the health and hygiene of the people living in the area were threatened⁴⁸.

2.2.5 Educational interventions in the urban area of Thessaloniki related to the water management resources

The results of this study can be used to develop educational interventions to understand the complexity of water resource management issues in Thessaloniki. The aim of the proposed interventions is to activate the individual in the educational process through participation. Individual action will be triggered by personal knowledge and awareness of issues related to the urban landscape. The use of participatory processes to promote the preservation of the quality of the environment restores the individual's interest in the learning process. It also aims to familiarise them with their environment through non-formal teaching methods. In this direction, methods are proposed that ensure an experiential learning environment, such as field studies, role plays, value analysis, brainstorming and discussions (Dimitriou, 2009. Dimitriou et al., 2016. Green, et. al, 2000).

The management of water resources in urban areas, when viewed through the lens of space and time, offers a multifaceted tool for environmental and sustainability education. Indicatively, educational applications can be organised to address, among others, the following five (5) crucial issues:

- Historical water resource data. Examine historical data on water use, such as population growth in the urban area and infrastructure development. These approaches allow learners to gain insight into how urban water management practices have evolved over time. They also have the opportunity to learn from past successes and failures in water management practices.
- Distribution of water resources. Examine the distribution of water resources in urban space. By using maps of water resources such as streams, rivers and other aquifers on the urban area, learners have the opportunity to understand the spatial distribution and interconnectivity of water bodies within urban landscapes. Studying the layout of urban infrastructure such as storm drainage systems, sewage treatment plants and reservoirs also highlights how water is managed and distributed in the urban environment.
- Water resources and climate change. Examining the long-term impacts of climate change on water resources, such as changes in precipitation patterns and increased frequency of extreme weather events, underscores the urgency of implementing adaptation strategies. Also, studying how water resources affects urban microclimate.
- Social factors and water governance. Examining the socio-economic factors that influence water access and distribution, such as income inequality and institutional governance structures. This approach encourages critical thinking about equity and social justice in water management.
- Water management policy. Examining local, national and international water policies and regulations to encourage civic engagement and advocacy for sustainable water management practices.

The evolution of water resources over time and the design of the urban landscape are closely linked to environmental education. The development of urban areas and the use of water resources

⁴⁷ Makedonia Journal 28/8/1979 p. 3

⁴⁸ Makedonia Journal 8/12/1979 p 10· Journal Makedonia 20/11/1980 p 12

have an impact on the environment and on people's relationship with nature. Exploring the temporal evolution of water resources and urban landscapes is crucial in understanding how human activities impact the environment. Incorporating this knowledge into environmental education can help raise awareness about the importance of sustainable water management and urban planning. Learners can gain a holistic understanding of the complex interactions between human society and the natural environment, empowering them to become informed and proactive stewards of the planet.

5. Conclusion

The results of this study have shown the complexity of the issue of water management. Water and streams highlighted issues of inequality within society. Working class neighbourhoods, despite their large populations, were often affected by prolonged water shortages and disease; similar phenomena were not recorded in higher income neighbourhoods. In the case of torrent management, the state did not apply decisions with the same speed throughout the city. In the east, solutions were found within almost a decade, while in the west it took almost twice as long to regulate the torrent. In sum, policies were pursued that benefited only a few, usually the wealthiest, while plunging the middle and lower classes into disease and suffering.

A major issue during the period under study was the question of river cover. Government decisions show indifference and agnosticism about the impact they may have on the lives of citizens. They are seen as a means of enriching the few. The obstructionism in making decisions for their better management is surprising. Despite the biblical disasters the city experienced in the 1950s, the work of regulating them began two decades later.

At the same time, it seems that the management of the eastern and western districts is not the same. In the former, the management work is started and completed relatively easily and quickly, while in the latter, the intention to solve the problems is slow and with long delays.

Ultimately, it seems that the watercourse is a perennial issue in the shaping of the city and the well-being of its citizens. Knowledge, awareness and action in relation to water management is an important issue in the daily lives of citizens. Promoting educational processes on these issues can ensure better living conditions through empowerment.

Βιβλιογραφία

- Allen, J., Massey, D. & Pile, S. (Eds). (1998). *City Worlds*. (1st ed.) London: Routledge
- Argyres, NS., De Massis, A., Foss, NJ, et al. (2020). History-informed strategy research: The promise of history and historical research methods in advancing strategy scholarship. *Strategic Management*, v. 41(3), 343–368. <https://doi.org/10.1002/smj.3118>
- Dimitriou, A. (2009). *Environmental education: environment, sustainability. Theoretical and pedagogical approaches*. Thessaloniki: Epikentro (in Greek).
- Dimitriou, A., Theodorides, A, Mantouvalos I. (2016) *Examination of the environmental, historical, societal and anthropological factors as critical tool for the environmental education for the environment and sustainability. The case of the environmental landscape of Alexandroupolis*. Alexandroupolis: Department of Education Sciences in Early Childhood, Democritus University of Thrace (in Greek)
- European Environment Agency (EEA) (2016). *Rivers and lakes in European cities. Past and future challenges*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Green, G., Haines, A., Halebsky, S. (2000). *Building our future. A guide to community visioning*. England: Cooperative Extension Pub.
- Hastaoglou-Martinidis, V. & Pallini, C. (2023). Colonizing New Lands: Rural Settlement of Refugees in Northern Greece (1922–40). *CLARA*, v.8, 140-167. <https://doi.org/10.3917/clara.008.0140>

- Hemikoglou, E. (2001). *The mysteries of Thessaloniki*. Thessaloniki: University Studio Press.(in Greek)
- Liu, Z., Ying, J., He, C. et al. (2024). Scarcity and quality risks for future global urban water supply. *Landsc Ecol* 39, 10. <https://doi.org/10.1007/s10980-024-01832-0>
- Marlow, D. R., Moglia, M., Cook, S., & Beale, D. J. (2013). Towards sustainable urban water management: A critical reassessment. *Water Research*, v. 47 (20), 7150–7161. <https://doi.org/10.1016/j.watres.2013.07.046>
- Tamiolakis, G. (1985). *How Thessaloniki is watered*. Thessaloniki: University Studio Press
- Torou, E., Katifori, A., Vassilakis, C., et al. (2010). Historical research in archives: user methodology and supporting tools. *International Journal on Digital Libraries*, v. 11 (1), 25–36. <https://doi.org/10.1007/s00799-010-0062-4>
- Ragheb, A., Aly, R., & Ahmed, G. (2021). Toward sustainable urban development of historical cities: Case study of Four City, Egypt. *Ain Shams Engineering Journal*, v. 13 (1). <https://doi.org/10.1016/j.asej.2021.06.006>
- Shane, E. (2016). *What Is Urban History?* Cambridge: Polity Press
- United Nations (UN) (2016). *River Restoration. A strategic approach to planning and management*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245644e.pdf>

THE INTEGRATION OF DIGITAL AND SOFT SKILLS INTO THE EDUCATIONAL PROGRAM OF 21ST CENTURY SCHOOLS: A LITERATURE REVIEW

Sarafoudi Effrosyni

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Papadaki Patra

Εκπαιδευτικός ΠΕ03

Abstract

The text discusses the importance of soft and digital skills in the 21st century, emphasizing their role in adapting to a globalized society and rapid technological advancements. It highlights the need for these skills in the workplace, including teamwork, communication, leadership, and problem-solving. The literature review underscores the crucial role of education in cultivating these skills at all levels, preparing students for future academic and professional careers, and managing changing conditions. It calls for integrating these skills into educational programs, training educators in new teaching methods, and creating reliable tools for their measurement and evaluation. The conclusions emphasize the need for further study of these skills within the educational framework, aiming to enhance their evolution and effective use in the educational process. This summary is intended to provide a concise overview of the text's main points.

keywords: integration, soft skills, digital skills, educational program, globalized society

1. Introduction

In today's fast-paced world, the significance of digital and soft skills for a child's success in the 21st century cannot be overstated. These key skills, encompassing personal capabilities, knowledge

base, practical experience, and unique traits, play a pivotal role in shaping not only professional but also social interactions (Scheel et al., 2022). Incorporating digital and soft skills into the realm of education has the potential to transform how children acquire knowledge and adjust to the ever-evolving modern landscape (T. St. Louis et al., 2021). Scholars and experts are actively engaged in exploring and underscoring the interconnectedness of these skills, with the overarching goal of fostering positive societal outcomes. The emphasis on a well-rounded educational framework tailored to the needs of young learners is indispensable in paving the way for their forthcoming achievements and accomplishments (Chen et al., 2022; Selwyn, 2019).

In a rapidly changing world dominated by digital technologies, children need to develop the skills, knowledge, and the right ethical and moral attitude in terms of issues related to the new digital generation.

In recent years, teaching in schools has undergone significant changes. The European Union, through its Education and Training 2020 strategic framework, aims to develop human capital in the 21st century, while UNESCO's International Commission on Education in the Information Society addresses the notion that education should be included in the new paradigm of knowledge and skills. In this paradigm, on the one hand, digital competencies are considered necessary elements for the professional requirements of participation in modern society. On the other hand, soft skills are also emphasized as being inherent in the human essence and indispensable in interpersonal relationships (Flury et al., 2020; Van Kessel et al., 2022; Scantamburlo et al., 2023).

The role of digital skills and their integration into school education is the most significant issue of educational reforms in schools that are currently being implemented in many countries of the world. The extensive integration of digital skills that accelerate the formation of 21st-century competences into the school educational curriculum is one of the essential bases of shaping a society that is favorable and settled to the knowledge society (Timotheou et al., 2023). Policymakers and the scientific community are unanimous in the understanding that school education, through more efficient use of technologies, the adjustment of children's and young people's digital skills, and accordingly, due to the focus on the change in learning processes and results, should play an essential socio-economic function in society and the individual's life (Hirsh-Pasek et al., 2020; Lourie, 2020; Wei et al., 2022).

One of the adjustment goals of school education is the sought-after creation of an individual who is ready for flexible integration into a digital society (El-Hamamsy et al. 2024; Qureshi et al., 2021; Safonov et al. 2022). Given the arrival of the 21st century, significant efforts have been made to change the former educational paradigm into one that is especially dedicated to the education of children and young people, or in other words, into the educational paradigm of new schools.

Consequently, the 21st-century skills, or more broadly, the key competencies and transversal competences are some new expressions that are continuously appearing in research studies and reports, educational projects, and educational programs (Erstad et al., 2021). The modernization of school education has significantly expanded the understanding of the process of individual learning. In the research literature and scientific studies, the concept of competences and the competences' understanding in a broad sense has become widely popular recently. The development of competences in information and communication (ICT) learning environments is understood as a sustainable learning effect, which is based on an interdisciplinary, integrated, and essential educational process (Demeshkant, 2020; González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022; Valverde-Berrocoso et al., 2021).

1.1 Purpose of the Literature Review

In the framework of the present era of unprecedented change characterized by the acceleration of scientific and technological developments and dominated by the spread of new figures of intelligence (e.g. networks, smart materials, sensors, autonomous mobile platforms, etc.), the gradual

shift of the business world towards digital looks irreversible. Given the irreversible trend towards digital and industry 4.0, the first real challenge for the various educational systems is to establish the fundamental skills needed for the future that must be developed throughout the school course.

These skills are very different from those required a few years ago and considerably enrich perspectives of a complex nature. By the end of K-12 schooling, children could achieve mastery of curricular contents, methods of problem-solving, ways of collaborating, criticality, and technological competence. Everything should lead to the exercise of a global and intelligent open-mindedness, preparing students to be attentive and responsible citizens in the world in which they live. This study aims to find out the necessary maturation processes useful to achieve the objectives of education and training correctly.

The paper aims to analyze the different definitions of both digital and soft skills to highlight the overlapping between them and to identify the main gaps present in the literature that need to be addressed. To achieve this goal, the following two steps will be performed in the research procedure: a mixed analysis of the definitions of soft and digital skills to highlight the overlapping between these two skills and an identification of the main gaps present in the literature.

- The academic interest in digital and non-digital (soft) skills is very high. This is due to the major transition caused by digitalization in the labor market. The integration of digital and soft skills is very important. There isn't a uniform definition for both kinds of skills. This paper focuses on the combination of these skills. For this purpose, pedagogical experiences in educational, vocational, technical, and higher schools are presented and analyzed. The results are organized as examples, and the general outcomes are considered.
- The literature review covers different educational levels around the world. The main focus is on European, especially national VET systems and the requirements of the EU inclusion (European Credit System for Vocational Education and Training). The examples are more recent, coming from the period 2014-2020. It aims to propose hypotheses about the most successful forms of combining digital and soft skills. Some major conclusions are reached at each level, as well as in a general aspect within the research framework.

2. Integrating Digital and Soft Skills in Education

2.1. Methodology

Having as a reference the recent general negative impact on students' literacy, discussed in the review of the selected article on the research about the 2009 PISA assessment on Reading, we highlight that a strategy for preventing literacy in schools should find a way to include in the children's everyday life reading activities that take place in various disciplines instead of just in the reading classroom. We believe that constant reflections on current practice and ongoing professional development are required to promote literacy as a global responsibility (Carless, 2022; Dewi et al., 2021; Faulkner, 2022; Park et al., 2021).

Taking into account the up-to-date educational interventions that appear to be successful, we discuss the negative and positive impacts of integrating ICT into the routines of the students. These impacts are two sides of the same coin. We also discuss the need for designing and providing teachers with continuing professional development programs (Fernández-Gutiérrez et al., 2020).

Finally, we also report research that investigated how the integration of reading, mathematics, and science knowledge and skills in instruction matter for student achievement. The research related to a particular project that was developed and carried out in Greek schools (Martzoukou et al., 2020). The project focused on evaluating digital skills and permanent literacies that a future student should acquire, as well as lifelong learning competences to be ready to act as a responsible global citizen. The selected article is the outline report of the research developed within the project Work Package

2 from January 2011 until June 2012. (Demir et al., 2022; Garzón-Artacho et al., 2021 Mattar et al., 2022).

To develop this theoretical paper, we reviewed literature with research findings that report on the re-analysis of empirical data. The focus of the research was on soft skills, permanent literacies, lifelong learning competences, online discourse, and digital reading and writing of students in their responses to open questions after the school break. We also selected studies on relevant up-to-date application experiences that report assessable educational interventions in a classroom (Goulart et al., 2022).

2.2. Results of the research

The list of advantages of integrating digital and soft skills in the educational program is vast and difficult to quantify and summarize. Among the benefits that have been identified are direct improvements in the access and retention of information transmission from the teacher to the student, the ability to develop professional skills, guiding future careers, increasing the chances of entering the labor market, increasing the level of social integration, key issues in these rapid changes in communication strategies, access, and manipulation of information. At the same time, integrating skill-building activities into the educational program fosters creativity, imagination, and innovation and has a positive impact on preventing risky behaviors such as violence, and early school dropout. Providing education for personal development aligns with the latest international education policies focused on increasing the quality of educational processes in the context of a knowledge-based economy.

As stated by González-Salamanca (2020) it is effective to connect these two concepts, if not individually, but fully in context. In the first case, digital skills represent three basic components: information and related keywords, computers, and the Internet. According to these skills, it is also possible to learn certain soft skills such as cognitive, problem-solving, the ability to communicate, and being creative. Conversely, these digital skills can also be acquired through virtually any form of learning that results in the cognitive, creative, and ethical development of children. This is because these skills are not taught as a separate compartment but are acquired in context, so they are certainly of particular importance in the non-formal pedagogical process in which education for digital and soft (key) skills becomes integral.

Even though the need for both digital and soft skills is a well-established fact, there is not yet a theoretical and uniform approach for the simultaneous and comprehensive inclusion of both digital and soft skills throughout the educational process. This part of our literature review outlines the approaches and models of studies that emphasize the integration of digital and soft skills through the partnership of schools and enterprises González-Salamanca (2020). Since cooperation is the most complex form, which is a common program for professional orientation, between education and practice, building and developing a partnership between schools and enterprises is simply essential. Its expansion will lead to a systematic solution to the problems and challenges in modern education and training.

There are only a few best practice examples and pilot projects aiming to sensitize decision-makers about the nature and potential of digital and soft skills and the importance of developing educational programs in this direction. As González-Salamanca (2020) suggested, Education for Sustainable Development (ESD) is a holistic approach that integrates content, pedagogy, and the learning environment to equip citizens with the skills needed for sustainable development. It emphasizes autonomous, participatory, and interdisciplinary learning. The pedagogy of sustainability, though relevant, is rarely discussed. Teaching sustainable development is complex and requires 21st-century skills, where Information and Communication Technology (ICT) is crucial for personalized and transformative learning. This points out characteristic approaches towards a common themed, contemporary pedagogy and pragmatic personal realization at school and

summarizes the practical and pedagogical universally discussed, less or more. Some recognizable concepts aim at digital and soft skill development.

There are identified six digital competencies, namely network knowledge, communication and cooperation in networks, online reputation, handling of copyright, information, and digital well-being at work (Alt, 2020). These skills are taught and learned by teenagers in subject-related contexts such as foreign language learning. The school faculties have developed a digital competence grid for the age group of 12-15-year-old students, which includes questions of self-evaluation as well as tools allowing teachers, school authorities, and school inspectors to assess learner performance.

While many studies show the need to integrate digital and soft skills into school education, be it into the regular curriculum or within the educational objectives or separate projects, practice shows that it is not enough to supplement an already packed curriculum with more content. The integration of digital and soft skills deserves systematic and sustained attention. Ideally, digital and soft skills should be integrated into existing school learning content, such as in the case of the implementation of robotics functionally, and integrated into other school subjects. Such embedding allows the interdisciplinary association with other cognitive and non-cognitive learning objectives, as well as more technical and interdisciplinary projects or thematic days at school (Fernandes-Gutiérrez et al., 2020; Goulart et al., 2022; Timotheou et al., 2023).

In schools, digital competence development begins in kindergarten with a focus on technical skills, progresses to foundational digital culture in elementary school, and advances to the integration of digital content in secondary and high school curriculums. This structured approach aims to build comprehensive digital competences, though it contrasts with the critical distance needed from the digital world. Young people, while proficient in current software and digital platforms, cannot often navigate unfamiliar digital environments. This gap leads to an imbalance between digital skills acquired in school and those required in the labor market (Alt, 2020).

It is very significant to incorporate soft skills competences into the educational program at school. Putting it into practice could be supported based on the following requisites: content of the curriculum; combining the academic domain with the development and improvement of soft skills; and permanent teachers' commitment to the thematic approach of these skills. According to the OECD framework (Gottschalk, 2023), the alignment of the learning experiences and formed projects required progress outwardly and building relationships between the educational program, adolescent renaissance, community involvement, and optimistic distort through the advanced years related to greater youth engagement assisting the real world experience that could assist in enhancing lowered school result and slip-out.

3. Conclusions

There is no doubt that in an integrated environment, fostering digital and soft skills requires a greater level of cooperation among teachers who should be able to effectively design and guide socially engaging learning activities with support from digital tools. It also requires students to develop deeper levels of thought while working with peers to collaboratively solve complex problems. So, successful integration of the recommendations might take time. Teachers would have to be provided enough time to design more interactive learning environments, which involve students working collaboratively on complex problem-solving tasks. As against subject-specific assessments, performance assessments, along with tools for effectively providing formative developmental feedback, will also have to be developed. It is also important to note that the number of tools and platforms available to teachers and schools can vary considerably. For schools with fewer resources, it will be necessary to adapt the strategies to be inclusive of tools that are device-independent and platform-agnostic.

The competences of the program and the philosophy of 21st-century schools both point out that students and teachers should use ICTs. Some evidence of students' program competencies reveals

that students perform SDIs in digital portfolios instead of the traditional role of the portfolio as a tool to show examples of the study's programs. This showed that with pedagogical guidance, students can realize that digital portfolios with the program are not only an accountability tool for self-assessment but also a source of resources. The digital portfolio connects the students to the study objectives and provides evidence of how the students perform, as well as giving feedback on the study. Another evidence presented by the program's competencies showed that, as learners, teachers are also drawn into these 21st-century schools. As teachers, students develop a few links to perform key program activities and develop film production between parents. As program learners, teachers have a better understanding of themselves and their roles in the teaching community when they have digital portfolio experience.

Digital skills and the competences of the program have their implications in today's 21st century schools and they can be leveraged in pedagogical practice. Digital skills development is understood as a necessary improvement in the learning climate, especially in the context of the COVID-19 pandemic. The core of the program and the philosophy in 21st-century schools is that students utilize a digital portfolio for their self-guidance and self-assessment. A successful e-learning and m-learning strategy customizes students' learning experiences according to their preferences, which are related to the digital skills of students. Various studies in the field of mathematics and probability show that digital skills can increase the wealth and welfare of students. Almost all of these studies focus on developing students' digital skills. This study also recommends developing various forms of digital skills among students and highlights the need to prepare students to perform course tasks and activities and to encourage students to adopt self-directed learning strategies, which helps to enhance their competencies in the program.

In this study, we have attempted to establish both the usefulness of an integrated approach and a unified model in creating learning designs and educational activities that effectively and simultaneously combine digital and soft skills learning opportunities. We understand that with the technological advancements in education, the current model can quickly get outdated as we can find newer and better ways through which digital tools can be adopted to make the day-to-day learning environment for students richer. We hope that this model serves as a guideline for activities that can be improved and replaced by more effective versions.

References

- Alt, D. & Raichel, N. (2020). Enhancing perceived digital literacy skills and creative self-concept through gamified learning environments: Insights from a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*. [HTML]
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. mass.edu
- Chen, N., Li, Z., & Tang, B. (2022). Can digital skills protect against job displacement risk caused by artificial intelligence? Empirical evidence from 701 detailed occupations. *ncbi.nlm.nih.gov*
- Demir, O., Aslan, S. A., & Demir, M. (2022). Examining the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy levels. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(2), 379-392. *dergipark.org.tr*
- Demeshkant, N. (2020). Future academic teachers' digital skills: Polish case-study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3173-3178. *semanticscholar.org*
- Dewi, C., Pahriah, P., & Purmadi, A. (2021). The urgency of digital literacy for generation Z students in chemistry learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(11), 88-103. *learntechlib.org*
- El-Hamamsy, L., Monnier, E. C., Avry, S., Chevalier, M., Bruno, B., Dehler Zufferey, J., & Mondada, F. (2024). Modelling the sustainability of a primary school digital education curricular reform

- and professional development program. *Education and Information Technologies*, 29(3), 2857-2904. [springer.com](https://www.springer.com)
- Erstad, O., Kjällander, S., & Järvelä, S. (2021). Facing the challenges of 'digital competence' a Nordic agenda for curriculum development for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*. idunn.no
- Faulkner, A. (2022). Financial literacy around the world: What we can learn from the national strategies and contexts of the top ten most financially literate nations. *The Reference Librarian*. tandfonline.com
- Fernández-Gutiérrez, M., Gimenez, G., & Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities. *Computers & Education*. unican.es
- Flury, C., Geiss, M., & Guerrero Cantarell, R. (2020). Building the technological European Community through education: European mobility and training programmes in the 1980s. ncbi.nlm.nih.gov
- Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J. M., & Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7). cell.com
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills. A systematic literature review. *Sustainability*. mdpi.com
- Gottschalk, F., & Weise, C. (2023). *Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries* (OECD Education Working Paper No. 299). OECD Publishing, Paris. [pdf \(oecd.org\)](https://oecd.org)
- Goulart, V. G., Liboni, L. B., & Cezarino, L. O. (2022). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*, 36(2), 118-127. unive.it
- Hirsh-Pasek, K., Hadani, H. S., Blinkoff, E., & Golinkoff, R. M. (2020). A new path to education reform: playful learning promotes 21st century skills in school and beyond. *Policy Brief*. researchgate.net
- Lourie, M. (2020). Recontextualising twenty-first century learning in New Zealand education policy: The reframing of knowledge, skills and competencies. *New Zealand Journal of Educational Studies*. [HTML]
- Mattar, J., Ramos, D. K., & Lucas, M. R. (2022). DigComp-based digital competence assessment tools: literature review and instrument analysis. *Education and Information Technologies*. [HTML]
- Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P., & Lavranos, C. (2020). A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation. *Journal of documentation*, 76(6), 1413-1458. worktribe.com
- Park, H., Kim, H. S., & Park, H. W. (2021). A scientometric study of digital literacy, ICT literacy, information literacy, and media literacy. *Journal of Data and Information Science*. sciendo.com
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A., & Ismail, F. (2021). Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning?. uninkl.edu.my
- Safonov, Y., Usyk, V., & Bazhenkov, I. (2022). Digital transformations of education policy. *Baltic Journal of Economic Studies*, 8(2), 127-136. cyberleninka.ru
- Scantamburlo, T., Cortés, A., Foffano, F., Barrué, C., Distefano, V., Pham, L., & Fabris, A. (2023). Artificial Intelligence across Europe: A Study on Awareness, Attitude and Trust. [PDF]

- Scheel, L., Vladova, G., & Ullrich, A. (2022). The influence of digital competences, self-organization, and independent learning abilities on students' acceptance of digital learning. ncbi.nlm.nih.gov
- Selwyn, N. (2019). On with the 21st century! Preparing Australian education for the 2020s and beyond. osf.io
- Shaaban, T. S. & Mohamed, A. M. (2023). Exploring the effectiveness of augmented reality technology on reading comprehension skills among early childhood pupils with learning disabilities. *Journal of Computers in Education*. [HTML]
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., ... & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies*, 28(6), 6695-6726. springer.com
- T. St. Louis, A., Thompson, P., N. Sulak, T., L. Harvill, M., & E. Moore, M. (2021). Infusing 21st Century Skill Development into the Undergraduate Curriculum: The Formation of the iBEARS Network. ncbi.nlm.nih.gov
- Valverde-Berrocso, J., Fernández-Sánchez, M. R., Revuelta Dominguez, F. I., & Sosa-Díaz, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PloS one*, 16(8), e0256283. plos.org
- Van Kessel, R., Li Han Wong, B., Rubinić, I., O'Nuallain, E., & Czabanowska, K. (2022). Is Europe prepared to go digital? making the case for developing digital capacity: An exploratory analysis of Eurostat survey data. ncbi.nlm.nih.gov
- Wei, B., Lin, J., Chen, S., & Chen, Y. (2022). Integrating 21st century competencies into a K-12 curriculum reform in Macau. *Asia Pacific Journal of Education*. researchgate.net

STUDY OF THE NEW CURRICULUM FOR DRAMA EDUCATION IN GREEK ELEMENTARY SCHOOLS BASED ON THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY

Alexopoulos Panagiotis

PhDc, University of Aegean

Kladaki Maria

Associate professor, University of Aegean

Mastrothanasis Konstantinos

Adj. professor, University of Aegean,

Postdoctoral Researcher, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

This research focuses on the new Drama Education curriculum in Greece, highlighting the significance of the expected learning outcomes for education and the holistic development of students. The study's purpose is to evaluate the extent to which these learning outcomes can enhance students' critical skills necessary for their personal and social development. The research methodology was grounded in a qualitative analysis of the expected learning outcomes, aiming to deepen the understanding of the various aspects that influence these outcomes. According to the study's findings, the new elementary school curriculum appears to effectively respond to contemporary educational challenges, aspiring to cultivate a higher level of skills. Additionally, there is a focus on achieving the expected learning outcomes at the middle and higher levels of the revised Bloom's taxonomy. This introduces new dimensions to the pedagogical use of theatre arts in schools and in the new school textbooks for drama education.

Key words: Revised Bloom's Taxonomy, New Curriculum, Greek Elementary Schools, Drama Education

1. Introduction

Since the early 20th century, there has been a growing interest in integrating drama into education. This has been particularly pronounced in both Western countries, such as the UK, and Eastern countries like China (Zeng, 2019; Chi et al., 2021; Xu, 2023). The incorporation of theatre-based interdisciplinary approaches into education aims to develop various skills in students and enhance their ability to comprehend and assimilate knowledge (Ødegaard, 2003; McGregor, 2012). However, as noted by Walan (2020), there is a need for more dynamic efforts to integrate theatre pedagogical approaches across a range of subjects in educational curricula.

The inclusion of drama education in curricula serves to enhance the human-centered orientation of modern schooling, shifting away from an examination-focused model and equipping students with essential 21st-century skills. This integration and enhancement of drama education are closely tied to the cultivation of critical thinking, teamwork, and communication skills through an experiential approach to knowledge. Also, drama education significantly contributes to the development of students' creativity and communication skills, influencing their overall personality. As noted by Fan (2023), careful curriculum design and institutional support are necessary to ensure adequate support for drama education teachers. Additionally, drama education is associated with the development of mnemonic, reading, and writing skills (Mastrothanasis, Kladaki & Andreou, 2023; Mastrothanasis & Grammatas, 2022; Papakosta et al., 2020).

Drama education enriches various areas such as critical thinking, active participation, cooperation, communication, self-confidence, self-expression, psychomotor skills, and creativity. Furthermore, it can also help students with special educational needs or/and disabilities (Ren, 2023; Drossinou & Alexopoulos, 2022; Stratou et al., 2023). Learning becomes more effective as students immerse themselves in cooperative games that stimulate their interest and provide motivation. Gamification in education, including role-playing, improvisation, and re-enactments of real-life scenarios, offers numerous benefits, notably the development of social skills, as previously mentioned (Mastrothanasis, Kladaki & Geladari, 2023). These skills are essential in the 21st century, influencing individuals' interpersonal relationships, academic and professional performance, and acceptance of diversity. Moreover, students involved in theatre-based approaches demonstrate improved communication skills, which also aids in anxiety management (Asimidou et al., 2021; Howell & Heap, 2013; Mailloux, 2023; Yang & Zhu, 2023; Mastrothanasis, Zervoudakis et al., 2023).

The benefits are further amplified when integrating new technologies into drama education. Digital technologies offer innovative approaches for creating interactive learning experiences. For instance, the incorporation of digital theatre in education can raise students' awareness of contemporary social issues, as noted by Zakopoulos et al. (2023). Thus, drama education fosters holistic student development, tapping into their diverse aspects, skills, and talents through self-expression. Engaging in drama education activities provides students with a 'theatrical' experience, immersing them mentally and physically (enhancing psychomotor skills, spatial perception, body coordination, communication, and expression) (Kladaki & Mastrothanasis, 2022). Simultaneously, students learn to collaborate, listen actively, and empathize with others through drama games that often draw on personal experiences and prior knowledge, highlighting their interests and talents (Gong, 2022).

As mentioned above, Drama Education responds to a range of contemporary and highly significant demands associated with key skills essential for students' future endeavors. It is crucial to tailor curricula to the students' educational level and to carefully consider program targeting. In Greece, the new drama education curriculum (FEK 13627/D1/614/9.22.2023/i.B) for primary education comes to respond to the above demands through its targeting. The examination of these

targets, as highlighted by the expected learning outcomes, will highlight the areas in which the greek educational system will emphasize in the near future. This study aims to bridge the existing gap in the literature by moving in this direction.

2. The new Drama Education curriculum in Greece

In the greek educational system, drama (or theatre) education has been piloted as an independent course since 2010 and since 2016 it has been included in all but the last two grades of primary school. Its inclusion is accompanied by the recognition of its importance as a determinant for the multifaceted development of students' personality. This recognition is reflected in the new Drama Education curriculum for primary education (FEK 13627/D1/614/9.22.2023/i.B).

According to this, theatre education “*in its different forms (taught course, free creation, cultural events) promotes principles and values, creates conditions for the acquisition of experiences through informative and aesthetic knowledge, contributing to the expansion of the students' learning and developmental horizons*” (p. 5821). As it is stated, the general aims of the course include assisting the students' intellectual development, strengthening creativity and theatrical expression, cooperation, but also the development of theatrical skills and the ability to learn and develop theatre skills.

According to the new curriculum, the focus is on the development of children's personality through teamwork, socialization, empathy, active participation and free expression, while at the same time taking care to highlight the students' particular skills and interests. Consequently, drama education, as indicated in the introductory text of the curriculum, seeks to provide an inclusive education that takes account of pupils' specificities and raises their awareness of important issues such as sustainability (Mastrothanasis & Kladaki, 2023). The new curriculum is structured around 6 thematic areas. Each field is thus further subdivided into thematic units, accompanied by indicative activities. Accordingly, it is clarified that the assessment of these activities needs to be gradual, taking into account qualitative criteria such as creativity and perception, rather than specific knowledge of the pupils. Finally, with regard to the theatre-pedagogical - teaching methods, reference is made to 'theatrical group animation', 'exploratory drama / and its digital version', 'theatre play' and, finally, 'dramatisation'.

The curriculum comprises six thematic areas: 1) "Sense - Self-Expression - Play Themes" includes modules on personal expression and group physical activity. 2) "Socializing - Meeting Myself - Sharing" covers communication, verbal interaction, and teamwork in groups. 3) "Need - Dilemma - Act - Reflect" offers units on group animation techniques, theatropedagogical methods, theatrical techniques, and stage exploration strategies. 4) "The Body's Speech - World of Acting" contains sections on theatrical methods and creative writing for dramatic speech production. 5) "The What and How in Theatre" focuses on textual and performance codes, theatrical production to reception, and incorporating cultural events. 6) "Exploring Theatre as Art and Science" explores spectator participation, transitions from ancient to contemporary theatre, arts encounters in theatre, and combines various theatre forms like puppetry and dance. This framework aims to integrate expressive arts, social interaction, and theatre education. At a first level of expression, the new curriculum appears to acknowledge the numerous advantages of integrating drama education to cultivate well-rounded personalities equipped with essential skills. This study aims to assess the objectives outlined in the expected learning outcomes.

3. Evaluation of curricula using the revised Bloom's taxonomy

The learning objectives of a curriculum, as reflected by the expected learning outcomes, can be approached and assessed using several taxonomies, the most popular of which is Bloom's revised taxonomy, which provides a multifaceted approach. In essence, it is the axis according to which outcomes are categorised and curricula are developed. Considering, therefore, that a targeted and clear expression of instructional objectives and expected outcomes will lead to correspondingly

successful learning outcomes, the importance of their formulation and classification is highlighted (Karanja & Malone, 2021). It is worth noting that Bloom's revised taxonomy is still used today in order to verbalize and assess learning outcomes. In the Greek context, the research of Tsiotakis & Giatas (2023) is highlighted, in which the revised Bloom's taxonomy was used in order to evaluate the new curricula of Computer Science. According to Bloom, it is a useful tool and not just a taxonomy for measuring learning outcomes.

Specifically, Bloom distinguished three domains of learning outcomes, that of the 'cognitive domain', which refers to issues of information processing, knowledge and intellectual skills, the 'affective domain', which refers to attitudes and emotions and, finally, the 'psychomotor domain', which refers to motor or physical skills. The above domains are gradually scaled from the lowest to the highest order (Krathwohl, 2002). Initially, Bloom distinguished the levels of the cognitive domain, and in a second - extended - categorization, he defined the levels of the affective domain and then the psychomotor domain. Finally, Anderson, Krathwohl and Bloom (2001) reformulated each level by replacing the nouns with their corresponding active verbal forms, and added "creation" to the top level of the cognitive domain. Consequently, in its final revised version, Bloom's taxonomy evolved into: a) Revised cognitive dimension (creating - evaluating - analyzing - applying - understanding - remembering), b) Psycho-motor domain - developed by Dave (1970) (naturalization, articulation, precision, manipulation, imitation), and c) Affective domain, Krathwohl, Bloom & Masia (1964) (internalizes values, organization, valuing, responds to phenomena, receiving phenomena). The first domain includes cognitive processes such as recall and management of information, the second domain includes behavioural and value processes, and finally the third domain includes tasks related to physical-physical skills.

2. Main part

2.1. Purpose of the research and research questions

This research aims to evaluate the new Drama Education curriculum (FEK 13627/D1/614/9.22.2023/i.B) in Greece across all elementary school grades, utilizing the revised Bloom's classification. Specifically, the study focuses on assessing the expected learning outcomes outlined by the curriculum authors to determine their potential impact on crucial skills necessary for students' personal and social development. To achieve this goal, the research poses the following questions:

- To what extent do the learning outcomes specified in the new curriculum for drama education contribute to the development of critical skills required for students' personal and social growth?
- How do the learning outcomes in the new theatre education curriculum align with the expectations of the middle and upper levels of the revised Bloom's classification? These questions aim to analyze the approach and implementation of the new curriculum, assessing its effectiveness in enhancing important skills for students' holistic development.

2.2. Material and method of analysis

In this research, the technique of content analysis was adopted in order to examine the curriculum in depth. The new drama education curriculum for primary school was used as the material for analysis. The unit of analysis was the stated learning outcome as presented in the curriculum. Each learning outcome was categorized based on Bloom and his colleagues' taxonomy, focusing on the cognitive, affective and psychomotor aspects of the learning outcomes.

The analysis process was implemented by two experienced researchers who independently undertook the categorization of the learning outcomes. Their collaboration led to the emergence of

convergences and differences in their assessments, and the differences that emerged were overcome through discussion and common agreement on the final classification of learning outcomes. The reliability of the process was confirmed through the high degree of agreement between coders, as indicated by Cohen's kappa index ($k > 80\%$).

Coding followed the six-phase procedure outlined by Braun & Clarke (2006) and themes were identified within the data, and assigned categories. Themes and sub-themes were organised under the three main areas of the investigation. Following this approach, a comprehensive understanding of the learning outcomes proposed by the new curriculum was achieved, as they are linked: a) to the cognitive domain categories defined by Bloom's revised taxonomy (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating), (b) to the taxonomy of affective outcomes according to Krathwohl, Bloom & Masia (1964) (Receiving Phenomena, Responds to Phenomena, Valuing, Organisation, Internalisation) and c) with the categorisation of psychomotor domains according to Dave's (1970) taxonomy (Imitation, Manipulation, Precision, Articulation, Naturalisation).

3. Results

According to the results of the analyses, the distribution of learning outcomes by subject area reveals a significant emphasis on the cognitive dimension, with 41 of the learning outcomes (49%) referring to it, constituting about half of the total number of references (Table 1). This is followed by the affective domain, with 28 learning outcomes (33%), which confirms a strong preference towards the development of emotional skills and values in students. Finally, the psychomotor domain holds the lowest percentage, with 15 learning outcomes (18%) falling into this category.

Table 1: Categorisation of learning outcomes

Domain	Counts	% of Total
Cognitive domain	41	49 %
Affective domain	28	33 %
Psycho-motor domain	15	18 %
Total	84	100%

Regarding the cognitive domain and the 41 learning outcomes included in it, detailed analysis reveals an interesting distribution among the different categories of cognitive processes according to Bloom's revised taxonomy (Table 2). In particular, the categories "Create and Understand" show the highest percentage of reports with 11 learning outcomes each included in it, representing 27% of the total number of reports for the cognitive domain. This is followed by the "Remember" category with 7 outcomes (17%), and the "Evaluate" category with 5 outcomes (12%). Application (Apply) scores 4 outcomes (10%), followed by Analysis (Analyze) with 3 outcomes (7%).

Table 2: Categorization of cognitive domain based on the revised Bloom's taxonomy

Cognitive domain categories	Counts	% of Total	Cumulative %
Understand	11	27 %	27 %
Remember	7	17 %	44 %
Evaluate	5	12 %	56 %
Apply	4	10 %	66 %
Create	11	27 %	93 %
Analyze	3	7 %	100 %

It is notable that the categories "Create", "Evaluate" and "Analyze", which are considered higher-level cognitive processes, together account for 46% of all learning outcomes in the cognitive domain. This suggests a significant direction toward encouraging students to develop more advanced cognitive skills, such as the ability to create new ideas, critically evaluate information, and analyze complex situations. In contrast, lower cognitive processes such as "Remember", "Understand" and "Apply", which focus on recalling information, understanding and applying knowledge to new situations, make up 54% of the reports.

Regarding the affective domain, analysis of the 28 learning items according to Krathwohl, Bloom, and Masia's (1964) taxonomy reveals a significant emphasis on specific affective processes aimed at promoting deeper perception and internalization of values by students. In particular, "Internalisation" and "Organisation" each emerge with 8 learning outcomes, constituting 29% of the total, while 'Responds to Phenomena' follows with 7 outcomes (25%). The evaluation of Value ("Valuing") is presented with 3 outcomes (11%), and "Receiving Phenomena" with 2 outcomes (7%) (Table 3).

Table 3: Categorisation of the affective domain based on Krathwohl et al.'s (1973) taxonomy

Categories	Counts	% of Total	Cumulative %
Internalisation	8	29 %	29 %
Valuing	3	11 %	39 %
Organisation	8	29 %	68 %
Responds to Phenomena	7	25 %	93 %
Receiving Phenomena	2	7 %	100 %

From the above, there is an emphasis on higher-level processes such as 'Internalisation,' "Organisation", and "Value Assessment", which are crucial elements for the development of coherent value systems and for integrating these values into the personality and behavior of students. These cover 69% of the reports.

Finally, in terms of the Psycho-motor domain, the distribution of the 15 learning items, according to Dave's (1970) taxonomy, suggests a balanced approach to the development of psychomotor skills through different levels of proficiency. In particular, the category of "Manipulation" gathers 5 learning outcomes, representing 33% of the total, followed by "Precision" and "Naturalisation" with 3 mentions each (20%). "Imitation" and "Articulation" take up 2 mentions (13%) each (Table 4).

4. Discussion

The purpose of the research was to evaluate the new curriculum for drama education in primary school, based on the revised Bloom's taxonomy, and to investigate how the expected learning outcomes contribute to the development of essential skills for students' personal and social growth. Analysis of the data revealed a significant emphasis on cognitive learning, with most outcomes focusing on higher processes such as creating, evaluating, and analyzing.

Regarding the first research question, the findings show that the new curriculum helps develop critical skills necessary for students' personal and social development. The emphasis on processes like creating, analyzing, and evaluating enhances critical thinking, creativity, and decision-making skills, which are vital for handling complex social and personal challenges.

For the second research question, the learning outcomes satisfactorily meet the middle and upper levels of Bloom's revised taxonomy. The distribution of learning outcomes covers a wide range

of cognitive, affective, and psychomotor skills, highlighting the need for a comprehensive educational framework that promotes students' holistic development (Kladaki & Mastrothanasis, 2021).

The research also revealed the importance of emotional and psychomotor dimensions in developing students' personalities and social behaviors. The focus on internalizing and organizing values, along with developing psychomotor skills, shows the program's effort to cultivate healthy emotional and social skills.

5. Conclusions

This research was an important attempt to evaluate the new curriculum of drama education for primary school through the prism of Bloom's revised taxonomy. The findings highlight the successful integration and effective implementation of the expected learning outcomes, which enhance critical cognitive, emotional and psychomotor skills in students.

The results emphasize higher cognitive processes associated with creative thinking, critical analysis, and synthesis, alongside emotional and psychomotor development, essential for holistic student growth. This approach contributes to enhancing students' personalities and social skills, preparing them to face future challenges. The development of new school textbooks based on this curriculum underscores the importance of promoting these critical skills.

Bibliography

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. NY: Longman
- Asimidou, A., Lenakakis, A., & Tsiaras, A. (2021). The contribution of drama pedagogy in developing adolescents' self-confidence: a case study. *NJ Drama Australia Journal*, 45(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/14452294.2021.1978145>
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chi, X. B., Belliveau, G., & Dong, B. F. (2021). Looking back and looking forward: Educational drama in chinese language arts education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 312–317. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1901568>
- Dave, R. H. (1970). Psychomotor levels. In R. J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives* (pp. 33-34). Tucson, AZ: Educational Innovators Press.
- Drossinou Korea, M., & Alexopoulos, P. (2022). Teaching Social Skills Interventions with Digital Cognitive and Language Machines to a Student with Autism. *International Journal of Social Science And Human Research*, 5(11), 5234-5241. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i11-55>.
- Fan, R. (2023). Teacher Training and Professional Development in Drama Education: A Comparative Study of Methods and Impacts. *Migration Letters*, 20(7), 835-844.
- FEK 13627/D1/614/9.22.2023/i.B. (2023). Curriculum for the course of theatre education in primary school. *Gazette of the Government of the Hellenic Republic*, 5821-5832.
- Gong, H. (2022). Application of multimedia human-computer interaction technology in preschool children drama education. *Advances in Multimedia*, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2022/6388057>
- Karanja, E., & Malone, L.C. (2021). Improving project management curriculum by aligning course learning outcomes with Bloom's taxonomy framework. *Journal of Int. Education in Business*, 14(2), 197-218.
- Kladaki, M., & Mastrothanasis, K. (2021). Teaching self-efficacy in the use of theatre pedagogical techniques: Development of an exploratory scale. In K. Fanouraki & G. Pefanis (Eds.),

- Applied Theatre. Qualitative methods of research and learning through performing arts* (pp. 391–408). Athens: Papazisi.
- Kladaki, M., & Mastrothanasis, K. (2022). Gender representations in dramatic texts for children and Youth. *International Journal of Literature Studies*, 2(2), 103–112. <https://doi.org/10.32996/ijts.2022.2.2.10>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.
- Mailloux, J. (2023). Elevating Critical Pedagogy Through Dramatic Principles: A Comparative Framework Analysis of Anti-Bullying Drama Education and Theatre Research Initiatives. *NJ: Drama Australia Journal*, 46(1). <https://njdrama.scholasticahq.com/article/89689>
- Mastrothanasis, K., & Grammatas, T. (2022). Reception of the values of the Aeschylus drama and mnemonic imprints by ancient tragedy spectators. *Open Research Europe*, 2, 124. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.15179.1>
- Mastrothanasis, K., Kladaki, M. (2023). *The pedagogy of theatre for environmental education and sustainable development*. Athens: Diadrasi.
- Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the readers' theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100243. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243>
- Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Geladari, A. (2023). A study of readability indicators in dramatic texts for young audiences. In S. Gargalianos (Ed.), *1st International Hybrid Conference on Humanitarian Studies* (pp. 12–24). Florina: University of Western Macedonia, School of Social Sciences and Humanities.
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., Kladaki, M., & Tsafarakis, S. (2023). A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*, 28(9), 11027–11050. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4>
- McGregor, D. (2012). Dramatizing Science Learning: Findings from a Pilot Study to Reinvigorate Elementary Science Pedagogy to Five-to-seven Year Olds. *International Journal of Science Education* 34(8), 1145–1165. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.660751>
- Ødegaard, M. (2003). Dramatic Science. A Critical Review of Drama in Science Education. *Studies in Science Education* 39(1), 75–101. <https://doi.org/10.1080/03057260308560196>
- Papakosta, A., Mastrothanasis, K., Andreou, A., & Blouti, I. (2020). Psychometric Evaluation of recall and recognition tasks for the measurement of young spectators' theatrical memory. *Journal of Literary Education*, (3), 176. <https://doi.org/10.7203/jle.3.14835>
- Ren, H. (2023). The comprehensive influence of drama education on students and autistic children. *SHS Web of Conferences*, 180, 02019. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202318002019>
- Stratou, E., Koinis, A., Gamvroula, A., Antonopoulos, S., & Saridi, M. (2023). The Effect of Drama in Education on Social Skills Development of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Caring Sciences*, 16(1), 464–473.
- Tsiotakis, P., & Giatas, D. (2023). Study of the new Computer Science curricula based on the revised Bloom taxonomy. *Proceedings of the 11th Panhellenic Conference 'Didactics of Informatics'*, 1–8. International Hellenic University
- Walan, S. (2020). Pre-service teachers' reflections when drama was integrated in a science teacher education program. *Journal of Biological Education*, 56(2), 208–221. <https://doi.org/10.1080/00219266.2020.1776751>

- Xu, J. (2023). 'Page, Stage, Engage': A case study activating citizenship and Drama Education in China. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 28(4), 547–553. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2248896>
- Yang, J., & Zhu, T. (2023). The Application of Orff Teaching Method in Children's Drama Education in China. *International Journal of Social Science and Education Research*, 6(08), 219-222. [https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202308_6\(8\).0029](https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202308_6(8).0029)
- Zakopoulos, V., Makri, A., Ntanos, S., & Tampakis, S. (2023). Drama/theatre performance in education through the use of digital technologies for enhancing students' sustainability awareness: A literature review. *Sustainability*, 15(18), 13387. <https://doi.org/10.3390/su151813387>
- Zeng, C. C. (2019). An Overview of Current Trends in Drama Education in the People's Republic of China. *Research in Drama Education* 24(4), 472–477.

TEACHING WITH ARCHIVES PORTAL EUROPE: THE PORTAL AND ITS USABILITY IN HISTORY EDUCATION

Batzeli Anna

Historian / Postdoc Researcher / Linnaeus University / Archives Portal Europe

Abstract

Archives Portal Europe (<https://www.archivesportaleurope.net/>) is an online archive catalogue repository which allows simultaneous archival research in thousands of institutions from more than thirty European countries in twenty four languages (and five different alphabets, including Greek) through one simple online search system. Archives Portal Europe was established in 2009 and currently holds information on around seven thousand archival institutions (national archives, community archives, parish archives, university archives, corporate and private archives), of which over a thousand actively contribute with content, and it holds more than two hundred eighty million archival descriptive units. At the same time, Archives Portal Europe is constantly expanding to make more material available for research. Aim of the current paper is twofold: to present Archives Portal Europe and how it can be utilized by History Educators in Greece or History Educators willing to teach Greek History through two example teaching scenarios.

Key Words: Archives Portal Europe, History Education, Online sources, Teaching Scenarios

Brief Introduction of Archives Portal Europe

The Archives Portal Europe (<https://www.archivesportaleurope.net/>) was established in 2009 with the aim of consolidating descriptive archival catalogues from countries across Europe. Today, Archives Portal Europe provide access to archival items and descriptions from over thirty countries. These catalogues are available in twenty four languages, spanning five different alphabets (such as Latin, Cyrillic and Greek), and originate from diverse institutions including national archives, community archives, parish archives, university archives, corporate, and private archives. Currently, the Archives Portal Europe contains information on approximately seven thousand archival institutions, with over a thousand actively contributing content. It houses more than two hundred eighty million archival descriptive units. Additionally, the Archives Portal Europe is continually expanding its database to provide access to more materials for research purposes.

Archives Portal Europe: The Portal and How it works

Online Search in Archives Portal Europe

Archives Portal Europe serves as an invaluable resource for digital archival research, particularly for history educators, historians, researchers and archivists engaged in aspects and topics related to the European History, History of European countries and/or European countries' relations with other European and non-European countries. Through a simple keyword search, for example the word "Greece", researchers can access over 3,360 items related to Greek history and Greece bilateral relations with other countries. These items are held to over thirty archival institutions from more than twenty countries. Indicative examples of the research outcomes include

i. 'Hospital Lists from Greece' from 1938, from the collections of the International Institute for Social History (Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis), which is based in the Netherlands (see figure 1); ii. a letter of Greeks from Morea (Peloponnese, Greece) to the King Philip II of Spain requesting for help in their fight against the Ottoman Turks. This letter, sent on July 3, 1582, is part of the collections of the General Archive of Simancas (Archivo General de Simancas) in Spain (see figure 2) and iii. A lithography of the coat of arms and the flag of Greece from the Hessian State Archives Darmstadt, Germany (Hessisches Staatsarchiv Darmstadt). The lithography also illustrates the coats of arms and the flags of Portugal, Denmark, Romania, Switzerland, Bulgaria, Serbia, Luxembourg, Montenegro, Andorra, Marino and Monaco and it was created during 1880 (see figure 3).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΦΑΡΜΑΚΟΠΩΗΚΗ
ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Δ. ΜΑΚΡΗ & ΣΙΑ
ΟΙΚΗΤΕΣ ΦΑΡΜΑ
18 ΟΔΟΣ ΠΥΡΡΗ 18
ΑΘΗΝΑΙ

Τηλέφωνοι: 210

archives separately. Apart from simple keyword search, researchers can apply advanced search by keyword, topic, institution or document type in multiple languages and access archival descriptions of relevant digitized documents and digital objects (such as photographs) whenever available.



Figure 3: Lithography of the coats of arms and the flags of Greece, Portugal, Denmark, Romania, Switzerland, , Bulgaria, Serbia, Luxembourg, Montenegro, Andorra, Marino and Monaco, 1880, the Hessian State Archives Darmstadt, Germany (Hessisches Staatsarchiv Darmstadt), source: archivesportaleurope.net.

As stated above, researchers may also apply research in Greek language. The outcomes include, apart from collections held at Greek archival institutions represented in Archives Portal Europe (which are the following: the General State Archives (Γενικά Αρχεία του Κράτους (ΓΑΚ) – Κεντρική Υπηρεσία), Historical Archive of Crete (Γενικά Αρχεία του Κράτους – Ιστορικό Αρχείο Κρήτης) and State Archives of Cephalonia (Γενικά Αρχεία του Κράτους – Αρχεία Νομού Κεφαλληνίας), archival items in Greek language held at non-Greek archival institutions, such as the Historical Archives Of The European Union (see for ex. the following item ‘*ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ (ΕΟΚ) άριθ./81 ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ περί τροποποιήσεως τού κανονισμού (ΕΟΚ) άριθ. 4/81 όσον άφορά τήν τιμή παρεμβάσεως πού εφαρμόζεται στήν Ελλάδα στον τομέα τού έλαιολάδου για τήν περίοδο έμπορίας 1980/1981 (ΕΛΛ) / PROPOSAL FOR A COUNCIL REGULATION (EEC) amending*

Regulation (EEC) N° 4/81 in respect of the intervention price applicable in Greece in the olive oil sector for the 1980/81 marketing year (presented by the Commission to the Council) (ΕΝΓ)’ at archivesportaleurope.net)).

A Search Engine for European Archives

The Archives Portal Europe has recently exceeded 300 million finding aids. This vast repository of available sources greatly aids historians and history educators in archival research. However, it's

recommended to employ advanced search techniques, as single-word searches may yield broad results. For instance, a simple search for 'Olympic Games' can yield over 1,680 items (see figure 4, below).

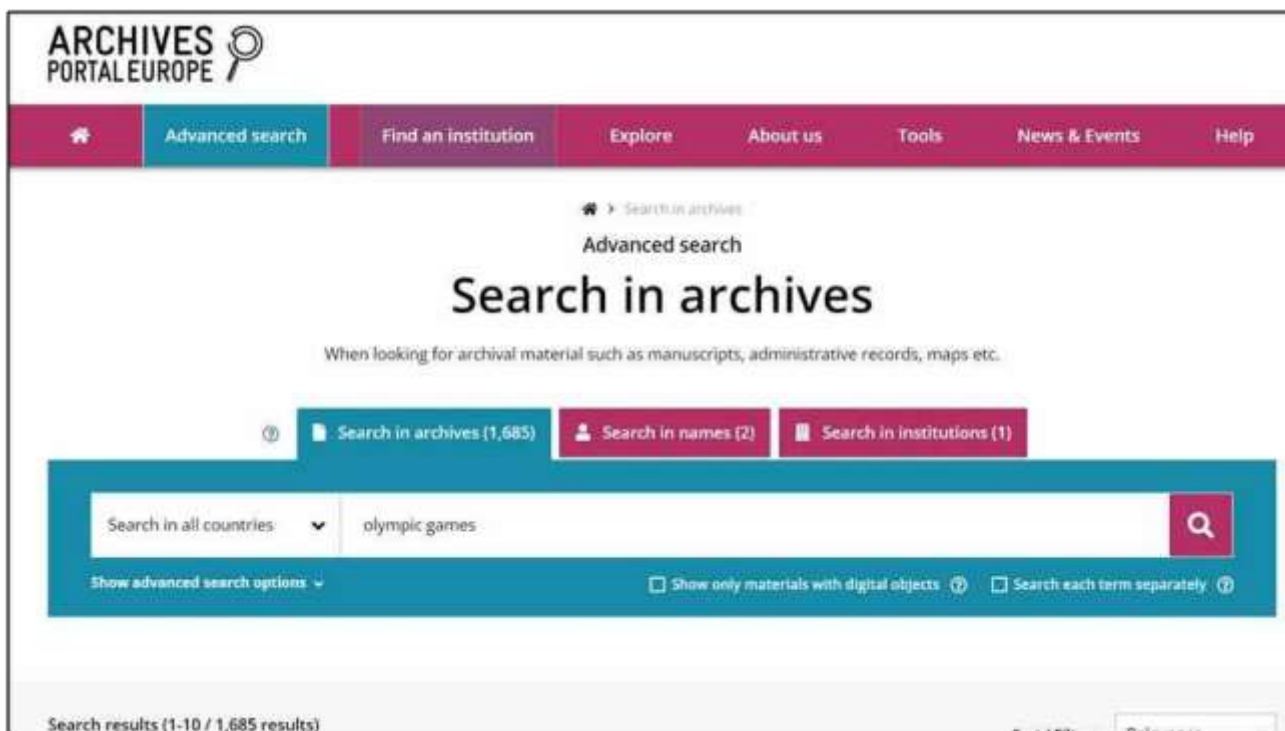


Figure 5: Search results of the term “Olympic Games”.



Figure 4: Application of Search Filters to narrow down the search results.

To refine search results, users can apply additional filters such as "Country" and "Archival Institution" to focus on specific countries or institutions of interest (see figure 5 above, where the search results have been narrowed down to just 29 items).

A beginner in Archives Portal Europe may try multiple searches to get familiarised with the Portal and to detect all archival items related to his research subject. It should be added that Archives Portal Europe provide access only to the link to digitised collections (held on the webspace of their

institutions) and/or descriptions of the collections. If digital items or detailed descriptions are not available, one has to contact the respective institution, prior to organising a field visit.

Additionally, Archives Portal Europe provide some tips and guides for search in the Portal at the following link: archivesportaleurope.net

Researchers can further facilitate the usage of the Portal through contributing in the development of search with a theme-based function. Theme-based topics are the results of a collective effort between archivists and researchers. The Archives Portal Europe Content Providers assign a topic to their archival collections as they ingest them in Archives Portal Europe, and users and volunteers can improve this by also assigning topics to the documents they search and creating new topics (for more information, see archivesportaleurope.net). Archives Portal Europe also runs special laboratories and workshops to create new topics. To know more about how topics are organised and created, please visit Portal's research tools section at: archivesportaleurope.net

2.3 Innovation and Constraints of the Archives Portal Europe

The Archives Portal Europe introduces a novel approach to archival research: rather than selecting a single archive to visit and perusing its findings on-site, it allows users to begin with their desired subject and explore thousands of archival catalogs spread across Europe using keyword searches.

The extensive scope of the Archives Portal Europe project, which involves digitizing centuries' worth of archival catalogs from hundreds of thousands of institutions, means that it is an ongoing endeavor. Additionally, the availability of its repository relies on the resources and capabilities of each participating institution to continue their digitization efforts. Consequently, it is essential to bear several considerations in mind when utilizing the portal.

Firstly, the search engine interprets a word as a sequence of characters to match within the repository, rather than considering its semantic meaning. Furthermore, the portal's high multilingualism requires careful consideration; for instance, searching for "Greece" may not include results for "Grèce" (French), "Grecia" (Spanish), "Griechenland" (German), "Ελλάδα" (Greek), "Гърция" (Bulgarian) and so forth. While wildcards and boolean operators, as detailed in the Research Tools section, can mitigate some spelling issues, these measures currently require manual application and are not automated.

Moreover, all information within the portal, including archival descriptions and additional metadata like "Topic," is managed individually by each institution, resulting in varying levels of accuracy. For instance, some collections lack descriptions entirely, containing only codes, rendering them effectively unsearchable via keyword queries in their current state. Another common issue pertains to metadata inconsistencies, affecting the functionality of filters. For example, date filters only operate when collection dates are provided in machine-readable format, which is not always the case. Collections titled "Photographs, 1900-1920" may include dates within the title but not in the date span metadata, potentially leading to their exclusion when filtering by date.

Similarly, the "Topic" filter, which could offer a valuable alternative to keyword searches, is presently utilized by institutions in only four countries. Archives Portal Europe is developing an automated topic detection tool to aid institutions and researchers in assigning topics to collections (find out more on the detection tool here: archivesportaleurope.net), though this remains a work in progress.

Ways to get involved with Archives Portal Europe

Historians, History Educators, archivists, and researchers have the opportunity to engage with Archives Portal Europe in various capacities: as Registered Users, Ambassadors, Content Providers, Country Managers, or Associates:

As a Registered User, you'll have access to your personal virtual office on Archives Portal Europe, enabling you to save searches, share them with others, and collaborate within the portal. All features are offered completely free of charge.

Ambassadors play a crucial role in promoting Archives Portal Europe within their countries, languages, and areas of interest. This position offers to the Ambassadors a unique chance to collaborate closely with archival institutions locally and internationally. Benefits include professional networking, skill development, preferential access to Archives Portal Europe grants, and membership in a global community of researchers and cultural heritage professionals.

Content Providers contribute by uploading material from their archival institutions, making their holdings globally discoverable alongside those of hundreds of other institutions. They also join an international network of archivists, facilitating collaboration on projects and staying informed about the digital evolution of archival heritage.

If your country lacks representation on Archives Portal Europe, you can participate as a Country Manager. Archives Portal Europe, while focused on European history, welcomes archives from around the world and strives to expand its network for greater inclusivity. Advantages of this role include showcasing your country's archival heritage globally, sharing expertise, fostering networking, and forming partnerships.

For those interested in actively shaping the future of Archives Portal Europe and ensuring its long-term sustainability, becoming an Associate is recommended. Any entity qualifying as a European Archival Institution or European Archival Research Institution can join. Further details on the qualification process are available on the Archives Portal Europe website: archivesportaleurope.net

Teaching with Archives Portal Europe

Archives Portal Europe usability in History Education

Archives Portal Europe offer several added values that enhance the learning experience and deepen students' understanding of historical topics. First of all, Archives Portal Europe provide students with access to primary source materials such as documents, photographs, maps, and audiovisual recordings that are not readily available in traditional textbooks. This direct engagement with primary sources allows students to analyse historical evidence firsthand and develop critical thinking skills. Moreover, through Archives Portal Europe, History Educators can create authentic learning experiences that simulate the process of historical inquiry and research. Students learn how historians analyse sources, construct narratives, and interpret the past, thereby gaining a deeper appreciation for the complexities of history.

Additionally, Archives Portal Europe enable History Educators to design teaching scenarios with varying levels of complexity, scaffolding support for struggling learners while providing challenges for advanced students. This allows for differentiated instruction and personalized learning experiences. Archives Portal Europe also enable History Educators to design collaborative tasks. These tasks promote teamwork, communication, and peer learning, fostering a sense of community within the classroom. Last but not least, via utilising Archives Portal Europe in History

Education, students are offered the opportunity to develop digital literacy skills and familiarize themselves with technology tools commonly used for historical research and analysis. This integration of technology prepares students for the digital demands of the 21st century.

Example Teaching Scenarios

In this section two example teaching scenarios for History Educators will be presented. The first one aims to get students acquainted with the Industrial Heritage of Greece, while the second example teaching scenarios focuses on the study of World War I. In both scenarios, the tasks are

crafted with a foundation in the principles of differentiated instruction and the flipped classroom methodology within a blended learning setting.

History Educators may think additional scenarios, utilizing Archives Portal Europe digital exhibitions, such as the following: The Charta of Greece – 1797 (archivesportaleurope.net), Romani in Europe (archivesportaleurope.net), 100 years of Maria Callas (archivesportaleurope.net), Carnival (archivesportaleurope.net), #AllezDemocracy - Greece: The Law of Epidaurus (archivesportaleurope.net), Acropolis of Athens (Akropolis von Athen) (archivesportaleurope.net), Antisemitic board game produced in 1936 (archivesportaleurope.net), etc.

Example Teaching Scenario no. 1: Industrial Heritage of Greece

The primary objective of Example Teaching Scenario no. 1 is to foster critical thinking among students through reflecting on how technology and innovation affected economy, society and culture. Also, the scenario aims to enrich the knowledge of the students on Greek industrial heritage, as well as, to raise their awareness on the importance of the industrial heritage to cultural identity and memory, its impact on society and the environment and its links to labor history and history of technology. Finally the scenario involves the use of several digital tools, advancing thus digital literacy of the students.

The scenario is addressed to 25-30 students at the age of 16-17, who have good knowledge of English language. Its duration is 4 teaching hours and the preparation time for the History Educator to adjust the teaching materials to his own context is estimated at 2 hour.

Teaching hour	Activities
1 st – 2 nd	The History Educator will initiate the discussion by presenting the ‘#IndustrialHeritage - Greece: setting Europe in motion’ digital exhibition of Archives Portal Europe (available at: archivesportaleurope.net). Following an introduction on the scenario’s topic and its importance, a classroom discussion will be initiated on the topic and students will be encouraged to share their own views and experiences from visits at Industrial Heritage sites. Following the end of the discussion, the History Educator will explain to the students how to use and do research in Archives Portal Europe and encourage them to find additional material/archival items related to the scenario’s topic. To this aim, students will be divided into groups of 5. Each group has to present and discuss its search outcomes in the classroom.
3 rd – 4 th	The students, under the guidance of the History Educator, will be encouraged to identify and create an interactive map of Industrial Heritage sites in their region, utilizing existing digital tools such as Padlet, Google Maps and/or Thinglink. After the end of the activity, the map can be posted on the school website.

The same process could be followed by the History Educator to develop their own scenarios. After the end of the scenario, History Educators are encouraged to obtain students feedback, so as to be able to improve it.

Example Teaching Scenario no. 2: World War I

The aim of the Example Scenario no. 2 is to deepen students knowledge on World War I. During the implementation of the scenario, students will have the opportunity to discuss wars and their impact

to communities. As it was the case of the first example scenario, example scenario no. 2 also employs a number of digital tools, preparing thus the students for the digital demands of our era.

Scenario's target group is students at the age of 16-17, who have good knowledge of English language. Its duration is 5 teaching hours and the preparation time for the History Educator to adjust the teaching materials to his own context is estimated at 2 hour. The scenario can be implemented to a classroom with up to 30 students.

Teaching hour	Activities
1st – 2nd	The History Educator will initiate the discussion by presenting the 'Panorama pictures from the First World War' digital exhibition of Archives Portal Europe (available at archivesportaleurope.net). Following an introduction on the scenario's topic and its importance, a classroom discussion will be initiated on the topic and students will be encouraged to share their knowledge on World War I and their views on war and its impact to the society, economy, policy and culture. Following the end of the discussion, the History Educator will explain to the students how to use and do research in Archives Portal Europe and encourage them to find additional material/archival items related to the scenario's topic. To this aim, students will be divided into groups of 3 to 5 persons each. Each group has to present and discuss its search findings in the classroom.
3rd – 4th	The students, divided into groups and under the guidance of the History Educator, will be encouraged to identify photographs, paintings and videos from First World War era utilising both Archives Portal Europe and other online search engines. Students may focus on a specific topic related to World War I, such as soldiers, women, children, military technology, monuments of World War I, etc. It is advisable each group to select a topic of their interest and to be encouraged to propose a topic. After the end of the online research, each group will be asked to create their own exhibition using Canva.
5th	Each group will present their exhibition in the classroom. The exhibitions can be also posted at the school's website and/or blogspot accompanied by a short introductory article developed by each group with the support of the History Educator.

The same process could be followed by the History Educator to develop their own scenarios. After the end of the scenario, History Educators are encouraged to obtain students feedback, so as to be able to improve it.

Closing remarks

Overall, Archives Portal Europe offer added value to History Education by providing access to primary sources, fostering interactive and authentic learning experiences, accommodating diverse learners, promoting collaborative learning, integrating technology, and connecting historical topics to real-world contexts.

Literature

Archives Portal Europe website.

Batzeli, A. (2024), *Archives Portal Europe: an invaluable tool for digital research*. Retrieved on 7-4-2024 from: <https://digitalorientalist.com/2024/01/30/archives-portal-europe-an-invaluable-tool-for-digital-archival-research/>

HOLOCAUST EDUCATION: SOURCES AND LEARNING SCENARIOS FOR HISTORY EDUCATORS

Batzeli Anna

Historian / Postdoc researcher / Linnaeus University / Archives Portal Europe

Abstract

The appraisal and contribution of European Jews to the history and culture of Europe hold great significance, as they form an inseparable part of Europe's identity and cultural, intellectual, and religious heritage. At the same time, European Jews have been subjected to various forms of persecution, including discriminatory laws, expulsions, pogroms, and, most notably, the Holocaust during World War II, where six million Jews were systematically murdered by the Nazis and their collaborators. Today, keeping the memory of the Holocaust alive is as important as ever, as antisemitism still persists, with alarming increases observed in Europe and beyond. To this aim, significant contribution has Holocaust Education which serves as powerful means to keep the atrocities and the victims' experiences alive in collective consciousness. This is particularly important taking into consideration that the generations who experienced the Holocaust are almost gone, making it even more difficult to pass on the first-hand experience and the essential lessons to the next generations. Aim of the current paper is the presentation of sources History Educators may use to develop their own learning scenarios, tailored to their students' needs and interests. Indicatively, the following open-access sources will be presented:

- i. Search Culture: the Collections of the Jewish Museum of Greece;
- ii. Archives of the National Bank of Greece Cultural Foundation (MIET);
- iii. The Deportations of Jews Research Project and Digital Database(“Transports to Extinction”), Yad Vashem;
- iv. Holocaust Encyclopedia & Experiencing History, Holocaust Sources in Context, both developed by the United States Holocaust Memorial Museum;
- v. Blavatnik Archive;
- vi. Centre for Holocaust Education of the United Kingdom;
- vii. International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) Tools and Resources.

The paper will conclude with two example learning scenarios which will be based on the presented sources. These scenarios will refer on the deportation operations of the Jews from Crete and Eastern Macedonia and Thrace.

Key Words: Holocaust Education, History Education, History, Learning Scenarios

1. Introduction

The recognition and role of European Jews in shaping Europe's history and culture are of immense importance, integral to the continent's identity and its rich cultural, intellectual, and religious heritage. Despite this, European Jews have endured various forms of persecution, including discriminatory laws, expulsions, pogroms, and notably, the Holocaust during World War II, which saw six million Jews systematically murdered by the Nazis and their collaborators. Today, maintaining the memory of the Holocaust is as crucial as ever, given the persistent presence of antisemitism, with alarming rises observed both in Europe and beyond. In this context, Holocaust Education plays a significant role, serving as a potent tool to ensure the remembrance of the atrocities and the experiences of the victims remains alive in collective memory. This is particularly pertinent as the generation that witnessed the Holocaust firsthand is dwindling, making it increasingly challenging to transmit their experiences and the vital lessons they hold to future generations. The aim of the current paper is to present resources that History Educators can utilize to develop tailored learning scenarios that address the specific needs and interests of their students. The paper will conclude with two example learning scenarios which will be based on the presented resources. These scenarios will refer on the deportation operations of the Jews from Crete and Eastern Macedonia and Thrace.

2. Holocaust Education: Sources for History Educators

2.1. Search Culture: the Collections of the Jewish Museum of Greece

Search Culture (searchculture.gr) is the Greek National Aggregator of Digital Cultural Content, which provides open access to 111 digital collections, which include over 815,000 items, from 85 Greek cultural and research institutions, museums, archives, libraries and galleries. The portal is available in both Greek and English language. Search can be conducted either via simple – key word search or advanced search. Among the institutions that have contributed in the Search Culture Portal is the Jewish Museum of Greece. Its repository has 13,533 items, which cover different periods of the Greek Jews History and Culture from the ancient till the modern times. The Collections of the Jewish Museum of Greece are available in the following link: searchculture.gr Visitors of the website may apply simple word or short phrase search, as well as, to search the collections by ‘Subject’, ‘Place’, ‘Person’, ‘Chronology’, ‘Historical Period’, ‘Subcollections’, ‘Europeana type and ‘Thumbnail or file license’. The Collections of the Jewish Museum of Greece in Search Culture can be of a great use for History Educators willing to teach or introduce Jewish History and Culture to their students, as well as, to present topics related to World War II and the Holocaust. The latter has been grouped in a special subcollection (‘WWII – Holocaust DVD’), which is consisted by 552 items, and it is easily searchable via the available filters. Finally, the availability of the portal in two languages, allows History Educators to develop their own learning scenarios tailored to the learning objectives, for instance they could combine enriching students’ knowledge on Holocaust History with practicing English language.



Figure 1 (left): Four friends wearing the Yellow Star, have their picture taken in the Baron Hirsch ghetto. Only David Sion, standing in the middle at the back in the second picture, survived (source: searchculture.gr).

Figure 2 (right): March 19th or 20th, 1943: Last counting of the Jews from the Bulgarian Zone of Occupation in the Danube river port of Lom (source:searchculture.gr).

2.2. Archives of the National Bank of Greece Cultural Foundation (MIET)

The Greek Literature and Historical Archive (elia.org.gr) is part of the Cultural Foundation of the National Bank of Greece (miet.gr) and has collections related to the Greek Jewish History, a significant number of which are searchable and accessible online. The Greek Literature and Historical Archive was established in 1980 in Athens. In 1997 a branch office of the Archive was established at Thessaloniki and in 2009 the Greek Literature and Historical Archive joined the Cultural Foundation of the National Bank of Greece. The Greek Literature and Historical Archive contains collections that cover the 19th and 20th centuries.

Visitors of the Greek Literature and Historical Archive website can apply simple and advance search at the Archive's digital collections. The Greek Literature and Historical Archive can be of a great resource for History Educators looking for material related to the Greek Jews History and can be used for an introduction on the pre-Holocaust period.



Figure 3 (left): Athènes. Costume de juive de Thessalie (source: elia.org.gr).

Figure 4 (right): Salonique - Le Grand rabbin. Anniversaire de l' Indépendance Grecque (source: elia.org.gr).

2.3. The Deportations of Jews Research Project and Digital Database (“Transports to Extinction”), Yad Vashem

The mass deportation of millions of Jews from various locations across Europe and the Mediterranean region to ghettos, camps, and other fatal destinations during the Holocaust formed a crucial aspect of the Nazi regime's policy of persecution and extermination, ultimately leading to the implementation of the "Final Solution to the Jewish Question." The extensive research project known as "Transports to Extinction," also referred to as the Large-Scale Deportations of Jews Research Project (accessible at: yadvashem.org and collections.yadvashem.org), meticulously reconstructs these deportations carried out by the German Nazi regime and its collaborators during the Holocaust, striving to encompass every Jewish community affected by these actions. The primary objective of this research initiative is to compile accurate and detailed information regarding each deportation, including its transportation routes, the mechanisms of Nazi persecution involved in its execution, and the firsthand experiences of the victims. This thorough investigation relies on a wide array of primary and secondary sources for documentation. The specifics of these deportations and the logistics of the actual transports are accessible to the public through the project's digital database hosted on the Yad Vashem website. The overarching aim of this database is to preserve, to the fullest extent possible, the memory of the Jewish communities that were obliterated during the deportation process, thereby preventing their complete descent into oblivion.

The Deportations of Jews Research Project and Digital Database (“Transports to Extinction”) also includes visual, historical and bibliographical information on the deportation operations that were carried out in Greece and thus can serve as a great source for developing learning scenarios.

2.4. Holocaust Encyclopedia & Experiencing History, Holocaust Sources in Context, United States Holocaust Memorial Museum

The Holocaust Encyclopedia (encyclopedia.ushmm.org) was created by the Holocaust Memorial Museum of the United States and stands as the foremost online resource on the Holocaust, drawing the highest number of visitors and offering comprehensive information. It serves a diverse

audience, including the general public, educators, faculty, students, and scholars, presenting them with a wealth of resources. These include hundreds of articles, access to digitized collections, prompts for critical thinking and discussion, lesson plans, oral histories, videos, and numerous other materials. With over 950 articles available in English, the Encyclopedia further extends its reach by translating hundreds of these articles into 18 languages, such as Arabic, Farsi, Russian, and Spanish.

The Holocaust Memorial Museum of the United States has also initiated the ‘Experiencing History, Holocaust Sources in Context’ project (perspectives.ushmm.org). This project serves as an interactive educational tool designed for college classrooms and beyond. With this platform, instructors and students directly interact with primary sources concerning the Holocaust. Instructors have the flexibility to tailor courses to create personalized learning environments, incorporating original diaries, letters, oral histories, art, and various other materials. These sources, meticulously chosen, translated, and contextualized by Holocaust scholars, offer rich insights into the historical period.



Figure 5: The ruins of a synagogue destroyed by the Germans in 1943. The synagogue, originally built in 1853, was rebuilt after the war with the help of the American Jewish Joint Distribution Committee. Volos, Greece, 1944 (source: encyclopedia.ushmm.org).

2.5. Blavatnik Archive

The Blavatnik Archive (blavatnikarchive.org) is a non-profit organization committed to safeguarding and distributing resources that enrich the exploration of 20th-century Jewish and global history, particularly focusing on World War I, World War II, and Soviet Russia. While the archive focuses mainly on Soviet Russia, it has items that are of interest to Greek Historians and History Educators, such as Judaica Postcards that were produced in Greece.

2.6. Centre for Holocaust Education of the United Kingdom

The USL Centre for Holocaust Education is part of IOE, University College London’s Faculty of Education and Society (holocausteducation.org.uk). It was established in 2008 and it contains resources for History Educators, such as classroom resources, professional development courses, self-guided resources and materials and comprehensive guides for History Educators.

2.7. International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) Tools and Resources

The International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) unites governments and experts to strengthen, advance and promote Holocaust education, remembrance, and research worldwide and uphold the commitments of the 2000 Stockholm Declaration and the 2020 IHRA Ministerial Declaration. Inter alia, the International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) provides tools and resources for education professionals that include recommendations, guidelines, relevant publications and reports, toolkits and online resources. This material is available at the following link: holocaustremembrance.com

2.8. Centropa

Centropa was founded in 2000 with the aim to preserve Jewish memory in Central and Eastern Europe-wide, as well as, global-wide. Inter alia, Centropa provides access to education resources tailored to the needs of History Educators in Greece. The resources are available at: centropa.org and contain 19 lesson plans, 1 exhibition and 1 film.

2.9. Jewish Museum eClass

The Greek Jewish Museum eClass (eclass.jewishmuseum.gr) offers 13 open courses that cover various aspects of Greek Jews' history, cultural and religious heritage. Of these courses, 8 cover the World War II period and the Holocaust.

2.10. Additional Sources

Apart from the presented sources, interested educators may deepen their research and utilise sources, guidelines and materials on Holocaust Education from a number of institutions, such as UNESCO (unesco.org), Holocaust Education Trust (het.org.uk), Echoes and Reflections (echoesandreflections.org), Institute for Holocaust Education (ihene.org), Euro Clio (euroclio.eu), Arolsen Archives (arolsen-archives.org), etc.

3. Example Learning scenarios for History Educators

In this section two example teaching scenarios for History Educators will be presented, which aim to get students acquainted with the deportation operations of the Greek Jews from Crete and Eastern Macedonia and Thrace. In both scenarios, the tasks are crafted with a foundation in the principles of differentiated instruction and the flipped classroom methodology within a blended learning setting.



Figure 6: Children in Auschwitz (source: eclass.jewishmuseum.gr).

Both scenarios offer several added values that enhance the learning experience and deepen students' understanding of historical topics. First of all, students will have the opportunity to access to primary source materials such as documents, photographs, maps, and audiovisual recordings that are not readily available in traditional textbooks. This direct engagement with primary sources will allow them to analyze historical evidence firsthand and develop critical thinking skills. Moreover, through the proposed learning scenarios, History Educators can create authentic learning experiences that simulate the process of historical inquiry and research. Students learn how historians analyze sources, construct narratives, and interpret the past, thereby gaining a deeper appreciation for the complexities of history.

Additionally, these scenarios aim to encourage History Educators to design their own teaching scenarios tailored to the needs of their students. For instance these scenarios could potentially have varying levels of complexity, scaffolding support for struggling learners while providing challenges for advanced students. This allows for differentiated instruction and personalized learning experiences.

The proposed scenarios also encourage the design and implementation of collaborative tasks. These tasks promote teamwork, communication, and peer learning, fostering a sense of community within the classroom. Last but not least, the proposed scenarios employ a number of digital tools. Thus, students are offered the opportunity to develop digital literacy skills and familiarize themselves with technology tools commonly used for historical research and analysis. This integration of technology prepares students for the digital demands of the 21st century.

3.2.1 Example Teaching Scenario no. 1: the deportation operation of the Greek Jews from Crete

The primary objective of Example Teaching Scenario no. 1 is enriching the knowledge of the students on the Holocaust and its impact, as well as, to raise their awareness on the importance of keeping the memory of the Holocaust alive. Finally the scenario involves the use of several digital tools, advancing thus digital literacy of the students.

The scenario is addressed to 25-30 students at the age of 16-17, who have good knowledge of English language. Its duration is 4 teaching hours and the preparation time for the History Educator to adjust the teaching materials to his own context is estimated at 2 hour.

Teaching hour	Activities
1 st – 2 nd	Following an introduction on the history of the Holocaust, a classroom discussion will be initiated on the topic and students will be encouraged to share their own views and opinions. Following the end of the discussion, the History Educator will present to the classroom the “Transports to Extinction” project virtual map on the deportation operation of the Cretan Jews (which is available here: collections.yadvashem.org) and encourage them to find additional material/archival items related to Cretan Jews history. To this aim, students will be divided into groups of 5. Each group has to present and discuss its search outcomes in the classroom.
3 rd – 4 th	The students, under the guidance of the History Educator, will be encouraged to identify and create an interactive map of Cretan Jews’ Heritage sites, utilizing existing digital tools such as Padlet, Google Maps and/or Thinglink. After the end of the activity, the map can be posted on the school website.

The same process could be followed by the History Educator to develop their own scenarios. After the end of the scenario, History Educators are encouraged to obtain students feedback, so as to be able to improve it.

3.2.2 Example Teaching Scenario no. 2: the deportation operations of the Greek Jews from Eastern Macedonia and Thrace

The aim of the Example Scenario no. 2 is to deepen students' knowledge on World War II and the Holocaust. During the implementation of the scenario, students will have the opportunity to discuss wars and their impact to communities. As it was the case of the first example scenario, example scenario no. 2 also employs a number of digital tools, preparing thus the students for the digital demands of our era.

Scenario's target group is students at the age of 16-17, who have good knowledge of English language. Its duration is 5 teaching hours and the preparation time for the History Educator to adjust the teaching materials to his own context is estimated at 2 hour. The scenario can be implemented to a classroom with up to 30 students.

Teaching hour	Activities
1 st – 2 nd	The History Educator will initiate the discussion by presenting video, maps and images from a number of sources: 1. Videos, maps and images from the Jewish Museum eClass: eclass.jewishmuseum.gr 2. Video from the deportation operation: encyclopedia.ushmm.org 3. "Transports to Extinction" project relevant virtual maps: collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org, collections.yadvashem.org. Following an introduction on the scenario's topic and its importance, a classroom discussion will be initiated on the topic and students will be encouraged to share their knowledge on the Holocaust and World War II and their views on their impacts. Following the end of the discussion, the History Educator will explain to the students how to use and do research online and encourage them to find additional material/archival items related to the scenario's topic. To this aim, students will be divided into groups of 3 to 5 persons each. Each group has to present and discuss its search findings in the classroom.
3 rd – 4 th	The students, divided into groups and under the guidance of the History Educator, will be encouraged to identify photographs, paintings and videos on the Holocaust, utilising a number of online search engines. Students may focus on a specific topic related to the Holocaust, such as children, women, perpetrators, etc. It is advisable each group to select a topic of their interest and to be encouraged to propose a topic.

	After the end of the online research, each group will be asked to create their own exhibition using Canva.
5 th	Each group will present their exhibition in the classroom. The exhibitions can be also posted at the school's website and/or blogspot accompanied by a short introductory article developed by each group with the support of the History Educator.

The same process could be followed by the History Educator to develop their own scenarios. After the end of the scenario, History Educators are encouraged to obtain students feedback, so as to be able to improve it.



Figure 7: The Yugoslav and Greek territories annexed by Bulgaria during World War II (source: encyclopedia.ushmm.org).

4. Closing remarks: Why teach the history of the Holocaust?

As stated by the Montreal Holocaust Museum: ‘1. Teaching about the Holocaust allows us to understand the impact of history on our society.

- The Holocaust was a defining event in the history of humanity that shook the foundations of Western civilization and transformed international politics and justice.

- The study of the Holocaust helps us to understand key concepts such as democracy, dictatorship, propaganda, collaboration, resistance, intervention, and genocide. [...]

2. Teaching about the Holocaust helps us to understand the impact of history on human beings.

Analyzing the accounts of Jewish men and women’s experiences brings a human dimension to the study of the Holocaust and helps us find the right balance between critical analysis and empathy with the victims. These personal accounts allow us to see events from the victims’ point of view, and where relevant, to understand how they resisted spiritually and physically. [...]

3. Teaching about the Holocaust allows us to study the impact individuals can have on history.

- Studying the behavior of individuals during the Holocaust and situating them in a historical context allows us to highlight what power citizens had at that particular time. It can also lead us to consider what power citizens have today.

- A comprehensive study of the Holocaust must also include the initiatives undertaken by some citizens to stop or mitigate the atrocities committed against the Jewish people. No matter how marginal the clandestine rescue efforts and underground support systems were, they remain a part of

the history of the Holocaust. Analyzing examples of resistance or interventions that saved lives contributes to a better understanding of the power of individual citizens.

- Studying the Holocaust also gives us the opportunity to reflect on the fragility of democracy, the importance of our participation as citizens and the necessity of holding people in power to account.

- Studying the Holocaust contributes to civics and human rights education. It invites us to reflect on fundamental themes of life in society and the negative impacts of common realities such as racism, discrimination and hatred.

- The historical study of the Holocaust and Nazism teaches us that genocide occurs in phases and that it is possible to identify them in advance, in order to prevent future genocides. Doing so successfully requires the engagement of all levels of society, from the international community to governments and citizens.'

Literature

For the development of this paper, tools and resources from the following entities have been presented: Search Culture: the Collections of the Jewish Museum of Greece, Archives of the National Bank of Greece Cultural Foundation (MIET), The Deportations of Jews Research Project and Digital Database ("Transports to Extinction") Yad Vashem, Holocaust Encyclopedia & Experiencing History and Holocaust Sources in Context (United States Holocaust Memorial Museum), Blavatnik Archive, Centre for Holocaust Education of the United Kingdom, International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) Tools and Resources, Centropa, Greek Jewish Museum eClass, Unesco, Holocaust Education Trust, Echoes and Reflections, Institute for Holocaust Education, Euro Clio and Arolsen Archives.

Montreal Holocaust Museum, *Why teach the History of the Holocaust – and How?* Retrieved on 7-4-24 from: <https://museeholocauste.ca/en/resources-training/why-teach-history-holocaust-how/>

ORGANIZATIONAL SILENCE AMONG TEACHERS AND THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP

Markaki Eirini

Phd, Department of Political Science, University Of Crete

Efthymiopoulos Andreas

Phd Candidate, Department of Business Administration, University of West Attica

Abstract

The phenomenon of silence in organizations, such as schools, is not limited to the "absence of voice", but also includes a number of cognitive processes, emotions and intentional behaviors, such as negative attitudes of employees, absenteeism, deliberate lack of understanding from superiors, that altogether have psychological impacts on employees. The purpose of this literature review is to highlight the dimensions, the causes and the consequences of organizational silence, as well as the critical role of school leaders. The findings of this research showed that inside a supportive school environment, school leaders have to make specific choices in order to "break" teachers' silence and increase the latter's satisfaction through their participation in the decision-making process and school governance, creating a sustainable positive climate. The conclusions that emerged of this research are quite important and may contribute not only to further acquisition of knowledge, but also to real-world solutions, related to the effective functioning of schools, by viewing them as organizations.

Key words: communication, organizational silence, perceived climate of silence, school leadership

1. Introduction

The focus of the organizational management is the best utilization of organizations' most valuable asset: human resources. The possibilities of interpersonal communication within organizations and the ease exchange of ideas, opinions and information on issues concerning the work process or the people who work in them, creates the conditions for enhancing the employees commitment to organizational change and development (Eriguc, Ozer, Turac & Songur, 2014). However, it is a common phenomenon that employees do not express their ideas, opinions and information, or else the prevalence of organizational silence (Bagheri, Zarei & Aeen, 2012). Employees appear, for personal reasons, reluctant to share information, ideas and opinions and managers also discourage open communication considering that employees' behavior is only focused on problems, creating thus negative impressions (Dimitris & Vakola, 2007).

2. Aspects of communication in organizations

Communication is the mutual contact between individuals and groups, the transmission and exchange of messages and information from someone who is understood as a transmitter to someone who is understood as a receiver. It is the main component of any organization, it happens every day and occurs in many different ways (Aspridis, Tselios & Rossidis, 2018). It is divided into interpersonal communication, which refers to personal communication between individuals and organizational communication, which is related to organized communication between members of an organization and is mainly of a service-oriented nature (Katsaros, 2008). In one-way communication, the message is encoded by the sender, based on a common communication code, and sent to the receiver through a communication channel (Lunenburg, 2010). Communication process changes to a two-way communication if there is a response from the receiver and interaction, in the form of feedback, among the participants (Beladakis, 2009). In the context of downward communication, the flow of information follows a path from the upper management levels to the lower levels, while, on the contrary, in upward communication, lower managers feed messages to their superiors. Top management or supervisors of organizations often determine the communication channels, that is, the way in which subordinates will express their concerns, share their ideas and opinions about their work or the organization itself (Deriziotis, Skftos & Harokopos, 2006). Effective communication in organizations often faces barriers as employees appear reluctant to voice their concerns about organizational problems or issues deciding to remain silent (Milliken, Morrison & Hewlin, 2003). Silence disrupts communication, which is considered a key to organizational success and effective organizational functioning (Knoll, Wegge, Unterrainer, Silva & Jönsson, 2016).

2.1. The phenomenon of organizational silence

Morrison and Milliken (2000) first used the term "organizational silence" to describe the collective phenomenon whereby employees withhold information, opinions, or concerns about problems or issues related to their work or the organization itself. There are many reasons why employees prefer to remain silent. These include individual level factors, for example employees with traits of duty orientation may be attentive to the potential costs of speaking up at work such as disapproval from those in positions of power (Tangirala, Kamdar, Venkataramani & Parke, 2013). Also, employees' psychological detachment (Burris, Detert & Chiaburu, 2008) or their implicit beliefs about the futility of voice (Detert & Edmondson 2011). Others are related to contextual factors, as organizational culture that is innovation resistant (Lee, Kim & Shin, 2023), perceived

climate of fear in the organization (Kish-Gephart, Detert, Treviño & Edmondson, 2009) perceived powerlessness (Morrison & Rothman 2009) and issues concerning leadership style (Morrison, 2014).

2.2. Organizational silence dimensions

Pinder and Harlos (2001), analyzing employee silence, distinguished between: a) acquiescent silence, which refers to the case where employees do not express their ideas, information, and opinions. Instead, they passively choose disengagement from the events that occur in the organization (Van Dyne, Ang & Botero, 2003) and b) quiescent silence, as not revealing any information about the organization aiming at avoiding any negative consequences. According to Morrison and Milliken (2000), this form of silence is based on psychological safety and the opportunities given to the organization regarding the expression of the employees' opinions (voice opportunities). Van Dyne et al. (2003), differentiated between defensive and prosocial silence. The former stems from fear and consequently employee silent behavior is based on self-protection motives. Compared to prosocial silence, defensive silence is more proactive as individuals before manifesting this type of silence have considered all alternative forms of behavior and choose silence as a strategy (Bagheri et al., 2012). Prosocial silence is a deliberate proactive behavior of withholding information, ideas and opinions in the context of manifestation of organizational citizenship behavior. It is focused on the benefit of other employees within the organization, therefore it has altruistic characteristics (Brinsfield, Edwards & Greenberg, 2009 · Chou & Chang, 2020). Table 1 that follows, summarizes the types of employee silence according to their motivations.

Table 1. Employee Silence Motives and Types of Silence

Motives for Employee Silence behavior	Types of Employee Silence
Disengagement behavior (based on resignation and the employee's inability to make a difference)	Acquiescent silence or, Ineffectual silence or, Disengaged silence -Pinder and Harlos (2001), - Van Dyne et al. (2003), -Brinsfield (2013), -Knoll & Van Dick (2013)
Self-protection behavior (based on the employee's fear of feeling at risk).	Quiescent silence or, Defensive silence or, Cynical silence or, Habituated silence -Morrison and Milliken (2000), -Pinder & Harlos, (2001), -Van Dyne et al. (2003), -Kish-Gephart et al. (2009), -Knoll & Van Dick (2013) -Prouska & Psychogios (2018)
Altruistic behavior (based on cooperation and altruism)	Prosocial silence or, Relational silence or, Cooperative silence. -Van Dyne et al. (2003), -Brinsfield (2013), -Knoll & Van Dick (2013)

Opportunistic behavior (purpose-based)	Opportunistic silence or, Deviant silence -Greenberg, Brinsfield & Edwards (2007), -Brinsfield et al. (2009), -Knoll & Van Dick (2013)
Behavior of reluctance (based on lack of self-confidence).	Diffident silence -Brinsfield (2013)

2.3. The consequences of organizational silence

Free expression of employees' views within the organization is directly related to their performance and productivity (Van Dyne & Le Pine, 1998). If decisions within organizations are made solely by top management and there is a lack of feedback to the rest of the organization, upward communication is discouraged and there is a barrier to climate change (Frazier & Bowler, 2015). Ellis and Van Dyne (2009), argued that when silence prevails in the organization there is no exchange of knowledge and collective ideas, no new ideas on work-related issues, no identification of the problems, and, as a result, any solutions to problems are inadequate. The lack of expression of employees' views negatively affects the climate of trust in the organization and has negative psychological effects on employees, such as fear and frustration, lack of motivation and self-confidence, discrepancy between their perceptions and their observed behavior and a decrease in their commitment to the organization (Eriguc et al, 2014; Shojaei & Tabarei, 2016). Also, fewer opportunities for expression among employees themselves reinforce the silence effect, reducing further employee commitment and satisfaction and enhancing their intention to leave the organization (Fard & Karimi, 2015; Morrison & Milliken, 2000; Vakola & Bouradas, 2005). If communication is key to the success of an organization, silence contributes to the reduction of employee performance and results in the reduction of the performance of the entire organization (Morrison, 2014; Premeaux & Bedeian, 2003). To this end, Boufounou and Avdi (2016), in their research in the Greek public sector, concluded that organizational silence contributes negatively to the productivity of public services in the long run.

3. The impact of leadership styles on the perceived climate of silence

The causes for the emergence of the phenomenon of silence within organizations are mainly related to their culture and structure. Vakola and Bouradas (2005), focus on causes that lead to the silent behavior of employees, the so-called "perceived climate of silence" which consist of:

(a) **The imposition of silence by top management.** According to Morrison and Milliken (2000), the fear of managers, who feel threatened when they receive negative feedback from their subordinates and therefore try to avoid it, is a cause of silence enforcement in the organization they manage (Belias & Vakola, 2007),

b) **The supervisor's support of silence.** Employees fear that if they openly express their opinion about their supervisors' management style, their daily job routines and, at the end, their job performance will be negatively influenced (Pinder & Harlos, 2001).

c) **The lack of communication opportunities.** Mutual exchange of ideas, opinions and information within the organization and participation in decision making increases employees' trust in management and the organization, enhancing thus their organizational commitment (Smidts, Pruyn & Van Riel, 2001).

The effect of leadership style on organizational silence is strong (Shirvani, Arab, Karami, Delavari & Kiani, 2019). According to Tangirala and Ramanujam (2012), behavioral approach to leadership is crucial regarding employee silence behavior. Transformational leadership style is

change-oriented (Waldman, Javidan & Varella, 2004), emphasizing individualized care, two-way communication and inspirational motivation (Bass, 1985), which results in fostering a sense of responsibility among employees in the organization and enhancing their willingness to voice their concerns and opinions (Duan, Li, Xu, & Wu, 2017). Empowering leadership encourages employees to 'break' their silence by adopting voice behavior (Hassan, DeHart-Davis & Jiang, 2019). Finally, the centralized way of decision making, the absence of communication channels and the fear of some type of repercussion from top management and supervisors, facilitate the prevalence of silent climate within organizations (Vakola & Nikolaou, 2012; Vakola & Bouradas, 2005).

4. The role of school leaders on breaking the silence of teachers

The attitude of school principals is considered decisive factor most associated with silence and voice. School principals acting as educational leaders form mainly communication opportunities within schools and shape organizational climate (Taliadorou & Pashiardis, 2015). Teachers will be more likely to voice their concerns when they feel that they are listened, supported and taken seriously by school principals (Gyurko, 2012). Only when there are positive teachers' perceptions of principal accessibility and openness to their ideas, teachers are engaged in learning and change processes engaging in voice behavior (Milliken & Morrison, 2000; Schlosser & Zolin, 2012). In schools where principals accept teachers' views and respects their abilities, teachers cooperate more harmoniously since they voice their concerns and benefit school as organizations through the provision of a plurality of views and consensus on every issue that arises (Alqarni, 2020; Morrison & Milliken, 2003). In addition, leadership style of school principals influences decision-making and is positively related to teachers' job satisfaction. When principals act rationally and collaboratively considering the opinions of members of the educational community, they can help increase teacher satisfaction (Bogler, 2001; Koutouzis & Malliara, 2017). In terms of leadership styles, transactional leadership is neutrally or negatively related to job satisfaction (Asghar & Oino, 2018). Also, transformational leaders, unlike authoritarian and transactional leaders, focus on teachers' individual needs, foster a climate of collaboration among them, utilizing their potential, encouraging them to eventually communicate upward, "breaking" their silence (Blenkinsopp & Snowden, 2016; Bush & Glover, 2003).

While, there is a plethora of research regarding employees' silence as a failure to voice, research regarding teachers' silence and especially on the crucial role of school principals in teachers' silence behavior in Greek educational context, is relatively rare. According to Klein (2017), there is a greater exchange of ideas (higher collaborative voice) among secondary school teachers compared to teachers working in elementary schools. Çetin (2013), in his research in primary schools in Turkey, found that the support of open channels of communication by school principals is negatively associated with the prevalence of silence climate mitigating teachers' withholding of ideas due to fear (low defensive silence). Kaltsogianni (2019), in her research in primary schools of Magnesia municipality in Greece, supported that the supportive behavior of the school principal is negatively associated with acquiescent silence. Also, Dimitriadou (2017), found a positive correlation between open school climate, which includes the supportive attitude of the principal, and teachers' cooperative voice (the opposite of cooperative silence) in primary schools in Chania. Further, according to the findings of Giannioti and Stavropoulos (2020) research, school principals' of primary and secondary schools in Greece supportive behavior is positively related to cooperative voice and negatively related to acquiescent and defensive silence.

5. Conclusions

Freedom of expression should be part of the organizational culture of all schools. Despite that hundreds of studies have been published, during the past decade (Morrison, 2023), on employee voice and silence, there is a relatively limited research regarding the phenomenon of organizational silence in education. This literature review focused on employee silence motives, on the consequences of

organizational silence and revealed the significant role of school leaders on breaking the silence of teachers. This review may provide the impetus for further investigation that is needed, regarding the causes and antecedents of teachers' silence, in combination with the way in which the school principal, acting as a leader, can contribute to the reduction of the organizational silence phenomenon. To this end, future studies may also investigate the association of organizational silence taking into account important variables such as, organizational commitment, job satisfaction, job performance, with the school principal's leadership style as a mediating factor. The above knowledge may prove valuable for making better decisions regarding the adoption of effective countermeasures aimed at 'breaking' silence and enhancing communication in the context of the school unit, through the active participation of school stakeholders in decision-making, the joint identification of needs and priorities and the cultivation of common values and culture in schools.

Reference List

- Alqarni, S. A. Y. (2020). How School Climate Predicts Teachers' Organizational Silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27.
- Asghar, S., & Oino, D. I. (2017). Leadership styles and job satisfaction. *Market Forces*, 13(1), 1-13.
- Aspridis, G., Tselios, D., & Rossidis, I. (2018). *Business communications*. Athens: Kritiki.
- Bagheri, G., Zarei, R., & Aeen, M. N. (2012). Organizational silence (basic concepts and its development factors). *Ideal Type of Management*, 1(1), 47-58.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational dynamics*, 13(3), 26-40.
- Beladakis, M. (2009). Managing innovations in education and the role of educational leadership. *Educational Sciences*, 1, 135-144.
- Belias, D. & Vakola, M. (2007). Organizational silence: A new challenge for human resource management. *Athens University of Economics and Business*, 6 (1), 1-19.
- Blenkinsopp, J., & Snowden, N. (2016). What about Leadership? Comment on Cultures of Silence and Cultures of Voice: The Role of Whistleblowing in Healthcare Organizations. *International Journal of Health Policy and Management*, 5(2), 125-127.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boufounou, P., & Avdi, K. (2016). Financial crisis, organizational behavior and organizational silence in the public sector: A case study for Greece. *SPOUDAI-Journal of Economics and Business*, 66(1), 46-78.
- Brinsfield, C. T. (2009). *Employee silence: Investigation of dimensionality, development of measures, and examination of related factors*. The Ohio State University.
- Brinsfield, C. T. (2013). Employee silence motives: Investigation of dimensionality and development of measures. *Journal of Organizational Behavior*, 34(5), 671-697.
- Brinsfield, C. T., Edwards, M. S., & Greenberg, J. (2009). Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualizations. In J. Greenberg and M.S. Edwards (Ed.), *Voice and Silence in Organizations*. Bringley. U.K: Emerald Group Publishing.
- Burris, E. R., Detert, J. R., & Chiaburu, D. S. (2008). Quitting before leaving: the mediating effects of psychological attachment and detachment on voice. *Journal of applied psychology*, 93(4), 912-925.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Çetin, Ş. (2013). Impact of Teachers' Perceptions of Organizational Support, Management Openness and Personality Traits on Voice. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1709-1721.

- Chou, S. Y., & Chang, T. (2020). Employee Silence and Silence Antecedents: A Theoretical Classification. *International Journal of Business Communication*, 57(3), 401–426.
- Deriziotis, X., Skyftos, K., & Harokopos, G. (2006). *Business Communication*. Athens: Sofia Editions.
- Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken-for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of Management Journal*, 54(3), 461-488.
- Dimitriadou, Th. (2017). *Leadership, motivation and employee reactions in public sector organizations: the case of Local Government organizations* (Master Thesis). University of Macedonia
- Dimitris, B., & Vakola, M. (2007). Organizational silence: A new challenge for human resource management. *Athens University of Economics and Business*, 6(1), 1-19.
- Duan, J., Li, C., Xu, Y., & Wu, C. H. (2017). Transformational leadership and employee voice behavior: A Pygmalion mechanism. *Journal of Organizational Behavior*, 38(5), 650-670.
- Ellis, J. B., & Van Dyne, L. (2009). Voice and silence as observer reactions to defensive voice: Predictions based on communication competence theory. *Voice and Silence in Organizations*, 37-61.
- Eriguc, G., Ozer, O., Turac, İ. S., & Songur, C. (2014). Organizational silence among nurses: a study of structural equation modeling. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 4(1), 150-162.
- Fard, P. G., & Karimi, F. (2015). The Relationship between Organizational Trust and Organizational Silence with Job Satisfaction and Organizational Commitment of the Employees of University. *International Education Studies*, 8(11), 219-227.
- Frazier, M. L., & Bowler, W. M. (2015). Voice climate, supervisor undermining, and work outcomes: A group-level examination. *Journal of Management*, 41(3), 841-863.
- Giannioti, B. & Stavropoulos, B. (2020). Investigating the relationship of the school's organizational climate with organizational silence and voice: A study of primary and secondary education teachers, *Neos Paidagogos*, 21, 389-397.
- Greenberg, J., Brinsfield, C. T., & Edwards, M. S. (2007, April). Silence as deviant work behavior: The peril of words unspoken. In *Symposium presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New York, NY.
- Gyurko, J. (2012). *Teacher voice*. Columbia University.
- Hassan, S., DeHart-Davis, L., & Jiang, Z. (2019). How empowering leadership reduces employee silence in public organizations. *Public Administration*, 97(1), 116-131.
- Kaltsogianni, A. K. (2019). *The teacher's organizational silence/voice phenomenon and correlations with school climate* (Master Thesis). University of Thessaly
- Katsaros, I. (2008). *Organization and administration of education*. Athens: Pedagogical Institute.
- Kish-Gephart, J. J., Detert, J. R., Treviño, L. K., & Edmondson, A. C. (2009). Silenced by fear: The nature, sources, and consequences of fear at work. *Research in Organizational Behavior*, 29, 163-193.
- Klein, G. A. (2017). *Sources of power: How people make decisions*. MIT press.
- Knoll, M., Wegge, J., Unterrainer, C., Silva, S., & Jönsson, T. (2016). Is our knowledge of voice and silence in organizations growing? Building bridges and (re) discovering opportunities. *German Journal of Human Resource Management*, 30(3-4), 161-194.
- Knoll, M., & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349-362.
- Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-89.

- Lee, K. S., Kim, Y. S., & Shin, H. C. (2023). Effect of Hotel Employees' Organizational Politics Perception on Organizational Silence, *Organizational Cynicism, and Innovation Resistance. Sustainability*, 15(5), 4651-4669.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-10.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 173-197.
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1563-1568.
- Morrison, E. W. (2023). Employee voice and silence: Taking stock a decade later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 79-107.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725.
- Morrison, E. W., & Rothman, N. B. (2009). Silence and the dynamics of power. *Voice and Silence in Organizations*, 6(5), 111-134.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in personnel and human resources management* (pp. 331-369). Emerald Group Publishing Limited.
- Premeaux, S. F., & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: The moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1537-1562.
- Prouska, R., & Psychogios, A. G. (2018). Do not say a word! Conceptualizing employee silence in a long-term crisis context. *The International Journal of Human Resource Management*, 29 (5), 885-914.
- Schlosser, F., & Zolin, R. (2012). Hearing voice and silence during stressful economic times. *Employee Relations*, 34 (5), 555-573.
- Shirvani, M., Arab, M., Karami, H., Delavari, S., & Kiani, M. M. (2019). Survey on the Relationship between Organizational Silence and Management Styles from the Viewpoint of Employees of TUMS General Hospitals 2016. *Evidence Based Health Policy, Management and Economics*, 3(1), 23-31.
- Shojaei, A. A., & Samenei Tabarei, S. F. (2016). The effect of organizational silence and voice on organizational learning in elementary school teachers (Iranian study). *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*, 7(5), 145-151.
- Smidts, A., Pruyn, A. T. H., & Van Riel, C. B. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051-1062.
- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.
- Tangirala, S., Kamdar, D., Venkataramani, V., & Parke, M. R. (2013). Doing right versus getting ahead: The effects of duty and achievement orientations on employees' voice. *Journal of Applied Psychology*, 98(6), 1040.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2012). Ask and you shall hear (but not always): Examining the relationship between manager consultation and employee voice. *Personnel Psychology*, 65(2), 251-282.

- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2012). *Organizational psychology and behavior*. Athens: Rosili.
- Van Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359-1392.
- Van Dyne, L., & Le Pine, J. A., (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108-119.
- Waldman, D. A., Javidan, M., & Varella, P. (2004). Charismatic leadership at the strategic level: A new application of upper echelons theory. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 355-380.

PERSPECTIVES ON NATIONAL IDENTITY AND INTERCULTURAL ADEQUACY OF TEACHERS: EXPLORING THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL EDUCATORS

Kanakaki Kyriaki

Primary School Teacher,

MA in School Administration, MA in Language Teaching in Intercultural Environments

Summary

This study investigates the influence of teachers' ethnic identity on their intercultural competence. The researcher discovered that teachers rated their intercultural competence moderately, and identified the ethnocentrism of the education system. In contrast, they rated the functional and institutional difficulties of the multicultural classroom very highly. Additionally, only one-third of teachers frequently use materials on interculturality and its impact on education. The study concludes that teachers may struggle to overcome the boundaries of their national identity and revise concepts of national greatness and homogeneity of national culture. This can have a negative impact on their intercultural competence, supporting the study's hypothesis that efforts to maintain national identity can hinder intercultural competence. Finally, this study emphasises the necessity for additional research on ethnic identity and intercultural education in Greece to promote an intercultural society and recognise multiple identities.

Key words: National identity, Teachers, Multicultural classroom, Integration, Intercultural education

1. Theoretical Framework

Modern society, in the light of globalization, is undergoing constant transformations. The retreat of the welfare state, the degradation of solidarity and respect for fellow human beings, the rise of individualism, now transform society into a massive set of ordinary people, where certainties have ceased to function as a point of reference and self-determination (Bauman & Bordoni, 2016).

Globalization is characterized by economic, social, and cultural conflicts, as well as ruptures with traditional societal organization (Nikolaou, 2005). These transformations have also affected the institution of education. The school, as a microcosm of society, and the professional identity of teachers are not immune to the dangers and uncertainties brought about by these changes. According to Beijaard, Meijer & Verloop (2004), teacher development requires active participation and involves

a continuous process of interpretation and reinterpretation of experiences. It is an interactive process between individuals.

The significance of this research lies in the fact that, although there has been a considerable amount of research on multiculturalism and identity in the field of education, both in Greece and abroad, few studies have focused on the national identity of teachers. The research on teachers' national identity and its impact on their intercultural readiness is limited.

Greek National Identity

The concept of identity is influenced by an individual's continuous interaction with their socio-cultural environment (Damanakis, 2007). However, globalization can lead to homogenisation by attempting to eliminate diversity through means such as advertising and language hegemony. This can create conditions of otherness, insecurity, and fluidity that prompt a re-evaluation and transformation of identity (Taylor, 2010).

National identity, like any identity, develops along two poles. The first characteristic pertains to the resistance of local languages, customs, and traditions against those who advocate homogenisation and national uniformity. The second characteristic pertains to cultural crusades aimed at eliminating the narrow-mindedness that results from nationalism (Bauman, 2004). According to Smith (1991), national identity has the following characteristics:

- a historical territory,
- shared myths and historical memories
- a common mass public culture
- common legal rights and responsibilities for all members
- a common economy and freedom of movement within the territory.

As far as Greece is concerned, Svoronos (2017) argues that the foundation of the modern Greek nation and its national identity is based on a combination of ancient Greek culture, the revival of progressive ancient ideals, and the Christian Orthodox and imperial Byzantium. These elements have been deepened and combined to create the Greek nation. Tsoukalas (2013) and Svoronos (2017) have both explored this topic. The Greek self-image is often seen as confused and divided between the Western European vision, which derives its superiority from ancient Greek cleos, and the Greek-speaking and Orthodox Byzantine East (Tsoukalas, 2013). According to Avdela (1997), the modern national self is constantly striving to regain its lost greatness, which can hinder its flexibility and adaptability, both of which are essential for survival (Avdela, 1997). The constant projection and attachment to the classical past has hindered the cultural development of the modern Greek state, which remains degraded. To maintain the universality of Greek culture and strengthen the sense of cultural self-sufficiency, it is important to avoid reinforcing the Greek nationalist discourse, which can lead to religious and cultural fanaticism (Tsoukalas, 2013). Simultaneously, globalisation has led to the degradation of the welfare state, economic austerity, unemployment, misery, and increasing social inequalities in contemporary Greek society (Tsoukalas, 2013). These conditions are further exacerbated by the influx of immigrants and refugees, which some perceive as a threat to Greek national identity, purity, and homogeneity (Fragoudaki, 2006).

The characteristics of Greek national identity and nationalism suggest the presence of strong xenophobic and sometimes racist elements in Greek society (Karakatsanis & Swarts, 2007). However, it is important to consider the extent to which the current multicultural dimension of the Greek education system, which is the primary source of national ideology (Fragoudaki & Dragona, 1997), may incorporate xenophobic elements.

Intercultural Competence and Intercultural Readiness of the Greek Teacher

The term 'intercultural competence' refers to a teacher's ability to communicate with foreign learners beyond the boundaries of their national culture and to meet the specific demands of a class's diverse learning potential. This requires appropriate pedagogical experiences and feedback (Paleologos, 2005; Goncalves et al., 2006). Intercultural competence is a crucial aspect of a teacher's skills and teaching practices. It presupposes intercultural readiness, as noted by Gundara (1994). However, intercultural readiness does not always develop into intercultural competence. The term 'intercultural proficiency' encompasses both intercultural readiness and competence, and refers to the professionalism that every teacher should demonstrate (Paleologou, 2005).

Several studies over the past decade have shown that teachers do not feel adequately prepared to teach foreign language students due to a lack of scientific and specialised support, as well as deficiencies in school infrastructure (Spinthourakis & Katsillis, 2003; Nikolaou, 2011). Black and Halliwell's (2000) research reveals that teachers struggle to apply the knowledge gained from their studies to the classroom, despite receiving training in other subjects. Gayle-Evans (2004) conducted research on the application of multicultural education in Florida, USA, with a sample of kindergarten teachers. The study found that these teachers do not feel comfortable working with students from different cultural and linguistic backgrounds due to low intercultural competence and ignorance of intercultural educational practices. This results in difficulties when implementing multicultural education (Gayle-Evans, 2004). According to Karatzias and Spinthourakis (2005), teachers often have limited intercultural readiness and ability to manage diversity, and further development is left to their own discretion with the help of books or scientific journals. The lack of intercultural competence may be the reason why they are didactically ineffective in managing issues of otherness in the classroom (Karatzias & Spinthourakis, 2005). According to Butler, Lee, and Tippins' (2007) research, teachers' ability to manage classroom diversity is hindered by a lack of knowledge and information about other cultures. Similar findings are presented by the researches of Damanakis, 1997; Markou, 1997; Fragoudaki, 1997; Nikolaou, 2000; Mattheou, Karatzia, Stavlioti, & Spintouraki, 2001; Papachristou & Paleologos, 2002; Skourtou, 2005; Kossyvaki, 2005; Giannika, 2011 highlighting the inadequacy of teachers in matters of intercultural education due to lack of information and low training.

Stergiou (2007) argues that monocultural education received by teachers can contribute to negative attitudes in students from diverse cultural backgrounds. The lack of intercultural competence raises concerns about managing multicultural classrooms and the potential for teachers to fall into stereotypical thinking about their students. The limitations of the teacher in this case reveal a larger issue with the educational system's failure to address monocultural attitudes and practices, and to adequately train teachers to view diversity in the classroom as an opportunity for learning (Kesidou & Papadopoulou, 2008).

However, as Nikolaou (2011) emphasizes, Greek teachers do not become complacent, but take responsibility for their inadequacies and often attempt to correct them through retraining programs, training, or even self-education. Therefore, the teacher, acknowledging their limitations in handling the challenges presented by multiculturalism (Kesidou, 2008), must approach diversity as a considerate educator (Matsagouras, 1995; Kalaitzopoulou, 2001), who is knowledgeable and skilled in diagnosing and addressing the needs of the contemporary classroom and an exploratory approach to teaching (Xochellis, 2005).

The main question of this study is to what extent modern educators, who may themselves be victims of social discrimination, low pay, and job dissatisfaction, can effectively manage the insecurities produced by today's globalized society while maintaining a positive attitude and developing the ability to engage with foreign students in the context of a multicultural classroom. In summary, it is crucial to consider the potential conflict between a Greek teacher's intercultural competence, which is essential for teaching a multicultural class and is an extension of their

professional identity, and their beliefs and perceptions regarding their national identity in today's fluid and uncertain society.

2. Main Part

2.1. Methodology

2.1.1. Introduction

The purpose of this chapter is to present the research questions that guided this work, as well as the methodological approach used to collect and process data. Specifically, this chapter presents the research questions, the research tool used to collect data, the sampling type, and the research sample.

2.1.2. Aim and Research questions

The aim of this research is to examine the national identity of primary schools in the Prefecture of Attiki and their impact on intercultural capacity and readiness, which are integral to their professional identity. The study will focus on teachers in the Municipality of Athens and Marathon to explore their perceptions. The study examines the intercultural competence of teachers and the preparedness of the education system to address the demands of a modern multicultural classroom. The objective is to determine whether the findings are consistent with foreign and Greek surveys. The research hypothesis is that teachers' attempts to maintain their national identity may impede their ability to implement multiculturalism.

The study's research questions are:

- What is the perception of national identity among Greek teachers?
- How prepared are Greek teachers and the Greek educational system to manage multiculturalism?

2.1.3. Research Procedure

To ensure the smooth conduct of research and the participation of the necessary number of teachers, it was necessary to provide school directors with immediate information on the survey's content and target audience, including those serving in primary schools. It is important to note that the anonymity of teachers' personal data must be ensured in accordance with the Rules of Research (Iosphidis, 2008: 277-278). The questionnaires were distributed by the Director of the School Unit based on the total number of teachers. The collection of the questionnaires was facilitated by the school manager in sealed folders.

2.1.4. Research tool

During the drafting of the questionnaire, we considered both the research questions and the theoretical framework. The self-supplemented questionnaire included closed requests with predefined answers. The first part of the questionnaire contains questions about the subjects' demographics, such as gender, age, educational level, training, specialty, professional relationship, experience, and years of experience in this school. This section contains data on the location of the school unit of the respondents.

The main part of the questionnaire consists of closed-ended questions, which have the advantage of being easier and quicker to answer (Bailey, 1994: 118). The main focus of the questionnaire is to measure teacher perceptions. The Likert Scale is a useful tool for evaluating perceptions, values, and incentives.

The questionnaire comprises five (5) axes in the form of statements: multicultural adequacy (Cronbach's alpha = 0.843, N = 18); frequency of using sources about interculturalism and its impact on education (N = 7); functional and institutional difficulties of a multicultural class (Cronbach's alpha = 0.875, N = 13); ethnocentrism of the educational system (Cronbach's alpha = 0.885, N = 16); and perceptions of national identity (Cronbach's alpha = 0.719, N = 21).

2.1.5. Sample

To conduct this research, we selected a non-probability sample, specifically using convenience sampling due to its ease of accessibility and proximity to the participants' residences. The final sample consisted of 70 primary school teachers.

2.1.6. Statistical Analysis

The participants' characteristics and their responses to the questionnaire were depicted using descriptive statistics. Statistical analysis was conducted using SPSS22.0 software.

2.2. Research results

A brief analysis of the results, as condensed for the study economy, is presented below.

- The gender ratio of teachers is 30% male and 70% female.
- In terms of age, 40% of teachers are between 41-50 years old, 28.6% are over 51 years old, and the remaining 31.4% are between 25-40 years old.
- The level of education is not specified. 60% of the teachers have a master's degree, 45.71% have a university degree, 34.29% have a degree from a pedagogical academy, 22.16% have a TEI degree, and 17.14% have a doctoral diploma.
- In terms of region, 82.9% of teachers work in areas with more than 50,001 inhabitants, while the remaining 17.1% work in regions with 2,000-50,000 inhabitants.
- Employment: 94.3% of the teachers have permanent contracts, while the remaining 5.7% are substitutes.
- Training: 90.0% of the teachers have received simulation training, 35.71% have been trained through teaching, 15.71% have undergone SELME training, 11.43% have undergone SELDE training, and 4.29% hold a degree from ASETEM/ASPAITE.
- Frequency of using sources on interculturalism and its impact on education: Table 1 shows that 31.43% of teachers use books on the subject very often or always, while 30.0% attend seminars. 18%... 57% of the teachers read scientific journals. 15.71% of the teachers follow in-service training or school council. 11.43% of the teachers attend conferences. 4.29% of the teachers voluntarily work in institutions or NGOs, and 5.71% of the teachers attend O.EP.EK Programs.

Table 1: Frequency of using sources about interculturalism and its impact on education

	Never		Very little		Sometimes		Very much		Always	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Conferences	19	27,14%	26	37,14%	17	24,29%	7	10,00%	1	1,43%
2. Seminars	10	14,29%	25	35,71%	14	20,00%	15	21,43%	6	8,57%

3. In-Service Training / School Council	10	14,29%	25	35,71%	24	34,29%	7	10,00%	4	5,71%
4. Books on the subject	9	12,86%	19	27,14%	20	28,57%	10	14,29%	12	17,14%
5. Voluntary work in institutions / NGOs	23	32,86%	29	41,43%	15	21,43%	2	2,86%	1	1,43%
6. O.EP.EK Programs	20	28,57%	25	35,71%	21	30,00%	4	5,71%	0	0,00%
7. Scientific journals	14	20,00%	24	34,29%	19	27,14%	12	17,14%	1	1,43%

- According to Table 2, teachers evaluate their multicultural adequacy, the ethnocentrism of the educational system, and the nationality identity in the educational system at a moderate level ($M = 3.01$, $SD = .46$; $M = 2.93$, $SD = .38$; $M = 2.93$, $SD = .38$, respectively). Additionally, teachers rate the functional and institutional difficulties of the multicultural class very high ($M = 3.48$, $SD = .45$).

Table 2: Teachers' Perception

	M	SD
Multicultural adequacy	3,01	,46
Functional and institutional difficulties of multicultural class	3,48	,45
Ethnocentrism of the educational system	2,72	,62
Perceptions on National Identity	2,93	,38

3. Conclusions

The purpose of this research is to investigate teachers' perceptions about the limits of their national identity in order to analyze the impact of these perceptions on their intercultural competence.

Teachers rated their multicultural competence moderately, while finding educational resources and navigating diverse classrooms challenging. One-third actively seek intercultural training, while few receive formal training. They, also, face conflicting demands: preserving national culture and embracing multiculturalism. This clash between national identity and professional duty creates insecurity and hinders their professional growth.

It is worth noting that a characteristic feature of the present study is the absence of extreme responses, racist or xenophobic perceptions, which shows that the fear of the teachers in our sample, as a result of the cultural heterogeneity of the classroom, has not been transformed into expressions of aggression and violence towards the foreign. Furthermore, teachers' fear of cultural loss doesn't

necessarily make them nationalists. Globalization and societal changes create insecurity, not just nationalist ideology. Bauman (2007) argues that deregulation, mobility, and shifting identities cause these feelings, leading to defensiveness and a cycle of fear and aggression. (Bauman, 1992: 696-697).

The study acknowledges potential nationalism among teachers, but avoids justifying it. It focuses on how insecurity from globalization and societal changes fuels ethnocentrism in the education system. This system struggles with multiculturalism, which requires embracing diversity and multiple identities. Finally, one could argue that ideological factors, such as the defense of national identity, within which the common cultural heritage and enhances the sense of belonging, as well as the ethnicizing and homogenizing functions of the education system. and because of the growing influx of immigrants and refugees in the age of globalization.

The research results contributed to investigating the dimension of national identity in teachers' perceptions and practices regarding intercultural competence. This previously unexplored area in Greece can serve as a starting point for further investigation. This is particularly important in light of Greece's intercultural society and the need to direct education accordingly.

Bibliography (References)

- Avdela, E. (1997). The formation of the national identity in the Greek school: "we" and the "others". In A. Fragoudaki, & T. Dragona (Ed.), *What is our homeland? Ethnocentrism in Education*. Athens: Alexandria.
- Avdela, E. (1997). Time, history and national identity in the Greek school. In A. Fragoudaki, Th. Dragona (Ed.), *What is our homeland? Ethnocentrism in Education*. Athens: Alexandria.
- Bailey, K.D. (1994) *Methods of social research*. The Free Press, New York
- Bauman, Z. (1992). Soil, blood and identity. *The Sociological Review*, 40(4), 675–701.
- Bauman, Z. (2001). Identity in the globalizing world. *Social Anthropology*, 9(2).
- Bauman, Z. (2004). *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z., (2007). *Liquid times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z., & Bordoni, C. (2016). *Modernity in Crisis*. Athens: Ypsilon.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Butler, M. B., Lee, S., & Tippins, D. J. (2006). Case based pedagogy as an instructional strategy for understanding diversity: Preservice teachers' perceptions, *Multicultural Education*, 13(3), 20-26.
- Damanakis, M. (1997). Search for an Educational Policy for the Children of Immigrants in Europe, in: *The Language Education of Greek Immigrants in Europe*. Ministry of Education - Greek Language Center. Athens, 33-42.
- Damanakis, M. (2007). *Identities and Education in the Diaspora*. Athens: Gutenberg.
- Fragoudaki, A., & Dragona, Th. (2008). *Addition no Subtraction, Multiplication not division*. Athens: Metaichmio.
- Fragoudaki, A., Dragona, Th., Androutsou, Al. (1997). *Intercultural education and teacher training*. Contemporary Issues, vol.63, 70-71.
- Gayle - Evans, G. (2004). It is never too soon: a study of kindergarten teachers: implementing multiculturalism in Florida's classrooms, *The Professional Educator*, XXVI (2), 1-16.
- Giannikas, A. (2011). The pedagogical and didactic dimension of interculturalism in primary education in Greece. Doctoral thesis. National kapodistrian university of Athens. Pedagogical Department of Primary Education.
- Gundara, J. S. (2000). Issues of discrimination in European education systems. *Comparative Education*, 36(2), 223–234.

- Iosifidis, Th. (2008) *Qualitative Research Methods in Social Sciences*. Athens: Kritiki.
- Kalaitzopoulou, M. (2001). The Teacher as a contemplative professional. Athens: Typothito.
- Karakatsanis, N.M. & Swarts, J. (2007). Attitudes towards the xeno: Greece in comparative perspective. *Mediterranean Quarterly* 18, 113-134.
- Karatzia, E. & Spinthouraki, H. (2005). Exploring the views of teachers on issues of intercultural education. In: *Proceedings of the 8th International Conference on: Intercultural Education-Greek as a Second or Foreign Language*, Center for Intercultural Education (KEDEK) - P.T.D.E. University of Patras, Patras, 8-10 July 2005, vol. III, Center for Intercultural Education (KEDEK) - P.T.D.E. University of Patras. Patras, pp.58-60.
- Kesidou, A. & Papadopoulou, V. (2008). The intercultural dimension in basic teacher education: Necessity and applications. *Pedagogical review*, 45, Athens, (pp. 37-55).
- Kesidou, A. & Papadopoulou, V. (2008). The intercultural dimension in basic teacher education: Necessity and applications. *Pedagogical review*, 45, Athens, (pp. 37-55).
- Kossivaki, F. (2005). The intercultural readiness of the Greek teacher and the current school reality: Theoretical and empirical approach. In: *Motivation*, vol. 6, 91-104.
- Markou, G. (1997). *Introduction to Intercultural Education. Greek and International Experience*. Athens: KE.D.A.
- Matsagouras, H. (1995). Thought-critical teacher: Demands of our time. In: Kazamias, A & Kassotakis, M. (Ed.). *Greek Education: Prospects for Reconstruction and Modernization*. Athens: Megas Sirios, (pp. 456-476).
- Mattheou, D., Karatzia-Stavlioti, E. & Spinthouraki, I.A. (2001). Multiculturalism and teacher training: Exploring needs and priorities. In: M. Vamvoukas and A. Hatzidaki (eds.) *Learning and teaching Greek as a mother tongue and as a second language I (vol. II)*. *Proceedings of the International Conference. Rethymno*, 6-8 October 2000. School of Education, Department of Primary Education, University of Crete. Athens: Atrapos, 426-444.
- Nikolaou, G. (2011). *Intercultural Didactics: The new environment - basic principles*. Athens: Pedio.
- Nikolaou, G. (2011). *Integration and education of foreign students in primary school. From "homogeneity" to multiculturalism*. Athens: Pedio.
- Paleologos, N. (2005). Intercultural Readiness and Ability, in: Kyridis, A., & Andreou, A. (Ed.). *Aspects of otherness*. Athens: Gutenberg.
- Paleologou, N., & Evangelou, O. (2003). *Intercultural Pedagogy: Educational, didactic and psychological approaches*. Athens: Atrapos.
- Skourtou, E. (2005). Teachers and their bilingual students. In: K. Vratsali (ed.), *Teaching experience and pedagogical theory*. Athens: Nisos, pp. 261-272.
- Spinthourakis, J.A. & Katsillis, M.J. (2003). Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece, in Ross, A (ed.) *A Europe of Many Cultures*. London: CiCe, 93-98.
- Stergiou, L. (2007). We and the Others. Judgments and discrimination. Attitudes of future teachers towards otherness. In: Govaris, Ch., Theodoropoulou, E. & Kontakos, A. (Ed.). *The pedagogical challenge of multiculturalism*. Athens: Atrapos, (pp. 96-119).
- Svoronos, N. G. (2017). *The Greek nation: Genesis and formation of Modern Hellenism*. Athens: Polis.
- Taylor, G., (2010). *The New Political Sociology Power, Ideology and Identity in an Age of Complexity*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Tsoukalas, K. (2013). *Forms of continuity and discontinuity: From historical upheaval to universal discomfort*. Athens: Foundation.
- Zografou, A., (2003). *Intercultural Education in Europe and Greece*. Athens, Typothito.
- Xochellis, P. (2005). *The Teacher in the modern world*. Athens: Typothito

ERASMUS+ PROJECTS FOR EMPOWERING TEACHERS IN GREEK SCHOOLS

Chasioti Vasiliki

Doctoral Candidate Anglia Ruskin Cambridge, Deputy Headteacher

Abstract

This research explores the perceptions of all the teachers serving in a primary school of an urban area of Greece pertaining to their empowerment to act as teacher leaders through their participation in Erasmus+ projects. The research employs quantitative methodology to provide insight into teachers' perception on their empowerment and agency as teacher leaders as a result of their participation in Erasmus+ projects in their school. The sample is 32 teachers, with two deputy headteachers and one headteacher, serving in an urban primary school. This research provides an insight into teachers' perceptions of how Erasmus projects could contribute to their professional development and enhance their efficacy as educators. The results of this research indicated that according to all the participants' perceptions, the school climate was improved after the implementation of the Erasmus projects and all the participating teachers were empowered to act as school leaders in their school community.

Key words: teacher leadership, teacher evaluation, school effectiveness, critical pedagogy

1. Introduction

This study focuses on the perceptions of Greek teachers with regard to their involvement and participation in Erasmus projects, which are aimed at enhancing the professional development of teachers and creating a positive school climate. The study delves into the various aspects of how teachers view their role as teacher leaders and how their participation in Erasmus projects has empowered them to act as such. Additionally, the study examines the impact of Erasmus projects on teachers' professional development, including acquiring new skills and knowledge and creating a positive school culture. Overall, the study provides insights into the benefits of Erasmus projects for teachers and schools and highlights the potential for such initiatives to support teacher leadership and promote positive learning environments.

The European Erasmus+ programmes are the amplified version of previous EU key actions pertaining to educational collaboration and the creation of new education policy (European Commission, 2020). Recent research on teachers' participation in Erasmus projects puts forward the idea that Erasmus+ international mobilities play a key role in fostering teacher agency by enabling self-organisation and collaborative communities of professionals (Mouraz et al., 2023). By engaging in new knowledge and skills, teachers can replace their old practices and beliefs with new ones, boosting their confidence in pedagogy and technology. Related research (Castro and García-Peñalvo, 2022) also highlighted how Erasmus+ projects contribute to generating and implementing good practices and prepare teachers to use successful teaching activities aiming at improving the educational processes. It is also indicated that the Erasmus+ projects positively affect participants' self-confidence (Gözcü, 2021) and enhance their socio-cultural status (Çelik, 2018). Furthermore, it is stated that there are important issues pertaining to multiculturalism and acceptance of diversity which arise in the context of participation in an Erasmus project (Karanikola et al., 2022).

Research in Portugal and Ireland indicated that teachers participating in Erasmus+ programmes become more motivated to lead and act as supportive leaders, promoting a distributive leadership model (Spillane et al., 2001). Relative research on Erasmus projects in Western Attica (Foulidi et al.,

2018) concluded that teacher training at European schools and educational organisations resulted in teachers' professional advancement and in good educational practices aiming at the empowerment of students to be creative and communicate more effectively at school. The participating teachers reported that after participating in Erasmus+ projects, they acquired valuable skills such as collaborating, managing and resolving conflict, and communicating with all educational stakeholders in a democratic and positive climate (ibid.). However, there is a dearth of research on the eventual empowerment and professional development of school teachers through their participation in Erasmus projects.

Specifically, the study involved thirty-two teachers who worked at a large, urban primary school with 324 students. These teachers completed questionnaires after participating in several educational activities that were part of two different Erasmus projects implemented in their school. The results of the study were analysed using descriptive statistics. This research provides evidence about the potential of teachers to become empowered to act as teacher leaders through their participation in Erasmus projects. The study indicates that teachers, through their involvement in Erasmus projects, can be motivated and empowered to develop innovative educational activities and projects that contribute to their professional growth and development.

2. Main part

2.1. Methodology

This study is quantitative research conducted at the end of the school year 2022-2023. The research focused on the teachers serving in a primary school who had participated in two Erasmus projects, KA122 and KA210. The participants were asked to complete questionnaires reflecting on their experiences and participation in these educational activities. The aim was to gather insights into their involvement and participation in these Erasmus projects. The questionnaires were distributed after successfully completing the educational activities in the framework of these two projects.

This quantitative approach is more concerned with the objectivity and the validity of what has been examined (Abdullah et al., 2017). This approach involves using measurable data to draw conclusions and make informed decisions. By prioritising objectivity and validity, researchers can ensure that their findings are reliable and accurately represent the studied topic. Results were analysed with SPSS V28 to increase understanding of research questions (Creswell, 2003). The research questions were the following: 1. What are teachers' perceptions of the impact of Erasmus projects on their empowerment and professional development? 2. How did the experiences of participation in the Erasmus projects affect the participants' teaching practices?

2.2. Results of the research

In this research, out of 32 participants, there were only three men and 29 women. Almost half the participants (15 teachers) were younger than 30, only 6 participants were from 31 to 40, 5 participants were from 41 to 50, and 6 participants were older than 50. Among the respondents, there is the headteacher, two deputy headteachers, eleven teachers with a permanent position and eighteen substitute teachers. Almost half the participants (15 teachers) had up to 5 years of teaching experience, four teachers had 5 to 10 years of experience, and seven teachers had 11 to 20 years of teaching experience. Furthermore, three teachers had 20 to 30 years of teaching experience, and three teachers had more than 30 years of experience. More than half (18 teachers) served their first year in this school, six teachers had from 2 to 4 years in this school, five teachers had from 5 to 10 years in this school, and only three teachers had more than ten years in the same school.

Pertaining to their educational level, eleven teachers had only a bachelor, while twenty-one teachers had a Master's degree, and two teachers were doctoral students. In this sample of participants, there were 21 Primary school teachers, two special education teachers, two Physical Education

teachers, two English teachers, one French teacher, one German teacher, one Art teacher, one ICT teacher, one music teacher and one drama teacher.

Out of 32 participants, six participants were involved in correspondence activities with French schools from Rouen, Lyon and Aniche. Nineteen teachers participated in hosting students from the Academie de Marseille and organising their activities in the school. Twenty-four teachers participated in hosting seven colleagues from a French school from Aniche and two colleagues from Toledo for job-shadowing activities in October and November 2022, respectively. Twenty-five teachers hosted colleagues from Lyon for job-shadowing activities in February 2023. Finally, eleven teachers participated in hosting 48 students and 11 teachers from the French school of Louis Pergaud, Lyon, in May 2023. Almost half the teachers participated in the Erasmus projects by organising the communication of their students with their counterparts from collaborating schools in the framework of correspondence or visits to our school. Twenty-five teachers accepted to host colleagues from partner schools for observation and job shadowing. Eighteen teachers attended a function or educational activity organised in their school for hosting foreign colleagues or students. Eleven teachers organised an activity for their partners during their visit to their school. The majority of participants (85%, N. 27) attended in-school training pertaining to elaborating and implementing Erasmus projects for school improvement.

In response to the first research question, this research indicates that the Erasmus projects implemented in their schools contributed to teachers' professional development. More specifically, most participants (69%, N. 22) contended that the Erasmus activities incentivised them to learn foreign languages or improve their skills in foreign languages. The vast majority of participants (91%, N. 29) claimed that the Erasmus projects motivated them to communicate with people from other countries and gain knowledge about life in different countries. The vast majority also confirmed (91%, N. 29) that these projects contributed to their job satisfaction and improved the school climate and the interpersonal relationships among educators in their schools.

Similarly, the vast majority of participants (94%, N. 300) stated that the Erasmus projects helped them accept other people and their diversity and motivated them to cooperate with their colleagues. The majority (78%, N. 25) also contended that these projects could contribute to their professional development. An equal number of participants (78%, N. 25) claimed that these projects offered them the opportunity to reflect on their teaching practices and to improve them. Furthermore, most participants (75%, N. 24) indicated that the Erasmus projects empowered them to opt for innovative teaching methods in order to confront challenges in their classes. Finally, most participants (69%, N. 22) stated that these projects empowered them to take the initiative to organise innovative educational activities.

In response to the second research question, all the participants (100%, N. 32) admitted that, after participating in Erasmus projects, they seek their students' participation in activities that help them become acquainted with European countries, their history and cultures. All the participants (100%, N. 32) also admitted that, after their participation, they seek the involvement of their students in activities promoting multilingualism, and they are interested in being informed about European subjects in order to incorporate them into their teaching activities. The vast majority of participants (97%, N. 31) claimed that, after their participation, they are interested in collaborating with other European schools to implement an Erasmus+ project, and they seek the participation of their students in activities promoting European values in European competitions and mobility projects.

Moreover, most participants (94%, N. 30) indicated that they are interested in participating in structured educational courses and job-shadowing activities in a European country. An equal number of participants (94%, N. 30) indicated that they are interested in collaborating with European schools and applying for an Erasmus KA210/220 project. Finally, most participants (91%, N. 29) stated that they would like to be informed about European projects and their educational benefits.

2.3. Discussion

As Erasmus projects gain momentum, this research stands out for its unique contribution. It offers valuable insights into the perceptions of teachers involved in Erasmus projects, shedding light on their empowerment to enhance teaching practices and foster professional development. The study underscores the impact of Erasmus projects on intercultural communication and diversity acceptance, aligning with earlier research (Stilianos et al., 2013) that underscores the significance of these programs for multicultural education and intercultural communication. It also echoes previous research (OECD, 2018) on teacher participation in Erasmus projects, identifying their primary motivation as the desire to accompany students, enhance their foreign language skills, and promote their continuous professional development.

Respondents in this research conveyed an image of participating teachers who are empowered to improve their educational practices as a result of their European experience in the framework of Erasmus projects. In this respect, the results reflect previous research stating that teachers' knowledge and language skills are enhanced through their participation in Erasmus projects (Novak et al., 2020). Moreover, the findings of this research reflect recent research findings (Mouraz et al., 2023) in that exposure to other education systems can raise teachers' awareness of alternative educational approaches. The data suggests that Erasmus+ participation fosters a sense of agency competency and encourages the emergence of collaborative educational communities that take ownership of curriculum development and evolution (ibid).

The research findings highlight that after participating in Erasmus projects, respondents have significantly improved their understanding and appreciation of different cultures and developed better communication and relationship-building skills with colleagues. This outcome is likely to positively impact their personal and professional growth, as they are better equipped to navigate diverse social and cultural contexts. This idea is reflected in previous quantitative research about the impact of Erasmus programmes conducted in various countries (Degač, 2021), in that respondents had put in extra effort to develop their soft and essential life skills, which are crucial for personal and professional growth and can play a vital role in shaping a person's personality and character. Examples of such skills may include effective communication, problem-solving abilities, time management, adaptability, teamwork, and leadership qualities. By mastering these skills, individuals can improve their chances of success and achieve their personal and professional goals. Therefore, individuals must recognize the importance of soft and essential life skills and strive to develop them for a better and fulfilling life. Furthermore, teachers in our research claim that they are also more willing to collaborate with other teachers and to offer their students more extroverted and innovative teaching practices.

The study participants expressed their perceptions that Erasmus projects effectively enhance their skills and knowledge, as well as their confidence and autonomy in their teaching practices. They also reported that participating in these projects allowed them to network and collaborate with other teachers from different countries and cultures, which broadened their perspectives and enriched their teaching experiences. Overall, the research highlights the importance of providing opportunities for teachers to engage in professional development activities like Erasmus projects, which can empower them as teacher leaders and contribute to improving the education system. Hence, this research paves the way for more research in the field of Erasmus projects and their contribution to teachers' empowerment to act as teacher leaders and agents of change in their schools.

3. Conclusions

This research has provided significant insights into the impact of Erasmus projects on teachers' professional development and empowerment. It has successfully established a clear connection between these projects and promoting innovative educational activities. One of the strengths of this research is that it highlights how Erasmus projects can lead to a change in school climate and promote

collaboration among educators. In today's world, where the education sector is constantly evolving, it is essential that teachers are equipped with the skills and knowledge required to meet the changing demands of the education system. Erasmus projects provide teachers with opportunities to enhance their professional skills and expertise, which ultimately contribute to their personal and professional growth.

Furthermore, the research shows that Erasmus projects can be instrumental in promoting collaboration among teachers. Teachers from different countries come together to work on these projects, which enables them to share best practices, exchange ideas and learn from each other. This collaboration not only benefits the individual teachers but also positively impacts the education system as a whole. In summary, the research has demonstrated the significant impact of Erasmus projects on teacher empowerment and professional development. It has highlighted the importance of such projects in promoting innovative educational activities and collaboration among educators.

When interpreting the results of a research study, it is essential to consider potential limitations that may affect the generalization of the findings. These limitations could include factors such as the sample size, which is rather limited. It is important to acknowledge these limitations and take them into account when drawing conclusions or making recommendations based on the study's findings. By addressing potential limitations, we can ensure that their results are accurate, reliable, and applicable to the broader population.

These findings also point to viewing teachers as empowered educators who can take charge of designing and implementing European projects in their schools. In particular, the respondents suggest that European projects could be an effective way to facilitate school improvement. These findings are consistent with previous research studies that have shown that participation in Erasmus projects leads to developing critical thinking and promoting knowledge and skills among participants (Raikou and Karalis, 2020). Ultimately, this research highlights the potential benefits of empowering teachers to take a more active role in shaping educational initiatives and promoting student learning by implementing Erasmus programmes.

References

- Abdullah, A. B. M., and Abdullah, A. B. M. (2017). Quantitative Approach. Managing the Psychological Contract: Employee Relations in South Asia, 149-189.
- Castro, M. G. A. and F. J. García-Peñalvo, "Examples of good practices in teacher training through Erasmus+ projects," 2022 XII International Conference on Virtual Campus (JICV), Arequipa, Peru, 2022, 1-4.
- Çelik, K. (2018) Üniversitelerdeki Erasmus Programlarının öğrencilerin Sosyo- kültürel Durumlarına Etkisi zerine Bir Ara tırma: Aksaray niversitesi rneđi, yüksek L1 sans Tezi, T.C. Niğde Ömer Halisdemir niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu önetimi Ana Bilim Dalı. Niğde (In Turkish).
- Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Degač, Đ. (2021). Changes in the work of Croatian teachers after their participation in mobility projects. Evidence-based approach in Erasmus, 122.
- European Commission. (2020). What is Erasmus+? Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en Last accessed, 24-3-2024.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., Theologis, E., Vlachopoulou, M., and Vamvakeros, X. Utilizing the European Programmes "Erasmus+" for the Development of Cultural Education: The Case of Western Attica, Greece.
- Gözcü, E. (2021) Erasmus+ Deđi im Programı öğrencilerinin zğüven Ve Bireysel İnisiyatif Alma Algılamaları: Yıldız Teknik niversitesi rneđi, yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret niversitesi

- Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları öneticiliği. İstanbul (In Turkish).
- Karanikola, Z., Katsioulis, G., & Palaiologou, N. (2022). Teachers' Global Perceptions and Views, Practices and Needs in Multicultural Settings. *Education Sciences*, 12(4), 280.
- Mouraz, A., Doyle, A., & Serra, I. (2023). The effects of international mobility on teachers' power of curriculum agency. *The Curriculum Journal*.
- Novak, M., Lajh, D., and Štremfel, U. (2020). Elementary and secondary school teachers and youth mobility in Slovenian schools. *Teorija in Praksa*, 57, 1308 – 1327.
- OECD (2018). The OECD teaching and learning international survey. OECD
- Raikou, N., and Karalis, T. (2020). Opinions and experiences of Greek students participating in Erasmus mobility programmes and emerging opportunities for university pedagogy. *Portuguese Journal of Social Science*, 19(2-3), 215-236.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23 – 28.
- Stilianos, P., Georgios, A., Vasilik, K., and Labros, S. (2013). The Erasmus student mobility program and its contribution to multicultural education: The case of Technological Education Institute of Thessaly. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 181-200.

CARING FOR LIFE EDUCATION

Vlastou Kerenza

BA Hons

Samuels William Ellery

Ph.D.

Summary

We investigated the relative effectiveness of one academic year of ACTAsia's Caring for Life (CfL) education program among lower-elementary Chinese students whose families either (a) internally migrated for work (migrant children) or (b) were intact (non-migrant children).

The results indicate that the CfL program effectively met most of its goals. Migrant students—but not among the non-migrant students who participated in the CfL demonstrated decreases in disruptiveness and increases in prosociality; second-grade students tended to show stronger gains in prosociality—regardless of population—than first-grade students. Experimental-group non-migrant students—but not among the migrant students—self-reported greater empathy after the CfL. Both migrant and non-migrant experimental-group students showed more positive attitudes about animals and greater concern about the environment at posttest compared to pretest. The magnitudes of the effects were at levels one expects from educational programs conducted in the field.

Introduction

The current study builds on a series of ones that were or are being conducted in China and Pakistan; the line of research to which the current study belongs is one of the few to investigate the effects of humane and *Caring for Life* (CfL) education programs on children's development and behaviors using high-quality, quantitative, scientific methods. (Other studies include—and are nearly limited to—Aguirre & Orihuela, 2010; Arbour, Signal & Taylor, 2009; Ascione, 1992; Ascione & Weber, 1996; Dilmaç, Kulaksizoğlu & Eksi, 2007; Fonseca et al., 2011; Nicoll, Trifone, & Samuels, 2008; Samuels, Meers, & Normando, 2016; Samuels, 2018; Samuels, 2020; Sprinkle, 2008; Samuels

& Onuoha-Jackson, 2023; Tsai & Kaufman, 2009). It also tests the effects of the education program on a relatively large number of outcomes, including attitudes, beliefs, emotions, and behaviors.

The line of research of which the current study is part of the first rigorous studies of humane education outside of Western Europe and North America. The current study builds on the previous ones by extending it to another important population of children and by allowing us to compare the effects among this new population with those found in the previous ones. The current study expands upon this by investigating effects among children with relatively poor economic and familial supports whose families migrated from rural areas to Shanghai for better economic and educational opportunities. Historically, migrant families and their children tend to be economically disadvantaged compared to their non-migrant neighbors (Jialing et al., 2017; Qian, 2017).

Methods

The Caring for Life Education Program

The Caring for Life (CfL) curriculum is “based on UNESCO’s Four Pillars of Education, the curriculum encompasses social welfare and citizenship, animal welfare and environmental issues. The course teaches children that all living things are interdependent and that the concept of One Health only comes from caring for all” (ACTAsia, no date). The program seeks to help students learn about issues facing humans, animals, and the environment—both those immediately around the student as well as those around world. The program employs several teaching strategies to reach its goals, including developing empathy, activity-based learning, cooperative learning, activities designed to develop critical thinking, and empowering children to serve as messengers to other family members. The CfL groups content into five areas: the Web of Life, Sentient Beings, Care & Respect, Interacting with Others, and Empathetic Choices. The curriculum has been used for several years across China, and has expanded into other countries across the world. The CfL contains curricula for six years. Only the first two years were used here.

Participants

First- and second-grade classes in six cities participated in the current study. All of the students who resided in Shanghai were selected from families whose parents migrated to other cities for work while their children remained behind, being cared for by relatives, etc. All of those who resided in the other cities were not migrant children. Table 1 presents the number of students from various schools in both of these cities for whom we have at least some data at pretest and for whom we have at least some data at posttest.

Table 1

Number of Participating Students by Population, City, School, and Grade Level

Academic Year	Population	Group	City	School	Grade Level	Pretest <i>N</i>	Posttest <i>N</i>
2018 – 2019	Migrant	CfL	Shanghai	A	1	263	268
					2	242	251
		No-CfL	Shanghai	B	1	191	202
					2	123	127
	Non-Migrant	CfL	Kunshan	C	1	49	53
					2	46	45
				D	1	46	47

Academic Year	Population	Group	City	School	Grade Level	Pretest <i>N</i>	Posttest <i>N</i>	
2015 – 2016	Non-Migrant	No-CfL	Dalian		2	45	45	
					E	1	45	45
						2	46	46
				F	1	151		
						2	150	
			Heping	G	1	76	78	
					2	89	87	
				H	1	153	133	
					2	15	15	
				I	1	30		
				Xiamen	J	1	141	141
Total Number						1901	1583	

Instruments

The Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist

Participating teachers completed a Chinese version of the Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist (TOCA-C; Koth, Bradshaw & Leaf, 2009) on a random subset of the students in their class. They completed the TOCA-C for the same students at both pretest and at posttest.

The TOCA-C subscales used here measure disruptiveness and prosociality. Disruptive behaviors (e.g., “breaks rules,” “lies,” and “harms property”) include destructive behaviors and demonstrations of externalizing behavioral problems. Prosocial behaviors (e.g., “is friendly,” “is liked by classmates,” and “shows empathy & compassion for others’ feelings”) are those that demonstrate sociability and social integration.

The Basic Empathy Scale

To measure the students’ empathy, we asked them to complete the affective empathy sub-scale of the Chinese version (Geng, Xia, & Qin, 2012) of the Basic Empathy Scale (BES, Jolliffe & Farrington, 2006). Designed to be completed by children and adolescents, the BES asks respondents to rate how much they agree or disagree with statements like “I get caught up in other people’s feelings easily” and “Seeing a person who has been angered has no effect on my feelings.”

The Animal Preference Test

The Animal Preference Test (APT) is designed to measure how “important” children believe that various wild and domestic animals are, thereby indicating the children’s attitudes about the value of animals in general. The instrument is comprised of a series of pairs of images where one of the images is always of an animal and the other of a non-animal object of being.

The Children’s Environmental Attitude and Knowledge Scale

Leeming, Dwyer and Bracken (1995) created a Chinese version of the Children’s Environmental Attitude and Knowledge Scale (CHEAKS) to measure knowledge of and attitudes

about environmental issues, such as pollution and energy conservation. The CHEAKS asks child respondents to prompts about various environment-related behaviors such as whether they “leave the refrigerator door open while I decide what to get out,” or “do not let a water faucet run when it is not necessary.”

Procedure

Schools were randomly assigned to participate in either the experimental or control group, within the constraints of (a) already having formed a relationship with ACTAsia and (b) being roughly matched between groups based on school-wide demographics. All participating children completed a battery of instruments that measured their human-directed affective empathy, attitudes toward animals, and active concern for the environment. The battery was completed one week before and one week after experimental-group students began and completed participating in the CfL program in their elementary classes. The CfL program was conducted by the students’ regular teacher, after that teacher participated in a 2-day workshop familiarizing them with the program. Participating teachers rated their participating students’ prosociality and disruptiveness at the same times that the students completed the self-report battery.

Results

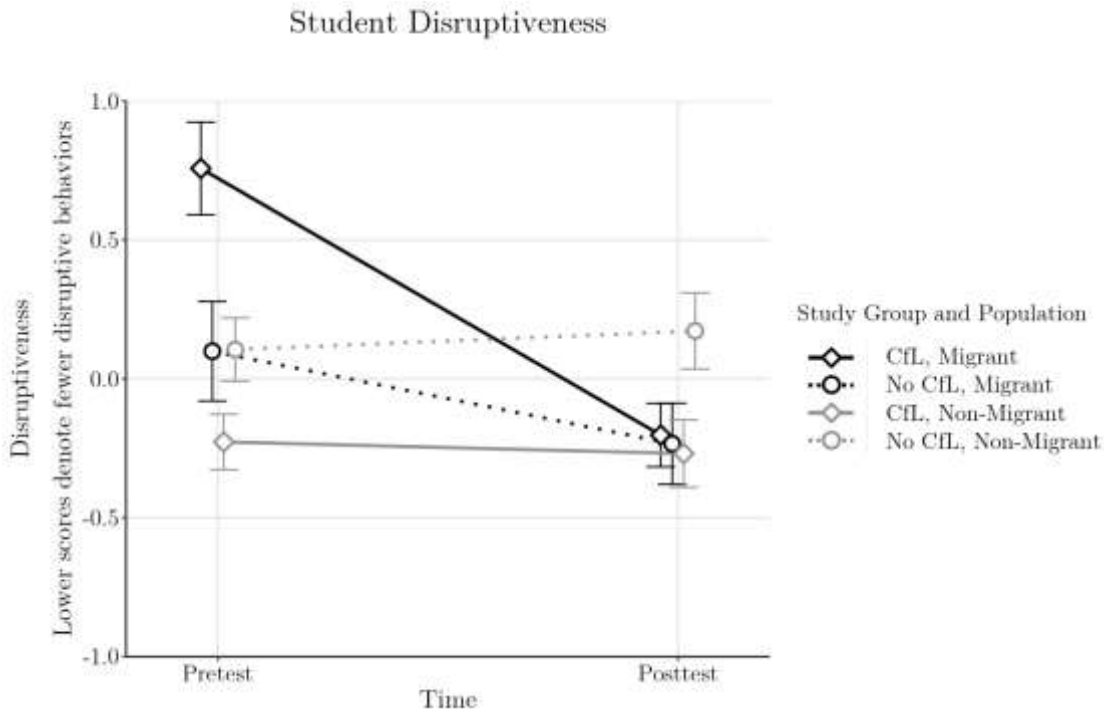
Disruptiveness

Table 2 and Figure 1 present the mean disruptiveness scores for migrant and non-migrant students before and after those in the experimental group participated in the CfL program. These indicate that students began the study at different pretest levels; these differences are factored out of the analyses to allow for more direct comparisons between the groups. This table and figure thus also indicate that migrant students who participated in the CfL program were rated as less disruptive after participating in the CfL program; migrant students who did not participate were also rated as being less disruptive at the end of the academic year, but less markedly as those who participated. Non-migrant students in both study groups showed little pre–post change in disruptiveness.

Table 2

Average Disruptiveness of Students Before and After the Experimental-Group Students Participated in the CfL Program (and 95% confidence intervals).

Population	Research Group	Pretest Mean (±95% C.I.)	Posttest Mean (±95% C.I.)
Migrant	CfL	0.76 (±0.17)	-0.20 (±0.11)
	No CfL	0.099 (±0.18)	-0.23 (±0.15)
Non-Migrant	CfL	-0.23 (±0.10)	-0.27 (±0.12)
	No CfL	0.11 (±0.11)	0.17 (±0.14)

Figure 1: Average Pre- & Posttest Disruptiveness by Population and Group.

We can see in Table 3 that—after controlling for students’ pretest levels—there indeed was a significant difference between all CfL-participating students’ disruptiveness scores and all no-CfL students’ scores; this means that participating in the CfL program significantly reduced students’ disruptiveness.

Table 3

ANOVA Table Summarizing Effects on Disruptiveness				
Model Term	<i>df</i>	Sum of Squares	<i>F</i> -value	<i>p</i>
Group (CfL vs. No CfL)	1	17.84	21.73	<0.001
Population (Migrant vs. Non-Migrant)	1	82.76	100.81	<0.001
Grade Level	1	4.02	4.90	0.027
Group × Population Interaction	1	9.48	11.55	0.001
Residuals	615	504.90		

Table 4

Post hoc Disruptiveness Comparisons of Group Differences for Each Population

Post hoc Comparison:

CfL vs. no CfL	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Migrant Students	4.92	615	<0.001
Non-Migrant Students	0.87	615	0.819

Prosociality

As can be seen in Table 5 and in Figure 2—where higher scores denote more frequent acts of kindness—migrant students who in the CfL program showed clear improvements in their prosociality relative to migrant students who didn't. The results among the participating non-migrant students do not appear to have shown different patterns than their non-participating peers.

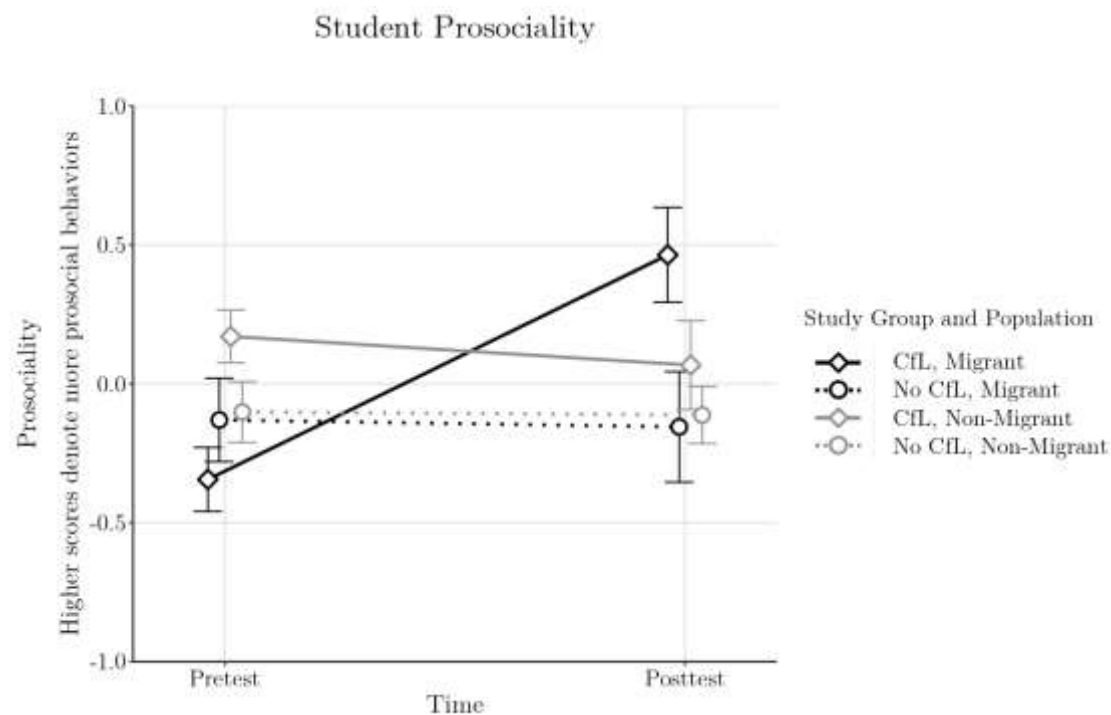
Table 5

Average Prosociality of Students Before and After the Experimental-Group Students Participated in the CfL Program (and 95% confidence intervals).

Population	Research Group	Pretest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)	Posttest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)
Migrant	CfL	-0.34 (± 0.12)	0.46 (± 0.17)
	No CfL	-0.13 (± 0.15)	-0.16 (± 0.20)
Non-Migrant	CfL	0.17 (± 0.095)	0.067 (± 0.16)
	No CfL	-0.10 (± 0.11)	-0.11 (± 0.10)

Figure 2

Average Pre- & Posttest Prosociality by Population and Group.



There was a significant effect of group, population, grade level, and a significant group $\times$ population interaction. The significant group effect suggests that there are general differences in the changes in prosociality between the CfL and no-CfL groups; the group $\times$ population interaction suggests that these group differences themselves were different between the two populations.

Table 6

ANOVA Table Summarizing Effects on Prosociality

Model Term	<i>df</i>	Sum of Squares	<i>F</i> -value	<i>p</i>
Group (CfL vs. No CfL)	1	9.55	11.05	0 . 0 0 1
Population (Migrant vs. Non-Migrant)	1	36.94	42.74	< 0 . 0 0 1
Grade Level	1	29.46	34.09	< 0 . 0 0 1
Group × Population Interaction	1	17.02	19.69	< 0 . 0 0 1
Residuals	655	566.04		

Table 7, which presents the results of the post hoc analyses conducted on each population separately, indicates that the group difference was between the CfL-participating migrant students and their non-participating peers. There was no significant difference between the CfL-participating and non-participating non-migrant students.

The first- and second-grade students showed different rates of change in their prosociality. Further analyses found that this was because first graders showed significantly greater gains in prosociality than did second graders.

Table 7

Post hoc Prosocial Comparisons of Group Differences for Each Population

Post hoc Comparison:

CfL vs. no CfL	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Migrant Students	-5.94	655	<0.001
Non-Migrant Students	-0.5	655	0.960

Human-Directed, Affective Empathy

Both migrant and non-migrant students who participated in the CfL program reported similar increases in empathy from pretest to posttest (Table 8 and Figure 3). At the same time, migrant students who did not participate in the CfL program also showed comparable increases over this same time. Non-migrant students who did not participate in the program, however, tended to show small declines in empathy.

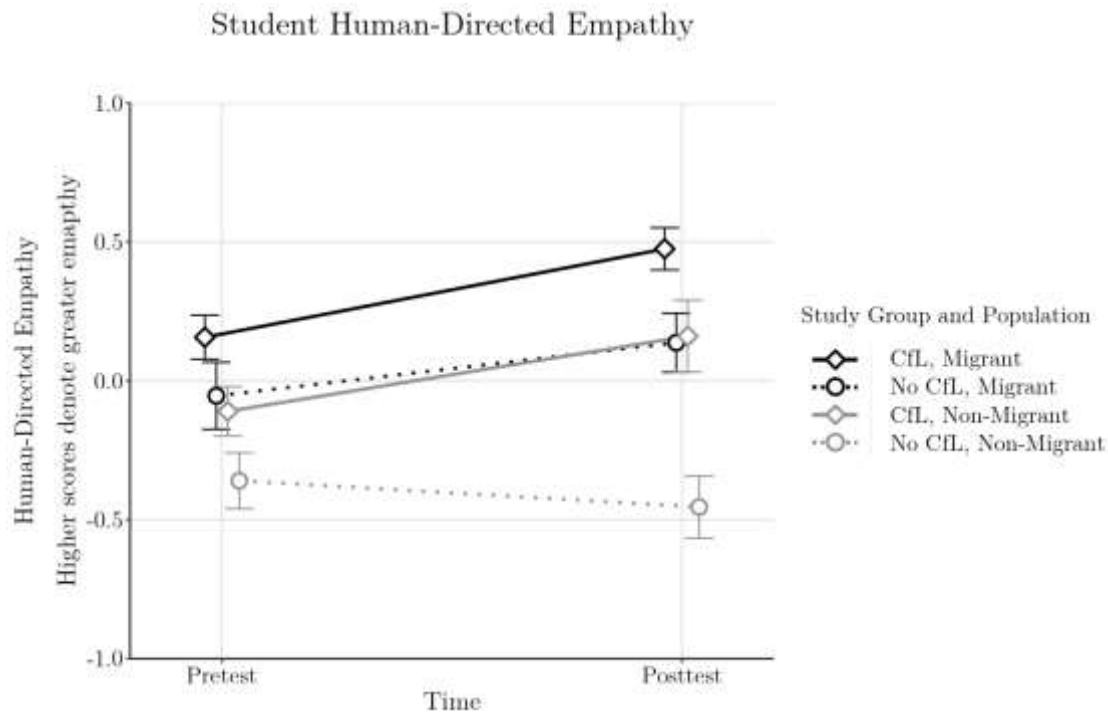
Table 8

Average Empathy of Students Before and After the Experimental-Group Students Participated in the CfL Program (and 95% confidence intervals).

Population	Research Group	Pretest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)	Posttest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)
Migrant	CfL	0.16 (± 0.079)	0.48 (± 0.076)
	No CfL	-0.054 (± 0.12)	0.14 (± 0.11)
Non-Migrant	CfL	-0.11 (± 0.089)	0.16 (± 0.13)
	No CfL	-0.36 (± 0.10)	-0.45 (± 0.11)

Figure 3

Average Pre- & Posttest Empathy by Population and Group.



Pre-post changes in empathy (Table 9) between group, population, and grade level were all significant. In addition, the pre-post changes in empathy for the groups were themselves different between the populations. The grade-level difference was robust and the same pattern in both populations: First graders showed stronger increases in empathy over this period than did second graders.

Table 9

ANOVA Table Summarizing Effects on Human-Directed Empathy

Model Term	df	Sum of Squares	F-value	p
Group (CfL vs. No CfL)	1	17.55	18.28	<0.001
Population (Migrant vs. Non-Migrant)	1	14.59	15.19	<0.001
Grade Level	1	11.79	12.28	<0.001
Group $\times$ Population	1	4.82	5.02	0.025

Model Term	<i>df</i>	Sum of Squares	<i>F</i> -value	<i>p</i>
Interaction				
Residuals	1123	1078.25		

The reason that there were population differences in the group effect was because the CfL program had strong effect on non-migrant students' empathy but no significant effect on migrant students' empathy (Table 10).

Table 10

Post hoc Empathy Comparisons of Group Differences for Each Population

Post hoc Comparison:

CfL vs. no CfL	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Migrant Students	-1.22	1123	0.613
Non-Migrant Students	-3.96	1123	<0.001

Attitudes Towards Animals

Students showed increases in their positive attitudes towards animals (Table 11 and Figure 4). Nonetheless, migrant CfL participants showed stronger increases than non-migrant CfL participants (and than the migrant non-participants). Subsequent post hoc analyses support the conclusion that the migrant CfL participants showed greater increases here than non-migrant CfL participants. There was no difference in pre-post differences between the first- and second-grade migrant students. I could not test this difference among the non-migrant students.

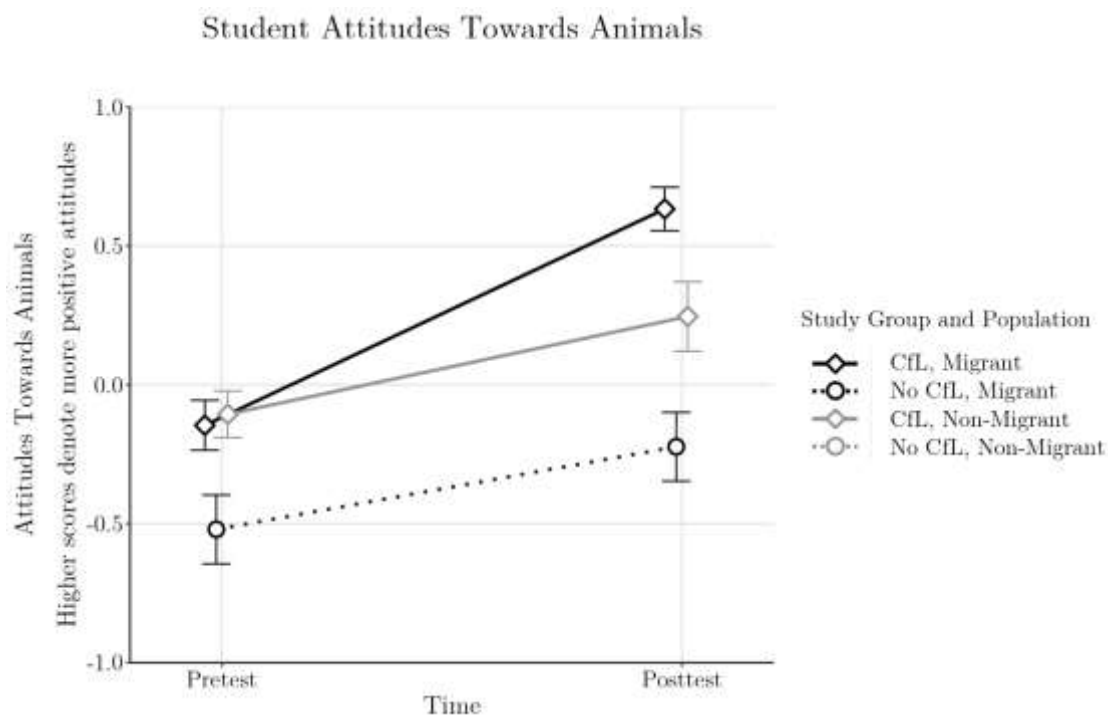
Table 11

Average Attitudes Towards Animals of Students Before and After the Experimental-Group Students Participated in the CfL Program (and 95% confidence intervals).

Population	Research Group	Pretest Mean (±95% C.I.)	Posttest Mean (±95% C.I.)
Migrant	CfL	-0.15 (±0.09)	0.63 (±0.078)
	No CfL	-0.52 (±0.12)	-0.22 (±0.12)
Non-Migrant	CfL	-0.11 (±0.084)	0.25 (±0.13)

Figure 4

Average Pre- & Posttest Attitudes Towards Animals by Population and Group.

**Table 12**

ANOVA Table Summarizing Effects on Attitudes Towards Animals

Model Term	<i>df</i>	Sum of Squares	<i>F</i> -value	<i>p</i>
Group (CfL vs. No CfL)	1	6.65	6.80	0.009
Population (Migrant vs. Non-Migrant)	1	11.04	11.29	0.001
Grade Level	1	0.046	0.047	0.829
Residuals	658	643.26		

Concern About the Environment

We see from Table 14 and Figure 5 that participating in the CfL program was associated with rather strong increases—for both migrant and non-migrant students. Students in both populations who did not participate in the program showed slight decreases in their overall concerns for the environment.

Table 14

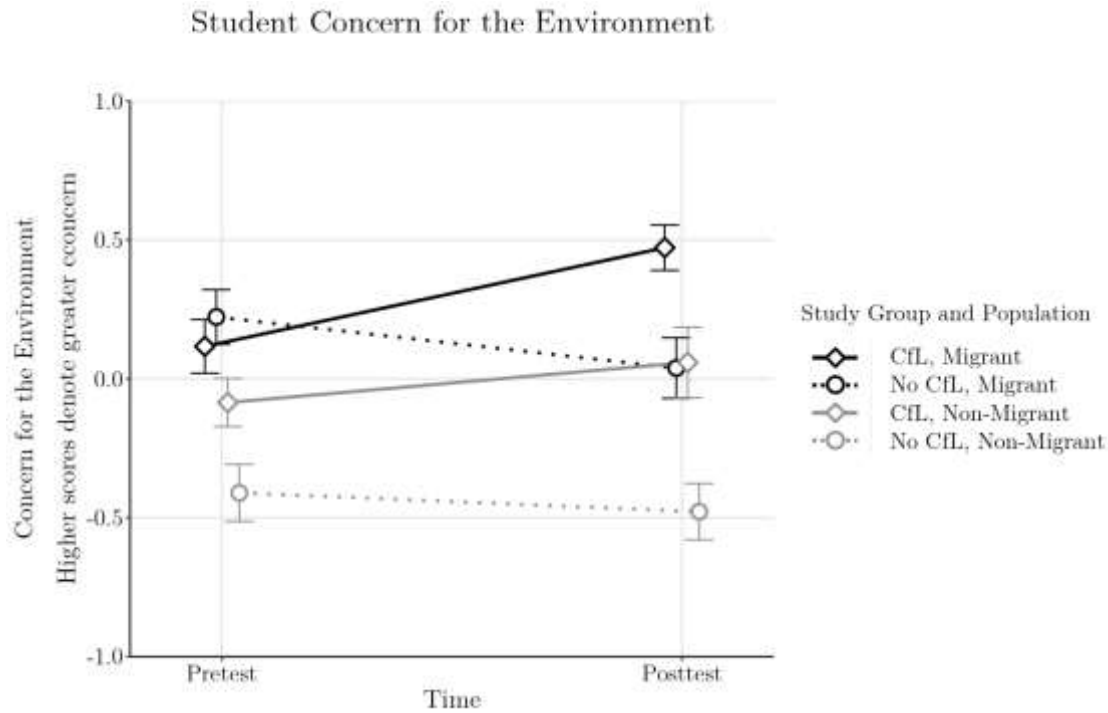
Average Total Environmental Concern of Students Before and After the Experimental-Group Students Participated in the CfL Program (and 95% confidence intervals).

Population	Research Group	Pretest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)	Posttest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)
Migrant	CfL	0.12 (± 0.097)	0.47 (± 0.082)
	No CfL	0.22 (± 0.098)	0.039 (± 0.11)

Population	Research Group	Pretest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)	Posttest Mean ($\pm 95\%$ C.I.)
Non-Migrant	CfL	-0.086 (± 0.087)	0.059 (± 0.13)
	No CfL	-0.41 (± 0.10)	-0.48 (± 0.10)

Figure 5

Average Pre- & Posttest Total Concern About the Environment by Population and Group.



Indeed, there was a strong effect of group, but no significant difference between the populations in the changes in their active, total concerns. Since there was no significant effect of population, it's not surprising that there was also no group $\times$ population interaction. The difference between the grade levels was not significant.

However, participating in the CfL program led to strong gains in both migrant and non-migrant students. The gains may have been stronger among the migrant students, but this difference may not be reliable. We can, however, say that both populations benefited here from the program.

Table 15

ANOVA Table Summarizing Effects on Total Concern About the Environment

Model Term	<i>df</i>	Sum of Squares	<i>F</i> -value	<i>p</i>
Group (CfL vs. No CfL)	1	41.08	42.75	<0.001
Population (Migrant vs. Non-Migrant)	1	0.0088	0.0091	0.924
Grade Level	1	3.65	3.80	0.051
Group $\times$	1	1.29	1.35	0.246

Population		
Interaction		
Residuals	1072	1029.97

Table 16

Post hoc Total Environmental Concern Comparisons of Group Differences for Each Population

Post hoc Comparison:

CfL vs. no CfL	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Migrant Students	-5.72	1072	<0.001
Non-Migrant Students	-3.32	1072	0.005

Conclusions and Implications

To varying degrees, the CfL was associated with significant improvements in all of the outcomes measured, including reducing disruptive behaviors, improving prosocial behaviors, increasing empathy, creating more positive attitudes towards animals, and nurturing active concern about environmental issues. The program appeared to have a stronger effect among the migrant students to achieve changes in disruptiveness, prosociality, and perhaps on attitudes towards animals. The program was more effective at improving non-migrant children's affective empathy, and that it affected both groups' active concern about the environment more equally.

There was some tendency for the migrant children to be rated by their teachers overall as more disruptive and less prosocial—at least before the study started. The improvements that these students showed during the study led to scores comparable to or better than those of the non-migrant students by the end of the study. Conversely, the migrant students tended to report overall stronger empathy and (usually) more active concern for the environment than the non-migrant students. As curious as they are, I cannot determine from the study we conducted from where those population-level differences arise. Whatever the reasons, taking these tendencies into consideration may be able to help fine-tune future educational interventions designed to help either population.

Overall, this study suggests that both migrant and non-migrant lower-elementary children benefit in several ways from participating in programs like ACTAsia's Caring for Life curriculum that use advanced pedagogical strategies to empower children with skills and perspective to make for a better world and all those who live in it. The population-level differences complement this conclusion by suggesting some ways that either population may respond better to interventions or where curricula may focus more heavily to ensure similar gains among both populations. Nonetheless, the differences between the populations were often modest, and both benefited from participating in the program.

Limitations

Perhaps the two main limitations to the current study are that (1) the students from different groups (CfL & no-CfL) and populations came from different locations and (2) that some of the the no-CfL control group schools participated during a different year.

It is nearly inevitable that the students from different groups—and even different populations—came from different locations. It would be challenging to have some students at a given school participate in the CfL program but not others; students would talk to each other and hear about what is going on in other classes at the same school, making it difficult to keep the effects of the program contained only to those who actively participate. Nonetheless, as every educator and administrator knows, schools have different cultures and student bodies. It is difficult to tease out how these subtle differences in schools affect the outcomes.

Non-migrant students participated in the study during one of two academic years. It is possible that overall effects outside of the CfL and the study differentially affected these participants. Although this may improve the generalizability of the results among non-migrant students, it could compromise comparisons between non-migrant and migrant students.

References

- Aguirre, V. & Orihuela, A. (2010). Assessment of the impact of an animal welfare educational course with first grade children in rural schools in the state of Morelos, Mexico. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 27 – 31. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0384-2>
- Arbour, R., Signal, T. & Taylor, N. (2009). Teaching kindness: The promise of humane education. *Society & Animals*, 17(2), 136 – 148. doi: <https://doi.org/10.1163/156853009X418073>
- Ascione, Frank. R. (1988). *Assessment of kindergarten through second graders' attitudes toward the treatment of animals*. Wasatch Institute for Research and Evaluation.
- Ascione, F. R. (1992). Enhancing children's attitudes about the humane treatment of animals: Generalization to human-directed empathy. *Anthrozoös*, 5(3), 176 – 191. doi: <https://doi.org/10.2752/089279392787011421>
- Ascione, F. R. & Weber, C. V. (1996). Children's attitudes about the humane treatment of animals and empathy: One-year follow up of a school-based intervention. *Anthrozoös*, 9(4), 188 – 195. doi: <https://doi.org/10.2752/089279396787001455>
- Dılmaç, B., Kulaksızoğlu, A. & Eksi, H. (2007). An examination of the humane values education program on a group of science high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1241 – 1261.
- Fonseca, M. J., Franco, N. H., Brosseron, F., Tavares, F., Olsson, I. A. S. & Borlido-Santos, J. (2011). Children's attitudes towards animals: Evidence from the RODENTIA Project. *Journal of Biological Education*, 45(3), 121 – 128. doi: <https://doi.org/10.1080/00219266.2011.576259>
- Jialing, H., Yong, G., Yan, Z., & Chengming, H. (2017). Urban-rural extension: Urban-rural reproduction among different groups of children. *Chinese Education & Society: The Education of China's Rural Children: Chinese Migrant Children and Left-behind Children*, 50(4), 315– 335.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589 – 611. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(1), 15 – 30. doi: <https://doi.org/10.1177/0748175609333560>
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O. & Bracken, B. A. (1995). Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and validation. *The Journal of Environmental Education*, 26(3), 22 – 31. doi: <https://doi.org/10.1080/00958964.1995.9941442>
- Nicoll, K., Trifone, C. & Samuels, W. E. (2008). An in-class, humane education program can improve young students' attitudes toward animals. *Society & Animals*, 16(1), 45 – 60. doi: <https://doi.org/10.1163/156853008X269881>
- Qian, L. (2017). Three types of social integration status among children of migrant workers in China: Scenes of superiority of city residents, co-existence of urban culture and rural hometown culture, and weak social capital under strong policy discourse. *Chinese Education & Society: The Education of China's Rural Children: Chinese Migrant Children and Left-behind Children*, 50(4), 393 – 408.
- Qin, B. (2012). The Basic Empathy Scale: A Chinese validation of a measure of empathy in adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(4), 499 – 510. doi: <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0278-6>

- Samuels, W. E. (2020). A world of good: A humane education program's effects on lower-elementary students' environmental behaviors. *International Journal of Humane Education*, 1(1), 32 – 66.
- Samuels, W. E. (2018). Nurturing kindness naturally: A humane education program's effect on the prosocial behavior of first and second graders across China. *International Journal of Educational Research*, 91, 49 – 64. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.08.001>.
- Samuels, W. E., Meers, L. & Normando, S. (2016). Improving upper elementary students' humane attitudes and prosocial behaviors through an in-class humane education program. *Anthrozoös*, 29(4), 597 – 610. doi: 10.1080/08927936.2016.1228751
- Samuels, W. E. & Onuoha-Jackson, N. (2023). Learning to care: An in-school humane education program improves affective and cognitive empathy among lower-elementary students. *International Journal of Educational Research Open*, 5(100292), 9 pp. doi: 10.1016/j.ijedro.2023.100292
- Sprinkle, J. E. (2008). Animals, empathy, and violence: Can animals be used to convey principles of prosocial behavior to children? *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(1), 47-58. doi: {<https://doi.org/10.1177/1541204007305525>}(10.1177/1541204007305525)
- Tsai, Y.-F. L. & Kaufman, D. M. (2009). The socioemotional effects of a computer-simulated animal on children's empathy and humane attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 41(1), 103 – 122.

TEACHER LEADERSHIP FOR TEACHER EVALUATION MODEL

Chasioti Vasiliki

Doctoral Candidate Aglia Ruskin Cambridge, Deputy Headteacher

Abstract

This research explores the available empirical data on teacher leadership and evaluation. In a mixed-methods approach, an exploratory sequential mixed-methods design is selected. The sample of participants consists of 372 primary school teachers and headteachers serving in an urban area of Greece. Results were analysed using descriptive, inferential statistics and thematic and discourse analysis before being comprehensively interpreted. This research provides evidence about the potential of teacher leadership and explores a new teacher evaluation model linked to teacher leaders' roles. It provides an insight into teachers' perceptions of an optimum evaluation model, the Teacher Leadership for Teacher Evaluation Model, designed to help teachers improve their professional practice and contribute to school effectiveness. Ultimately, this research combines the ideas of Critical pedagogy and distributed leadership models, indicating that they are compatible educational approaches that lead to school effectiveness by empowering teachers to act as leaders and take ownership of their evaluation.

Key words: teacher leadership, teacher evaluation, school effectiveness, critical pedagogy

1. Introduction

This research draws on the theoretical concept of the Critical pedagogy model (Freire, 1972; Giroux, 2020), suggesting that teachers, as enlightened and transformative intellectuals, could promote emancipatory educational practices. This research also draws on the distributed leadership theory (Spillane, 2006), promoting a collaborative approach to leadership based on the expertise of

teachers to create a school vision and proceed to educational action (Bolden, 2011). These theories provided the background for exploring the insights into the potential of a new teacher evaluation model based on teacher leadership. Teacher evaluation in Greece is one of the most controversial features of educational evaluation because it results in extensive debate among educational stakeholders and causes disagreement on who should be responsible for devising teacher evaluation policies (Kolokotronis et al., 2016).

Recent research on teacher evaluation in Greece, with a sample of 251 teachers (Giotopoulos, 2018), indicated that most teachers were negatively disposed towards teacher evaluation. However, quantitative research on teacher evaluation (Karakozidou, 2020) exploring the views of 172 primary school teachers in Greece indicated that more than half of the respondents recognise that teacher evaluation is an essential educational process providing feedback to teachers. Similarly, quantitative research in Greek primary schools demonstrated that teachers had a positive attitude towards self-evaluation, highlighting this method as a way of self-improvement and effective professional development (Kadianaki, 2018). However, more recent research (Karagianni, 2020) presenting the results of a self-evaluation procedure implemented in a state-funded school indicated that there were both advantages and disadvantages during this process.

For the last forty years, there has been no systematic evaluation of teachers' educational work in Greek schools and no culture of evaluation in the Greek educational environment (Kassotakis, 2018). The negative stance of most teachers against self-evaluation and teacher evaluation could also be attributed to the fact that all reforms are imposed without previous continuing professional development programmes, deemed a necessary prerequisite (Hatzinikolas, 2017). Most educational reforms promoted by the Greek state to upgrade educational standards and increase educational efficacy foster centralised practices and are expediently imposed on the teaching force without appropriate preparation and organisation (Athanasakou, 2022).

However, educational research on teacher evaluation indicated that effective teachers could contribute to implementing teacher evaluation practices to enhance school effectiveness (Karamitopoulos, 2015). In this context, a new teacher evaluation model might stem from decentralising teacher evaluation to the school level. According to this model, teacher leaders and experienced teachers could contribute to the effective evaluation of teachers serving in specific schools (Murphy, 2013). Hence, teacher evaluation could become a meaningful procedure for teachers committed to educating critically engaged citizens and teaching for social justice (Giroux, 2018). Therefore, this study explores the following research questions: 1. Do teachers' perceptions of their leadership roles affect their perceptions of teacher evaluation? 2. What is the optimum teacher evaluation model according to teachers?

2. Main part

2.1. Methodology

This mixed-method research was conducted from 2020 to 2021 in primary state-funded schools of one administrative area, the second Directorate of Primary Schools of Athens, with approximately 3000 teachers serving in these schools. This mixed-methods approach was used to increase validity through triangulation and to overcome inherent weaknesses through complementarity. The results of the quantitative research were analysed in an interpretative way. First, the questionnaires were sent to all the schools in this area (112 schools), and headteachers were asked to reply and forward them to all the teachers serving in their schools.

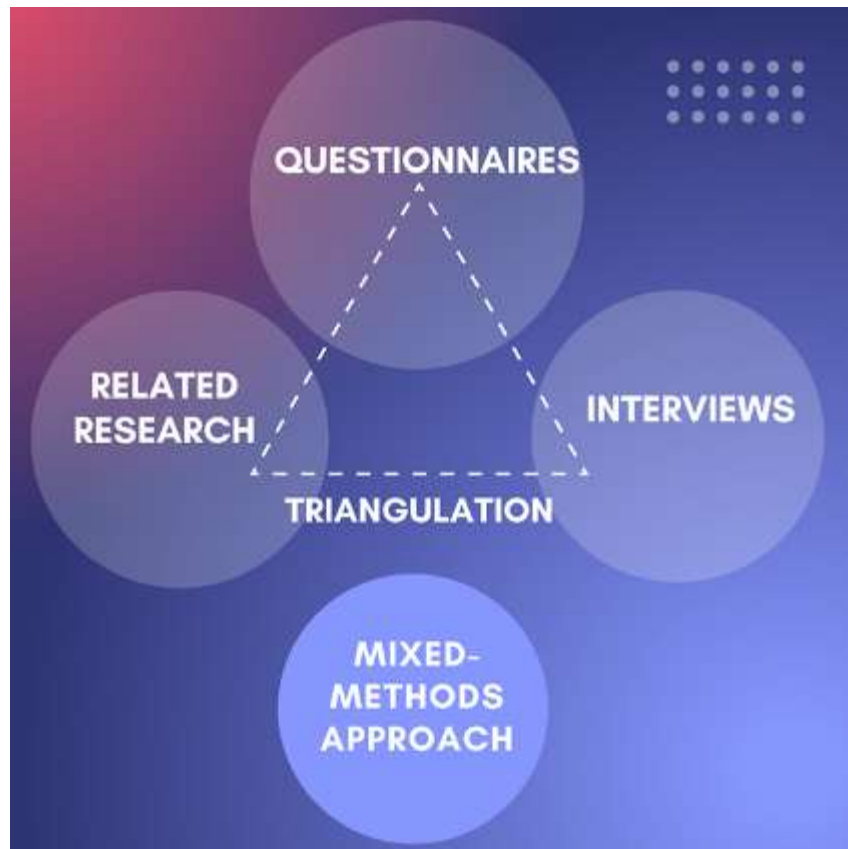


Diagram 3. The Mixed-methods approach of the research

Purposive and convenience sampling was used to elucidate how teachers perceive requirements for leadership and evaluation at urban schools with distinct infrastructure and more opportunities for teacher leadership. There were 372 participants in the first stage of the research. Data were analysed with SPSS V28, using descriptive and inferential statistics, t-test, ANOVA, and Pearson correlation coefficients exploring the statistical relationship between the variables of developmental focus, recognition, autonomy, collegiality, participation, open communication, positive environment and teacher evaluation. The study proceeded with qualitative research to elucidate teachers' perceptions of their desired teacher evaluation practices, thus obtaining a more detailed understanding of the research area.

Through purposive sampling, 15 interviewees were selected among the survey participants who indicated their willingness to be interviewed. Semi-structured interviews were used because they are effective research tools in that participants can convey subtle meanings and reorganise their world through their own stories (Bogdan and Biklen, 1982; Punch, 2009). Results were analysed with Nvivo V12 and triangulated with findings of questionnaires and previous related research (Cohen et al., 2007) to acknowledge multiple realities and increase understanding of research questions (Creswell, 2003; Hartas, 2015).

2.2. Results of the research

In response to the first research question, this research indicates that teachers' perceptions of teacher leadership inform their perceptions of teacher evaluation. It reflects previous research in the field establishing that informal teacher leaders are influential in determining teachers' collective development (Wenner and Campbell, 2017; Sebastian et al, 2017). Teachers who perceive themselves as teacher leaders are more favourably disposed toward teacher evaluation. In the quantitative

research stage, the correlation analysis indicated a significant positive association between the respondents' perceptions of teacher leadership and their perceptions of teacher evaluation ($r(154) = .15, p = .003$). Likewise, in the qualitative stage of the research, all fourteen participants who are favourably disposed towards teacher leadership are also favourably disposed towards teacher evaluation. Only one respondent is not favourably disposed towards teacher leadership and reports that he is against teacher evaluation procedures.

This association between teacher leadership and teacher evaluation is particularly significant because it stresses the importance of teacher leadership. Participants contended that if education authorities encourage teachers to act as leaders in their schools, they will be more willing to participate in teacher evaluation projects and take ownership of their evaluation. Therefore, these two constructs, namely teacher leadership and teacher evaluation, should be associated with leading to school improvement in an attempt to devise a different form of teacher evaluation founded on teacher leadership.

In response to the second research question, this research indicated that the optimum teacher evaluation system, according to the participants, should have clearly defined purpose and criteria, teacher evaluators with classroom experience and active involvement of teacher leaders (Image 1). The participants had numerous ideas about elaborating an optimum system of teacher evaluation. It is noteworthy that all the participants in this research had never been evaluated. However, the majority of the participants are in favour of teacher evaluation procedures (N.263, 70.7%).

The qualitative stage of the research indicated that teacher evaluation should have a clearly defined purpose, precise and diverse criteria, and appropriate teacher evaluators with classroom experience. It also indicated that the optimum system of teacher evaluation should place emphasis on the moral aspect, or the aspect of caring for students, which is challenging to evaluate and adds to the complexity of the teaching profession. Furthermore, participants indicated that there should be a pre-evaluation system so that the most qualified and motivated teachers would be appointed to ensure that a better quality of education would be provided to students. Finally, in the qualitative stage of the research, the majority of the participants (14 out of 15) contended that the contribution of teacher leaders to teacher evaluation would be valuable and increase teachers' recognition and credibility.

According to research participants, the optimum teacher evaluation system should have a well-defined purpose, namely improving teachers' work and clearly-defined and various criteria. There should be an initial stage of pre-evaluation of teachers entering the profession. In the second stage of teacher evaluation, both internal and external evaluators should be employed, and teacher leaders' contributions should be promoted. This teacher evaluation procedure should consider the moral aspect of the teaching profession and the complexity of teacher evaluation. The 3Ts, Time, Trust, and Training, are the three factors affecting teachers' perceptions and preparedness to proceed with teacher evaluation practices (Image 2). All these findings align with the concept that evaluation systems become effective when evaluators are accepted or recognised by the evaluated parties (Flores, 2012). The findings also point to the need for collaboration among educational stakeholders to design and implement successful teacher evaluation practices (Taut and Sun, 2014; Tuytens and Devos, 2018; Clinton and Dawson, 2018). Finally, these findings corroborate previous research suggesting teachers should actively participate in teacher evaluation procedures (Stronge and Tucker, 2003; Nolan and Hoover, 2008).

Therefore, a new model of teacher evaluation should explore the opportunities given by teacher leadership and place teachers at the heart of all teacher evaluation procedures. This model, namely the Teacher Leadership for Teacher Evaluation model, would become an alternative bottom-up approach to teacher evaluation reforms since teachers' ideas would inform it and serve their needs for professional development and school effectiveness. Hence, this bottom-up approach to teacher evaluation will be associated with teachers' status as transformative intellectuals who could effect change, guide and inspire their students towards a better educational reality with equity, democracy

and justice (Freire, 1972; Giroux, 2020). In that sense, teachers act as leaders and critical pedagogues rather than mere subject specialists (Biesta et al, 2015).

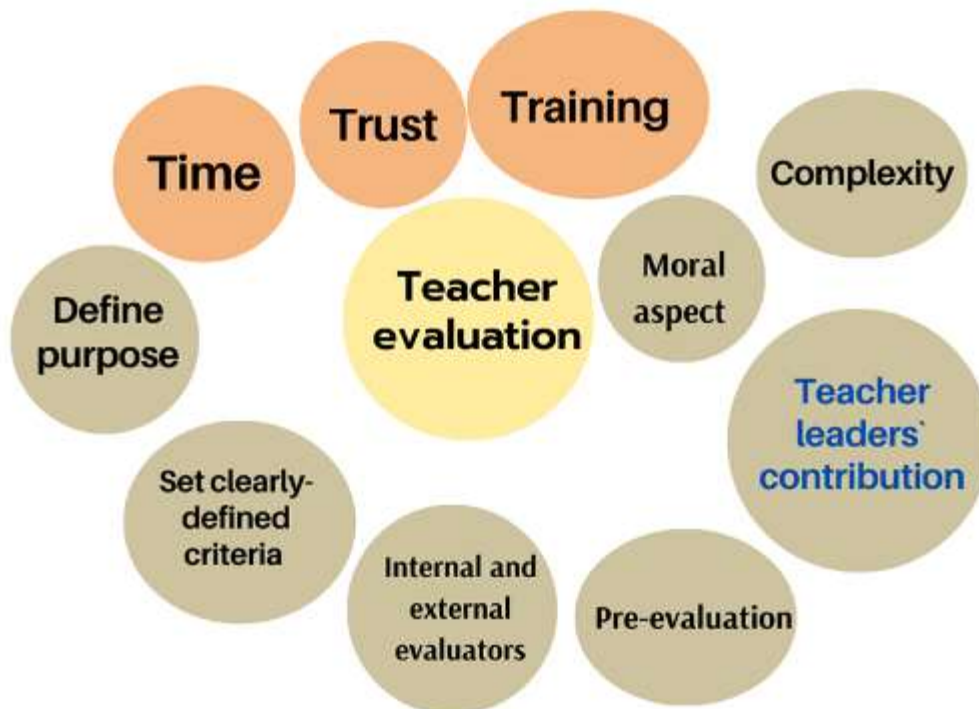
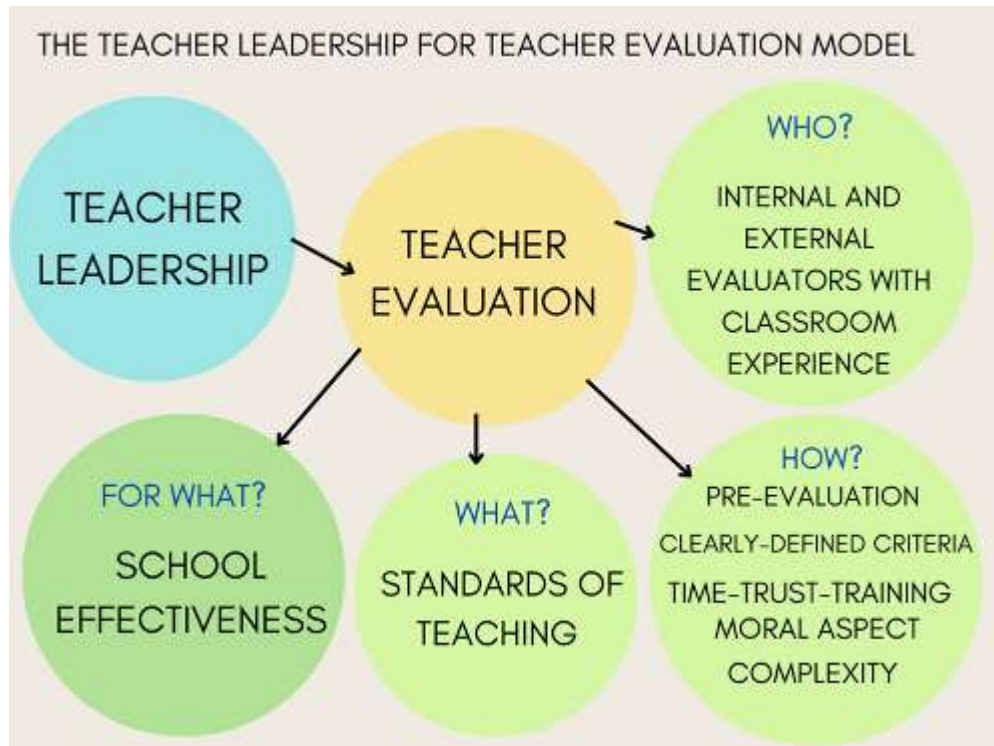


Image 1: Teacher leadership for teacher evaluation model

Image 2: Teacher evaluation based on Time, Trust, and Training

2.3. Contribution to knowledge

At times when teachers' professionalism and agency are constantly contested and challenged (Hargreaves, 2010; Oolbekkink-Marchand et al., 2017), this research provides valuable insight into the intricate reality of in-service teachers and explores predominant tendencies concerning controversial issues such as teacher evaluation. This research outlines a framework for a novel, more pertinent teacher evaluation model stemming from teachers themselves. This model will explore the idea that teachers should be responsible for organising and directing their evaluation procedures as "public intellectuals willing to connect pedagogy with the problems of public life" (Giroux, 2020: 4). This new theoretical model, namely the Teacher Leadership for Teacher Evaluation Model, is based on teacher leadership principles and promotes the empowerment of all school teachers to act as teacher leaders and become empowered to elaborate their evaluation tools.

Moreover, this new evaluation model aims to empower and liberate teachers to act as teacher leaders within their educational community. Teachers are the ones who can decide what should be evaluated and how teacher evaluation should contribute to providing a better, meaningful life for all their students and prepare students for a life in a democratic society. Hence, teachers will be able to provide their students with a more holistic vision of the world so that they perceive problems as interconnected with the precise socio-political conditions that have generated them (Giroux, 2020).

According to the Teacher Leadership for Teacher Evaluation Model, teacher leaders could design their evaluation projects. These projects would be embedded in the particular context of their school community, requiring a diversified evaluation procedure to meet the needs of all the participants. Teacher leaders are aware of all the specific characteristics of their students as well as the precise infrastructure and culture of their schools. Hence, teacher leaders should be considered as the most suitable stakeholders to design, assess and implement a context-specific teacher evaluation project that does not comply with "one-size fits all" evaluation projects usually devised by education authorities.

Respondents in this research conveyed an image of teacher leaders who collaborate with colleagues, address issues within and out of the classroom, and work with autonomy to promote their educational vision. Teachers acting as leaders prepare their students for a future of freedom, dignity, and justice. According to the respondents' perceptions, these teacher leaders assume responsibilities, thus taking an informal leadership position in the educational community and ensuring that their students can enjoy a democratic future. These teacher leaders reflect the image of public intellectuals or progressive educators presented by Giroux (2020). These educators could provide moral values to their students and ensure that they become "critical citizens" (Mayo, 2013), promoting democracy, equity and social justice.

The Teacher Leadership for Teacher Evaluation Model fosters respect for teachers with a moral and caring role in the educational community. The participants' perceptions in this research indicate that teacher leaders are considered transformative intellectuals who can be trained to design and participate in meaningful evaluation procedures to become more effective and prepare their students for a better future.

3. Conclusions

This research is grounded in the theory of distributed leadership and the theory of Critical pedagogy as a vital force affecting our future. The main strengths of this research pertain to establishing a connection between teacher leadership and evaluation. The results of this study become a valuable addition to the international discussion concerning teacher evaluation. Thus, the primary strength of this research resides in presenting and analysing a critical concept that can play a determining role in the elaboration of teacher evaluation, namely, teacher leadership. These research findings pave the way for a different perspective on teacher evaluation stemming from teachers

themselves, exploring their ideas and perceptions and involving them in designing and implementing teacher evaluation tools.

This research demonstrates how "above" and "below" leadership (King and Stevenson, 2017), stemming from headteachers and teacher leaders, can lead to a different form of leadership, namely distributed leadership, and inform teacher evaluation for school improvement. In opposition to neoliberal ideologies considering teachers as policy implementers rather than critical pedagogues (Ball, 2017; Bradford and Braaten, 2018; Lillejord, 2018), this research repositions teachers as transformative intellectuals empowered to effect liberating change within their educational communities. In opposition to the increased politicisation of education (Coldwell, 2022) imposing neoliberal ideologies and limiting teachers' autonomy (Bacon, 2019), teacher leadership for teacher evaluation could become an alternative way of ensuring a better quality of education.

These findings also point to viewing teachers as knowledgeable professionals or transformative intellectuals (Giroux, 1997) with a moral mission to prepare their students to become better humans sharing this world. A new model of Teacher Evaluation should take into account teacher leadership and the factors of time, trust and training, which could contribute to the success of prospective teacher evaluation procedures. This model would provide a new framework for teacher evaluation practices so that they would become liberating acts driven by critical pedagogues promoting an informed transformation of society (Freire, 1972).

References

- Athanasakou, P. (2022). European education policy and the effort of Greece to join it. *ejournals.epublishing.ekt.gr*. (in Greek).
- Bacon, J. (2019). The impact of neoliberal school choice reforms on students with disabilities: Perspectives from New York City. *Disability and Society*, 34(1):24 – 45.
- Ball, S. (2017). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624–640.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods* (Third Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research, *International Journal of Management Reviews*, 13: 251–269.
- Bradford, C. & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers, *Teaching and Teacher Education*, 75: 49–59.
- Clinton, J., & Dawson, G. (2018). Enfranchising the profession through evaluation: a story from Australia. *Teachers and Teaching*, 24(3): 312–327.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, 6th ed. London and New York: Routledge Falmer.
- Coldwell, M. (2022). Evidence-informed teaching in England. In: Brown, C. and Malin, J. R., (eds.) *The Emerald handbook of evidence-informed practice in education*. Emerald Publishing.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4): 351–368.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Giotopoulos. G. (2018) The role of training on teacher evaluation and school unit self-evaluation. Perceptions and attitudes of secondary school teachers in the department of Achaia. (In Greek) Dissertation published at the School of Education Management of Patras site.
- Giroux H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd Edition). Bloomsbury Academic Publishing.

- Giroux, H. A. (2018). Higher education and the politics of the radical imagination. *PRISM: Casting new light on learning, theory and practice*, 2(1), 23-43.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and society*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hargreaves, A. (2010). *Creating a self-improving school system, Inspiring leaders to improve children's lives*, National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Hartas, D. (2015). *Educational Research and Inquiry: Qualitative and Quantitative Approaches*, Bloomsbury Publishing.
- Hatzinikolas, M. (2017). Perceptions of teachers of secondary education of Dodecanese in relation to the self-evaluation of the school unit. Master's thesis. Aegean University School of Human Sciences (In Greek).
- Kadianaki, M. (2018). "Teacher Self-Evaluation Scale: Empirical approach". *Educational Evaluation: Contemporary Trends and Perspectives*, 2, Proceedings of the 2nd Scientific Conference of the E.E.E.A., Athens, 296-307.
- Karagianni, E. (2020). Self-evaluation of the School Unit. 8th Panhellenic Conference of Sciences of Education. 8:373-384 (In Greek).
- Karakozidou, E. (2020). Exploring primary school teachers' perceptions of their assessment. University of Macedonia. Master's dissertation (In Greek).
- Karamitopoulos, T. (2015). The role and work of School Counselors within the framework of the Presidential Decree 152/2013 on teacher evaluation. Dissertation. University of Western Macedonia, School of Primary Education of Florina, Department of Pre-School Education (In Greek).
- Kassotakis, M. (2018). Evaluation of school units and teachers. Athens: Grigoris (In Greek).
- King, F. & Stevenson, H. (2017). "Generating change from below: What role for leadership from above? ». *Journal of Educational Administration*, 55(6): 657–670.
- Kolokotronis, D., Liovas, D., Stathopoulos, C., and Liakos, I., (2016) Evaluation of Professors of Informatics in Primary and Secondary Education: A Comparative Study, *MIBES Transactions*, 10 (1): 72-81.
- Mayo, P. (2013). *Echoes from Freire for a critically engaged pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Murphy, R. (2013). *Testing Teachers: What works best for teacher evaluation and appraisal, Improving social mobility through education*, The Sutton Trust.
- Nolan, J.F. & Hoover, L.A. (2008). *Teacher supervision and evaluation. Theory into practice*. Second Edition. Hoboken, NJ: Wiley and Sons, Inc.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. and Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62:37-46.
- Punch, F. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*, Sage Publications.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stronge, J.H. & Tucker, P.D. (2003). *Teacher evaluation. Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Taut, S., and Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22(71), 1–33.
- Tuytens, M., and Devos, G. (2018). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: the case of Flanders (Belgium) *Teachers and Teaching theory and practice*, 24(3), 209-222.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and empirical basis of Teacher Leadership: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 86(2), 1–38.

THE STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL IDENTITY AMONG EDUCATORS OF SOCIALLY VULNERABLE ADULTS

Kefala Anastasia

English Language Teacher, Ph.D. Student, University of Macedonia

Platsidou Maria

Professor in Lifespan Developmental Psychology, University of Macedonia

Abstract

Teachers' professional identity is a constantly changing, dynamic, active and ongoing process that develops over time and is influenced by teachers' personal characteristics, learning histories, previous experiences and professional contexts. In the case of educators of vulnerable adults, there is a lack of empirical data on how their professional identity is formed and developed. To this end, 12 educators of vulnerable adults were interviewed. The data was analysed using thematic analysis. It was found that their professional identity is formed on the basis of four distinct components: (a) Motivation: educators are primarily motivated by their social interaction with their students and their intrinsic need to help them; (b) Self-efficacy beliefs: according to them, the characteristics that should be included in the professional identity of teachers are: (i) acceptance and respect of social differences, (ii) empathy, (iii) flexibility, (iv) open communication with their students and (v) understanding of their educational and social needs; (c) Sense of responsibility towards students and society; and (d) Commitment to teaching. These findings may be of use in the design of specialised seminars and training programmes for the educators (and the education) of socially vulnerable adults.

Key words: teacher professional identity, adult education, socially vulnerable groups.

1. Introduction

Research in the domain of teaching and teacher education increasingly emphasizes the importance of teacher identity and the process of its formation and development (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Olsen, 2010; Pillen et al., 2013). Since teacher professional identity has evolved into a specific research area during the past decades, several researchers have tried to conceptualize, specify and clearly explain its structural components (Akkerman & Meijer, 2011; Lamote & Engels, 2010; Rodgers & Scott, 2008).

Professional identity is defined in many different ways within teaching and teacher education making it difficult to compare the results of studies on this topic (Beijaard et al., 2014). Teacher professional identity generally pertains to the way teachers see themselves as teachers, based on their interpretations of the continuing interaction with their social context (Beijaard et al., 2004). According to Kelchtermans (2009), teachers develop an interpretative framework over the course of their career and this framework is shaped and re-shaped through interaction between individuals, teachers and the social, cultural and structural working conditions. Professional identity is not stable; it is an ongoing process of interpretation and re-interpretation of experiences (Kerby, 1991), a notion that corresponds to the idea that teacher development never stops and can be seen as a process of lifelong learning (Day, 1991). Factors such as past personal experiences, narratives of the current professional context, the political environment, educational policies and professional communities are the main influences on the way teachers' professional identities are formed and developed (Buchanan, 2015; Zembylas, 2010). Based on these, the aim of our study was to investigate the components forming the professional identity of the educators who teach in socially vulnerable adults, according to their self-reports.

1.1. The development of teacher professional identity

The development of professional identity is very important for teachers who want to be successful in their profession (Olsen, 2010). The process of learning to teach effectively is not only a very complex procedure (McLean & Syed, 2016), especially since the teaching profession is constantly changing, but it is also a very personal matter (Pillen et al., 2013). Becoming a teacher means, among other things, deciding how to express oneself in the classroom and how to adapt personal understandings, meanings and ideals to institutional demands (Carter & Doyle, 1996). Teachers should develop a sense of professional identity in order to be able to incorporate their personal subjectivities into the professional and cultural perceptions of what it means to be a “teacher” (Alsup, 2006). Put differently, teacher professional identity refers not only to the conceptions and expectations of other people, including broadly accepted images about what an effective teacher should do, but also to what teachers themselves consider as significant in their profession based on both their experiences in practice and their personal/social background (Tickle, 2000). Developing a professional identity seems to involve finding balance between the personal, professional and social aspect of becoming and working as a teacher (Lipka & Breithaupt, 1999).

1.2. The structural components of teacher professional identity

The literature describes four explicit components that influence the development of teacher’s professional identity: (1) motivation to become a teacher, (2) self-efficacy beliefs, (3) sense of responsibility and (4) commitment to teaching (Beijaard, et al., 2000; Day & Kington, 2008; Roeser et al., 2002). Specifically:

(1) Motivation to become a teacher relies on the teacher’s perception of his/her role, competencies and beliefs about the task requirements (Berger & Le Van, 2018). It actually reflects what one personally values in teaching. According to Eccles (2009), the principal motivations for becoming a teacher are one’s expectations for success and his/her subjective task value. Thus, identity is conceived as a motivational construct resulting from expectations of success and subjective task value, both acting as mediators between (a) cultural, social, and personal characteristics, and (b) tasks, activities, and behavioral choices (Berger & D’Ascoli, 2012).

(2) Teacher’s self-efficacy beliefs refer to his/her “ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplishing a specific teaching task in a particular context” (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 233). Further refining the aforementioned idea, Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) added that teacher’s self-efficacy beliefs concern the desired outcomes for student engagement and learning. Additionally, the way teachers perceive themselves influences their institutional practices, professional development and attitudes towards desirable educational changes (Beijaard et al., 2014). Teacher self-efficacy beliefs also include a range of capabilities that a “good teacher” should have (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) such as instructional strategies, student engagement and classroom management skills.

(3) Sense of responsibility and concerns regarding educational outcomes mainly focus on the teacher as a principal source of both problems and solutions (Linn, 2006). The teacher’s personal responsibility refers to critical self-judgement, to a “sense of internal obligation and commitment to produce or prevent designated outcomes” (Lauermann & Karabenick, 2011, p.127). More specifically, Lauermann and Karabenick (2013) conceptualized teacher responsibilities as a multi-dimensional construct consisting of responsibility for four outcomes: student motivation, student achievement, relationships with students, and teaching quality. These components contribute to the development of professional identity by providing a sense of realistic professional expectations and responsibilities of a teacher (Girardet & Berger, 2016).

(4) Commitment to teaching is defined as a psychological attachment to the teaching profession (Coladarci, 1992) and the degree to which the teacher values and feels connected to the profession (Lamote & Engels, 2010). Meyer et al. (1993) consider the commitment to the occupation as

multidimensional, since it involves various forms: commitment as an effective attachment to the organization, as a perceived cost associated with leaving the organization and as an obligation to remain in the organization.

1.3. The professional identity of educators of socially vulnerable groups

The professional identity of adult educators is shaped and developed in the same way as the professional identity of any other teacher, and is constructed from the components previously analyzed. However, because of the diversity that characterizes the field of adult education, it is difficult to specify what are the requirements of a “professional adult educator” (Nicoll & Edwards, 2012). Adult education is a broad field covering a range of disciplines in different educational contexts, appealing to a variety of groups of possible students and occurring under different conditions, depending on the organization or the institution responsible for an educational program (Jarvis, 2004). Thus, defining the professional identity of adult educators may seem a challenging task; also, it is an emerging need to identify its characteristics and the way they are developing to form the adult educator professional identity (Bierema, 2011).

First of all, the working status of adult educators of socially vulnerable groups varies as some of them are professional teachers (e.g., in Second Chance Schools), whereas others are teaching voluntarily. Furthermore, the groups they address to also vary, as they may be refugees, immigrants, homeless, former drug addicts, prisoners, members of the Roma ethnic group or other minorities. Moreover, the disciplines and the curricula are not clearly specified due to the constantly changing circumstances of these groups of people, making the teaching practical conditions even more difficult. It is believed that people who choose to work with vulnerable groups share a common set of perspectives, feelings and beliefs about how education, its aims and its outcomes should respond to an inclusive society, with no exceptions for anyone else who is struggling to become a member of it (Lambert et al., 2013; Stavrova & Luhmann, 2016). Given this, the aim of our study was to explore how these common perspectives and beliefs influence the way in which educators of vulnerable adults construct their professional identity in order to be effective and successful in their teaching.

2.1. Method

2.1.1. Participants

The sample of the present study was composed of 12 educators who had teaching experience in socially vulnerable groups such as refugees, immigrants, homeless, prisoners, drug users, etc. Four of them were males and 8 females, aged 26 to 64 (mean: 42,2 years). Their teaching experience varied in duration (mean: 9,8 years). Five were teaching professionally and the rest of them voluntarily.

2.1.2. Tools and Procedure

The participants were interviewed with questions addressed to their motivation and perceptions of their professional identity as teachers of vulnerable adults. Following the approval of the study by the Committee for Research Ethics of the University of Macedonia (number: 37/19.03.21), the data collection took place from April to June 2021. The interviews were conducted orally by the first author in an online meeting due to the restrictions imposed by the COVID-19 pandemic. The mean duration of the interviews was 42 minutes. The data was analysed using Thematic Analysis.

2.2. Results

The results show that the way the adult educators of socially vulnerable groups perceive themselves as teachers as well as the way they perceive their professional identity depends mainly on their interaction with their students. Through their contact, their relationship, and the exchange of

beliefs, information and experiences, they build their professional identity in order to meet the expectations and the needs of their students. They identify the aspects of their personal and social identity that are part of their professional identity, with a focus on honesty, trust and equality in their relationships with others. In their words:

“I realized how important was for me to see myself as teacher of these groups (refugees) when they felt secure in our class to talk about their lives, their experiences, their needs and their fears. This honesty, safety and trust in our communication made me see the teacher I want to be for them” (Magda, 26).

“It is really significant to understand that we (as teachers) are not supposed to show our great, altruist self that is able to save them (homeless) from the world’s plight. We have to focus on them, what they lived, what they expect. We are equal people that just happened not to live a war, in poverty, without home and food, etc. So, this is exactly the way I see myself; just a person who can and will help” (Nefeli, 35).

The structural components that form the professional identity of educators of vulnerable adults were reported by the educators themselves as follows:

Motivation:

The educators said that the strongest motive to work with socially vulnerable adults and remain in their position as teachers is their intrinsic need to help people who are in need, their interest to get acquainted with those groups of people and their challenges, and the satisfaction they receive from their interaction with their students and colleagues. For this matter, they said:

“I remained in my volunteering teaching duties (after graduating university) despite the fact that I had to find a fulltime job, due to altruistic reasons and my need to keep meeting new people who are vulnerable and providing help through my lessons” (Magda, 26).

“I am still their (immigrants’ and refugees’) teacher after so many years because I realized how interesting these people are and also because I felt from the very first moment that I am a member of this group (the volunteer school where she teaches), I belong there, I am surrounded by people I can really communicate” (Joanna, 42).

“My deep and substantial interaction with my students and my colleagues, the dream that we share, our real need to help each other in any way is the main reason (that motivates her)” (Ifigeneia, 44).

Self-efficacy beliefs:

The participants reported that the main characteristics of the professional identity of a teacher of vulnerable groups are (a) acceptance and respect for all social differences, (b) empathy, (c) flexibility, (d) open communication with the group of students and (e) comprehension of their educational and social needs. According to them:

“I strongly believe that you have to show respect on these groups of people, on what they lived and are still living, on what they suffered and still are suffering from. You have to stand next to them promising that you are open to listen, to comprehend and support in a way that is not judgmental or critical” (Irene, 28).

“The most important characteristic for any teacher working with socially vulnerable groups is empathy; it is essential to listen, to listen carefully, to try to approach them and their needs, to make them see that you are just an ordinary person who can help. You are not the Messiah, you are not the absolute expert” (Georgia, 39).

“I think that you have to be really flexible every day, in every lesson even with the same classes. The living conditions of these groups are rapidly changing and so do their needs. You have to be ready to adapt whatever relevant to your lesson in a daily basis” (Loukas, 30).

“First of all, there has to be a deep and meaningful communication between teachers and students. After that, teachers are obliged to make any appropriate changes in the curriculum so as to

respond to his/her students' needs and interests. And by needs I do not mean just their educational needs; but mainly their scarred emotional and social needs" (John, 43).

Sense of responsibility:

The educators mentioned that they feel a huge and deep sense of responsibility towards the education of people who belong to socially vulnerable groups due to the lack of organized educational programs available and accessible to all. They explained:

"When someone wishes to define his/herself as an active citizen, he/she intrinsically cares and helps other citizens too. In this case (the education of socially vulnerable groups), where the access to education is not granted, you have to do something for them, to make them realize that they are not "inferior" people, they can participate in the social structure as well" (Joanna, 42).

"For me it (the education of socially vulnerable groups) is a matter of social justice. If what we call "organized society" does nothing for them, we (citizens) are here to do" (Pavlos, 55).

"It is also a matter of personal moral principles; as a teacher to this group (Roma), I learnt to believe in the value and the meaning of education itself. Despite what literature says about this kind of people, their lack of motives, the absence of interest for education, etc., I discovered new parts of me and my identity because of them" (Gerasimos, 64).

Commitment to teaching:

It is demonstrated by their persistence in teaching socially vulnerable groups of students, despite the obstacles they face and the difficult working conditions. They mentioned:

"I felt so close to my students and so committed to my aim to accomplish their course in Greek language that I decided to go on with my volunteer lessons instead of searching a "real" job" (Magda, 26).

"Can you imagine the practical conditions of a teaching class in prisons? It is even worse from what you just imagine. So what? I would never give up my students and their needs to be involved in education because of them" (Iokasti, 38).

"It is really difficult when you have to deal with human pain (he refers to refugees and their traumas) on a daily basis. I have seen a lot of my colleagues quit because they cannot handle the situation. Though, I believe that my work as a teacher in this specific group of people is a duty that I have to accomplish despite every difficulty I meet" (Loukas, 30).

3. Conclusions

The study concluded that educators who teach socially vulnerable adults form their professional identity based on their interaction with their students, an intrinsic desire to help, and their personal values and philosophy. Also, part of their professional identity is their desire to fill the social and institutional gap in education for socially vulnerable adults with their own endeavors. Furthermore, it was found that their professional identity is formed based on four components: (a) Motivation: educators are primarily motivated by their interaction with their students, their internal obligation to help them and the satisfaction they receive from their contact with them. (b) Self-efficacy beliefs: the characteristics included in teacher professional identity are: (i) acceptance and respect of social differences, (ii) empathy, (iii) flexibility, (iv) open communication with the group of students and (v) comprehension of their educational and social needs. (c) Sense of responsibility: they regard their work with socially vulnerable groups as a duty, as they try to provide their students the stepping stones to become equal members of the societies they live in. (d) Commitment to teaching: they persist remaining in their positions despite the obstacles, the challenges and the difficulties they meet.

It is believed that the common characteristics and structural components of the professional identity of adult educators working with members of socially vulnerable groups that have been identified in this research are a start towards recognising the importance of the term in the field of adult education. On the basis of these components and the way in which they develop to form this

particular kind of professional identity, specialised seminars and training programmes can be planned to provide every teacher concerned with the education of vulnerable groups with the appropriate information, knowledge and skills to deal with them effectively. Furthermore, our results show the need for educational inventions adapted to the needs, interests and abilities of adults belonging to socially vulnerable groups, and delivered in appropriately equipped classes by not only willing but also qualified educators. Lastly, the study highlights the importance of education for socially vulnerable individuals as a means of becoming an active and equal citizen in modern societies.

References

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 208-319.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. M., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. doi:10.1016/S0742-051X(00)00023-8.
- Berger, J. L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Berger, J. L., Girardet, C. Vaudroz, C. & Aprea, C. (2017). How Does Motivation to Become a Teacher Shape Teaching Behaviors and Beliefs? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds), *Global Perspectives on Teacher Motivation*, 125-160. Cambridge: Cambridge University Press
- Bierema, L. (2011). Reflections of the Profession and Professionalization of Adult Education. *Journal of Lifelong Learning*, 20, 21-36.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Carter, K., & Doyle, W. (1996) Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook on Research in Teacher Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, (4), 323-337. doi:10.1080/00220973.1992.9943869.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture, and Society*, 16, 7-23.
- Day, R. R. (1991). Models and the knowledge base of second language teacher education. In E. Sadtono (Ed.), *Issues in language teacher education* (pp. 38-48). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Eccles, J. S. (2009). Who Am I and What Am I Going to Do with My Life? Personal and Collective

- Identities Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44, (2), 78–79. doi:10.1080/00461520902832368.
- Girardet, C. & Berger, J. L. (2016). Motivation, Sentiment de Responsabilité et Styles de Gestion de Classe. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 287–309.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257–272.
- Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427. <https://doi.org/10.1177/0146167213499186>.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 3–18. doi:10.1080/02619760903457735.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking Teacher Responsibility into Account (Ability): Explicating Its Multiple Dimensions and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, 46, 122–140. doi:10.1080/00461520.2011.558818.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The Meaning and Measure of Teachers' Sense of Responsibility for Educational Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. doi:10.1016/j.tate.2012.10.001.
- Linn, R. L. (2006). *Educational Accountability Systems*. Boulder: University of Colorado.
- McLean, K. C., & Syed, M. (2016). Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development*, 58(6), 318–349. <https://doi.org/10.1159/000445817>
- Lipka, R. P. & Brinthaup, M. T. (1999). *The role of self in teacher development*. New York: State University of New York Press
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, S. A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, (4), 538–551. doi:10.1037/0021-9010.78.4.538.
- Nicoll, K. & Edwards, R. (2012) Positioning adult educators in discourses of professional Development. *Studies in Continuing Education*, 34(3), 233-249, doi: 10.1080/0158037X.2011.646980.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder, CO: Paradigm.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Roeser, R. W., Marachi, R. & Gehlbach, H. (2002). A Goal Theory Perspective on Teachers' Professional Identities and the Contexts of Teaching. In C. Midgley (Eds.), *Goals, Goals Structures, and Patterns of Adaptive Learning*, (pp.205–241). NJ: Erlbau.
- Rodgers, C. & Scott, H. K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., & Demers, K.E. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>
- Stavrova, O., & Luhmann, M. (2016). Social connectedness as a source and consequence of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 470–479. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1117127>.
- Tickle, L. (2001) Professional Qualities and Teacher Induction, *Journal of Inservice Education*,

27(1), 51-64, [DOI: 10.1080/13674580100200146](https://doi.org/10.1080/13674580100200146)

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. [doi:10.3102/00346543068002202](https://doi.org/10.3102/00346543068002202).
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, (7). 783–805. [doi:10.1016/S0742-0510\(00\)0036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-0510(00)0036-1).
- Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, 703–716.

Α. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΈΝΤΑΞΗ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΕΣ ΡΟΕΣ: «ΓΕΦΥΡΩΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΑΠΟΣΤΑΣΕΙΣ» ΚΑΙ ΠΩΣ;

Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα

Εκπαιδευτικός, τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Αρχαιολόγος,
Ξεναγός, PhD

Σκιαθίτη Αικατερίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MEd Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η εισήγηση εξετάζει αν ο πολιτισμός μπορεί να γεφυρώσει τις φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές αποστάσεις μεταξύ προσφύγων/μεταναστών αφ' ενός και των, κατά περίπτωση, γηγενών αφ' ετέρου. Το δεδομένο ότι από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις χώρες τους και να αναζητήσουν μια καλύτερη τύχη αλλού, δημιουργεί βαθύτερους προβληματισμούς σχετικά με τους τρόπους ένταξης στις χώρες υποδοχής τους. Από την άλλη, η Ελλάδα ήταν και παραμένει γεωγραφικοπολιτισμικό σταυροδρόμι που δέχθηκε πρόσφυγες και διέσπειρε μετανάστες. Κάθε τέτοια μετακίνηση επιφέρει αλλαγές που συνεπάγονται προβλήματα. Ποιες λύσεις θα μπορούσαν να δώσουν ο πολιτισμός ως κουλτούρα και η πολιτισμική πολιτική στα προβλήματα αυτά; Αφόρμηση της ανακοίνωσης αποτελούν αρχαιολογικά ευρήματα και κειμήλια που οι μετακινούμενοι πληθυσμοί επιδιώκουν να φέρουν μαζί τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δημοφιλείς πρακτικές με τις οποίες εκτιμάται ότι προωθείται η ένταξη των «ξένων». Τέλος, προτείνεται στοχευμένο πρόγραμμα ξενάγησης που αποβλέπει στη σύνδεση των προσφύγων/μεταναστών με τη χώρα υποδοχής.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστευση, πολιτισμός, ένταξη, πρόσφυγες, μετανάστες, ξενάγηση

1. Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση πρόκειται να επικεντρωθεί στην επίδραση του πολιτισμού και των πολιτιστικών δράσεων οι οποίες δημιουργούν νέες σχέσεις μεταξύ των προσφύγων/μεταναστών και των γηγενών, καθώς φαίνεται ότι ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνύπαρξη.

Σύμφωνα με το κείμενο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, οι μεταναστευτικές πολιτικές των δημοκρατικών χωρών αποσκοπούν στη βέλτιστη διαχείριση του μεταναστευτικού φαινομένου, μέσω της προώθησης και στήριξης των νόμιμων πληθυσμιακών μετακινήσεων και εγκαταστάσεων (European Commission, 2020). Για την επιτυχή έκβαση της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατήρτισε το 2016 ένα ολιστικής προσέγγισης Σχέδιο Δράσης που περιλαμβάνει τα πεδία της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής αποκατάστασης, της στέγασης, της υγείας και της πολιτισμικής ένταξης (European Commission, 2016). Με το δεδομένο αυτό οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι χώρες υποδοχής της Ε.Ε, αποβλέπουν στην κάλυψη ενός ευρέος φάσματος δράσης και στην κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή των μεταναστών στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της εκάστοτε χώρας (European Commission, ό.π.).

Ήδη μέσω του κειμένου των Κοινών Βασικών Αρχών για την Ένταξη των Μεταναστών (European Commission, 2010) που αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του πολιτισμού ως μέσου για την ένταξη των μεταναστευτικών πληθυσμών, τονίστηκε ο σημαντικός ρόλος που παίζει η αναγνώριση

του πολιτισμού που φέρουν οι πληθυσμοί αυτοί για τον διαπολιτισμικό διάλογο, ο οποίος θα συμβάλλει στην ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ των μεταναστών και των μελών της χώρας υποδοχής.

Άλλωστε, όπως αναφέρεται στο Εγχειρίδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ένταξη, μέσω της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών δημιουργούνται θετικές προϋποθέσεις για συζήτηση και εμβάθυνση σχετικά με βασικές γνώσεις γλώσσας, ιστορίας και θεσμών της κοινωνίας υποδοχής παρέχοντας τη δυνατότητα επιτυχούς ένταξης στους μετανάστες (European Commission, ό.π.). Παράλληλα, οι τέχνες και η κουλτούρα προωθούν μοναδικές ευκαιρίες στη «συνάντηση» προσφύγων, μεταναστών και πληθυσμών χώρας υποδοχής (European Commission, 2017). Έτσι, οι ετερόχθονες πληθυσμοί φαίνεται αναγκαίο να αντιμετωπίζονται ως φορείς και δημιουργοί πολιτισμού και σε συνεργασία με τον γηγενή πληθυσμό και τον πολιτισμό του, να στοχεύουν στην προώθηση μιας κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς (Γενική Γραμματεία του Συμβουλίου της Ευρώπης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1992).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Όταν γεφυρώνονται οι «αποστάσεις»: Αρχαιολογικά και λογοτεχνικά στοιχεία

Ως αφορμή της παρούσας εργασίας λειτούργησαν ποικίλοι προβληματισμοί σχετικά με τα έργα τέχνης ή γενικότερα με τα πολιτιστικά αγαθά που μπορούν να διασώσουν και να φέρουν από τις πατρίδες τους οι κατά περίπτωση πρόσφυγες.

Ένα από τα χαρακτηριστικότερα τέτοια καλλιτεχνήματα που σχετίζεται με τον πολιτισμό και την προσφυγιά των Ελλήνων της Μικράς Ασίας είναι το επονομαζόμενο «Προσφυγάκι», ένα μαρμάρينو αγαλμάτιο μικρού αγοριού, ύψους 0,63 μ. του 1ου αι. π.Χ. που εκτίθεται σήμερα στη Συλλογή Γλυπτών του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου. «Το νήπιο απεικονίζεται όρθιο, με ελαφρώς σκυμμένη ράχη και λυγισμένα πόδια, να κρατά στην αγκαλιά του ένα μικρό μαλτέζικο σκυλάκι. Φορά κάπα με κουκούλα, δεμένη κάτω από το λαιμό του.» (Αρχαιολογία και Τέχνες, 2015). Αποτελεί έργο της ώριμης Ελληνιστικής εποχής [...] που βρέθηκε το 1922 στις ανασκαφές του Τμήματος Αρχαιοτήτων της Ελληνικής Διοίκησης Σμύρνης στο Γεροντικό, στη Νύσσα της Μ. Ασίας, με επικεφαλής τον Κωνσταντίνο Κουρουνιώτη (Κουρουνιώτης, 1921-22).

Σε αντίθεση με το «Προσφυγάκι» που ήταν ένα από τα ελάχιστα ευρήματα των ελληνικών ανασκαφών που είχε την τύχη να «φυγαδευτεί» στην Αθήνα από τον ευρετή και να παραδοθεί στις αρμόδιες υπηρεσίες κατά τις πρώτες μέρες της καταστροφής της Σμύρνης, η πλειονότητα των υπολοίπων παρέμεινε στη Μ. Ασία, με την τύχη τους να αγνοείται, ή στην καλύτερη περίπτωση, να τα φέρνουν -με κίνδυνο τη ζωής τους- οι Μικρασιάτες πρόσφυγες στην πατρίδα.

Έτσι συνέβη και με την εικόνα της Παναγίας της Ρευματοκρατόρισσας, για την οποία μιλάει ο Γ. Ιωάννου στο ομότιτλο διήγημά του που σώθηκε γιατί την έφεραν «οι παππούληδες του από μια πολιτεία της Προποντίδας». Μέσω του αποσπάσματος αναδεικνύεται η βαθιά σύνδεση των ανθρώπων με τα έργα πολιτισμού και συλλογικής μνήμης της όποις κοινότητάς τους, τίθεται επίσης και το ζήτημα της ανάγκης της διάσωσης των πολιτιστικών αγαθών των προσφύγων, αφού ο πολιτισμός και η τέχνη τούς ενώνει με τον τόπο τους, αλλά και το κατά πόσο ο εκάστοτε γηγενής πληθυσμός της χώρας υποδοχής είναι έτοιμος να αποδεχθεί, να κατανοήσει τη σημασία, αλλά και να προβάλει τα κειμήλια και γενικότερα τα πολιτιστικά αγαθά και τις πολιτιστικές αξίες άλλων, ομοεθνών ή αλλοεθνών, πληθυσμών.

Χαρακτηριστικά λέει: «Την άρπαξαν μια Κυριακή πρωί και φύγαν πάνω στ' άλογα. Ο δεσπότης... σαν ήρθε η είδηση πως έφταναν οι τσέτες πρόσταξε μοναχά τον κόσμο να πάρει αμέσως τα βουνά, κι αυτός, αφού τέλειωσε όπως όπως τη λειτουργία, ανέβηκε στο άλογο και καλπάζοντας μες στα χρυσά τους πρόφταξε. Οι γέροι και τα γυναικόπαιδα έτρεχαν το κατόπι, γύρω τριγύρω έφερναν κύκλους τα παλικάρια, και δίπλα στο δεσπότη ένας παλικάρος με την εικόνα αγκαλιά πήγαινε πάνω στ' άλογο [...] Όμως τον Άγιο Γιώργη τον Αράπη κανένας δεν τον πρόλαβε, τον είχαν κάψει οι τούρκοι. Έκλαψε ο δεσπότης σαν το έμαθε και πήρε την απόφαση να τους οδηγήσει πια στην ελεύθερη πατρίδα. Σε δυο

τρεις μέρες, [...] έφτασαν στον Έβρο και διάβηκαν σα λιτανεία το ρεύμα. Η Ρευματοκρατόρισα συγκράτησε και πάλι το πολύ νερό» (Ακρίβος κ.ά. 2019, σ.σ. 258-259).

Κι ο Ιωάννου συνεχίζει: «Στη μισοβυθισμένη μες στα χώματα Αχειροποίητο, σε μια γωνιά του νάρθηκα, βρίσκεται σχεδόν παραπεταμένη η Παναγία η Ρευματοκρατόρισα. Κατεβαίνω αρκετά συχνά και την κοιτάζω πικροχαμογελώντας για την κοινή κατάντια μας. Δε μοιάζει, βέβαια, με προσκύνημα αυτό που κάνω και το ξέρω καλά. Είναι πιο πολύ σαν επίσκεψη σε μια παλιά φιλενάδα της γιαγιάς μου και της προγιαγιάς μου, όπου πάω για να χαϊδευτώ και να κλαυτώ, μια κι έχουν λείψει προ πολλού εκείνες. Το κερί τ' ανάβω απλώς για να βλέπoμαστε καλύτερα. Κρυφοκοιταζόμεστε ώσπου να λιώσει κι ύστερα τη φιλώ στα πεταχτά και φεύγω.. Ώρες ώρες θαρρώ πως κάτι θέλει να μου μιλήσει. Αυτό και να γίνει δεν πρόκειται να το θεωρήσω για θαύμα. Πολλές ιστορίες, πολλά ανέκδοτα και μυστικά, θα πρέπει να ξέρει για τους προγόνους μου. Αιώνες την προσκυνούσαν και την εμπιστεύονταν στην πατρίδα. Εκεί, ήταν αρχόντισσα, είχε παλάτι δικό της, αυτοκρατορικό. Εδώ, μόλις και της επιτρέπουν να κουρνιαρίζει σ' αυτόν το νάρθηκα. Πάλι καλά που δεν την έστειλαν ακόμα σε κανένα μουσείο. Η προσφυγιά κι αυτήνής κι η δική μας ούτε έληξε ούτε πρόκειται ποτέ να λήξει. Χάσαμε τα σπίτια μας, τα παλάτια μας, κι ήρθαμε εδώ να παλεύουμε με τους σκληροτράχηλους ντόπιους, που αμέσως μας όρμηξαν [...]» (ό.π., σ. 258).

2.2. Όταν γεφυρώνονται οι «αποστάσεις»: Εκθέσεις

Έτσι, οι Μικρασιάτες πρόσφυγες διέσωσαν όσα φορητά κειμήλια μπόρεσαν να φέρουν από την Ανατολή, αλλά και την κουλτούρα και την παράδοσή τους, η οποία επιβιώνει, όπου επιβιώνουν και οι φορείς της και οι απόγονοί τους. Έτσι εξηγείται, γιατί η επέτειος των εκατό χρόνων από το 1922 πυροδότησε στη χώρα μας πρόσφατα πλήθος εκθέσεων -περιοδικών ή/και «περιοδευουσών» ή μονίμων, καθώς και μουσειακών ιδιωτικών ή δημοσίων συλλογών, μερικές από τις οποίες είναι προσβάσιμες και ηλεκτρονικά. Παρακάτω θα αναφερθούν χωρίς ιεραρχική ταξινόμηση μερικές απ' αυτές τις εκθέσεις.

Αρχικά, η έκθεση με τίτλο «Σήκω ψυχή μου»!... Εικόνες και μουσικές των προσφύγων του '22 (2022) από το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία με φωτογραφικά, οπτικοακουστικά και αρχειακά τεκμήρια σημαντικών φορέων διαφύλαξης της ιστορικής μνήμης στη χώρα μας, τοπικών συλλογών, οργανώσεων και ιδιωτών «συνομιλούν» στην έκθεση με στίχους και ποικίλες μελωδίες.

Η έκθεση «Μικρά Ασία: Λάμψη – Καταστροφή – Ξεριζωμός – Δημιουργία» (2022) πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Α.Ε. της Προέδρου της Δημοκρατίας Κατερίνας Σακελλαροπούλου, από το Μουσείο Μπενάκη και το Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών με πλήθος εκθεμάτων -έργα τέχνης, εικόνες, εκκλησιαστικά, πολεμικά και προσωπικά κειμήλια, ενδυμασίες, κοσμήματα, χειροτεχνήματα, χάρτες, φωτογραφίες, αρχειακό και κινηματογραφικό υλικό, εφημερίδες, επιστολές, κάρτες, αποσπάσματα από προσωπικές μαρτυρίες- από την ακμή του ελληνισμού πριν περίοδο 1919-1923 καθώς και την εγκατάσταση και ενσωμάτωση στην Ελλάδα.

Οι εκθέσεις «Η αττική γη υποδέχεται τους πρόσφυγες του '22» και «Δρόμοι επιβίωσης» (2017) παρουσιάστηκαν από το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία σε συνεργασία με το Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλώ Χαιδεμένου».

Η έκθεση «Από τη Μεγάλη... στη σύγχρονη Ελλάδα» (Μέρος Α') (2022), με ενδυμασίες και αντικείμενα καθημερινής χρήσης από τις περιοχές, όπου άνθισε ο Ελληνισμός στη Μικρά Ασία και την Ανατολική Θράκη και έναν εικονογραφημένο διαδραστικό πολεοδομικό χάρτη της Σμύρνης των αρχών του 20^{ου} αιώνα παρουσιάστηκε στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο.

Συνέχειά της αποτελεί η έκθεση «Από τη Μεγάλη... στη Σύγχρονη Ελλάδα (Μέρος Β')»: Οι Πρόσφυγες» (2023) στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο με φωτογραφικά, αρχειακά τεκμήρια, ιστορικά έγγραφα, κειμήλια και αντικείμενα από τις συλλογές του Μουσείου, πλαισιωμένα από μαρτυρίες, αποσπάσματα πηγών και δημοσιεύματα του Τύπου σχετικά με την πληθυσμιακή διαμόρφωση της Ελλάδας μέσα από τις μετακινήσεις πληθυσμών επί έναν αιώνα.

Ακολουθεί μια σειρά από εκθέσεις του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς (Π.Ι.Ο.Π.):

- Η έκθεση «απέναντι» (2022), στο Μουσείο Μαστίχας Χίου όπου με όχημα αποσπάσματα από εμβληματικά έργα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και μαρτυρίες ανθρώπων που έζησαν τα ιστορικά γεγονότα της εποχής, σκιαγραφούνται πτυχές αυτής της περιόδου για το έθνος: της ζωής «απέναντι», της Μικρασιατικής Εκστρατείας και της Καταστροφής, του ξεριζωμού, της επανεκκίνησης στην Ελλάδα, της ενσωμάτωσης των προσφύγων, της διατήρησης της μνήμης και του ισχυρού αποτυπώματος που άφησαν οι Μικρασιάτες πρόσφυγες με την παρουσία τους σε τομείς της ελληνικής κοινωνίας.
- Η έκθεση «1922» (2023) στο Μουσείο Βιομηχανικής Ελαιουργίας Λέσβου αναπλάθει τη Μικρασιατική Εκστρατεία, την Καταστροφή, τον ξεριζωμό, την επανεκκίνηση στην Ελλάδα, την ενσωμάτωση των προσφύγων και τη διατήρηση της μνήμης, αλλά και τη σημαντική προσφορά των Μικρασιατών προσφύγων στο νησί της Λέσβου μέσα από εμβληματικά λογοτεχνικά κείμενα, ηχητικές μαρτυρίες επιστολές στρατιωτών και τη φορητή εικόνα των αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης από την εκκλησία της Ζωοδόχου Πηγής, στο Αϊβαλί διασωθείσα την τελευταία στιγμή από βανδαλισμό.

Κλείνοντας, στην έκθεση «Πρόσφυγες στην Κρήτη μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή» (2023), στη Βασιλική του Αγίου Μάρκου στο Ηράκλειο, αναδείχθηκε με την αξιοποίηση αρχειακών και υλικών τεκμηρίων της Βιβλιοθήκης του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, της Βικελαίας Δημοτικής Βιβλιοθήκης, διαφόρων Συλλόγων Μικρασιατών, Υπηρεσιών, Ιδρυμάτων και ιδιωτών η προσπάθεια των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής για τη διατήρηση της ταυτότητας και της συλλογικής μνήμης τους, οι περιπέτειες της ένταξής τους στην τοπική κοινωνία και η συμβολή τους στη διαμόρφωσή της κοινωνίας αυτής.

2.3. Δημοφιλείς πρακτικές ένταξης μέσα από τον διαπολιτισμικό διάλογο

Όπως δείχνουν οι παραπάνω εκθέσεις, ο κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη να παραμένει συνδεδεμένος με τον τόπο που γεννήθηκε και δημιουργήθηκε ως μονάδα πολιτιστικής υποδοχής και πολιτιστικής δημιουργίας. Όμως, οι πρόσφυγες που κατακλύζουν σήμερα τον τόπο μας έχοντας έρθει υπό πίεση και χωρίς τα απαραίτητα μαζί τους, δεν έχουν τίποτα να τους εντάσσει στον πολιτισμό του τόπου υποδοχής τους, ούτε καν να τους βοηθά να ανακαλέσουν τον πολιτισμό που άφησαν πίσω τους.

Ένας από τους τρόπους, λοιπόν, που κατά τη γνώμη μας ενδείκνυται ως μείζονος σημασίας για την ένταξη αυτή είναι ο διαπολιτισμικός διάλογος, που θα μπορέσει να λειτουργήσει ως εργαλείο για την άμβλυνση των όποιων διαφορών (Αραμπατζή, 2020). Πώς και με ποιους τρόπους όμως, θα καταστεί δυνατόν οι σχετικοί φορείς - δημόσιοι και ιδιωτικοί - ως πολιτιστικά ιδρύματα, να συνδράμουν σ' αυτόν τον διάλογο; Η μέχρι τώρα παρατήρηση και εμπειρία δείχνει ότι στη χώρα μας και στην Ε.Ε. έχουν ακολουθηθεί διάφορες πρακτικές μεταξύ των οποίων: περιηγήσεις γενικά (θεματικές και μη) στις πόλεις υποδοχής με τουριστικούς οδηγούς, ξεναγούς κι εθελοντές πρόσφυγες ή μετανάστες, ξεναγήσεις σε συγκεκριμένα μνημεία παγκόσμιας εμβέλειας ή απόλυτα συνδεδεμένα με την ιστορία του τόπου υποδοχής ή του τόπου καταγωγής των όποιων ομάδων προσφύγων, διοργάνωση εκθέσεων με αντικείμενα/κειμήλια από τις προσφυγικές πατρίδες, εκθέσεις με έργα τέχνης που οι ίδιοι οι πρόσφυγες φιλοτεχνούν, μουσειακά προγράμματα που αποσκοπούν στην ένταξη, συναυλίες, εκθέσεις ζωγραφικής και τέχνης γενικότερα που σχετίζονται με συγκεκριμένες προσφυγικές πληθυσμιακές ομάδες.

Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα που επιλέχθηκαν με γνώμονα τον διαφορετικό χαρακτήρα τους και τη γεωγραφική τους εξακτίνοση αποτελούν τα εξής:

- Το πρότζεκτ «multaka»

Το πρότζεκτ ξεκίνησε από το Βερολίνο, μεταφέρθηκε στη Φλωρεντία, στο Τορίνο, στη Βέρνη, στην Οξφόρδη, πρόσφατα στο Νιούκαστλ και τέλος στην Αθήνα. Πρόκειται για πρόγραμμα εκπαίδευσης Ιρακινών και Σύρων προσφύγων, με στόχο να ξεναγήσουν ομοεθνείς τους στους χώρους και τα εκθέματα συγκεκριμένων μουσείων, στην αραβική γλώσσα. Στα αραβικά «multaka» σημαίνει σημείο συνάντησης. Στην προκειμένη περίπτωση ως σημείο συνάντησης ορίστηκαν τέσσερα μουσεία και αρχαιολογικοί χώροι της Αθήνας, όπου πρόσφυγες και μετανάστες ήρθαν σε επαφή με την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας. Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις έγιναν στο Μουσείο Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού, το Επιγραφικό Μουσείο, την Αρχαία Αγορά και τον Κεραμικό. Στόχος είναι, μέσα από το «multaka», οι πρόσφυγες και οι μετανάστες να έρθουν σε επαφή με την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας, να γίνουν κοινωνοί, αλλά και πρεσβευτές του, ενώ παράλληλα να γνωρίσουν στο ελληνικό κοινό όψεις της δικής τους κουλτούρας, μεταφέροντας εμπειρίες και βιώματά τους, τα οποία αποτελούν έναυσμα για έναν γόνιμο διαπολιτισμικό διάλογο (Σαλτού, 2022).

Έτσι, άτομα με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο που προσλαμβάνονται μετά από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος της ΕΑΤΑ - του Δήμου Αθηναίων εν προκειμένω - μετά από ειδική επιμόρφωση από προσωπικό του Υπουργείου Πολιτισμού, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του ξεναγού, γίνονται διαπολιτισμικοί περιηγητές που παρουσιάζουν στη γλώσσα τους και μέσα από τη δική τους ματιά, τα εκθέματα και τα αντικείμενα των μουσείων. Με αυτό τον τρόπο στις συναντήσεις που πραγματοποιούνται, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες θα ανασύρουν βιώματα, εμπειρίες και συναισθήματα από τη χώρα καταγωγής τους, αλλά και από την παραμονή τους στην Ελλάδα ενώ παράλληλα προωθείται η κοινωνική τους ενδυνάμωση, τους δίνεται βήμα και γίνονται ορατοί μέσα στον δημόσιο χώρο (Σαλτού, ό.π.).

- Ξεναγήσεις του Σωματείου Διπλωματούχων Ξεναγών για παιδιά - πρόσφυγες της Ουκρανίας, Αθήνα (2022)

Πρόκειται για μια σειρά από ξεναγήσεις για τα παιδιά - πρόσφυγες της Ουκρανίας σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία σε ένδειξη συμπαράστασης στους Ουκρανούς που βρίσκουν καταφύγιο στην Ελλάδα από τον πόλεμο. Το Σωματείο, σε συνεργασία με το Εθελοντικό Κέντρο των Ουκρανικών Κοινοτήτων και Ελλήνων Υποστηρικτών ΟΡΟΡΑ, οργάνωσε ένα «ταξίδι» σε εμβληματικούς ιστορικούς χώρους της Αθήνας. 11 διαφορετικές διαδρομές προσέφεραν μια αξέχαστη εμπειρία, τόσο στους ξεναγούς, όσο και στους πρόσφυγες αποδεικνύοντας πως ο πολιτισμός και η ανθρωπιά δε γνωρίζουν σύνορα και μία τόσο απλή χειρονομία μπορεί να δημιουργήσει αισθήματα χαράς και αισιοδοξίας.

- Εκθέσεις

Η έκθεση «Μια άλλη ζωή: Ανθρώπινες ροές / Άγνωστες Οδύσσειες» (2017) στο Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης αποτυπώνοντας τη δραματική ανθρώπινη περιπέτεια που ξεκίνησε στην ταραγμένη γη άλλων χωρών για να μεταφερθεί στην ελληνική επικράτεια και την ανάγκη για τον νόστο, φώτισε γνωστές και άγνωστες, τωρινές και παλαιότερες πτυχές του προσφυγικού-μεταναστευτικού ζητήματος που δοκιμάζει τις αντοχές της χώρας και ευαισθητοποιεί μεγάλο μέρος της κοινωνίας των πολιτών.

Η Έκθεση «1923-2023: Ιστορίες αναγκαστικού εκτοπισμού» (2023), στο The Basket Gallery Θεσσαλονίκης, με το δεδομένο ότι το 2023 αποτελεί την 100ή επέτειο από την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάνης μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και την έναρξη μιας από τις μεγαλύτερες ανταλλαγές πληθυσμών ανάμεσα σε δύο χώρες, αλλά και τη χρονιά όπου σημειώθηκε ο μεγαλύτερος αριθμός προσφύγων και εσωτερικά εκτοπισμένων πληθυσμών μεταπολεμικά παγκοσμίως, ασχολείται με δύο σχετικά θέματα: την εμπειρία του εκτοπισμού στην άλλη πλευρά του Αιγαίου – αυτών που έφυγαν από την Ελλάδα και πήγαν στην Τουρκία και τον εκτοπισμό σήμερα που

πρόσφυγες και εσωτερικά εκτοπισμένα άτομα εξαναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους κάτω από ακραίες συνθήκες, είτε αυτές είναι πόλεμος είτε φυσικές καταστροφές. Στην έκθεση συμπεριλαμβάνονται αντικείμενα που μεταφέρθηκαν στην Τουρκία από την Ελλάδα από Μουσουλμάνους Τουρκικής καταγωγής (Mübadil) και πολλές φωτογραφίες άλλων, παρόμοιων αντικειμένων, καθώς και εκθέματα που δημιουργήθηκαν από πρόσφυγες και άλλους σε χώρες ασύλου και βέβαια αντικείμενα από χώρες προέλευσης προσφύγων.

- Συναντήσεις με πρόσφυγες για τη ζωή στην Ελλάδα του Δήμου Νεάπολης-Συκεών και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (2024)

Οι συναντήσεις με τη μορφή σεμιναρίων ή εργαστηρίων πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του έργου AIR (Advancing the Inclusion of Recognized Refugees in Greece), απευθύνονται σε όλους τους πρόσφυγες στοχεύοντας σε θέματα που αφορούν τη ζωή στην Ελλάδα και εμπεριέχουν και ξεναγήσεις στην πόλη της Θεσσαλονίκης και την ιστορία της με σκοπό τη γνώση της ελληνικής ιστορίας και κουλτούρας.

- Θεματικές ξεναγήσεις για πρόσφυγες (2018)

Συνδιοργανώθηκαν από το Μουσείο, την Αντιδημαρχία Κοινωνικής Πολιτικής-Εποπτείας Κοινωνικών Δομών-Μετανάστευσης του Δήμου Ηρακλείου και την Αναπτυξιακή Ηρακλείου με θέμα τις Μετακινήσεις ανθρώπων και αντικειμένων στην Κρήτη, την Εποχή του Χαλκού, για ομάδες προσφύγων που φιλοξενούνταν στο Ηράκλειο.

- Πρόσφυγες και μετανάστες, εκπαιδευτικά προγράμματα, Μουσείο Ακρόπολης (2024)

Το Μουσείο, κάνοντας δυναμικό άνοιγμα σε πρόσφυγες και μετανάστες κάθε ηλικίας και ενθαρρύνοντας τη γνωριμία και εξοικείωσή τους με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας που τους φιλοξενεί, απευθύνεται με ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα σε άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, εμπειρίες και βιώματα.

- Ευρωπαϊκό Παιδικό Φεστιβάλ (2017)

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του φεστιβάλ είναι η συμμετοχή παιδιών προσφύγων που διαμένουν στη Θεσσαλονίκη, έχοντας στόχο την ψυχαγωγία τους, τη δημιουργική συνύπαρξη, την προσέγγιση και κοινωνική ενσωμάτωσή τους με τα παιδιά της πόλης και την ανταλλαγή συνεργασιών ανάμεσα σε πολίτες και καλλιτέχνες διαφορετικών χωρών.

- Σχολείο Προσφύγων (2016)

Με πρωτοβουλία της ΕΛΜΕ Εύβοιας, πάνω από 50 έφηβοι, αλλά και μικρότεροι μαθητές και μαθήτριες και περισσότεροι από 15 εθελοντές εκπαιδευτικοί κάθε φορά, ενεπλάκησαν σε μια εκπαιδευτική εμπειρία μαθήματος Ελληνικών και Αγγλικών στους πρόσφυγες και περιπάτου-ξενάγησης στα αξιοθέατα και στα μουσεία της πόλης: την περιοχή του παλιού Κάστρου της Χαλκίδας, όπου δεσπόζει η Αγία Παρασκευή, η μοναδική εκκλησία στην πόλη σε ρυθμό Βασιλικής, το σπίτι του Ενετού Βαΐλου και το Τζαμί, που σήμερα λειτουργεί ως μουσείο.

- Πολιτιστικές δραστηριότητες για ενήλικες και παιδιά (2023)

Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν ξεναγήσεις στην πόλη των Αθηνών όπου οποιοσδήποτε πρόσφυγας/μετανάστης μπορεί να παρακολουθήσει τις περιηγήσεις στα Μουσεία και τους Αρχαιολογικούς χώρους καθώς και να συμμετάσχει στα camps που οργανώνει το Διαπολιτισμικό Κέντρο ΠΥΞΙΔΑ.

- Περιπατητική ξενάγηση στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, Goethe-Institut Thessaloniki και dot2dot (2022)

Μέσα από την ξενάγηση αναζητούνται γειτονιές και δρόμοι προσφυγιάς και ακούγονται ιστορίες ανθρώπων που βίωσαν τα δύσκολα ταξίδια ξενιτιάς από και προς τη Θεσσαλονίκη, μια πόλη που δέχτηκε χιλιάδες ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών στους κόλπους της, με στόχο να υπογραμμιστεί η σημασία παρελθοντικών και σύγχρονων ιστορικών γεγονότων, η ουσία του διαλόγου για σύγχρονα θέματα, αλλά και η γεφύρωση σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών, εθίμων και κουλτούρας.

- Ξενάγηση στην Πλάκα από την Ομάδα «Ανακαλύπτοντας την Αθήνα», Κάριτας Ελλάς (2018)

Στο πλαίσιο του προγράμματος «*METABΑΣΙΣ*», *συμμετοχή, ενίσχυση και κοινωνική ένταξη προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα*, που αφορά την υποστήριξη και την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, οι «πρόσφυγες - ξεναγοί» κάνοντας αναφορές στον ιστορικό πλούτο της Ελλάδας, ξενάγησαν τους επισκέπτες στις ελληνικές γεύσεις, στην ελληνική μουσική και περιηγήθηκαν στην περιοχή της Ακρόπολης και της Πλάκας.

2.4. Πρόταση προγράμματος ξενάγησης: Η περίπτωση της Αθήνας

Η παρούσα ανακοίνωση ολοκληρώνεται με πρόταση προγράμματος ξενάγησης που θα προσαρμόζεται κατάλληλα στην πόλη ενδιαφέροντος και το κοινό. Η προβληματική της ξενάγησης σχετίζεται με την επιλογή των μνημείων που αποτελούν σύμβολα - τοπόσημα του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αλλά και θέσεων που συνδέονται με τον πολιτισμό των κατά περίπτωση προσφύγων όπως: τζαμιά, χαμάμ/λουτρά, ναοί, αγορές κ.λπ.

Εμπνεόμαστε από το πρόγραμμα του Σωματίου Διπλωματούχων Ξεναγών (Σωματείο Διπλωματούχων Ξεναγών, 2022) και παραθέτουμε ενδεικτική πρόταση για πρόσφυγες στην πόλη της Αθήνας που θα περιλαμβάνει περιήγηση στην πόλη από το Ιστορικό κέντρο μέχρι τον Μαραθώνα, Λαύριο, Σούνιο, Πειραιά και ξεναγήσεις σε: Ακρόπολη, Μουσείο Ακρόπολης, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Ζάππειο, Παναθηναϊκό Στάδιο, Ναό Ολυμπίου Διός, Κεραμικό, Αρχαία Αγορά, Ρωμαϊκή Αγορά, Βιβλιοθήκη Αδριανού, Θέατρο Διονύσου, Πλάκα, Μνημείο Φιλοπάππου, Λόφο Πνύκας, Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, Βυζαντινό Χριστιανικό Μουσείο ή Μουσείο Μπενάκη, Πολεμικό Μουσείο και Εθνική Πινακοθήκη.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ο τόπος μας ήδη από τον 20^ο αι. γνώρισε τις δυσκολίες ενσωμάτωσης προσφύγων στην προσπάθειά του να απορροφήσει το μεγάλο προσφυγικό κύμα που δέχθηκε από τις μακρινές πατρίδες του Μικρασιατικού ελληνισμού. Αντίστοιχα, τον 21^ο αι., όταν σημειώθηκαν διεθνώς κοσμογονικές αλλαγές, λόγω της μετακίνησης των πληθυσμών, οι προσφυγικές ροές επέδρασαν πολυεπίπεδα και στην ελληνική κοινωνία, ανασύροντας στο προσκήνιο την αναζήτηση διαφόρων πρακτικών διευκόλυνσης της ένταξης των νεοεισερχομένων. Ένα σύνολο τέτοιων πρακτικών είναι και αυτές που εντάσσονται στη σφαίρα του διαπολιτισμικού διαλόγου που όπως προβάλλεται στην παρούσα ανακοίνωση αμβλύνει, κατά τη γνώμη μας, τα προβλήματα και γεφυρώνει τις αποστάσεις. Ανάμεσα σ' αυτές ξεχωρίζουν δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ένταξη με αποδέκτες τους πρόσφυγες και λειτουργούς ειδικά εκπαιδευμένα άτομα (προερχόμενα είτε από γηγενείς πληθυσμούς είτε από τους ίδιους τους πρόσφυγες), όπως προγράμματα και δράσεις, περιηγήσεις στις πόλεις υποδοχής, ξεναγήσεις, διοργάνωση σχετικών εκθέσεων, συναυλίες και φεστιβάλ καθώς και «σχολεία» προσφύγων. Όλα αυτά οδηγούν στην επαφή γηγενών και προσφύγων /μεταναστών με νέα πολιτισμικά και εθνοφυλετικά στοιχεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα βαθμιαία να διευρύνουν οι δύο πλευρές τη γνώση του Εαυτού και την αποδοχή της διαφορετικότητας του Άλλου. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο ρόλος των φορέων πολιτισμού είναι ουσιαστικός, αφού μόνο αν δράσουν συμπεριληπτικά και αν υπερβούν τις δυσκολίες που θέτει απ' τη φύση του το

μεταναστευτικό ζήτημα «γεφυρώνονται οι αποστάσεις» και ο πολιτισμός λειτουργεί ως ένας συνδετικός κρίκος μεταξύ πολύ διαφορετικών κατά τα άλλα κοινωνικών ομάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ακρίβος, Κ. Η., Αρμάος, Δ. Πτολ., Καραγεωργίου, Τ., Μπέλλα, Ζ. Κ., Μπεχλικούδη, Δ. Γ. (2019). *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Λυκείου*, Αθήνα: Διόφαντος
- Απέναντι (2022). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.piop.gr/el/anakoinoseis/MMX-arenanti-2022.aspx>
- Από τη Μεγάλη... στη σύγχρονη Ελλάδα (Μέρος Α') (2022). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.nhmuseum.gr/ektheseis/periodikes/item/17482-apo-ti-megali-sti-sygxroni-ellada-meros-a>
- Από τη Μεγάλη... στη σύγχρονη Ελλάδα (Μέρος Β'): Οι πρόσφυγες (2023). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.nhmuseum.gr/ektheseis/periodikes/item/17551-apo-ti-megali-sti-sygxroni-ellada-meros-v-oi-prosfyges>
- Αραμπατζή, Α. (2020). *Ο κοινωνικός ρόλος μουσείων: η περίπτωση Μουσείων Τέχνης στη Θεσσαλονίκη - Η συμβολή των τριών Μουσείων Εικαστικών Τεχνών Θεσσαλονίκης (MOMus) στη συμπερίληψη προσφύγων/μεταναστών από το 2015 μέχρι σήμερα*, Διπλωματική εργασία, Αθήνα: ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/320996/files/GRI-2020-28460.pdf>
- Αρχαιολογία και Τέχνες (2015). *Ένα «προσφυγάκι» από τη Μ. Ασία*. Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.archaiologia.gr/blog/2015/12/09/%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%AC%CE%BA%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7-%CE%BC-%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1/>
- Βήματα βαριά. Μικρασία '22 (2023). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MEEL-vimata-varia-mikrasia-2023.aspx>
- Γενική Γραμματεία του Συμβουλίου της Ευρώπης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, Μάστριχτ. Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/el/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty>
- Εκ Μικράς Ασίας (2023). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.piop.gr/el/anakoinoseis/MPK-ekthesi-ek-mikras-asias-2023.aspx>
- Ευρωπαϊκό Παιδικό Φεστιβάλ (2017). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://kede.gr/me-ti-symmetochi-paidion-prosfygon-to-4o-evropaiko-paidiko-festival/>
- Η αττική γη υποδέχεται τους πρόσφυγες του '22 και Δρόμοι επιβίωσης (2017). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://foundation.parliament.gr/el/metafora-ton-ektheseon-i-attiki-gi-ypodehetai-toys-prosfyges-toy-22-kai-dromoi-epibiosis-sti-neia>
- Θεματικές ξεναγήσεις για πρόσφυγες (2018). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: https://www.heraklion.gr/files/items/6/67075/ami_maiois_2018_newsletter.pdf?rnd=1525687292
- Κουρουνιώτης, Κ. (1921-22). Ελληνικάι ανασκαφαί εν Μικρά Ασία, *Αρχαιολογικόν Δελτίον*, τ. 7, τεύχος 1-3, 242-246.
- Μια άλλη ζωή: ανθρώπινες ροές, άγνωστες Οδύσσειες (2017). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.ertnews.gr/%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B7%CF%84%CE%B1/mia-alli-zoi-anthropines-roes-agnostes-odyssies/>

- Μικρά Ασία: Λάμψη – Καταστροφή – Ξεριζωμός – Δημιουργία (2022). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από:
https://www.benaki.org/index.php?option=com_events&view=event&id=116124&lang=el
- Ξενάγηση στην Πλάκα από την Ομάδα «Ανακαλύπτοντας την Αθήνα» (2018). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://caritas.gr/activities-gr/xenagisi-stin-plaka-tin-omada-ana/>
- Περιπατητική ξενάγηση στο κέντρο της Θεσσαλονίκης (2022). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: https://www.goethe.de/ins/gr/el/ver.cfm?forceDesktop=1&p=43725%2C43724&event_id=23024379
- Πολιτιστικές δραστηριότητες για ενήλικες και παιδιά (2023). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.accmr.gr/services/diapolitismiko-kentro-pyxida/>
- Πρόσφυγες και μετανάστες (2024). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.theacropolismuseum.gr/prosfyges-kai-metanastes>
- Πρόσφυγες στην Κρήτη μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή (2023). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.crete.gov.gr/prosfyges-stin-kriti-meta-ti-mikrasiatiki-katastrofi/>
- Σαλτού, Ε. (2022). Πρόσφυγες ξεναγούν πρόσφυγες. *Τα Νέα*. Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.tanea.gr/print/2022/08/02/greece/prosfyges-ksenagoun-prosfyges/>
- Σήκω ψυχή μου! Εικόνες και μουσικές των προσφύγων του '22 (2022). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://foundation.parliament.gr/el/ekthesi/ekthesi-siko-psyhi-moy-eikones-kai-moysikes-ton-prosfygon-toy-22>
- Συναντήσεις με πρόσφυγες (2024). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.unhcr.org/gr/20901-mnimonio-synergasias-dimou-neapolis-sykewn.html>
- Σχολείο Προσφύγων (2016). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: https://www.egnomi.gr/article/71619/epanaleitoyrgei_sti_xalkida_to_sxoleio_prosfygwn.html
- Σωματείο Διπλωματούχων Ξεναγών (2022). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.tourist-guides.gr/el/news-and-announcements/dwrean-ksenagiseis/>
- 1922 (2023). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MBEL-egkainia-tis-ekthesis-1922-2023.aspx>
- 1923-2023: Ιστορίες αναγκαστικού εκτοπισμού (2023) Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://elculture.gr/1923-2023-istories-anagkastikou-ektopismou-stin-the-basket-gallery/>

Ξενόγλωσση

- European Commission (2010). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. (3rd ed.). Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2010-04/doc1_12892_168517401.pdf
- European Commission (2016). *Implementation of the 2016 Action Plan on Integration*. https://migrant-integration.ec.europa.eu/eu-grid/implementation-2016-action-plan-integration_en
- European Commission (2017). *The New European Agenda for Culture*. Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/1647-The-New-European-Agenda-for-Culture_el
- European Commission (2020). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Brussels. Ανακτήθηκε στις 12/04/2024 από: <https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2020-11/ActionPlanonIntegrationandInclusion2021-2027.pdf>

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κατσούγκρη Αναστασία
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας
Α/βάθμιας Εκπαίδευσης -Συγγραφέας
Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας την καθιστά σταυροδρόμι ηπείρων, λαών, πολιτι-σμών. Τα τελευταία χρόνια κέντρο υποδοχής πολλών προσφύγων από χώρες που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση ή σε οικονομική-επισιτιστική κρίση. Το Ελληνικό σχολείο καλείται να εντάξει στους κόλπους του τους πρόσφυγες μαθητές. Το 1996 με τον Νόμο Νόμος 2413/1996 ιδρύονται τάξεις Υποδοχής. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου θα εξετάσουμε ποιος είναι ο ρόλος του/της Διευ-θυντή / τριας μιας σχολικής μονάδας στην στήριξη των προσφύγων μαθητών/ μαθη-τριών και πόσο μπορεί να δράσει, σύμφωνα με το Καθηκοντολόγιο του, ώστε να συμβάλει στην ένταξη και συνεκπαίδευση προσφύγων και γηγενών μαθητών. Επίσης θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί εάν οι ΔΥΕΠ, όπου λειτούργησαν, βοήθησαν αποτελεσματικά στην ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την τοπική κοινωνία. Σε αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρηθεί να δοθούν απαντήσεις με την παρούσα ερ-γασία χρησιμοποιώντας θεωρητική τεκμηρίωση αλλά και εκπαιδευτική εμπειρία από εφαρμογές σε ημιαστικές περιοχές της Αττικής, όπου φιλοξένησαν πρόσφυγες την τελευταία δεκαετία 2013- 2023. Η ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολείο, σημαίνει και ομαλή ένταξη αυτών στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά : Πρόσφυγες μαθητές , Τάξεις Υποδοχής , ΔΥΕΠ, εκπαίδευση προ-σφύγων

1. Εισαγωγή

Οι διεθνείς συγκυρίες η γεωγραφική, θέση της χώρας μας κατέστησαν την Ελλάδα χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων αρχικά από την Μέση Ανατολή και την Αφρική και αργότερα από την Ευρώπη,. Από την δεκαετία του 1960 άρχισε η εισροή μεταναστών και μικρού πληθυσμού προσφύγων, κυρίως από τις χώρες της Μέσης Ανατολής που ήταν σε εμπόλεμη ζώνη. Την δεκαετία του 1990, με την πτώση του Υπαρκτού Σοσιαλισμού κορυφώνεται η εισροή προσφύγων και από την Ευρώπη. Η ελληνική κοινωνία ενέδρασε αρνητικά . Άρχισε σιγά σιγά να αναδύονται ζητήματα ομαλής συμβίωσης μεταξύ γηγενών μεταναστών και προσφύγων ζητήματα αποδοχής της πολιτισμικής τους ετερότητας , αλλά και ζητήματα όπως η στοχοποίηση των μεταναστευτικών ομάδων και προσφύγων πληθυσμών. Το 2015 – 2016 η Ελλάδα αντιμετώπισε την μεγαλύτερη προσφυγική κρίση στην ιστορία της η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα, με λιγότερη ένταση. Ο πόλεμος που ξέσπασε στην Ουκρανία το Φεβρουάριο του 2022, ενέτεινε τα ζητήματα αποδοχής της προσφυγικής ετερότητας, που οδήγησε σε σοβαρό κοινωνικό ζήτημα το οποίο υφίσταται μέχρι σήμερα. Η οικονομική κρίση επέτεινε το πρόβλημα. Η ένταξη των ατόμων αυτών σε μία κοινωνία με ανγκυλώσεις και αντιστάσεις όπως η Ελληνική απέναντι στην προσφυγική ετερότητα, περνάει από την εκπαίδευση και επεκτείνεται στην κοινωνία. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι πρόσφυγες υποστηρίζονται με Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) και με ΔΥΕΠ (Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων). Η εισοδος των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία δεν είναι πάντα ομαλή. Ο ρόλος του Διευθυντή / Διευθύντριας της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός

παράγοντας που αφορά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων σχετικών με τη ένταξη των προσφύγων μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2.1 Ο δρόμος προς την ελευθερία και την εκπαίδευση είναι κοινός.

Ο δρόμος που οδηγεί στην «ελευθερία» όπως ο καθένας την ορίζει είναι ο ίδιος για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Η ελευθερία και η αξιοπρέπεια είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου. Δεν διαχωρίζει πρόσφυγες και γηγενείς, αυτόχθονες και μετανάστες. Οι διθνήεις Συνθήκες προστατεύουν όλους όσους εισέρχονται σε μία χώρα ανεξάρτητα αν η χώρα από την οποία προέρχονται είναι σε εμπόλεμη κατάσταση ή όχι. Να διευκρινιστεί εδώ πως σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης όπως κυρώθηκε με το Ν.. 3989/1959 ο όρος «πρόσφυγας» εφαρμόζεται σε κάθε πρόσωπο που συνεπεία γεγονότων και δικαιολογημένου φόβου διώξεως, βρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα φόβος διώξης μπορεί να αφορά τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα, τις πολιτικές πεποιθήσεις κ.λ.π. Κατά την είσοδό τους (παράνομη συνήθως) στη χώρα, τα άτομα αυτά, υποβάλλουν αίτημα για χορήγηση ασύλου, ήτοι αναγνώριση διεθνούς προστασίας στο πρόσωπό τους.

Ο όρος μετανάστης (πολιτικός, οικονομικός κ.λ.π.) από την άλλη πλευρά, εμπερικλείει άτομα τα οποία, για λόγους διαφορετικούς από αυτούς που αναφέρονται στον ορισμό του πρόσφυγα, εγκαταλείπουν οικειοθελώς τη χώρα τους με σκοπό να εγκατασταθούν αλλού, ενώ έχουν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στη χώρα τους οποτεδήποτε θελήσουν, σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, οι οποίοι δεν μπορούν να γυρίσουν στην πατρίδα τους αν δεν αλλάξει η επικρατούσα σε αυτή κατάσταση, ώστε να είναι ασφαλείς. Συνεπώς ο μετανάστης μπορεί και να επιστρέψει στη χώρα του, καθώς εκεί δεν κινδυνεύει. Σε κάθε περίπτωση η χώρα υπόδοχής οφείλει να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, να φέρεται με σεβασμό σε πρόσφυγες και μετανάστες, να τους παρέχει εκπαίδευση, καλή οργάνωση δομών φιλοξενίας, υγειονομική περίθαλψη, όπως ορίζονται από τις Διεθνείς Συμβάσεις.

2.2 Εκπαίδευση προσφύγων : Η ελευθερία και η ένταξη περνάει μέσα από την εκπαίδευση

Μέσα σε αυτές τις υποχρεώσεις της χώρας φιλοξενίας είναι η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων. Αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών είναι να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία το συντομότερο δυνατόν. Ειδικά για τα παιδιά των προσφύγων είναι πολύ σημαντικό να πηγαίνουν στο σχολείο γιατί λόγω πολέμου για πολλά από αυτά δεν έχει ξεκινήσει η φοίτηση σε καμία βαθμίδα. Η καθημερινότητα του σχολείου βοηθάει τους πρόσφυγες μαθητές να ξεφύγουν από την θλιβερή πραγματικότητα τους ενώ ταυτόχρονα βοηθάει και στην ψυχοσυναισθηματικής ισορροπία όλων των μελών των οικογενειών τους. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ Ελλήνων και προσφύγων μαθητών, που βοηθάει στην μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και στην άρση των προκαταλήψεων για τους πρόσφυγες μαθητές. Το ελληνικό σχολείο αρχίζει να αλλάζει. Ο όρος της Ένταξης αντικαταστάθηκε στον όρο Συμπερίληψη – Συνεκπαίδευση. Είναι όροι που εντάσσονται πλέον όχι μόνο στο λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών αλλά και στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Οι παραπάνω όροι βρίσκουν εφαρμογή και στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση. (ΦΕΚ 3561/2016& Καταστατικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ)

2.3 Πολυποτισμική Κοινωνία – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Οι όροι «πολυπολιτισμική» (multicultural) και «διαπολιτισμική» δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτοι. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην κοινωνική πραγματικότητα. Δηλώνει μία διαλεκτική σχέση μεταξύ των πολιτών μέλη της κοινωνίας, είναι μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης της ετερότητας, της αποδοχής της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών εθνικοτήτων, πολιτισμών, μεταναστών ή προσφύγων που ζουν στην ίδια κοινωνία. Τα οφέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, είναι η ανταλλαγή στοιχείων πολιτιστικής και πολιτισμικής

κουλτούρας των πληθυσμών διαφορετικών εθνικοτήτων, η αλληλεπίδραση των μελών αυτών, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διεύρυνση των μικρών κοινωνιών στην διεθνή κοινότητα. Όλα αυτά καθιστούν την πολυπολιτισμικότητα ακόμα και προνόμιο θα μπορούσε να πει καωείς. Η «διαπολιτισμική» αναφέρεται στην εκπαίδευση που όμως δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά βασίζεται στις Διεθνείς Συμβάσεις για δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς, εθνικότητας, χρώματος, θρησκείας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως διαδικασία αναγνώρισης ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών μέσα από την εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές καταβολές. Τη διαφοροποίηση αυτή έχουν υιοθετήσει το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση και γίνεται λόγος για αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας κείμενά τους. Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών, ορίζονται τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην έκθεση ότι:

1. Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα
2. Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
3. Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου
4. Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
5. Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής
6. Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
7. Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες
8. Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Σύμβαση Γενεύης 1951, Γεωργογιάννης, Π.1999),

Συνεπώς σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ενταγμένη στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία υιοθετεί πλέον την συμπερίληψη και την συνεκπαίδευση στην σχολική πραγματικότητα.

2.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Συμπεριληπτικό Ελληνικό Σχολείο.

Με τον νόμο 2453/1996, μπαίνουν τα θεμέλια για την άρση των ρατσιστικών αντιλήψεων για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, καθώς δημιουργήθηκε ένα ενιαίο θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ίσα δικαιώματα όλων των μαθητών στην μόρφωση και την εκπαίδευση, στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στην αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στην σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διδασκαλία και η μάθηση βασίζεται σε δημοκρατικές αξίες στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών, ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας έναν πολιτισμικό πλουραλισμό. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά, το σύνολο των μαθητών μίας σχολικής κοινότητας. γηγενείς μαθητές πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, ρομά. (Νικολάου, 2005)

Σύμφωνα με την UNESCO, στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, είναι όχι μόνο η απλή συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικές εθνικότητες, αλλά η ομαλή συμβίωση, η κατανόηση, ο σεβασμός, η αποδοχή της ετερότητας και η ομαλή συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία κοινωνιών που θα συμπεριλαμβάνει ισότιμα όλους τους πολίτες με κοινές αξίες, κοινά ιδανικά και εθνικές επιδιώξεις που θα αποδέχονται, θα προωθούν και θα πρεσβεύουν όλα τα μέλη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους καταγωγής, (UNESCO, 2007).

Η Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αρχίσει να αλλάζει. Με το ΦΕΚ 3561/2016 ξεκίνησαν να υλοποιούνται προγράμματα Συνεκπαίδευσης. Η Συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνο παιδιά με αναπηρία. Εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Συμπερίληψης στο οποίο εντάσσεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Συμπερίληψη είναι η λιθία λίθος για την αποτελεσματική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι αναγκαία συνθήκη για την ισότιμη παροχή εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμούς, χωρίς στιγματισμούς, χωρίς ταμπέλες, με αποδοχή της διαφορετικότητας και της ετερότητας.

Ο Κυπριωτάκης αναφέρει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική στρατηγική που διαχειρίζεται την διαφορετικότητα οποιασδήποτε μορφής καθώς και τις αιτίες που προκαλούν την περιοθωριοποίηση των ευάλωτων μαθητικών ομάδων στις σχολικές κοινότητες. Οι Booth & Ainscow μιλάνε για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, που μέσα από συμπεριληπτικές πρακτικές προσφέρει το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο και ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα, ανεξάρτητα με τις ανάγκες και τις ικανότητες τους σε όλες τις δράσεις της σχολικής (Booth and Ainscow, 2011 & Κυπριωτάκης, 2001).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο συμπεριληπτικό σχολείο, δεν στοχεύει αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία των προσφύγων και των μεταναστών, αλλά στην άρτια και ολοκληρωμένη εκπαίδευση, στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, και ειδικά εκείνων που είναι σε κίνδυνο περιοθωριοποίησης, στιγματισμού και μαθησιακής αποτυχίας. Μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση οι μαθητές / μαθήτριες δομούν το αξιακό τους σύστημα με αρχές όπως η ισότητα, η δημοκρατία, ο σεβασμός, η κοινή συμμετοχή, η αποδοχή της ετερότητας και την διαφορετικότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο συμπεριληπτικό σχολείο είναι μία πρόκληση για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς στοχεύει στην άρση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων για πρόσφυγες και μετανάστες, στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στην από κοινού λήψη αποφάσεων (Somma, & Bennett 2020).

Στην Ελλάδα, η υποδοχή και ένταξη των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση αποτέλεσε και αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση. Η ελληνική πολιτεία σε αυτή την πρόκληση απάντησε με την δημιουργία των ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων). ΦΕΚ Αρ. 3049 / 2016. Η λειτουργία των ΔΥΕΠ εντάχθηκε στις απογευματινές ώρες λειτουργίας των δημόσιων σχολείων, (δηλαδή 14 :00 - 18: 00) τα οποία βρίσκονται σε μια ακτίνα γύρω από τις περιοχές, όπου έχουν δημιουργηθεί τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Στις ΔΥΕΠ υπάρχει ένας Συντονιστής που αποτελεί το σύνδεσμο με τον Χώρο φιλοξενίας και με το Σχολείο, τον Σχολικό Σύμβουλο, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Η λειτουργία των ΔΥΕΠ, ξεκίνησε με το σκεπτικό να διδαχθούν ξεχωριστά οι πρόσφυγες μαθητές από τους Έλληνες μαθητές έτσι ώστε σταδιακά να ενταχθούν στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου. Η εκπαιδευτική στρατηγική των ΔΥΕΠ μάλλον απομόνωσε παρά βοήθησε στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στην σχολική κοινότητα. Αυτό γιατί δεν υπήρξε σε όλα τα σχολεία αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών και προσφύγων μαθητών, με αποτέλεσμα να αμβλύνονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στην Ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα σε μικρές κοινωνίες. Η εκπαίδευση μέσω ΔΥΕΠ και οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, που λειτουργούν στο πρωινό πρόγραμμα, στοχεύουν στην αλληλεπίδραση γηγενών και προσφύγων μαθητών. Οποιαδήποτε μορφή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κανένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν μπορεί να πετύχει αν η διοίκηση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν όραμα. Σημαντικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή ηγέτη της σχολικής μονάδας να προάγει και να στηρίζει το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.5 Ο Ρόλος του Διευθυντή στο Συμπεριληπτικό διαπολιτισμικό σχολείο

Καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σχολική μονάδα και καρδιά κάθε σχολικής μονάδας είναι ο Διευθυντής. Ο βαθμός επιτυχίας και εφαρμογής επηρεάζονται από τον ανθρώπινο όλων των εκπαιδευτικών πολιτικών προγραμμάτων επηρεάζεται από τον ανθρώπινο παράγοντα εν προκειμένω

του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής ή καινοτομίας είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής. Είναι εκείνος που θα διαχειριστεί το ανθρώπινο δυναμικό θα καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς θα τους εμπνεύσει το όραμά του για την εκπαίδευση, θα υποστηρίξει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς για να διαμορφώσουν από κοινού την κουλτούρα του σχολείου. (Κουμέντος 2016).

Ο Κατσαρός υποστηρίζει ότι η διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμβάλλει στην διαμόρφωση νέας κουλτούρας, θετικού κλίματος στην ομαδικότητα και στην συνεργασία, στην πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών. (Κατσαρός 2008)/

Για την επίτευξη των στόχων κάθε σχολικής μονάδας ο σημαντικότερος παράγοντας είναι ο Διευθυντής αναφέρει ο Σαΐτης Ως διοικητικός καθοδηγητής οφείλει να βρεί τρόπους επιτευξης στόχων και εκπαιδευτικής πολιτικής να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να έχει αποτελεσματική επικοινωνία και να διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας μεταξύ Συλλόγου Διδασκόντων γονέων και διοίκησης. (Σαΐτης, 2000 στο Ρεντίφης 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω για την εφαρμογή και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην σχολική μονάδα την κύρια ευθύνη την έχει ο Διευθυντής που θα έχει ηγετική φυσιογνωμία θα είναι καινοτόμος, δημοκρατικός. Στο σημερινό συμπεριληπτικό σχολείο που αποδέχεται την διαφορετικότητα και σέβεται την πολυμορφία πολιτισμών και θρησκειών η μορφή ηγεσίας που βοηθάει σε αυτό είναι ο μετασχηματικός ηγέτης Ο μετασχηματικός ηγέτης Διευθυντής έχει την ικανότητα να εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς να δεσμεύεται για την επίτευξη του οράματος να στηρίζει κάθε ένα ξεχωριστά και όλους μαζί στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και την στήριξη των προσφύγων μαθητών. (Κατσαρός, 2008 & Γρεβενίτη 2019)

Ανάμεσα στις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές καθώς θα ζήσουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι η διαπολιτισμική ικανότητα. Η ικανότητα αυτή εστιάζει στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας την αποδοχή της διαφορετικότητας με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η καλλιέργεια αυτής της ικανότητας ξεκινάει από το Νηπιαγωγείο και εδρεώνεται στο Δημοτικό. Ο Διευθυντής με προσανατολισμό στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναπτύσσει στην σχολική μονάδα που ηγείται κλίμα συμπερίληψης, αποδοχής της ετερότητας και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε όλα τα παιδιά να είναι χαμογελαστά και ευτυχημένα. (Μάγος Κ Τριανταφυλλίδη Ελ 2014).

Ο Γκόβαρης υποστηρίζει ότι στις νέες μορφές κοινωνίας, ο διευθυντής σε ρόλο μετασχηματικού ηγέτη έχει πλέον χρέος να προάγει τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης, της αμοιβαίας αναγνώρισης και του κοινωνικού ρόλου όλων αυτών που εμπλέκονται στη σχολική ζωή. Θα πρέπει πρώτα από όλα να ενδυναμώσει ηθικά πνευματικά και συναισθηματικά τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, με ανθρωπιστικό τρόπο έτσι ώστε να αισθανθούν εμπιστοσύνη και να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους. Θα πρέπει να διασφαλίσει την αλληλεπίδραση της κουλτούρας των γηγενών και προσφύγων μαθητών, δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής και συνεργασίας (Γκόβαρης 2001)

2.6 Παράδειγμα μετασχηματικής διοίκησης στην αλλαγή κουλτούρας του σχολείου

Το 2015 ιδρύθηκαν οι ΔΥΕΠ (Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων) σε ημιαστικές περιοχές της Αν Αττικής. Οι κοινωνίες μικρές ήταν αρνητικές έως και εχθρικές προς τους πρόσφυγες. Στις σχολικές μονάδες όπου ο Διευθυντής, /η Διευθύντρια είχε φροντίσει να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής, υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης τόσο από μέρους των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων προς την Διεύθυνση του σχολείου, οι ΔΥΕΠ λειτούργησαν θετικά. Στις περιοχές που η διεύθυνση του σχολείου φοβήθηκε και δεν αποδεχόταν την ετερότητα υπήρχαν προβλήματα μέχρι και προσφυγή γονέων στο ΣΤΕ, για να κλείσουν οι ΔΥΕΠ. Στα σχολεία που πέτυχε και λειτούργησε η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διεύθυνση του σχολείου είχε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα, υποστήριξε και ανέπτυξε τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ωθούσε

τους εκπαιδευτικούς στην τυπική και άτυπη διαπολιτισμική επιμόρφωση. δημιούργησε πνεύμα συνεργασίας και αλληλοδιάδρασης. ενίσχυσε την ικανότητα λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο άνησης μιας κουλτούρας με γνώμονα την συνεργατικότητα. Υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων σχετικών με τη διαπολιτισμικότητα, όπως κοινή γιορτή λήξης προσφύγων και μαθητών του σχολείου, κοινά παιχνίδια με τα παιδιά του ολοήμερου όπως επιδαπέδιο σκάκι, προδόσφαιρο και κοινές δράσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου και των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ.

Χρειάστηκαν 6 χρόνια στοχευμένη δουλειά, με ίδρυση Τάξης Υποδοχής, με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, για να αλλάξει η κουλτούρα της τοπική κοινωνίας, και να αρθούν οι ρατσιστικές αντιλήψεις της για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, σε σημείο να αποδεχτούν ως σημαντικό μαθητή από την Ινδία. Στην τοπική κοινωνία που πριν 12 χρόνια δεν επέτρεπαν σε αλλοδαπούς την ενοικίαση των σπιτιών τους.

3. Συμπεράσματα

Το παράδειγμα της σχολικής μονάδας που με συνεργασία διεύθυνσης και εκπαιδευτικών στήριξαν με υποδειγματικό τρόπο την διαπολιτισμική εκπαίδευση, βοήθησαν πρόσφυγες μαθητές και άλλαξαν τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα της τοπικής κοινωνίας ώστε πλέον να αποδέχονται την ετερότητα, επιβεβαιώνει τις βιβλιογραφικές αναφορές που παρατεθήκαν στην παρούσα εργασία. Αποδεικνύει πως ο ρόλος του Διευθυντή / Διευθύντριας σε μία σχολική μονάδα είναι καθοριστικός ώστε να αλλάξει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και να αρθούν οι προκαταλήψεις στην τοπική κοινωνία.

Ο μετασχηματικός ηγέτης είναι αυτός που θα εμπνεύσει το όραμα στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές στους γονείς, έτσι ώστε όλοι μαζί να αλλάξουν την σχολική κουλτούρα, για να σπάσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Το σημερινό συμπεριληπτικό σχολείο, που αποδέχεται την ετερότητα, ανοίγει τα παράθυρα στην κοινωνία, αντικαθιστώντας άδεια μυαλά με ανοιχτά μυαλά. και όπως είπε και ο Sydney J. Harris «Ο τελικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μετατρέψει τους καθρέφτες σε παράθυρα».

4 Βιβλιογραφία

- Georgogiannis, P. (1999). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης [Topics in Intercultural Education]. Gutenberg. Athens.
- Gkovaris, X. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση [Introduction to Intercultural Education]. Atrapos. Athens.
- Gotohos, A. (2002). Σχολείο και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής [School and Diversity: Issues in Intercultural Education]. Metaichmio. Athens.
- Katsaros, I. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης [Organization and Administration of Education]. Pedagogical Institute. Athens.
- Koumentos, I. (2014). Παρεμβάσεις για την Εκπαίδευση και την Παιδεία [Interventions for Education and Pedagogy]. Diini. Athens.
- Koumentos, I. (2016). Η «Σισύφεια» πολιτική του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος [The "Sisyphian" politics of the Greek educational system]. Paper presented at the 3rd Conference of PEES Athens, 26-28 February 2016.
- Mavros, K., & Triantafyllidis, E. (2014). Ο Άγγελος και ο «άλλος». Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία Νηπιαγωγείου-οικογένειας [The Angel and the "other": Cultivating intercultural competence through Nursery-Family Collaboration]. *Researching the World of the Child*, 13, 268–276. <https://doi.org/10.12681/icw.17959>
- Markou, G. (1997). «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση» [Approaches to multiculturalism and intercultural education]. In

- G. Markou (Ed.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών [Intercultural Education-Teacher Education]. KE.D.A. (Center for Intercultural Education). Athens. Beres, P. (2001). Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία [For intercultural education in a multicultural society].
- Apiroshora. Athens. Nikolaou, G. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο [Inclusion and education of foreign students in primary school]. Ellinika Grammata. Athens.
- Ρεντίφης Γ. (2016). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1170–1178. <https://doi.org/10.12681/edusc.354> Powered by TCPDF (www.tcpdf.org)
- <https://publishing.>
- ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 3049 23 Σεπτεμβρίου 2016 file:///C:/Users/User/Downloads/FEK-2016-Tefxos%20B-03049-downloaded%20-19_06_2024%20(1).pdf
- ΦΕΚ Α' 124/17.6.1996 Νόμος 2413
- <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/209941/nomos-2413-1996>

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ.

Μανουσακάκης Ιωσήφ

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med Ειδικής Αγωγής

Περίληψη:

Η Παιδική ηλικία έχει μεταβαλλόμενη κοινωνική σημασία, αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή και είναι διαφορετική σε κάθε κοινωνία. Τα παιδιά αναγνωρίζονται ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα. Στις αποκλίνουσες παιδικές ηλικίες συχνά συγκαταλέγονται τα παιδιά μεταναστών. Οι μετανάστες βιώνουν εργασιακή φτώχεια, εργάζονται σε χαμηλού κύρους επαγγέλματα και τα παιδιά τους συχνά αντιμετωπίζουν σχολική αποτυχία.

Λέξεις κλειδιά : Παιδική ηλικία, μετανάστευση, εργασιακή φτώχεια, σχολική αποτυχία.

Εισαγωγή :

Με τον όρο «παιδική ηλικία» προσδιορίζεται μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία που έχει μεταβαλλόμενη κοινωνική σημασία, επειδή τα διαχωριστικά όρια μεταξύ παιδιών και ενηλίκων δεν είναι σαφή κι ευδιάκριτα (Μακρυγιάννη, 2003:11,12). Η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνιολογική κατηγορία που μετασχηματίζεται στον χώρο και στον χρόνο, υπόκειται σε μεταβολές σύμφωνα με τις επιδράσεις που της ασκούνται, κατασκευάζεται κοινωνικά, γιατί και η ίδια η ηλικία συνιστά ένα κοινωνικό και πολιτικό χαρακτηριστικό, καθορίζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκλειστικά ως φυσικό βιολογικό φαινόμενο (Gallacher & Kehily, 2013:228). Η παιδική ηλικία, συνδέεται με πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, δεν είναι ένα ενιαίο, ομοιογενές, αμετάβλητο και καθολικό φαινόμενο για όλα τα παιδιά του κόσμου, διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται πολλές και διαφορετικές παιδικές ηλικίες αντί για μια ενιαία και σταθερή χρονικά και τοπικά ηλικία (Jenks 2005, James et al, 2005, Jenks 2020:185), (Μακρυγιάννη, 2001).

Κάθε εποχή παραγάγει τα δικά της πρότυπα παιδικής ηλικίας. Στον 21ο αιώνα η παιδική ηλικία γίνεται κατανοητή διαφορετικά σε σύγκριση με το άμεσο παρελθόν πλέον γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική κατασκευή που σχετίζεται με συγκεκριμένα πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά

πλαίσια και ποικίλλει διαχρονικά από κοινωνία σε κοινωνία, υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες και εποχές σαν έννοια, αλλά η σύλληψή της εκφράζεται κάθε φορά με διαφορετικούς τρόπους . (Archard ,D.2004, Jenks,2020:185). Αναγνωρίζοντας ότι η «ηλικία» συνιστά ένα κοινωνικό και πολιτικό χαρακτηριστικό, τοποθετούνται οι βάσεις για την αναγνώριση της περιόδου της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικού φαινομένου. Η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής συνδέθηκε με την ανάπτυξη της κοινωνιολογικής μελέτης της παιδικής ηλικίας, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και μετέπειτα (Alanen, 1988, Jenks, 1982). Μέχρι εκείνο το σημείο το παιδί είχε αντιμετωπιστεί στα πλαίσια της κοινωνιολογίας μόνο ως αντικείμενο κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο των λειτουργιστικών προσεγγίσεων, σύμφωνα με τις οποίες το παιδί εσωτερικεύει τον πολιτισμό της κοινωνίας (Parsons, 1951).

Ι)Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας αναφέρεται στο γεγονός ότι η παιδική ηλικία δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκλειστικά ως φυσικό βιολογικό φαινόμενο της ανθρώπινης ζωής (Gallacher & Kehily, 2013:228). Οι βασικές, καθολικές ανάγκες των παιδιών ανεξαρτήτως τόπου ,ιστορικής περιόδου ή κοινωνικής τάξης, όπως είναι η φυσιολογική ανωριμότητα, η ευαλωτότητα , η εξάρτηση από τους ενήλικους για ένα μεταβαλλόμενο ,υπό προϋποθέσεις χρονικό διάστημα , προσδίδουν στην παιδική ηλικία ένα καθολικό χαρακτήρα (Πεχτελίδης 2015:47), (Woodhead,1990). Οι διαφοροποιήσεις στην παιδική ηλικία από κοινωνία σε κοινωνία, δεν ακυρώνουν τα βιολογικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και τη βασική σημασία των βιολογικών σχέσεων, αλλά μετασχηματίζουν ερμηνεύοντας με διαφορετικό τρόπο τα χαρακτηριστικά της βιολογικής ανωριμότητας και των σχέσεων που αυτή περικλείει (Δασκαλάκης, 2009:353). Η βιολογική ανωριμότητα είναι μεν υπαρκτή αλλά ο τρόπος που αυτή κατανοείται και εκφράζεται σε διάφορες χρονικές περιόδους και εποχές αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο. Οι πολιτισμικές αντιλήψεις σχετικά με την υπόσταση του παιδιού και τη συμπεριφορά απέναντί του επηρεάζουν τον τρόπο που τα παιδιά αντιμετωπίζονται και άρα τον τρόπο που κατασκευάζεται η παιδική ηλικία. Παρά το γεγονός ότι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται κοινωνικά, τα παιδιά δεν νοούνται ως παθητικά αντικείμενα των κοινωνικών δομών και των ενηλίκων. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η μελέτη των εμπειριών των ίδιων των παιδιών, δηλαδή του τρόπου που αυτά βιώνουν την παιδική ηλικία. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του κοινωνικού τους κόσμου και του κόσμου όλων όσων βρίσκονται γύρω τους (Prout & James, 1997:8). Η αναγνώριση δικαιωμάτων αυτονομίας στα παιδιά αντιστοιχεί με την αντιμετώπισή τους ως δρώντα υποκείμενα. (Γώγου,Καρακατσάνης,2013:784), (Prout & James ,1997:8). Τα παιδιά καταλαμβάνουν διαφορετική θέση και ξεχωριστό ρόλο ανάλογα με την εποχή, την κοινωνία και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Εκλαμβάνονται ως δρώντα, κοινωνικά υποκείμενα που συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του κοινωνικού και πολιτικού γίνεσθαι και επιφέρουν αλλαγές στην κοινωνία. Τα ίδια τα παιδιά προσεγγίζονται ως ενεργοί διαμορφωτές της κοινωνίας ,δεν ανήκουν στο κοινωνικό περιθώριο ,περιμένοντας την ενηλικίωσή τους, αντίθετα συμμετέχουν στην οργανωμένη κοινωνία, συνειδητοποιούν την κοινωνική τους τάξη και υφίστανται ,όπως και οι ενήλικες ,τις συνέπειες των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών. Η γνώση των παιδιών για τον κόσμο είναι διαφορετική ,αλλά δεν είναι υποδεέστερη από τη γνώση των ενηλίκων .

Τα παιδιά αποτελούν την κατεξοχήν κοινωνική ομάδα που γίνεται αποδέκτης σε πραγματικό , αλλά και σε συμβολικό επίπεδο ,ελέγχου, φροντίδας, επιτήρησης και προστασίας. (Rose ,1989:121). Ο έλεγχος μετονομάζεται σε προστασία, πρόληψη και ενδιαφέρον ,η επιτήρηση αποκαλείται φροντίδα με στόχο την προσωπική ασφάλεια του παιδιού.(Denks, 1996 & Πεχτελίδης, 2015:107). Ως κοινωνική ομάδα είναι σε υποδεέστερη θέση σε σύγκριση με άλλες κοινωνικές ομάδες και είναι αποκλεισμένη από πολλές περιοχές της δημόσιας ζωής ,ενώ είναι εκτεθειμένη σε διακρίσεις και αποκλεισμούς. (Πεχτελίδης,2015:186). Τα παιδιά συνιστούν μια μειονοτική ομάδα , γιατί αποτελούν μια κοινωνική ομάδα χωρίς πολιτική εξουσία ,ενώ ως ομάδα δεν μπορεί να ελέγχει τους πόρους της κοινωνίας που της αναλογούν. Τα παιδιά ως μειονοτική ομάδα , αποτελούν μια ομάδα με αυτοσυνειδησία, στερούνται την πρόσβαση στην εξουσία, ανήκουν στις ομάδες «χωρίς φωνή». Τα

παιδιά ως πληθυσμιακή ομάδα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο φτώχειας από άλλες πληθυσμιακές ομάδες ,επηρεάζουν το περιβάλλον του οποίου αποτελούν μέρος, αλλά είναι σε χειρότερη θέση από τις περισσότερες μειονοτικές ομάδες, λόγω της καταπιεσμένης κοινωνικής τους θέσης (Qvortrup J. 2003: 51).

Κάθε κοινωνία δίνει διαφορετικές ερμηνείες στις έννοιες «παιδί και παιδική ηλικία» και διαχειρίζεται διαφορετικά τις ανάγκες των παιδιών που ζουν μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια (Wood head, 1999) με αποτέλεσμα οι εναλλακτικές κοινωνικές πραγματικότητες να παράγουν διαφορετικές παιδικές υποκειμενικότητες (Πεχτελίδης,2015:145). Σύμφωνα με τον Buckingham η παιδική ηλικία δεν εξαφανίζεται, αλλά αλλάζει μορφή, καθώς οι κοινωνίες και οι διαφορετικοί πολιτισμοί διαμορφώνουν διαφορετικά σε κάθε εποχή την παιδική ηλικία. (Πεχτελίδης,2015:138. James & James,2012:45).

Η χρονική διάρκειά της παιδικής ηλικίας επαναπροσδιορίζεται , ανάλογα με τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, δεδομένου ότι κάθε κοινωνία και Κάθε πολιτισμός με τις επικρατούσες αντιλήψεις της καθορίζει και διαμορφώνει διαφορετικά τα χρονικά όρια της παιδικής ηλικίας που βιώνουν τα παιδιά που εντάσσονται και ζουν μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης κοινωνίας (Aries, 1962,Godson,B.1997:27,Gittins,D.1998).

Για την κατανόησή της παιδικής ηλικίας στα πλαίσια της κάθε κοινωνίας είναι απαραίτητη η συμπερίληψη κι άλλων μεταβλητών ,όπως του φύλου, της κοινωνικής τάξης, της φυλής, του γένους, της προέλευσης, της καταγωγής, της θρησκείας και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εθνότητας, της οικονομικής κατάστασης, του πολιτισμικού περιβάλλοντος ,του επαγγέλματος των γονέων, των προδιαθέσεων που δέχονται ,τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον , αλλά και των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών ,όπως είναι οι ειδικές ανάγκες και οι αναπηρίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν και τους προσάγουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Καμιά κοινωνία δεν είναι «αδιαβάθμητη» ή «αταξινόμητη» καθώς ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένη η εκάστοτε κοινωνία συντελεί στο να υπάρχουν ανισότητες στη δομή της. Αυτές τις ανισότητες τις βιώνουν συχνά επώδυνα τα ίδια τα παιδιά που ακόμα και μέσα στην ίδια πόλη, ή στην ίδια συνοικία που ζουν έχουν διαφορετικά βιώματα.

Μεθοδολογία:

Τα μεθοδολογικά εργαλεία είναι η βιβλιογραφική μελέτη, η επισκόπηση βιβλιογραφίας. Η πρωτοτυπία, η σημασία και η επικαιρότητα της έρευνας έγκειται στη μελέτη των συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών μεταναστών που βιώνουν κοινωνική μειονεξία και στις επιπτώσεις που επιφέρουν στην παρεχόμενη εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά των κατώτερων μορφωτικά και επαγγελματικά κοινωνικών στρωμάτων που συνιστούν οι οικογένειες μεταναστών.

II.Η Νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας

Η Νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και κατ' επέκταση το επιστημονικό πεδίο που τιτλοφορείται ως «μελέτες της παιδικής ηλικίας» βασίζεται σε τρεις κύριους πυλώνες: α) στην αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής, β) στην αναγνώριση της υπόστασης του παιδιού ως δρώντος κοινωνικού υποκειμένου που φέρει δικαιώματα και αποτελεί σημείο αναφοράς για τις πολιτικές, γ) στην πολύπλοκη σχέση ενηλικιότητας και παιδικής ηλικίας.

Σε αντίθεση με τις κλασικές θεωρίες κοινωνιολογίας και τις θεωρίες αναπτυξιακής ψυχολογίας ,από τη δεκαετία του 1980 ,σύμφωνα με την «Νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας», τα παιδιά δεν ανήκουν στο κοινωνικό περιθώριο αναμένοντας την ενηλικίωσή τους, αντιμετωπίζονται ως «δρώντα υποκείμενα» που έχουν ποικίλες βιωματικές εμπειρίες ,αλληλοεπιδρούν με ενήλικους και συνομηλίκους, ,ενώ συμμετέχουν στη δημιουργία της δικής τους κουλτούρας. Η προσέγγιση των παιδιών ως «δρώντα υποκείμενα» συμβάλλει στην εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικά περιβάλλοντα όπου ήταν αποκλεισμένα. (Πεχτελίδης 2015:68,James & Prout 1990, Prout ,2000). Τα παιδιά συμμετέχουν στην οργανωμένη κοινωνία και υφίστανται τις συνέπειες των οικονομικών, κοινωνικών

και πολιτικών συνθηκών που τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζουν (Μακρυνιώτη, 1987). Η θεώρηση των παιδιών ως φορείς ενσυνείδητης δράσης αμφισβητεί το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο που πρότασαν οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως παθητικά αντικείμενα των κοινωνικών δομών που χρειάζονται προστασία, αλλά είναι φορείς δικαιωμάτων αυτονομίας (Μακρυνιώτη, 2001). Οι σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες αμφισβητούν τις παλιότερες αναπτυξιακές προσεγγίσεις που παρουσίαζαν το παιδί ως παθητικό, αδύναμο, εξαρτημένο, ανώριμο, μαθητευόμενο ενήλικα που δεν είναι ικανό να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του. Αμφισβητούν τις κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, τους κυρίαρχους δυτικούς μύθους, σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά είναι διαχρονικά και παγκοσμίως τα ίδια. Οι παλιότερες αναπτυξιακές θεωρίες είχαν σαν συνέπεια τον αποκλεισμό των παιδιών από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη ζωή τους. Αντίθετα σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις για την παιδική ηλικία, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως μία κοινωνική κατασκευή μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Η προσέγγιση των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων συμβάλλουν στην εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικά περιβάλλοντα από όπου ήταν αποκλεισμένα και δεν είχαν δικαιώματα πρόσβασης. (Mayall, 2000). Η ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας αποκηρύσσει το παιδί ως παθητικό αντικείμενο, όπως το δέχονταν οι θεωρίες κοινωνικοποίησης. Με την αμφισβήτηση των παραδοσιακών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας, αμφισβητούνται οι δυτικοί μύθοι σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά είναι παντού και πάντα ίδια (Πεχτελίδης, 2015:108).

III). Αποκλίνουσες παιδικές ηλικίες :

Τα παιδιά που δε μπορούν να συμβαδίσουν με τα δυτικά αστικά πρότυπα καθίστανται αόρατα (Caputo V. 1995:19,20). Το δυτικό πρότυπο του «φυσιολογικού» παιδιού κατοχυρώνεται ως απόδειξη ανώτερων πολιτισμικών διεργασιών και επιβάλλεται παραμερίζοντας, εξοστρακίζοντας ως κατώτερη κάθε διαφορετική μορφή παιδικής ηλικίας. Καθίσταται μέτρο σύγκρισης κι αξιολόγησης άλλων διαφορετικών τρόπων ζωής, μετατρέπεται σε κανονιστικό πρότυπο βάσει του οποίου μετρούνται, συγκρίνονται κι αξιολογούνται όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου χώρου και κοινωνικού –οικονομικού περιβάλλοντος (Μακρυνιώτη, 2003:39). Κατασκευάζεται μια ιδεατή μορφή κανονικότητας που αποτελεί το μέσο ελέγχου και ρύθμισης της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. Η διάγνωση από την απόκλιση και η «υστέρηση» από το «φυσιολογικό» δικαιολογεί και νομιμοποιεί την παρέμβαση των ενηλίκων στα παιδιά με στόχο τη θεραπεία του, αλλά και τη διατήρηση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. (Πεχτελίδης, 2015:146).

Το « προκρούστειο » δυτικό πρότυπο υποβιβάζει όλες τις παιδικές ηλικίες που δε συμβαδίζουν με τα δικά του πρότυπα ως κατώτερες, ενώ η υστέρηση από το «φυσιολογικό» νομιμοποιεί την παρέμβαση των ενηλίκων (Πεχτελίδης 2015:146). Ο κίνδυνος συνίσταται στο ότι το πρότυπο του «φυσιολογικού» Παιδιού μπορεί να μετατραπεί σε «κανονιστικό» πρότυπο για όλα τα παιδιά και μια ιδεατή μορφή κανονικότητας. (Rose, 1989:121). Τα παιδιά σε διαφορετικά μέρη του κόσμου, σε διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες έχουν πολύ διαφορετικές παιδικές εμπειρίες.

Υπάρχει ποικιλία παιδικών ηλικιών, παρά ένα μοναδικό φαινόμενο. (James, Jenks & Prout, 1998:27). Τα παιδιά είναι παρόντα σε όλους τους πολιτισμούς, αλλά η παρουσία τους στο πέρας του χρόνου και στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια γίνεται αντιληπτή μέσα από διαφορετικές οπτικές. Κάθε κοινωνία έχει τη δυνατότητα να εμπεριέχει πολλές παιδικές ηλικίες μέσα στα πλαίσιά της. Υπάρχουν πολλές παιδικές ηλικίες που έχουν συνάφεια με τις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, αλλά, αντίστοιχα υπάρχουν παιδιά που δε συμβαδίζουν με το πρότυπα που υιοθετούνται από την εκάστοτε κοινωνία, συνήθως αυτά τα παιδιά απορρίπτονται από την κοινωνία ως «προβληματικά, ιδιαίτερα, επικίνδυνα, ενοχλητικά και αόρατα» που δεν έχουν θέση στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα. (Dahlg, G. Moss . P.& Pence, A. 2013).

Διαφορετικές παιδικές ηλικίες που παρεκκλίνουν από το κυρίαρχο δυτικό αστικό παιδικό πρότυπο αποτελούν τα παιδιά της φτώχειας, της προσφυγιάς, της μετανάστευσης, του πολέμου, του δρόμου, τα παιδιά εργάτες, τα παιδιά θύτες, τα παιδιά του δρόμου, αλλά και τα παιδιά στρατιώτες.

Αυτοί «οι τύποι» παιδιών αμφισβητούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, ανατρέπουν τις προδιαγραφές σχετικά με την κοινωνικά αποδεκτή παιδική ηλικία, αμφισβητούν τις πεποιθήσεις ότι τα παιδιά είναι ευάλωτα και έχουν ανάγκη προστασίας, υπονομεύουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας που επικρατούν στο δυτικό κόσμο, χαρακτηρίζονται από απουσία κανονικότητας. Συνιστούν παιδικές ηλικίες που βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο και την προστασία των ενηλίκων, αποδομούν τα κυρίαρχα δυτικά αστικά πρότυπα. Οι γονείς που δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν την δυτικοποιημένη ιδέα για την παιδική ηλικία αντιμετωπίζονται ως αποτυχημένοι, «αποσυνάγωγοι και περιθωριοποιημένοι», τα παιδιά που δε μπορούν να συμμορφωθούν με την απεικόνιση του παιδιού, όπως απαιτεί το κυρίαρχο δυτικό αστικό παιδικό πρότυπο αντιμετωπίζονται ως μη αποδεκτά (Armstrong, 1983). Απορρίπτεται κάθε απόκλιση από το δυτικό αστικό παιδικό πρότυπο (Beyden, 1990). Οι παραπάνω ομάδες παιδιών βιώνουν παιδικές ηλικίες που βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο και την προστασία των ενηλίκων, η ύπαρξη αυτών των ομάδων θεωρείται ένδειξη δυσλειτουργίας των κοινωνικών θεσμών και της κρατικής πολιτικής (Jenks, 1995 :156-176). Τα παιδιά του δρόμου και των άλλων αποκλινουσών μορφών παιδικής ηλικίας υπογραμμίζουν δυσλειτουργίες της οικογένειας, συνιστούν κατηγορίες εκτός των ορίων ελέγχου από τους ενήλικες και τους θεσμούς, οικογένεια και σχολείο, αλλά αποτελούν και κριτήριο αξιολόγησης της κοινωνικής πολιτικής κάθε κράτους για την οικογένεια (Baizerman, M. 1996: 158-159). Τα παιδιά που εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες ζουν χωρίς την επιτήρηση και τον έλεγχο των ενηλίκων, ή με ανεπαρκή έλεγχο των ενηλίκων, υπάρχουν πέρα από την ένταξή τους σε προσχεδιασμένους για την ηλικία τους θεσμούς, όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια, συνιστούν παιδιά «εκτός τόπου» (Connolly, M. & Ennew, J. 1996: 133) Το σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης έχει γίνει «μετακαπιταλιστικό», ενώ η κοινωνία της «ύστερης Νεωτερικότητας» έχει εκ νέου οριοθετήσει την παιδική ηλικία (Jenks, 2020: 162). Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο αποσυνδέονται τα άτομα από τα παραδοσιακά κοινωνικά πλαίσια της οικογένειας, η παραδοσιακή ασφάλεια αποδυναμώνεται καθώς συνδέεται με την παρακμή των παραδοσιακών αξιών. Η ευαλωτότητα απέναντι στους κινδύνους παραμένει ταξικά προσδιορισμένη, η άνιση ευθραυστότητα απέναντι στους κινδύνους επηρεάζει έντονα τα φτωχά παιδιά που είναι περισσότερο ευαίσθητα στους κινδύνους λόγω του επισφαλούς, κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά από τις Μη προνομιούχες τάξεις συνήθως καταλαμβάνουν τις περισσότερο επισφαλείς θέσεις.

Η παιδική ηλικία στην ελληνική κοινωνία, αλλά και παγκοσμίως παρουσιάζει θεμελιώδεις διαφοροποιήσεις από τις αντίστοιχες παιδικές ηλικίες που βίωναν στο παρελθόν τα παιδιά στο ίδιο πλαίσιο, στην αστική, μεταπολεμική Ελλάδα από το 1950 έως και το 1980. Οι πόλεις άλλαξαν, οι πληθυσμοί μεταβλήθηκαν σε μια συνύπαρξη που συχνά δεν είναι αρμονική, οι οικονομικές ανισότητες που μετασχηματίζονται σε κοινωνικές και οικονομικές διαιωνίζονται και πολλαπλασιάζονται. Τα δικαιώματα των παιδιών δεν είναι δεδομένα, οι ενήλικοι ορίζουν το πλαίσιο ύπαρξης και ανάπτυξης των παιδιών, οι ίδιοι μπορούν να αποδεχτούν, να διαπραγματευτούν, αλλά και να περιορίσουν αυθαίρετα τα δικαιώματα των παιδιών της εκάστοτε κοινωνίας. Οι νόμοι και η πολιτεία εποπτεύουν και περιορίζουν τις αυθαιρεσίες των ενηλίκων εις βάρος των δικαιωμάτων των παιδιών, αλλά συχνά δεν επιτυγχάνουν να προσφέρουν ένα ποιοτικό μέλλον για την πλειοψηφία των παιδιών.

IV) Μετανάστευση:

Τα δεδομένα για τη μετανάστευση δεν είναι σταθερά στον ελληνικό χώρο από τη δεκαετία του 90 όπου άρχισε η μεγάλη μεταναστευτική ροή προς την Ελλάδα. Οι δυσκολίες παραμένουν όπως το χαμηλό συνήθως πολιτισμικό επίπεδο, τα οικονομικά προβλήματα, το πρόβλημα της γλώσσας καθώς τα παιδιά των μεταναστών έρχονται σε επαφή με δίγλωσσο περιβάλλον. Τα παιδιά των μεταναστών είναι οι τελικοί αποδέκτες που βιώνουν πιο έντονα τις δυσκολίες του εγχειρήματος στο οποίο προβαίνουν οι γονείς τους με αβέβαιες προδιαγραφές.

Η οργάνωση της ζωής στις φτωχότερες συνοικίες των πόλεων όπου διαμένει συνήθως η πλειονότητα των μεταναστών χαρακτηρίζεται από την έλλειψη αυτονόητων δικαιωμάτων. Ως επί το πλείστον οι μετανάστες στεγάζονται σε συνοικίες όπου οι υπόλοιποι κάτοικοι δε θέλουν να κατοικήσουν, λόγω επικινδυνότητας, βίας, χαμηλής οικοδομικής αξίας και περιβαλλοντικής μόλυνσης. Σύμφωνα με τον Ψημμένο επέρχεται η κοινωνική περιθωριοποίηση με τη δημιουργία φτωχογειτονιών favelas, ghetto στις οποίες εγκαθίσταντο οι μετανάστες Εκείνοι συνήθως κάνουν τις δουλειές που οι γηγενείς κάτοικοι απορρίπτουν ,ενώ ενοικιάζουν χώρους χαμηλής οικονομικής στάθμης. Στους χώρους των μεταναστών κυριαρχεί η έλλειψη βασικών υπηρεσιών και ο κοινωνικός αποκλεισμός των ανθρώπων από την πολιτική και την οικονομία. (Ψημμένος,2004:89).

Τα παιδιά των μεταναστών ζουν ,όπως και οι γονείς τους σε αποκλεισμένους χώρους και βιώνουν την έλλειψη ευκαιριών για κοινωνική ανάπτυξη. Οι μετανάστες πρέπει να εργάζονται συνήθως για λιγότερα χρήματα από τους γηγενείς εργαζόμενους, να αναλαμβάνουν εργασίες χαμηλού κύρους, κακοπληρωμένες, επικίνδυνες, να υπάρχουν, αλλά να μη φαίνονται. Ο Ψημμένος γράφει πως η δημιουργία γκέτο ανθρώπων επιτρέπει τη δημιουργία κοινωνιών που βασίζονται σε φτηνό, ελαστικό εργατικό δυναμικό. Οι μετανάστες ,για να κρατήσουν κοντά τους τις οικογένειες τους , θα πρέπει να παραιτηθούν από κάθε αξίωση και επαγγελματική διεκδίκηση ή να παραμένουν στο περιθώριο της πόλης, έξω από τα κοινωνικά όρια των δικαιωμάτων που απολαμβάνουν άλλοι κάτοικοι. Οι μετανάστες είναι εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα απαγορεύσεων και υποβιβασμών από τα οποία είναι δύσκολο να ξεφύγουν. Από την παραπάνω άδικη κατάσταση ανθεί μια οικονομία εκμετάλλευσης και παραοικονομίας καθώς πολλοί επιχειρηματίες κερδοσκοπούν από ένα περιθωριοποιημένο εργατικό δυναμικό που είναι έτοιμο να δεχτεί οτιδήποτε για να εξασφαλίσει την επιβίωση του(Ψημμένος,2004:97).

Πολλοί μετανάστες απασχολούνται με άτυπη μορφή απασχόλησης , χωρίς ειδίκευση, καθορισμένα επίπεδα μισθολογίου, και αναγνωρισμένες συνθήκες εργασιακών σχέσεων (Cordova ,1986. Marshal,1987). Όλο και περισσότεροι μετανάστες απασχολούνται προσφέροντας υπηρεσίες και καλύπτοντας τις προσωπικές ανάγκες της μεσαίας τάξης. Συχνά οι μετανάστες ξεχωρίζουν σαν μια ιδιαίτερη «τάξη» ανθρώπων ξεκομμένη από την τεχνολογική εξέλιξη, την κοινωνική πρόοδο, την επίσημη αγορά εργασίας και την συμμετοχή στα κοινά. Αυτή η ιδιαίτερη «τάξη» ανθρώπων αποτελεί το χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Ψημμένος,2004:104-105).

Τα παιδιά τους συνήθως δε μπορούν να δραπετεύσουν από την παγίδα της φτώχειας ,αλλά παραμένουν εγκλωβισμένα. Συνεχίζουν να εργάζονται σε χαμηλού κύρους εργασίες, να βιώνουν ,όπως και οι γονείς τους εισοδηματική, αλλά και εργασιακή φτώχεια, να μην μπορούν να προοδεύσουν στο σχολείο, αλλά να βιώνουν συνεχείς αποτυχίες. Συνήθως είναι υποχρεωμένα να εργάζονται από την εφηβική τους ηλικία για να συνδράμουν στις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας. Η πλειοψηφία των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, ανάμεσα τους και οι μετανάστες κατοικούν σε μη προνομιούχες αστικές περιοχές όπου παρατηρούνται τα σοβαρότερα προβλήματα υποβάθμισης και κοινωνικού αποκλεισμού, σε γκέτο που αναπαράγεται η βία, ενώ το σχολικό επίπεδο σε υποβαθμισμένες περιοχές είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό λόγω της ποιότητας των εκπαιδευτικών παροχών ,αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η μελέτη των υποβαθμισμένων περιοχών της πόλης αναδεικνύει την αλληλεπίδραση των οικονομικών ,κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που συμβάλλουν στην κλιμάκωση της φτώχειας (Schnapper, D. ,1981 ,Guillou J., Moreau de Bellaing L. ,1999).

Οι μαθητές παιδιά μεταναστών συναντούν από πολύ μικρή ηλικία σχολικές δυσκολίες οι οποίες τους παγιδεύουν σε καταστάσεις που δύσκολα ανατρέπονται(Γώγου,2017:9).Οι πρώτες δυσκολίες αν δεν αντιμετωπισθούν με αντισταθμιστική αγωγή στα τμήματα ένταξης, με ενισχυτική διδασκαλία, με εξωσχολική ιδιωτική φροντιστηριακή ενίσχυση τείνουν να αποκρυσταλλωθούν σε σχολική αποτυχία. Η ιδιωτική εκπαίδευση ,υπό μορφή φροντιστηρίων, δεν είναι προσβάσιμη σε οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων.(Καντζαρά,2020:47,50).Η εκπαίδευση θεωρείται «δημόσιο αγαθό» ,αλλά η πρόσβαση σε αυτή αντιμετωπίζει περιορισμούς και δυσκολίες ανάλογα με την κοινωνική και οικονομική

κατάσταση των οικογενειών από την οποία προέρχονται οι μαθητές. Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα δεν έχουν τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας στις εξετάσεις, γιατί είναι δεδομένο ότι η επιτυχία εξαρτάται άμεσα από το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας. Η ανισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στους πολιτιστικούς πόρους που μεταβιβάζει η οικογένεια στο παιδί της. (Σιάνου-Κυργίου, 2006) Είναι δεδομένο ότι τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες και δεν έχουν τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας στις εξετάσεις, καθώς η επιτυχία εξαρτάται από το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας. (Καντζαρά, 2020:52). Η στήριξη, οικονομική και συναισθηματική, που προσφέρει η κάθε οικογένεια στο μαθητή της έχει ξεχωριστή σημασία. Πολλές από τις ατομικές ικανότητες ενός μαθητή είναι «κοινωνικά κατασκευασμένες και πολιτιστικά εξαρτημένες». Οι διαφοροποιήσεις που εκδηλώνονται στο σχολείο, διαμορφώνουν και τις δομικές διαφοροποιήσεις και ανισότητες που θα εξελιχθούν στη συνέχεια στην κοινωνία (Grimshaw, A.D. 1976:pp. 553-572).

Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron στο βιβλίο τους «οι Κληρονόμοι» οι φοιτητές προέρχονται μαζικά από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Τα παιδιά από τις προνομιούχες κοινωνικές τάξεις έλαβαν από την πρώιμη παιδική ηλικία από την οικογένεια τους ένα «πολιτιστικό κεφάλαιο», ένα ποιοτικό σύνολο από γνώσεις και πληροφορίες. Για τα παιδιά που προέρχονται από Μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα η έλλειψή του πολιτιστικού κεφαλαίου αποτελεί μειονέκτημα, μια άνιση αφετηρία. (Γώγου, 2017:19).

Επιπλέον οι οικογένειες από προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν οικονομικά στα δίδακτρα του φροντιστηρίου καθώς περισσότερο από 90% των μαθητών που εισέρχονται στο πανεπιστήμιο έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήριο. Τα παιδιά των μεταναστών δεν έχουν συνήθως το πολιτιστικό κεφάλαιο από τους γονείς τους, την πρόσβαση σε θέατρα, μουσεία, θεάματα υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου, την αγορά βιβλίων, αλλά και την οικονομική δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα σε φροντιστήρια για την είσοδο τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο αντιστοιχεί στην κουλτούρα των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων. Η κυρίαρχη κουλτούρα επιβάλλεται στο σχολείο ως η μία νόμιμη κουλτούρα. Το σχολείο αναπαραγάγει την καθεστηκυία τάξη και υιοθετεί τη γλώσσα των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων (Γώγου, 2017:18,20). Το σχολείο μετατρέπεται σε όργανο αναπαραγωγής των ανταγωνιστικών σχέσεων της κοινωνίας, καθώς αναπαραγάγει τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις, σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους Baudelot-Establet (1971). Ο αναπαραγωγικός ρόλος της εκπαίδευσης την καθιστά ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και διαωνίζει την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα. (Τουρτουρα Χρ., Μπάλη Ελ., 2016). Οι κοινωνικές ανισότητες δικαιολογούνται μέσα από την εξατομίκευση της σχολικής αποτυχίας (Γιαβρίμης κ.α. 2011:20).

Η εγκατάλειψη του σχολείου και η σχολική αποτυχία είναι το τελευταίο στάδιο στη διαδικασία αποκλεισμού. Η πολυπλοκότητα της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος δρα πολλαπλασιαστικά υπέρ της διατήρησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Γιαβρίμης, 2009:74).

Συμπεράσματα

Ενώ έχει διαπιστωθεί σχετική πρόοδος για την εξομάλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για τους μαθητές παιδιά μεταναστών, όπως η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ που έχει ως στόχο την συμμετοχική – ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ωστόσο οι τάξεις ΖΕΠ δεν υπάρχουν σε όλες τις σχολικές μονάδες και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών μεταναστών, δεν έχουν γίνει ουσιώδη βήματα ενσωμάτωσης, ένταξης, αποδοχής αυτών των παιδιών στην κοινωνία, ίσως γιατί θα είναι χρήσιμα

ως ο εφεδρικός στρατός εργαζομένων ,σύμφωνα με το Μαρξ ,έτοιμα να αποτελέσουν το φτηνό, ελαστικό εργατικό δυναμικό που θα αναλάβει τις χαμηλού κύρους εργασίες στην κοινωνία μας .

Βιβλιογραφία:

- Ariès, Ph. (1990). Αιώνες Παιδικής Ηλικίας. (Γ.Αναστασοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Ariès, Ph. (1997). Οι εκδοχές περί της παιδικής ηλικίας. Στο Μακρυγιάννη, Δ. (επιμ.). Παιδική ηλικία, Κείμενα. Αθήνα: Νήσος.
- Γιαβρίμης, Παπάνης, Βίκη,(2009), Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός ως γενεσιουργό αίτιο του Κοινωνικού αποκλεισμού. Σκέψεις,τ.2.
- Γώγου, Λ.(2010). Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας, Αθήνα :Γρηγόρης.
- Γώγου, Λ.(2017) , Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς, Αθήνα: Πορεία.
- Δασκαλάκης, Δ. (2008). Φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός και παιδική ηλικία, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.). Φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός και παιδική ηλικία, Αθήνα :Σάκκουλας.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009Γ). Εισαγωγή στην Σύγχρονη κοινωνιολογία, Αθήνα: Παπαζήσης
- Καντζάρα, Β.(2020), Η Εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα (2009-2014). Επιπτώσεις και προοπτικές-μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα:Gutenberg.
- Μακρυγιάννη, Δ. (Επιμ.) (2001): Παιδική Ηλικία . Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003α). Σημείωμα της επιμελήτριας. Στο Μακρυγιάννη, Δ. (επιμ.). Κόσμοι της παιδικής ηλικίας. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003β). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες. Στο Μακρυγιάννη, Δ. (επιμ.). Κόσμοι της παιδικής ηλικίας. Αθήνα: Νήσος.
- Πεχτελίδης , Ι. (2015). Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2024 από <http://hdl.handle.net/11419/4744>.
- Qvortrup J.(2003): Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές στο Δ. Μακρυγιάννη (επιμ), Κόσμοι της Παιδικής ηλικίας, σ.47,Αθήνα: Νήσος.
- Σιάνου- Κυργίου, Ε.(2006).Εκπαίδευση και Κοινωνικές ανισότητες Μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση((1997-2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τουρτουρα ,Χρ., Μπάλη Ελ.(2016). Ταξική διαστρωμάτωση και κοινωνική αναπαραγωγή. Από τη βάση στο εποικοδόμημα. Στο Καλεράντε ,Ευ.,Βαμβακίδου ,Ιφ., Σολάκη ,Α.(επιμ.).Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο τερατώδες είδωλο της Ευρώπης. Οι παθογένειες του καπιταλιστικού συστήματος . Αθήνα:Επεκείνα.
- Ψημμένος, Ι.(2004),Μετανάστευση από τα Βαλκάνια, Αθήνα: Παπαζήσης
- Ξενόγλωσση:
- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. Acta Sociologica, 31, 1, pp.53-67.
- Alanen, L. (2010). Taking children's rights seriously. Childhood, 17, 1, p. p. 5-8.
- Archard ,D.(2004), Children :Rights and childhood,N.Y.,Routledge,2 nd edition , Jenks,:p.p.185.
- Baudelot ,C., Establet ,R.(1972) — L 'école capitaliste en France. In: Revue française de pédagogie, volume 19, p.p. 53-55.
- https://persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_19_1_2026_t1_0053_0000_2
- Baizerman ,M.(1996): «Youth Work On The Street : Community 's Moral Compact With Its Young People», Childhood, 3(2).p.p.157-165.
- Caputo, V. (1995): Anthropology's silent Others. A consideration of some conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children's cultures»στο V. Amit- Talai& H. Wulff (επιμ .) Youth Cultures –Across Cultural Perspective, p. p19-20 , London: Routledge.
- Connolly, M.& Ennew ,J.(1996): Introduction :Children out of Place ,Childhood 3(2),pp.131-146.
- Cunningham, H. (1995). Children and Childhood in Western Society since 1500.London: Longman.

- Dahlg, G. Moss . P.& Pence, A. (2013), Beyond quality in early childhood education and care. Milton Park, Abingdon, Oxon : Routledge.
- Grimshaw, A .D.(1976) ,Theory and Society. Polity, Class, School, and Talk: The Sociology of Basil Bernstein. Vol. 3, No. 4 , pp. 553-572 .Published By: Springer
- Guillou J., Moreau de Bellaing L. (1999). Misère et pauvreté. Sans domicile fixe et sous-prolétaires, Paris, L'Harmattan.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). Theorising Childhood. Oxford: Polity Press.
- Jenks,C.(1995) : Constituting Child-Abuse- A Problem of Late Modernity? A.M. Ambert (επιμ.) p.p.156-176.
- Jenks, C. (2005). Childhood. (2nd ed). London: Routledge.
- Schnapper, D. (1981). L' épreuve du chômage. Paris, Gallimard.
- Parsons, T. (1951). The Social System. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1956). The American Family: its relation to personality of the social structure. In Parsons, T. & Bales, R.F. (eds). Family, Socialization and Interaction Process. London: Routledge & Kegan Paul.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (2nd ed). London: Routledge/ Falmer, p.p.7-33.
- Postman, N. (1983). The Disappearance of Childhood. London: W.H. Allen.

ΠΩΣ Η ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΚΑΙ Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Μώκου Δέσποινα
Διεθνολόγος

Περίληψη

Η ένταξη των προσφύγων/μεταναστών είναι μια από τις προϋποθέσεις στην οποία στηρίζονται οι σταθερές και ευημερούσες κοινωνίες και έθνη και αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της Ευρώπης σήμερα.

Τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών καθώς και τα ασυνόδευτα παιδιά λόγω της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας αντιμετωπίζουν δυσκολίες που τα εμποδίζουν στην ομαλή κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωσης τους. Από την πλευρά της η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εφαρμόσει πολιτικές διαχείρισης οι οποίες θα διευκολύνουν την ένταξη αυτή.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εν λόγω εργασίας είναι αν η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση συμβάλει στην ένταξη των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, θα διερευνήσουμε αν τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι επιτυχημένα και αν ναι, αν αποτελούν τελικά διευκόλυνση και στήριξη της τυπικής εκπαίδευσης. Παράλληλα θα απαντήσουμε ποια είναι τα εμπόδια και οι παράγοντες διευκόλυνσης της ένταξης των παιδιών προσφύγων/μεταναστών και ασυνόδευτων παιδιών στην ελληνική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: παιδί πρόσφυγας/μετανάστης, ασυνόδευτος ανήλικος, μη τυπική εκπαίδευση, άτυπη εκπαίδευση, ένταξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Η ιστορία του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από τις συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών. Οι άνθρωποι μετακινούνται για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους, να αποφύγουν τη φτώχεια αλλά και να εγκαταλείψουν τον φόβο της δίωξης, του πολέμου και της ανασφάλειας. Οι πρόσφυγες ερχόμενοι στην Ελλάδα συνήθως επιθυμούν να συνεχίσουν το ταξίδι τους προς άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όμως αυτό πολλές φορές δεν είναι δυνατόν ή μπορεί να διαρκέσει αρκετούς μήνες ακόμα και χρόνια μέχρι να επιτευχθεί. Οι πρόσφυγες λοιπόν εφόσον απολάβουν αυτό το καθεστώς από τις αρμόδιες ελληνικές αρχές αναζητούν στέγη, εργασία, υπηρεσίες υγείας και σχολεία για την εκπαίδευση των ίδιων και των παιδιών τους.

Τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών (παιδιά Π/Μ στο εξής) και τα ασυνόδευτα παιδιά λόγω της διαφορετικότητας τους αλλά και της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας αντιμετωπίζουν πολλαπλές δυσκολίες όσον αφορά την κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωσή τους.

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να παρουσιάσει τη προβληματική γύρω από το επίκαιρο ζήτημα της ομαλής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων ανήλικων στην ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα την επίτευξη τους μέσω της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα εστιάζοντας στο επίπεδο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε στην εργασία είναι αν η μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση συμβάλει αποτελεσματικά στη ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών στην ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, θα διερευνήσουμε αν τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που παρέχονται από τις ΜΚΟ είναι επιτυχημένα και αν ναι, αν αποτελούν τελικά διευκόλυνση και στήριξη της τυπικής εκπαίδευσης προς τον δρόμο της ένταξης των παιδιών Π/Μ.

2. Κυρίως μέρος

1. Ορισμοί – Έννοιες και Θεσμικά Πλαίσια

1.1 Διάκριση ορισμών: Πρόσφυγας – Μετανάστης

Αποτέλεσμα του πολέμου ανάμεσα στα κράτη αποτελεί το προσφυγικό φαινόμενο. Παράλληλα, παρατηρείται και το μεταναστευτικό φαινόμενο.

Ο όρος Μετανάστης απευθύνεται σε όποιο άτομο με τη θέλησή του αποφασίζει να φύγει από τη χώρα του και να αλλάξει χώρα διαμονής ώστε να έχει καλύτερες συνθήκες διαβίωσης είτε σε οικονομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο για εκείνο και την οικογένειά του (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2009).

Οι μετανάστες έχουν την επιλογή να επιστρέψουν χωρίς φόβο στη χώρα καταγωγής τους, και να συνεχίσουν να απολαμβάνουν την προστασία της κυβέρνησής τους. Η νομιμότητα ή μη της παρουσίας των μεταναστών σε μια χώρα καθορίζεται από την εκάστοτε νομοθεσία της αλλά και από την συνεργασία της πάνω στο ζήτημα με την χώρα προέλευσης των μεταναστών.

Με τον όρο παιδί χαρακτηρίζεται κάθε άνθρωπος που ηλικιακά είναι κάτω των 18 ετών, σύμφωνα με το άρθρο 1 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Οι Ασυνόδευτοι Ανήλικοι είναι παιδιά που έχουν απομακρυνθεί από την οικογένειά τους ή τον ενήλικα που είχε την επιμέλειά τους και βρίσκονται είτε μόνοι τους, είτε με ανήλικο ή ενήλικο αδελφό ή αδελφή, είτε με ανήλικο ή ενήλικο σύντροφο/σύζυγο, είτε με άλλον «μη υπεύθυνο» ενήλικο και λόγω της ευαλωτότητας τους χρήζουν ειδικής και κατάλληλης προστασίας από τη χώρα υποδοχής (Σπυροπούλου, 2016).

2. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών – Μοντέλα ένταξης και ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση

2.1 Η εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης

Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει ότι για να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των προσφύγων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Αυτή πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης των παιδιών αλλά και των ενήλικων προσφύγων. Όσον αφορά την Ελλάδα, η επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη για τους πρόσφυγες που επιθυμούν να εγκατασταθούν μόνιμα στη χώρα ή να παραμείνουν σε αυτή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Το σχολείο είναι ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου και κατέχει σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στην ομαλή ένταξη των παιδιών Π/Μ στην χώρα υποδοχής. Τα παιδιά Π/Μ αναζητούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία την πλήρη ένταξη τους στην κοινωνία. Η εκμάθηση της γλώσσας, η στήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς με διαπολιτισμική επάρκεια, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με αυτούς δημιουργούν στα παιδιά Π/Μ μια θετική στάση για το σχολείο το οποίο ως εκ τούτου συμβάλει στην κοινωνική τους ένταξη.

2.2 Διάκριση τυπικής – μη τυπικής – άτυπης εκπαίδευσης

Στο σημείο αυτό της εργασίας κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά στους τρεις τύπους εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης.

Η τυπική εκπαίδευση έχει να κάνει με εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνονται από θεσμοθετημένα ιδρύματα και έχουν στόχους και διδακτικό περιεχόμενο για την εκπλήρωση του σκοπού που δημιουργήθηκαν (Jeffs, and Smith, 1999).

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος η οποία αφορά προγραμματισμένα, δομημένα προγράμματα και διαδικασίες προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση μιας σειράς δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Kucuksuleymanoglu, 2018).

Η άτυπη εκπαίδευση είναι η διαδικασία όπου το άτομο δια βίου μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις μέσα από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (Τσαλίκη, & Καριώτογλου, 2013).

2.3 Σύγκριση Συμπεριληπτικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπονται από οικουμενικό χαρακτήρα, είναι συνεχείς διαδικασίες και δεν περιορίζονται στα όρια του σχολείου καθώς έχουν ως στόχο τους την αναδιάρθρωση του κοινωνικού πλαισίου. Και οι δυο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στηρίζονται σε κοινές αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός και έτσι στοχεύουν στο να μην αισθάνεται κανένας μαθητής περιθωριοποιημένος, στιγματισμένος και αποκλεισμένος από το δικαίωμα του στην εκπαίδευση (Γεροσίμου, 2014).

Παρά της ομοιότητας που εμφανίζουν οι δύο εκπαιδευτικές πολιτικές, κάποια εκπαιδευτικά συστήματα και το ελληνικό, τις αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστές προσεγγίσεις διότι θεωρούν ως διαφορά το γεγονός ότι εστιάζουν σε διαφορετικές ομάδες – στόχους παιδιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει σε παιδιά με διαφορετική γλώσσα και εθνική ταυτότητα, και επιζητεί τη δημιουργία ενός σχολείου που οι μαθητές θα συνυπάρχουν ειρηνικά και θα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ουσιαστικά χωρίς να αφομοιώνονται. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στοχεύει στη συμπερίληψη τους στο σχολείο της γειτονιάς τους, το οποίο μέσα από συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή και να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του (Ευαγγέλου, & Μουλά, 2016).

3. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα

3.1 Το σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ)

Το 2016 το ΥΠΑΙΘΑ δημιούργησε ένα σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ. Το σχέδιο αφορούσε την σύσταση παραρτημάτων νηπιαγωγείων, εντός των δομών φιλοξενίας καθώς και τη δημιουργία και λειτουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) σε σχολικές δομές φιλοξενίας, σε δημοτικά και γυμνάσια. Ακόμη δημιουργήθηκε ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Για τους μαθητές πρόσφυγες που δεν διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας αλλά στις πόλεις όπως αναφέρθηκε, εντάσσονται στις κανονικές σχολικές τάξεις σε συνδυασμό με την εκπαίδευση που παρέχεται μέσω των Τμημάτων Υποδοχής (ΤΥ).

Ορίστηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες ιδρύθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) σε όλα τα σχολεία,.

Για την υλοποίηση του προγράμματος καθοριστικός ήταν ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Οι ΣΕΠ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποσπάστηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) για να λειτουργήσουν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ των προσφυγικών πληθυσμών και των σχολικών μονάδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2 Το έργο των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών

Η παροχή τυπικής εκπαίδευσης είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του ΥΠΑΙΘΑ παρόλα αυτά διεθνείς οργανώσεις και ΜΚΟ δραστηριοποιούνται στον τομέα της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Οι ΜΚΟ υλοποίησαν σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘΑ και το ΥΜΑ προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης και άτυπες μορφές εκπαίδευσης όπως επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους κλπ.

Ο ρόλος των ΜΚΟ στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι ανήλικοι από τις παραπάνω ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αν και έχουν πρόσβαση στο θεσμικό-τυπικό σύστημα εκπαίδευσης του κράτους υποδοχής, δηλαδή το σχολείο, πολλές φορές είτε δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό με αποτέλεσμα οι σχολικές τους επιδόσεις να είναι χαμηλές είτε ενώ μπορούν να απολαύσουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης υπάρχει αυξημένη σχολική διαρροή από αυτό (Γκάτση, 2015).

3.2.1 Τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρονται από τις ΜΚΟ

Από την έναρξη του προγράμματος της UNICEF «Όλα τα παιδιά στην Εκπαίδευση» (All Children in Education, ACE Project), 13.961 παιδιά προσφύγων και μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων 832 από την Ουκρανία, επωφελήθηκαν από τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ) και τις υποστηρικτικές δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022, η ΜΚΟ ΕΛΙΞ υποστήριξε πάνω από 1.000 παιδιά Π/Μ, μέσω της εγγραφής τους στα σχολεία, της ενισχυτικής διδασκαλίας, των γλωσσικών και επιστημονικών μαθημάτων.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η δράση της ΜΚΟ Solidarity Now η οποία στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων Green, προσφέρει αντίστοιχη υποστήριξη μέσω της παροχής μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ συμμετέχει και εκείνη ενεργά στο πρόγραμμα ACE με μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τη σχολική προετοιμασία στα Κέντρα Μελέτης και Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΜΔΑ).

Τέλος, η **ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση** από τον Σεπτέμβριο του 2021 εντάσσεται στο πρόγραμμα ACE με τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα «Step2School» και με την εκπαιδευτική δράση της στα νησιά.

Το **Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού**, συμμετέχει ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

Το **Διαπολιτισμικό Κέντρο ΠΥΞΙΔΑ** του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες, οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι ασυνόδευτοι ανήλικοι από Δομές Φιλοξενίας στην Αττική, συμμετέχουν τις απογευματινές ώρες σε ολιγομελή, διακριτά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Το **Κέντρο «Ορίζοντας»** μια πρωτοβουλία της **ΜΚΟ Φάρος** είναι ένα κέντρο εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχει ένα μοναδικό πρόγραμμα για ασυνόδευτους ανηλίκους και νέους πρόσφυγες, στο οποίο μπορούν να συμμετάσχουν σε μια σειρά εργαστηρίων και μαθημάτων.

Η **ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση σε συνεργασία με την Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή και τη Γερμανική Αθλητική Συνομοσπονδία**, υλοποίησε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Together in Sport».

4. IMMERSE Horizon 2020 – Χαρτογράφηση της ένταξης των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.

Το Πρόγραμμα IMMERSE ήταν ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το πρόγραμμα έρευνας και καινοτομίας Horizon 2020 για την περίοδο 2018-2023, ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2023. Ο κύριος στόχος του IMMERSE είναι να ορίσει μια νέα γενιά δεικτών, μια μέθοδο αξιολόγησης, για την ένταξη και για την κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη. Επιπλέον, σκοπός του είναι η δημιουργία ενός τοπικού δικτύου φορέων όπου θα συλλέγουν και θα παρακολουθούν καλές ενταξιακές πρακτικές σε αυτόν τον τομέα.

Το ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE με την ολοκλήρωση του έχει οδηγηθεί στη συλλογή και δημιουργία ενός πίνακα κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεικτών ένταξης με μια αναλυτική σύνθεση 30 δεικτών σε σχέση με τα τρία επίπεδα ένταξης προσφύγων/μεταναστών, συγκεκριμένα μικροεπίπεδο (παιδιά και οικογένειές τους), μεσοεπίπεδο (εκπαιδευτικά κέντρα, εκπαιδευτική κοινότητα και γειτονιές) και μακροεπίπεδο (κοινωνία και θεσμοί), και την κατάταξή τους ως προς δύο διαστάσεις: κύρια αποτελέσματα και κύριοι προσδιοριστικοί παράγοντες.

Από τους 30 δείκτες, οι 14 δείκτες αφορούν τα αποτελέσματα ενσωμάτωσης και οι 16 δείκτες αφορούν τα εμπόδια και τους παράγοντες διευκόλυνσης των αποτελεσμάτων ενσωμάτωσης σε μεσο και μακρο επίπεδο. Τα αποτελέσματα της ένταξης και ενσωμάτωσης χωρίζονται σε 5 διαστάσεις: 1) πρόσβαση στα δικαιώματα, 2) γλώσσα και πολιτισμός, 3) ευημερία, 4) κοινωνική διασύνδεση και 5) ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τα εμπόδια και οι παράγοντες διευκόλυνσης σχετίζονται με 1) την πολιτική ηγεσία, 2) τον σχολικό διαχωρισμό, 3) την μαθησιακή υποστήριξη, 4) τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας, 5) την αρνητική προσέγγιση, 6) την οργάνωση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς.

Στο πρόγραμμα IMMERSE στην Ελλάδα συμμετείχαν 3.363 παιδιά εκ των οποίων τα 2.369 είχαν προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ. Όσον αφορά τον τόπο καταγωγής καταγράφηκαν 65 χώρες. Τα ερωτηματολόγια έλαβαν χώρα σε 105 εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τυπικής και σε 42 μη τυπική εκπαίδευσης.

Η διάσταση που είναι και η πιο σχετική με το αντικείμενο της εν λόγω εργασίας είναι η παροχής γλωσσικής/μαθησιακής υποστήριξης και η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Σύμφωνα με την έρευνα, η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων αποτρέπει τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από τη φοίτηση τους στο σχολείο. Παρόλο που τα παιδιά θα προτιμούσαν την εγγραφή και την υποστήριξη τους από το δημόσιο σχολείο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, συχνά λαμβάνουν γλωσσική υποστήριξη σε περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης (ΜΚΟ, καταφύγια, κ.λπ.), μέσω μαθημάτων γλωσσικής υποστήριξης (73%) και εξωσχολικών δραστηριοτήτων (61%).

5. Η Έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών (RefugEducare) – Η σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2022-23

Η έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών (RefugEducare) αποτελεί τη γνώση των πιο πρόσφατων στοιχείων σχετικά με την σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2022-23 στην Ελλάδα και παρέχει συγκριτική μελέτη με τα προηγούμενα έτη σχετικά με τη σχολική φοίτηση των παιδιών αυτών.

Οι Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί (RefugEducare) είναι μια ομάδα εθελοντών εν ενεργεία και συνταξιούχων εκπαιδευτικών, που στηρίζει την ένταξη των ασυνόδευτων ανηλικών προσφύγων στο δημόσιο σχολείο.

Επί συνόλου 2.173 παιδιών που φιλοξενήθηκαν στις 53 δομές εγγράφησαν σε σχολεία τα 1.805 (ποσοστό 83,06 %). Το 2020-21 υπήρχε μια μείωση του ρυθμού εγγραφών (72,46%), το 2021-22 σημειώθηκε αυξητική μεταβολή της τάξεως του 10,70% (80,22%), ενώ το 2022-23 η μεταβολή ήταν και πάλι αυξητική της τάξεως του 3,55% (83,06%).

Από τα 1.805 ασυνόδευτα παιδιά που εγγράφησαν στα ελληνικά σχολεία το 2022-23, μόνο 640 παρέμειναν στη δομή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 35,46% των εγγεγραμμένων. Το αντίστοιχο ποσοστό κατά το σχολικό έτος 2021-22 ήταν 40,87%. Βλέπουμε δηλαδή μείωση της τάξης του 15,27% των παιδιών που παραμένουν.

Η έρευνα λοιπόν αναδεικνύει ότι η σχολική ένταξη στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με επιτυχία διότι από τα 78 τα 58 παιδιά παρέμειναν ενεργοί μαθητές μέχρι το τέλος της χρονιάς, ενώ τα 20 παιδιά που άφησαν το σχολείο είχαν οικογενειακή επανένωση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική διότι από τα 1.726 παιδιά που εγγράφονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προάγονται μόνο τα 141 παιδιά

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτήν την εργασία ασχοληθήκαμε διεξοδικά με την μελέτη των μοντέλων ένταξης των παιδιών Π/Μ στην τυπική εκπαίδευση και καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι βέλτιστοι τρόποι ένταξης των παιδιών στην σχολική κοινότητα και της αποφυγής της σχολικής διαρροής. Η τυπική εκπαίδευση πρέπει να αναπτύξει μεθόδους με τις οποίες θα μπορέσει να κρατήσει το παιδί με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ στο σχολείο.

Για να επιτευχθεί όμως η σχολική ένταξη διαπιστώνουμε ότι δεν φτάνει μόνο η δράση της τυπικής εκπαίδευσης. Η συμβολή της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης παίζει σημαίνοντα ρόλο στην ένταξη του παιδιού στο σχολείο και κατ' επέκταση στη κοινωνία. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η μη τυπική εκπαίδευση που παρέχεται από τις ΜΚΟ στη χώρα μας μέσω πολύ αποτελεσματικών και καινοτόμων προγραμμάτων, διευκολύνει και στηρίζει με κάθε τρόπο το έργο της τυπικής εκπαίδευσης και της ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων ανηλικών στην μάθηση και στην εξέλιξη της ζωής τους.

Η μη τυπική εκπαίδευση και οι ΜΚΟ που συμβάλουν στην υλοποίηση των προγραμμάτων, εκπονούν μεθόδους και διαδικασίες αντιμετώπισης των συμπεριφορών και των στάσεων των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Οι ΜΚΟ μέσω του ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού τους, των παιδαγωγών, των ψυχολόγων, των κοινωνικών λειτουργών και των διερμηνέων παρέχουν τη σωστή καθοδήγηση, συμβουλευτική και υποστήριξη στα παιδιά Π/Μ ενθαρρύνοντάς και προτρέποντάς τα να παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα στο σχολείο, ενθαρρύνουν τη μελέτη τους και τονίζουν τη χρησιμότητα και την αξία της γνώσης.

Η ετήσια έκθεση της UNICEF για την Ελλάδα για το έτος 2022, η ετήσια έκθεση της AIDA για την Ελλάδα για το έτος 2022, η έκθεση του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες, της Save the Children και της Terre des Hommes με τίτλο “Grading the Greek government’s efforts on education for refugee children”, η έρευνα του προγράμματος IMMERSE στην Ελλάδα και η έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών για την ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών στο σχολείο το έτος 2022-23 σημειώνουν ότι παρά τα πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζονται ακόμα στην τυπική εκπαίδευση

και γενικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, το 2022 αποτελεί την καλύτερη μέχρι στιγμής σχολική χρονιά για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών.

Τα αποτελέσματα όλων των παραπάνω ερευνών δείχνουν τις αδυναμίες που αντιμετωπίζει το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας στο να εντάξει τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνέχεια στην ένταξη τους στη ελληνική κοινωνία. Όλα αυτά τα προβλήματα φαίνεται να βρίσκουν λύση υπό την αιγίδα των προγραμμάτων της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Η μη τυπική εκπαίδευση προσπαθεί να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της σχολικής διαρροής δημιουργώντας στα παιδιά ένα αποδοτικό και ελκυστικό ενταξιακό περιβάλλον μέσα στο τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ δεν θα νιώθουν ματαίωση της επιθυμίας τους να παρακολουθήσουν το σχολείο και δεν θα κουράζονται να παρακολουθούν μαθήματα που δεν κατανοούν αφού πλέον θα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα εργαλεία για να αποκτήσουν βαθιά και ουσιαστική γνώση πάνω στα μαθήματα που διδάσκονται.

Το μελλοντικό πεδίο έρευνας είναι ανοιχτό σε ερωτήματα του τύπου, αν στα επόμενα χρόνια θα υπάρξει αύξηση των προαγωγών και αποφοιτήσεων των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων παιδιών στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση γεγονός που θα σημαίνει ότι η εκπαίδευση, μέσω των εργαλείων και των διευκολύνσεων που παρέχει η μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, επιτυγχάνει την ένταξη των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών στην κοινωνία υποδοχής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2011). Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ανθογαλίδου, Θ. (2003). Κοινωνιολογικές Μελέτες. Πυγμαλίων, Θεσσαλονίκη.
- Βάρελη, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 1η έκδ. Διόνικος, Αθήνα.
- Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σελ.96-111). Σαΐτα, Καβάλα.
- Γκάτση, Ε. (2015). Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση. Σύγχρονοι προβληματισμοί. (Το παράδειγμα της μη τυπικής εκπαίδευσης ανηλίκων στην Ελλάδα). Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 10 , 155-165.
- Καζαζής, Β. (2020). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Αποτίμηση και καλές πρακτικές. Διπλωματική Ερευνητική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2016). Μηχανισμός Παρακολούθησης - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα (Εκθεση).
- Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2015). Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 54.
- Μαρούδα, Μ. Ν. & Σαράντη, Β. (2016). Προσφυγικό Δίκαιο. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Μαρούδα, Μ. Ν. & Σαράντη, Β. (2020). Το νέο δίκαιο υποδοχής και ασύλου. 2η εκδ., Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

- Μηλίγκου, Ευ. (1997). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική συγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπιλάλη, Α. & Παλαιοθοδώρου, Α. (2020). Η συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Αναγκαιότητα αλλά και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, 17, 144-700.
- Νάσκου-Περράκη, Π. (1991) Το νομικό καθεστώς των προσφύγων στη διεθνή και ελληνική έννομη τάξη - Η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 περί του καθεστώτος των προσφύγων. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 4, 108-129.
- Σπυροπούλου, Α. (2016). Οι ασυνόδετοι ανήλικοι ως πρόσφυγες και μετανάστες. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Στεφανίδου, Ι., & Κωφίδου, Χ. (2021). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 3(2), 49-56.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Ταξιδευτής, Αθήνα
- Φασαράκη, Α. (2020). Κέντρο φιλοξενίας Σκαραμαγκά: μία μελέτη περίπτωσης για την εκπαίδευση των προσφύγων το έτος 2016 2017. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. Εθνικοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση. Σελ. 51, Πάτρα.

Ξενόγλωσση

- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18.
- Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Bennett, C.I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and Practice*. Pearson Education. Inc. 2003, Boston.
- Bennett, D. (1998). *Multicultural states rethinking difference and identity*. Routledge, London.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Blackwell, D. & Melzak, S. (2000). *Far from the battle but still at war. Troubled Refugee Children in School*. Child Psychotherapy Trust, London.
- Brisette, I., Cohen, S., & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 53–85). Oxford University Press.
- Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88.
- Derluyn, I. & Broekaert, E. (2008). Unaccompanied Refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, τόμος 31, pp. 319-330.
- Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching*, 8(1), 5-22.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
- Gordenker, L. & Weiss, T. (1996). *Pluralizing Global Governance: Analytical Approaches and Dimensions*. Edited by: L. Gordenker and Th. Weiss, NGOs, The UN and Global Governance, Boulder, Lynne Rienner Publishers.

- Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261-272.
- Jeffs, T. & Smith, M. (1999). *Educating informal educators, Using informal education*. Open University Press, Buckingham.
- Kuçuksuleymanoglu, R. (2018). Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(3), 244-252.
- Leyvraz, A. C. (2021). *Rejected Asylum Claims and Children in International Human Rights Law, E-International Relations*.
- Marouda, M.D., Saranti, V., Koutsouraki, E., & Rossidi, M. (2014). Policies, practices and data on unaccompanied minors in 2014. Institute of International Relations of Panteion University, Athens.
- Martens, J. (2006). FES briefing paper: The future of NGO participation at the United Nations after the 2005 World Summit, January, 2006.
- Méndez García, M.D.C (2016) Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity, *Language and Intercultural Communication*, pp. 1-28.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502.
- OECD Publishing. (2010). *Equal opportunities? The labour market Integration of the children of immigrants*. OECD Pub.
- Richardson, J. W. (2008). From risk to resilience: Promoting school–health partnerships for children. *International Journal of Educational Reform*, 17(1), 19-36.
- Rimantas, D., Siarova H., Nicaise, I., Huttova, J. & Balcaite, I. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Schartner, A. (2016) The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university, *Multilingual and Multicultural Development*, 37 (4), pp. 402-418
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International journal of inclusive education*, 16:1, 39-56
- Tsaliki, E. (2017). Teachers' views on implementing intercultural education in Greece: the case of 13 primary schools. *International Journal of Comparative Education and Development*, Vol. 19 No. 2/3, pp. 50-64.
- Yesufu, A. (2004). Global education multicultural education, intercultural education, antiracist education, diversity education are they all roads leading to the same destination? *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 4:11

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

Ρίζος Θεόδωρος
Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Περίληψη

Η ανθρώπινη μετανάστευση συνιστά αναπόσπαστο συστατικό της σημερινής παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας που μας περιστοιχίζει. Αποτελεί προωθητικό παράγοντα της κοινωνικής αλλαγής συντελώντας στην ταχύρρυθμη διάχυση ιδεών σε κάθε μήκος και πλάτος του

πλανήτη. Το παρόν άρθρο κάνοντας αρχικά μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αποπειράται να διερευνήσει κάποιες από τις κοινωνικές και οικονομικές αιτίες που υποθάλπουν το μεταναστευτικό φαινόμενο. Αναφερόμενο στην ελληνική περίπτωση παρουσιάζει τις πολιτικές αστοχίες που θεωρούνται υπεύθυνες για την αδυναμία αντιμετώπισης του μεταναστευτικού ζητήματος και ομαλής ενσωμάτωσης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Προτείνονται μερικές βιώσιμες λύσεις που θα μπορούσαν, αν εφαρμοστούν πιστά, να μεταμορφώσουν το υφιστάμενο δυσμενές τοπίο και να συμβάλλουν στη χάραξη μιας νέας μεταναστευτικής πολιτικής που να φροντίζει για την αποτελεσματική εισδοχή των μεταναστευτικών στρωμάτων στο ελληνικό κοινωνικό γίγνεσθαι.

Λέξεις κλειδιά: μεταναστευτικό φαινόμενο, hotspots, αιτούντες άσυλο, Ευρωπαϊκές πολιτικές, κοινωνική ενσωμάτωση.

1. Εισαγωγή

Η μετανάστευση ανέκαθεν αποτελούσε θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς και καθοριστικό συντελεστή της κοινωνικής αλλαγής. Εκείνοι που μετεγκαθίστανται σε νέες κοινότητες μεταφέρουν μαζί τους νέες γλώσσες και έθιμα στις χώρες υποδοχής μεταμορφώνοντας ασυναίσθητα την εξέλιξη του ανθρώπινου βίου (Manning, P. (2020). Η Μετανάστευση στην Παγκόσμια Ιστορία. Αθήνα: Angelus Novus, σ. 22). Τη σύγχρονη εποχή η διεθνής μετανάστευση έχει αναδειχθεί σε κεντρική πρόκληση προβάλλοντας ολοένα και περισσότερο το αγεφύρωτο χάσμα που χωρίζει τις πλούσιες Δυτικές κοινωνίες από τον αναπτυσσόμενο κόσμο. Είναι πλέον εμφανές ότι οι φτωχότερες χώρες αδυνατούν να παράσχουν ακόμα και τις πιο βασικές υπηρεσίες στους πολίτες τους λόγω οικονομικών κινδύνων και εθνοτικών ή θρησκευτικών συγκρούσεων.

Με τον όρο μετανάστευση εννοούμε γενικότερα τις χωρικές μετατοπίσεις προσώπων και ομάδων ατόμων οι οποίες προκαλούν μόνιμη αλλαγή κατοικίας. Κατηγοριοποιείται σε προσωρινή, εποχιακή ή μόνιμη, εσωτερική ή διεθνής, εκούσια ή αναγκαστική, οικονομική ή καινοτομική (συνώνυμη της αναζήτησης νέων βελτιωμένων οριζόντων) κ.α. Ως πρόσφυγες θεωρούνται όσοι εγκαταλείπουν τη χώρα προέλευσης τους εξαιτίας περιστατικών δίωξης, φόβου, σύρραξης και ωμής βίας που απειλούν άμεσα τη ζωή των ατόμων αυτών με αποτέλεσμα να χρήζουν διεθνούς προστασίας. Καλό είναι να διευκρινιστεί ότι όταν μιλάμε για προσφυγικές ή μεταναστευτικές κινήσεις εννοούμε μία πολύμορφη, δαιδαλώδης πολλές φορές διαδικασία όπου αναμειγνύονται ετεροειδή πεδία ανάλυσης και απόφασης που συχνά ταυτίζονται μεταξύ τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αιτίες της μετανάστευσης

Μέχρι στιγμής δε διαθέτουμε μία ευρέως αποδεκτή θεωρία που να εξιχνιάζει σε βάθος τις διάφορες πτυχές της μεταναστευτικής κίνησης. Αντιθέτως παρουσιάζεται μία πανσπερμία θεωρητικών ρευμάτων που αναπτύσσονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αποτυγχάνοντας να προσφέρουν μια συνολικότερη θεώρηση του φαινομένου της μετανάστευσης. Η απόφαση για μετανάστευση συνήθως συνυφαίνεται με υποκειμενικά κριτήρια που απορρέουν από την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών επιβίωσης και περισσότερες ευκαιρίες εύρεσης εργασίας και επαγγελματικής ανέλιξης. Τα πλεονεκτήματα αυτά υπερέχουν των μειονεκτημάτων όπως το αίσθημα αποχωρισμού της πατρίδας και των οικείων προσώπων. Συμβαίνει επίσης να δυσκολεύεται ο ερευνητής να ξεδιαλύνει τους υποκειμενικούς από τους αντικειμενικούς παράγοντες που κρύβονται πίσω από μία απόφαση μετανάστευσης (Lee, E. S. (1996). *A Theory of Migration in Cohen, R. Theories of Migration. International Library of Studies of Migration*. Cheltenham: Edward Elgar, p.47). Στη διεθνή έρευνα έχει καθιερωθεί η διμερής διάκριση ανάμεσα σε παράγοντες απόθησης και έλξης

χωρίς όμως να υπάρχει μία ξεκάθαρη οριοθέτηση μεταξύ τους. Οι αιτίες απώθησης αναφέρονται στις δυσμενείς συνθήκες που επικρατούν στον τόπο καταγωγής των μεταναστών όπως πόλεμος, θρησκευτικές διώξεις, πολιτικοί διωγμοί, έμφυλη βία, περιβαλλοντικές καταστροφές κ.λ.π.

Στη σημερινή συγκυρία η παγκοσμιοποίηση έχει ως επακόλουθο τον κατακερματισμό των αγορών εργασίας επιφέροντας την έντονη πόλωση της μεταναστευτικής κίνησης στα χαμηλότερα και τα υψηλότερα κλιμάκια. Οι εργαζόμενοι υψηλής ειδίκευσης μετακινούνται ελάχιστα ενώ εντείνεται η μετανάστευση αλλοδαπών ανειδίκευτων με πενιχρά εργασιακά προσόντα. Επιπλέον, η δημογραφική μεγέθυνση συντείνει στην επιδείνωση της εξαθλίωσης των φτωχών χωρών και οδηγεί στην επιτάχυνση των μεταναστευτικών κυμάτων. Η αστικοποίηση των πόλεων οδηγεί στη σταδιακή ερήμωση της υπαίθρου καθώς πολλοί νέοι άνθρωποι αφήνουν τις αγροτικές περιοχές. Επιζητούν εναγωνίως μία διέξοδο από το οπισθοδρομικό περιβάλλον της επαρχίας πραγματοποιώντας μία αναχώρηση για ένα πιο σύγχρονο τρόπο ζωής που υπόσχεται οικονομική ανάπτυξη και ευημερία. Η εντεινόμενη πληθυσμιακή πίεση ωθεί προς την καταχρηστική καλλιέργεια της γης, την αποψίλωση των δασικών εκτάσεων και τη συνεχιζόμενη διάβρωση του εδάφους. Συνεπακόλουθα, γινόμαστε ολοένα και περισσότερο μάρτυρες απότομων και καταστροφικών καιρικών φαινομένων και κλιματικών αλλαγών με τρανταχτό παράδειγμα την υπερθέρμανση του πλανήτη.

Μία πρόσθετη πηγή προσφυγικών αναχωρήσεων έχει τις ρίζες της στην εγκαθίδρυση αυταρχικών, διδακτορικών καθεστώτων που στηρίζονται στην πολιτική καταστολή και τη δίωξη εθνοτικών και θρησκευτικών μειονοτήτων. Για παράδειγμα, το ξέσπασμα εμφύλιων πολέμων στη Λιβύη, τη Συρία και την Υεμένη επιβεβαιώνει τη διάδοση αυτών των εμφύλιων συρράξεων. Από την άλλη μεριά οι παράγοντες έλξης που συνδέονται με τις περιοχές προορισμού καταφέρνουν να δελεάσουν όσους επιθυμούν ή αναγκάζονται να μεταναστεύσουν. Οι πλούσιες Δυτικές χώρες προσφέρουν σαφώς ευνοϊκότερες συνθήκες διαβίωσης, υψηλότερες μισθολογικές απολαβές, μεγαλύτερη ζήτηση εργατικού δυναμικού, συστήματα κοινωνικής ασφάλισης, σταθερά δημοκρατικά πολιτεύματα και προστασία των ευάλωτων και των μειονοτήτων. Σε γενικές γραμμές παρουσιάζονται ως ικανές να προβάλλουν μια εικόνα καθολικής ασφάλειας και κοινωνικής ευημερίας παρέχοντας απλόχερα ελπίδες για μια καλύτερη ζωή.

2.2. Η Ελληνική περίπτωση

Το Ελληνικό κράτος από την ίδρυση του υπήρξε χώρος πολλαπλών μετακινήσεων κυρίως λόγω της γεωγραφικής του θέσης άλλοτε ως τόπος προορισμού κι άλλοτε ως σημείο διέλευσης ή αποστολής. Την περίοδο της μεταπολίτευσης εμπεδώθηκε κλίμα πολιτικής σταθερότητας και η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε τόπο υποδοχής μεταναστευτικών ροών. Σε αυτό το κλίμα πλήθος παλιννοστούντων βρήκαν την ευκαιρία να πάρουν οριστικά το δρόμο της επιστροφής. Τη δεκαετία του 1990, μετά την κατάρρευση του Ανατολικού μπλοκ, ενισχύθηκε σημαντικά η έλευση αλλοδαπών εργαζομένων σε συγκεκριμένους οικονομικά πεδία όπως ο αγροτικός τομέας, η οικοδομή, οι οικιακές εργασίες κ.α. Επρόκειτο κυρίως για ανειδίκευτη εργασία, χωρίς ιδιαίτερες προοπτικές εξέλιξης, με το μέσο ημερομίσθιο να είναι 40% χαμηλότερο από αυτό των γηγενών εργαζομένων. Η πολιτεία απέφευγε να λάβει κάποια ουσιαστικά μέτρα που θα προωθούσαν την ομαλότερη διαχείριση του μεταναστευτικού φαινομένου. Οι πρώτες πρωτοβουλίες που πήραν τη μορφή νόμου είχαν κατασταλτικό κυρίως χαρακτήρα και απέβλεπαν στον περιορισμό της μετανάστευσης, τον αυστηρότερο έλεγχο των συνόρων και την απέλαση όλων των παράτυπων μεταναστών αποτρέποντας την εγκατάσταση ξένων εργατών στη χώρα μας.

Οι κυβερνώσες ελίτ αλλά και οι απλοί πολίτες έβλεπαν τις εισροές μεταναστών ως παράγοντα αναστάτωσης της εθνικής ενότητας και ως απειλή για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Χριστόπουλος, Δ. (2020). Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα θα είχε λύση. Αθήνα: Πόλις, σ. 46). Με την είσοδο στη νέα χιλιετία μεταβάλλεται κάπως το κλίμα και εμφανίζεται αμυνδρά στον ορίζοντα μια θεώρηση του μεταναστευτικού ζητήματος ως αστείρευτης δεξαμενής διαθέσιμου εργατικού δυναμικού που θα μπορούσε ενδεχομένως να καλύψει τις ανάγκες της ελληνικής αγοράς εργασίας. Ωστόσο η έκδοση

αδειών διαμονής ήταν μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία και η εφαρμογή του προγράμματος νομιμοποίησης των παράνομων μεταναστών σκόνταφτε στην έλλειψη υποδομής και στην ανεπαρκή της διαχείριση. Η υιοθέτηση των Ευρωπαϊκών οδηγιών στην πράξη υπήρξε αλυσιτελής ενώ απουσίαζαν μέτρα πραγματικής ενσωμάτωσης των μεταναστών και τα εθνικά στρατηγικά πλάνα έμεναν συνήθως στα χαρτιά. Από το τέλος του 2015, με την έναρξη του πολέμου στη Συρία, η Ελλάδα βίωσε μία πρωτόγνωρη εμπειρία όπου χιλιάδες πρόσφυγες έχοντας εγκαταλείψει τις εστίες τους προσπαθούσαν να διασχίσουν τη χώρα και να συνεχίσουν τον προορισμό τους προς τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες αλλά δυστυχώς έμεναν εγκλωβισμένοι στα ελληνικά νησιά και την ενδοχώρα. Η Ε. Ε. πανικοβλημένη μπροστά στο σενάριο να φιλοξενήσει αυτό τον τεράστιο όγκο μεταναστών έκλεινε προκλητικά τα μάτια και τα σύνορα της εναποθέτοντας την επίλυση του προβλήματος σε Ελλάδα και Τουρκία. Η τελευταία προσπαθώντας να κερδίσει χρόνο χρησιμοποιούσε συστηματικά την παρουσία τεσσάρων εκατομμυρίων δυστυχισμένων ανθρώπων ως διπλωματικό εργαλείο εκφοβισμού της Ευρώπης για την απόσπαση εθνικιστικών οφελών.

Την περίοδο αυτή γινόμαστε μάρτυρες της λεγόμενης ασφαλειοποίησης της μεταναστευτικής πολιτικής. Ο αιτών άσυλο ανακηρύσσεται σε απειλή για τη δημόσια ασφάλεια και κρατείται σε hot spots έως ότου εγκαταλείψει τα κλειστά κέντρα εγκλωβισμού του και αποδράσει για καλύτερα μέρη. Να σημειωθεί ότι οι χώροι αυτοί δεν πληρούσαν ούτε τις πιο στοιχειώδεις προδιαγραφές υγιεινής στέλνοντας το θλιβερό μήνυμα προς ανατολή και νότο «μην έρθετε γιατί η ζωή σας θα γίνει κόλαση» και στη Δύση «μη διανοηθείτε να επιστρέψετε ανθρώπους που έχουν φύγει από εδώ σε τέτοιες άθλιες συνθήκες». Έγινε εμφανές ότι απουσίαζε ένας μηχανισμός νόμιμης διόδου στη χώρα που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως δικλίδα ασφαλείας μπροστά στην ασφυκτική πίεση που δέχονταν τα σύνορα μας. Την ίδια ώρα το Ελληνικό κράτος δεν εννοούσε να προχωρήσει στην υιοθέτηση μιας δέσμης μέτρων που να εξομαλύναν την ένταξη των μεταναστών φοβούμενο ότι θα εκληφθεί ως πρόσκληση παραμονής. Με το να ελπίζει όμως μάταια ότι κάποια στιγμή θα φύγουν οικοδομήθηκε ένας πόλος ξеноφοβίας και εργαλειοποιήθηκαν ρατσιστικά συναισθήματα με πολιτική στόχευση μια κοινωνία χωρίς ξένους. Αποποιήθηκε έτσι τις ευθύνες του μεταθέτοντας τες στην κοινωνία πολιτών και τους διεθνείς οργανισμούς χωρίς να φροντίσει για την εξασφάλιση στους κυνηγημένους μετανάστες πολύτιμης πρόσβασης σε υπηρεσίες εκπαίδευσης, υγείας και εργασίας. Συνεπώς παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια μια ενδυνάμωση των Μ.Κ.Ο. που ασχολούνταν με την προστασία των προσφύγων καθώς και των δικτύων συλλόγων μεταναστών που πασχίζαν για την καταπολέμηση των διακρίσεων και της ξеноφοβίας.

2.3. Στρατηγικές αντιμετώπισης της μετανάστευσης

Είναι γεγονός σήμερα ότι οι μεταναστευτικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης παραμένουν υποτυπώδεις και ατελείς. Η ασυνεννοησία στο εσωτερικό της σε συνδυασμό με την απροθυμία των Ευρωπαϊκών θεσμών για εμβάθυνση της μεταναστευτικής πολιτικής εμποδίζουν τη χάραξη μιας κοινής αντιμετώπισης των προσφυγικών προκλήσεων. Οι διάφορες προτάσεις οδηγιών που εκδίδονταν από τις Βρυξέλλες έχαναν εύκολα τη δυναμική τους όταν συναντούσαν τις διαπραγματευτικές ακαμψίες των κρατών-μελών που επιδίωκαν τη μυωπική προάσπιση των εθνικών τους συμφερόντων. Κοιτάζοντας κανείς τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων μεταναστών στην Ελλάδα σχηματίζει μια μάλλον ζοφερή εικόνα. Ειδικότερα οι πρώτης γενιάς μετανάστες βρίσκονται ακόμα και σήμερα παγιδευμένοι σε χαμηλόμισθες δουλειές με μηδαμινές απαιτήσεις εξειδίκευσης παρότι αποτελούν ένα νέο και οικονομικά ενεργό πληθυσμό με ικανοποιητικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Η γενικότερη μεταναστευτική μας πολιτική διέπεται από προχειρότητα, προσωρινότητα και έλλειψη μακροπρόθεσμου σχεδιασμού. Είναι φανερό στους κόλπους του πολιτικού μας συστήματος η έλλειψη σύμπνοιας για την πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί. Οι αιτίες της στασιμότητας αυτής σχετίζονται με το γεγονός ότι το μεταναστευτικό διακύβευμα δεν είναι από μόνο του ικανό να ρίξει ή να ανεβάσει κυβερνήσεις κι από το φόβο ότι οι

νομιμοποιήσεις παράνομων μεταναστών θα κοστίσει πολιτικά από την υποδαύλιση ξενοφοβικών εκδηλώσεων που μπορεί να συνεπιφέρει.

Πλειάδα μελετητών συγκλίνει στην άποψη ότι το σημερινό μεταναστευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί με ευελιξία στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα και να τολμήσει να επιλέξει πρακτικές ήπιας διαπραγματεύσεως και συγκερασμού των νέων πληθυσμιακών ομάδων αποβλέποντας στην κοινωνική σύγκλιση (Wunderlich, D. (2010). *Differentiation and policy convergence against long odds: lessons from implementing EU migration policy in Morocco. Mediterranean Politics*, v.15 (2). pp. 249-72) . Η επιτυχημένη τους ενσωμάτωση δε συνιστά ένα μονοδιάστατο ζήτημα αλλά απαιτεί πολυειδείς παρεμβάσεις σε διακριτά επίπεδα. Κρίνεται αναγκαία η παροχή έγκαιρης εκπαιδευτικής κατάρτισης και ενεργής εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, η συμβουλευτική αρωγή για να προλειάνει το έδαφος για την είσοδο σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας και η ψυχολογική και νομική στήριξη των πιο ευάλωτων ομάδων. Πρόκειται για μια διττή διαδικασία που ξεκινά τόσο από πάνω αλλά κυρίως από τα κάτω ως αποδοχή των μεταναστών από τη νέα κοινωνία και τους ανεπίσημους θεσμούς που την περιβάλλουν. Περιλαμβάνει μέτρα για τον καθορισμό των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των νεο-αφιχθέντων προσφύγων και για την προώθηση κοινωνικών και εργασιακών διευκολύνσεων που να αποσκοπούν στην εμπέδωση της ισότιμης μεταχείρισης, την πάταξη της ανισότητας και την εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Προέχει επίσης να θεσπιστεί η εκπροσώπηση τους στη δημόσια σφαίρα μέσω της απόδοσης δικαιώματος ψήφου στις δημοτικές και νομαρχιακές εκλογές και της συμμετοχής των εκπροσώπων τους στα αντίστοιχα τοπικά συμβούλια. Επιπλέον, η υλοποίηση αποτελεσματικών μέτρων ενσωμάτωσης δυσχεραίνεται από τον αντιδημοφιλή χαρακτήρα τους για τους γηγενείς κατοίκους που αισθάνονται ότι απειλούνται από την άφιξη των κυμάτων των αιτούντων άσυλο και που πιστεύουν ότι αυξάνεται επικίνδυνα ο ανταγωνισμός για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας σε μία περίοδο που η ανεργία έχει φτάσει σε δυσθεώρητα ύψη. Στην όξυνση του αρνητισμού που κατατρέπει την κοινή γνώμη συμβάλλει κι ο πανικός για την πιθανότητα ριζοσπαστικοποίησης των μεταναστευτικών εισροών στην Ελληνική επικράτεια. Σύμφωνα με απόψεις έγκριτων ερευνητών που διεξήγαγαν εμπειριστάτες εμπειρικές έρευνες οι φοβίες αυτές μοιάζουν με έωλες και αστήριχτες. Συνήθως η πλειοψηφία των μεταναστών ασχολείται με εργασίες τις οποίες οι ντόπιοι επιμελώς αποφεύγουν ή στερούνται τα προσόντα να τις εκτελέσουν. Για κάποιους μάλιστα η έλευση των μεταναστών έχει ευεργετική επίδραση στο Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν, τις ιδιωτικές επενδύσεις και το κόστος ζωής. Υποστηρίζεται ότι αναζωογονούν την εθνική παραγωγή μέσω της ενίσχυσης των μικρομεσαίων επιχειρήσεων, του γεωργικού και κατασκευαστικού τομέα, αυξάνοντας παράλληλα τους μισθούς της ειδικευμένης εργασίας και τη συνολική κατανάλωση.

Χρειάζεται λοιπόν μια νέα προσέγγιση για τον ορθολογικότερο σχεδιασμό και την υλοποίηση της μεταναστευτικής πολιτικής σήμερα. Οι προτεραιότητες αυτής της ανανεωτικής προσπάθειας θα πρέπει να στηρίζονται σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, τη σφυρηλάτηση τυπικών και άτυπων σχέσεων των μεταναστών με μέλη άλλων ομάδων, την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε ευκαιρίες και την κατανόηση της διαφορετικότητας, την αποσύνδεση της εγκληματικότητας από τη φυλετική διάκριση και την καλλιέργεια του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας από όλους τους πολίτες. Η ανανέωση της άδειας παραμονής αντί να εξαρτάται μονομερώς από την απόκτηση ενσήμων θα έπρεπε να απορρέει από τη συλλογή στοιχείων που να αποδεικνύουν την ενσωμάτωση των αιτούντων με τη χώρα υποδοχής. Στην Ισπανία φερεται να χρησιμοποιείται ο όρος ρίζωμα για να περιγράψει την ομαλή εισδοχή του μετανάστη στη χώρα υποδοχής εξετάζοντας παράγοντες όπως το καθαρό ποινικό μητρώο, τη συμμετοχή σε τοπικούς θεσμούς, τη φοίτηση των παιδιών του στο σχολείο και την προηγούμενη εργασιακή του απασχόληση. Τη θέση των επιχειρήσεων σκούπα σε δημόσιους χώρους και τόπους συγκέντρωσης των μεταναστών θα έπρεπε να πάρει η διεξαγωγή αυστηρών ελέγχων στους χώρους εργασίας ώστε να παταχθεί η άτυπη εργασία,

να διαπιστωθούν παραβάσεις της εργατικής νομοθεσίας και να αποδοθούν οι ανάλογες ποινές στους έκνομους εργοδότες.

Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η σύναψη διμερών συμφωνιών για τη μεταφορά των συνταξιοδοτικών και ασφαλιστικών δικαιωμάτων των μεταναστών πίσω στις χώρες τους. Επιπλέον, οι πολιτικές συμπερίληψης περιλαμβάνουν τη διενέργεια υποχρεωτικών ενισχυτικών μαθημάτων ελληνομάθειας σε ανήλικους και ενήλικους, την καθιέρωση της δια βίου εκπαίδευσης για την εμφύσηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την αρωγή για την είσοδο στην κατακερματισμένη αγορά εργασίας κ.α. (Κοτρόγιαννος, Δ., Τζαγκαράκης, Στ., Καμέκης, Α. (2020). Διαστάσεις της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σ. 49). Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να πραγματοποιηθεί η αποσυμφόρηση των hot spots και να επιτευχθεί ο αναλογικότερος καταμερισμός του μεταναστευτικού πληθυσμού στο εσωτερικό της ελληνικής επικράτειας και να εξαλειφθεί ο διαβόητος γεωγραφικός περιορισμός που επικρατεί σήμερα.

3. Συμπεράσματα

Γίνεται σιγά-σιγά συνειδητό από το ελληνικό πολιτικό σύστημα ότι η είσοδος των μεταναστών στο εσωτερικό της χώρας αποκτά μόνιμο χαρακτήρα. Μέσω του διαλόγου για την κοινωνική τους ενσωμάτωση παγιώνεται διαρκώς μια σταθερά αυξανόμενη τάση για πολιτική εκπροσώπηση, συμμετοχή και επέκταση του δικαιώματος ψήφου σε ολοένα και μεγαλύτερη μερίδα μεταναστών. Από τη μεριά τους τα εργατικά σωματεία υποστηρίζουν σθεναρά τη νομιμοποίηση και βελτίωση των συνθηκών απασχόλησης των εργαζόμενων μεταναστών. Παράλληλα, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μία ενδυνάμωση της κοινωνίας πολιτών και εντονότερη ευαισθητοποίηση του κοινού σε θέματα προστασίας των προσφύγων, προάσπισης των δικαιωμάτων των αιτούντων άσυλο και καταπολέμησης των διακρίσεων και του ρατσισμού. Σε επίπεδο Ε. Ε. αναδεικνύεται μια πρόοδος προς την αναγνώριση πολιτικών δικαιωμάτων σε μη-πολίτες. Η ανάπτυξη της έννοιας της ευρωπαϊκής υπηκοότητας παρακινεί όλους τους πολίτες της Ε. Ε. να παίρνουν ενεργό μέρος στις ευρωπαϊκές και τις τοπικές εκλογές στο κράτος μέλος της Ε. Ε. που κατοικούν. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι πρόσφατα επιτεύχθηκε πολιτική συμφωνία μεταξύ του πολιτικού Συμβουλίου της Ε. Ε., της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τη μεταρρύθμιση του Συμφώνου για τη μετανάστευση και το άσυλο. Τα νέα μέτρα που αποφασίστηκαν περιλαμβάνουν τη λήψη βιομετρικών δεδομένων, τον έλεγχο των παράτυπων μεταναστών κατά την είσοδο τους στην Ε. Ε., τη θέσπιση κανόνων για τον τρόπο υποβολής και διεκπεραίωσης αιτήσεων ασύλου, την οργανωμένη αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης και την αποφυγή της εργαλειοποίησης των μεταναστών.

Που βαδίζουμε όμως; Είναι οι παραπάνω πρωτοβουλίες αρκετές; Σαφώς όχι, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η ουσιαστική ενσωμάτωση των μεταναστών περνά μέσα από μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που επικεντρώνεται στην ομαλή τους ένταξη στην αγορά εργασίας, την παροχή σωστής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την καλλιέργεια πολιτιστικού προσανατολισμού και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Όλα αυτά με σεβασμό στη διαφορετικότητα και τις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες. Απαιτείται επίσης να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αναπτυξιακή συνεργασία και τη θεσμοθέτηση μιας παγκόσμιας κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής που να στοχεύει στη μείωση της φτώχειας των χωρών του λεγόμενου τρίτου κόσμου και τη δόμηση συνθηκών ειρήνης και διεθνούς ασφάλειας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ζωγραφάκης, Σ., Κόντης, Α. & Μητράκος, Θ. (2007). Οι οικονομικές επιπτώσεις της απασχόλησης των μεταναστών στο ΑΕΠ. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Κοτρόγιαννος, Δ., Τζαγκαράκης, Στ., Καμέκης, Α. (2020). Διαστάσεις της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

- Manning, P. (2020). Η Μετανάστευση στην Παγκόσμια Ιστορία. Αθήνα: Angelus Novus.
- Πρώτο Θέμα. (20/12/2023). Ε.Ε.: Επετεύχθη πολιτική συμφωνία για το Σύμφωνο, το Μεταναστευτικό και το Άσυλο.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2010). Είκοσι χρόνια Ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Στο Η Μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Αθήνα: Κριτική.
- Χριστόπουλος, Δ. (2020). Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα θα είχε λύση. Αθήνα: Πόλις.

Ξενόγλωσση

- Lee, E. S. (1996). A Theory of Migration in Cohen, R. Theories of Migration. International Library of Studies of Migration. Cheltenham: Edward Elgar.
- Wunderlich, D. (2010). Differentiation and policy convergence against long odds: lessons from implementing EU migration policy in Morocco. Mediterranean Politics, v.15 (2). pp. 249-72.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΑΠΟ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ.

Βουλγαρίδου Μαρία

Dr., Μέλος Ε.ΔΙ.Π. τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες (UNHCR), το ποσοστό των γυναικών που βρίσκονται ανάμεσα στα άτομα με προσφυγικό προφίλ ανέρχεται στο 50%. Εντούτοις και μέχρι πρόσφατα, έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή στις εμπειρίες των γυναικών από τη μετανάστευση και η διεθνής βιβλιογραφία έχει την τάση να επικεντρώνεται στη μελέτη της μετανάστευσης μόνο μέσω «ομάδων». Μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εγείρονται ερωτήματα σχετικά με τις επιμέρους ταυτότητες που φέρουν: φύλου, φυλής, θρησκείας, οικογενειακής κατάστασης, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.α. και ταυτόχρονα τις πολλαπλές μορφές καταπίεσης που βιώνουν.

Στην εργασία γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης της εμπειρίας των γυναικών προσφύγων υπό την οπτική της διαθεματικότητας (intersectionality) ως θεωρητική προσέγγιση για την κατανόηση των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται οι γυναίκες -πρόσφυγες. Επιπροσθέτως, μέσα από την ανάλυση των αφηγήσεών τους, αναδύεται μια οπτική αυτό-ενδυνάμωσης και απομάκρυνσης από την αντίληψη του εγκλωβισμού στην αδυναμία και σκιαγραφούνται προσωπικές ανάγκες, δυνατότητες και προσδοκίες ζωής.

Λέξεις κλειδιά: γυναίκες πρόσφυγες, διακρίσεις, διαθεματικότητα, αυτοενδυνάμωση.

1. Εισαγωγή

Οι γυναίκες πρόσφυγες ανήκουν σε μια ομάδα του μεταναστευτικού πληθυσμού που βρίσκεται σε ιδιαίτερα ευάλωτη θέση λόγω των κινδύνων που σχετίζονται με την επισφάλεια του ταξιδιού, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης νόμιμων διαδρόμων εισόδου στην Ευρώπη. Οι διακρίσεις και η καταπίεση αυτών των γυναικών ξεκινούν από τις χώρες προέλευσής τους, όπου η πρόσβασή τους σε δικαιώματα και ευκαιρίες είναι περιορισμένη. Ακόμα και όταν μεταναστεύουν σε ασφαλείς χώρες, η ταυτότητά τους ως γυναικών προσφύγων, σε συνδυασμό με το φύλο τους, δημιουργεί ιδιαίτερες προκλήσεις. Εντούτοις, οι ενταξιακές πολιτικές δεν προσφέρουν αποτελεσματική προστασία καθώς δεν αναγνωρίζουν σε επαρκή βαθμό τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση

στις εμπειρίες τους, καθώς βρίσκονται υπό την πίεση πολλαπλών παραγόντων διακρίσεων και περιορισμών (Fiddian-Qasmiyeh, 2014). Αυτές οι διαφορετικές δυσκολίες, εμπειρίες και προσδοκίες, μέσα από τις αφηγήσεις των ίδιων των γυναικών, αποτελούν σημαντική πηγή για την κατανόηση και την (δυννητική) αντιμετώπιση των διαφορετικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν. Με την καταγραφή της εμπειρίας τους, αποτυπώνεται και το φάσμα των προκλήσεων αλλά και η ενταξιακή δυναμική που εκφράζουν και η οποία επηρεάζει τη συνολική στάση τους στην κοινωνία υποδοχής.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Οι γυναίκες μεταναστεύουν και προσφυγοποιούνται για πολλούς λόγους. Η Freedman (2015), υποστηρίζει ότι συχνά είναι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας αποφυγής τραυματικών εμπειριών που συνδέονται με το φύλο, όπως ο αναγκαστικός γάμος, ο περιορισμός των ατομικών ελευθεριών και της αυτοδιάθεσης ή ακόμη και ακραίες παραδοσιακές πρακτικές, όπως ο ακρωτηριασμός γεννητικών οργάνων (United Nations, 2005). Περισσότερο συχνά όμως, είναι αποτέλεσμα εμπόλεμων συγκρούσεων ή/και πολιτικών που παραβιάζουν ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες. Αν και οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε εμπόλεμες καταστάσεις και αυταρχικά καθεστώτα αφορούν και τα δυο φύλα, οι επιπτώσεις τους είναι περισσότερο δυσμενείς για τις γυναίκες καθώς συνδέονται ευθέως με τα χαρακτηριστικά του φύλου (π.χ. βιασμοί), οι οποίες και συνεχίζονται κατά τη διάρκεια του ταξιδιού διαφυγής και προσφυγοποίησης (Newman 2003). Επιπλέον, η ίδια η απόφαση για την προσπάθεια διαφυγής και αναζήτησης ασύλου σε άλλη χώρα, είναι δυσκολότερη για μια γυναίκα, δεδομένων των δεσμεύσεων που υφίσταται όπως τη φροντίδα παιδιών και άλλων μελών της οικογένειας (Macklin 2008), αλλά και της έλλειψης οικονομικών πόρων και κοινωνικών επαφών (Freedman 2015). Συνεπώς είναι σαφές ότι οι γυναίκες μεταναστεύουν και προσφυγοποιούνται όταν αυτό είναι απολύτως απαραίτητο για την επιβίωση των ίδιων και των παιδιών τους.

Η γυναικεία εμπειρία της προσφυγοποίησης υπό την έννοια του βιώματος, περιέχει μια συσσωρευμένη δεξαμενή διακρίσεων και προκλήσεων που χαρακτηρίζουν τη θηλυκή υπόσταση της προσφυγοποίησης. Είναι συνεπώς, η ίδια η ταυτότητα του φύλου και η αποκωδικοποίηση των χαρακτηριστικών της από τα κοινωνικά πλαίσια, που υποβάλλει τις γυναίκες σε ιδιαίτερες προκλήσεις, απαιτήσεις, συμπεριφορές και πρακτικές (Shastri, 2014) σε σχέση με τους άντρες πρόσφυγες (Iliadi-Vagena, 2022) οι οποίες με τη σειρά τους διατηρούν τις έμφυλες διακρίσεις.

Όπως αναφέρουν οι Pittaway & Pittaway (2004), οι μορφές διακρίσεων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες συνδέονται με τις διαφορετικές ταυτότητες που φέρουν ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα. Οι ταυτότητες αυτές ποικίλουν και διαφέρουν μεταξύ των προσφύγων γυναικών ενώ ταυτόχρονα τέμνονται και εντείνονται υπό το πρίσμα των κοινών διακρίσεων (Thompson, 2020).

Τα σημεία τομής αυτών των ταυτοτήτων, όπως διαμορφώνονται από τις υφιστάμενες διακρίσεις, προσεγγίζονται με τη θεωρία της διαθεματικότητας. Η θεωρία της διαθεματικότητας, απότοκη του δεύτερου κύματος του φεμινιστικού κινήματος, αναπτύχθηκε τη δεκαετία 1960-70 με βασική θεωρητικό την Kimberle Crenshaw (1989) η οποία επεσήμανε τις πολλαπλές μορφές διακρίσεων των μαύρων γυναικών σε σχέση με τις λευκές γυναίκες και εστίασε στην επιβαρυντική συνέργεια των παραγόντων της φυλής και της κοινωνικής τάξης. Η θεωρία της διαθεματικότητας εγείρει τον προβληματισμό σε σχέση με τη σύνθετη επίδραση των πολλαπλών διακρίσεων (Pittaway & Pittaway, 2004), στις οποίες υποβάλλεται ένα άτομο η ποιότητα της οποίας κάθε φορά εξατομικεύεται και διασταυρώνεται με τους υφιστάμενους συστημικούς φορείς εξουσίας και προνομίων (Bernard, 2021· Samuels & Ross-Sheriff, 2008) οι οποίοι προσδιορίζουν και συντηρούν τις κοινωνικές ανισότητες (Simon et. al., 2021).

Στο πεδίο του προσφυγικού, η διαθεματική ταυτότητα του φύλου αποκτά μια ιδιαίτερη διάσταση, καθώς διασταυρώνεται με την πορεία προσφυγοποίησης και την ταυτότητα που παράγεται

από αυτήν. Οι συνθήκες πολέμου ή/και ανελεύθερων καθεστώτων στις χώρες προέλευσης των προσφύγων όπου παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, εκθέτουν τις γυναίκες σε μορφές έμφυλης βίας και κακοποίησης (Pittaway & Bartolomei, 2001) οι οποίες συνεχίζονται και κατά τη διάρκεια της πορείας προσφυγοποίησης αλλά και μετά την άφιξή τους στην χώρα υποδοχής με θεσμικό τρόπο (Albrecht et. al., 2021).

2.2. Η έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Δομή Σχιστού και διενεργήθηκε στο πλαίσιο ομάδας γυναικών φιλοξενούμενων στη δομή. Διήρκησε 4 μήνες και έγιναν 16 συναντήσεις διάρκειας 2 ωρών κάθε μία. Στην ομάδα συμμετείχαν σταθερά 9 γυναίκες, ενώ κατά τη διάρκεια λειτουργίας της, προσήλθαν, από μία έως τέσσερις φορές, συνολικά 20 γυναίκες αφγανικής και ιρανικής καταγωγής. Για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των συμμετεχουσών με την συντονίστρια, την ομάδα υποστήριξε εθελοντικά διαπιστευμένη διερμηνέας, (με καταγωγή από το Ιράν), και κοινωνική λειτουργός, απόφοιτη του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των συνεντεύξεων οι οποίες εστιάζουν στα θέματα των διακρίσεων και της αυτό-ενδυνάμωσης.

2.3. Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι ποιοτική καθώς έχει ως στόχο να κατανοήσει τη βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων, να εξερευνήσει τις πεποιθήσεις τους και τη δική τους πραγματικότητα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή και κατανοείται από τα άτομα που συμμετέχουν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019· Μαντζούκας, 2007). Το θεωρητικό υπόβαθρό της είναι ο κονστρουκτιβισμός (Savery & Duffy, 1996· Σταμοβλάσης και Βαϊοπούλου, 2021) και η συνεπαγόμενη ερηνειολογία. Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, η πραγματικότητα περιγράφεται υποκειμενικά και συναρτάται με τα βιώματα και την αντίληψη των ατόμων που τη διαμορφώνουν ενώ αποτυπώνει την ιδιαίτερη και μοναδική εμπειρία τους (Πυργιωτάκης & Συμεού, 2016). Τα ερευνητικά ερωτήματα επιμερίστηκαν και έγιναν αντικείμενο συζήτησης κατά τη διάρκεια των 6 συναντήσεων.

2.4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι κατανοήσει και να αποτυπώσει τη βιωμένη εμπειρία των γυναικών προσφύγων που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφορικά με τα ιδιαίτερα βιώματά τους υπό την οπτική της διαθεματικότητας καθώς και την ανάδειξη της διάστασης της αυτό-ενδυνάμωσης.

2.5. Μέθοδος συλλογής δεδομένων- Δειγματοληψία

Στην έρευνα αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ομαδική συνέντευξη, καθώς έδινε στις συμμετέχουσες την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους στο πλαίσιο της ομάδας και να μιλήσουν ελεύθερα για τις εμπειρίες που είχαν ιδιαίτερη σημασία για τις ίδιες (Κυριαζή, 2011). Η δειγματοληψία έγινε με άμεσο τρόπο, μέσω των ομαδικών συνεντεύξεων και οι 9 σταθερά συμμετέχουσες στην ομάδα γυναικών αποτελέσαν και το δείγμα της έρευνας.

Οι ομαδικές συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση ψηφιακού μέσου ηχογράφησης και απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων. Όλες οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τη διαδικασία και τον σκοπό της έρευνας και της καταγραφής από τη διερμηνέα και συμφώνησαν.

2.6. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 9 γυναίκες ηλικίας 23 έως 38 ετών (βλ. πίνακα 1), με μέσο χρόνο διαμονής στη δομή 3,5 έτη. Για την επεξεργασία των απαντήσεων έχουν χρησιμοποιηθεί οι

απόψεις και οι θέσεις που εξέφρασαν μόνο αυτά τα άτομα τα οποία συμμετείχαν σταθερά σε όλες τις ομαδικές συναντήσεις.

Πίνακας 1: Συμμετέχουσες

Maryam	38 ετών Ιράν
Atifa	24 ετών Αφγανιστάν
Tahereh	38 ετών Ιράν
Saedeh	29 ετών Αφγανιστάν
Nanzanin	23 ετών Αφγανιστάν
Khalida	30 ετών Ιράν
Arezu	30 ετών Αφγανιστάν
Samira	38 ετών Αφγανιστάν
Sonia	37 ετών Αφγανιστάν

Αναφορικά με το είδος του δείγματος, πρόκειται για «δείγμα σκοπιμότητας», καθώς οι συμμετέχουσες επελέγησαν με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και την καταλληλότητα τους να προσφέρουν δεδομένα για τα υπό μελέτη ζητήματα της έρευνας (Bryman, 2017).

2.7. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναλύονται στην παρούσα εργασία είναι τα ακόλουθα:

A) Θα θέλατε να συζητήσουμε για τις διακρίσεις που νομίζετε ότι υφίστανται οι γυναίκες στις χώρες καταγωγής σας και στην Ευρώπη; Έχετε βιώσει κάποιες από αυτές τις διακρίσεις κατά τη διάρκεια παραμονής σας στην Ελλάδα;

B) Τι στόχους θέλετε να βάλετε, για τον εαυτό σας, ως γυναίκες, για το μέλλον. Πώς θα θέλατε να είστε σε πέντε χρόνια από τώρα. Τα προσωπικά σας «θέλω».

2.8. Αποτελέσματα - Ερμηνεία

Για την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία προϋποθέτει την κωδικοποίηση των δεδομένων και την μετέπειτα κατηγοριοποίησή τους για την ανάδειξη των θεμάτων (Γαλάνης, 2018). Από την παραπάνω επεξεργασία του υλικού της έρευνας προέκυψαν οι εξής θεματικές ενότητες και κωδικοί (βλ. πίνακα 2):

Πίνακας 2: Θεματικές ενότητες και Κωδικοί

Θεματικές ενότητες	Κωδικοί
Απόψεις των γυναικών και βιώματα διακρίσεων που έχουν υποστεί	Δικαιώματα και απαγορεύσεις Εγκλεισμός σε έμφυλους ρόλους Εκπαίδευση και εργασία Κοινωνικές και προσωπικές ελευθερίες
Προσδοκίες - προσπάθειες - αποφάσεις	Διεκδίκηση δικαιωμάτων στην οικογένεια

2.9. Ανάλυση και ερμηνεία

2.9.1 Πρώτη θεματική

Τα βιώματα των γυναικών από τις διακρίσεις που έχουν υποστεί στις χώρες καταγωγής τους είναι πολλά και για κάποιες αποτέλεσαν και τους λόγους προσφυγοποίησης:

«...μόνο μαγείρεμα και τέτοια οι γυναίκες δεν μπορούν να κάνουν κάτι άλλο. Στην Ευρώπη ήρθαμε για να έχουμε εκπαίδευση», «Για όλα αυτά που για εσάς είναι φυσιολογικά, εμείς θα πρέπει να παλέψουμε να τα έχουμε... Για το τι ρούχα θα φορέσουμε, τι θέλουμε να σπουδάσουμε, με ποιον θέλουμε να παντρευτούμε», «Πριν τους Ταλιμπάν, ήταν στην κρίση της οικογένειας να πάνε τα κορίτσια στο σχολείο και να σπουδάσουν. Τώρα πια είναι μια σκέτη καταπίεση για τις γυναίκες, δεν μπορούν να κάνουν τίποτα. Δεν μπορούν να πάνε πουθενά, ούτε έξω, ούτε στην αγορά, ούτε σε φιλικό σπίτι. Δεν μπορούν να ξεφύγουν», «...με βάση τη θρησκεία, πάντα η γυναίκα θεωρείται κατώτερη και αδύναμη. Επίσης, θεωρούν τις γυναίκες νοητικά πιο χαμηλές, όχι τόσο έξυπνες όσο οι άντρες και νιώθεις άσχημα με τον εαυτό σου», «Και στο Ιράν τώρα έχει αρχίσει ο γάμος να γίνεται αγορά των γυναικών. Όσο μεγαλώνει η φτώχεια, μειώνεται η εκπαίδευση κι όσο μειώνεται η εκπαίδευση τόσο οι γυναίκες χάνουν τα δικαιώματά τους και γίνονται ακόμη πιο σιωπηλές και μεγαλύτερα θύματα», «Ναι, το ξέρω. Ήταν ένας πατέρας στο Ιράν που χρωστούσε ένα μεγάλο ποσό και ήθελε να παντρεύει την κόρη του σε αντάλλαγμα για το χρέος αν και η κόρη του ήταν πολύ μικρή, 10-11 ετών».

Όπως γίνεται σαφές από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών, οι ανισότητες και οι διακρίσεις κυριαρχούν στην καθημερινότητα των γυναικών στις χώρες προέλευσης των προσφύγων εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Madi et al., 2023 Kelly, 2010).

Οι διακρίσεις αυτές διατηρούνται και επαναλαμβάνονται στις συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, εφόσον δεν γίνονται διακριτές οι ιδιαίτερες ανάγκες των γυναικών και δεν ακολουθούνται πολιτικές προστασίας έναντι των διακρίσεων, κάτι που περιγράφεται και από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών:

«Τα ίδια θέλουν και εδώ.... Αυτά τα εμπόδια προέρχονται από τις «γενιές των νεκρών» δηλαδή από τους παππούδες και τους πατεράδες των γονιών μας», «Γιατί να υπάρχουν αυτοί οι περιορισμοί; Και κάθε φορά έχουν μια δικαιολογία..... Αυτά που λένε στο Ισλάμ, είναι απλά δικαιολογίες για να μην μας αφήνουν να κάνουμε αυτά που θέλουμε, είναι μόνο περιορισμός», «Εγώ από μικρή έψαχνα να βρω ποια είναι τα ελαττώματα που υπάρχουν στις γυναίκες. Πού ακριβώς υπάρχουν;», «Εγώ λοιπόν θα ήθελα, με τις εμπειρίες που έχω τώρα, να μπορούσα να γυρίσω στο παρελθόν και να φτιάξω τη ζωή μου αλλιώς. Να γυρίσω στην εποχή πριν παντρευτώ. Γιατί με βάση αυτά που ζω τώρα, νιώθω ότι έχω επιλέξει τον δρόμο μου λάθος, και εδώ που είμαι τα ίδια γίνονται...», «Εγώ θέλω να πω ότι είμαι μια από τις χιλιάδες γυναίκες, που μόνο και μόνο επειδή είναι γυναίκες έχουν θυσιαστεί. Είμαι μια από αυτές που, από πάντα, για τη ζωή μου αποφάσεις έπαιρναν οι άλλοι. Θα ήθελα κι εγώ να μπορούσα να επιλέξω αν θα σπουδάσω και τι θα σπουδάσω, ή ποιον άντρα θα παντρευτώ. Είχα παλιά πολλά όνειρα για τη ζωή μου, αλλά τίποτα δεν μπόρεσα να ζήσω!».

Η αναγκαιότητα να δοθεί έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες των γυναικών κατά την ενταξιακή τους πορεία, προκύπτει αδήριτα από τις αφηγήσεις τους και υποστηρίζεται από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Tramountanis et.al. 2022· Κουραχάνης, 2019· Yazid & Natania, 2017). Αυτή η αναγκαιότητα είναι συνδεδεμένη με την εξέλιξη του νομικού πλαισίου των αιτουσών άσυλο, το οποίο αποτελεί αυτοτελές αντικείμενο έρευνας και συζήτησης.

2.9.2 Δεύτερη θεματική

Στη δεύτερη θεματική, παρατηρείται μια σημαντική διαφοροποίηση από την αφήγηση της αδυναμίας και εξάρτησης λόγω του φύλου. Παρά τις διακρίσεις, τους περιορισμούς και τα εμπόδια

που αντιμετωπίζουν, φαίνεται να αναπτύσσεται μια διάσταση αλλαγής η οποία λειτουργεί ενδυναμωτικά για τις γυναίκες που έχουν διαφύγει από καταπιεστικά καθεστώτα, όπως υποστηρίζει και η Ghosh, (2009). Συγκεκριμένα, από τις αφηγήσεις των γυναικών αναφέρονται αμφισβητήσεις, έκφραση προσωπικών επιθυμιών, προσδοκίες ακόμη και σκέψεις για σημαντικές αποφάσεις όπως το διαζύγιο.

Αμφισβητήσεις όπως:

«Μας έχουν για κατώτερες ... ενώ στις άλλες χώρες οι γυναίκες να μπορούν να κάνουν τα πάντα, μέχρι να κυβερνούν», «Ναι! Όμως μέσα στο σπίτι, η γυναίκα φροντίζει τα πάντα για όλους. Τα παιδιά, το σπίτι, τα λεφτά, τον άντρα της και έχω δει ότι πολλές φορές σπουδάζει, δουλεύει όλα μαζί», «Τώρα που βρίσκομαι στην Ελλάδα, λέω στον εαυτό μου: είμαι σαν ένα μικρό παιδί, που μόλις έχει γεννηθεί, μπορώ να κάνω ό, τι θέλω», «Θέλω να ζήσω! Πολλοί λένε ότι όταν οι γυναίκες μένουν μόνες δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Εγώ λέω το αντίθετο, οι γυναίκες όταν μένουν μόνες και αποφασίζουν αυτές για τον εαυτό τους, μπορούν να κάνουν πράγματα που κανείς δεν θα μπορούσε να φανταστεί. Να φτιάξουν μια καινούρια ζωή. Πιστεύω πια ότι μια γυναίκα μπορεί να κυριαρχήσει σε μια ολόκληρη πόλη», «...αλλά αυτό που έμαθα είναι ότι δεν πρέπει να ακούς τι λένε οι άλλοι αλλά να ζεις για τον εαυτό σου. Και εμείς οι γυναίκες δεν πρέπει να ντρεπόμαστε για τις εμπειρίες που έχουμε γιατί αυτές μας έκαναν αυτό που είμαστε».

Έκφραση προσωπικών επιθυμιών, προσδοκιών και αποφάσεων:

«Είχα μέχρι τώρα πολύ δύσκολη ζωή αλλά έχω πια μάθει ότι εγώ είμαι αυτή που πρέπει να αλλάξω τη ζωή μου, να αποφασίσω να αλλάξω τη ζωή μου», «Μέχρι τώρα έχω περάσει πολλές δυσκολίες στη ζωή μου σαν γυναίκα και μάνα, στον γάμο μου με τον άντρα μου στην πατρίδα, εδώ στην Ελλάδα, και μέχρι τώρα σκεφτόμουν ότι απλά πρέπει να αντέξω. Τώρα όμως όχι», « Έχω κουραστεί, νιώθω σαν αν είμαι 60-70 χρονών. Είναι κάτι που σκέφτομαι εδώ και πολλά χρόνια. Αρκετές φορές είχα πάει στον πατέρα μου και του είχα πει ότι δεν θέλω άλλο αυτόν το γάμο. Και αυτός μου έλεγε τα ίδια «αν χωρίσεις τι θα πει ο κόσμος, γύρνα στο σπίτι σου». Τώρα όμως είναι όλα ξεκάθαρα μέσα μου, έχω πάρει την απόφαση. Θα μιλήσω και εγώ με τους δικούς μου, θα τους πω μέχρι τώρα άντεξα, άλλο δεν μπορώ να αντέξω», «Έχω πάρει όμως μια απόφαση για τη ζωή μου γιατί δεν αντέχω άλλο. Είμαι πολύ δύσκολα. Αποφάσισα να τον χωρίσω αλλά αυτός δεν το δέχεται. Λέει «τι θα πει ο κόσμος» δεν λέει για τα δικά μου συναισθήματα, για τα δικά του συναισθήματα, αλλά τι θα πει ο κόσμος. Δεν τον νοιάζουν τα συναισθήματά μου», «Και εγώ θα ήθελα να αλλάξω τη ζωή μου και να χωρίσω, αλλά είναι δύσκολα. Τι θα πει ο κόσμος, ότι μόλις πήγαν στην Ευρώπη, η γυναίκα του είδε ελευθερία και τον χώρισε. Αυτό είναι πολύ άσχημο για τους Αφγανούς, μετά θα πουν ότι ίσως η γυναίκα του πήγε με κάποιον άλλον, πολλά άσχημα λόγια. Πολλοί Αφγανοί έχουν τη νοοτροπία όταν παντρεύονται μια γυναίκα είναι σαν αυτή η γυναίκα να είναι στο όνομά τους. Όταν χωρίζουν θεωρείται μεγάλη προσβολή για τον ίδιο τον άντρα», «Δεν μίλησα μέχρι τώρα. Θέλω μόνο να πω ότι θα ήθελα να φτιάξω εγώ τη ζωή μου, να πάρω αμάξι, να προσφέρω στα παιδιά μου ό,τι καλύτερο και να κάνω πολλά ταξίδια. Κι όλα τα δυσάρεστα γεγονότα της ζωής μου να τα αφήσω πίσω».

Από τα ανωτέρω διαφαίνονται οι προσδοκίες των γυναικών για μια επικείμενη αλλαγή στη ζωή τους η οποία συνδέεται με τη συνθήκη της προσφυγοποίησης. Όπως επισημαίνουν και οι O'Neil et. al. (2016) η εγκατάσταση σε μια ασφαλή χώρα υποδοχής φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των γυναικών και την επιθυμία τους να είναι ανεξάρτητες, να αποδεσμευτούν και να επιδιώξουν την ικανοποίηση προσωπικών τους επιθυμιών και προσδοκιών.

Η συνθήκη της ομάδας, φαίνεται ότι λειτούργησε καταλυτικά για την έκφραση και συνειδητοποίηση αυτών των σκέψεων, επιθυμιών και αποφάσεων. Οργάνωσαν την επικοινωνία τους και πέρα από τα όρια των συναντήσεων και υποστήριξαν η μία την άλλη στις προσπάθειες που έκαναν για να βελτιώσουν τα δεδομένα της ζωής τους. Ήταν πολύ συγκινητικά για την ερευνήτρια, τα λόγια τους κατά το μεσοδιάστημα και το τέλος των συναντήσεών μας:

«Γιατί νομίζετε ότι θέλουμε τόσο πολύ να ερχόμαστε στην ομάδα; Είναι η πρώτη φορά που ζούμε κάτι τέτοιο. Ευχαριστούμε πολύ», «Είμαστε πολύ φορτισμένες, ερχόμαστε εδώ και φεύγουμε

ανάλαφρες», «Εμένα οι συναντήσεις μας μου αρέσουν πάρα πολύ και περιμένω πότε θα έρθει η Πέμπτη, να έρθω εδώ. Γιατί και ακούω και λέω και νιώθω», «Νιώθω πολύ ευτυχισμένη εδώ. Γιατί κυρίως ένιωσα ότι εγώ είμαι ο άντρας του εαυτού μου».

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη με σκοπό την καταγραφή και ανάδειξη των εμπειριών των γυναικών προσφύγων που βρίσκονται στη χώρα μας. Από τις αφηγήσεις τους καταδεικνύεται ότι οι γυναίκες πρόσφυγες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις και έχουν διαφορετικές ανάγκες από τον αντρικό πληθυσμό, καθώς συνεπιδρά και ο παράγοντας του φύλου (Naddin-Eddin, 2017). Επίσης έγινε σαφής η διαθεματικότητα των διακρίσεων, καθώς οι γυναίκες αντιμετωπίζουν διαφορετικές μορφές διακρίσεων εξαιτίας των πολλαπλών ταυτοτήτων που φέρουν (προσφυγική ιδιότητα, φύλο κ.α.), οι οποίες διασταυρώνονται δημιουργώντας διακριτές αντιξοότητες. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο, ιδιαίτερα κατά την ενταξιακή πορεία τους στη χώρα υποδοχής, να τύχουν ειδικής μέριμνας και προγραμμάτων που θα διευκολύνουν την προσπάθειά τους όχι μόνο να ενταχθούν αλλά και να αναδείξουν το δυναμικό τους και να έχουν τη δυνατότητα αποδέσμευσης από τα παραδοσιακά έμφυλα πρότυπα συμπεριφοράς που ενισχύουν τις σε βάρος τους διακρίσεις. Προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας με δυνατότητα παραμονής των παιδιών τους σε προστατευμένα περιβάλλοντα, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, επαγγελματική εξειδίκευση, οικογενειακή συμβουλευτική, ψυχοκοινωνική υποστήριξη κ.α. αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ομαλή και ασφαλή ένταξη στη χώρα υποδοχής μιας ιδιαίτερα δυναμικής και λειτουργικής πληθυσμιακής ομάδας.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να σχεδιαστεί ένα διακριτό σύστημα υποδοχής και ένταξης το οποίο να λαμβάνει υπόψη του τη διάσταση του φύλου και να εφαρμόζει πολιτικές που να μεριμνούν για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των γυναικών προσφύγων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg ISBN 978-960-01-1885-8 Ανακτήθηκε στις 11-09-2023 από <https://www.dardanosnet.gr/product/methodi-kinonikis-erevnas/>
- Γαλάνης, Π. (2018). *Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση*. Αρχεία ελληνικής ιατρικής, 35 (3), 416-421. Ανακτήθηκε στις 16-02-2024 από <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED279/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%3A%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD/%CE%98%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>
- Κουραχάνης, Ν. (2019). *Πολιτικές στέγασης προσφύγων: Προς την κοινωνική ενσωμάτωση ή την προνοιακή εξάρτηση*. Αθήνα: Τόπος. ISBN: 978-960-499-296-6 Ανακτήθηκε στις 15-03-2024 από https://www.toposbooks.gr/contents/books_details.php?nid=594
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο. ISBN: 9789609552547 Ανακτήθηκε στις 17-09-2023 από <https://www.pediobooks.gr/el/products/i-koinoniologiki-erevna>
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική* 46(1), σελ. 88-98. Ανακτήθηκε στις 17-09-2023 από <https://www.hjn.gr/index.php/el/2007/tomos-46-teyxos-1/etos-2007/tomos-46-teyxos-1/313-2007109>

- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2), 24. Ανακτήθηκε στις 05-03-2024 από <https://doi.org/10.12681/jode.20634>
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης. (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ.σ. 211-224). Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε στις 07-02-2024 από https://www.researchgate.net/publication/303407067_E_poiotike_ereuna_kai_e_epistemoni_ke_axia_tes_paragomenes_gnoses_stis_Koinonikes_kai_stis_Anthropistikes_Epistemes_Qualitative_research_and_the_scientific_value_of_produced_knowledge_in_Social_Science
- Σταμοβλάσης, Δ. & Βαϊοπούλου. (2021). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ. ISBN: 978-618-5063-67-2 Ανακτήθηκε στις 15-03-2024 από <https://www.zygos.gr/product/methodologia-ereunas-stis-koinonikes/>

Ξενογλώσση

- Albrecht, C., Hofbauer Pérez, M., & Stitteneder, T. (2021). The Integration Challenges of Female Refugees and Migrants: Where Do We Stand?. *CESifo Forum*, 22(2). 39-46. Ανακτήθηκε στις 08-03-2024 από <https://www.cesifo.org/en/publications/2021/article-journal/integration-challenges-female-refugees-and-migrants-where-do-we>
- Bernard, C. (2021). *Intersectionality for social workers: A Practical Introduction to Theory and Practice*. London: Routledge. ISBN 9781138607217 Ανακτήθηκε στις 26-09-2023 από https://books.google.gr/books?id=AzZPEAAQBAJ&hl=el&source=gbs_slider_cls_metadata_7_mylibrary&redir_esc=y
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989(1), 139-167 Ανακτήθηκε στις 12-09-2023 από <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi6-7P42vOCAxW-QfEDHQG9DVIQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fchicagounbound.uchicago.edu%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D1052%26context%3Ducf&usg=AOvVaw36yPHMVpAK8DAWsf1gm7Yw&opi=89978449>
- Fiddian - Qasmiyeh E., (2014). Gender and Forced Migration. In: E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long, N. Sigona (Eds) *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. pp395-408 ISBN: 9780199652433 Oxford: Oxford University Press Ανακτήθηκαν στις 26-01-2024 από <https://academic.oup.com/edited-volume/28193> και <https://www.researchgate.net/publication/281062228>
- Freedman, J. (2015). Gender-Related Persecutions: Why Do Women Flee?. In: *Gendering the International Asylum and Refugee Debate* (2nd ed.). pp 45-68, London: Palgrave Macmillan ISBN: 978-1-349-68745-9. Ανακτήθηκε στις 15-06-2023 από https://doi.org/10.1057/9781137456236_3
- Ghosh, J. (2009). *Migration and gender empowerment: Recent trends and emerging issues*. Human Development Research Paper 2009/04. New York: UNDP. Ανακτήθηκε στις 15-01-2023 από https://mpira.ub.uni-muenchen.de/19181/1/MPRA_paper_19181.pdf
- Iliadi-Vagena, E. (2022). Civil society organizations in the protection of female refugees: the case of Greece. *International Journal of Non-Profit Sector Empowerment*, 1(1), e31685. Ανακτήθηκε στις 12-03-2024 από <https://doi.org/10.12681/npse.31685>

- Kelly S. (2010). Hard-won progress and a long road ahead: Women's rights in the Middle East and North Africa. In: *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Progress Amid Resistance*, ed. Sanja Kelly and Julia Breslin New York, NY: Freedom House; Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Available online Ανακτήθηκε στις 11-02-2022 από https://freedomhouse.org/sites/default/files/2020-02/Womens_Rights_Middle_East_and_North_Africa_Jumbo_Book_With_Country_Reports.pdf
- Macklin, A. (2008). Legal Aspects of Conflict-Induced Migration by Women. *Reproductive Health Matters*, 16(31), 22–32. Ανακτήθηκε στις 10-11-2023 από <http://www.jstor.org/stable/25475362>
- Madi I., Morales L., Yosef F., & Andreosso B (2023). Women Inequality in MENA Region: Insights from the Arab Spring Revolution. *Journal of Social Justice*. Vol:35, Issue 4, 695-707. Ανακτήθηκε στις 04-03-2024 από <https://doi.org/10.1080/10402659.2023.2269124>
- Naddin-Eddin, N. (2017). Gender performativity in diaspora: Syrian refugee women in UK. In: J. Freedman, Z. Kivilcim & N. Özgür Baklacioğlu (Eds.), *A Gendered Approach to the Syrian Refugee Crisis*. (pp. 142-154). Routledge. Ανακτήθηκε στις 01-11-2024 από <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi89diZv--EAXUSBdsEHfesDrsQFnoECCYQAQ&url=https%3A%2F%2Feclass.aegean.gr%2Fmodules%2Fdocument%2Ffile.php%2FSOC307%2F%25CE%25A0%25CF%2581%25CE%25BF%25CF%2583%25CF%2586%25CF%2585%25CE%25B3%25CE%25B9%25CE%25BA%25CF%258C%2FA%2520Gendered%2520Approach%2520to%2520the%2520Syrian%2520Refugee%2520Crisis%2520%2528%2520PDFDrive%2520%2529.pdf&usq=A0vVaw37P2cfMmr7ZPQrF2g78dUA&opi=89978449>
- Newman, E. (2003). Refugees, international security, and human vulnerability: Introduction and survey. In: E. Newman & J. Van Selm (Eds.), *Refugees and forced displacement: International security, human vulnerability, and the state* (pp. 3-30). United Nations University Press. ISBN 92-808-1086-3 Ανακτήθηκε στις 17-12-2023 από <https://collections.unu.edu/eserv/unu:2434/nLib9280810863.pdf>
- O'Neil, T., Fleury, A., & Foresti, M. (2016). Gender equality, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development. In: Overseas Development Institute (Eds), *Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development* (pp 13-26) Ανακτήθηκε στις 30-01-2024 από <https://www.sloga-platform.org/wp-content/uploads/2020/06/Migration-and-the-2030-Agenda-for-Sustainable-Development.pdf>
- Pittaway, E., & Bartolomei, L. (2001). Refugees, Race, and Gender: The Multiple Discrimination against Refugee Women. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 21–32. Ανακτήθηκε στις 07--02-2024 από <https://doi.org/10.25071/1920-7336.21236>
- Pittaway, E., & Pittaway, E. (2004). 'Refugee woman': a dangerous label. *Australian Journal of Human Rights*, 10(1), 119–135. Ανακτήθηκε στις 17-10-2023 από <https://doi.org/10.1080/1323238x.2004.11910773>
- Samuels, G. M., & Ross-Sheriff, F. (2008). Identity, oppression, and power. *Affilia*, 23(1), 5–9. Ανακτήθηκε στις 25-11-2023 από <https://doi.org/10.1177/0886109907310475>
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Institutional Design* (pp. 135-150). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. ISBN 0877782903 Ανακτήθηκε στις 18-09-2023 https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/savery_y_duffy_1996_problem_based_learning_an_instructional_model_and_its_constructivist_framework.pdf

- Shastri, A. (2014). Gender inequality and women discrimination. *IOSR Journal of Humanities and social science*, 19(11), 27-30. Ανακτήθηκε στις 15-01-2024 από <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=981ebda5dd9c337eef0b20da797a62ac9cfa895e>
- Simon, J. D., Boyd, R., & Subica, A. M. (2021). Refocusing intersectionality in social work education: creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 34-45. Ανακτήθηκε στις 18-01-2024 από <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>
- Thompson, N. (2020). *Anti-Discriminatory practice: Equality, Diversity and Social Justice*. Bloomsbury Publishing. Ανακτήθηκε στις 28-03-2024 από <https://www.bloomsbury.com/uk/antidiscriminatory-practice-9781352010947/>
- Tramountanis, A., Linardis, A., Mouriki, A., Gerakopoulou, P., Kondyli, D., Papaliou, O., Varouxi, C. and Levine, S. (2022). Humanitarian assistance and social protection responses to the forcibly displaced in Greece. Ανακτήθηκε στις 18-01-2024 από https://www.researchgate.net/publication/359937849_Humanitarian_assistance_and_social_protection_responses_to_the_forcibly_displaced_in_Greece
- United Nations. (2005). 2004 World Survey on the Role of Women in Development: Women and International Migration. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs (DESA). Ανακτήθηκε στις 11-01-2024 από <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiZ7fOSzPGEAxVMQvEDHSCDAxcQFnoECCMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.unwomen.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FHeadquarters%2FAttachments%2FSections%2FLibrary%2FPublications%2F2005%2FWorld-survey-2004-Women-and-international-migration-en.pdf&usq=AOvVaw0oGUxa8l7BZibEB9yvqCj0&opi=89978449>
- Yazid, S., & Natania, A. L. (2017). Women refugees: an imbalance of protecting and being protected. *Journal of Human Security*, 13(1). Ανακτήθηκε στις 18-12-2023 από <https://doi.org/10.12924/johs2017.13010034>

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΤΟΥ «ΑΝΗΚΕΙΝ» ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΕΙΑΚΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ.

Βάντζος Χρήστος

Εκπαιδευτικός ΠΕ78 Κοινωνικών Επιστημών, Διδάκτωρ Διοικητικής Επιστήμης και Δημοσίου Δικαίου ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σε μία επαναδιαμόρφωση προς τη συμπεριληπτικότητα, ο τρόπος εθνικοκοινωνικής συνταύτισης μεγάλων τμημάτων ομάδων άλλης κουλτούρας περνά μέσα από τη συνεχή εκπαίδευσή. Η διαδικασία «επιταχυντής» της πολυεπίπεδης ένταξης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις αντιληπτικές μεταβλητές, τις πολιτισμικές επαναχαράξεις και τους αξιακούς κώδικες των ατόμων είναι η μαθησιακή προσαρμογή, με στόχο την αφομοίωση μέσω ενός εκπαιδευτικού συστήματος με υπερτονισμό γνωστικών πλαισίων προσιδιαζομένων στο κοινωνικόοικονομικό, εργασιακό περιβάλλον της σύγχρονης αστικής πραγματικότητας, δηλαδή έμφαση στις εργασιακές σχέσεις, τα χρηματοοικονομικά μεγέθη και τη διαχείρισή τους, τα ατομικοκοινωνικά δικαιώματα, την πολιτειακοθεσμική αγωγή, μέσω της χρήσης εργαλείων εκμάθησης. Το ποια από αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην αίσθηση του πολιτειακοκοινωνικού ανήκειν, νέων δυνατοτήτων και

ευθυνών και το πως θα χρησιμοποιηθούν για την ισορροπημένη ενσωματοποίηση –λ.χ. ΤΠΕ/ΤΝ– αποτελεί το, τελεολογικού τύπου ερευνητικό ερώτημα, το οποίο και επιχειρείται να απαντηθεί μέσω μεθοδολογίας σχετικής με άξονα σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία–κοινωνικές ομάδες μαθητευόμενων–στρατηγικές εκμάθησης με τη χρήση βιβλιογραφικής έρευνας εκτεινόμενης σε όλες τις σχετικές εμπειρικές πηγές.

Λέξεις κλειδιά: ενσωμάτωση, ανήκειν, εκπαίδευση, ψηφιοποίηση, στρατηγικός ανασχεδιασμός

1. Εισαγωγή

Το να ενσκήψει κανείς στο ζήτημα του πως μπορεί να αφομοιωθεί ο ερχόμενος από τις χώρες πρόσφυγας ή ο νόμιμος μετανάστης αποτελεί ήδη μία μακρά προσπάθεια ανάλυσης. Είναι σκόπιμο, εφόσον έχουν τεθεί σε εφαρμογή διάφορες σχετικές πρωτοβουλίες, να υπάρξει μία ερμηνεία της στρατηγικής που ίσως χρειάζεται να ειπωθεί από ένα διαφορετικό πρίσμα δράσης, προκειμένου η αφομοίωση όχι απλώς να λάβει χώρα με όρους εκμάθησης βασικών γλωσσικών εννοιών και επιφανειακής συνύπαρξης με τη γηγενή κοινότητα αλλά να δοθεί η κατάλληλη βαρύτητα στην εκπαίδευση, ως αιχμής του δόρατος, ώστε να υπάρξει μία ενισχυμένη και ποιοτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί το ανήκειν, η αίσθηση μιας κοινής συνύπαρξης με όρους σύγχρονου και φιλελεύθερου πολιτισμικού και θεσμικού δεδομένου.

- Πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί;
- Γίνεται, μέσα σε πλαίσια με συγκεκριμένη στρατηγική χρόνων όσον αφορά την εγχώρια διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαδικασία της αφομοίωσης, να επιτευχθεί ένα πολύ πιο αξιόλογο αποτέλεσμα που να αφορά μεγάλα τμήματα του πληθυσμού των μεταναστών;
- Μπορούν να νιώσουν οι ίδιοι οικεία με το πλαίσιο ενός ανήκειν στη συγκεκριμένη εγχώρια κοινότητα;
- Είναι δυνατόν αυτή η αφομοίωση να γίνει ευρέως αποδεκτή από τους γηγενείς;
- Τι εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτό το σκοπό;
- Είναι τα ψηφιακά μέσα η απάντηση στη λύση γρίφων που έχουν να κάνουν με την αμεσότερη και αποδοτικότερη παραγωγή σχετικών υπηρεσιών;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σε μεθοδολογικό πλαίσιο, η μελέτη σχετικών βιβλιογραφικών πηγών, κυρίως σημαντικών εκθέσεων που αφορούν το ζήτημα της εκπαίδευσης των κυμάτων των προσφύγων δίνουν μερικές καλές απαντήσεις που μπορούν να συσχετίσουν το τι στρατηγική ακολουθείται για το θέμα, εάν είναι σχετικώς ή όχι πετυχημένη και εάν τα νέα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να βρουν θέση σε μία σύγχρονη χάραξη δημόσιας πολιτικής ενσωμάτωσης μέσω της καινοτομίας.

2.2. Η στρατηγική της ενσωμάτωσης. Η διαμόρφωση του «ανήκειν» μέσω της χάραξης δημόσιων δράσεων.

Μιλώντας για την ενσωμάτωση είναι ουσιαστικά σα να ανοίγεται ένα ζήτημα πολιτειακής καινοτομίας. Και αυτό, διότι είτε κάποιος θεωρεί πανάκεια μία νέα κοινωνική επανακατασκευή με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και ρόλους, είτε είναι σφοδρός πολέμιος αυτής ακριβώς της κοινωνικής κατασκευής είναι δεδομένο πως θα πρέπει να αναζητήσει κεφάλαιο επιχειρημάτων ώστε να στηρίξει την άποψή του σε ένα σύγχρονο θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο πληροφόρησης η οποία σε κάθε περίπτωση έχει να κάνει με πολύ πρόσφατα γεγονότα και συμπεράσματα, άρα αποτελεί γέννημα σύγχρονων δεδομένων. Παρά το γεγονός ότι η ιστορία βρίθκει συνεχών και συνεχιζόμενων

διαδικασιών ενσωμάτωσης και συνύπαρξης, άλλες εκ των οποίων έλαβαν χώρα με τη βία, άλλες ως αποτέλεσμα μετακινήσεων και κοινωνικοπολιτισμικών και οικονομικών εξαναγκασμών, η κάθε συζήτηση που αφορά μια συγκεκριμένη περίοδο ξεκινά να ερμηνεύεται πολυεπίπεδα με βάση τους πρόσφατους αντικειμενικούς παράγοντες.

Επί παραδείγματι στον ελλαδικό χώρο η ιστορική συνέχεια αποτελεί ένα πλουσιότατο αμάλγαμα εναλλασσόμενων και αλληλοεγκατεστημένων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες και συμβίωσαν καθόλη τη μακρά διάρκεια των εποχών των αυτοκρατοριών, ώσπου οι εθνοτικές μεταβολές επέβαλαν τις ανταλλαγές πληθυσμών. Παρομοίως, οι συνεχείς μεταναστευτικές εκροές και εισροές λαϊκών στρωμάτων διαφορετικών εθνοτήτων από τη μία γεωγραφική επικράτεια στην άλλη για λόγους επιβίωσης και κοινωνικής βελτίωσης αποτελεί καθόλη τη διάρκεια της ιστορίας προνόμιο όλων των κοινωνιών και εθνικών πλειοψηφιών, της ελληνικής σαφώς μη εξαιρούμενης, ειδικά αν ληφθεί υπόψη η μαζική μετανάστευση καθόλη τη διάρκεια της ύπαρξης ελληνικού Κράτους αλλά και πριν από αυτό. Αυτό που δεν είχε συμβεί στη μέχρι τώρα πορεία των κοινωνικών ανακατατάξεων στον ελλαδικό χώρο και γενικότερα στη λεκάνη της Μεσογείου είναι η προσπάθεια βίαιης ενσωμάτωσης κοινωνικών ομάδων που δεν επιθυμούσαν πραγματικά τη μεταγκατάστασή τους και την υποχρεωτική ενσωμάτωση σε νέους τόπους, ομάδων που λόγω της ιδιαίτερης θρησκευτικής κυρίως και πολιτιστικής τους οπτικής δυσκολεύονται τρομακτικά να περάσουν στο στάδιο του ανήκειν στο δυτικό κόσμο, η με άλλα λόγια αποικιακού, δουλεμπορικού τύπου δράση, γνωστή από το φρικώδη τρόπο μετεγκατάστασης πληθυσμών στην Αμερικανική Ήπειρο, τεράστιων πληθυσμιακών ομάδων από την Αφρική, κατά το 16^ο αιώνα αλλά άγνωστη στις μεσογειακές χώρες.

Το εκρηκτικό αυτό μείγμα ταυτόχρονης εισροής κοινωνικών ομάδων με τη θέλησή τους αλλά και εκείνων που βρίσκονται χωρίς διάθεση σε ένα νέο χώρο ενσωμάτωσης, καθιστά τεράστια πρόκληση τη διαδικασία αυτή καθαυτή της εκπαίδευσης όλου αυτού του πληθυσμού ώστε να αποκτήσει τουλάχιστον την κουλτούρα της μίμησης, άρα και του ανήκειν με τον ανάδοχο πληθυσμό, ο οποίος βρίσκεται σε εξίσου εκρηκτική συναισθηματική κατάσταση, καθώς βρίσκεται αντιμέτωπος με μία πραγματικότητα κοινωνικού αναπροσανατολισμού, χωρίς όμως να έχει εκπαιδευτεί γνωστικά, θεσμικά και πολιτισμικά για κάτι τέτοιο. Μια κοινωνία που επί σχεδόν έναν αιώνα έχει πορευτεί και εξελιχθεί στα πλαίσια του στενού έθνους – Κράτους ξαφνικά βρίσκεται υπό τη βίαιη αναδιάταξη με όρους πολυπολιτισμικότητας και μάλιστα με τους προαναφερόμενους όρους.

Είναι αυτονόητο πως το μείγμα αυτό είναι πολύ περισσότερο εκρηκτικό αν ληφθεί υπόψη και το πολύ ασταθές και κακό βιωτικό επίπεδο στον ελλαδικό χώρο, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια της σκληρής δημοσιονομικής προσαρμογής και μετέπειτα των αποτελεσμάτων της ελλειμματικής προστατευτικής κοινωνικής πολιτικής κατά τα χρόνια του covid και των πολεμικών συγκρούσεων. Σε ένα κλίμα περιορισμένων ευκαιριών εργασίας, δυσκολιών στην καθημερινότητα όπως η εύρεση κατοικίας και η γενικευμένη ακρίβεια, η διαδικασία της ενσωμάτωσης καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη. Οι γηγενείς πληθυσμοί που βιώνουν μια διαρκή και χρόνια κατάσταση μη σταθεροποιημένης πραγματικότητας είναι στη χειρότερη πνευματική, συναισθηματική και πραγματιστική φάση να δεχτούν ένα οποιοδήποτε σχέδιο ενσωμάτωσης διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες με τη σειρά τους βρίσκονται σε μία κατάσταση διαμόρφωσης μιας μόνιμης άρνησης καθώς δε διακρίνουν τις ευκαιρίες που αποζητούσαν και αρνούνται την ανάπτυξη του ανήκειν, με κρυφό στόχο την εκ νέου μετάβαση σε άλλες χώρες.

Εντούτοις επιβάλλεται να γίνει ευρέως αποδεκτό, ιδιαίτερα από τα φυσικά και θεσμικά πρόσωπα που αποτελούν τους δρώντες που είναι επιφορτισμένοι με την επίτευξη του στόχου της ενσωμάτωσης και της υγιούς εισχώρησης των μεταναστών στο κοινωνικό γίγνεσθαι του δυτικού κόσμου πως η διαδικασία συμπερίληψης εκτός του ότι χρειάζεται ένα σαφές πλάνο πληροφόρησης και πειθούς και όχι εξαναγκασμού για τα μέρη που συμμετέχουν σε αυτή επιβάλλεται να προσδίδει – έστω σε επίπεδο στρατηγικής – και δύο σκέλη, όπως τουλάχιστον διατείνεται σε έγγραφα επίσημων φορέων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Αυτά είναι ο, από τη μία, σεβασμός στο δικαίωμα στο άσυλο και η ανθρωπιστική οπτική της αντιμετώπισης του κοινωνικού δράματος στις χώρες του Τρίτου

Κόσμου που οδηγούν τους πολίτες τους στη μετεγκατάσταση, από την άλλη η προσδοκία πως η εισροή και κυρίως η επιτυχής ενσωμάτωσή τους θα οδηγήσει σε συμβολή στην αναπτυξιακή πορεία των κοινωνιών και των Κρατών που αποτελούν τους χώρους εισροής, μέσα από εμπλουτισμό της καινοτομίας και της αποδοτικής παραγωγικότητας.

Παρά ταύτα, προκειμένου να καταστεί δυνατό ένα τέτοιο φιλόδοξο πλάνο χρειάζεται, όπως ήδη προειπώθηκε, να χαραχθεί ένα σχέδιο έμφασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο στους μετανάστες δεύτερης γενιάς αλλά και στις μεγαλύτερες ηλικίες, ώστε να υπάρξει λύση στο ζήτημα της εγκαίρως ενσωμάτωσης και της οικοδόμησης κοινωνιών βασισμένων στη συνεκτικότητα. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο συμπερίληψης λόγω του ότι η αίσθηση του ανήκειν, άρα της πολλαπλής αυτάρκειας και, ως εκ τούτου, μειωμένης εξάρτησης για εξωτερική βοήθεια (Benveniste, Silva, & Hogeveen, 2023). Μάλιστα η έννοια της αποδοτικότητας, σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία που πρόκειται να στηρίξει την ενσωμάτωση, έγκειται στο ότι με μία άμεση προληπτική επένδυση στο σύστημα εκπαίδευσης, αντί για μία σταδιακή εμπειρική ενσωμάτωση, θα επιφέρει αμεσότερα οφέλη από την όχι μόνο πιο γρήγορη αλλά κυρίως την ποιοτικότερη αίσθηση της συμπερίληψης λόγω των γνώσεων που θα κάνουν κτήμα τους οι κοινωνικές ομάδες των προσφύγων και μεταναστών.

Οι πολιτικές που λαμβάνονται δίνουν μεγάλη βάση στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου πως η αποστολή της συμπερίληψης των μεγάλων αυτών πληθυσμιακών ομάδων, στη βάση μίας κοινής πολιτισμικής σταθεράς, διαμορφωμένης ενιαίας κουλτούρας με το γηγενή πληθυσμό και σεβασμό στο κοινωνικοοικονομικό status της χώρας υποδοχής αποτελεί μία απαιτητική και δύσκολη εξίσωση. Είναι σαφές πως η παραμικρή απόκλιση από το σχεδιασμό μπορεί να καταστήσει άκυρη την όποια διαδικασία, άρα το όλο εγχείρημα να καταλήξει σε ανθρωπιστική τραγωδία, δεδομένου πως καλώς ή κακώς υπάρχουν πολλά στεγανά και δυσκολίες στην προσαρμοστικότητα των ατόμων αυτών, κυρίως οπτικές που έχουν να κάνουν με τη θρησκευτική και πολιτισμική τους προσήλωση σε διαφορετικές κοινωνικές σταθερές, άρα η παραμονή αυτών των ατόμων σε ένα περιβάλλον όπως το δυτικό, χωρίς να πραγματοποιηθεί η στοιχειώδης ενσωμάτωσή τους μπορεί να προκαλέσει μεγάλα προβλήματα συνύπαρξης με τους γηγενείς πληθυσμούς. Μέρος αυτών των αποτυχιών έχει ήδη διαφανεί κατά τα προηγούμενα χρόνια, με τη δημιουργία ghettos, σε μέρη των ευρωπαϊκών πρωτευουσών, όπως και η προφανής αλλά και δικαιολογημένη ως ένα βαθμό κοινωνική αντίδραση των ντόπιων που οδηγεί στην άνοδο ακραίων σχηματισμών αντιπροσώπευσης σε επίπεδο πολιτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα στις χώρες που αντιμετωπίζουν πρόβλημα μαζικής εισροής όπως λ.χ. η Ελλάδα, η Γαλλία, η Ιταλία και οι χώρες του Βορρά.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στη σημαντικότητα της διαμόρφωσης του ανήκειν. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη σαφή εκπαίδευση τόσο των μεν όσο και των δε, στη βάση συγκεκριμένων προτύπων κοινωνικής πραγματικότητας. Η κοινωνιολογική προσέγγιση και η γνώση του αντικειμένου των κοινωνικών επιστημών, ποτέ δε θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη συσσωμάτωση σε μία στρατηγική δημόσιας πολιτικής όσο σε αυτή την περίπτωση. Πράγματι, πέραν των καθομιλουμένων γλωσσών, συμπερίληψη και αίσθηση του ανήκειν σημαίνει κυρίως γνώση επί των θεσμικών, κοινωνικών και ανθρωπολογικών μεταβλητών, του εργασιακού περιβάλλοντος και των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων της χώρας υποδοχής, παράγοντες που μόνο μέσα από την πολυεπίπεδη διαδικασία εκπαίδευσης μπορούν να γίνουν κτήμα των μελών των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Εν ολίγοις, μιλάμε όχι απλώς για ένα εκπαιδευτικό σχέδιο συμπερίληψης αλλά για μία διαδικασία διαπαιδαγωγικής, στην οποία καίριο ρόλο παίζει η εκπαίδευση.

Η διαδικασία αυτή γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη αν ληφθεί υπόψη και το ιδιαίτερο μακρο – περιβάλλον που διαμορφώνεται στην εγχώρια κοινότητα. Το λεπτεπίλεπτο ζήτημα του δημογραφικού που μαστιίζει τον ελληνικό πληθυσμό κάνει ακόμη πιο επιφυλακτική τη γηγενή κοινωνία απέναντι στο ξενικό στοιχείο το οποίο και σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού αντιμετωπίζεται σαν εισβολέας και δυνάμει αντικαταστάτης του. Ακριβώς επειδή η σύγχρονη στρατηγική επιβάλλεται να λαμβάνει σοβαρά την όποια δημογραφική μεταβολή, όπως αναφέρεται

και στο έργο του Παπαδάκη (2023, σ. 73), η μετάβαση προς την ενσωμάτωση και την αφομοίωση του τμήματος του νέου πληθυσμού χρειάζεται να πραγματοποιηθεί γρήγορα και προσεκτικά, με παράλληλη χάραξη δράσης για την τόνωση της δημογραφικής ενίσχυσης των γηγενών, ώστε να μη διαμορφωθεί η πραγματικότητα δύο συγκοινωνούντων πληθυσμιακών δοχείων, όπου το ένα αδειάζει την ώρα που το άλλο ενισχύεται αλλά μιας συνενωμένης κοινωνιολογικής δυναμικής, όπου η προστιθέμενη κοινωνική ομάδα θα διαμορφώσει έγκαιρα μία συστηματική ταυτόσημη συνείδηση με το γηγενή πληθυσμό.

2.3. Τα εργαλεία της διαδικασίας ενσωμάτωσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία ως κύριο μέσο δράσης/διάδρασης. Η προωθητική πρωτοβουλία μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων.

Ας υποθεθεί πως η διαπαιδαγωγική αυτή δράση χρειάζεται συγκεκριμένα και κατάλληλα εργαλεία προκειμένου να ευοδωθεί. Η προφανής αλλά και προβλέψιμη απάντηση είναι το να ενισχυθεί η λεγόμενη διαδικασία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όμως αυτή η πρωτοβουλία έχει ήδη μπει στην εκπαιδευτική καθημερινότητα εδώ και δεκαετίες και έχει διαμορφώσει συγκεκριμένες σταθερές που έχουν να κάνουν με μία ύλη και εκπαίδευση που έχει, κατά ένα τρόπο, βάλει τις πρώτες βάσεις ενσωμάτωσης. Εδώ έχουμε να κάνουμε με μία βαθύτερη και πιο πολυεπίπεδη στρατηγική επανεκπαίδευσης, που ζητά να επαναδιαμορφώσει αρχικά την αντίληψη και το συνειδητό, έπειτα την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά και εν τέλει την ίδια τη δραστηριότητα των δύο κοινών που επηρεάζονται από τη μεταναστευτική ροή, γηγενών και ομάδων εισροών.

Σε πρώτη φάση είναι πρέπει να δοθεί σαφές στίγμα και απάντηση για το ποιες είναι οι πληθυσμιακές ομάδες που πληρούν τα κριτήρια παραμονής και ενσωμάτωσης. Είναι σαφές πως αρχικά η όποια στρατηγική περιλαμβάνει το πολύτιμο δώρο της δυνατότητας εκπαίδευσης σύμφωνα μάλιστα και με τα σύγχρονα φιλελεύθερα-δημοκρατικά πρότυπα του δυτικού κόσμου, σε συνδυασμό συγκεκριμένα και αυστηρά, με το εγχώριο πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο, επιβάλλεται να δοθεί βάση στο ποιοι μπορούν να αποτελούν μέρη της σύγχρονης ελληνικής κοινότητας, ως μέρους του ευρωπαϊκού και δυτικού κόσμου. Καλώς ή κακώς, η διαδικασία αυτή επιβάλλεται να περάσει μέσα από συγκεκριμένα, όπως κριτήρια απόφασης (Robbins, DeCenzo, & Coulter, 2012) που έχουν να κάνουν με τη δεκτικότητα προς ένα διαφορετικό ανήκειν και το σεβασμό στο Κράτος υποδοχής, τα οποία σε πρώτη φάση οφείλουν να γίνουν σεβαστά. Καίριο ρόλο σε αυτό μπορούν να παίξουν και να συμβάλλουν τα τεχνικά μέσα επικοινωνίας και οι ψηφιακές μέθοδοι που αναδύονται ήδη για την ομαλή και αποδοτικότερη παροχή υπηρεσιών.

Πέραν αυτού χρειάζεται μία οργανωμένη καταγραφή τόσο των ανθρώπινων πόρων που θα συμμετέχουν στο εγχείρημα όσο και των υλικών και άυλων πόρων (Παπαδάκης, 2023). Τα οικονομικά και υλικοτεχνικά μεγέθη που μπορούν να διατεθούν για το εγχείρημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ομαλής ενσωμάτωσης, η δυνατότητα πειθούς και ενεργής συμμετοχικής δραστηριοποίησης των γηγενών για την προσφορά σε θέμα ένταξης αλλά και οι οικονομικές εισροές που επιβάλλεται να διατεθούν από τους ιθύνοντες της σχετικής δημόσιας δράσης – όπως η Ε.Ε. και Διεθνείς Φορείς δραστηριοποίησης στον τομέα της διαχείρισης και ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών ροών –.

Πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη η γεωγραφική διάσταση του ζητήματος, το γεγονός δηλαδή πως η ενσωμάτωση και το ανήκειν, είτε θα χρειαστεί κάποια ισομέρεια στην κατανομή σε όλη τη χώρα, είτε θα λάβει χώρα σε συγκεκριμένα μέρη όπου και υπάρχει ο μεγαλύτερος αριθμός ζητούντων άσυλο, άρα δεκτικών ως προς την ενσωμάτωση. Αυτές οι περιοχές βρίσκονται κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη αλλά και συγκεκριμένα νησιά στο Αιγαίο, όπως η Λέσβος, η Χίος, η Σάμος, η Κως και η Λέρος, σύμφωνα και με τα επίσημα στοιχεία (Jalbout, 2020). Αυτό σημαίνει ενίσχυση της εκπαιδευτικής δράσης στις συγκεκριμένες περιοχές – και σε όσες άλλες προκύψει ανάγκη τέτοιου είδους δραστηριότητας – άρα και συμβολή των ψηφιακών μέσων που να μπορούν να επιδρούν συνεπικουρικά στο πολύπλευρο έργο, όπως ψηφιακοί

πίνακες, πόροι για ενισχυμένες διαδικτυακές ταχύτητες, δυνατότητα καινοτομιών στην εκπαιδευτική και διοικητική διαχείριση, ταχύρρυθμη ενσωμάτωση των ΤΠΕ ως γνωσιακού σκέλους στους δρώντες που επιφορτίζονται το έργο της ενσωμάτωσης, ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς.

Συν τοις άλλοις είναι πρόπον να συγκεκριμενοποιηθεί το πλαίσιο βάση του οποίου θα διαμορφωθούν οι συνθήκες εκπαίδευσης σχετικά με τη μακροπρόθεσμη αξιοποίηση των ατόμων αυτών. Είναι κοινό μυστικό πως μία εκ των κυριότερων δραστηριοτήτων των μεταναστευτικών ροών γίνεται με σκοπό να ανταποκριθούν στο ρόλο του ανειδίκευτου εργάτη, κυρίως στον πρωτογενή τομέα και, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα, στον τομέα της βαριάς βιομηχανίας παρεχόμενων υπηρεσιών, όπως ο τουρισμός. Περισσότερο οι μετανάστες δε δείχνουν να πάσχουν σε επίπεδο χρημάτων – άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Bale (2011, σσ. 533-534) το μείζον ζήτημα δεν είναι η έλλειψη χρημάτων, τα οποία και διαθέτουν χωρίς φειδώ προκειμένου να διασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε αναπτυγμένες χώρες – αλλά μάλλον η έλλειψη δεξιοτήτων και γνωσιακού υποβάθρου, άρα και συγκεκριμένου σχεδίου για το που θα βρεθούν και σε ποια χώρα θα γίνουν μέρος.

Επομένως, το όποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάδρασης πρέπει να αποφασίσει το εάν η εκπαιδευτική διαδικασία και η ενταξιακή προσπάθεια θα πραγματοποιηθεί με όρους ισότιμης μεταχείρισης ή αποτελεί απλώς μία πρόχειρη δράση που οδηγεί σε επιφανειακή εντός/εκτός μικροενσωμάτωση, ώστε απλώς να ενισχύσει με φτηνό εργατικό δυναμικό τις ανερχόμενες επενδυτικές πρωτοβουλίες, διαμορφώνοντας μάλιστα με αυτό τον τρόπο και ένα εξαιρετικά νοσηρό οικονομικό και κοινωνικό κλίμα, λόγω και της απώλειας αγοραστικής δύναμης στην οποία καταδικάζεται με αυτό τον τρόπο και ο γηγενής πληθυσμός, άρα νέο γύρο εχθρότητας προς τα μεταναστευτικά φύλα.

Πρέπει εξάλλου να επισημανθεί πως τα πρώτα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη μορφή ενταξιακής πρωτοβουλίας για τα τμήματα μεταναστών, ιδιαίτερα όσων προερχόντουσαν από τις χώρες της νοτιοανατολικής Ασίας δεν ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, κυρίως σε σύγκριση με τους αντίστοιχους των χωρών των Βαλκανίων κατά τη δεκαετία του 1990 και των αντίστοιχων ροών από τις αφρικανικές χώρες. Σύμφωνα και με στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. (2015) η χώρα μας βρισκόταν στις τελευταίες θέσεις σε ό,τι αφορούσε τη δυνατότητα απόδοσης κειμένων και λύσεων μαθηματικών προβλημάτων ενώ αντίθετα πρώτευε σε ό,τι αφορούσε το γεγονός συνεχούς επανάληψης τάξεων εκ μέρους των πρώτων μεταναστών που εντάσσονταν στα σχολεία.

Όπως έχει ήδη προειπωθεί και όπως καθημερινά διαπιστώνεται, από όσους έχουν επαφή με την εκπαίδευση, η επίλυση του ζητήματος και η αίσθηση του ανήκειν περνά και από τα δύο μέρη. Οι δέκτες, εν προκειμένω οι μετανάστες και οι ζητούντες άσυλο πρόσφυγες επιβάλλεται να μεταστραφούν, καλώς ή κακώς, σε πολλές από τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και κοσμικοθησκευτικές σταθερές που κουβαλούν μαζί τους από τις χώρες προέλευσης, όπως και τάσεις σχετικά με την καθημερινή ζωή και οι οποίες επιβάλλεται να εναρμονιστούν με το δημοκρατικό Κράτος Δικαίου και το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο και ζητούν να ανήκουν. Κύριο μέλημα της εκπαίδευσης είναι να τους περάσει ακριβώς αυτή την αντίληψη, ώστε να επιτευχθεί πραγματικά η διάθεση, αν όχι των ίδιων, τουλάχιστον των μεταναστών δεύτερης γενιάς, των παιδιών όσων παραμένουν και δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα, να ενταχθούν στο πρότυπο δυτικής αστικής κουλτούρας.

Πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί; Με τα σύγχρονα μέσα των ΤΠΕ, μέσω των οποίων οι οπτικοακουστικές καινοτομίες μπορούν να βοηθήσουν πολύ πιο άμεσα τόσο τους εκπαιδευτές όσο και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κοινές γραμμές επικοινωνίας, αρχικά ως προς τα βασικά με τη γλώσσα και τον τρόπο ενδυμασίας, και στη συνέχεια με τη διαμόρφωση αντιλήψεων και απόψεων που αφορούν ζητήματα ελευθερίας, ισότητας και ηθικής, να αναπτύξουν τους εαυτούς τους μέσα στο πλαίσιο ενός διαφορετικού και φιλόξενου κοινωνικού ανήκειν. Αυτή είναι και η επιδίωξη των φορέων ενσωμάτωσης, να υπάρξει αρχικά ένα πέπλο προστασίας των νέων παιδιών που εντάσσονται στην εκπαίδευση από κάθε είδους κακοποιήσεις και αποκλεισμούς, μία ποιοτική εκπαίδευση (UNHCR, 2015) που θα περιορίσει το ότι ένα χαμηλότατο ποσοστό που μόλις υπερβαίνει

το 20% πηγαίνει σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής, που ταυτίζεται με τη χρήση καινοτόμων μέσων όπως τα εκπαιδευτικά βίντεο, οι ψηφιακές μορφές συνεπικοινωνίας στο έργο του εκπαιδευτικού όπως το ψηφιακό μεταφρασμένο υλικό, οι συνεχείς επιμορφωτικές ασύγχρονες δράσεις και οι προβολές κατάλληλων βιωματικών και συλλογικών διδασκαλιών που θα έχουν στόχο κυρίως να δείξουν στους νέους αυτούς πολίτες ότι είναι δυνατό για τους ίδιους να στηρίξουν αυτόν ακριβώς τον τίτλο.

Πρόσθετα, η ψηφιακή καινοτομία που μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν αμεσότερα τις δικές τους καινοτόμες και επιχειρηματικές ιδέες, ιδίως σε κλάδους που οι ίδιοι δείχνουν να γνωρίζουν – όπως η εστίαση και ο πρωτογενής τομέας – σε συνδυασμό με την Τεχνητή Νοημοσύνη που μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά, δείχνοντας ένα πλαίσιο αυτοτοποθέτησης του μεγάλου αυτού συνόλου σε ειδικεύσεις, ανάλογα με την κλίση του καθενός και της καθεμίας, κάτι που με τα τωρινά μέσα είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει, η επιτυχής έκβασή του όμως μπορεί να επιφέρει, σύμφωνα και με την επιταγή της UNESCO (2017) εξαιρετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την κατάλληλη ενσωμάτωση, το να γίνει με άλλα λόγια το ανήκειν των πληθυσμιακών αυτών ομάδων όχι μόνον κοινωνικά αποδεκτό αλλά και οικονομικοεργασιακά ωφέλιμο και αποδοτικό.

3. Συμπεράσματα

Στη βάση των παραπάνω, το συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως η επιτυχής πρόκληση της δημόσιας δράσης που αφορά τη μετάβαση στη νοοτροπία του ανήκειν για τους πρόσφυγες επιβάλλει σύγχρονη και σχετικά επιθετική στρατηγική. Η στρατηγική αυτή, για να πετύχει χρειάζεται καινοτομία. Η οποία καινοτομία μπορεί να βρεθεί μέσα από τη στροφή στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων της σύγχρονης εποχής. Η θεσμική αντιμετώπιση στο ζήτημα που αποτελεί, εκτός των άλλων, μία από τις κυριότερες προκλήσεις για το δημοκρατικό ευρωπαϊκό σύνολο, τη διαχείριση ροών μίας μεγάλης πλειάδας ατόμων με άλλες κουλτούρες και αντιλήψεις, ώστε να αφομοιωθούν ομαλά και με αποδοχή τους από το γηγενή πληθυσμό, απαιτεί να μπει στο κέντρο της δράσης ως μέσο επίτευξης, η – ενισχυμένη σε μορφή και κύρος – εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα όργανα εκπαίδευσης είναι σε θέση να επιτύχουν την αφομοίωση αυτή, έχοντας και τα ίδια τις κατάλληλες προδιαγραφές και τα ανάλογα κίνητρα δράσης. Το ανήκειν για το μετανάστη ή τον πρόσφυγα πρέπει να το έχει ήδη αναπτύξει στην ενσυναίσθησή του ο λειτουργός που αναλαμβάνει την εκπαίδευση, το απαρέγκλιτο λειτουργήμα να επιτύχει με τα εργαλεία της ψηφιακής μετάβασης αυτό που ονομάζουμε ως ανήκειν ή, καλύτερα, συν ανήκειν στη νέα, σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινότητα που όμως θα διατηρεί ατόφια τα ιστορικά, κοινωνικά και ιδιαίτερα πολιτισμικά υπόβαθρα που επί τόσους αιώνες την έκαναν να διατηρείται και να προοδεύει τόσο ώστε να αποτελεί το θελκτικό προορισμό για κατοίκους άλλων πολιτισμών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Bale, T. (2011). Πολιτική στις Χώρες της Ευρώπης. Πολυεπίπεδη Διακυβέρνηση και Αλληλεπιδράσεις. Κριτική.
- Robbins, S., DeCenzo, D., & Coulter, M. (2012). Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αρχές και Εφαρμογές. (Β. Κέφης, Επιμ., & Η. Νικολάου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Βρυξέλλες: European Commission.
- Παπαδάκης, Β. (2023). Στρατηγική των Επιχειρήσεων: Θεωρία και μελέτες περιπτώσεων. Αθήνα: Ε. Μπένου.

Ξενογλώσση

- Benveniste, L., Silva, K., & Hogeveen, J. (2023, Δεκέμβριος 13). Refugee education: Financing what matters. *Education for Global Development*.
- Jalbout, M. (2020). *Finding solutions to Greece's Educational Crisis*. A Theirworld Report from Theirworld.
- OECD. (2015). *Helping Immigrant Students to Succeed at School - and Beyond*. OECD.
- UNESCO. (2017). *Protecting the Right to Education for Refugees*. Παρίσι: UNESCO.
- UNHCR. (2015). *Starting Out - Why Education for refugees matters*. Ανάκτηση από <https://www.unhcr.org/starting-out-why-education-refugees-matters>

ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΕΣ ΚΕΝΤΗΣΤΡΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΟΥΝΤΑ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΕΙΟΥ «ΜΕΡΙΜΝΑ ΠΟΝΤΙΩΝ ΚΥΡΙΩΝ»

Κερτεμελίδου Παρασκευή

Επίκουρη Καθηγήτρια, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Περίληψη

Η επαγγελματική ενσωμάτωση των προσφυγικών πληθυσμών από τη Μικρά Ασία στις νέες πατρίδες ήταν καθοριστική για την ατομική και οικογενειακή επιβίωση. Κυρίως οι προσφυγοπούλες όπου και αν βρέθηκαν, σε αγροτικές ή αστικές περιοχές, με την εργασία τους, συνέβαλλαν και συμπλήρωναν το οικογενειακό εισόδημα. Το Σωματείο «Μέριμνα Ποντίων Κυριών⁴⁹» το οποίο ιδρύθηκε το 1904 στην Τραπεζούντα του Πόντου και επανιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1923, ανέπτυξε το Εργαστήριο Κοπτικής–Ραπτικής και Εργόχειρων–Κεντημάτων για να προσφέρει στήριξη και εξασφάλιση επαγγελματικών εφοδίων σε απροστάτευτες νεαρές προσφυγοπούλες. Η Μέριμνα σε αυτά τα 100 χρόνια λειτουργίας της συνέχισε το κοινωνικό της έργο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της κάθε εποχής. Η παρούσα ανακοίνωση θα είναι μια βιβλιογραφική έρευνα συνδυάζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία με πρωτογενές αρχειακό υλικό και φωτογραφίες από το Μουσείο «Κεντώντας τη μνήμη» ώστε να αναδείξει τη σημαντική συμβολή του γυναικείου αυτού σωματείου στην ένταξη των προσφύγων της Μικράς Ασίας στη Θεσσαλονίκη.

Λέξεις κλειδιά: γυναικείο σωματείο, χειροτεχνικό εργαστήριο, επαγγελματική ενσωμάτωση.

1. Εισαγωγή

Στόχος της εισήγηση αυτής είναι η ανάδειξη της συμβολής του γυναικείου σωματείου «Μέριμνα Ποντίων Κυριών» στην εκπαίδευση δεξιοτήτων που ανέπτυξαν και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων στις οποίες ειδικεύτηκαν οι προσφυγοπούλες μέσω της Μέριμνας με στόχο πάντα, την επαγγελματική ενσωμάτωση τους στις νέες πατρίδες και τη συμβολή τους στον εργασιακό βίο της Ελλάδας. Η σταδιακή ενσωμάτωση των Μικρασιατών στον ελληνικό κοινωνικό ιστό από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 και εντεύθεν αποτέλεσε το δίχως άλλο τομή στη νεότερη ελληνική ιστορία. Η χώρα ενισχύθηκε δημογραφικά, ο πληθυσμός των παραμεθόριων περιοχών πύκνωσε, ενώ παράλληλα δρομολογήθηκαν μεγάλα δημόσια έργα και αναζωογονήθηκε ο πρωτογενής τομέας με πολλαπλά οφέλη για την ανόρθωση της ελληνικής οικονομίας. Επιπροσθέτως, ο δυναμισμός του προσφυγικού στοιχείου και η ύπαρξη εντός αυτού κοινοτήτων με ιδιαίτερα υψηλό πολιτιστικό

⁴⁹ Για λόγους συντομίας θα αναφερόμαστε από εδώ και στο εξής στη Μέριμνα Ποντίων Κυριών ως Μέριμνα.

κεφάλαιο, όπως λόγου χάρη οι Πολίτες, οι Σμυρνιοί και οι Πόντιοι, υπήρξε καταλύτης ευρύτερων διεργασιών, οι οποίες συνέβαλαν τόσο στην έξοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας, όσο και την ενίσχυση της εξωστρέφειας του ελληνικού πνεύματος.

Η αποκατάσταση και η ενσωμάτωση των προσφύγων είναι σύνθετα φαινόμενα και η εργασία ήταν εκτός από επιβίωση για τους Μικρασιάτες, αλλά και μοχλός κοινωνικής αναδημιουργίας και ανάπτυξης της εθνικής οικονομίας. Σε αυτή την εισήγηση, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις θεσμικές παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα για την εργασιακή τους αποκατάσταση, τόσο από ελληνικούς, όσο και διεθνείς φορείς. Αυτή ήταν άλλωστε μία από τις κύριες προτεραιότητες της Πολιτείας, μαζί φυσικά με τα προγράμματα στέγασης και κοινωνικής μέριμνας, που αποσκοπούσαν στην κάλυψη των πλέον άμεσων βιοτικών αναγκών. Πρόκειται για ένα θέμα επίκαιρο και δυστυχώς πάντοτε ανοικτό. Οι οικογενειακές ιστορίες και οι μνήμες από τις χαμένες πατρίδες συνυπάρχουν με φυλαγμένα αντικείμενα που γίνονται αφορμή για την αφήγησή τους. Το προσφυγικό ζήτημα εξακολουθεί να βρίσκεται ως τις μέρες μας στον δημόσιο διάλογο της Ελλάδας και της Ευρώπης με άλλους όρους, υπό άλλες συνθήκες, αλλά με σκληρό πυρήνα το ίδιο διαχρονικό και διατοπικό τραύμα της προσφυγιάς.

2. Σύντομο ιστορικό της Μικρασιατικής Καταστροφής

Ο ελληνικός στρατός αποβιβάστηκε στη Σμύρνη στις 2/15 Μαΐου 1919 και κατέλαβε την πόλη και μια εκτεταμένη ζώνη στην ενδοχώρα της. Μετά από σημαντική καθυστέρηση επρόκειτο να υπογραφεί στις 28 Ιουλίου/10 Αυγούστου 1920 η Συνθήκη Ειρήνης των Σεβρών μεταξύ των νικητών του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου και της ηττημένης Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η Συνθήκη δημιουργούσε αυτό που αποκλήθηκε η Ελλάδα «των δύο ηπείρων και των πέντε θαλασσών» καθώς προβλεπόταν η προσάρτηση στην ελληνική επικράτεια της Ανατολικής Θράκης, πλην της Κωνσταντινούπολης. Η υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών δεν σήμαινε όμως τον τερματισμό του Ανατολικού ζητήματος, καθώς οι ελληνικές δυνάμεις αντιμετώπιζαν ήδη από τον Μάιο του 1919 την εντεινόμενη αντίθεση ενός νέου τουρκικού εθνικιστικού κινήματος υπό τον Μουσταφά Κεμάλ. Η εκστρατεία, η οποία αναλήφθηκε χωρίς οικονομική βοήθεια ή ενίσχυση σε πολεμικό υλικό εκ μέρους των Συμμάχων, κλιμακώθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη έληξε με την κατάληψη του Εσκή Σεχίρ, του Αφιών Καραχισάρ και της Κιουτάχειας τον Ιούλιο του 1921. Οι ελληνικές δυνάμεις παρέμειναν στη Μικρά Ασία τον χειμώνα του 1921-22, καθώς ήταν πολιτικά αδιανόητο η Κυβέρνηση να προχωρήσει στην εγκατάλειψη του εδάφους, αλλά και των Ελλήνων της Μικράς Ασίας. Το καλοκαίρι του 1922 κυριαρχούσε η αίσθηση του αδιεξόδου. Η τελική επίθεση των τουρκικών δυνάμεων στις 13/26 Αυγούστου 1922 αιφνιδίασε τις ελληνικές δυνάμεις, οι οποίες δεν ήταν πλέον σε θέση να προβάλουν οργανωμένη αντίσταση (Lewellyn-Smith, 2009).

Ο τουρκικός στρατός κατέλαβε τη Σμύρνη εντός δύο εβδομάδων, στις 27 Αυγούστου/9 Σεπτεμβρίου. Η κατάληψη της Σμύρνης και η μεγάλη πυρκαγιά σηματοδοτούσαν όχι μόνο το τέλος της Μεγάλης Ιδέας, στην οποία βασίστηκε η ελληνική εξωτερική πολιτική από την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1830 και μετά, αλλά και τον ξεριζωμό 1.300.000 Ελλήνων, οι οποίοι κατέφυγαν πρόσφυγες στην Ελλάδα. Επρόκειτο για το τέλος της παρουσίας του Ελληνισμού στην Ιωνία μετά από 2.500 χρόνια συνεχούς παρουσίας. Η έλευση των μικρασιατών Ελλήνων στην Ελλάδα ήταν ένα πραγματικό γεγονός το οποίο δεν ήταν αναστρέψιμο. Εντασσόταν όμως στο ευρύτερο πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων, οι οποίες αποτελούσαν αντικείμενο διευθέτησης στη Συνδιάσκεψη της Λωζάννης στις 30 Ιανουαρίου/12 Φεβρουαρίου 1923. Οι Έλληνες που είχαν εγκαταλείψει την Τουρκία (1.300.000) ανταλλάσσονταν με 450.000 μουσουλμάνους του ελληνικού κράτους. Εξαιρούνταν της ανταλλαγής οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου και οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης. Στους πρόσφυγες αναγνωριζόταν το δικαίωμα να μεταφέρουν την κινητή περιουσία τους, ενώ η ακίνητη προβλεπόταν να καταγραφεί ενόψει αποζημίωσης στο μέλλον, αφού πρώτα μια ειδική επιτροπή θα αναλάμβανε να συμψηφίσει το σύνολο των περιουσιών μεταξύ των δύο χωρών (Lewellyn-Smith, 2009, Ριζάς, 2015).

2.1. Η έλευση των προσφύγων

Το πρώτο κύμα των προσφύγων το φθινόπωρο του 1922 προερχόταν από τη δυτική και τη βόρεια Μικρά Ασία. Επόμενο κύμα αποτέλεσαν οι Έλληνες της Ανατολικής Θράκης, περίπου 250.000, οι οποίοι πέρασαν τον ποταμό Έβρο μέχρι τα μέσα Οκτωβρίου, συναποκομίζοντας το μεγαλύτερο μέρος της κινητής περιουσίας τους. Με ανάλογο τρόπο μετά τις 11 Νοεμβρίου έφθασαν και οι περίπου 25.000 Έλληνες της χερσονήσου της Καλλίπολης. Στα τέλη του 1922 και τις αρχές του 1923 Έλληνες του Πόντου κατέφυγαν στη Ρωσία ή την Κωνσταντινούπολη. Πριν την εκκένωση της τελευταίας από τα συμμαχικά στρατεύματα, τον Οκτώβριο του 1923, κατέφυγαν στην Ελλάδα περίπου 40.000 Ελληνορθόδοξοι κάτοικοί της. Πρόσφυγες από τον Πόντο, την Κιλικία ή άλλα μέρη της κεντρικής και ανατολικής Μικράς Ασίας, κατέφυγαν στα τέλη του 1922 στη Συρία, κυρίως στο Χαλέπι, για να μεταφερθούν λίγους μήνες αργότερα και αυτοί, μέσω Βηρυτού και Κύπρου, στην Ελλάδα (Ανδριώτης, 2020).

Οι πρόσφυγες έφτασαν στην Ελλάδα σε κατάσταση τραγική. Οι περισσότεροι, έχοντας εγκαταλείψει βιαστικά τις εστίες τους, δεν είχαν φέρει τίποτα μαζί τους. Ένα πρώτο μέτρο υπέρ των προσφύγων, ήδη από τις αρχές Σεπτεμβρίου, ήταν η διενέργεια εράνων, σε πανελλήνιο ή τοπικό επίπεδο. Για τις πρώτες ανάγκες των προσφύγων στους καταυλισμούς μοιράστηκαν φάρμακα, αλεύρι, γάλα σε κουτιά και σαπούνια από το Υπουργείο Περιθάλψεως και τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό. Σε ορισμένες κατηγορίες προσφύγων δόθηκαν προσωρινά χρηματικά βοηθήματα, ενώ σύντομα αποφασίστηκε η καταβολή προσφυγικού επιδόματος σε όλους. Σε όλες τις πόλεις υπάρχοντες σύλλογοι και νέοι, ειδικά ιδρυμένοι για τον σκοπό αυτό, προσπάθησαν να συνδράμουν με τη συγκέντρωση και διανομή τροφίμων, ρουχισμού και κλινοσκεπασμάτων, τη διοργάνωση συσσιτίων κ.ά. Οι πρόσφυγες στεγάστηκαν προσωρινά σε εγκαταλειμμένες αποθήκες, εκκλησίες, σχολεία, θέατρα, δημόσια κτίρια και στρατόπεδα, υπόστεγα, σκηνές, αυτοσχέδιες κατασκευές στο ύπαιθρο, όπου υπήρχε ελεύθερος χώρος. Η εικόνα του Πειραιά, της Θεσσαλονίκης, της Αθήνας και άλλων πόλεων ήταν αυτή ενός απέραντου καταυλισμού. Οι συνθήκες της μετακίνησης και της άφιξης, η σωματική ταλαιπωρία, η κακή διατροφή, η υποτυπώδης στέγαση, ο ψυχικός τραυματισμός επιβάρυναν την υγεία των προσφύγων (Ανδριώτης, ό.π.).

2.3 Στρατηγικές επιβίωσης και ενσωμάτωσης

Η περίθαλψη και η μέριμνα για στέγαση των προσφύγων ήταν οι άμεσες και επείγουσες προτεραιότητες όλων των φορέων, ελληνικών και διεθνών, που ασχολήθηκαν με την αποκατάστασή τους. Ωστόσο, εξίσου σημαντική αποδείχθηκε και η προσπάθεια ένταξής τους στην αγορά εργασίας, η οποία αποτέλεσε βασικό άξονα της αποκατάστασης και ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Στόχος ήταν να μπορούν να έχουν τα μέσα για να συντηρηθούν και να μην εξαρτώνται από τη μέριμνα του κράτους και των διεθνών οργανισμών, μέτρα τα οποία εκ των πραγμάτων είχαν προσωρινό χαρακτήρα. Η εγκατάσταση των προσφύγων σε τόπους όπου θα είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις επαγγελματικές ασχολίες που ασκούσαν και στους τόπους καταγωγής τους αποτέλεσε βασική επιδίωξη τόσο της Ε.Α.Π.⁵⁰ όσο και των ελληνικών κρατικών αρχών. Παρά τις δυσχέρειες στην υλοποίηση αυτής της πολιτικής, με αποτέλεσμα και οι ίδιοι οι πρόσφυγες να κάνουν λόγο για «απροσάρμοστο εγκατάσταση», η συνέχιση του επαγγέλματος αποτέλεσε επιδίωξη και των ίδιων των προσφύγων σε συλλογικό ή ατομικό επίπεδο. Κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσης των προσφύγων στον εργασιακό και κοινωνικό ιστό των νέων πατρίδων, κρίθηκε ότι η συνέχιση των ίδιων ή παρεμφερών επαγγελματικών δραστηριοτήτων με αυτές που ασκούσαν στις γενέτειρές τους, θα διευκόλυνε τη δύσκολη μετάβαση (Ανδριώτης, ό.π.).

Παράδειγμα συνέχισης της επαγγελματικής δραστηριότητας σε οικογενειακή κατά κύριο λόγο βάση είναι αυτό των Ποντίων χαλκουργών που εγκαταστάθηκαν στη Θεσσαλονίκη. Προερχόμενοι από διάφορα μέρη του Πόντου, έστησαν τα εργαστήριά τους στην πλατεία Χαλκίων, δίπλα στους

⁵⁰ Επιτροπή Αποκαταστάσεως Προσφύγων

Θεσσαλονικείς ομοτέχνους τους. Ωστόσο, συχνά οι επικρατούσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες επέβαλλαν την προσαρμογή προς νέες κατευθύνσεις.

3. Ξένες φιλανθρωπικές οργανώσεις και σωματεία

Στο οξύ προσφυγικό πρόβλημα που αντιμετώπιζε η Ελλάδα ήταν εξαιρετικά σημαντική η ανταπόκριση ξένων φιλανθρωπικών οργανώσεων, ορισμένες από τις οποίες είχαν δραστηριοποιηθεί στη χώρα μετά το τέλος του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Οι κυριότερες από τις οργανώσεις που έδωσαν το παρών ήδη το φθινόπωρο του 1922 ήταν ο Διεθνής Ερυθρός Σταυρός, ο Αμερικανικός Ερυθρός Σταυρός, η American Women's Hospitals, η Near East Relief, το Save the Children Fund, η Society of Friends, ο Σουηδικός Ερυθρός Σταυρός κ.ά. Οι περισσότερες οργανώσεις είχαν στην ευθύνη τους έναν ή περισσότερους προσφυγικούς καταυλισμούς. Ο Αμερικανικός Ερυθρός Σταυρός επέκτεινε τη δράση του σε όλη τη χώρα από τον Οκτώβριο του 1922 έως και τον Ιούνιο του 1923. Έχοντας διαιρέσει την Ελλάδα σε δώδεκα περιφέρειες, ο Αμερικανικός Ερυθρός Σταυρός διένειμε, με τα αντίστοιχα κλιμάκιά του και τη συνδρομή των τοπικών Αρχών, τρόφιμα, ρουχισμό, φαρμακευτικό υλικό, φροντίζοντας συγχρόνως να καλύψει ανάγκες που παρουσιάζονταν, όπως ήταν για παράδειγμα οι απολυμαντικοί κλίβανοι, και εξοπλίζοντας νοσοκομεία, βρεφονηπιακούς σταθμούς και ιατρεία. Ενδεικτικά τον Μάρτιο του 1923 τροφοδοτούσε καθημερινά 533.240 πρόσφυγες (Rodogno, 2022).

Η Near East Relief μετέφερε τον Αύγουστο 1922 την έδρα της από την Κωνσταντινούπολη στην Αθήνα. Φρόντισε για τη μεταφορά 15.644 ορφανών από τη Μικρά Ασία και την Κωνσταντινούπολη στην Ελλάδα και ίδρυσε ορφανοτροφεία στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Κέρκυρα, την Κεφαλονιά, τη Θάσο, την Κόρινθο, το Λουτράκι, την Αιδηψό, τη Χαλκίδα, τη Σκάλα Ωρωπού και την Ερμούπολη. Στην Αθήνα δημιουργήθηκε ορφανοτροφείο αρρένων στον χώρο του Ζαπείου, ενώ το αντίστοιχο θηλέων λειτούργησε στην ανατολική πτέρυγα των Παλαιών Ανακτόρων (σημερινό Μέγαρο Βουλής), σε συνεργασία με τον Διεθνή Σύνδεσμο Γυναικών. Παράλληλα φρόντισε για την επανένωση οικογενειών με την ίδρυση ειδικών γραφείων σε όλη τη χώρα και την υιοθεσία ορφανών στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες (Αμερικανική Περίθαλψη Εγγύς Ανατολής, 1925). Η οργάνωση American Women's Hospitals ή «Νοσοκομεία Αμερικανίδων Κυριών» ανέλαβε υγειονομικά την καραντίνα της Μακρονήσου και ίδρυσε οκτώ νοσοκομεία, τα πέντε στην Αττική, μαιευτήριο στη Θεσσαλονίκη και σανατόριο στη Θάσο (Lovejoy, 1933).

3.1 Γυναικεία Φιλανθρωπικά Σωματεία στη Θεσσαλονίκη

Στις αρχές της δεκαετίας του 1920 υπάρχει σημαντική παρουσία του γυναικείου κινήματος διεθνώς. Στη Θεσσαλονίκη το πρώτο γυναικείο σωματείο ιδρύεται το 1883 και είναι η «Φιλόπτωχος Αδελφότητα Κυριών». Από την εποχή της τουρκοκρατίας, η Φιλόπτωχος Αδελφότης Κυριών Θεσσαλονίκης, επιτέλεσε έργο εθνικό, φιλανθρωπικό, κοινωνικό, πολιτιστικό. Η Φιλόπτωχος πραγματοποιούσε συσσίτια για άπορους, φρόντιζε άρρωστα παιδιά, παρείχε φαρμακευτική περίθαλψη και δωρεάν νοσηλεία, καθώς και βιβλία, σχολικά είδη, ρούχα και παπούτσια σε άπορους μαθητές. Το 1876 ιδρύθηκε εργαστήριο κοπτικής και κεντήματος, όπου μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να μάθουν γραφή και ανάγνωση, μαζί με την εκμάθηση της λεπτής τέχνης του κεντήματος. Χάρη στο εργαστήριο της Φιλόπτωχου, χιλιάδες μαθήτριες βρήκαν τρόπο να βγάλουν τα προς το ζην τους. Η Φιλόπτωχος διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο κατά τη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα. Βοήθησε με όλες της τις δυνάμεις τους Μακεδονομάχους, ενώ με το μανδύα της φιλανθρωπίας, μετέβαλλε το οίκημά της σε κέντρο μυστικών συνεδριάσεων και εφοδιασμού του Μακεδονικού Αγώνα. Μάλιστα, η Φιλόπτωχος έραψε κρυφά χιλιάδες ελληνικές σημαίες, με τις οποίες υποδέχθηκαν τον στρατό την ημέρα της απελευθέρωσης, στις 26 Οκτωβρίου του 1912⁵¹.

⁵¹ <https://www.grtimes.gr/themata-grtimes/316767>

Στην οργανωμένη φιλανθρωπική δραστηριότητα μετά την απελευθέρωση από τον Οθωμανικό ζυγό το 1912 και κυρίως της έλευσης των προσφύγων στη Θεσσαλονίκη λίγο πριν και μετά τη Μικρασιατική καταστροφή συνδράμουν και άλλα γυναικεία φιλανθρωπικά σωματεία. Το «Άσυλο του Παιδιού» ιδρύεται το 1919 από μία ομάδα κυριών της Θεσσαλονίκης με σκοπό να προσφέρουν σημαντική αρωγή προς το παιδί και την εργαζόμενη μητέρα. Η λειτουργία του αρχικά περιελάμβανε Βρεφοκομείο, Νηπιαγωγείο, Εξωτερικό Ιατρείο, Μαιευτήριο, Οδοντιατρική Κλινική, Σχολή Βρεφοκόμων και Σχολή Μαιών. Το Εξωτερικό Ιατρείο και η φαρμακευτική βοήθεια απευθύνονταν σε όλο το κοινωνικό σύνολο της Θεσσαλονίκης, ανεξαρτήτως εθνότητας και θρησκείας, σκιαγραφώντας έτσι τον πολυπολιτισμικό προσανατολισμό της προσπάθειας αυτής. Το 1922 άρχισε να φιλοξενείται στις εγκαταστάσεις του το πρώτο στην Ελλάδα διθέσιο Δημοτικό Σχολείο με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας, ουσιαστικά το πρώτο ολοήμερο σχολείο του ελληνικού κράτους⁵².

Η «Μέριμνα του Παιδιού», ιδρύεται το 1921. Ξεκίνησε ως «Σύνδεσμος Ελληνίδων Δεσποινίδων Θεσσαλονίκης Μέριμνα» και σκοπό αρχικά είχε τη βοήθεια των πτωχών παιδιών και τη μόρφωση των άπορων κοριτσιών. Η Μικρασιατική Καταστροφή θα φέρει στην πόλη χιλιάδες απροστάτευτα παιδιά, τα οποία χρειάζονται τη βοήθεια των κοινωνικών ιδρυμάτων της πόλης και η νεοσύστατη «Μέριμνα του Παιδιού» θα δώσει τη δική της μάχη σε αυτόν τον τομέα. Τα μαθητικά ιατρεία, η πολυκλινική και τα εξωτερικά ιατρεία της θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν όσους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα αρχικά για ιατρική παρακολούθηση, ενώ χιλιάδες είναι σήμερα οι Θεσσαλονικείς οι οποίοι εμβολιάστηκαν στους χώρους της (Βαρέλλα, 1994).

Το Σωματείο Δεσποινίδων «Η Μέλισσα» ιδρύεται επίσης το 1921 και έδωσε στέγη στα 80 ορφανά που αρχικά έφθασαν στη Θεσσαλονίκη από τη Σμύρνη το 1922 αλλά και στα υπόλοιπα προσφυγόπουλα που έχρηζαν στέγασης και φροντίδας μετά την έλευσή τους στην πόλη. Συνολικά Τριακόσια παιδάκια είχαν βρει στέγη και έτσι ξεκίνησε σιγά σιγά να λειτουργεί το ορφανοτροφείο το οποίο στην αρχή ήταν μικτό και διέμεναν παιδιά έως 14 ετών, καθώς δεν ήταν υποχρεωτική η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπήρχε σχολείο αλλά και διάφορα εργαστήρια. Τα παιδιά έπλεκαν τις δικές τους κάλτσες και στο εργαστήριο υποδηματοποιίας δημιουργούσανε τα δικά τους παπούτσια. Υπήρχε εργαστήριο ταπητουργίας και εργοχείρων για τα κορίτσια και εργαστήριο ξυλουργικής για τα αγόρια⁵³.

Σε αυτούς τους δύσκολους καιρούς αλλά και σε αυτές τις ευνοϊκές συνθήκες για τη γυναικεία φιλανθρωπική δραστηριότητα ανασυστήνεται στη Θεσσαλονίκη το 1923 η «Αδελφότης των Κυριών Τραπεζούντος» έχοντας πλέον την ονομασία «Μέριμνα Ποντίων Κυριών».

3.2 Μέριμνα Ποντίων Κυριών

Η «Αδελφότης των Κυριών Τραπεζούντος η Μέριμνα» ιδρύθηκε το 1904 στην Τραπεζούντα με την πρωτοβουλία της Βασώς Ασλανίδου και την καθοδήγηση του Μητροπολίτη Τραπεζούντας Κωνσταντίου Β'. Σκοπός της Αδελφότητας είναι «η διά παροχής εργασίας υλική υποστήριξις των δεομένων προστασίας και αρωγής Ελληνίδων». Με την ίδρυση του σωματείου λειτούργησε και Εργαστήριο Κοπτικής – Ραπτικής και Εργοχείρων – Κεντημάτων, όπου εργάστηκαν εκατοντάδες κοπέλες. Εκεί μαζί με την εκμάθηση της τέχνης διδάσκονταν και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό και την ελληνική ιστορία. Στα εργαστήρια γίνονταν δεκτές σύμφωνα με τον Κανονισμό «εργάτιδες» τουλάχιστον 10 ετών, «μόνο ομοεθνείς και ομόδοξοι άνευ προστασίας οικογενειακής και έχουσαι ανάγκην αυτοσυντήρησεως». Οι μαθήτριες εργάζονταν καθημερινά εκτός Κυριακής και εορτών κάτω από την επίβλεψη ειδικών τεχνητριών (Χατζηκυριακίδης, 2004).

Από την ίδρυσή της και μέχρι τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 προσέφερε τις υπηρεσίες της στην Εκκλησία και την κοινωνία σε κάθε περίπτωση. Ανέλαβε τη διεύθυνση και λειτουργία του Ορφανοτροφείου Τραπεζούντας και συνέβαλε σημαντικά στην περίθαλψη και εγκατάσταση των προσφύγων που εκδιώχθηκαν από τους τούρκους. Με αυτοθυσία οι κυρίες της

⁵² <https://www.asylopaidiou.gr/home-page-2/istoria-orosima>

⁵³ <https://www.voria.gr/article/istories-palias-thessalonikis-to-ktirio-tis-melissas-ke-i-gineka-pou-tou-edose-zoi>

Μέριμνας μετέφεραν την αμερικάνικη βοήθεια στην απαγορευμένη αρμενική παροικία και προσέφεραν μετά από έρανο 200 λίρες στο νοσοκομείο Τραπεζούντος.

Το 1923 επανιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη μετά από τις προσπάθειες της Θάλεια Σαουλίδου και του ζεύγους Θεοφυλάκτου και ανέπτυξε ανάλογες δραστηριότητες για να στηρίξει νεαρές προσφυγοπούλες. Οργανώθηκε εκ νέου το Εργαστήριο Κοπτικής – Ραπτικής και Εργοχείρων – Κεντημάτων όπου προσφερόταν εργασία σε κοπέλες που αντιμετώπιζον θέμα επιβίωσης μετά τον ξεριζωμό και την καταστροφή. Στη Θεσσαλονίκη συνεχίστηκε η εξαιρετικής ποιότητας παραγωγής προϊόντων: άσπρα και χρωματιστά κεντήματα, μαξιλαροθήκες, κάδρα, νυφικά, εσώρουχα, κ.ά. Κυρίως τα ασπρόρουχα και τα εργόχειρα της Μέριμνας είχαν πολύ μεγάλη απήχηση στο κοινό λόγω των σχεδίων αλλά και της ποιότητάς τους. Η Μέριμνα πήρε μέρος στην 1^η Διεθνή Έκθεση Θεσσαλονίκης το 1926 με δικό της περίπτερο όπου εκτέθηκαν τα κεντήματα, οι δαντέλες αλλά και υφαντά είδη, τα οποία πήραν εξαιρετικές κριτικές και λόγω των «ασυναγώνιστων τιμών» (Χατζηκυριακίδης, ό.π.).

3.3 Η αξιοποίηση της τεχνογνωσίας ως μέσον επανένταξης και επιβίωσης

Η Μέριμνα μέσα από τα χειροτεχνικά της εργαστήρια βοήθησε στην επιβίωση και ένταξη των γυναικών προσφύγων αξιοποιώντας τη δεξιότητα του κεντήματος και μετατρέποντάς τη σε επάγγελμα. Οι κεντήστρες εξάσκησαν το επάγγελμά τους είτε σε οργανωμένα εργαστήρια που λειτούργησαν εντός των προσφυγικών συνοικισμών, είτε στο σπίτι τους με κατ' αποκοπήν εργασία (Mears, 1929, Λεοντίδου, 2002). Παρόμοια στρατηγική ακολούθησαν και αρκετές γυναίκες που γνώριζαν κοπτική και ραπτική, όπως δείχνει και η ακόλουθη αγγελία που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Σημαία της Καλαμάτας στις 2.11.1922: «Πρόσφυζ δεσποινίς, αρίστης οικογενείας γνωρίζουσα άριστα την τέχνην της μοδίστρας γυναικείων φορεμάτων και ασπρορούχων, ζητεί εργασίαν κατ' οίκον αντί λογικής αμοιβής. Πληροφορία παρά τω Αμερικανικώ Κινηματογράφω» (Μηλίτση-Νίκα et al, 2008).

Η συνθήκη της προσφυγιάς σε πολλές περιπτώσεις καθόρισε τις επιλογές των γυναικών και τις στρατηγικές ένταξης του στις νέες πατρίδες. Ο αγώνας για την επιβίωση ώθησε πολλές προσφυγοπούλες όχι μόνο σε καινοτόμες δραστηριότητες, αλλά κυρίως σε νέες για αυτές επαγγελματικές ενασχολήσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η επαγγελματική εκπαίδευση προηγείτο της εισόδου των νεαρής ηλικίας προσφύγων σε νέα επαγγέλματα. Για τον σκοπό αυτό, πέραν από τη Μέριμνα και άλλες φιλανθρωπικές οργανώσεις της Ελλάδας και του εξωτερικού με τη συνδρομή της Ε.Α.Π. ίδρυσαν στους προσφυγικούς συνοικισμούς επαγγελματικές σχολές και εργαστήρια εκμάθησης τεχνών, όπως η κοπτική, η ραπτική και το κέντημα (Mears, ό.π., σ. 111). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εργαστήρια κεντητικής και ραπτικής που ίδρυσε το 1923 η Αρμένικη Γενική Φιλανθρωπική Ένωση στην Κοκκινιά, στο Δουργούτι και τη Θεσσαλονίκη (Kevorkian – Tachjian, 2006).

Αντίθετα, παράδειγμα ανολοκλήρωτης προσπάθειας είναι η Βιοτεχνική Σχολή Πειραιώς στην Κοκκινιά καθώς δεν ολοκληρώθηκε η ανέγερση του κτιρίου για τη στέγασή της. Με την επωνυμία Νυκτερινή Πρακτική Εμπορική Σχολή Νέας Κοκκινιάς, που ιδρύθηκε το 1927 με τη συμβολή του Αρχιερατικού Επιτρόπου Γερβασίου Σουμελίδη και της Ενώσεως Εμπόρων και Καταστηματαρχών Κοκκινιάς, λειτούργησε προσωρινά σε προσφυγικά σπίτια⁵⁴.

4. Η Μέριμνα Ποντίων Κυριών μετά το 1923

Η Μέριμνα σε αυτά τα 100 χρόνια λειτουργίας της συνέχισε το κοινωνικό της έργο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της κάθε εποχής. Κατάφερε πολύ γρήγορα να κερδίσει την αγάπη και αποδοχή των Θεσσαλονικέων με το πολύπλευρο έργο της. Το 1934 απέκτησε ιδιόκτητη στέγη με

⁵⁴ «Σχέδιο Βιοτεχνικής Σχολής Πειραιώς στην Κοκκινιά», Μουσείο Μπενάκη, Αρχεία Νεοελληνικής Αρχιτεκτονικής – Αρχείο Νικολάου Μητσάκη

τη βοήθεια των μελών της και των κρατικών αρχών. Το 1950 ιδρύει και λειτουργεί τη «Στέγη Κοριτσιού», όπου κάθε χρόνο περί τις 100 φοιτήτριες και σπουδάστριες απ' όλα τα μέρη της Ελλάδας βρίσκουν οικογενειακή θαλπωρή και αγάπη για να παρακολουθήσουν άνετα τις σπουδές τους, είτε στο εργαστήριο της Μέριμνας ή σε άλλες ανώτερες ή ανώτατες σχολές, είτε να εργασθούν σε επιχειρήσεις, είτε ακόμη για να παρακολουθήσουν τις τελευταίες τάξεις του σχολείου.

Το 1976 φιλοξενεί με συναίσθημα ευθύνης και αγάπης 60 παιδάκια από τα κατεχόμενα της Κύπρου και την ίδια εποχή ιδρύει τον παιδικό σταθμό «ΑΡΓΩ», προσφορά στην εργαζόμενη μητέρα και στο παιδί. Το 1983 η Ακαδημία Αθηνών στην πανηγυρική της εκδήλωση της 30ης Δεκεμβρίου τιμά τη Μέριμνα με βραβείο και μετάλλιο «για την μεγάλη κοινωνική και πνευματική προσφορά της». Το 1990 διαμορφώνει κατάλληλα το ισόγειο διαμέρισμά της και δημιουργεί ξενώνα για τη φιλοξενία ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Φιλοξενεί κάθε ημέρα 15-18 άτομα, τους βοηθάει να εγκατασταθούν μόνιμα και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Το 1993 εγκαινιάστηκε και λειτουργεί μέχρι σήμερα με μεγάλη επιτυχία η μονάδα φροντίδας ηλικιωμένων «Διαμαντίδης Στέγη», η οποία κτίστηκε σε οικόπεδο 5 στρεμμάτων που παραχώρησε ο Δήμος Πολίχνης⁵⁵. Το 2005 εγκαινιάστηκε το Μουσείο «Κεντώντας τη μνήμη», το οποίο εξιστορεί την ιστορία της Τραπεζούντας, του Πόντου, αλλά και της Θεσσαλονίκης μέσα από την ιστορία της Μέριμνας. Η μουσειολογική αφήγηση ξετυλίγεται σε διαδοχικές εκθεσιακές ενότητες, κάθε μία από τις οποίες κεντάει με το δικό της τρόπο τη μνήμη.

Η Μέριμνα σήμερα παρά τις δύσκολες συνθήκες της οικονομικής και υγειονομικής κρίσης συνεχίζει αδιάλειπτα τις δραστηριότητές της σε όλους τους τομείς, διατηρώντας το ίδιο υψηλό επίπεδο ποιότητας στις υπηρεσίες που προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο, πάντα με απόλυτο σεβασμό στα παιδιά, τους ενοίκους της Διαμαντιδείου Στέγης και βέβαια τους εργαζομένους της.

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι αν στην αρχή οι πρόσφυγες επιδίωκαν την εξασφάλιση της καθημερινής τους επιβίωσης, σταδιακά οι στρατηγικές που ακολούθησαν είχαν ως στόχο την υπέρβαση της εύρωστης θέσης τους και την οικονομική και κοινωνική τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Στην προσπάθειά τους αυτή επιχείρησαν να αξιοποιήσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, την τεχνογνωσία και την εργασιακή εμπειρία που διέθεταν. Ταυτόχρονα, στράφηκαν και σε νέες επαγγελματικές και οικονομικές δραστηριότητες. Σε αυτό θα συνδράμουν σημαντικά οι φιλανθρωπικές οργανώσεις και κυρίως τα γυναικεία φιλανθρωπικά σωματεία όπως η Μέριμνα με την ίδρυση των χειροτεχνικών εργαστηρίων και την παροχή μαθημάτων ειδικών δεξιοτήτων όπως το κέντημα, η ραπτική και η υφαντουργία. Η εκμάθηση αυτών των τεχνών απεδείχθη ανεκτίμητο εφόδιο για τις προσφυγοπούλες στον αγώνα τους για επιβίωση, καθώς μετέτρεψαν τις δεξιότητες τους σε επάγγελμα το οποίο μπορούσαν να εξασκήσουν είτε σε οργανωμένα εργαστήρια είτε στο σπίτι τους. Τελικά, η εργασιακή αποκατάσταση των προσφύγων ήταν μια δυναμική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από συνέχειες, προσαρμογές, αλλαγές και μετασχηματισμούς, και στην οποία οι θεσμικές προσπάθειες συνδυάστηκαν με τα συλλογικά και ατομικά εγχειρήματα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αμερικανική Περίθαλψις Εγγύς Ανατολής (1925). *Το έργο της Αμερικανικής Περιθάλψεως της Εγγύς Ανατολής* (Σεπτέμβριος 1922-Δεκέμβριος 1924). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Ανδριώτης, Ν. (2020). *Πρόσφυγες στην Ελλάδα 1821-1940. Αφιξη, περίθαλψη, αποκατάσταση*. Αθήνα: Ίνστιτούτο της Βουλής των Ελλήνων.
- Βαρέλλα, Ε. (1994). *Μέριμνα Παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Ανδρονάκης.

⁵⁵ <https://www.merponky.gr/merimna-pontiwn/merimna>

- Λεοντίδου, Λ. (2002). Ένας χώρος ελπίδας και αρχιτεκτονικής πρωτοβουλίας: άτυπη εργασία και κατοικία στις προσφυγικές γειτονιές της Νίκαιας, στο: Εύη Προύσαλη (επιμ.), *Τα προσφυγικά σπίτια της Νίκαιας*. Αθήνα: Δήμος Νίκαιας - Εκδοτικός οίκος Λιβάνη, σ. 17-23.
- Lewellyn-Smith, M.(2009). *Το Όραμα της Ιωνίας. Η Ελλάδα στη Μικρά Ασία 1919-1922* (Λ. Κάσδαγλη Μετάφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μηλίτση-Νίκα, Α., Θεοφιλοπούλου-Στεφανούρη, Χρ. (2008). *Προσφυγικοί συνοικισμοί Καλαμάτας και Μεσσηνίας: από το αρχείο Διευθύνσεως Κοινωνικής Πρόνοιας Μεσσηνίας, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γ.Α.Κ. Καλαμάτα: Αρχαία Νομού Μεσσηνίας*.
- Ριζάς, Σ. (2015). *Το τέλος της Μεγάλης Ιδέας. Ο Βενιζέλος, ο αντιβενιζελισμός και η Μικρά Ασία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χατζηκυριακίδης, Κ. (2004). *100 χρόνια προσφοράς. Μέρμυρα Ποντίων Κυριών (1904-2004)*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Kevorkian, R. H. – Tachjian, V., *The Armenian General Benevolent Union: One Hundred Years of History*, Vol. I, 1906 -1940, AGBU, 2006.
- Lovejoy, E. P. (1933). *Certain Samaritans*. New York: Macmillan.
- Mears, E. G. (1929). *Greece Today: The Aftermath of the Refugee Impact*. California: Stanford University Press.
- Rodogno, D. (2022). *Night on Earth. A History of the International Humanitarianism in the Near East, 1918-1930*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΡΑΒΟΦΩΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΙΟΥΝ ΣΕ ΑΝΟΙΧΤΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΒΑΛΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΡΑΜΑ

Κατσιάνη Όλγα
Δρ. Κοινωνικής Εργασίας
Άμερ Τάντρος
Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η αύξηση παιδιών προσφύγων στη χώρα μας καθιστά αναγκαία τη δημιουργία πολιτικών και προγραμμάτων σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Όμως πέρα από τις πολιτικές αποφάσεις και τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ένας βασικός παράγοντας που επιδρά στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών είναι οι δικές τους προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευσή τους και οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των παιδιών προσφύγων, όπως η συμβολή ενός υποστηρικτικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, η παροχή κινήτρων, οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους κ.α.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει λοιπόν, στους παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των αραβόφωνων μαθητών που διαβιούν σε χώρους ανοιχτής φιλοξενίας στην Καβάλα και στη Δράμα.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, εκπαίδευση, προσδοκίες

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μετανάστευσης, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής τόσο της Ελλάδας, όσο και της Ευρώπης. Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών (Γκόβαρης, 2011). Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις αλλαγές. Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί κανόνα στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο θα διδάσκουν σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές (Cummins, 2005). Στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά το 2015, οι ελληνικές αρχές βρέθηκαν αντιμέτωπες με την πρόκληση να διαχειριστούν την είσοδο και την προσωρινή ή μόνιμη φιλοξενία σημαντικού αριθμού προσφύγων. Οι αρχές, εκτός της καταγραφής του πληθυσμού, όφειλαν άμεσα, να φροντίσουν για τη στέγαση, τη σίτιση και την ιατροφαρμακευτική φροντίδα όλων αυτών των ανθρώπων καθώς και την ένταξη στην εκπαίδευση όλων των παιδιών σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την UNESCO (2017), η εκπαίδευση, ως τρόπος ενδυνάμωσης αλλά και δημόσιο αγαθό, αποτελεί τον πρωταρχικό τρόπο με τον οποίο οι περιθωριοποιημένοι, οικονομικά και κοινωνικά, ενήλικες και παιδιά, μπορούν να ξεφύγουν από τη φτώχεια και να αποκτήσουν τα μέσα για να συμμετάσχουν πλήρως στις κοινωνίες τους. Επομένως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται πλέον να διαμορφώσει ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και θα προάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/τριων. Κι αυτό είναι ανάγκη να επιτευχθεί μέσω της πολυεθνικής εκπαίδευσης, η οποία δεν εξαναγκάζει τα άτομα να εγκαταλείψουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, αλλά τα ωθεί στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων. Αναδεικνύεται το γεγονός πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αίτημα των καιρών, οφείλει να θεωρείται μέρος της γενικής παιδείας, που παρέχεται στο σχολείο, και όχι διακριτό της κομμάτι, το οποίο προάγει την κοινωνικοποίηση των ατόμων μέσω των ιδιαίτερων κουλτούρων τους, ώστε εκείνα να απολαμβάνουν στο μέτρο που είναι δυνατό την ελευθερία τους και την ισότητά τους (Νικολάου, 2011).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η εκπαίδευση να ενισχύσει τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων, εκτιμώντας ότι η αποδοχή, από το σχολείο, της κουλτούρας των μαθητών συμβάλλει στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Γνωρίζοντας τους πολιτισμούς των άλλων απομακρυνόμαστε από τη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων κατά των μειονοτήτων (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, όπου μαθαίνουμε να κατανοούμε τους άλλους, να μπαίνουμε στη θέση τους. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το άτομο αναπτύσσει συλλογική συνείδηση, παραμερίζοντας τις κοινωνικές αδικίες και ανισότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση με άλλα λόγια πρεσβεύει, το άνοιγμα στους ξένους πολιτισμούς και το κάλεσμα συμμετοχής των άλλων στον δικό μας πολιτισμό.

Στη νέα αυτή πραγματικότητα, ο κοινωνικός ιστός αλλάζει και, όπως αναφέρει ο Ogdu (1992), οι μετανάστες αποτελούν μία μεταναστευτική μειονότητα. Μία ομάδα ανθρώπων, που σε αυτή την περίπτωση οι μεταναστευτικές κοινότητες έχουν έναν άλλο τρόπο αντιμετώπισης της εκπαίδευσης, καθώς είναι άνθρωποι που μετακινήθηκαν με τη θέλησή τους ή χωρίς αυτή και πολλές φορές δέχονται διακρίσεις ως προς τους στόχους που θέλουν να υλοποιήσουν. Βέβαια, όπως αναφέρει και η Ζωγραφάκη (2011), οι μετανάστες σε κάποιες περιπτώσεις επιβιώνουν κάνοντας «κατώτερα» επαγγέλματα στις χώρες τις οποίες ζουν και πολλές φορές δεν θέλουν απλώς και μόνο να βελτιώσουν τη σχέση που έχουν με την κυρίαρχη ομάδα και να νιώθουν ισότητα, αλλά σε πολλές περιπτώσεις θέλουν να γίνουν ακόμα καλύτεροι και να αποκτήσουν και πάλι τη θέση που είχαν στη χώρα καταγωγής τους. Αυτή η παράμετρος ίσως είναι βασική και είναι ένας παράγοντας χρήσιμος, σύμφωνα με τον οποίο μπορούμε να ερμηνεύσουμε το γεγονός ότι πολλά παιδιά προσφύγων θέλουν

ακόμα και στις χώρες υποδοχής να αποκτήσουν μια πολύ καλή μόρφωση και μέσω αυτής, μελλοντικά, ένα επάγγελμα το οποίο να έχει κοινωνικό κύρος, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν όλα εκείνα τα εχέγγυα για ένα καλύτερο μέλλον.

Επιπλέον, οι μεταναστευτικές μειονότητες επειδή δεν διαβιώνουν μόνιμα σε αυτή την κοινωνία, δεν επηρεάζονται από κάποια στερεότυπα που υπάρχουν σε αυτή και πιστεύουν ότι το σχολείο είναι ένα μέσο για να αποκτήσουν δεξιότητες και εφόδια απαραίτητα για καλύτερα επαγγέλματα. Σκεπτόμενοι έτσι όταν θα μπορέσουν να γυρίσουν στη χώρα καταγωγής τους, θεωρούν ότι θα έχουν εξασφαλίσει τα προσόντα για να έχουν καλύτερες συνθήκες ζωής. Επομένως, καθίσταται εμφανές ότι αυτές είναι κάποιες δυνάμεις, που, όπως αναφέρει η Ζωγραφάκη (2011), οδηγούν τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών να έχουν περισσότερες προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα και να επιδιώκουν να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αποβλέποντας σε ένα καλύτερο μέλλον.

Τα παιδιά διαφέρουν ως προς το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τον τρόπο που δέχονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες (Σφυρόερα, 2004). Η σχέση των παιδιών μεταναστών με το σχολείο συνδέεται με ζητήματα σχολικής επίδοσης και σχολικής διαρροής. Βασικοί λόγοι που οδηγούν σε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών και η έλλειψη κινήτρων για την εκπαίδευση (Σέλλα- Μάζη, 2015). Υπάρχουν μειονοτικές ομάδες των οποίων η γλώσσα και ο πολιτισμός διαφέρουν από αυτά της κυρίαρχης ομάδας, ωστόσο έχουν καλή σχολική παρουσία, κάτι που αντανάκλαται στο πρόγραμμα σπουδών, στο εκπαιδευτικό στυλ και σε άλλες σχολικές πρακτικές. Τα παιδιά μειονοτήτων δεν αποτυγχάνουν στο σχολείο λόγω απλών πολιτισμικών ή γλωσσικών διαφορών. Αντιθέτως μπορεί να έχουν θετική σχολική πορεία, παρά τις σημαντικές διαφορές στη γλώσσα και στον πολιτισμό το δικό τους και αυτό της κυρίαρχης ομάδας (Ogbu, 1992).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των προσδοκιών των παιδιών προσφύγων σχετικά με την εκπαίδευσή τους, αλλά κυρίως να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους σε μια μεταβατική χώρα, όπως η Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν: οι προσδοκίες των αραβόφωνων παιδιών σχετικά με την εκπαίδευσή τους και οι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυσή τους, ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των παιδιών προσφύγων, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες που διαμορφώνουν τα παιδιά, καθώς και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι μελλοντικές προοπτικές των παιδιών, με τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες. Λόγω του μικρού αριθμού αραβόφωνων μαθητών που διαβιώνουν στους χώρους ανοιχτής φιλοξενίας Καβάλας και Δράμας επιλέχθηκε το σύνολο των παιδιών ηλικίας 12 ετών και άνω. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία. Ως ποιοτική έρευνα ορίζεται κάθε είδους ερευνητική μέθοδος, η οποία εστιάζει σε μη μετρήσιμα δεδομένα και αυτό γιατί στην ποιοτική έρευνα αναζητούνται στοιχεία σχετικά με τις ζωές, εμπειρίες, συμπεριφορές αλλά και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων (Corbin & Strauss, 2008). Βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής προσέγγισης συνιστά η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των μεθόδων της στο εκάστοτε πλαίσιο, επομένως στην περίπτωσή μας, που οι συνθήκες του πληθυσμού στους ανοιχτούς χώρους φιλοξενίας συνεχώς εναλλάσσονται και ποικίλλουν, ήταν απαραίτητη η ευελιξία και η προσπάθεια για προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία διευκολύνει την ολοκληρωμένη παρουσίαση των απόψεων των ερωτωμένων, αλλά και την ενεργότερη συμμετοχή

και επικοινωνία του ερευνητή, σε σχέση με ένα πιο δομημένο χαρακτήρα (Ιωσηφίδης, 2008). Στον οδηγό της συνέντευξης, που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα μελέτη, έγινε χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, οι οποίες αν και θέτουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτωμένων, δεν θέτουν περιορισμούς ως προς το περιεχόμενο και το είδος των απαντήσεων. Σύμφωνα με αυτό, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντούν ελεύθερα περιφραστικά και όχι μονολεκτικά. Μέσα από αυτήν την ελευθερία είναι δυνατόν να προκύψουν απαντήσεις απρόσμενες, οι οποίες όμως θα οδηγήσουν σε νέες υποθέσεις και να αναλυθούν στη συνέχεια και να συμπεριληφθούν στα αποτελέσματά μας. Έτσι, στην εν λόγω μελέτη κάποιες από τις ερωτήσεις τροποποιήθηκαν ή παραλείφθηκαν σε ορισμένες περιπτώσεις ανάλογα με τον ερωτώμενο (Cohen & Manion, 1994).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το στοιχείο που είναι περισσότερο εμφανές από κάθε άλλο, συνολικά μέσα από τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, είναι το πόσο σημαντική θεωρούν την εκπαίδευσή τους όλα τα παιδιά-πρόσφυγες ανεξαιρέτως. Ακόμα και το παιδί Π8 που δήλωσε ότι δεν του αρέσει και τόσο το σχολείο και ότι δεν θέλει οπωσδήποτε να σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο, θεωρεί ότι το σχολείο τον βοήθησε στις κοινωνικές του σχέσεις και στην ένταξή του σε τοπική ομάδα ποδοσφαίρου, δηλαδή στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του από την προσφυγιά και μετά. Αυτό το στοιχείο το συναντήσαμε και στη βιβλιογραφία, όταν καταγράψαμε ότι οι πρόσφυγες που αναζητούν άσυλο επιδιώκουν να οργανώσουν ξανά τη ζωή τους, να βρουν κίνητρα για να μην παραιτηθούν από τη ζωή, να νιώσουν ξανά πως κάπου ανήκουν, να ενταχθούν σε νέες κοινωνικές ομάδες, να διευκολύνουν γενικότερα την εγκατάστασή τους στη νέα χώρα παραμονής (Γκότοβος, 2002). Είναι ξεκάθαρο μέσα από τις έρευνες που μελετήσαμε ότι καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών-προσφύγων στη χώρα παραμονής είναι η φοίτηση στο σχολείο, σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να προσαρμοστούν και τους παρέχει το δικαίωμα να θέσουν στόχους για τη ζωή τους. Ακόμη, καθίσταται εμφανές και στη δική μας έρευνα, αυτό που αναφέρει η Ζωγραφάκη (2011) ότι τα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως και το δείγμα μας, πιστεύουν ότι το σχολείο είναι ένα μέσο για να αποκτήσουν δεξιότητες και εφόδια απαραίτητα για καλύτερα επαγγέλματα, σκεπτόμενοι έτσι όταν θα μπορέσουν, όταν γυρίσουν στη χώρα καταγωγής τους να έχουν εξασφαλίσει τα προσόντα για να έχουν καλύτερες συνθήκες ζωής.

Στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τα παιδιά προσδοκούν η μάθηση να απευθύνεται σε αυτά, να ευνοείται η ενεργή συμμετοχή τους σε αυτήν, να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες τους, οι αξίες τους, οι σκέψεις τους και οι στάσεις ζωής τους (Kalantzis, 2011). Έτσι και στην παρούσα έρευνα, καταγράψαμε μαθητές που προσδοκούν να έχουν δασκάλους/καθηγητές που να μιλούν και αραβικά (τη μητρική τους γλώσσα), να έχουν χιούμορ, να μην είναι ρατσιστές, να ικανοποιούν τις επιθυμίες τους και να φοιτούν σε σχολεία με πολλά παιδιά από πολλές διαφορετικές εθνικότητες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά-πρόσφυγες έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με έλληνες και αλλοεθνείς συνομηλίκους, ενώ ταυτόχρονα αφιερώνουν χρόνο σε εξωσχολικές δημιουργικές δραστηριότητες με φίλους και όλο αυτό το αποδίδουν στις ευκαιρίες που τους δόθηκαν μέσα από τη φοίτηση σε σχολείο. Γίνεται κατανοητό λοιπόν το πώς η εκπαίδευση βοηθάει στην ένταξη και στην ενθάρρυνση για τη δημιουργία προσδοκιών (κοινωνικό-φιλικό περιβάλλον).

Καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των παιδιών, κατέχουν τα κίνητρα. Όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα κίνητρα θεωρούνται αίτια συμπεριφοράς, άρα μπορούμε να τα συνδέσουμε με τον κόπο που αφιερώνει ένα παιδί στο να καλλιεργήσει ένα υψηλό επίπεδο ικανοτήτων (Weiner, 2000). Πιο συγκεκριμένα, για τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα καταγράψαμε κίνητρα για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, όπως ενασχόληση με την ιατρική γιατί βοηθάει τον κόσμο ή για μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές, σπουδές για επαγγελματική αποκατάσταση ώστε να μπορέσει το παιδί να βοηθήσει οικονομικά την οικογένειά του ή ακόμα και σπουδές ώστε να μπορέσει να κάνει το παιδί

το χόμπι του επάγγελμα. Αν επίσης, συνδυάσουμε και το γεγονός ότι όλα τα παιδιά-πρόσφυγες που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι παιδιά που βίωσαν τη φρίκη του πολέμου και το μαρτύριο της αναγκαστικής προσφυγιάς, τότε εύκολα διαπιστώνουμε γιατί τα κίνητρά τους σχετίζονται με την ανθρωπιστική βοήθεια, με την καλύτερη δυνατή οικονομική αποκατάσταση και την ανάγκη τους να σπουδάσουν ελεύθερα σε αντικείμενα που πραγματικά τους ενδιαφέρουν.

Σημαντικό να αναφερθεί είναι και η αγωνία των παιδιών-προσφύγων σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και παραμονής. Σε έρευνες που μελετήσαμε, εντοπίσαμε την ιδιαίτερα σημαντική έμφαση που έδιναν οι πρόσφυγες στην όσο το δυνατόν ταχύτερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας που υποδοχής, έτσι ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν το συντομότερο δυνατό στη νέα κοινωνία (Stevenson & Willott, 2007). Αυτό το στοιχείο το εντοπίσαμε και στην παρούσα έρευνα, καθώς καταγράψαμε 4 από τα 10 παιδιά που σχολίασαν: ή ότι θέλουν δασκάλους/καθηγητές που να μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής για να μάθουν τη γλώσσα πιο γρήγορα ή ότι προσδοκούν γενικά να μάθουν καλύτερα τα ελληνικά για την καθημερινότητά τους ή ότι προσδοκούν γενικά να σπουδάσουν και σε άλλες γλώσσες εκτός των αραβικών. Σημειώσαμε όμως και δύο παιδιά-πρόσφυγες που ανέφεραν ότι θα ήθελαν να έχουν και δασκάλους/καθηγητές που να μιλούν αραβικά, γιατί πιθανότατα έτσι θα τους ήταν πιο εύκολη η κατανόηση των μαθημάτων.

Συνεχίζοντας τώρα στα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τις προσδοκίες των παιδιών-προσφύγων, αναφέρουμε και τους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στη επίτευξη των προσδοκιών αυτών. Το πιο σημαντικό στοιχείο που ανέφεραν τα 6 από τα 10 παιδιά-πρόσφυγες ως παράγοντα που θα τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους είναι η ενθάρρυνση και η εμπιστοσύνη από πλευράς των γονέων για την οποιαδήποτε επιλογή σε σπουδές ή επάγγελμα επιλέξει τελικά το κάθε παιδί. Είδαμε σε έρευνες ότι οι γονείς είναι αυτοί που ασκούν την μεγαλύτερη επιρροή στα παιδιά ως προς τις επιλογές τους και ότι συμβάλλουν στη δημιουργία της σχέσης των παιδιών τους με τον υπόλοιπο κόσμο (Shumow, Vandell, & Posner, 1998). Οπότε, τελικά τα παιδιά επηρεάζονται από τα σημαντικότερα άτομα με τα οποία έρχονται σε επαφή και τείνουν να σχηματίζουν την ίδια εικόνα για τον εαυτό τους με αυτήν που έχουν οι γονείς τους (Schiefele, 1986).

Οφείλουμε στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι, εκτός από τους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την επίτευξη των προσδοκιών των παιδιών-προσφύγων, υπάρχουν και παράγοντες που μας είπαν οι συμμετέχοντες ότι μπορεί να παρεμποδίσουν την εκπλήρωση των προσδοκιών. Τα 4 από τα 10 παιδιά-πρόσφυγες εξέφρασαν την ιδιαίτερη ανησυχία τους για αναγκαστική μετακίνηση σε άλλη χώρα παραμονής, είτε λόγω μη παροχής πολιτικού ασύλου στην Ελλάδα, είτε λόγω επιθυμίας των γονιών τους. Τα συγκεκριμένα παιδιά περιέγραψαν την αγωνία τους σε περίπτωση που υποχρεωθούν να εγκαταλείψουν την Ελλάδα, για το πόσο καιρό θα διακόψουν την εκπαίδευσή τους, για το πώς θα πρέπει από την αρχή να μάθουν μία νέα γλώσσα, να ενταχθούν σε καινούργιο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ξανανιώσουν ότι είναι αποδεκτοί ή ότι ανήκουν κάπου. Από τα λεγόμενα αυτών των παιδιών συμπεραίνουμε ότι οι συχνές μετακινήσεις μπορούν να καθυστερήσουν, να αποθαρρύνουν ή ακόμα και να διακόψουν τελείως κάθε προσπάθεια των παιδιών-προσφύγων να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς τους στόχους.

Ένα ακόμα στοιχείο που μπορεί να παρεμποδίσει την επίτευξη των προσδοκιών των παιδιών-προσφύγων, είναι το να βιώνουν ρατσιστική συμπεριφορά από δασκάλους/καθηγητές/μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Γνωρίζουμε ότι ειδικά τα τελευταία χρόνια όλο και μεγαλύτερη διαφαίνεται η ανάγκη εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα σχολεία, στις αρχές της οποίας προωθείται η εκπαίδευση με σκοπό την ενσυναίσθηση, η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η εκπαίδευση για σεβασμό απέναντι στη διαπολιτισμικότητα και η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, ενώ οι μαθητές εκπαιδεύονται για τη μετάβαση σε μια κοινωνία με ανεκτικότητα, σεβασμό και αλληλεγγύη απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα, ενδυναμώνοντας την ταυτότητα του διαφορετικού (Νικολάου, 2011). Στην παρούσα έρευνα, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά-πρόσφυγες που αποτέλεσαν το δείγμα μας, γενικά βιώνουν ευχάριστες εμπειρίες κατά τη φοίτησή τους στα σχολεία της Ελλάδας, διακατέχονται από θετικά για το σχολείο συναισθήματα, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και

δεξιότητες. Μόνο τα 3 από τα 10 παιδιά ανέφεραν ότι βίωσαν ρατσιστική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον και μόνο ένα παιδί σημείωσε ως παράγοντα που θα παρεμποδίσει την επίτευξη των στόχων του, το να έχει καθηγητές ρατσιστές.

Είδαμε στις βιβλιογραφικές μας πηγές ότι επίδραση του παράγοντα «φύλο» στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών-προσφύγων δεν είναι και τόσο ξεκάθαρη. Σε άλλες έρευνες δεν εντοπίζεται κάποια ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δυο βιολογικών φύλων, (Garg et al., 2002), ενώ σε άλλες (Campbell, 1991) καταγράφονται κάποιες διαφοροποιήσεις, που όμως ενδεχομένως να σχετίζονται με τους διαφορετικούς ρόλους που η εκάστοτε κοινωνία ορίζει για τα δυο βιολογικά φύλα. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, τα κορίτσια-πρόσφυγες που συμμετείχαν ήταν λίγο λιγότερα από το μισό του δείγματος (δηλαδή 4 στα 10) και δεν αναδείχθηκε κάποια ουσιαστική διαφορά ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των κοριτσιών σε σχέση με εκείνες των αγοριών.

Στη βιβλιογραφική μας αναζήτηση, αναφορικά με τη σύνδεση των προηγούμενων εμπειριών εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων με τις μελλοντικές τους προσδοκίες, σημειώσαμε έρευνες που εντοπίζουν την ύπαρξη αυτής της σύνδεσης, ωστόσο τα στοιχεία τοποθετούνται σε ένα πιο γενικό επίπεδο. Παράδειγμα, γίνεται λόγος για το μεγάλο βαθμό που επηρεάζει τη διαμόρφωση των προσδοκιών το στοιχείο «habitus», η συγκέντρωση δηλαδή προηγούμενων εμπειριών, που διαμορφώνονται αναλόγως με την κοινωνική τάξη και τα βιώματα τους (Bourdieu & Passeron, 1973). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε ότι όλα τα παιδιά-πρόσφυγες του δείγματος έχουν διαμορφώσει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και μάλιστα, τα περισσότερα αρκετά υψηλές και αυτό σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι επιδιώκουν να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, έπειτα από όσα πέρασαν τα ίδια και οι οικογένειές τους από τον πόλεμο και την προσφυγιά. Βέβαια, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι και στη δική μας ερευνητική διαδικασία τα στοιχεία για τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που μας μετέφεραν οι συμμετέχοντες, δεν είναι αρκετά. Αυτό συνέβη γιατί τα παιδιά-πρόσφυγες είτε δεν είχαν προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες είτε δεν ήθελαν να μιλήσουν αναλυτικότερα για το θέμα.

Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα, το παιδί Π9, παρ' όλο που είναι ήδη 10 ετών, οι εκπαιδευτικές του εμπειρίες ξεκίνησαν από τότε που ήρθε στην Ελλάδα. Αυτό συνέβη γιατί στη χώρα προέλευσης ηλικιακά δεν πρόλαβε να φοιτήσει σε σχολείο, η πρώτη χώρα υποδοχής ήταν η Τουρκία, όπου εκεί επίσης δε φοίτησε σχολείο, οπότε ουσιαστικά πρώτη φορά εισήλθε σε σχολικό περιβάλλον μόλις έφτασε στην Ελλάδα. Όπως βρήκαμε και στη βιβλιογραφία, σε χώρες πρώτης υποδοχής προσφύγων, όπως η Ιορδανία, ο Λίβανος το Ιράκ και η Τουρκία, έρευνες έδειξαν πως μόνο το 10% των προσφύγων, που φιλοξενούνταν εκεί, παρακολουθούσε μαθήματα στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού προγράμματος (Ahmadzadeh et al., 2014). Ειδικά για την Τουρκία, η κατάσταση στη χώρα για τους περισσότερους από τους πρόσφυγες χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια και αστάθεια. Σημαντικό εμπόδιο ήταν το γεγονός ότι τα σχολεία βρίσκονταν σε μεγάλη απόσταση από τα προσφυγικά κέντρα φιλοξενίας, αλλά και η οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους που τους οδηγούσε στην εύρεση εργασίας επί πληρωμή, ώστε να καταφέρουν να συγκεντρώσουν το χρηματικό ποσό που θα τους επιτρέψει να μετακινηθούν σε χώρα της Ευρώπης για ένα καλύτερο μέλλον (Ahmadzadeh et al., 2014).

Τα παιδιά γενικότερα, αλλά και τα παιδιά-πρόσφυγες ακόμη περισσότερο, χρειάζονται δύναμη και κίνητρο καθημερινά για να ανταπεξέλθουν σε ποικίλες δυσκολίες. Οι προσδοκίες τους για το μέλλον, πολλές φορές, διαμορφώνουν το ίδιο το παρόν, γιατί με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά βρίσκουν λόγο να προσπαθούν όλο και περισσότερο να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές, ενώ πολλά από τα παιδιά πρόσφυγες επιθυμούν να εργαστούν σε επαγγέλματα, όπου προσφέρεται βοήθεια στους συνανθρώπους τους (Hek, 2005). Αυτό είναι στοιχείο που διαπιστώσαμε και στην παρούσα έρευνα, όταν καταγράψαμε ότι τα περισσότερα παιδιά προσδοκούν να απασχοληθούν σε κλάδους της ιατρικής, της εκπαίδευσης ή ακόμα και της σχολής αστυφυλάκων. Επιβεβαιώνουμε τα όσα βρήκαμε και σε προηγούμενες έρευνες, ότι δηλαδή τα παιδιά πρόσφυγες εκφράζουν την επιθυμία για συνέχιση της εκπαίδευσής τους και προσδοκούν να ασκούν στο μέλλον επαγγέλματα κοινωνικού και

οικονομικού κύρους ώστε να μπορέσουν να ξεπεράσουν τις καταστάσεις και τις εμπειρίες, που υπέμειναν η οικογένειά τους και οι φίλοι τους (Perumal, 2015).

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα γίνεται αμέσως σαφές η μεγάλη σημασία που δίνουν τα παιδιά-πρόσφυγες στην εκπαίδευσή τους και στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η φοίτηση στο σχολείο γενικότερα τους βοηθάει σε πολλά επίπεδα και ειδικότερα τους βοηθάει στο να κοινωνικοποιηθούν, να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους, να προετοιμαστούν για τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η συνέχιση της εκπαίδευσης αποτελεί για τα παιδιά – πρόσφυγες μία διέξοδο από τη φτώχεια και τον αποκλεισμό και τον μοναδικό δρόμο προς την εξασφάλιση μίας ελεύθερης και ασφαλέστερης ζωής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2024, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο *Τετράδια εργασίας Νάξου. Διγλωσσία* (σσ. 17-34) Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγματέυση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζωγραφάκη, Μ. (2011). *Κοινωνικές πορείες γυναικών από την μειονότητα της Θράκης: ο ρόλος της εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή) Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20-69). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου, 2024, από

Ξενόγλωσση

- Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Husseini, J. A., Hashem, L., & Wahby, S. (2014). *Ensuring quality education for young refugees from Syria*. Refugee Studies Centre. University of Oxford.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. Στο R. (Eds.), *Brown Knowledge, Education, and Cultural Change*, (σελ.71-112). London: Tavistock.
- Campbell, J. (1991). The roots of gender inequality in technical areas. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 251-264.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). California: SAGE.

- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., & Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of Career Development*, 29(2), 87-108.
- Hek, R. (2005). *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Birmingham: National Evaluation of the Children's Fund.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X021008005>
- Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκοῦνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σελ. 181-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schiefele, H. (1986), Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 5, 199-233.
- Shumow, L., Vandell, D.L., & Posner, J.K. (1998). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income family. Relations to children's academic achievement and behavioral adjustment. *Journal of Family Issues*, 19(5), 483-507.
- Stevenson, J., & Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 37(5), 671-687.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Educational Psychology Review*, (12), 1, 17-30.

ΑΚΡΑΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΜΕ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΒΙΑΙΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ 8ΧΡΟΝΟΥ ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ ΣΤΟ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙ ΤΟΝ ΝΟΕΜΒΡΙΟ ΤΟΥ 2021

Κουτουλάκη Αλεξάνδρα

Κοινωνική Λειτουργός, Απόφοιτη του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛΜΕΠΑ

Οικονόμου Αικατερίνη

Επικουρή καθηγήτρια, Μέλος του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας και Κοινωνικής Εργασίας του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛΜΕΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αφορά στα ακραία κοινωνικά φαινόμενα και στον τρόπο που αυτά παρουσιάζονται από τα Ελληνικά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ). Ειδικότερα, το συμβάν που διαπραγματεύεται διαδραματίστηκε στο Κερατσίνι το απόγευμα της 17^{ης} Νοεμβρίου του 2021, όπου ένα 8χρονο Ρομά κορίτσι έχασε τη ζωή του, βρισκόμενο στις εγκαταστάσεις εργοστασίου. Το κορίτσι εγκλωβίστηκε στη βαριά μεταλλική πόρτα του εργοστασίου με αποτέλεσμα τον σκληρό και αβοήθητο θάνατό της, αφού κανείς από τους περαστικούς και το προσωπικό του εργοστασίου δεν έσπευσε να τη βοηθήσει. Σκοπός της μελέτης αυτής, μέσα από μία μελέτη περίπτωσης, είναι η ανάλυση γενικότερα των ακραίων κοινωνικών φαινομένων, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και του ρατσισμού προς τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η κοινή γνώμη. Επιπροσθέτως, μέσω της έρευνας αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο τα παραπάνω προβάλλονται από τα ΜΜΕ. Η μελέτη βασίζεται στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα στην ανάλυση κειμένων – αφηγήσεων, σύμφωνα με τη μέθοδο του Burke (1945). Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσε ο διαδικτυακός τύπος και ειδικότερα 10 κορυφαίοι διαδικτυακοί ειδησεογραφικοί ιστότοποι, σύμφωνα με τις μετρήσεις του alexa.com. Στο διάστημα μεταξύ τις 20/11/21 έως τις 18/12/21 δημοσιεύθηκαν συνολικά από τους συγκεκριμένους ιστότοπους 74 άρθρα σχετικά με το περιστατικό του θανάτου της 8χρονης Όλγας. Ορισμένοι ιστότοποι επέλεξαν να αναλύσουν και να αναφερθούν στο συμβάν διεξοδικά, ενώ άλλοι αναφέρθηκαν επιγραμματικά

στις βασικότερες πληροφορίες. Επίσης, στα περισσότερα άρθρα παρατηρήθηκαν πολλές ομοιότητες, αλλά και σημαντικές διαφορές επιχειρώντας να επιρρίψουν περισσότερες ή λιγότερες ευθύνες στους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτό. Το σημαντικότερο εύρημα είναι ότι αναδείχθηκε η καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η υποβάθμιση της ανθρώπινης ζωής και του «διαφορετικού», ενώ παράλληλα τα ίδια τα ΜΜΕ, μέσω της μη αντικειμενικής τους πληροφόρησης, συχνά ενισχύουν τα κοινωνικά στερεότυπα, το μίσος και τον ρατσισμό στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, ακραία κοινωνικά φαινόμενα, προκαταλήψεις, ρατσισμός, βία, διακρίσεις, ΜΜΕ, ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

1. Εισαγωγή

Τα ΜΜΕ είναι υπεύθυνα στην κοινωνία για τη δημιουργία και τη διάδοση κοινών πολιτισμικών αναφορών, ενώ παράλληλα επηρεάζουν τις συμπεριφορές των ανθρώπων, αλλά όχι πάντα με επιθυμητό τρόπο. Ο ενεργός δημοκρατικός ρόλος των ΜΜΕ στην κοινωνία μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες. Ορισμένες φορές ο τρόπος, με τον οποίο τα ΜΜΕ παρουσιάζουν διάφορα γεγονότα και περιστατικά στην κοινωνία, αυξάνει και ενισχύει προκαταλήψεις, στερεότυπα και ρατσισμό, αντί να προσπαθεί να τα καταπολεμήσει (Ter Wal, 2002). Τα ΜΜΕ επιτελούν ποικίλες λειτουργίες, όπως την αντικειμενική πληροφόρηση του λαού, την ψυχαγωγία, την άσκηση δημοσίου ελέγχου, την ενίσχυση της εθνικής συνείδησης, την αποκάλυψη αδικιών, την ανάδειξη των κοινωνικών προβλημάτων, την ηθική διαπαιδαγώγηση κ.α. Επιπλέον, όμως, χαρακτηρίζονται και από έναν πολιτισμικό ρόλο, μέσω του οποίου προβάλλουν, προωθούν έναν πολιτισμό ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ανάδειξη των αξιών, ηθών, εθίμων και του τρόπου ζωής άλλων λαών. Έτσι, τα ΜΜΕ εκμηδενίζουν τα γεωγραφικά και τα πολιτιστικά όρια των λαών και φέρνουν κοντά ανθρώπους από διαφορετικούς λαούς ανά τον κόσμο (Spoonley & Trlin, 2004, όπως αναφέρεται στο Αποστολίδης, 2014). Τα ΜΜΕ, όμως, μπορούν να λειτουργούν και με αρνητικό τρόπο, ως όργανα παραπληροφόρησης και αποπροσανατολισμού της κοινής γνώμης, υποστηρίζοντας διάφορα συμφέροντα (Αποστολίδης, 2014). Τέλος, η συμπεριφορά και η στάση των ανθρώπων μιας ομάδας/κοινωνίας επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την ένταση της προβολής, που μόνο θετική δεν μπορεί να χαρακτηριστεί, των κυρίαρχων χαρακτηριστικών και ιδιοτελειών του «διαφορετικού» από τα ΜΜΕ (Πανούσης, 2008, όπως αναφέρεται στο Αποστολίδης, 2014).

Το περιστατικό που απασχολεί την παρούσα μελέτη συνέβη το απόγευμα της 17^{ης} Νοεμβρίου 2021 στο Κερατσίνι. Ένα 8χρονο Ρομά κορίτσι, η Όλγα, βρέθηκε στις εγκαταστάσεις εργοστασίου στο Κερατσίνι. Κοιτάζοντας τη μεταλλική πόρτα που έκλεινε και σκεπτόμενη τι να κάνει, πήρε την απόφαση να βγει από το εργοστάσιο, χωρίς όμως να προλάβει και με αποτέλεσμα να εγκλωβιστεί σε αυτήν. Το κορίτσι πάλευε να μείνει ζωντανό, ενώ διερχόμενοι περαστικοί και προσωπικό του εργοστασίου, που αντιλαμβάνονταν το τραγικό συμβάν, δεν της πρόσφεραν βοήθεια. Αντιθέτως, κάποιος σκούνηξε το 8χρονο παιδί για να δει αν είναι ζωντανό, χωρίς όμως να προβεί σε περαιτέρω ενέργειες. Το κορίτσι εν τέλει απεβίωσε αβοήθητο και εγκλωβισμένο στην πόρτα του εργοστασίου (In.gr, 2021). Για ένα μικρό χρονικό διάστημα το γεγονός αυτό απασχόλησε την επικαιρότητα, μέσω των ΜΜΕ, αλλά, όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, ξεχάστηκε γρήγορα.

Αρχικά ως ρατσισμός ορίζεται η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι χωρίζονται σε ξεχωριστές και αποκλειστικές βιολογικές οντότητες που ονομάζονται «φυλές». Υπάρχει, δηλαδή, αιτιώδης συνάφεια μεταξύ των κληρονομικών φυσικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της ηθικής, των πολιτιστικών και άλλων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς. Βάσει του ρατσισμού είναι η πεποίθηση ότι κάποιες φυλές είναι εγγενώς ανώτερες από άλλες. Ο όρος αναφέρεται επιπροσθέτως σε πολιτικούς, οικονομικούς ή νομικούς θεσμούς και συστήματα που διαιωνίζουν τις διακρίσεις με βάση τη φυλή ή με διάφορους άλλους τρόπους και ενισχύουν τις φυλετικές ανισότητες σε οικονομικό, εκπαιδευτικό, υγειονομικό και πολιτικό επίπεδο. Ο ρατσισμός δεν είναι απλά μια προκατάληψη, αλλά είναι η καταπίεση και η στέρηση βασικών δικαιωμάτων. Ο

ρατσισμός μπορεί να εκφραστεί μέσω πράξεων σωματικής βίας, κακοποίησης, προσβολών, πρακτικών περιφρόνησης και ασέβειας, εξευτελισμού και εκφοβιστικής συμπεριφοράς, τα οποία έχουν αντίκτυπο τόσο στο ίδιο το άτομο ή την ομάδα που τα βιώνει, όσο και στο κοινωνικό σύνολο και την κοινωνία (Smedley, 2023· Australian Human Rights Commission, χ.χ.)

Πολλές φορές θεωρείται ότι οι κοινωνικές ομάδες, που βρίσκονται στο περιθώριο, ευθύνονται για τον ρατσισμό που αντιμετωπίζουν, ότι οι ίδιες ευθύνονται για την τραγική κατάσταση και τις άθλιες συνθήκες που ζουν, άποψη που οδηγεί και διατηρεί τις διακρίσεις εις βάρος τους. Η πραγματική αλήθεια, όμως, είναι ότι έχουν παγιδευτεί σε έναν φαύλο κύκλο, απομονωμένοι από την υπόλοιπη κοινωνία, χωρίς καμία πρόσβαση σε υπηρεσίες, ενώ πολλές φορές ο ρατσισμός που βιώνουν, ειδικά οι Ρομά, αφορά και στον πολιτισμό τους, στον τρόπο ζωής τους και στη δυσκολία ένταξής τους (Σταθόπουλος, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να αναλύσει τα ακραία κοινωνικά φαινόμενα, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τον ρατσισμό προς τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, ενώ ταυτόχρονα αναλύει το πώς διαμορφώνεται η κοινή γνώμη. Ακόμα, να αναδείξει τον τρόπο, με τον οποίο τα παραπάνω προβάλλονται από τα ΜΜΕ μέσα από μία μελέτη περίπτωσης. Εξετάζει, δηλαδή, πώς ακριβώς τα ΜΜΕ παρουσίασαν ένα τραγικό συμβάν, με θύμα ένα ανήλικο παιδί, εάν διαφοροποιήθηκαν ή όχι μεταξύ τους, σε ποια σημεία και για ποιο λόγο. Τέλος, επιχειρείται η ερμηνεία της στάσης του κόσμου, τόσο κατά τη διάρκεια του συμβάντος όσο και μετά την παρουσίασή του από τα ΜΜΕ, δηλαδή για ποιο λόγο συνέβη και με τι μπορεί να σχετίζεται η παραπάνω στάση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται από αυτήν την έρευνα είναι τα εξής:

- Πώς παρουσιάστηκε το τραγικό γεγονός από τα ΜΜΕ;
- Τι στάση είχε ο κόσμος κατά τη διάρκεια του τραγικού γεγονότος και γιατί;
- Ποιος κατηγορήθηκε ή ανέλαβε την ευθύνη; Το εργοστάσιο, το προσωπικό, οι γονείς του κοριτσιού;
- Πώς επηρεάστηκε η κοινή γνώμη από τον τρόπο που παρουσιάστηκε το γεγονός από τα ΜΜΕ;
- Σχετίζεται η στάση του κόσμου με προκαταλήψεις και στερεότυπα που ενδεχομένως κατέχει;
- Σχετίζεται η οικονομική κρίση με το συγκεκριμένο γεγονός, υποθέτοντας ότι αυξάνει τον ατομικισμό και κάνει τους ανθρώπους να αδιαφορούν για τους συνανθρώπους τους, καθώς έχουν ήδη αρκετά προβλήματα;

Η παρούσα ερευνητική μελέτη βασίζεται στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί το κατ' εξοχήν εργαλείο αναζήτησης της γνώσης στις κοινωνικές επιστήμες, ενώ τα τελευταία χρόνια επεκτείνεται και στις επιστήμες υγείας. Οι ερευνητές βασίζονται στην ποιοτική έρευνα για διερεύνηση, κατανόηση και ερμηνεία σε μεγαλύτερο βάθος των ανθρώπινων πεποιθήσεων, συμπεριφορών, στάσεων, αντιλήψεων, εμπειριών, αξιών, απόψεων, σκέψεων και γνώσεων (Γαλάνης, 2018).

Ειδικότερα, η μεθοδολογία της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης βασίζεται στην ανάλυση κειμένων – αφηγήσεων και ειδικότερα στη μέθοδο του Burke (1945). Η συγκεκριμένη μέθοδος, όσον αφορά τη δομική προσέγγιση που υιοθετεί, θεωρείται κλασική για την ανάλυση της γλώσσας και έχει εν δυνάμει εφαρμογή σε ποικίλους τύπους αφήγησης, χρησιμοποιώντας τους παρακάτω όρους:

1. πράξη (τι έγινε)
2. σκηνή (πότε ή πού έγινε),
3. πρόσωπο (ποιος το έκανε),

4. ενέργεια / δράση (πώς το έκανε),
5. σκοπός (γιατί το έκανε).

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου περιστατικού, οι παραπάνω όροι αποτυπώνονται ως εξής:

Πίνακας 1: Αποτύπωση του περιστατικού θανάτου της 8χρονης, βάσει των όρων του Burke (1945)

A/A	ΟΡΟΙ	ΣΥΜΒΑΝ ΠΡΟΣ ΜΕΛΕΤΗ
1	Πράξη	Ένα 8χρονο Ρομά κορίτσι έχασε τη ζωή του
2	Σκηνή	Το απόγευμα της 17ης Νοεμβρίου 2021, γύρω στις 17:30 το απόγευμα, σε ένα εργοστάσιο στο Κερατσίνι
3	Πρόσωπο	α. Το κορίτσι. β. Οι υπάλληλοι που παρακολουθούσαν τη σκηνή
4	Ενέργεια/Δράση	α. Το κορίτσι εγκλωβίστηκε στη συρόμενη μεταλλική πόρτα του εργοστασίου και ξεψύχησε ύστερα μερικά λεπτά β. Οι υπάλληλοι αδιαφόρησαν / απλά παρακολουθούσαν / κάποιος έσπρωξε με το πόδι το σώμα του κοριτσιού να διαπιστώσει, εάν ζει ή πέθανε
5	Σκοπός	α. Το κορίτσι έπαιζε με την πόρτα, η οποία λειτουργούσε με φωτοκύτταρα β. Αδιαφορία υπαλλήλων

Στην προκειμένη περίπτωση το δείγμα της μελέτης αποτελεί ο διαδικτυακός τύπος. Για να αποφευχθεί η τυχαία δειγματοληψία, έγινε συλλογή πληροφοριών από τους ιστότοπους με τη μεγαλύτερη απήχηση στο κοινό. Σύμφωνα με τις μετρήσεις του alexa.com, οι οποίες αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα e-tetradio.gr, τον Απρίλιο του 2020 (e-tetRadio.gr, 2020) και βασίζονται στις καθημερινές επισκέψεις και τις προβολές σελίδων μόνο από Έλληνες χρήστες, τα δέκα κορυφαία ενημερωτικά site του ελληνικού διαδικτύου είναι τα εξής.

- 1) in.gr
- 2) lifo.gr
- 3) dikaiologitika.gr
- 4) enimerotiko.gr
- 5) zougla.gr
- 6) pagenews.gr
- 7) alfavita.gr
- 8) makeleio.gr
- 9) tanea.gr
- 10) typosthes.gr

Οι δέκα παραπάνω κορυφαίοι ιστότοποι ενημέρωσης, ύστερα από διερεύνηση, διαπιστώθηκε ότι παρείχαν πληροφορίες για το τραγικό συμβάν που απασχολεί την παρούσα μελέτη και ως εκ τούτου αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Από αυτούς συλλέχθηκαν τα σχετικά με το θέμα αποσπάσματα και, με βάση τους 5 όρους του Burke (1945), καταγράφηκαν και αποτυπώθηκαν οι ομοιότητες, οι διαφορές και οι ερμηνείες ανάμεσα στους ιστότοπους.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Πώς παρουσιάστηκε το τραγικό γεγονός από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης;

Παρατηρήθηκε σχετική και μεγάλη ομοιότητα στα άρθρα μεταξύ τους και η πλειοψηφία αυτών επιχείρησε να αναλύσει διεξοδικά κάτω από ποιες συνθήκες εκτυλίχθηκε το συμβάν που οδήγησε στο θάνατο της 8χρονης Όλγας. Περιγράφουν και χαρακτηρίζουν το συμβάν, δηλαδή το θάνατο της 8χρονης, με λέξεις όπως φρικτό, τραγικό, αποτρόπαιο, μαρτυρικό, ασφυκτικό, ενώ χρησιμοποιούν

και λέξεις για το χαρακτηρισμό της 8χρονης, όπως κοριτσάκι, παιδάκι, 8χρονο αγγελούδι που ευαισθητοποιούν το κοινό και τους αναγνώστες. Γενικότερα, θα μπορούσε κανείς να πει ότι υπάρχει αντικειμενικότητα, ωστόσο κάποια συμπεράσματα που προέκυψαν άλλαξαν πολλάκις στην πορεία, καθώς δεν ήταν σωστά και έγκυρα και ήταν πολύ νωρίς, όπως για παράδειγμα το συμπέρασμα ότι ο θάνατος της 8χρονης ήταν ακαριαίος, ενώ τελικά δεν ήταν. Υπάρχει μεγάλη διάσταση σχετικά με τα αίτια, καθώς κανείς δεν γνώριζε πραγματικά πως βρέθηκε εκεί η 8χρονη. Κάποιες απόψεις υποστήριζαν ότι προσπαθούσε να μπει στις εγκαταστάσεις της εταιρείας, άλλες (σύμφωνα με την πλευρά του θύματος) ότι κάποιος ίσως την κυνηγούσε, ότι ζήτησε να πάει να πάρει κάτι να φάει λίγα μέτρα πιο πέρα, πως γνώριζε ότι η πόρτα λειτουργεί με φωτοκύτταρο και πήγαινε εκεί για να παίξει.

2.2.2 Τί στάση είχε ο κόσμος κατά τη διάρκεια του τραγικού γεγονότος;

Σύμφωνα με όλα όσα αναφέρονται στα άρθρα, αλλά και με βάσει το βίντεο ντοκουμέντο που δημοσιεύθηκε, οι άνθρωποι, είτε περαστικοί, είτε υπάλληλοι, αντιμετώπισαν το τραγικό γεγονός με πλήρη αδιαφορία. Φαίνεται ότι κανένας δεν επιχείρησε να σώσει την 8χρονη, να δει αν ζει ή να τη μεταφέρει στο νοσοκομείο. Ακόμα και εκείνοι που έκαναν ένα “βήμα” παραπάνω από τους υπόλοιπους, την αντιμετώπισαν σαν να είναι κάποιο άψυχο αντικείμενο (κάποιος τη σκούνηξε με το πόδι του για να δει αν ζει). Ορισμένοι υποστήριζαν στις καταθέσεις τους ότι αντέδρασαν με αυτόν τον τρόπο διότι «σοκαρίστηκαν», «θόλωσαν», όπως ισχυρίστηκαν ενώ δίνεται η εντύπωση ότι άλλοι δεν αντιλήφθηκαν καν ότι επρόκειτο για ένα 8χρονο παιδί, αλλά για μία σακούλα (Dikaiologitika.gr, 2021α).

Λαμβάνοντας υπόψιν το άρθρο της Όλγας Στέφου, που αναρτήθηκε στο διαδικτυακό ειδησεογραφικό ιστότοπο του in.gr στις 26/11/21, με τίτλο «Αυτοί που σκοτώνουν τα παιδιά», μεγάλη σημασία στο θάνατο της 8χρονης είχε το γεγονός ότι ήταν Ρομά, και το ό,τι δεν αποδεχτήκαμε ποτέ τους Ρομά. Τονίζει πως αν ήταν «λευκή» με καλοφορεμένα ρούχα, το πιθανότερο σενάριο θα ήταν να είχε βοηθηθεί και να είχε σωθεί και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αιτιολογία του χαμού ενός 8χρονου Ρομά κοριτσιού είναι ο ρατσισμός. Ταυτόχρονα, εκφράζεται η πιθανότητα οποιοσδήποτε ενεπλάκη στην τραγωδία να μην βοήθησε, να εθελotuφλούσε, για να μην μπλέξει, καθώς έχουμε το στερεότυπο και την προκατάληψη ότι με τους Ρομά ανθρώπους υπάρχει μεγάλο ενδεχόμενο να μπλέξουμε (Στέφου, 2021).

2.2.3 Ποιος κατηγορήθηκε ή ανέλαβε την ευθύνη; Το εργοστάσιο, το προσωπικό, οι γονείς του κοριτσιού;

Αρχικά συνελήφθησαν η μητέρα και η γιαγιά της 8χρονης Όλγας για έκθεση ανηλίκου σε κίνδυνο, οι οποίες στην πορεία αφέθηκαν ελεύθερες. Ωστόσο, αναφέρεται σε όλα τα άρθρα, έπειτα από ένα σημείο, η σύλληψη ενός ατόμου με την κατηγορία της ανθρωποκτονίας από αμέλεια και μόνο προς το τέλος αναφέρεται ότι αυτό το άτομο ήταν ο 44χρονος υπάλληλος που έκλεισε πρώτος τη μεταλλική πόρτα του εργοστασίου (Σπανός, 2021). Η εταιρεία ELBISCO, από την πλευρά της, εξέφρασε τα συλλυπητήριά της για τον θάνατο του άτυχου 8χρονου κοριτσιού. Επιπλέον, τόνισε ότι δεν έχει καμία σχέση με τις επιχειρήσεις, στις εγκαταστάσεις των οποίων συνέβη το τραγικό συμβάν του θανάτου της 8χρονης. Ανέφερε, παράλληλα, ότι οι συγκεκριμένες επιχειρήσεις της δεν έχουν καμία απολύτως σχέση με την εταιρεία της και τη μάρκα ΑΛΛΑΤΙΝΗ (μετοχική, επιχειρηματική, εμπορική, συνεργασίας ή άλλη), το σήμα της οποίας χρησιμοποιείται σε προϊόντα παραγωγής της εναντίον της θέλησής της (Dikaiologitika.gr, 2021γ).

Τελικά δύομισι χρόνια σχεδόν μετά από το συμβάν, τέσσερα άτομα πρόκειται να εκδικαστούν τον Απρίλιο 2024 στα δικαστήρια του Πειραιά, αντιμετωπίζοντας κατηγορίες σε βαθμό πλημμελήματος. Ο υπάλληλος του εργοστασίου, που έκλεισε τη σιδερένια πόρτα και εγκλώβισε το παιδί, αντιμετωπίζει την κατηγορία της ανθρωποκτονίας εξ αμελείας, άλλα δύο στελέχη της εταιρείας κατηγορούνται για υπόθαλψη εγκληματία και ψευδή κατάθεση, ενώ ο ιδιοκτήτης του εργοστασίου κατηγορείται για ηθική αυτουργία σε υπόθαλψη (Παπαδοπούλου, 2023).

2.2.4 Πώς επηρεάστηκε η κοινή γνώμη από τον τρόπο που παρουσιάστηκε το γεγονός από τα ΜΜΕ;

Παρατηρήθηκε ότι αρκετοί διάσημοι Έλληνες τοποθετήθηκαν και πήραν θέση, λέγοντας ότι «δεν πρέπει να λέγονται άνθρωποι αυτοί», και χαρακτήρισαν ως «απανθρωπιά, αναισθησία, αποκτήνωση» το συγκεκριμένο γεγονός. Ταυτόχρονα, παρουσιάστρια κεντρικού δελτίου ειδήσεων, αναφερόμενη στο συμβάν, «λύγισε» στον αέρα (Dikaiologitika.gr, 2021β).

Σε ανάρτηση του Αύγουστου Κορτώ (2021) για τον άδικο χαμό της 8χρονης σε Μέσα Κοινωνικά Δικτύωσης και συγκεκριμένα στη σελίδα του στο facebook, υπήρξαν εκατοντάδες σχόλια, εκ των οποίων τα περισσότερα αναφέρονταν στην κακία των ανθρώπων, καταδικάζοντας τόσο την απάνθρωπη συμπεριφορά των εργαζομένων, όσο και τη συμπεριφορά των γονέων-οικείων της 8χρονης, οι οποίοι την άφησαν χωρίς επίβλεψη. Τέλος, μέσω των σχολίων, εκφράστηκε η οργή των ανθρώπων, με την επικρατέστερη άποψη να καταδικάζει την αδιαφορία των παρευρισκομένων.

2.2.5 Σχετίζεται η στάση του κόσμου με προκαταλήψεις και στερεότυπα που ενδεχομένως κατέχει;

Σύμφωνα με το προαναφερόμενο άρθρο της Όλγας Στέφου (2021), η στάση του κόσμου σχετίζεται ξεκάθαρα με τον ρατσισμό, αναφέροντας ότι αν το κορίτσι είχε άλλα χαρακτηριστικά που θα την παρέπεμπαν σε άλλη κοινωνικοοικονομική τάξη, όπως αν ήταν «λευκό» και καλοντυμένο, κατά πάσα πιθανότητα ο κόσμος θα το βοηθούσε. Όπως αναφέρει ο Mudde (2011), η πιο ευρέως στοχοποιημένη εθνοτική μειονότητα στην Κεντρική και την Ανατολική Ευρώπη είναι οι Ρομά, που συχνά τη συναντάμε με τον υποτιμητικό όρο «Γύφτοι». Ιδιαίτερα σε χώρες, όπου η πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά είναι σχετικά πολυάριθμη, όπως συμβαίνει και στη χώρα μας, τα αισθήματα, η βία και οι ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον τους είναι σημαντικά. Οι πιο γνωστές προκαταλήψεις που αφορούν τους Ρομά είναι ότι θεωρούνται ως εγγενώς πρωτόγονοι και εγκληματίες, ως κοινωνικά παράσιτα και ως επωφελούμενοι των θετικών διακρίσεων εκ μέρους του κράτους. Οι προκαταλήψεις και οι γενικεύσεις, που αφορούν τους Ρομά, οδηγούν στη στοχοποίησή τους και στην εμφάνιση ρατσιστικών πράξεων απέναντί τους και κοινωνικού αποκλεισμού (Mudde, 2011).

Έτσι, λοιπόν, η στάση των ανθρώπων εκείνη τη στιγμή και η συμπεριφορά τους πιθανότατα βασίζονται και σχετίζονται με προκαταλήψεις, στερεότυπα, αλλά και κοινωνικές διακρίσεις. Γιατί, εκ του αποτελέσματος, πέρα από τις στάσεις αποστροφής και εχθρότητας για τα μέλη μιας ομάδας που χαρακτηρίζουν τις προκαταλήψεις, ένα 8χρονο κορίτσι έχασε τη ζωή του και του στερήθηκε το δικαίωμα στην ανθρώπινη ζωή.

2.2.6 Η οικονομική κρίση σχετίζεται με το συγκεκριμένο γεγονός, υποθέτοντας ότι αυξάνει τον ατομικισμό και κάνει τους ανθρώπους να αδιαφορούν για τους συνανθρώπους τους, καθώς έχουν ήδη αρκετά προβλήματα;

Ο Hofstede (1980, όπως αναφέρεται στην Κοπτσέλη, 2007), αναφέρει ότι ο ατομικισμός χαρακτηρίζει εκείνες τις κοινωνίες που οι δεσμοί των μελών της κοινωνίας δεν είναι ισχυροί, καθώς το άτομο δίνει μεγαλύτερη βάση στις προσωπικές του ανάγκες και στην ατομική του ευημερία, σε αντίθεση με τις κολεκτιβιστικές κοινωνίες, όπου οι δεσμοί των ατόμων είναι ισχυροί και τα άτομα αποτελούν ένα κοινωνικό σύνολο που χαρακτηρίζεται από συνοχή. Κατά τους Dubois και Beauvois (2003), όπως αναφέρεται στην Κοπτσέλη, 2007) οι ατομικιστικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ατομικές διαφορές, έμφαση στην ατομική ανεξαρτησία, στους ατομικούς στόχους, ενώ προωθούνται αξίες στις οποίες το άτομο έχει πρωταρχικό ρόλο.

Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της οδηγούν στην περαιτέρω αύξηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων. Η επίπτωση της κρίσης είναι ορατή και έχει αντίκτυπο στις μειοψηφικές, αποκλεισμένες και περιθωριοποιημένες ομάδες του πληθυσμού, μέσα από την κατάρρευση του κοινωνικού κράτους, της πρόνοιας, της εκπαίδευσης και της υγείας. Σε τέτοιες περιόδους αναπτύσσονται με μεγαλύτερη ευκολία οι ρατσιστικές συμπεριφορές. Τέλος, σε τέτοιες

περιόδους τα δικαιώματα των μειοψηφιών και των περιθωριοποιημένων έρχονται σε δεύτερη μοίρα ή αγνοούνται παντελώς. Έτσι οι μειονότητες αντιμετωπίζουν πιο βίαια από όλους τις συνέπειες που επιφέρει η κρίση του οικονομικού και πολιτικού συστήματος (Εθνικό Παρατηρητήριο του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας, 2009).

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσης ερευνητικής μελέτης, διαφάνηκε ότι ένα 8χρονο παιδί απεβίωσε μπροστά σε αρκετούς συνανθρώπους του, οι οποίοι, ενώ είχαν τη δυνατότητα να το σώσουν, επέλεξαν να μην το κάνουν, εξαιτίας προκαταλήψεων, στερεοτύπων και ρατσιστικών αντιλήψεων που κατέχουν απέναντι στους Ρομά. Παρατηρούνται πολλά κοινά σημεία έκθεσης του συμβάντος από τους διαδικτυακούς ειδησεογραφικούς ιστότοπους, από τους οποίους συλλέχθηκαν πληροφορίες. Στην πλειοψηφία τους θεωρούνται αντικειμενικοί, εκτός από ορισμένα σημεία, αφού ορισμένες πληροφορίες δημοσιεύθηκαν αρκετά νωρίς, χωρίς τελικά να είναι έγκυρες. Παραπάνω από δύο χρόνια μετά το τραγικό συμβάν, κανείς δεν έχει αναλάβει έμπρακτα την ευθύνη και ούτε έχει εκδικαστεί. Ωστόσο τον Απρίλιο του 2024 οι τέσσερις κατηγορούμενοι θα βρεθούν στα δικαστήρια του Πειραιά, αντιμετωπίζοντας κατηγορίες σε βαθμό πλημμελήματος. Τέλος, αναδείχθηκε ότι η οικονομική κρίση, που η χώρα μας βιώνει εδώ και πολλά συνεχόμενα χρόνια, έχει συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση του φαινομένου του ατομικισμού. Στην πλειοψηφία τους οι άνθρωποι αγωνίζονται για το ατομικό συμφέρον, αδιαφορώντας και υποβαθμίζοντας πολλές φορές τους συνανθρώπους τους. Είναι αποδεδειγμένο ότι η οικονομική δυσμένεια λειτουργεί εις βάρος των ήδη καταπιεσμένων και ευάλωτων ομάδων, που, αντί να δέχονται προστασία, οδηγούνται ολοένα και περισσότερο στον κοινωνικό αποκλεισμό και γίνονται θύματα ρατσισμού με ολέθρια αποτελέσματα (Ανδριοπούλου κ.ά. 2013). «Ως κοινωνία φαίνεται να αγνοούμε επιδεικτικά τον σεβασμό των δικαιωμάτων του ατόμου, να αγνοούμε και να υποβαθμίζουμε το διαφορετικό και ακόμα χειρότερα να δικαιολογούμε πράξεις μίσους που απορρέουν από «καθυστερημένες» νοητικές συνθήκες» (Κατσούλας, Ορφανός, Πάτσιου, 2018).

Οι κύριες αιτίες πίσω από τα κοινωνικά προβλήματα δεν εντοπίζονται στο άτομο, αλλά στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα που παράγει αβυσσαλέες ανισότητες (βλ. Wilkinson and Pickett, 2009), τις οποίες τα ΜΜΕ ενισχύουν και πολλαπλασιάζουν, επηρεάζοντας αρνητικά την κοινή γνώμη απέναντι σε μεγάλες ομάδες του πληθυσμού, τις οποίες τοποθετούν στο περιθώριο. Στις παραβατικές συμπεριφορές που συνήθως χαρακτηρίζουν τους Ρομά αποδίδονται βιολογικά και εγγενή αίτια, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές συνθήκες, η απομόνωση και ο αποκλεισμός που βιώνουν, ενώ παράλληλα τα ΜΜΕ πολλαπλασιάζουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις προς την ομάδα τους. (Κατσούλας, Ορφανός, Πάτσιου, 2018).

Στη σημερινή κοινωνία παρατηρείται ανησυχία για τη σύγχρονη παγκοσμιοποίηση, καθώς υφίστανται πολιτικές, οικονομικές, ηθικές και πολιτιστικές διαφορές, ενώ η τεχνολογία αναπτύσσεται ραγδαία, γεγονός που αποτελεί πρόκληση για τη διεθνή δικαιοσύνη, τον θεσμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανθρώπινη ευημερία. Εν όψει τέτοιων καταστάσεων η σύγχρονη παγκόσμια κοινότητα χρειάζεται ένα πολιτικό σύστημα που να σέβεται και να υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έχει ανάγκη από θεσμούς που να εκπαιδεύει τους πολίτες να πληροφορούνται και να δραστηριοποιούνται σωστά, πολίτες που να μπορούν να διακρίνουν το σωστό από το λάθος και που να μπορούν να πράττουν, να αποδέχονται και να σέβονται το «διαφορετικό», ώστε να δημιουργηθούν θετικές τροποποιήσεις. Το αν η ανθρώπινη κοινωνία μπορεί να επιβιώσει ή όχι βασίζεται στη διδαχή αξιών. Η κοινωνία μας δεν μπορεί να επιβιώσει αν οι άνθρωποι εξακολουθούν να καταναλώνουν τους φυσικούς πόρους, να πολεμούν στο όνομα της οικονομίας, της θρησκείας και της ιδεολογίας και να αδιαφορούν για τον συνάνθρωπό τους, καταπιέζοντας κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού στο όνομα του ρατσισμού (Φραντζή, 2006). Αδιαμφισβήτητα αυτές οι ενέργειες όχι μόνο δεν προωθούν μία ισότιμη, δημοκρατική και ελεύθερη

κοινωνία, αλλά αντίθετα υπονομεύουν και φαλκιδεύουν με τον χειρότερο τρόπο την κοινωνική δικαιοσύνη και ως εκ τούτου την ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη.

4. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδριοπούλου, Ειρήνη, Παπαδόπουλος Φώτης & Τσάκλογλου, Πάνος (2013). *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα: επικάλυψη και διαφοροποιήσεις*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Αποστολίδης, Α. (2014). *Ρητορική μίσους και πολιτικές αντιλήψεις στην Ελλάδα: Μια εμπειρική έρευνα*. (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/135083/files/GRI-2014-13074.pdf> (Πρόσβαση 06/04/24).
- Γαλάνης, Π. (2018). *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35(2): 268-277
- Εθνικό Παρατηρητήριο του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας (2009). *Ρατσισμός και κοινωνία σε κρίση. Δήλωση του Εθνικού Παρατηρητηρίου για την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Ρατσισμού*. Ανακτήθηκε από: https://www.hlhr.gr/wp-content/uploads/2018/01/pr_hlhr-kemo-day-r-21.3.2009.pdf (Πρόσβαση 14/03/23)
- Κατσούλας, Α., Ορφανός, Α., Πάτσιου, Α. (2018). *Έγκλημα, μίσος, προκατάληψη*. Ανακτήθηκε από: https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/153896_egklima-misos-prokatalipsi (Ημερομηνία Πρόσβασης 23/02/23)
- Κοπτσέλη, Μ (2007). *Ατομικισμός και Ψυχολογιοποίηση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάντειο Πανεπιστήμιο: Διατμηματικό Οργανωτικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Στην Οργανωτική και Διατμηματική Ψυχολογία. Ανακτήθηκε από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:239> (Ημερομηνία Πρόσβασης 24/03/24)
- Λακούρα, Σ., Β. (2023). *Ανήκειν & Κοινωνική Ένταξη στο Λόγο: Μελετώντας Κοινότητες Ρομά*. (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4273/Sofia%20Varvara%20Lakoura.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Πρόσβαση 24/03/24)
- Παπαδοπούλου, Ε. (2023). *Δίκη δύο χρόνια μετά για τον θάνατο της οκτάχρονης Ολγας στο Κερασίни*. Ανακτήθηκε από: https://www.efsyn.gr/ellada/dikaivosyni/408420_diki-dyo-hronia-meta-gia-ton-thanato-tis-oktahronis-olgas-sto-keratsini (Πρόσβαση 15/03/24)
- Σπανός, Π. (2021α). *Τραγωδία στο Κερασίни-Οκτάχρονο αγγελούδι σφήνωσε σε ηλεκτρική πόρτα εργοστασίου και ξεψύχησε (βίντεο)*. Dikaiologitika.gr. Ανακτήθηκε από: <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/koinonia/363353/tragodia-sto-keratsini-oktaxrono-aggeloydi-sfinose-se-ilektriki-porta-ergostasiou-kai-ksepsyxise-vinteo> (Πρόσβαση 08/09/22)
- Σταθόπουλος, Π. Α. (2015). *Κοινωνική Προστασία Κοινωνική Πρόνοια: Πολιτικές και προγράμματα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στέφου, Ο. (2021). *Αυτοί που σκοτώνουν τα παιδιά*. In.gr. Ανακτήθηκε από: <https://www.in.gr/2021/11/26/apopsi/aytoi-pou-skotonoun-ta-paidia/> (Πρόσβαση 07/09/22)
- Φραντζή, Κ. Α. (2006). «Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση». *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 5. Ανακτήθηκε από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_5/fratzi.pdf (Πρόσβαση 26/03/24)

Ξενόγλωσση

- Australian Human Rights Commission (χ.χ). *What is Racism?* Ανακτήθηκε από: <https://humanrights.gov.au/our-work/race-discrimination/what-racism> (Ημερομηνία Πρόσβασης 15/11/22)
- Burke, K. (1945). *A grammar of motives*. UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS.
- Mudde, C. (2011). *Λαϊκιστικά Ριζοσπαστικά Δεξιά Κόμματα στην Ευρώπη* (σελ. 140-143), (μτφ. Θ. Αθανασίου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Smedley, A. (2023). *Racism*. Ανακτήθηκε από: <https://www.britannica.com/topic/racism> (Ημερομηνία Πρόσβασης 10/01/23)
- Ter Wal, J., (2002). Racism and Cultural Diversity in The Mass Media. An overview of research and examples of good practice in the EU Member States, 1995-2000. Ανακτήθηκε από: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/157-MR-CH1-Introduction.pdf (Πρόσβαση 24/03/24).
- Wilkinson, R. and Pickett, K. (2008). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane.

Ιστότοποι τύπου

- Dikaiologitika.gr (2021α). *Κερατσίνι: «Καίνε» τους υπεύθυνους του εργοστασίου οι μαρτυρίες των εργαζομένων για τον θάνατο της δχρονης*. Ανακτήθηκε από: <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/koinonia/363887/keratsini-kaine-tous-ypeythynous-tou-ergostasiou-oi-martyries-ton-ergazomenon-gia-ton-thanato-tis-dxronis> (Ημερομηνία Πρόσβασης 08/09/22)
- Dikaiologitika.gr (2021β). *Νέο σοκαριστικό βίντεο με την δχρονη στο Κερατσίνι: «Τόσα χρόνια στη δημοσιογραφία τέτοιο πράγμα δεν έχω ξαναδεί»* (βίντεο). Ανακτήθηκε από: <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/koinonia/364054/neo-sokaristikio-vinteo-me-tin-dxroni-sto-keratsini-tosa-xronia-sti-dimosiografia-tetoio-pragma-den-exo-ksanadei-vinteo> (Πρόσβαση 08/09/22)
- Dikaiologitika.gr (2021γ). *ELBISCO: Δεν έχουμε σχέση με τις εγκαταστάσεις όπου έχασε τη ζωή της η δχρονη*. Ανακτήθηκε από: <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/business-news/364404/elbisco-den-exoume-sxesi-me-tis-egkatastaseis-opou-exase-ti-zoi-tis-i-dxroni> (Πρόσβαση 08/09/22)
- E-tetradio.gr (2020). *Τα 20 κορυφαία ενημερωτικά site του ελληνικού internet*. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-tetradio.gr/Article/22316/ta-20-koryfaia-enhmerwtika-site-toy-ellhnikoy-internet> (Πρόσβαση 1/12/21)
- Ethnos.gr (2021). *Η ανάρτηση του Αύγουστου Κορτώ για την δχρονη Όλγα που έχασε τη ζωή της σε εργοστάσιο στο Κερατσίνι*. Ανακτήθηκε από: <https://www.ethnos.gr/greece/article/184882/hanarthshstoyaygoystoykortogiathn8xronholgapoyexasethzohthsseergostasiostokeratsini> (Πρόσβαση 18/11/23)
- In.gr (2021). *Κερατσίνι-Συγκλονιστικό βίντεο με τις στιγμές πριν τον φρικτό θάνατο της δχρονης-Οι κινήσεις του κοριτσιού*. Ανακτήθηκε από: <https://www.in.gr/2021/11/22/greece/keratsini-sygklonistiko-vinteo-tis-stigmes-prin-ton-frikto-thanato-tis-dxronis-oi-kiniseis-tou-koritsiou/> (Πρόσβαση 07/09/22)

ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΑΛΒΑΝΙΔΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΡΙΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΜΙΑ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Παντελέον Μαρία

Δρ. Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Επισκέπτρια Ερευνήτρια, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Το κείμενο προτείνει ότι μια βαθύτερη κατανόηση των εργασιακών εμπειριών και πρακτικών των Αλβανίδων μεταναστριών την περίοδο του COVID-19 στην Ελλάδα μπορεί να επιτευχθεί συνεξετάζοντας διαχρονικά, από τη δεκαετία του 1990 έως τη δεκαετία του 2020, την μεταναστευτική πολιτική, την σκοπιά των ίδιων των μεταναστριών και τους δομικούς παράγοντες που επικρατούν στη χώρα. Αντλώντας εμπειρικό υλικό από ανθρωπολογική επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις κατά τα έτη 2015-2018 και 2022-2024 σε Αλβανίδες μετανάστριες που διαβιούν και εργάζονται στη χώρα από το 1998 έως και το 2024, το κείμενο αναδεικνύει τον τρόπο που οι ίδιες μεταναστευτικές πολιτικές (οικογενειακή επανένωση) και οι έμφυλα προσδιορισμένες «γυναικείες» και «ανδρικές» εργασίες, που επαναδιαπραγματεύονται στην Ελλάδα βάσει των υφιστάμενων συνθηκών άλλοτε της οικονομικής και άλλοτε της υγειονομικής «κρίσης», συνδιαμορφώνουν την εργασιακή ένταξη και τον πολιτικό αποκλεισμό των Αλβανίδων από την ελληνική κοινωνία αναλόγως το χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο εξέτασής τους.

Λέξεις κλειδιά: Αλβανίδες μετανάστριες, ένταξη, αποκλεισμός, Ελλάδα.

1. Εισαγωγή

Η μετανάστευση συνιστά μια συγκεκριμένη ερμηνεία της κινητικότητας, η οποία συνδέεται αφενός, με τον πολιτικό λόγο των εθνικών κρατών και τους λόγους που αρθρώνουν περί προσαρμογής, αφομοίωσης, ένταξης των μεταναστών και αφετέρου, με την ιεραρχία του παγκόσμιου πολιτικού συστήματος, στο οποίο τα τελευταία εντάσσονται (Καραγιάννης, 2006). Οι κρατικοί φορείς ακολουθώντας τα εθνικά συμφέροντα ορίζουν τις βασικές κατηγορίες νοσηματοδότησης αυτών των ανθρώπων, προσδίδοντας τους είτε το θετικά φορτισμένο πρόσημο του 'νόμιμου' μετανάστη, εάν είναι επιθυμητοί, είτε το αρνητικά φορτισμένο πρόσημο του 'παράτυπου' εάν είναι ανεπιθύμητοι (Salazar, Smart, 2011). Συνεπώς, διαφαίνεται ότι το ίδιο σύνολο σχέσεων εξουσίας και κανόνων νομιμοποιεί ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων (π.χ. επιχειρηματιών, τουριστών κτλ.), ενώ παράλληλα απο-νομιμοποιεί ορισμένες άλλες (π.χ. παράτυπων μεταναστών, προσφύγων κτλ.).

Από μια ανθρωπολογική σκοπιά, το ζήτημα είναι να εντοπίσουμε με ποιον τρόπο και υπό ποιες προϋποθέσεις η μετανάστευση των ανθρώπων οριοθετείται, προωθείται ή περιορίζεται από τους κρατικούς φορείς και πως αυτές οι αλληλοεπικαλύψεις βιώνονται και ερμηνεύονται από τα ίδια τα υποκείμενα (Hackl et al., 2016). Η οριοθέτηση της μετανάστευσης μπορεί να έχει και άλλη μια έννοια: εκείνη των έμφυλων προτύπων και επιταγών που επικρατούν στη χώρα καταγωγής των μεταναστών και που καθορίζουν το ποιος μετακινείται, το που μετακινείται και για πόσο χρονικό διάστημα μετακινείται. Αυτά τα πολιτισμικά πρότυπα καθώς εντάσσονται στα νέα μεταναστευτικά περιβάλλοντα ενδέχεται να ενισχυθούν, να αλλάξουν ή και να καταργηθούν ανάλογα με τους δομικούς παράγοντες που εμφανίζονται στις κοινωνίες υποδοχής. Ο τρόπος, όμως, που η μετανάστευση και το φύλο συναρθρώνονται δεν δημιουργεί μια μονοδιάστατη σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς και οι δύο έννοιες είναι εμποτισμένες με νοήματα, με σχέσεις εξουσίας και διαρκώς επανακατασκευάζονται μέσα στα εκάστοτε συγκείμενα (Cresswell, Uteng, 2008). Συνεπώς, το φύλο δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην εμπρόθετη δράση των γυναικών κατά την μετανάστευσή τους αλλά στις δυναμικές και καταστασιακές (contextual) σχέσεις εξουσίας των ανδρών και

γυναικών που συνιστούν ένα διαρκές αντικείμενο διαπραγμάτευσης, το οποίο μπορεί να εξεταστεί μέσω των βιωμένων εμπειριών αλλά και των παραστασιακών επιτελέσεων, που τα δύο φύλα υιοθετούν στο εκάστοτε πλαίσιο (Van Boeschoten, 2015).

Στόχος του κειμένου είναι να σκιαγραφήσει τις εργασιακές εμπειρίες και πρακτικές Αλβανίδων μεταναστριών την περίοδο του COVID-19 στην Ελλάδα, οι οποίες διαμένουν με τους Αλβανούς συζύγους τους και εργάζονται σε δύο χωριά της αγροτικής Κορινθίας από το 1998 έως και το 2024 (Τόσο για τα ονόματα των πληροφορητριών όσο και των χωριών, όπου αυτές διαμένουν, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί με κάθε τρόπο η ανωνυμία τους). Το κείμενο, αντλώντας εμπειρικό υλικό από ανθρωπολογική επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις κατά τα έτη 2015-2018 και 2022-2024 (Οκτώβρης 2022 – Μάρτιος 2024) σε Αλβανίδες μετανάστριες, ηλικίας 35 - 47 ετών, καταγωγής από τη νότια, κεντρική και βόρεια Αλβανία, προτείνει ότι μια διαχρονική συνεξέταση της μεταναστευτικής πολιτικής μέσα από τη σκοπιά των κρατικών πολιτικών αλλά και των μεταναστριών μπορεί να φανερώσει τον τρόπο που οι ίδιες μεταναστευτικές πολιτικές (οικογενειακή επανένωση) αναλόγως το χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής τους, άλλοτε εντάσσουν και άλλοτε αποκλείουν τις μετανάστριες από διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Έμφαση δίνεται στην εξέταση της διάταξης περί οικογενειακής επανένωσης, που επέτρεψε στις Αλβανίδες να μεταναστεύσουν στη χώρα το 1998 και στο τρόπο που αυτό το ισχύον νομικό καθεστώς, σε συνδυασμό με τις έμφυλα προσδιορισμένες «ανδρικές» και «γυναικείες» εργασίες, που επαναδιαπραγματεύονται στην αγροτική Κορινθία από το 1998 έως το 2024 βάσει των υφιστάμενων συνθηκών άλλοτε της οικονομικής και άλλοτε της υγειονομικής «κρίσης», συνδιαμορφώνουν την εργασιακή ένταξη και τον πολιτικό αποκλεισμό τους από την ελληνική κοινωνία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εργασιακός αποκλεισμός και πολιτική ένταξη Αλβανίδων μεταναστριών τη δεκαετία του 1990

Η άφιξη των περισσότερων Αλβανίδων μεταναστριών στην ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας τοποθετείται χρονικά το 1998, τότε που το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης των παράτυπων μεταναστών έλαβε χώρα στην Ελλάδα (Cavounidis, 2013, King et al., 2011, King, Vullnetari, 2009). Λόγω αυτού, οι περισσότεροι Αλβανοί μετανάστες που ζούσαν και εργάζονταν στην Κορινθία κατόρθωσαν να νομιμοποιήσουν την παραμονή τους στη χώρα και να επανενωθούν νομίμως με τις συζύγους και τα παιδιά τους.

Η απουσία γυναικών, κατά τα πρώτα χρόνια της αλβανικής ανδρικής μετανάστευσης στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, ερμηνεύεται από τους King et al. (2011) με βάση το γεγονός ότι μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος εντοπίζεται η ρητορική της «επανεφεύρεσης των παραδοσιακών και ισχυρών πατριαρχικών στάσεων» στην Αλβανία, στο πλαίσιο της οποίας οι πατέρες και οι σύζυγοι δεν επέτρεπαν σε κόρες και συζύγους τους αντίστοιχα να διασχίσουν τα εθνικά σύνορα φοβούμενοι μη χάσουν τον έλεγχο της κινητικότητας και, κατά συνέπεια, της σεξουαλικότητάς τους. Με εξαίρεση μερικές χιλιάδες Αλβανών που έγιναν δεκτοί ως πρόσφυγες στην Ιταλία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πλην της Ελλάδας, δεν υπήρχε άλλη νόμιμη οδός για τη διέλευση των συνόρων, εκτός της παράτυπης μετακίνησης, η οποία θεωρήθηκε μια «ανδρική» επικίνδυνη εμπειρία (Vullnetari, King, 2014, Papailias, 2003). Η διεθνής μετανάστευση των Αλβανίδων περιορίστηκε σημαντικά μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος στην Αλβανία τη δεκαετία του 1990 εξ αιτίας των έμφυλα προσδιορισμένων προτύπων της κινητικότητας ως κατ' εξοχήν «ανδρικής» εμπειρίας. Η ανωτέρω επιβεβλημένη, έμφυλα κατασκευασμένη, ακινησία των Αλβανίδων μετασηματίστηκε το 1998 σε κινητικότητα και ειδικότερα σε διεθνή μετανάστευση μέσω του προγράμματος νομιμοποίησης των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα και των διαδικασιών οικογενειακής επανένωσης.

Οι Αλβανίδες μετανάστριες περιγράφουν ότι, κατά την αρχική έλευσή τους στα χωριά της Κορινθίας το 1998, δεν εργάζονταν, γιατί όπως το θέτει η Εύα, 46 χρονών, που κατάγεται από την Κρούγια «*δεν το είχαμε ανάγκη [...] δούλευε ο Σπύρος (ο σύζυγός της) και τα βγάζαμε πέρα*». Φρόντιζαν τον οικιακό τους χώρο καθώς και τα ανήλικα παιδιά τους, στοιχείο που εντοπίζεται και στην περίπτωση Αλβανίδων μεταναστριών που διαβιούν στο Λονδίνο (Vathi, 2015, King et al., 2006) αλλά και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας (Ιωσηφίδης, Κίζος, 2012).

2.2. Εργασιακή ένταξη και πολιτικός αποκλεισμός Αλβανίδων μεταναστριών τη δεκαετία του 2010

Η είσοδος των Αλβανίδων μεταναστριών στον εργασιακό τομέα της αγροτικής Κορινθίας νοσηματοδοτείται ως μια οικογενειακή στρατηγική «ανάγκης», που χρονολογείται το 2008 και περιγράφεται από την πλειονότητα των Αλβανίδων μεταναστριών ως μια εποχή αλλαγών αλλά και δυσχερειών, που προκάλεσε η οικονομική «κρίση». Η οικονομική «κρίση», στη συλλογιστική των Αλβανίδων, σηματοδότησε τη μείωση των αμοιβών των συζύγων τους και την «ανάγκη» να εργαστούν οι ίδιες, προκειμένου να εξασφαλίσουν τα μέσα διαβίωσης για την οικιακή τους ομάδα.

Οι μελέτες των Xhaho et al. (2021) και Xhaho και Çaro (2016) αναδεικνύουν ότι παρότι Αλβανίδες μετανάστριες, απασχολούμενες κυρίως στο τομέα των υπηρεσιών, στην Αθήνα, αναλαμβάνουν τη δεκαετία του 2010 (2014-2016) τον «ανδρικό» ρόλο του κύριου παρόχου των μέσων διαβίωσης («breadwinner») της οικιακής ομάδας στην Ελλάδα, εξαιτίας της ανεργίας που μαστίζει τον κατασκευαστικό - οικοδομικό τομέα που δραστηριοποιούνται οι Αλβανοί σύζυγοί τους, εξακολουθούν να θεωρούν ότι πρέπει να επιτελέσουν τον «γυναικείο» τους ρόλο. Εκείνον της «καλής μητέρας», που οφείλει να φροντίζει πρωτίστως την ανατροφή των παιδιών, είτε αυτά διαμένουν στην Ελλάδα είτε στην Αλβανία, αλλά και την ευταξία του οικιακού χώρου. Στην περίπτωση των υπό εξέταση Αλβανίδων, η οικιακή εργασία, η φροντίδα και η ανατροφή των παιδιών δεν θεωρούνται από τις ίδιες ως εργασία. Η μη αμειβόμενη εργασία που επιτελείται στο εσωτερικό του οικιακού χώρου ήδη από το 1998, που μετανάστευσαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα, θεωρείται «φυσικό» να επιτελείται από τις γυναίκες, όπως υποστηρίζει και η Ντίνα, 39 χρονών από το Φιέρι: «*Μα οι δουλειές του σπιτιού δεν είναι σαν δουλειά στο χωράφι ξέρω 'γω. Οι γυναίκες, όλες οι γυναίκες έξω στο χωράφι, στο (συ)σκευαστήριο, πρέπει να 'χουν και το σπίτι καθαρό. Όλα από 'δω ξεκινάνε και τελειώνουν*», αντίληψη που εντοπίζεται και μεταξύ των Αλβανίδων μεταναστριών, οι οποίες απασχολούνται ως οικιακές εργαζόμενες στην Αθήνα (Kambourgi, 2007).

Πέραν της «γυναικειάς» οικιακής εργασίας οι Αλβανίδες συνομιλήτριές μου εντάχθηκαν τη δεκαετία του 2010 και στον τομέα της εργασίας. Η εύρεση της απασχόλησής τους επετεύχθη μέσω της ενεργοποίησης του δικτύου των «γνωριμιών» των Αλβανών συζύγων τους, οι οποίοι είχαν το «θάρρος», την οικειότητα δηλαδή να αξιοποιήσουν τους μακροχρόνιους (από το 1998) κοινωνικούς - εργασιακούς τους δεσμούς με εντόπιους Έλληνες εργοδότες ως μέσο για να βρεθεί εργασία κοντά τους στον γεωργικό τομέα και ειδικότερα στην συγκομιδή εσπεριδοειδών (πορτοκαλιών, μανταρινιών, λεμονιών), ελαιοκάρπου, εποχικών φρούτων (βερίκοκων, σύκων) και στο συσκευαστήριο σταφυλιού της περιοχής, στο οποίο απασχολούνται αποκλειστικά γυναίκες κατά τους καλοκαιρινούς μήνες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ειρήνη, 39 χρονών από το Ελμπασάν, που διαβιεί μαζί με τον σύζυγό της Γιάννη, 44 χρονών καταγόμενο από το Μπεράτ και τα τρία παιδιά τους στο χωριό Βρύση:

Λέω είμαστε καλά, γιατί δεν είναι όλοι σαν το Γιάννη, παλιός στο χωριό, με γνωριμίες, πράματα. Άλλοι δεν έχουνε αυτά που έχω 'γω, δεν έχουνε θάρρος το αφεντικό να πει έχω τη γυναίκα μου ξέρεις για αυτό και οι γυναίκες δεν έχουνε δουλειά στο χωριό όλοι και λέω εμείς (τοποθετεί το δεξί της χέρι στο στήθος της) είμαστε καλά (Δεν το κατάλαβα αυτό. Αν ο Γιάννης δεν ήταν παλιός στο χωριό δεν θα πήγαινες εσύ στο συσκευαστήριο να ζητήσεις δουλειά; Την ρωτάω) Εγώ να πάω για 'μένα το λες; (με κοιτάει γεμάτη απορία. Ναι της απαντάω) Εμένα δεν με ξέρει εδώ στο χωριό το αφεντικό. Δεν ξέρει κανένας το ποιός είμαι να με πάρει στο

(συ)σκευαστήριο. Είναι άλλο να πάει ο Γιάννης που το ξέρει. Η γυναίκα δεν θα πάει μόνο του να πει σε αφεντικό για δουλειά. Είναι δύσκολο να γίνει αυτό (γιατί είναι δύσκολο; Την ρωτάω) Γιατί αυτό το κάνει ο άντρας με το άλλο άντρα (τον εργοδότη) που το ξέρει. Είναι δουλειά του άντρα αυτό όχι δικό μου δουλειά.

Οι συνομιλήτριές μου, όπως και η Ειρήνη, θεωρούν ότι η δικτύωση και η σύναψη διαπολιτισμικών κοινωνικών σχέσεων «είναι δουλειά του άντρα αυτό όχι δικό μου δουλειά». Η διαδικασία της μεσολάβησης μεταξύ εργοδότη / εργαζόμενου, η συμφωνία του είδους, των ωρών απασχόλησης και του μισθού περιγράφονται ως «ανδρικές» υποθέσεις, οι οποίες προϋποθέτουν ένα παρελθόν εργασιακών και κοινωνικών σχέσεων μεταξύ αμφοτέρων των πλευρών.

Η κοινωνική δικτύωση των Αλβανών μεταναστών διαφαίνεται ότι, από τη μια πλευρά, βοήθησε τις Αλβανίδες να βρουν θέσεις εργασίας και να αντιμετωπίσουν από κοινού τις οικονομικές επιπτώσεις της δημοσιονομικής «κρίσης» στην Ελλάδα. Από την άλλη πλευρά, όμως, δημιούργησε βαθιές συνέπειες στο νομικό τους καθεστώς, διότι οι εργασίες που οι Αλβανίδες αναλάμβαναν ήταν κυρίως σε άτυπες θέσεις απασχόλησης στον γεωργικό τομέα αλλά και στον τομέα της συσκευασίας. Η απουσία αυτόνομου νομικού καθεστώτος αποτέλεσε το βασικότερο εμπόδιο στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των μεταναστριών, γιατί η απο-νομιμοποίηση των συζύγων τους και η μεταξύ τους σύνδεση μέσω του νομικού καθεστώτος της οικογενειακής συνένωσης συμπαρέσυρε και τις ίδιες στη σφαίρα της παρατυπίας και κατά συνέπεια του πολιτικού αποκλεισμού.

Το φαινόμενο της απο-νομιμοποίησης των Αλβανών μεταναστών εντοπίζεται τόσο στα αστικά κέντρα όσο και στις αγροτικές περιοχές κατά τη διάρκεια της οικονομικής «κρίσης» στη χώρα. Οι μελέτες των Gemi (2014), Michail (2013) και Cavounidis (2013) υποστηρίζουν ότι οι υποαπασχολούμενοι ή/και άνεργοι Αλβανοί/ίδες μετανάστες/τριες στην Ελλάδα αδυνατούν να αγοράσουν τα ένσημα της κοινωνικής ασφάλειάς τους, που απαιτούνται για την διατήρηση των αδειών διαμονής τους εξαιτίας της ασταθούς ή/και ανύπαρκτης εργασίας τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι Αλβανοί μετανάστες να αποκλείονται εκ των προτέρων από τη διαδικασία υποβολής αίτησης για την ανανέωση τόσο των προσωπικών αδειών παραμονής τους όσο και των συζύγων τους.

2.3. Εργασιακός και πολιτικός αποκλεισμός Αλβανίδων μεταναστριών τη δεκαετία του 2020

Η πρόσφατη πανδημία του COVID-19, η επιβολή περιορισμών στην ανθρώπινη μετακίνηση λόγω των διαδοχικών lockdowns, που εφάρμοσε η ελληνική κυβέρνηση ως μέτρα για την αποτροπή της διάδοσης της νόσου, οδήγησε τους Αλβανούς μετανάστες στην επιλεκτική ενεργοποίηση, αυτή τη φορά, των μακρόχρονων κοινωνικών και εργασιακών τους σχέσεων αμοιβαιότητας και βοήθειας με τους εντόπιους Έλληνες εργοδότες για την εύρεση αποκλειστικά προσωπικής τους εργασίας. Η Άννα, 45 χρονών που διαμένει μαζί με τα δύο παιδιά της και τον σύζυγό της στο χωριό Γέφυρα περιγράφει τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι Αλβανοί κατά τη διάρκεια των lockdowns και τον τρόπο που οι έμφυλα προσδιορισμένες «γυναικείες» και «ανδρικές» εργασίες επανακασκευάστηκαν:

Με τον κορωνοϊό τα βρήκαμε σκούρα, γιατί ο Γιώργος (ο σύζυγός της) δεν είχε χαρτιά από το αφεντικό (σύμβαση εργασίας) για να μπορεί να πάει στη δουλειά και να γυρίσει [...] Έκανε κανένα μεροκάματο εδώ και 'κει στο χωριό με τις γνωριμίες που έχει αλλά ήταν επικίνδυνο, φοβόμασταν πολύ. Η αστυνομία κυνήγησε πολύ τους Αλβανούς, τα 150άρια (διοικητικό πρόστιμο για λόγους άσκοπης μετακίνησης) δίνανε και παίρνανε που λέμε εμείς. Μπορεί να φαίνονται λίγα σε άλλους αλλά εμείς με αυτά τα λεφτά περνάει η οικογένεια εβδομάδες [...] Εγώ έμεινα στο σπίτι, είχα και τα παιδιά που κάνανε τα μαθήματα με το computer, τις δουλειές του σπιτιού αλλά ήταν και επικίνδυνο να πάω μαζί στο χωράφι πιο πολύ φοβότανε ο Γιώργος και εντάξει οι άντρες δεν είναι ότι δεν το ξέρουνε αυτό (Τι εννοείς το ξέρουνε; Την ρωτάω) Το '90 που ήρθανε με τα πόδια πάλι τα ίδια ζήσανε. Η αστυνομία τους κυνήγαγε και αυτοί τρέχανε να κρυφτούν. Ξαναζήσαμε την ίδια ιστορία [...] Τότε τα καταφέρανε, γιατί τα λεφτά τα στείλανε πάνω σε 'μας να ζήσει η οικογένεια (εμβάσματα στην Αλβανία) αλλά τώρα με δυσκολία περνάμε [...] Οι πιο πολλές γυναίκες εδώ στο χωριό δουλέψαμε το καλοκαίρι στο

συσκευαστήριο αλλά με τρεις μήνες δουλειά (από τον Αύγουστο έως τον Οκτώβρη) πώς να ζήσεις;

Η αφήγηση της Άννας συμπυκνώνει τις εμπειρίες των περισσότερων Αλβανίδων μεταναστριών στην αγροτική Κορινθία κατά τη διάρκεια των lockdowns και επαναφέρει στο προσκήνιο την ρητορική της «επανεφεύρεσης των παραδοσιακών και ισχυρών πατριαρχικών στάσεων» στην Αλβανία που κατά τους King et al. (2011) ‘ευθύνονταν’ για την απουσία των Αλβανίδων μεταναστριών κατά τα πρώτα χρόνια της αλβανικής «ανδρικής» μετανάστευσης στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990. Με τη διαφορά, εδώ, πως αυτές οι αντιλήψεις ενεργοποιούνται τη δεκαετία του 2020 όχι για να αποτρέψουν τη διεθνή μετακίνησή τους αλλά την εσωτερική κινητικότητα και εργασία τους εντός της αγροτικής Κορινθίας. Στη ρητορική των Αλβανίδων μεταναστριών οι «επικίνδυνες» εργασίες, δηλαδή η παράτυπη μετακίνηση λόγω μη κατοχής επίσημης σύμβασης εργασίας, που δικαιολογούσε την κυκλοφορία των Αλβανών για εργασιακούς λόγους κατά τη διάρκεια των lockdowns, προσδιορίζονται ως κατ’ εξοχήν «ανδρικές» εργασίες. Οι μυθικές διαστάσεις των ιστοριών των Αλβανών μεταναστών, στις οποίες προβάλλονταν και υπερτονιζόταν η ανθεκτικότητα και η ικανότητα να ξεφεύγουν από τις αστυνομικές περιπολίες των ελληνικών αρχών της δεκαετίας του 1990 λόγω του παράτυπου καθεστώτος τους, που αφθονούν (King et al., 1998, Van Boeschoten, 2015), αναπαράγονται και στο παρόν και προβάλλονται ως αποκλειστικά «ανδρικό» έθος (Bourdieu, 2006). Αυτό το έθος περιόρισε τη δεκαετία του 2020 τις Αλβανίδες μετανάστριες στις κωδικοποιημένες ως «γυναικείες» εργασίες -ανατροφή παιδιών, διατήρηση της οικιακής ευταξίας- που επιτελούνται στο εσωτερικού του οικιακού χώρου. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι Αλβανίδες αμφισβητούν τον κοινωνικά προσδοκώμενο ρόλο του άνδρα κουβαλητή («breadwinner») της οικιακής ομάδας στην Αλβανία (Vullnetari, 2012) που εντοπίζεται και στην Ελλάδα. Ο Αλβανοί έστελναν εμβάσματα τη δεκαετία του 1990 στις οικογένειές τους στην Αλβανία για να καλύψουν τις καθημερινές τους ανάγκες, ενώ τη δεκαετία του 2020 αδυνατούν πλέον να παράσχουν τα βασικά μέσα διαβίωσης της οικιακής τους ομάδας στην Κορινθία.

Η Βιολέτα 43 χρονών, καταγόμενη από το Ελμπασάν, φωτίζει αυτή τη διάσταση, προσθέτοντας και την οπτική της για το κράτος:

Εμείς είμαστε σαν άνθρωποι φάντασμα, δηλαδή είμαστε στην Ελλάδα τόσα χρόνια αλλά για το κράτος είναι σαν να μην είμαστε, γιατί μας βάζει να διαλέξουμε αν θα έχουμε το ψωμί για την οικογένεια ή αν θα έχουμε χαρτιά [...] Την άδεια πώς να την ανανεώσει ο Κώστας (ο σύζυγός της) με τόσα λίγα μεροκάματα που κάνει; Εγώ με τρεις μήνες που δουλεύω το καλοκαίρι; Ποιός έχει τα λεφτά να αγοράσει σήμερα τα ένσημα; Και άνεργος που είσαι ούτε το επίδομα μπορείς να πάρεις από το ΟΑΕΔ. Ασφάλεια δεν έχεις. Αυτή είναι η ζωή μας στην Ελλάδα, ζούμε τα ίδια και τα ίδια από το 2008.

Η αφήγηση της Βιολέτας αναδεικνύει την επισφαλή κοινωνική και πολιτική κατάσταση των περισσότερων Αλβανών/ίδων μεταναστών/τριών στην αγροτική Κορινθία. Καλούνται να επιλέξουν μεταξύ του «ψωμιού», δηλαδή των μέσων διαβίωσης για την οικογένειά τους στην Ελλάδα, ενός πολιτισμικά καθορισμένου συμβόλου, ταυτισμένου στην αλβανική κοινωνία με την ακραία φτώχεια που επικρατούσε στη χώρα κυρίως από τη δεκαετία του 1920 μέχρι και μετά τον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο (De Waal, 2014) και της ανανέωσης των αδειών διαμονής τους. Η παράτυπη απασχόληση στην αγροτική Κορινθία, η αδυναμία εξαγοράς των κατάλληλων ενσήμων για την ανανέωση της άδειας διαμονής των συζύγων τους και η συνακόλουθη απο-νομιμοποίηση των ίδιων των Αλβανίδων λόγω του ισχύοντος καθεστώτος οικογενειακής επανένωσης αναδεικνύει ότι ο προϋπάρχων από τη δεκαετία του 2010 νομικός και κοινωνικός αποκλεισμός τους, η αδυναμία απόλαυσης του δικαιώματος της υγειονομικής κάλυψης και παροχών από τις κρατικές υπηρεσίες (χορήγηση επιδόματος από τον ΟΑΕΔ) αναπαράγεται και τη δεκαετία του 2020. Κατά τον Καψάλη (2012), η νομοθετική σύνδεση της απόκτησης νόμιμων αδειών διαμονής με την απόδειξη κατοχής ενός συγκεκριμένου αριθμού ενσήμων, προερχόμενων αποκλειστικά από νόμιμη απασχόληση, οδηγούν έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών στη χώρα σε μια οριακή κατάσταση μεταξύ νομιμότητας και

παρανομίας, αναδεικνύοντας ότι η ελληνική μεταναστευτική πολιτική επικεντρώθηκε στην κατασκευή «μιας δεξαμενής (αλλοδαπού) εργατικού δυναμικού χαμηλού κόστους, με μειωμένα ή χωρίς καθόλου δικαιώματα».

3. Συμπεράσματα

Το κείμενο σκιαγράφησε τις εργασιακές εμπειρίες και στρατηγικές Αλβανίδων μεταναστριών, που διαμένουν και εργάζονται στην αγροτική Κορινθία από το 1998 έως και το 2024, υπό μια διαχρονική σκοπιά. Ανέδειξε τον τρόπο που η συνεξέταση της μεταναστευτικής πολιτικής από το 1998 έως το 2024, των κοινωνικών συνθηκών (οικονομική, υγειονομική «κρίση») που επικρατούν στη χώρα και της σκοπιάς των μεταναστριών (έμφυλα προσδιορισμένες εργασίες) επηρεάζουν διαχρονικά το σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητάς τους στην χώρα, συγκροτώντας ποικίλα μοντέλα άλλοτε ένταξης και άλλοτε αποκλεισμού από την ελληνική κοινωνία.

Το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης των παράτυπων μεταναστών στη χώρα το 1998 έδωσε τη δυνατότητα στις υπό μελέτη Αλβανίδες να επανενωθούν με τους Αλβανούς συζύγους τους στην Κορινθία. Η ένταξη, όμως, των Αλβανίδων μεταναστριών στον εργασιακό τομέα της αγροτικής Κορινθίας τη δεκαετία του 2010 τις βοήθησε να αντιμετωπίσουν μαζί με τους συζύγους τους τις επιπτώσεις της οικονομικής «κρίσης» στη χώρα, αλλά ταυτόχρονα τις απέκλεισε από τον πολιτικό τομέα. Οι παράτυπες εργασίες που τόσο οι Αλβανίδες όσο και οι σύζυγοί τους αναλάμβαναν οδήγησαν αμφότερους στην απο-νομιμοποίηση και στη στέρηση κοινωνικοασφαλιστικών και πολιτικών δικαιωμάτων.

Από την άλλη πλευρά, όμως, οι Αλβανίδες μετανάστριες στην Ελλάδα ήρθαν αντιμέτωπες και με νέες «επανεφευρέσεις των παραδοσιακών και ισχυρών πατριαρχικών στάσεων» (King et al., 2011) που εντοπίζονται στην μετασοσιαλιστική Αλβανία. Η διεθνής μετανάστευση και ο έμφυλος προσδιορισμένος της ως κατ' εξοχήν «ανδρικής» εμπειρίας μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος, αφενός άρθηκε τη δεκαετία του 1990 (1998) και οι Αλβανίδες κατόρθωσαν να μεταναστεύσουν στην Ελλάδα, αφετέρου επανεμφανίστηκε τη δεκαετία του 2020 και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια των lockdowns στη χώρα εξαιτίας της εννοιολόγησης της παράτυπης εσωτερικής μετακίνησης και εργασίας στην αγροτική Κορινθία ως κατ' εξοχήν «ανδρικής» εργασίας. Οι Αλβανίδες μετανάστριες, όπως συνέβη και κατά την αρχική άφιξή τους στη χώρα, περιορίστηκαν στις κωδικοποιημένες ως «γυναικείες» εργασίες που επιτελούνται στο εσωτερικού του οικιακού χώρου. Ωστόσο, ο εργασιακός αποκλεισμός των Αλβανίδων μεταναστριών συμπορεύτηκε και με τον νομικό τους αποκλεισμό, διότι οι εργασίες που αναλάμβαναν οι Αλβανοί σύζυγοί τους ήταν κυρίως στον ανεπίσημο τομέα, με αποτέλεσμα ο προϋπάρχων νομικός και κοινωνικός αποκλεισμός τους και η αδυναμία απόκτησης ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, που συντελέστηκαν για πρώτη φορά τη δεκαετία του 2010, να συνιστούν διαχρονικά ζητήματα που διαρκούν σχεδόν δύο δεκαετίες.

Τέλος, ο κοινωνικά προσδοκώμενος ρόλος του άνδρα κουβαλητή («breadwinner») της οικιακής ομάδας αμφισβητείται πλέον στην Ελλάδα. Οι Αλβανοί αδυνατούν να παράσχουν τα μέσα διαβίωσης στις οικογένειές τους και η απουσία ανεξάρτητου νομικού καθεστώτος των Αλβανίδων, αφενός οδηγεί σε εξάρτηση από τους συζύγους τους, αφετέρου τις αποκλείει εκ των προτέρων από τη δυνατότητα ανανέωσης των νομιμοποιητικών εγγράφων και απόλαυσης πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής* (Θ. Παραδέλλης, Μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ιωσηφίδης, Θ., Κίζος, Α. (2012). Κοινωνική ένταξη των μεταναστών/ μεταναστριών και στάσεις του τοπικού πληθυσμού στη Δυτική Ελλάδα: Ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων. Στο Χ. Κασίμης,

Α. Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 327-356.

Καραγιάννης, Β. (2006). Μετανάστευση – διεθνικότητα – κινητικότητα: Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 92, 23-30.

Καψάλης, Α. (2012). Αδήλωτη απασχόληση και μετανάστευση: «Νομιμοποίηση» των μεταναστών μέσα από την εργασία τους ή νομιμοποίηση της εργασίας τους;. Στο Χ. Κασίμης, Α. Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 183-210.

Ξενόγλωσση

Cavounidis, J. (2013). Migration and the economic and social landscape in Greece. *South - Eastern Europe Journal of Economics*, 1, 59-78.

Cresswell, T., Uteng, T. P. (2008). Gendered Mobilities: Towards a holistic understanding. In T. Cresswell, T. P. Uteng (Eds.), *Gendered Mobilities*. Aldershot: Ashgate Publishing, 47-63.

De Waal, C. (2014). *Albania: Portrait of a country in transition*. London, New York: I.B. Tauris & Co. Ltd.

Gemi, E. (2014). Transnational practices of Albanian families during the greek crisis: Unemployment, de-regularization and return. *International Review of Sociology*, 24 (3), 406-421.

Hackl, A., Schwarz, J. S., Gutekunst, M., Leoncini, S. (2016). Bounded mobilities: An introduction. In M. Gutekunst, A. Hackl, S. Leoncini, J. S. Schwarz, I. Götz (Eds.), *Bounded mobilities: Ethnographies perspectives on social hierarchies and global inequalities*. Bielefeld: Transcript Verlag, 19-34.

Kambouri, H. (2007). Gender, migration and domestic work: Space and time in the discourse of Albanian domestic workers in Athens. *The Greek Review of Social Research*, 124 (C), 35-53.

King, R., Castaldo, A., Vullnetari, J. (2011). Gendered relations and filial duties along the Greek - Albanian remittance corridor. *Economic Geography*, 87 (4), 393-419.

King, R., Dalipaj, M., Mai, N. (2006). Gendering migration and remittances: Evidence from London and northern Albania. *Population, Space and Place*, 12, 409-434.

King, R., Iosifides, T., Myrivili, L. (1998). A migrant's story: From Albania to Athens. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24 (1), 159-175.

King, R., Vullnetari, J. (2009). The intersections of gender and generation in Albania migration, remittances and transnational care. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 9 (1), 19-38.

Michail, D. (2013). Social development and transnational households: Resilience and motivation for Albanian immigrants in Greece in the era of economic crisis. *Southeast European and Black Sea Studies*, 13 (2), 265-279.

Papailias, P. (2003). "Money of kurbet is money of blood": The making of a "hero" of migration at the Greek - Albanian border. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29 (6), 1059- 1078.

Salazar, N. B., Smart, A. (2011). Anthropological takes on (im)mobility. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 18, i-ix.

Van Boeschoten, R. (2015). Transnational mobility and the renegotiation of gender identities: Albanian and Bulgarian migrants in Greece. In H. Vermeulen, M. Baldwin – Edwards, R. Van Boeschoten (Eds.), *Migration in the southern Balkans: From ottoman territory to globalized nation states*. IMISCOE Research Series: Springer, 161-182.

Vathi, Z. (2015). *Migrating and settling in a mobile world: Albanian migrants and their children in Europe*. IMISCOE Research. Dordrecht: Springer.

Vullnetari, J. (2012). *Albania on the move: Links between internal and international migration*. IMISCOE Research. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Vullnetari, J., King, R. (2014). “Women here are like at the time of Enver [Hoxha]”: Socialist and post-socialist gendered mobilities in Albanian society. In K. Burrell, K. Hörschmann, (Eds.), *Mobilities in socialist and post-socialist states: Societies on the move*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 122-147.
- Xhaho, A., Çaro, E. (2016). Gendered work-family balance in migration: Albanian migrants in Greece. In V. Ducu, A. Telegdi – Csetri, (Eds.), *Managing difference in Eastern - European transnational families*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 77-93.
- Xhaho, A., Çaro, E., Bailey, A. (2021). Empowerment or a double burden? Work, family, and agency among Albanian migrant women in Greece. *Gender, Place & Culture*, 28 (10), 1431-1451.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ

Τσαγκαράκης Νικόλαος

Προϊστάμενος Περιφερειακής Διεύθυνσης Ιθαγένειας Κρήτης του Υπουργείου Εσωτερικών

Περίληψη

Το μεταναστευτικό ζήτημα έχει απασχολήσει έντονα τον ελληνικό και σε επέκταση τον Ευρωπαϊκό χώρο, διότι διατρέχει όλους τους νευραλγικούς τομείς της κοινωνίας και έχει αντίκτυπο στην οικονομία, την πολιτική, την εκπαίδευση, την ίδια τη δομή και την κοινωνική συνοχή του πληθυσμού μιας χώρας. Οι λόγοι μετανάστευσης είναι πολλοί, κυρίως όμως εντοπίζονται σε κοινωνικοπολιτικούς, δημογραφικούς και οικονομικούς παράγοντες, σε περιβαλλοντολογικούς και κλιματολογικούς λόγους.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση στο θέμα της ένταξης των αλλοδαπών πολιτών που διαμένουν στην Ελλάδα και πρόκειται ή έχουν ήδη αποκτήσει την Ελληνική ιθαγένεια. Αυτό διότι η μετανάστευση και το επίπεδο ένταξης πολιτών σε μια κοινωνία συνδέεται με την απόδοση ιθαγένειας στο μεταναστευτικό πληθυσμό. Αναμφίβολα η ομαλή ενσωμάτωση στην κοινωνική και οικονομική ζωή τεκμηριώνει το δεσμό του πολίτη με την κοινωνία, εκτονώνοντας τις εντάσεις ενώ παράλληλα προσανατολίζεται στην ανάπτυξη και την καθολική πρόοδο.

Η Κρήτη, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, εκτός από την τεράστια γεωπολιτική σημασία που έχει, αποτέλεσε και εξακολουθεί να λειτουργεί σαν ένα είδος φυσικής γέφυρας που ενώνει τρεις ηπείρους. Οι μετανάστες που επέλεξαν την Ελλάδα ως δεύτερη πατρίδα τους και την Κρήτη ως μόνιμο τόπο διαμονής, βρήκαν ένα νησί του οποίου η αναπτυξιακή πολιτική βασίστηκε κυρίως στη γεωργία (πρωτογενής τομέας) και στον τουρισμό (τριογενής τομέας). Οι τομείς αυτοί της αναπτυξιακής πορείας της Κρήτης δημιούργησαν τις προϋποθέσεις ένταξης των μεταναστών στον κοινωνικό ιστό αφού τα ουσιαστικά κριτήρια συμμετοχής οδήγησαν στην απόκτηση και των τυπικών προϋποθέσεων που τίθενται από την Ελληνική νομοθεσία για την κτήση της Ελληνικής ιθαγένειας.

Λέξεις κλειδιά: Ιθαγένεια, αλλοδαπός, μετανάστευση, ένταξη.

1. Εισαγωγή

Στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης επιχειρούμε αποσαφήνιση των εννοιών που διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην περαιτέρω ανάπτυξη της και συνάμα κατανόηση στην παρουσίασή της..

- Ιθαγένεια είναι ο δημοσίου δικαίου δεσμός ενός ατόμου προς την πολιτεία στο λαό της οποίας ανήκει. Ο ενωτικός αυτός δεσμός μεταξύ προσώπου και πολιτείας δημιουργείται από το εσωτερικό δίκαιο κάθε πολιτείας. Η σημασία του θεσμού της ιθαγένειας έγκειται στο γεγονός

ότι προσδιορίζει τα άτομα στα οποία η υπό κρίση πολιτεία έχει δικαιοδοσία, προσδιορίζοντας σε αυτά μια ορισμένη «ταυτότητα» και, συγχρόνως την αξίωση να απολαμβάνουν των δικαιωμάτων που η πολιτεία αυτή αναγνωρίζει στους υπηκόους της. Πρόκειται για τους ημεδαπούς οι οποίοι αντιπαραβάλλονται προς τους αλλοδαπούς. (Παπασιώπη-Πασιά, 2011)

- Αλλοδαπός είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την Ελληνική ιθαγένεια ή που είναι ανιθαγενής (άρθρο 1 ν.4151/2013)
- Ανιθαγενής σύμφωνα με το Άρθρο 1 της Σύμβασης για το Καθεστώς των Απάτριδων του 1954 είναι το άτομο που δεν είναι πολίτης οποιουδήποτε Κράτους σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο του κράτους αυτού (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Μετανάστευσης, 2016).
- Μετανάστης, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, είναι το άτομο και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους (Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος, 2016).
- Ως μετανάστευση ορίζεται η μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου. Ως φαινόμενο επομένως, η μετανάστευση σχετίζεται άμεσα με τη μετακίνηση μεμονωμένων ατόμων ή και μεγάλων ομάδων πληθυσμού τόσο στο εσωτερικό όσο και μεταξύ κρατών (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2019).
- Κοινωνική ένταξη, είναι η διαδικασία η οποία αποσκοπεί στη χορήγηση δικαιωμάτων στους Πολίτες Τρίτων Χωρών, τα οποία διασφαλίζουν αφενός την αναλογικά ισότιμη συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της χώρας και, αφετέρου, αποβλέπουν στην υποχρέωση σεβασμού των θεμελιωδών κανόνων και αξιών της ελληνικής κοινωνίας (ν.3386/2005 παρ. 65, άρθρο 1, 4).
- Πολίτης τρίτης χώρας είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την Ελληνική Ιθαγένεια, ούτε την ιθαγένεια άλλου κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά την έννοια του άρθρου 20 παρ.1 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αναφερόμαστε στους όρους «ιθαγένεια», «υπηκοότητα» και «εθνικότητα» για τους οποίους πολλάκις εγείρονται ερωτήματα σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους. Το Υπουργείο Εσωτερικών απαντώντας στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Σαριτζόγλου 2013) επεσήμανε ότι στην ελληνική νομική γλώσσα δε γίνεται διάκριση μεταξύ των όρων «ιθαγένεια» και «υπηκοότητα», οι οποίοι στη χώρα μας έχουν ταυτόσημο περιεχόμενο. Συνεπώς, η χρήση του όρου υπηκοότητα γίνεται παράλληλα προς τη χρήση του όρου ιθαγένεια (π.χ. λέμε ελληνική ιθαγένεια και Έλληνας υπήκοος όχι Έλληνας ιθαγενής).

Η «εθνικότητα» είναι ουσιαστικά ιδιότητα και αποτελεί μη νομικό δεσμό ενός ατόμου με ένα έθνος. Για το λόγο αυτό, όσοι ανήκουν στο ίδιο έθνος ονομάζονται ομογενείς (ή ομοεθνείς) ενώ οι υπόλοιποι αλλογενείς (ή αλλοεθνείς). Είναι δυνατόν ένας αλλογενής να είναι Έλληνας πολίτης (δηλ. ημεδαπός), εφόσον, έχει αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια, ενώ μπορεί να συμβαίνει και το αντίστροφο (ένας Έλληνας ομογενής να είναι αλλοδαπός διότι δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια). Μία από τις αρχές που διέπει το δίκαιο της ελληνικής ιθαγένειας και η οποία απορρέει από το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο είναι η αρχή της διπλής ή πολλαπλής ιθαγένειας, σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο δύναται να έχει περισσότερες από μία ιθαγένειες..

2. Κεφάλαιο πρώτο

2.1. Η ιστορία της Ελληνικής νομοθεσίας περί ιθαγένειας

2.1.1. Η ιθαγένεια στα Επαναστατικά Συντάγματα της Ελλάδας

Στην Ελλάδα, η ιστορία της ελληνικής ιθαγένειας είναι αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας της χώρας με βασικό κριτήριο την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων. Πρόκειται για μια εξόχως σημαντική πολιτική λειτουργία, αφού μέσω της ιθαγένειας καθορίζεται το σύνολο των πολιτών ενός κράτους που λαμβάνουν αποφάσεις για τη λειτουργία του και την εξελικτική του πορεία. Συνεπώς οι πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και γεωστρατηγικές μεταβολές που συμβαίνουν σε μια χώρα επηρεάζουν και επιφέρουν τροποποιήσεις στο κανονιστικό πλαίσιο της ιθαγένειας (Παπαθεοδώρου, 2015).

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή, στη σύγχρονη ιστορία της χώρας θα πρέπει να αναφερθούμε στα επαναστατικά συντάγματα του 1821 καθώς εκείνη την εποχή ξεκίνησαν οι διεργασίες για τον ορισμό της έννοιας του Έλληνα πολίτη. Η Νομική Διάταξη της Ανατολικής Χέρσου Ελλάδας, η οποία ψηφίστηκε στις 15/12/1821 στην Άμφισσα, όριζε ότι Έλληνες είναι «όσοι κάτοικοι της Ελλάδος πιστεύουσιν εις Χριστόν». Πρέπει, ωστόσο, εδώ να αναφέρουμε ότι στο παρών ψήφισμα γίνεται αναφορά στην απενεχοποίηση των Ελλήνων για τα θρησκευτικά και πολιτικά τους φρονήματα. Αυτό ήταν μάλλον αποτέλεσμα της ελεύθερης σκέψης που ενέπνεε τους Έλληνες εκείνη την περίοδο αλλά και του πνεύματος ότι στο μέλλον μπορεί να υπάρξουν Έλληνες με διαφορετικό θρήσκευμα ήταν ανοικτό. Η έννοια της κτήσης ιθαγένειας με πολιτογράφηση εισήχθη για πρώτη φορά στο Σύνταγμα της Επιδάουρου το 1822 αφού οι ανάγκες της επαναστατημένης Ελλάδας εκείνη την περίοδο δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για τους Δυτικούς φιλέλληνες και τους ετερόχθονες χριστιανούς, εγκατεστημένους στην Ελλάδα. Τα επαναστατικά συντάγματα που ακολούθησαν (Άστρος 1823, Τροιζήνα 1827) προσέγγισαν με τον ίδιο τρόπο το ζήτημα της ιθαγένειας (Τσούκα, 2019). Στις 15 Μαΐου 1835 δημοσιεύτηκε ο πρώτος αυτοτελής νόμος της ελληνικής ιθαγένειας που ίσχυσε ως τον Οκτώβριο του 1856, οπότε τα σχετικά θέματα με την ιθαγένεια περιλήφθηκαν στα άρθρα 14-28 του Αστικού νόμου του 1856, οι διατάξεις του οποίου διατηρήθηκαν και μετά την έναρξη ισχύος του Α.Κ. του 1946.

2.1.2. Η Ιθαγένεια στην Ελληνική έννομη τάξη από τον 20^ο αιώνα

Η ανάγκη εκσυγχρονισμού των πολλαπλώς τροποποιημένων διατάξεων οι οποίες καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολη την ανεύρεση και την εφαρμογή τους, κατέστησαν αναγκαία μία εκ νέου ρύθμιση των ζητημάτων ιθαγένειας. Έτσι στις 23 Σεπτεμβρίου 1955 δημοσιεύτηκε το Ν.Δ. 3370/1955 περί κυρώσεως του Κώδικα της Ελληνικής Ιθαγένειας (Κ.Ε.Ι.) που ίσχυσε με πολλές ενδιάμεσες τροποποιήσεις έως την 10^η Νοεμβρίου 2004 οπότε δημοσιεύτηκε ο νόμος 3284/2004 με τον οποίο θεσπίστηκε ο νέος Κ.Ε.Ι. για να τροποποιηθεί και συμπληρωθεί και αυτός με το νόμο 3838/2010 (Παπασιώπη-Πασιά, 2011).

Μία πολύ σημαντική τομή στο δίκαιο της ιθαγένειας σημειώθηκε με το ν.1438/1984 με τον οποίο εισήχθησαν ρυθμίσεις, απορρέουσες από την αρχή της ισότητας των φύλων, αναγνωρίζοντας ότι Έλληνες γεννιούνται όχι μόνο από Έλληνες άνδρες αλλά και από Ελληνίδες γυναίκες οι οποίες για πρώτη φορά στην ιστορία του ελληνικού κράτους αποκτούν το δικαίωμα να μεταβιβάζουν την ιθαγένειά τους στα παιδιά τους. Εναρμονίστηκαν με αυτόν τον τρόπο οι προβλέψεις του ν.1329/1983 που εκδόθηκε με βάση τη συνταγματική επιταγή του άρθρου 4 & 2, όσο και του ν.1250/1982 με τον οποίο θεσπίστηκε ο πολιτικός γάμος.

Σημαντικές αλλαγές επέφερε ο ν.2790/2000 για τους ομογενείς οι οποίοι προέρχονταν από χώρες που προέκυψαν από τη διάσπαση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Πρόκειται για πολύ σημαντικό νομοθέτημα με το οποίο χορηγήθηκε ελληνική ιθαγένεια στους παλιννοστούντες ομογενείς μας με ιδιόμορφη πολιτογράφηση, επειδή ακριβώς για αυτούς τους πολίτες υπήρχε δυσκολία να πολιτογραφηθούν με βάση της Συνθήκες της Άγκυρας ή της Λωζάνης. Ο νόμος αυτός, όπως τροποποιήθηκε με τους ν.2910/2001 και 3013/2002 απέβλεπε και στην αποκατάσταση και ένταξη των ομογενών μας στην Ελληνική κοινωνία.

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο ν.3284/2004 «Περί Κυρώσεως του Κώδικα της Ελληνικής Ιθαγένειας» ενοποίησε σε ένα νομοθέτημα όλη την προϋπάρχουσα νομοθεσία, καταργώντας νόμους

αλλά και εντάσσοντας και πάλι τον θεσμό της πολιτογράφησης στον Κώδικα και συγχρόνως παγιώνοντας ρυθμίσεις που απορρέουν από τη συνταγματική αρχή της ισότητας των δύο φύλων. Εντούτοις οι μεγαλύτερες ανακατατάξεις επήλθαν με το ν.3838/2010, ο οποίος επέφερε ανατροπές στους τρόπους κτήσης της ελληνικής ιθαγένειας στηριζόμενος στην ανάγκη να διευθετηθεί όχι μόνο το νομικό καθεστώς των νόμιμα και μόνιμα διαμενόντων στη χώρα αλλά και η προσωπική κατάσταση, χορηγώντας την ιθαγένεια με ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις (Παπασιώπη-Πασιά 2011).

Η πιο σημαντική καινοτομία που εισήγαγε ο ν.3838/2010 ήταν το άρθρο 1^Α με το οποίο μπορούν να αποκτήσουν την Ελληνική ιθαγένεια παιδιά μεταναστών λόγω γέννησης στην Ελλάδα ή φοίτησης σε ελληνικό σχολείο στην Ελλάδα, μετά από δήλωση των γονιών τους. Η νομοθετική αυτή ρύθμιση προκάλεσε έντονο προβληματισμό και αντιπαραθέσεις σε πολιτικό και νομικό επίπεδο λόγω της ενδεχόμενης αντισυνταγματικότητάς της. Το Συμβούλιο της Επικρατείας, με την υπ' αριθ. 460/2013 Απόφαση της Ολομελείας του, έκρινε αντισυνταγματικές τις διατάξεις των άρθρων 1^Α και 24 διότι σύμφωνα με την Απόφαση, η απόδοση της Ελληνικής ιθαγένειας με βάση τυπικά και μόνο κριτήρια χωρίς την πλήρωση ουσιαστικών κριτηρίων αντίκειται σε συνταγματικές διατάξεις. Κατόπιν αυτής της Απόφασης οι σχετικές διατάξεις του ν.3838/2010 κατέστησαν ανενεργές.

Ακολούθησε η ψήφιση του ν.4332/2015 στον οποίο ο νομοθέτης έλαβε υπόψη την Απόφαση του ΣτΕ και εισήγαγε τροποποιήσεις με τις οποίες καθορίζονται οι προϋποθέσεις απόκτησης της Ελληνικής ιθαγένειας από ανήλικα παιδιά αλλοδαπών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και φοιτούν σε Ελληνικό σχολείο (άρθρο 1^Α) και αλλοδαπούς που έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο (άρθρο 1Β). Οι βασικές κατηγορίες είναι: α) Λόγω γέννησης στην Ελλάδα και φοίτησης σε ελληνικό σχολείο, β) από ανήλικο ή ενήλικο που έχει ολοκληρώσει επιτυχώς εννέα τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή έξι τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γ) από απόφοιτο σχολών ΑΕΙ ή ΤΕΙ της χώρας.

Με τον ν.4735/2020 θεσμοθετήθηκε το Πιστοποιητικό Επάρκειας Γνώσεων για την Πολιτογράφηση (Π.Ε.Γ.Π.) των αλλογενών αλλοδαπών, η απόκτηση του οποίου είναι προαπαιτούμενο μετά την 1/4/2021, για την υποβολή της αίτησης κτήσης Ελληνικής Ιθαγένειας η οποία συμπληρώνεται με τα προβλεπόμενα δικαιολογητικά οικονομικής και κοινωνικής ένταξης (Εγκύκλιος ΥΠ.ΕΣ. αρ 81 4/2/2022). Η απόκτηση του Π.Ε.Γ.Π πιστοποιεί ότι ο αλλοδαπός γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και γεωγραφία, τον ελληνικό πολιτισμό καθώς και τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών του πολιτεύματος, αντικαθιστώντας την προηγούμενη διαδικασία των Επιτροπών Πολιτογράφησης με την οποία ο υποψήφιος παρουσιαζόταν σε δια ζώσης συνέντευξη ενώπιον 5μελούς επιτροπής, η οποία αξιολογούσε αν πληρούνται οι ουσιαστικές προϋποθέσεις πολιτογράφησης. Η πολιτεία έκρινε ότι με αυτήν την ουσιώδη μεταρρύθμιση εφαρμόζονται αντικειμενικά και καθολικά κριτήρια αξιολόγησης και προκειμένου η ακολουθούμενη πρακτική να εναρμονιστεί με τις πρακτικές άλλων κρατών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.. Οι εξετάσεις για το Π.Ε.Γ.Π. διεξάγονται με τη συνεργασία του Υπουργείου Εσωτερικών και του Υπουργείου Παιδείας, δύο φορές το χρόνο <https://exetaseis-ithageneia.ypes.gr>.

2.2 Θεμελίωση δικαιώματος για την Ελληνική Ιθαγένεια

Η πολιτεία, στα πλαίσια του Συντάγματος, μπορεί να καθορίσει ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, γεωστρατηγικές συνθήκες τον τρόπο κτήσης ιθαγένειας. Βασικά αξιολογικά κριτήρια του νομοθέτη θα πρέπει να είναι η διαφύλαξη του πολιτιστικού υπόβαθρου και της διαχρονικής ενότητας του Ελληνικού Κράτους και του Έθνους, ο σεβασμός στην ιστορία, τη γλώσσα και τις παραδόσεις, που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά με τη βοήθεια της οικογένειας και της εκπαίδευσης. Επιπλέον θα πρέπει να αναζητηθεί ο ουσιαστικός δεσμός του αλλοδαπού με το ελληνικό κράτος και την ελληνική κοινωνία, όπως ορίζουν τα τυπικά και ουσιαστικά κριτήρια του νόμου (Σταυρουλάκη 2016).

Ο τρόπος κτήσης της ελληνικής ιθαγένειας ρυθμίζεται σήμερα με τον Κώδικα της Ελληνικής Ιθαγένειας όπως τροποποιήθηκε πρόσφατα με τον ν.4873/2021.

- Με τη γέννηση
- Με τη γέννηση και τη φοίτηση ή τη φοίτηση
- Με αναγνώριση (αφορά ανήλικο αλλοδαπό τέκνο που αναγνωρίστηκε ως τέκνο έλληνα χωρίς γάμο των γονέων)
- Με υιοθεσία (αφορά ανήλικο αλλοδαπό τέκνο που υιοθετήθηκε ως τέκνο Ελληνίδας ή Έλληνα)
- Με πολιτογράφηση (αφορά ενήλικους αλλογενείς)
- Με κατάταξη στις ένοπλες δυνάμεις (αφορά ομογενείς)
- Με τιμητική πολιτογράφηση
- Για ειδικούς λόγους (τέκνο γεννημένο από ελληνίδα μητέρα πριν την 8/5/1984 (άρθρο 14 & 1 ΚΕΙ) ή από έλληνα πατέρα και αλλοδαπή μητέρα πριν την 16/07/1982)

Στην αιτιολογική έκθεση του ν.3838/2010, γίνεται αναφορά, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ότι στόχος των ρυθμίσεων είναι να «απαλλαγεί η ιδιότητα του Έλληνα πολίτη από το καθηλωτικό βάρος μιας φυλετικής αντίληψης για το έθνος. Γι' αυτό και η προτεινόμενη ρύθμιση δεν υποκύπτει στην εκδήλωση υπερβάλλουσας ανησυχίας από τον υποτιθέμενο κίνδυνο «εθνικής αλλοίωσης» ή «αφελληνισμού» της χώρας. Την παραπάνω αναφορά ακολουθεί το ότι «αντί του ανήκειν σε μια κοινότητα αίματος στο επίκεντρο της ιδιότητας του Έλληνα πολίτη με το προτεινόμενο σχέδιο τοποθετείται το *animum* του κατόχου της, η κοινή πολιτική συνείδηση του ότι ανήκει στην Ελληνική πολιτεία και φέρει προσωπική ευθύνη για την ιστορική της πορεία» (αιτιολογική έκθεση ν.3838/2010). Με τις αναφερόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις επιχειρήθηκε η εθνική συνοχή της χώρας εντός των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών με τη θωράκιση του πληθυσμού από ενδεχόμενες μελλοντικές διαφοροποιήσεις και παράλληλα η εναρμόνιση του Κώδικα Ελληνικής ιθαγένειας με τα ευρωπαϊκά δεδομένα στα μεταναστευτικά θέματα.

4. Κεφάλαιο 2

4.1. Η ένταξη των πολιτών που αποκτούν την ελληνική ιθαγένεια

Η Ελλάδα, ως χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο είναι το πλέον εκτεθειμένο στις διεθνείς μεταναστευτικές ροές λόγω της ιδιαίτερης γεωγραφικής της θέσης στο γεωπολιτικό υποσύστημα της Νοτιοανατολικής Μεσογείου χρειάζεται πρωτίστως ένα πλαίσιο εθνικής στρατηγικής για την ένταξη των νομίμως διαμενόντων πολιτών τρίτων χωρών, το οποίο θα αφορά τόσο στην διαχείριση των μεταναστευτικών ροών στο εξωτερικό όσο και στον έλεγχο της επικράτειας στο εσωτερικό, αλλά και στην ενσωμάτωση των νομίμων πολιτών τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία. Ασφαλώς οι πολιτικές και στρατηγικές της χώρας υποδοχής που οδηγούν στην κοινωνική ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών είναι συνάρτηση του επιπέδου κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης, του συστήματος κοινωνικών αξιών, των πολιτισμικών προτύπων και των ιδεολογικών αντιλήψεων για τη θέση που έχουν στο παγκόσμιο σύστημα (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών, 2013).

Αγαπητέ φίλε «... Δε ζητάμε από σένα να αρνηθείς τις ρίζες σου, ούτε να χάσεις την ταυτότητά σου. Αντίθετα αυτό που επιθυμούμε είναι να ενταχθείς πιο εύκολα στην ελληνική κοινωνία, στην οποία εξάλλου ζεις και προσφέρεις, γνωρίζοντας την ιστορία, τον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα των Ελλήνων. Θα πρέπει να γνωρίζεις ότι οι Έλληνες σε όλη την ιστορική διαδρομή τους διακρίνονται για το ελεύθερο πνεύμα τους, την πίστη στη δημοκρατία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Χαρακτηρίζονται από την προσήλωσή τους στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη φιλοξενία και τη φιλοτιμία τους. Είναι, επίσης, άρρηκτα συνδεδεμένοι με την Ορθοδοξία, συνάμα όμως σέβονται και κάθε άλλη θρησκευτική άποψη. Η ελληνική πολιτεία ζητά από σένα να κατανοήσεις όλα αυτά τα χαρακτηριστικά και να σεβαστείς τα δεδομένα και τους κανόνες που

επικρατούν σ' αυτόν τον τόπο. Τότε, να είσαι σίγουρος ότι η χώρα αυτή θα σε αγκαλιάσει και θα γίνει πράγματι η δεύτερη πατρίδα σου» (Ελλάδα. Η δεύτερη πατρίδα, ΥΠΕΣΔΔΑ 2001).

Το παραπάνω εδάφιο αποτελεί απόσπασμα από την εισαγωγή του βιβλίου «Ελλάδα. Η δεύτερη πατρίδα» το οποίο αποτέλεσε εγχειρίδιο γνώσεων για τους ενήλικους αλλογενείς αλλοδαπούς πολίτες που είχαν τις τυπικές προϋποθέσεις, είχαν αιτηθεί την Ελληνική ιθαγένεια και επρόκειτο να παρουσιαστούν σε διαζώσης συνέντευξη στην Επιτροπή Πολιτογράφησης έως τον Μάρτιο του 2021.

Πρόθεση της πολιτείας, και αυτό προκύπτει από τη νομοθεσία της τελευταίας δεκαετίας, είναι η απόδοση της ελληνικής ιθαγένειας να εξορθολογιστεί και να αναβαθμιστεί από μια απλή τυπική διαδικασία σε ένταξη ουσιαστικής ενσωμάτωσης στο πλαίσιο της Ελληνικής Δημοκρατίας. Παράλληλα δε, επιδιώκεται η ιθαγένεια να αποδίδεται στον ήδη ενταγμένο, ως επιβράβευση της ένταξής του και όχι να αποδίδεται σε κάποιον με την ελπίδα να ενταχθεί στη χώρα.

Πίνακας 1: Κτήσεις Ελληνικής Ιθαγένειας στην Ελληνική επικράτεια ανά κατηγορία από 2013-2022

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Πολιτογράφηση Ομογενών	22.574	15.791	8.563	7.476	3.713	2.747	1.017	1.463	1.198	1.158
Πολιτογράφηση Αλλογενών	1.866	2.019	1.487	3.624	3.486	2.530	1.882	1.817	2.843	3.150
Γέννηση/φοίτηση στην Ελλάδα (ν.3838/10, ν.4332/15)	529	0	305	19.367	25.528	21.559	12.868	9.099	5.154	6.867
Διαδικασίες καθορισμού (με τη γέννηση/αναγνώριση κλπ)	1.917	2.029	1.529	1.183	978	883	382	876	623	723
Ανήλικα/άγαμα τέκνα όσων απέκτησαν Ε.Ι.	3.337	1.990	2.294	1.837	1.096	501	585	547	777	1.136
Πολιτογράφηση ομογενών (χώρες πρώην ΕΣΣΔ)	-	-	-	-	13	190	100	71	9	225
ΣΥΝΟΛΟ	30.223	21.829	14.178	33.487	34.814	28.410	16.834	13.873	10.604	13.259

Πίνακας 2: Στατιστικά στοιχεία εξετάσεων Π.Ε.Γ.Π. στο σύνολο της χώρας

Εξεταστική Περίοδος	Εγγραφή στις εξετάσεις	Συμμετέχοντες	Επιτυχόντες
	Συνολικός αριθμός	Συνολικός αριθμός	Συνολικός αριθμός
Μάιος 2021	2.422	2.180	1.583
Νοέμβριος 2021	6.418	5.640	2.661
Μάιος 2022	8.281	7.318	3.353
Νοέμβριος 2022	4.564	4.094	1.741
Μάρτιος 2023	4.798	4.480	2.425
Νοέμβριος 2023	4.182	3.799	1.551
Σύνολο	30.665	27.511	13.314

Στους παραπάνω πίνακες, αποτυπώνεται αριθμητικά η πορεία κτήσης της Ελληνικής ιθαγένειας στην επικράτεια της χώρας, κατά την τελευταία δεκαετία, κατά την οποία ο Κ.Ε.Ι. υπέστη ουσιαστικές τροποποιήσεις κυρίως με τον ν.4332/2015 στο μέρος που αφορά τη γέννηση και φοίτηση στην Ελλάδα και τον 4735/2020 με την καθιέρωση του Πιστοποιητικού Επάρκειας Γνώσεων Πολιτογράφησης ως προϋπόθεση κτήσης ιθαγένειας για τους αλλογενείς αλλοδαπούς (ΥΠ.ΕΣ. Γ.Γ. Ιθαγένειας, Πιοτόπουλος 2023).

4.2.Χαρακτηριστικά ένταξης αλλοδαπών στην Κρήτη

Οι πολιτικές ένταξης υλοποιούνται καλύτερα σε επίπεδο τοπικών κοινωνιών. Όπως αναφέρεται και στις «11 Κοινές Βασικές Αρχές» της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για την ένταξη: «Στην

πραγματικότητα, η ένταξη λαμβάνει χώρα σε τοπικό επίπεδο, ως μέρος της καθημερινής ζωής που ο καθένας έχει το ρόλο του. Για να είναι η ένταξη επιτυχής, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει την κοινωνία υποδοχής στη δημιουργία ευκαιριών πλήρους συμμετοχής των πολιτών τρίτων χωρών. Η εμπλοκή των τοπικών κοινοτήτων στην από κοινού δράση είναι σημαντική» (Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών, 2013).

Πίνακας 3 :Υψηλότητα μεταναστών σε επίπεδο περιφέρειας Κρήτης

ΑΛΒΑΝΙΑ	ΡΩΣΙΑ	ΙΝΔΙΑ	ΟΥΚΡΑΝΙΑ	ΓΕΩΡΓΙΑ	ΠΑΚΙΣΤΑΝ	ΚΙΝΑ	ΣΥΡΙΑ	ΜΟΛΔΑΒΙΑ	ΣΕΡΒΙΑ
65,02%	4,65%	4,27%	3,76%	3,31%	3,12%	2,46%	1,86%	1,57%	1,50%

Ο γράφων, έχοντας την τιμή να έχω διατελέσει προϊστάμενος της Διεύθυνσης Αστικής Κατάστασης και Κοινωνικών Υποθέσεων της Αποκεντρωμένης Διοίκησης Κρήτης από το 2013 έως το 2018 και από την 1/1/2019 έως και σήμερα προϊστάμενος της διαδόχου υπηρεσιακής δομής, της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ιθαγένειας Κρήτης, προτίθεμαι ανατρέχοντας στο αρχείο της υπηρεσίας, αλλά και στην δια ζώσης, καθημερινή επαφή μου με τους πολίτες του αντικειμένου της παρούσας εργασίας, να παρουσιάσω την ένταξη αυτών των πολιτών στην Κρήτη όχι επί χάρτου αλλά επί του πεδίου.

Ως Πρόεδρος της Επιτροπής Πολιτογράφησης Κρήτης επί 12ετία, διενήργησα περίπου 2.400 συνεντεύξεις υποψήφιων πολιτογραφούμενων. Στη συνέντευξη έθεσα στους υποψηφίους το ερώτημα: «Γιατί θέλετε να αποκτήσετε την Ελληνική Ιθαγένεια;». Ιεραρχώντας τις απαντήσεις σύμφωνα με τη συχνότητα που αυτές εδόθησαν από τους υποψηφίους στις πέντε συχνότερες:

- Έχουν πάρει την Ελληνική ιθαγένεια τα μέλη της οικογένειάς μου
- Μετά από τόσα χρόνια, νοιώθω την Ελλάδα σαν δεύτερη πατρίδα μου και θέλω να έχω τα ίδια δικαιώματα με εσάς και να συμμετέχω στα κοινά
- Βρήκα στην Κρήτη αυτό που ονειρευόμουν στη ζωή μου και δεν έχω σκοπό να φύγω ποτέ από εδώ
- Θα βρω πιο εύκολα εργασία, θα έχω καλύτερη πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες και δεν θα ανανεώνω την άδεια διαμονής
- Θα πάρω ευρωπαϊκό διαβατήριο με σκοπό να μετοικήσω σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα για καλύτερες συνθήκες ζωής.

Από τις απαντήσεις συμπεραίνουμε ότι οι λόγοι που εργαλειοποιούν, τρόπον τινά, την ιθαγένεια προς επίτευξη στόχων με ίδιον όφελος έπονται, αποτελώντας μειοψηφία στο δείγμα των ερωτηθέντων.

Το ποσοστό επιτυχίας των προσερχόμενων αλλογενών αλλοδαπών στην Επιτροπή Πολιτογράφησης την τελευταία 10ετία, κυμάνθηκε στο 55%, ποσοστό το οποίο διατηρήθηκε στα ίδια επίπεδα και μετά την καθιέρωση του Π.Ε.Γ.Π. Στις εξετάσεις για την απόκτηση του Π.Ε.Γ.Π. η Περιφερειακή Διεύθυνση Κρήτης συμμετείχε με εξεταστικά κέντρα στο Ηράκλειο και τα Χανιά. Στις επτά εξεταστικές που έχουν πραγματοποιηθεί σχολεία από το Ηράκλειο συμμετείχαν σε όλες τις εξετάσεις, ενώ κρίθηκε απαραίτητο και σχολεία από τα Χανιά να συμμετέχουν σε τρεις εξεταστικές. Επισημαίνουμε ότι στις εξετάσεις της 14^η Απριλίου 2024, από τα εβδομήντα έξι εξεταστικά κέντρα σε όλη την Ελλάδα, η Κρήτη συμμετέχει με επτά σχολεία (5 σχολεία στο Ηράκλειο και 2 σχολεία στα Χανιά). Όσον αφορά στο πλήθος των συμμετεχόντων, από τις 5.600 αιτήσεις που υποβλήθηκαν σε όλη την Ελλάδα, οι 600 υποβλήθηκαν στην Κρήτη, ποσοστό 10,7%.

Από την εφαρμογή του ν.4332/2015 έως την 30/06/2018 η Περιφερειακή Διεύθυνση Ιθαγένειας Κρήτης είχε εκδώσει 5.667 και έως σήμερα 9.800 αποφάσεις κτήσεως ιθαγένειας σε ανήλικα παιδιά λόγω γέννησης και φοίτησης σε ελληνικό σχολείο και σε ανήλικους και ενήλικους λόγω φοίτησης σε ελληνικό σχολείο και αποφοίτησης από Ελληνικό Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

5. Συμπεράσματα

Οι, διαμένοντες στην Κρήτη, αλλοδαποί που αποκτούν την Ελληνική ιθαγένεια, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, δείχνουν ενσωματωμένοι με τις κυρίαρχες αξίες, τις νόρμες και την κουλτούρα της Ελληνικής κοινωνίας, ιδιαίτερα δε της τοπικής κοινωνίας της Κρήτης. Υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τις αξίες και τα έθιμα ως προς την οικονομική τους ανάπτυξη και ως προς τα κοινωνικά μοντέλα που ακολουθούν. Η μετανάστευσή τους στην Κρήτη στηρίχτηκε σε κοινωνικά δίκτυα και στο γεγονός ότι υπήρχε κάποιος συγγενής που τους πρότεινε την μετεγκατάστασή τους στο νησί. Η μονιμότητα της εγκατάστασης τους προέκυψε σε συνάρτηση με την σχετικά εύκολη ανεύρεση εργασίας κυρίως στον πρωτογενή αλλά και στον ταχέως και δυναμικά αναπτυσσόμενο τριτογενή τομέα.

Έπειτα από αρκετά χρόνια διαμονής στην Ελλάδα και την Κρήτη θεωρούν ότι μοιράζονται αρκετές κοινές αξίες με τους Έλληνες τόσο όσο προς την εργασιακή παράμετρο αλλά και όσο προς την κοινωνική ζωή. Δεν έχουν κακή εικόνα για τους ντόπιους αφού τα πρώτα χρόνια της ξενοφοβίας, αντικαταστάθηκαν από την αλληλοαποδοχή και συμβίωση τόσο σε περιοχές κατοικίας όσο και σε χώρους εργασίας. Η μεγάλη πλειοψηφία εργάζεται έχοντας ασφάλιση γεγονός άμεσα συναρτώμενο με την εξυπηρέτηση των βιοτικών τους αναγκών και την προσδοκία μόνιμης διαμονής στον τόπο. Πλέον δεν αναζητούν εργασία απλά για να εργαστούν, αλλά καλύτερες συνθήκες και καλύτερες οικονομικές απολαβές, επιλέγοντας το είδος εργασίας ανάλογα με την εργασιακή ικανότητα και εξειδίκευσή τους. Ειδικότερα για τους μετανάστες που έχουν αποκτήσει παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ο δεσμός με τη χώρα είναι ακόμα ισχυρότερος θεωρώντας ότι η ιθαγένεια είναι απαραίτητη για τα παιδιά τους διότι δεν έχουν καμία σχέση με την πατρίδα καταγωγής των γονιών τους..

Για τη μεγάλη πλειοψηφία των μεταναστών που ήρθαν στη χώρα και ειδικότερα στην Κρήτη, το νησί δεν αποτέλεσε τόπο μετάβασης προκειμένου να μεταναστεύσουν σε διαφορετικό προορισμό. Αντιθέτως, τους έδωσε την ευκαιρία να αναζητήσουν και να αποκτήσουν τις ουσιαστικές και τυπικές προϋποθέσεις, προκειμένου να ενταχθούν αρμονικά στην τοπική κοινωνία, απαραίτητα κριτήρια κτήσης της Ελληνικής ιθαγένειας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ξηρουχάκης, Π. (2011). *Τοπικές Αγορές Εργασίας και Μετανάστες: Η περίπτωση των Αλβανών Μεταναστών στο Ηράκλειο Κρήτης*. Μυτιλήνη, Διδακτορική Διατριβή
- Παπαθεοδώρου, Θ. (2015). *Νομικό καθεστώς αλλοδαπών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Παπασιώπη-Πασιά, Ζ. (2011). *Δίκαιο Ιθαγένειας*. 8^η έκδοση. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας
- Σταυρουλάκη, Ε. (2016). *Μεταναστευτικό Δίκαιο και Δίκαιο Ιθαγένειας*. Αθήνα Νομική Βιβλιοθήκη
- Τσούκα, Χ. (2019). *Δίκαιο Ιθαγένειας. Η ελληνική ιθαγένεια εν μέσω εθνικών λύσεων και διεθνών εξελίξεων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Νομοθεσία – Νομικά κείμενα - Εγκύκλιοι

- “Νομική Διάταξιν της Ανατολικής Χέρσου της Ελλάδος” (Νοέμβριος 1821)
- “Προσωρινό Πολίτευμα της Ελλάδος” 1822, Α’ Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου
- “Νόμος της Επιδαύρου” 1823, Β’ Εθνοσυνέλευση του Άστρους
- “Πολιτικό Σύνταγμα της Ελλάδος” 1827, Γ’ Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας
- Βασιλικό Διάταγμα, (1835), Ν. 15ης/27ης Μαΐου 1835, ΦΕΚ αρ. 20.
- Βασιλικό Διάταγμα, (1856), Ν. 29ης Οκτωβρίου 1856, ΦΕΚ αρ. 75
- Νομοθετικό Διάταγμα 3370/1955 (ΦΕΚ 258 Α’/1955)
- Νόμοι: 1250/1982, 1438/1984, 2790/2000, 2910/2001, 3013/2022, 3284/2004, 3536/2007, 3838/2010, 4251/2014, 4332/2015, 4735/2020, 4873/2021.

Υπουργείο Εσωτερικών (2010), «Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο Νόμου «Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις», 2010.
Συμβούλιο της Επικράτειας, 460/2013 απόφαση Ολ. ΣτΕ (Δ' Τμήμα)
Υπουργείο Εσωτερικών (2015), «Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Τροποποίηση διατάξεων Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας.», 2015
Α.Π. Φ.130181/18258/25-8-2015 Εγκύκλιος 29 ΥΠ.ΕΣ.
Α.Π. Φ.130181/6929/4-2-2022 Εγκύκλιος 81 ΥΠ.ΕΣ.
Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής 2019
Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών. Υπουργείο Εσωτερικών 2013

Διαδικτυακοί σύνδεσμοι

Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Ιθαγένειας. Ανακτήθηκε την 22-3-2024 από <https://exetaseis-ithageneia.ypes.gr/#h>
Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Ιθαγένειας. Ανακτήθηκε την 26-3-2024 από: <https://www.ypes.gr/g-g-ithageneias/statistika-stoixeia>
Περιφερειακό Παρατηρητήριο Κοινωνικής Ένταξης Περιφέρειας Κρήτης, Μάρτιος 2022. *Στοιχεία Μεταναστών στην Περιφέρεια Κρήτης* Ανακτήθηκε την 23-3-2024 από Migration in Crete Statistics_site.pdf
Ανιθαγένεια στην ΕΕ, *Ενημερωτικό σημείωμα του ΕΔΜ*, έκδοση 4-11 Νοεμβρίου 2016. Ανακτήθηκε την 28-3-2024 από <https://home-affairs.ec.europa.eu>

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

ΈΝΑ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΤΟΥΣ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ.

Μαμάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εισήγησής μας είναι να τεκμηριώσει την άποψη ότι οι συνεχιζόμενες προκλήσεις σε σχέση με την πρόσβαση σε βασικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και την κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών καταδεικνύουν την μεγάλη σημασία του ολιστικού μοντέλου ένταξης των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση ως πρόσθετη δράση ενίσχυσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαφορετικότητας, της ενσυναίσθησης και της ένταξης στα σχολεία, για την ανάπτυξη βέλτιστων σχετικών πρακτικών και εργαλείων που χρειάζονται και οι ίδιοι ως επαγγελματίες πρώτης γραμμής.

Το μοντέλο είναι εξοπλισμένο για να εξυπηρετεί πολιτιστικά και γλωσσικά διαφορετικά παιδιά έχοντας έτσι ισχυρή θετική επίδραση στο μελλοντικό τους εκπαιδευτικό επίτευγμα, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, και την ένταξη των γονέων και των οικογενειών τους γενικότερα.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, ολιστικό μοντέλο, συμπερίληψη, διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσφυγική κρίση του 2014-15 είχε σημαντικές επιπτώσεις στις χώρες του ΟΟΣΑ. Παρόλο που πολλές από τις χώρες είχαν ήδη υποδεχτεί πρόσφυγες από προηγούμενες ροές, το μέγεθος και η ποικιλομορφία των ροών μέσα σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα ήταν άνευ προηγουμένου.

Οι περισσότερες χώρες όμως δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένες να δεχτούν και να φιλοξενήσουν τόσο μεγάλους αριθμούς αιτούντων άσυλο και προσφύγων που ήρθαν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα.

Το προσφυγικό αποκάλυψε μια σειρά από αδυναμίες στην ικανότητα των χωρών υποδοχής να αντιμετωπίσουν μια τόσο μεγάλη και απρόβλεπτη εισροή ανθρώπων που χρειάζονται προστασία.

Τα προσφυγόπουλα είναι μια ιδιαίτερα εύλωτη ομάδα που αγνοείται εύκολα στις επίσημες στατιστικές. Συνεπώς οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις σχετικά με τον τρόπο προώθησης της ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων.

2. ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

2.1. Η πρόκληση

Η πρώτη πρόκληση για τις χώρες υποδοχής είναι να παράσχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση σε παιδιά πρόσφυγες και η δεύτερη πρόκληση είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι σημαντική για τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα

καθώς και για την κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία. Η επιτυχής (ή η μη επιτυχής) ένταξη τους στα σχολεία μπορεί επίσης να επηρεάσει τη μελλοντική αγορά εργασίας και την κοινωνική ένταξη και τις σχετικές δυνατότητες αυτών των παιδιών Gornik, B. et al. (2020)

2.2. Το ερώτημα

Η εισήγησή μας λοιπόν προσπαθεί σήμερα να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

Πώς από την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των προσφύγων –μαθητών θα περάσουμε στις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πολιτικές;

Ποιοι βασικοί παράγοντες και μοντέλα μπορούν να προωθήσουν την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση

2.3 Οι ανάγκες

Ας καταγράψουμε καταρχήν μερικές από τις πιο βασικές τους ανάγκες:

Τα παιδιά πρόσφυγες έχουν ποικίλες μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν προκειμένου η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής. Αυτές οι ανάγκες κυμαίνονται από την εκπαίδευση, την ασφάλεια, την επικοινωνία, το ανήκειν, την ταυτότητα, την υπέρβαση της απώλειας και του τραύματος (Human Rights Council, 2021).

Τα παιδιά πρόσφυγες χρειάζονται καταρχήν υποστήριξη για την ανάπτυξη τόσο της γλώσσας της χώρας υποδοχής όσο και της μητρικής τους γλώσσας. Τα παιδιά πρόσφυγες βλέπουν συχνά την απόκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής σημαντική για τη μελλοντική τους επιτυχία στη νέα χώρα. Εκτός από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τα παιδιά πρόσφυγες πρέπει επίσης να αναπτύξουν την μητρική τους γλώσσα. Αυτό μπορεί να έχει θετική επίδραση όχι μόνο στη μάθηση στη χώρα υποδοχής αλλά και στην αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητά τους (Koehler et al., 2018).

Πολλά παιδιά πρόσφυγες έχουν βιώσει διακοπτόμενη εκπαίδευση ή έχουν πολύ περιορισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Αυτό περιλαμβάνει την ανάγκη να κατακτήσουν μια νέα γλώσσα, να μάθουν δεξιότητες γραμματισμού και να ξεπεραστούν τα κενά στη γνώση.

Τα παιδιά πρόσφυγες είναι πιο πιθανότερο από τους ντόπιους να έχουν χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων, γεγονός που τα καθιστά εύάλωτα στον αποκλεισμό και επηρεάζει τις δυνατότητές τους να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία. Χωρίς εντατική εκπαίδευση οι πρόσφυγες μαθητές με χαμηλές δεξιότητες είναι επίσης πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο και να καταλήξουν να έχουν χαμηλή ειδίκευση και ασταθή απασχόληση (Elia, Christian, 2021).

Επομένως, υπάρχει έντονη ανάγκη να ξεπεραστούν οι επιπτώσεις από τη διακοπή της σχολικής φοίτησης και την περιορισμένη εκπαίδευση για να καλύψουμε τη διαφορά με τους ντόπιους συνομηλίκους τους.

Τα παιδιά πρόσφυγες πρέπει επίσης να προσαρμοστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα και μια νέα σχολική κουλτούρα. Για παράδειγμα, οι κανόνες της σχολικής συμπεριφοράς στην χώρα υποδοχής και η γνώση του πώς πρέπει να είσαι ως μαθητής μπορεί να είναι κάτι διαφορετικό από την εμπειρία των χωρών καταγωγής τους.

Η επικοινωνία αντιπροσωπεύει επιπλέον σημαντικές πτυχές ενός πολιτισμού. Ωστόσο, η αναγκαστική μετατόπιση αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρόσφυγες μπορούν να επικοινωνούν. Έχουν δυσκολίες στο να γίνουν κατανοητοί, ανίκανοι να εκφράσουν επαρκώς τις ανάγκες τους και οι άλλοι δεν μπορούν κατανοούν ή ερμηνεύουν τα μηνύματά τους. Η δημιουργία παραγωγικής επικοινωνίας θεωρείται το πρώτο σημαντικό βήμα πριν την έναρξη ακαδημαϊκής διδασκαλίας με μαθητές πρόσφυγες.

Τα παιδιά πρόσφυγες έχουν επίσης μια έντονη ανάγκη να δεθούν με τους άλλους και να αισθάνονται ότι ανήκουν στη νέα κοινότητα και στο σχολείο (Kaprielian-Churchill, I., 1996). Οι νέοι πρόσφυγες χωρίζονται από τους συνομηλίκους τους στη χώρα καταγωγής τους και απαιτείται να δημιουργήσουν νέες φιλίες στη χώρα υποδοχής. Η απώλεια και η δημιουργία νέων φιλιών είναι

ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά και τους νέους πρόσφυγες και μπορεί είναι να σημαντικό εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους

Οι πρόσφυγες ταυτίζονται επίσης έντονα με το δεσμευτικό κοινωνικό κεφάλαιο που αντικατόπτριζε η δική τους κοινότητα. Τα παιδιά πρόσφυγες χρειάζονται μια ισχυρή προσωπική ταυτότητα. Η κατασκευή και η ανακατασκευή ταυτότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη των προσφύγων μαθητών σε νέα σχολεία και κοινωνίες. Τα σχολεία είναι χώροι κοινωνικοποίησης και επομένως έχουν υπευθυνότητα να βοηθήσουν τους μαθητές πρόσφυγες να κατανοήσουν τη νέα χώρα και να γίνουν μέρος της. Ωστόσο, η προσαρμογή στην κοινωνία υποδοχής δεν σημαίνει ότι οι γονικές αξίες των μαθητών, η γλώσσα, η σκέψη και η ιστορία τους πρέπει να υποβαθμιστούν (Dutch Council for Refugees, 2021). Οι πρόσφυγες μαθητές και οι γονείς τους θέλουν να αισθάνονται ότι οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές τους κατανοούν και εκτιμούν την αξία της προηγούμενης ζωής και κληρονομιάς τους.

Πολλά παιδιά πρόσφυγες έχουν επίσης βιώσει πόλεμο, συγκρούσεις και επισφαλή περιβάλλοντα και ως εκ τούτου πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς στις νέες χώρες. Τα σχολεία μπορεί να είναι ένα σταθεροποιητικό χαρακτηριστικό στις άστατες ζωές των νέων προσφύγων. Να παρέχουν ασφαλείς χώρους για νέες συναντήσεις, αλληλεπιδράσεις και ευκαιρίες μάθησης (Koehler et al., 2018).

Ωστόσο, τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί επίσης να υποφέρουν από διακρίσεις και εκφοβισμό στα σχολεία της χώρας υποδοχής. Αυτό μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως ανησυχία για την ασφάλεια εάν οι πρόσφυγες δεν αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και ασφαλείς στη νέα τους χώρα.

Τα παιδιά πρόσφυγες έχουν βιώσει συχνά απώλεια της πατρίδας, των περιουσιακών τους στοιχείων, των φίλων τους και σε ορισμένες περιπτώσεις επίσης απώλεια γονέων ή μελών της οικογένειας. Μερικά (ιδιαίτερα οι ασυνόδευτοι ανήλικοι) μπορεί να έχουν χωριστεί από τους γονείς τους και τα μέλη της οικογένειας τους.

Τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί επίσης να έχουν εκτεθεί σε πολλαπλά τραυματικά γεγονότα συμπεριλαμβανομένου του πολέμου. Ο χωρισμός και η απώλεια μπορεί να οδηγήσουν σε επακόλουθη θλίψη, απόγνωση και πένθος. Αυτό μπορεί να επηρεάσει σοβαρά τη ζωή τους και τις πιθανότητές τους να ενταχθούν στις κοινωνίες υποδοχής (Palaiologou, 2019).

2.4 Το ολιστικό μοντέλο

Με βάση τα στοιχεία και τις βασικές ανάγκες και παράγοντες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως είναι σημαντικό να εξεταστεί ένα ολιστικό μοντέλο για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων, το οποίο να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των αναγκών των παιδιών προσφύγων (δηλαδή τις μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες). Η Εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν αντιμετωπίζονται όλες (ή τουλάχιστον οι περισσότερες) μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους.

Πρώτον οι πρόσφυγες μαθητές πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα, να ξεπεραστούν οι διακοπές στο σχολείο ή η περιορισμένη εκπαίδευση και να προσαρμοστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει επίσης να μπορούν να επικοινωνούν με τους άλλους, να αισθάνονται ότι ανήκουν και να δεθούν με την νέα κοινότητα και επίσης να αναπτύξουν μια ισχυρή προσωπική ταυτότητα (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman and Siarova, 2017).

Ενώ οι τρεις βασικοί πυλώνες των αναγκών και οι παράγοντες μέσα στο ολιστικό μοντέλο είναι παρόμοιοι σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο για μετανάστες μαθητές, κάθε πυλώνας μπορεί να φέρει διαφορετικό βάρος.

Για παράδειγμα, η κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών προσφύγων μπορεί βρίσκεται στον πυρήνα του μοντέλου, ακολουθούμενο από την ανταπόκριση στις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες. Για άλλους μετανάστες μαθητές, ενώ και οι τρεις ανάγκες είναι σημαντικές,

μπορεί να καλυφθούν πρώτα μαθησιακές ανάγκες ως κύρια προτεραιότητα, ακολουθούμενη από τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες.

Μια ολιστική προσέγγιση λειτουργεί επίσης σε συνεργασία με άλλους αρμόδιους φορείς για την αντιμετώπιση των πολλαπλών καθ' πολύπλοκων αναγκών. Αυτό περιλαμβάνει τα κοινωνικά δίκτυα εργασίας, οργανώσεις υγείας, κοινοτικές οργανώσεις και άλλες υπηρεσίες υποστήριξης.

2.4.1. Ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών προσφύγων

Η ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών, ιδιαίτερα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, είναι ένα σημαντικό μέλημα πολιτικής στις χώρες του ΟΟΣΑ. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή στους πρόσφυγες μαθητές ακαδημαϊκή υποστήριξη από δασκάλους και άλλους επαγγελματίες, προσφέροντας γλωσσική υποστήριξη, αξιολόγηση δεξιοτήτων γλώσσας και παροχή θετικού περιβάλλοντος μάθησης (Siarova and Tudjman, 2018).

2.4.2. Πρόσβαση στην εκπαίδευση

Τα σχολεία είναι ένα σταθεροποιητικό στοιχείο στην άστατη ζωή των νέων προσφύγων μέσω της υποστήριξης των προσφύγων μαθητών και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, των προβλημάτων ψυχικής υγείας και των φτωχών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η άρση των εμποδίων στη συμμετοχή και την επιτυχία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να βιώνουν την επιτυχία και αξιοποιούν τις δυνάμεις τους με θετικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα.

Η ηλικία έναρξης της εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας επειδή υπάρχουν κενά από νωρίς στην εκπαίδευση, ειδικά στη γλώσσα, μεγεθύνονται μόνο αργότερα χωρίς κατάλληλα αντίμετρα. Δεδομένου ότι η πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση από την ηλικία των τριών ετών δεν παρέχεται πάντα στους πρόσφυγες παιδιά, μπορεί να περιορίσει τις πιθανότητες τους να μάθουν τη γλώσσα και να ενταχθούν στο σχολικό σύστημα από νωρίς.

Οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ παρέχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση για την υποχρεωτική εκπαίδευση (αν και όχι πάντα σε κέντρα υποδοχής), αλλά σημαντικές προκλήσεις εμφανίζονται στο νηπιαγωγείο και στα μετα-υποχρεωτικά επίπεδα εκπαίδευσης (Schulz, 2018).

2.4.3. Έγκαιρη αξιολόγηση και εξατομικευμένο σχέδιο μελέτης

Για να μάθουν τα παιδιά πρόσφυγες τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, να ξεπεράσουν τις διακοπές στην εκπαίδευση και να επωφεληθούν πλήρως από τις ευκαιρίες μάθησης, είναι σημαντικό για τα σχολεία να παρέχουν έγκαιρη αξιολόγηση των δεξιοτήτων και εξατομικευμένα σχέδια σπουδών. Οι πρόσφυγες πρέπει να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν αμέσως μόλις εισέλθουν στο σχολικό σύστημα. Οι δάσκαλοι πρέπει να ενημερωθούν για την τραυματισμένη ζωή κάποιου πρόσφυγα των νέων και των ιδιαίτερων αναγκών τους.

2.4.4. Μαθήματα εισαγωγικής/καλωσορίσματος και μετάβαση στα κύρια μαθήματα

Για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων για την εκμάθηση της γλώσσας, την υπέρβαση διακοπής της φοίτησης ή την περιορισμένη εκπαίδευση, την προσαρμογή σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, την επικοινωνία με τους άλλους και την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν, πολλές χώρες έχουν εισαγωγικά μαθήματα. Στόχος είναι η παροχή μαθημάτων στη γλώσσα και σε διάφορα μαθήματα σε μαθητές που δεν μιλούν τη μητρική τους γλώσσα που μπορεί να έχουν χάσει μήνες ή χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης προκειμένου να προετοιμαστούν για την ενσωμάτωση αργότερα (Sauerborn, 2017).

Σε ορισμένες χώρες, η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής θεωρείται καθοριστικός παράγοντας ενσωμάτωσης, αλλά αυτό μπορεί συχνά να συνεπάγεται τη μεταφορά μαθητών σε σχολικό επίπεδο που είναι χαμηλότερο από την πιθανή τους ικανότητα. Γι' αυτό ορισμένοι υποστηρίζουν ότι μια εκτενής περίοδος (έως δύο έτη) σε ξεχωριστές τάξεις μπορεί να εμποδίσει την

εκπαιδευτική επιτυχία του πρόσφυγα. Αντίθετα, μια γρήγορη μετάβαση σε κανονικά μαθήματα μαζί με συνεχή υποστήριξη της δεύτερης γλώσσας θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική. Εναλλακτικά, τα σχολεία θα μπορούσαν

συνδυάζοντας ξεχωριστές και κανονικές ώρες μαθημάτων να εξασφαλίσουν ότι θα συμμετέχουν και παιδιά πρόσφυγες επαφή με παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η εθνική γλώσσα. Τα Παιδιά πρόσφυγες συχνά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστούν στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα και στη νέα τους ζωή, που μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από την προηγούμενη εμπειρία τους.

2.4.5. Περιβάλλον εκμάθησης

Για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των προσφύγων για μάθηση και να τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα και να διασφαλίσουν την ασφάλειά τους, είναι σημαντικό τα σχολεία να εφαρμόσουν μέτρα για να ενθαρρύνουν ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί επίσης να παίξει κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη ή την παρεμπόδιση συγκεκριμένων προγραμμάτων γλωσσών και εκμάθησης για πρόσφυγες.

Μία μέθοδος παροχής υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους πρόσφυγες φοιτητές είναι μέσω μιας νόρμας κριτικής παιδαγωγικής. Η βασική ιδέα είναι να συμμετέχουν τόσο μαθητές όσο και δάσκαλοι στην κατασκευή των κοινωνικών κανόνων που αποδέχονται τη διαφορά, άρα είναι σημαντικό να συνεργαστούμε για να αμφισβητήσουμε και να αποκαλύψουμε κανόνες που επιβάλλουν την κρυφή δύναμη της κυρίαρχης δομής (Kober and Kösemen, 2019).

2.4.6. Υποστήριξη από δασκάλους και άλλους επαγγελματίες του σχολείου

Τόσο οι νέοι όσο και οι πιο έμπειροι δάσκαλοι μπορεί να χρειαστεί να αναπτύξουν δεξιότητες μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευση για την κατανόηση και την κάλυψη των αναγκών των δυνητικά ευάλωτων μαθητών.

Το προσωπικό του σχολείου θα μπορούσε να παρακολουθήσει σχετικές συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτή η γνώση θα πρέπει να κοινοποιείται εντός των σχολείων για να μεγιστοποιηθεί το όφελος μέσω αυξημένης αποδοχή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Δραστηριότητες που προωθούν το άνοιγμα σε πολλαπλές προοπτικές πρέπει να ενσωματωθούν στις διδακτικές πρακτικές. Είναι σημαντικό να παρέχεται ελευθερία διερεύνησης ευαίσθητων θεμάτων σε μια περιεκτική ατμόσφαιρα με αμερόληπτο τρόπο, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να αμφισβητήσουν τη δική τους ταυτότητα και πεποιθήσεις. Η βιωματική μέθοδος μέσω πραγματικών ή φανταστικών αλληλεπιδράσεων μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για άτομα να αλληλεπιδράσουν με νεοφερμένους μαθητές (SchlaU, 2021).

Οι βελτιώσεις στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρέπει να επεκταθούν σε τρεις τομείς. Ο πρώτος περιλαμβάνει τη γνώση των νομικών πλαισίων, των διαστάσεων της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και των μεθόδων αντιμετώπισης της διαφορετικότητας. Ο δεύτερος αφορά την επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και δασκάλου-γονέα, με ανοιχτό μυαλό και σεβασμό στη σχολική κοινότητα, παρακινώντας τη συμμετοχή των μαθητών και αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις για την πρόληψη της περιθωριοποίησης. Ο τρίτος αφορά τη διαχείριση και τη διδασκαλία: αντιμετώπιση κοινωνικο-πολιτισμικής ποικιλομορφία στις τάξεις· δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς· προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών χρησιμοποιώντας ποικίλες προσεγγίσεις για πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία.

Στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, θα ήταν επίσης χρήσιμο να εξεταστούν πραγματικά παραδείγματα δασκάλων που χειρίζονται τη διαφορετικότητα (π.χ. παρατήρηση στην τάξη, μελέτες περιπτώσεων, βίντεο, αναφερόμενα επεισόδια κ.λπ.) βασισμένοι στο μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης που περιλαμβάνει αυξημένη 1) συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες, 2) βαθμό ανεξαρτησίας και 3) βαθμό ποικιλίας και ασφάλειας στη χρήση της γλώσσας.

2.4.7. Ανταπόκριση στις κοινωνικές ανάγκες

Εκτός από την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των προσφύγων, ορισμένες χώρες έχουν επίσης διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση των κοινωνικών αναγκών των προσφύγων φοιτητών. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν παροχή στα παιδιά πρόσφυγες ευκαιριών να συμμετάσχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες στην κοινότητα, συμμετοχή στη διαμόρφωση ταυτότητας και συμμετοχή ολόκληρων σχολείων και κοινοτήτων (Crul, 2017) .

2.4.8. Προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου και ολόκληρης της κοινότητας

Προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου και ολόκληρης της κοινότητας μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη μίας ισχυρής ταυτότητας των παιδιών προσφύγων, να παρέχουν ένα ασφαλές μέρος για μάθηση και κοινωνικοποίηση, και βοήθεια για την προσαρμογή σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα και μια νέα σχολική κουλτούρα. Ενίσχυση δεσμών με γονείς, τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα και συνεργασία με φορείς πρόνοιας, ήταν επίσης καλές πρακτικές που εντοπίστηκαν σε σχολεία σε χώρες όπως Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

2.4.9. Κατασκευή ταυτότητας

Η κατασκευή ταυτότητας είναι ζωτικής σημασίας. Εισαγωγή εννοιών ταυτότητας, η κατασκευή στην τάξη θα μπορούσε να είναι χρήσιμη για την κατανόηση των ανησυχιών και των εμπειριών προσφύγων. Επιπλέον, η συμπερίληψη των φωνών των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε ενθαρρύνει τους πρόσφυγες μαθητές να συνεισφέρουν τις εμπειρίες τους και να συμμετέχουν στην τάξη σε σχετικές συζητήσεις (SchlaU Werkstatt für Migrationspädagogik, 2021).

Υπάρχουν διαφορετικά προγράμματα σε επίπεδο σχολείου και τάξης για τη διευκόλυνση της συγκρότησης της ταυτότητας των προσφύγων φοιτητών. Για παράδειγμα, το Καλειδοσκόπιο Πολιτισμοί και Ταυτότητα Το Πρόγραμμα είναι ένα ομαδικό πρόγραμμα έξι συνεδριών για νέους πρόσφυγες ηλικίας 14-24 ετών που είναι εγγεγραμμένοι σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Το πρόγραμμα επιδιώκει:

- να διερευνήσει τον αντίκτυπο της ζωής σε μια νέα κουλτούρα
- να καταρρίψει την κοινωνική απομόνωση, την αποξένωση και την εξάρθρωση
- να οικοδομήσει εμπιστοσύνη, δεσμούς και κατανόηση των άλλων
- να προάγει την αυτοεκτίμηση και την ταυτότητα
- να ενσωματώσουν εμπειρίες του παρελθόντος και να χτίσουν ένα όραμα για το μέλλον.

Το πρόγραμμα έχει τρία ενσωματωμένα στοιχεία. Το πρώτο συστατικό επιδιώκει να διασπαστεί η κοινωνική απομόνωση που προκύπτει από προηγούμενες εμπειρίες τραύματος μέσω της αποκατάστασης της εμπιστοσύνης και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το δεύτερο συστατικό στοχεύει στην προώθηση της ανάπτυξης της ταυτότητας του εαυτού μέσω της ενσωμάτωσης προηγούμενων εμπειριών, και την προώθηση της κατανόηση των επιρροών τους στο παρόν και στην άποψη των νέων για το μέλλον. Το τρίτο συστατικό επιδιώκει να εντοπίσει συναισθήματα που επηρεάζουν την καθημερινή συμπεριφορά και εξετάζει τρόπους αντιμετώπισης των οδυνηρών συναισθημάτων, καθώς και την ενίσχυση των συναισθημάτων που προάγουν την ευεξία (Zaidi et al., 2016) .

2.4.10. Χτίσιμο φιλίας

Η παροχή επαφής με φίλους μπορεί να είναι ένα χρήσιμο μέτρο πολιτικής για την αντιμετώπιση της ανάγκης του παιδιού –πρόσφυγα για επικοινωνία, εκμάθηση γλωσσών και αίσθηση του ανήκειν. Ένα παράδειγμα για την προώθηση της οικοδόμησης φιλίας είναι ένα πρόγραμμα γυμνασίου στο New Brunswick του Καναδά, όπου οι μαθητές λαμβάνουν ειδική άδεια να φάνε μεσημεριανό έξω από το σχολείο μια φορά την εβδομάδα. Οι μαθητές είναι ένα μείγμα νεοαφιχθέντων και Καναδών

μαθητές. Το να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα έξω από τους τοίχους του σχολείου επιτρέπει οι μαθητές να νιώθουν πιο άνετα. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν φιλίες που θα βοηθήσουν όλοι νιώθουν ότι ανήκουν.

2.4.11. Εξωσχολικές δραστηριότητες

Η προσφορά εξωσχολικών δραστηριοτήτων μπορεί να είναι ένα χρήσιμο μέτρο πολιτικής για την αντιμετώπιση της ανάγκης παιδιά πρόσφυγες για επικοινωνία και δέσιμο (Szente and Hoot, 2011). Οι εξωσχολικές δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός, οι τέχνες, το θέατρο και η μουσική μπορούν να είναι ένας αποτελεσματικό τρόπο οικοδόμησης κοινωνικών δεσμών.

2.4.12. Γονική και οικογενειακή δέσμευση

Η συμμετοχή γονέων και οικογενειών μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της ανάγκης των παιδιών προσφύγων για δέσιμο και κοινωνική υποστήριξη. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία ουσιαστικών συνεργασιών στο σπίτι και την οικογένεια, τη συμμετοχή γονέων στα σχολεία, τη μετάφραση πληροφοριών στη μητρική γλώσσα των γονέων και παροχή γλωσσικής κατάρτισης σε αυτούς.

2.4.13. Υποστήριξη ευεξίας και ψυχικής υγείας

Οι μαθητές πρόσφυγες μπορεί να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστήριξη ευεξίας και ψυχικής υγείας λόγω την αναγκαστική μετατόπισή τους. Ανασκοπήσεις των σχολικών παρεμβάσεων ψυχικής υγείας για πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο τα παιδιά τυποποιούν δύο είδη παρέμβασης: Ο πρώτος τύπος αφορά αυτές που βασίζονται στη δημιουργική έκφραση μέσω της τέχνης, της μουσικής ή του θεάτρου για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες, και ο δεύτερος στη γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία, η οποία μπορεί να ασχοληθεί με προηγούμενες εμπειρίες, για παράδειγμα μέσω της λεκτικής επεξεργασίας, ή με τις τρέχουσες και μελλοντικές προκλήσεις, όπως μέσω της αυτοκαταπραΰνσης (Scott, 2013).

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εισήγησή μας ανέλυσε καταρχήν τις πιο βασικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Με βάση αυτά τα δεδομένα προτείνουμε στη συνέχεια ένα ολιστικό μοντέλο που λαμβάνει υπόψη του τη μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των προσφύγων φοιτητών και συζητήσαμε παραδείγματα πολιτικών και πρακτικών με κατεύθυνση την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ορισμένα μέρη του μοντέλου ενδέχεται να έχουν μεγαλύτερο βάρος από άλλα ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών σε διαφορετικές τάξεις, σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα. Μια ολιστική προσέγγιση λειτουργεί επίσης σε συνεργασία με άλλους σχετικούς φορείς (όπως η υπηρεσία κοινωνικής εργασίας, οι φορείς αγοράς εργασίας, οι οργανώσεις υγείας, οι κοινοτικές οργανώσεις) για την αντιμετώπιση των πολλαπλών σύνθετων αναγκών. Παροχή πρόσβασης στους πρόσφυγες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και ευέλικτα μονοπάτια πρόσβασης στην προσχολική και στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα προσφυγόπουλα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Προτείνουμε επίσης την έγκαιρη αξιολόγηση και την ανάπτυξη εξατομικευμένης υποστήριξης

Καθώς κάθε πρόσφυγας μαθητής έχει διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, τα σχολεία πρέπει να προβούν σε έγκαιρη αξιολόγηση της γλώσσας, των δεξιοτήτων και των αναγκών ευημερίας. Ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των αναγκών των προσφύγων μαθητών είναι απαραίτητη.

Η δημιουργία ευκαιριών για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσφύγων και άλλων μαθητών είναι απαραίτητη. Εκτός από τη μαθησιακή υποστήριξη, απαιτείται η υποστήριξη της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων μαθητών. Η πρόσβαση σε εξωσχολικές δραστηριότητες θα μπορούσε επίσης να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές να αλληλεπιδράσουν με άλλους μαθητές

και την κοινότητα. Η υιοθέτηση προσεγγίσεων ολόκληρου του σχολείου και ολόκληρης της κοινότητας για να καλωσορίσουμε και να συμπεριλάβουμε πρόσφυγες μαθητές και τις οικογένειές τους.

Δεδομένου ότι πολλοί (αν και όχι όλοι) πρόσφυγες μαθητές έχουν συγκεκριμένες ανάγκες σωματικής και ψυχικής υγείας, είναι απαραίτητη μια αξιολόγηση των αναγκών ευημερίας. Το ολιστικό μοντέλο υποστηρίζεται από τη συλλογή δεδομένων και την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων του. Με την απουσία αξιόπιστων δεδομένων, οι κίνδυνοι τα τρωτά σημεία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά εν κινήσει να παραμένουν κρυφά είναι μεγάλος.

Οι προκλήσεις διαφέρουν ανάλογα με το μεταναστευτικό καθεστώς των ατόμων, κάτι που στη συνέχεια επιβάλλει πιο στοχευμένες απαντήσεις από την μεριά της πολιτικής. Γι' αυτό θα ήταν σημαντικό να συλλέγουμε δεδομένα για τα αίτια της μετανάστευσης και το καθεστώς του μετανάστη. Η επιτυχής ένταξη μπορεί να συμβάλει ώστε η κοινωνία να αντεπεξέλθει σε πολλές από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα: το ανθρώπινο και το κοινωνικό κόστος του οικονομικού αποκλεισμού, τη διάδοση κάθε μορφής εξτρεμιστικών ιδεολογιών και την έλλειψη εμπιστοσύνης στην αμεροληψία των συστημάτων στέγασης και υγείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Crul, M. (2016), No lost generation: education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey., Frieje Universiteit Amsterdam, <https://research.vu.nl/en/publications/no-lost-generation-education-for-refugee-children-acomparison-be> (accessed on 4 September 2023)
- Fazel, M.; Reed, R. V.; Panter-Brick; C., Stein, A (2012), Mental health of displaced and refugee children resettled in highincome countries: Risk and protective factors, pp. 266–282, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2). (accessed on 4 September 2023).
- Cerna, L. (2019), “Refugee education: Integration models and practices in OECD countries”, OECD Education Working Papers, No. 203, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Siarova, H. and L. van der Graaf (Forthcoming), Multi-stakeholder approach for better integration of refugee and newcomer students: Practice-research-policy transfer and stakeholder engagement in refugee and newcomer education policy, OECD Publishing.
- Gornik, B. et al. (2020), Distance Learning in the Time of the Covid-19 Pandemic and the Reproduction of Social Inequality in the Case of Migrant Children, pp. 149–168, <https://www.druzboslovne-razprave.org/pdf/stevilke/DR94-95-Gornik-Dezan-SedmakMedaric-WEB.pdf> (accessed on 4 September 2021)
- Human Rights Council (2021), Inclusive Education for Migrants and Refugees - A side event to the 47th session of the Human Rights Council, 24 June 2021
- Koehler, C. et al. (2018), Multi-Country Partnershiop to Enhance the Education of Refugee and Asylum-Seeking Youth in Europe (PERAE) - Comparative Report, SIRIUS - Policy Network on Migrant Education.
- Elia, Christian (2021), Lost in Europe, <http://www.snapshotsfromtheborders.eu/lost-in-europe/> (accessed on 2 August 2023).
- Koehler, C. et al. (2018), Multi-Country Partnershiop to Enhance the Education of Refugee and Asylum-Seeking Youth in Europe (PERAE) - Comparative Report, SIRIUS - Policy Network on Migrant Education.
- Palaiologou, N. (2019), SIRIUS NATIONAL ROUND TABLE, National report Greece, SIRIUS Policy Network on Migration Education.
- Herzog-Punzenberger, B., E. Le Pichon-Vorstman and H. Siarova (2017), Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons learned, NESET II report, Publications Office of the European Union, <http://dx.doi.org/10.2766/71255>

- Siarova, H. and L. van der Graaf (Forthcoming), Multi-stakeholder approach for better integration of refugee and newcomer students: Practice-research-policy transfer and stakeholder engagement in refugee and newcomer education policy, OECD Publishing.
- Schulz, C. (2018), Evaluation des Patenschaftsprogramms 2017 der Stiftung Bildung im Rahmen des Bundesprogramms "Menschen stärken Menschen" des BMFSFJ.
- Sauerborn, K. (2017), Evaluation des Patenschaftsprogramms der Stiftung Bildung im Rahmen des Bundesprogramms „Menschen stärken Menschen“ des BMFSFJ, https://www.stiftungbildung.org/wpcontent/uploads/Evaluationsbericht_zum_Patenschaftsprogramm_2016.pdf (accessed on 22 June 2023)
- Kober, U. and O. Kösemen (2019), Willkommenskultur zwischen Skepsis und Pragmatik: Deutschland nach der "Fluchtkrise" [Welcome culture between skepticism and pragmatism: Germany after the "refugee crisis"], https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/IB_Studie_Willkommenskultur_2019.pdf (accessed on 16 September 2021).
- SchlaU (2020), Jahres- und Wirkungsbericht 2019, Trägerkreis junge Flüchtlinge e.V
- Crul, M. (2016), No lost generation: education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey., Frije Universiteit Amsterdam, <https://research.vu.nl/en/publications/no-lost-generation-education-for-refugee-children-comparison-be> (accessed on 4 September 2021).
- Zaidi, Z. et al. (2016), "Identity text: an educational intervention to foster cultural interaction", Medical Education Online, Vol. 21, <https://doi.org/10.3402/meo.v21.33135>

ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΘΕΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

Δούκη Σταματίνα

Υποψήφια Διδάκτορας Ιατρικής Σχολής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Οι Seligman και Csikszentmihalyi το 2000 εισήγαγαν την προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας. Η θετική ψυχολογία στη μετανάστευση αναδεικνύει τους παράγοντες που βοηθούν τους μετανάστες να επιτύχουν στο βέλτιστο τη ψυχική τους ευεξία και τη θετική προσαρμογή τους στο νέο κοινωνικό πλαίσιο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ευημερία των μεταναστών, ώστε να αναδειχτεί μία άλλη οπτική προσέγγιση του μεταναστευτικού φαινομένου. Διενεργήθηκε ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, βασισμένη σε ερευνητικές, ανασκοπητικές μελέτες και άρθρα στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι οι εθνικές συνθήκες των κοινωνιών, οι πολιτισμικές διαδικασίες, τα κοινοτικά πλαίσια, η οικογένεια, οι πολιτισμικές αξίες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μεταναστών συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή τους. Η εστίαση στις θετικές διαδικασίες ένταξης των μεταναστευτικών πληθυσμών στα νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει θετικό αντίκτυπο. Ωστόσο, η περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση θα δώσει το έναυσμα για τη χάραξη ανθρωποκεντρικά σχεδιασμένων παρεμβάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Μετανάστευση, παράγοντες ενσωμάτωσης, θετική προσαρμογή, θετική ψυχολογία.

1. Εισαγωγή

Η μετακίνηση ανθρώπων ή πληθυσμιακών ομάδων από μία χώρα προς μία άλλη, της οποίας δεν έχουν την ιθαγένεια, προκειμένου να εγκατασταθούν μόνιμα ή προσωρινά ονομάζεται

μετανάστευση. Το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι πανάρχαιο, πολυδιάστατο και συνδέεται με την εξέλιξη της ανθρωπότητας, των κοινωνιών, της οικονομίας και του πολιτισμού (Μπάγκαβος κ.ά., 2008). Οι λόγοι που παρακινούν τα άτομα να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και να εγκατασταθούν σε άλλες περιοχές, εξαρτώνται κυρίως από την κατάσταση και τις συνθήκες που επικρατούν στις χώρες προέλευσης (Vogler, Rotte, 2000). Ωστόσο, η μετανάστευση αποτελεί μία δυναμική διαδικασία και έχει διάφορες μορφές που επηρεάζονται σημαντικά από τις ευρύτερες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές. Πιο ειδικά, η μετανάστευση αποτελεί μία μορφή κοινωνικής σχέσης που καθορίζεται από το κράτος, την αγορά, τις ομάδες και τον τρόπο που επικοινωνούν μεταξύ τους (Πετράκου, 2009).

Το μοντέλο της Θετικής Ψυχολογίας εξετάζει τη σημασία των «θετικών μεταβλητών» σε παιδιά και ενήλικες. Ως «θετικές μεταβλητές» ορίζονται οι μεταβλητές που προάγουν την ποιότητα ζωής και σύμφωνα με την επιστήμη της Θετικής Ψυχολογίας αυτές είναι η ελπίδα, η χαρά, η αγάπη και η αισιοδοξία (Γαλανάκης κ.ά., 2011). Η εφαρμογή των μεθόδων της θετικής ψυχολογίας στις ομάδες μεταναστών μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα γιατί επιδρά θετικά στην ψυχοσύνθεσή τους, αποδέχεται τη διαφορετικότητα, διευκολύνει τη θετική προσαρμογή τους στο νέο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ θεμελιώδης στόχος της είναι η ευημερία και η προώθηση στο βέλτιστο της ψυχικής τους ευεξίας (Seligman et al., 2004).

Στο πλαίσιο της ανωτέρω περιγραφόμενης, ιδιαίτερης κατάστασης, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ευημερία και στη θετική συμπεριφορά των μεταναστών, μέσα από την ανασκόπηση και τη σύνθεση της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας, ώστε να αναδειχτεί η σημαντικότητα μίας άλλης οπτικής προσέγγισης του μεταναστευτικού φαινομένου.

2. Κυρίως θέμα

2.1. Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση μελετών και άρθρων στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar με θέμα προς μία θετική ψυχολογία στη μετανάστευση, εστιάζοντας στις ερευνητικές μελέτες που διεξήχθησαν διεθνώς, και πραγματοποιήθηκε σύνθεση της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

2.2. Το Μοντέλο της Θετικής Ψυχολογίας

Η Θετική Ψυχολογία εστιάζει κυρίως στη δύναμη που έχει ο άνθρωπος και στα θετικά στοιχεία που κρύβει μέσα του, τα οποία αναδεικνύει προκειμένου να ενισχύσει τις δυνατότητές του. Η θετική ψυχολογία δεν εντοπίζει και δεν θεραπεύει προβλήματα, δεν απωθεί τα αρνητικά συναισθήματα του ατόμου και δεν προσπαθεί να τον κάνει να νιώθει μόνο θετικά. Σύμφωνα με αυτή την επιστημονική προσέγγιση, το βίωμα πολλών αρνητικών συναισθημάτων από το άτομο συνεπάγεται την ύπαρξη μικρού βαθμού θετικών συναισθημάτων, καθώς έχει παρατηρηθεί μία μέτρια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο θετικό και το αρνητικό συναίσθημα. Ωστόσο, ο ερευνητής διευκρινίζει ότι το άτομο δεν καταδικάζεται σε μία ζωή χωρίς χαρά, ζώντας υπό αυτή τη συνθήκη, αλλά επισημαίνει ότι η ύπαρξη πολλών θετικών συναισθημάτων λειτουργεί προστατευτικά, σε κάποιο βαθμό, έναντι της θλίψης. Η θετική ψυχολογία προσπαθεί να εκπαιδεύσει τα άτομα, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν μία διαφορετική οπτική προσέγγιση των θεμάτων που τους απασχολούν (Seligman, 2002).

2.3. Θετική Ψυχολογία και Θετική Προσαρμογή Μεταναστών

Η θετική ψυχολογία στη μετανάστευση αναδεικνύει τους παράγοντες που βοηθούν τους μετανάστες να επιτύχουν στο βέλτιστο τη ψυχική τους ευεξία και επισημαίνει τις διαδικασίες και τις πολιτισμικές συνθήκες που διευκολύνουν τη θετική προσαρμογή τους στο νέο κοινωνικό πλαίσιο (Seligman et al., 2004). Επιπροσθέτως, το μοντέλο της θετικής ψυχολογίας επιχειρεί να διερευνήσει πόσο καλά οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί προσαρμόζονται στις νέες τους πατρίδες και εάν

διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για κακή ψυχολογική προσαρμογή, σε σχέση με τους γηγενείς ομολόγους τους (Cobb et al., 2019).

Η θετική προσαρμογή των μεταναστών στα νέα κοινωνικά πλαίσια αναφέρεται στην επιτυχή ένταξη και ενσωμάτωσή τους εντός των ομάδων τους και εντός της ευρύτερης κοινωνίας υποδοχής, επιδεικνύοντας σεβασμό στις απαιτήσεις των νέων πολιτισμικών περιβαλλόντων (Berry, 2017).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν 2 τύποι προσαρμογής:

- Η ψυχολογική και
- Η κοινωνικο-πολιτισμική (Ward, 2001)

Η ψυχολογική προσαρμογή είναι πρωτίστως μία εσωτερική διαδικασία και περιλαμβάνει 2 επίπεδα: το γνωστικό (σφαιρικές αξιολογήσεις της ικανοποίησης από τη ζωή) και το συναισθηματικό (θετικό / αρνητικό αποτέλεσμα και αντιλαμβανόμενη ευημερία) που αποτελεί δείκτη ευημερίας (Keyes et al., 2002).

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή, αποτελεί επίσης δείκτη ευημερίας για τους μετανάστες και εστιάζει γενικά σε δεξιότητες και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ζωή, όπως: τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων στη χώρα υποδοχής, προσαρμογή σε νέους νόμους και έθιμα και εκμάθηση της νέας γλώσσας (Sam, Berry, 2010).

2.4. Παράγοντες που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή και συμπεριφορά των μεταναστών

Παρά το γεγονός ότι οι μετανάστες δέχονται πληθώρα προκλήσεων, κατά τη διάρκεια της μεταναστευτικής διαδικασίας, από τα νέα κοινωνικο-πολιτισμικά και ταυτόχρονα στρεσογόνα περιβάλλοντα, υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή τους και στην εμφάνιση θετικών συμπεριφορών (Cobb et al., 2019), όπως αυτοί περιγράφονται παρακάτω:

Εθνικές συνθήκες: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνητικών μελετών, τόσο οι οικονομικές συνθήκες (πλούτος, απασχόληση) όσο και οι μη οικονομικές συνθήκες (πολιτική κατάσταση, θρησκευτική ελευθερία, πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, μικρότερη κυβερνητική διαφθορά, φύλο, ισότητα) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο αναφορικά με την ικανοποίηση των ατόμων από τη ζωή. Ωστόσο, η έλλειψη αυτών των συνθηκών ωθεί τα άτομα να μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερο επίπεδο ζωής (Boski, 2013, Bartram, 2011). Οι κοινωνικές συνθήκες, όπως ο βαθμός δεκτικότητας του διαφορετικού (μεταναστευτικές ομάδες) των κοινωνιών υποδοχής, επηρεάζει σημαντικά την ευημερία των μεταναστών (Helliwell et al., 2018, Kogan et al., 2018). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι περισσότεροι μετανάστες μεταναστεύουν προς πιο εύπορες χώρες με ευνοϊκότερες συνθήκες ζωής (Καναδάς, Ηνωμένες Πολιτείες, Φινλανδία, κ.ά), θα μπορούσε να εξηγήσει εν μέρει γιατί πολλοί μετανάστες αναφέρουν ευημερία σε αυτά τα κράτη (Cobb et al., 2019).

Η κοινωνική σύγκριση ανάμεσα στις χώρες καταγωγής των μεταναστών και στις χώρες υποδοχής, στις οποίες επικρατούν ευνοϊκότερες συνθήκες, συμβάλλει στην άντληση μεγάλου μέρους της ευημερίας τους, καθώς αποκτούν ταυτότητα εντός των κοινωνικών ομάδων που εντάσσονται, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, Turner, 1986). Ερευνητικές μελέτες έχουν αναδείξει ότι η ομάδα αναφοράς με την οποία συγκρίνονται οι μετανάστες επηρεάζει σημαντικά το βαθμό ικανοποίησής τους από τη ζωή (Cobb et al., 2017, Bartram, 2011). Ενδεικτικά, οι μετανάστες που προέρχονται από φτωχές κοινωνίες και διατηρούν τη χώρα καταγωγής τους ως ομάδα αναφοράς, αναφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, σε σχέση με τους μετανάστες που προέρχονται από χώρες που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση (Clark et al., 2008). Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο των μεταναστών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ευημερίας, καθώς αυξάνει τις οικονομικές απολαβές και τις ευκαιρίες απασχόλησης. Η εκπαίδευση συσχετίζεται θετικά με χαμηλότερα επίπεδα stress (Castro, Murray, 2010), μεγαλύτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, περισσότερα δίκτυα υποστήριξης και μεγαλύτερη πολιτισμική γνώση (Ungar, 2010). Έτσι, έχει διαπιστωθεί ότι οι μετανάστες με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης μπορούν να προσαρμοστούν πιο εύκολα στις νέες κοινωνίες, σε σχέση με τους μετανάστες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (Cobb et al., 2019).

Πολιτισμικές διαδικασίες: Είναι γνωστό ότι ο πολιτισμός των πληθυσμιακών ομάδων καθορίζει την ερμηνεία των γεγονότων, τη νοηματοδότηση των εμπειριών και τον τρόπο ζωής τους. Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμική επαφή των μεταναστών επηρεάζει σημαντικά τις κοινωνικές, ψυχολογικές και βιολογικές διεργασίες. Έτσι, οι μετανάστες που έρχονται σε επαφή με διάφορα πολιτισμικά ρεύματα μπορούν να αποφασίσουν σε ποιο βαθμό θα διατηρήσουν ή θα απορρίψουν ορισμένες πτυχές της κληρονομιάς τους ή / και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Berry, 2017). Εξάλλου, οι πολιτισμικές προσεγγίσεις και οι στρεσογόνοι παράγοντες (όπως διακρίσεις) που συνοδεύουν τον πολιτισμό, μπορούν να προβλέψουν την ευημερία, καθώς και την εσωτερική και συμπτωμάτων, την εξωτερική προβλημάτων, τις συμπεριφορές κινδύνου για την υγεία και τους βιοδείκτες ασθενειών (Fuligni et al., 2009, Schwartz et al., 2015).

Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι οι μετανάστες που ταυτίζονται τόσο με την πολιτιστική τους κληρονομιά όσο και με τον πολιτισμό της νέας τους χώρας (διπολιτισμικότητα) επιτυγχάνουν πιο εύκολα την ευημερία (Berry et al., 2006, Nguyen, Benet-Martínez, 2013). Η συνύπαρξη των δύο πολιτισμών μπορεί να είναι κεντρικής σημασίας για τους μετανάστες, καθώς ενισχύουν την ικανότητα αντιμετώπισης δύσκολων πολιτισμικών μεταβάσεων. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 7.000 μετανάστες στον Καναδά διαπιστώθηκε ότι τα άτομα στα οποία συνυπήρχαν και οι δύο πολιτισμοί ανέφεραν υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή, σε σχέση με τα άτομα με άλλες πολιτισμικές προσεγγίσεις (Berry, Hou, 2016). Μετανάλυση 83 μελετών διαπίστωσε ότι οι διπολιτισμικοί μετανάστες ανέφεραν μεγαλύτερη ψυχολογική ευεξία σε σύγκριση με τους μετανάστες που χρησιμοποιούσαν άλλους τρόπους (Nguyen, Benet-Martínez, 2013). Επιπλέον, οι ερευνητές της διπολιτισμικής ταυτότητας επεσήμαναν ότι οι διπολιτισμικοί μετανάστες ενσωματώνουν πιο εύκολα τη γλώσσα, τις αξίες, και τα έθιμα και ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευελιξία στις απαιτήσεις του νέου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου (Huynh et al., 2011).

Κοινοτικά δίκτυα: Τα δίκτυα των τοπικών κοινωνιών συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη ευημερίας των μεταναστών. Οι μετανάστες εντός των κοινοτικών δικτύων συνάπτουν προσωπικές σχέσεις με την πάροδο του χρόνου και εγκαθιστούν δεσμούς φιλίας με μέλη άλλων κοινοτικών δικτύων (Hull et al., 2008). Τα κοινοτικά δίκτυα μπορεί να περιλαμβάνουν εκκλησίες, γειτονιές και σχολεία, που είναι απαραίτητα για τη σταδιακή ένταξή τους στα νέα πολιτισμικά πλαίσια, καθώς με την εγκατάλειψη των χωρών καταγωγής τους υπέστησαν απώλεια των κοινωνικών δεσμών, γύρω από τους οποίους είχαν δομήσει τη ζωή τους (Vega et al., 1991). Τα συναισθήματα της απώλειας και το περιορισμένο υποστηρικτικό δίκτυο συσχετίζονται θετικά με την εμφάνιση υψηλών επιπέδων άγχους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μετανάστες σπάνια μεταναστεύουν προς το «κοινωνικό κενό», συνήθως υπάρχουν φίλοι και γνωστοί που τους περιμένουν στις χώρες υποδοχής έχοντας δημιουργήσει εθνικούς θύλακες εντός των νέων κοινωνικών πλαισίων. Η διαμονή των μεταναστών σε αυτούς τους εθνικούς θύλακες μπορεί να επιφέρει πολλά ψυχολογικά και κοινωνικο-πολιτισμικά οφέλη. Ενδεικτικά, οι εθνικοί θύλακες εντός των νέων κοινωνικών πλαισίων διατηρούν τα γνωστικά σχήματα και αναπαράγουν εικόνες, ήχους, συναισθήματα, μυρωδιές και γεύσεις της πολιτισμικής κληρονομιάς των μεταναστών (Falicov, 1998). Επιπλέον, η διαμονή των μεταναστών σε πυκνοκατοικημένους εθνικούς θύλακες τους επιτρέπει να ζουν καθημερινά με ένα τρόπο που προσομοιάζει με τις χώρες καταγωγής τους και να δημιουργείται μία αίσθηση πολιτισμικής συνέχειας (με τη διατήρηση τελετουργιών), έχοντας αποκτήσει ομαδική ταυτότητα, με αποτέλεσμα να νιώθουν οικεία εντός του νέου περιβάλλοντος (Hopkins, Dixon, 2006).

Η στενή ταύτιση των μεταναστών με τα κοινοτικά εθνικά δίκτυα ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, όταν υφίστανται διακρίσεις (Jetten et al., 2015) και διατηρεί αυξημένη την αίσθηση προσωπικού ελέγχου (Greenaway et al., 2015). Επιπλέον, τα κοινοτικά εθνικά δίκτυα συμβάλλουν στη μείωση του άγχους, στην παροχή πληροφοριών για υγειονομική περίθαλψη (Bender, Castro, 2000), στη ρύθμιση του πολιτισμικού στρες (Jasinskaja Lahti et al., 2006), στην παροχή θρησκευτικής υποστήριξης, που είναι σημαντική για την ψυχική υγεία και στην επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Thompson, Gurney, 2003). Έτσι, τα ισχυρά κοινοτικά εθνικά δίκτυα

μειώνουν βραχυπρόθεσμα το κόστος της μετανάστευσης και διευκολύνουν τη θετική προσαρμογή στα νέα πολιτισμικά πλαίσια (Cobb et al., 2019).

Επιπροσθέτως, οι μετανάστες εντός των κοινοτικών εθνικών δικτύων εγκαθιστούν πιο εύκολα δεσμούς φιλίας με μέλη κοινοτικών δικτύων των χωρών υποδοχής. Ερευνητικές μελέτες που διενεργήθηκαν σε μετανάστες Σοβιετικούς Εβραίους στις Η.Π.Α. ανέδειξαν ότι η μεγαλύτερη επαφή τους με τον πολιτισμό των ΗΠΑ συνέβαλλε στην ευημερία τους, καθώς τους παρέχόταν πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών δικτύων (Birman et al., 2002). Άλλοι ερευνητές εντόπισαν μεγαλύτερη ικανοποίηση και ευημερία σε φοιτητές μετανάστες των Η.Π.Α. που συνδέονταν με δεσμούς φιλίας με γηγενείς, σε σχέση με τους φοιτητές που δεν διατηρούσαν δεσμούς φιλίας με γηγενείς (Hendrickson et al., 2011).

Οικογενειακό πλαίσιο: Η οικογένεια των μεταναστών αποτελεί σημαντικό υποστηρικτικό μέσο αντιμετώπισης των προκλήσεων και των δυσκολιών στις νέες κοινωνίες (Arends Tóth, van de Vijver, 2008). Η οικογένεια συνεισφέρει σημαντικά στην ευημερία των μεταναστών και στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, μέσω της αίσθησης συντροφικότητας και της προώθησης θετικού συναισθήματος (Parra-Cardona et al., 2006). Το οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να διατηρήσει την πολιτισμική κληρονομιά των μεταναστών στις χώρες υποδοχής (φίλους, φαγητό, μουσική, γλώσσα, έθιμα και τελετουργίες) και παράλληλα να συμβάλλει στη θετική προσαρμογή τους, στο νέο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, η πίστη και η οικογενειακή συνοχή, ως μηχανισμοί αντιμετώπισης, αντισταθμίζουν το συσσωρευτικό stress της μεταναστευτικής διαδικασίας (Falicov, 2011).

Πολιτισμικές αξίες: Καθώς οι μετανάστες μεταναστεύουν σε άλλη χώρα φέρνουν μαζί τους ορισμένες πολιτισμικές αξίες που συμβάλλουν θετικά στην προσαρμογή τους στη νέα πατρίδα. Οι αξίες αυτές ορίζουν το πλαίσιο των επιθυμητών στόχων ή προτύπων και καθορίζουν την επιλογή των κατάλληλων συμπεριφορών στις διαφορετικές κοινωνίες (Smith, Schwartz, 1997). Οι πολιτισμικές αξίες συχνά προάγουν συμπεριφοριστικές πρακτικές που διευκολύνουν τη θετική προσαρμογή των μεταναστών. Ενδεικτικά, η συλλογικότητα, που αποτελεί μία πολιτισμική αξία ευρέως διαδεδομένη μεταξύ πολλών μεταναστών, προάγει την αλληλεξάρτηση, την κοινωνική αρμονία και τη συμμόρφωση σε νέα ομαδικά πρότυπα (Triantis, 2001).

Δυνατά σημεία του χαρακτήρα: Τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα ορίζονται ως «τα θετικά γνωρίσματα που αντικατοπτρίζονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές και καθιστούν την ατομική διαφορετικότητα» (Park et al., 2004). Αποτελέσματα ερευνητικών μελετών ανέδειξαν ότι τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα των μεταναστών (όπως ελπίδα, αγάπη, ευγνωμοσύνη) συσχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή (Peterson et al., 2007), την αυτοεκτίμηση (Wood et al., 2011) και το θετικό συναίσθημα (Peterson, Seligman, 2003). Ωστόσο, οι μετανάστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα τους με πολλούς τρόπους για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που απορρέουν από το νέο πολιτισμικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, ερευνητικές μελέτες παρατήρησαν ότι οι μετανάστες με υψηλότερα επίπεδα επιμονής και ανθεκτικότητας αντιμετώπιζαν πιο εύστοχα τις διάχυτες διακρίσεις, τα προβλήματα στην ανεύρεση εργασίας και τα γλωσσικά εμπόδια, σε σχέση με τους μετανάστες που δεν διέθεταν αυτά τα ατομικά χαρακτηριστικά (Palloni, Arias, 2004).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η διερεύνηση της μεταναστευτικής διαδικασίας είναι χρήσιμο να είναι πολυεπίπεδη και να διερευνά τις συνθήκες και τους παράγοντες που σχετίζονται με τη μετανάστευση σε ατομικό, οικογενειακό, κοινοτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο. Η εστίαση στις θετικές διαδικασίες ένταξης των μεταναστευτικών πληθυσμών στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει θετικό αντίκτυπο τόσο για τους μετανάστες όσο και για τις χώρες υποδοχής. Ωστόσο, η περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση μίας διαφορετικής προσέγγισης του μεταναστευτικού φαινομένου θα δώσει το έναυσμα για τη χάραξη

ανθρωποκεντρικά σχεδιασμένων παρεμβάσεων και πιο αποτελεσματικών στρατηγικών ένταξης και ενσωμάτωσης.

Βιβλιογραφία (βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γαλανάκης, Μ., Μερτίκας, Α., Σεργιάννη, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας, Π. Μυτσκίδου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα : Τόπος, 21-43.
- Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ., Συμεωνάκη Μ. (2008). *Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ.
- Πετράκου, Η. (2009). *Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Arends Tóth, J., Van de Vijver, FJ. (2008). Family relationships among immigrants and majority members in the Netherlands: The role of acculturation. *Applied Psychology*, 57, 466–487.
- Bartram, D. (2011). Economic migration and happiness: Comparing immigrants' and natives' happiness gains from income. *Social Indicators Research*, 103, 57–76.
- Bender, DE., Castro, D. (2000). Explaining the birth weight paradox: Latina immigrants' perceptions of resilience and risk. *Journal of Immigrant Health*, 2, 155–173.
- Berry, JW. (2017). Theories and models of acculturation. *The Oxford handbook of acculturation and health*, 15-28.
- Berry, JW., Hou, F. (2016). Immigrant acculturation and wellbeing in Canada. *Canadian Psychology*, 57, 254–264.
- Berry, JW. (2006). Acculturative stress. In PB. Organista, KM. Cren, G. Marin (Eds.), *Readings in ethnic psychology*. New York, NY : Routledge, 117–122.
- Birman, D., Trickett, EJ., Vinokurov, A. (2002). Acculturation and adaptation of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community Psychology*, 30, 585–607.
- Boski, P. (2013). A psychology of economic migration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 1067–1093.
- Castro, FG., Murray, KE. (2010). Cultural adaptation and resilience: Controversies, issues, and emerging models. In JW. Reich, AJ. Zautra, JS. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience*. New York, NY : Guilford Press, 375–403.
- Clark, AE., Frijters, P., Shields, MA. (2008). Relative income, happiness, and utility: An explanation for the Easterlin paradox and other puzzles. *Journal of Economic Literature*, 46, 95–144.
- Cobb, CL., Branscombe, NR., et al. (2019). Toward a positive psychology of immigrants. *Perspectives on Psychological Science*, 14, 619-632.
- Cobb, CL., Meca, A., et al. (2017). Perceptions of legal status: Associations with psychosocial experiences among undocumented Latino/a immigrants. *Journal of Counseling Psychology*, 64, 167–178.
- Falicov, CJ. (2011). Immigrant family processes: A multidimensional approach. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes*. New York, NY : Guilford Press, 297–323.
- Falicov, CJ. (1998). *Latino families in therapy : A guide to multicultural practice*. New York, NY : Guilford Press.
- Fuligni, AJ., Telzer, EH., et al. (2009). A preliminary study of daily interpersonal stress and C-reactive protein levels among adolescents from Latin American and European backgrounds. *Psychosomatic Medicine*, 71, 329–333.

- Greenaway, KH., Haslam, SA., et al. (2015). From “we” to “me” : Group identification enhances perceived personal control with consequences for health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109, 53–74.
- Helliwell, JF., Layard, R., Sachs, JD. (2018). *World happiness report 2018*. New York, NY : Sustainable Development Solutions Network.
- Hendrickson, B., Rosen, D., Aune, RK. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 281–295.
- Hopkins, N., Dixon, J. (2006). Space, place, and identity: Issues for political psychology. *Political Psychology*, 27, 173–18.
- Hull, P., Kilbourne, B., et al. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36, 534–551.
- Huynh, QL., Nguyen, AM., Benet-Martínez, V. (2011). Bicultural identity integration. In SJ. Schwartz, K. Luyckx, VL. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, 2. New York, NY : Springer, 827–844.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., et al. (2006). Perceived discrimination, social support networks, and psychological well-being among three immigrant groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 293–311.
- Jetten, J., Branscombe, NR., et al. (2015). Having a lot of a good thing: Multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PLOS ONE*, 10, e0124609.
- Keyes, CL., Shmotkin, D., Ryff, CD. (2002). Optimizing wellbeing: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.
- Kogan, I., Shen, J., Siegert, M. (2018). What makes a satisfied immigrant? Host-country characteristics and immigrants’ life satisfaction in eighteen European countries. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1783-1809.
- Nguyen, AM., Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 122–159.
- Palloni, A., Arias, E. (2004). Paradox lost: Explaining the Hispanic adult mortality advantage. *Demography*, 41, 385–415.
- Parra-Cardona, JR., Bullock, LA., et al. (2006). Learning from the life experiences of Mexicanorigin migrant families. *Family Relations*, 55, 361–375.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, ME. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 23, 603–619.
- Peterson, C., Ruch, W., et al. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149–156.
- Peterson, C., Seligman, ME. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological Science*, 14, 381–384.
- Sam, DL., Berry, JW. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 472–481.
- Schwartz, SJ., Unger, JB., et al. (2015). Trajectories of cultural stressors and effects on mental health and substance use among Hispanic immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 56, 433–439.
- Seligman, ME., Rashid, T., Parks, AC., Peterson, C. (2004). Character strengths and virtues : A handbook and classification. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press. *American Psychologist*, 51, 1072-1079.
- Seligman, ME. (2002). *Authentic happiness*. New York : Atria Paperpack.
- Smith, PB., Schwartz, SH. (1997). Values. In JW. Berry, MH. Segall, C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston, MA : Allyn, Bacon, 77–118.

- Tajfel, H., Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall, 7–24.
- Thompson, NE., Gurney, AG. (2003). “He is everything” : Religion’s role in the lives of immigrant youth. *New Directions for Youth Development*, 100, 75–90.
- Triandis, HC. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907–924.
- Vega, W., Kolody, B., et al. (1991). Social networks, social support, and their relationship to depression among immigrant Mexican women. *Human Organization*, 50, 154–162.
- Vogler, M., Rotte, R. (2000). The effects of development on migration : Theoretical issues and new empirical evidence. *Journal of Population Economics*, 13, 485–508.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. *The handbook of culture and psychology*, 411–445.
- Wood, AM., Linley, PA., et al. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15–19.
- Ungar, M. (2010). What is resilience across cultures and contexts? Advances to the theory of positive development among individuals and families under stress. *Journal of Family Psychotherapy*, 21, 1–16.

Η ΚΑΛΥΨΗ ΣΤΕΓΑΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΝΕΑΣ ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ: 1924 -2024

Ζήση Μαρία

Υποψήφια διδάκτορας

Καρακώστα Αργυρώ

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια

Χρονοπούλου Ελένη

Κοινωνική λειτουργός, Msc

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η στοχευμένη χωρική αποτύπωση τεσσάρων θεσμικών στεγαστικών πολιτικών για ευάλωτους πληθυσμούς, στην περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας. Οι αναπαραστάσεις του χώρου αναδεικνύονται ως στοιχείο που θεμελιώνει διαχρονικά το συλλογικό αφήγημα σε ένα αστικό συγκείμενο, που διαμορφώθηκε από την εγκατάσταση προσφυγικών πληθυσμών από τη Μικρά Ασία 2022-2028, τους αστέγους του Β' παγκόσμιου πολέμου, τους εσωτερικούς μετανάστες 1950-1960 και τους αστέγους από την οικονομική και προσφυγική κρίση 2015-2024. Η εργασία επικεντρώνεται στους όρους της σταδιακής συγκρότησης του αστικού χώρου, και συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά που λαμβάνει η στεγαστική αποστέρηση στο χρόνο, στις αιτίες, στο πληθυσμό και στο μετασχηματισμό του ανθρωπογενούς προφίλ των αστικών κέντρων. Αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση αρχείων, στατιστικών στοιχείων, εκδόσεων και εργασιών του Παγκόσμιου Πολιτιστικού Ιδρύματος Ελληνισμού της Διασποράς (Π.Π.ΙΕ.Δ.), έρευνα σε αποφάσεις του Δημοτικού Συμβουλίου, καθώς και επιτόπια παρατήρηση τεσσάρων προγραμμάτων υποστήριξης στέγασης ευάλωτων πληθυσμών στην περιοχή των ορίων του Δήμου της Νέας Φιλαδέλφειας στο νομό Αττικής.

Λέξεις κλειδιά: στεγαστικές ανάγκες, ευάλωτες ομάδες, πολιτικές στέγασης, Δήμος Νέας Φιλαδέλφειας

1. Εισαγωγή

Η Νέα Φιλαδέλφεια Αττικής είναι σήμερα μια αστική περιοχή στα όρια του Δήμου Αθηναίων. Είναι μια πόλη που δημιουργεί πρόκληση για παρατήρηση και συλλογή δεδομένων καθώς οφείλει την ύπαρξή της σε ένα πρόγραμμα εγκατάστασης προσφύγων (1924-1928). Η συγκεκριμένη περιοχή σύμφωνα με τον Μπίρη (1971), πριν αποκτήσει την σημερινή της ονομασία αποτελούσε μαζί με την Νέα Χαλκηδόνα την περιοχή του Ποδονίφτη. Έναν αιώνα πριν το 1920 ήταν μια καταπράσινη έκταση ανάμεσα σε δύο ποτάμια, τον Κηφισό και τον Ποδονίφτη, με αμπελώνες, περιβόλια, ένα μικρό χωριό 120 κατοίκων. Το 1922, με τη Μικρασιατική καταστροφή, όταν έφτασαν στις ελληνικές ακτές 1.200.000 πρόσφυγες δημιουργήθηκε ένα άνευ προηγουμένου κοινωνικό και στεγαστικό θέμα. Εξάλλου η εγκατάσταση και αποκατάσταση των προσφύγων μετά την Μικρασιατική καταστροφή του 1922 ήταν το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετώπισε το Ελληνικό κράτος την περίοδο του Μεσοπολέμου. (Γκιζελή, 1984).

Σε κάθε εποχή η κατοικία, είναι βασική προϋπόθεση ύπαρξης και συντήρησης της οντότητας του ανθρώπου, ο χώρος που διαμορφώνονται πολλές από τις κοινωνικές του ανάγκες. Στο κράτος πρόνοιας, η πρόσβαση σε επαρκή στέγαση θεωρείται θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο προστατεύεται από διεθνείς συμβάσεις, αλλά και από το Σύνταγμα της Ελλάδας. Ωστόσο, παραμένει ένα δικαίωμα που μένει ανεκπλήρωτο για μεγάλα τμήματα του πληθυσμού (Μαλούτας, 2019). Η κατοικία εκτός από την προστασία και την ιδιωτικότητα, προσδίδει μέσω της έννοιας του οίκου με την αρχαιοελληνική έννοια, και την κοινωνική λειτουργία που συνενώνει τους ανθρώπους στο πλαίσιο μίας πολιτείας και ενός συλλογικού, κοινού τρόπου ζωής, συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στη συγκρότηση του αστικού περιβάλλοντος. Παρόλο που η πρόσβαση σε ασφαλή και αξιοπρεπή στέγαση είναι ανθρώπινο δικαίωμα, το πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε φορά διαμορφώνονται οι ανάγκες, ορίζει τις διαφορετικές μορφές του θέματος (Χριστοδούλου, 2022:172).

Η περίπτωση της Νέας Φιλαδέλφειας διαφέρει ριζικά από το Ελληνικό στεγαστικό μοντέλο, το οποίο μετακύλησε την ευθύνη της πρόσβασης σε κατοικία στον θεσμό της οικογένειας και υποστήριζε με *«εναλλακτικούς, άμεσους και έμμεσους τρόπους την ιδιοκατοίκηση»* (Εμμανουήλ, 2006 Β :7-10, Ferrera, 1996, Πετμεζίδου, 2013). Αντίθετα ως τη δεκαετία του 1960, η συγκεκριμένη περιοχή αποτελεί έναν χώρο κατοίκησης που συγκροτήθηκε ως αποτέλεσμα θεσμικών παρεμβάσεων για την κάλυψη έκτακτων στεγαστικών αναγκών οι οποίες συνυπάρχουν στο χωρόχρονο ως δείγματα προνοιακής στεγαστικής πολιτικής. Η εργασία εστιάζει στη συγκρότηση της πόλης, στον τρόπο που εξελίχθηκε μέσα στον χρόνο, από τη στιγμή της αρχικής συγκρότησής της μέχρι σήμερα, στο πλαίσιο της περιορισμένης ανάπτυξης της κοινωνικής κατοικίας, με ιδιαίτερη αναφορά στο κοινωνικό αποτύπωμα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Προσφυγικός Συνοικισμός

Η πρώτη μεγάλη δημόσια πολιτική για τη στέγαση στην περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας πραγματοποιήθηκε με την εγκατάσταση προσφύγων από τη Μικρά Ασία, αμέσως μετά τη μικρασιατική καταστροφή, από το 1924 έως 1928 σε ένα νεόδμητο οικισμό 549 κτηρίων, με 1720 κατοικίες (Τούση, 2014:139-140). Η εγκατάστασή τους ήταν μαζική και δεν ακολουθούσε μια ενιαία οικιστική πολιτική. Εξάλλου οι κρατικοί φορείς που ενεπλάκησαν ήταν πολλοί και με διαφορετικές πρακτικές. Το 1923 το ταμείο Περιθάλψεως Προσφύγων (ΤΠΠ), το 1924 η Επιτροπή Αποκατάστασης Προσφύγων (ΕΑΠ), και το 1930 η Τεχνική Υπηρεσία του Υπουργείου Πρόνοιας (Δικαίωμα να υποβάλει αίτηση για να ενοικιάσει αντί ενός αντιτύπου δωμάτια ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων της οικογένειας στις κατοικίες του προσφυγικού συνοικισμού είχε κάθε πρόσφυγας που είχε έρθει στην Ελλάδα μετά τον Αύγουστο του 1922 (εφημ. Σκριπ, 1926). Έγιναν πολύχρονοι αγώνες από τους πρόσφυγες και χρειάστηκαν πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις τα επόμενα χρόνια μέχρι να δοθούν παραχωρητήρια και να τους εκχωρηθεί η ιδιοκτησία (Εφημ. Ελεύθερο Βήμα 13.9.31.

,Π.Π.Ι.Ε.Δ. 2019). Φυσικά και το θέμα αυτό δεν αφορούσε μόνο την Φιλαδέλφεια, αλλά όλον τον τότε προσφυγικό κόσμο (Αθηναϊκά Νέα,24.11.1932).

Ο νέος προσφυγικός συνοικισμός απέκτησε γρήγορα κοινωνική ζωή, οι κάτοικοι άρχισαν από του μηδενός τη δύσκολη πορεία της αναδημιουργίας, ατομικής και ομαδικής. Την περίοδο του μεσοπολέμου υπήρχαν ήδη σύλλογοι, ενώσεις και σύνδεσμοι για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, τη βοήθεια σε απόρους κατοίκους κ.ά., που συστάθηκαν και εργάστηκαν για την πρόοδο των κατοίκων του συνοικισμού (Π.Π.Ι.Ε.Δ. 2019).

Το 1934 Νέα Φιλαδέλφεια, από προσφυγικός συνοικισμός αναγνωρίστηκε ως κοινότητα που υπάγονταν στο Δήμο Αθηναίων και το 1947 έγινε αυτόνομος Δήμος. Εξελίχθηκε σε ένα σύγχρονο αστικό προάστιο, επεκτάθηκε και εγκαταστάθηκαν κάτοικοι από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Είχε τακτική συγκοινωνία με άλλες περιοχές της Αθήνας, σχολεία, χώρους άθλησης, ναούς, χώρους αναψυχής, θέατρο και πολλούς χώρους επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Με βάση τη στατιστική απογραφή το 1951 είχε 10.184 κατοίκους (Π.Π.Ι.Ε.Δ. 2019).

2.2. Εργατικές πολυκατοικίες (ΟΕΚ)

Η δεύτερη μεγάλη δημόσια πολιτική για τη στέγαση συνδέεται αρχικά με την “εξασφάλιση στέγης για τους άστεγους εργατοϋπαλλήλους της χώρας” (Εμμανουήλ,2006). Από το 1955 έως το 1965 κατασκευάστηκαν τέσσερα συγκροτήματα εργατικών πολυκατοικιών του Οργανισμού εργατικής Κατοικίας (ΟΕΚ). Ο οργανισμός αυτός είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.) και λειτουργούσε υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας. Στη δεκαετή διάρκεια του προγράμματος κατασκευάστηκαν στο Δήμο Νέας Φιλαδέλφειας 37.000 τ.μ. κατοικίες, για τη στέγαση 512 οικογενειών. Οι δικαιούχοι έκαναν αίτηση στο ΟΕΚ και μετά από κλήρωση αποκτούσαν την κυριότητα της κατοικίας (Π.Π.Ι.Ε.Δ., 2019), (ΦΕΚ 293/28.11.1956).

Η κοινωνική διάσταση των εργατικών πολυκατοικιών δεν περιορίζονταν αποκλειστικά στην παροχή στέγης, αλλά αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός θετικού υποδείγματος κοινοτικής ζωής και διασφάλισης της πρόσβασης των κατοίκων σε κοινωνικές υπηρεσίες. Στο πλαίσιο αυτό το κάθε συγκρότημα εργατικών πολυκατοικιών στον αρχικό σχεδιασμό, περιλάμβανε τη λειτουργία καταστημάτων, υπηρεσιών υγείας, χώρων αναψυχής και ανάπαυσης, κοινόχρηστους χώρους, μικρούς κήπους, καθώς και επαγγελματικές σχολές (Κέντρο Εργαζόμενου Κοριτσιού). Οι εργατικές κατοικίες συνιστούσαν ψηφίδα σε ένα πλέγμα παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών που είχαν ως πραγματικό στόχο την άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας (Π.Π.Ι.Ε.Δ. 2019), (ΦΕΚ 313/3.8.1932).

2.3. Στέγαση Προσφύγων - ESTIA

Σχεδόν εκατό χρόνια μετά, κατά την προσφυγική κρίση στην δεκαετία του 2010, με απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου, η Κοινωφελής Επιχείρηση του ενιαίου Δήμου Νέας Φιλαδέλφειας Νέας Χαλκηδόνας (Καλλικράτης 2010) πραγματοποίησε το πρόγραμμα «Στέγασης Προσφύγων - ESTIA» που χρηματοδοτήθηκε από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτούργησε από τον Αύγουστο 2017 ως τον Δεκέμβριο του 2022. Παρείχε στήριξη στην υποδοχή προσφύγων και μεταναστών που ήταν επιλέξιμοι για μετεγκατάσταση ή οικογενειακή επανένωση σε άλλο κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και γενικότερα στους αιτούντες άσυλο δίνοντας προτεραιότητα στα πιο ευάλωτα άτομα μέσω ενοικίασης κατοικιών. Ο στόχος ήταν η διαμονή των προσφύγων οι οποίοι διέμεναν σε καταυλισμούς στον αστικό ιστό, ταυτόχρονα με την αποκατάσταση της αίσθησης της ομαλότητας και την παροχή καλύτερης πρόσβασης σε υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της υγείας. Επιπλέον οι ωφελούμενοι σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος υποστηρίχθηκαν από κοινωνικούς επιστήμονες και διερμηνείς ώστε να έχουν πρόσβαση σε ιατρικές υπηρεσίες, στην αγορά εργασίας, σε μαθήματα γλωσσών και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Στόχος ήταν ανθρώπινες συνθήκες φιλοξενίας και η διευκόλυνση της επαφής τους

με τις τοπικές κοινωνίες (Απολογισμός προγράμματος ESTIA, Δημοσίευτο κείμενο, Κοινωφελή Επιχείρηση Δήμου Νέας Φιλαδέλφειας-Νέας Χαλκηδόνας, 2022).

Στον παρακάτω Πίνακα αναφέρεται ο αριθμός των διαμερισμάτων και των ατόμων που διέμεναν σε αυτά για κάθε χρόνο λειτουργίας του προγράμματος ESTIA στον Δήμο Νέας Φιλαδέλφειας Νέας Χαλκηδόνας.

Πίνακας 1.: Πρόγραμμα ESTIA Νέα Φιλαδέλφεια-Νέα Χαλκηδόνα 2018-2022

ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑΤΩΝ	ΩΦΕΛΟΥΜΕΝΟΙ
2018	64	425
2019	64	500
2020	64	412
2021	62	444
2022	23	132

Το πρόγραμμα ESTIA ολοκληρώθηκε το 2022, όταν σταμάτησε η χρηματοδότηση από τον Δημόσιο Οργανισμό Μετανάστευση. Σχεδόν όλοι οι ωφελούμενοι του προγράμματος μετακινήθηκαν σε άλλες χώρες κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Απολογισμός προγράμματος ESTIA, 2023)

2.4. Στέγαση και Επανεξέταση Αστέγων- Στέγαση και Εργασία Αστέγων

Τέλος το τέταρτο πρόγραμμα αφορά το σύνολο των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων του Υπουργείου Εργασίας, - «Στέγαση και Επανεξέταση για αστέγους» 2016-2019-, και «Στέγαση και εργασία για αστέγους» 2021-2024, το οποίο είναι ενεργό αυτή τη στιγμή. Αφορούν την κάλυψη στεγαστικών αναγκών πολιτών που έχουν καταγραφεί ως άστεγοι στην περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας – Νέας Χαλκηδόνας (Υπουργείο Εργασία, ΟΔΗΓΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ. «ΣΤΕΓΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ»).

Οι δράσεις των παραπάνω προγραμμάτων φέρνουν για πρώτη φορά στην Ελλάδα το πλαίσιο ενεργειών για τη μεταβατική φιλοξενία αστέγων, δηλαδή τη μετακίνησή τους από δομές υποστηριζόμενης στέγασης (ξενώνες ,υπνωτήρια) και την αστεγία στο δρόμο, στην αυτόνομη διαβίωση στην κοινότητα. Αποτελούν προσπάθεια για την ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου της έλλειψης στέγης μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής επανεξέτασης. Το πρώτο πρόγραμμα υλοποιήθηκε με διαδημοτικής συνεργασίας τεσσάρων γειτονικών Δήμων. στην περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας - Νέας Χαλκηδόνας, εντάχθηκαν 14 νοικοκυριά και συνολικά 45 ωφελούμενοι/ες. Με διακοπή δύο ετών, το πρόγραμμα επαναλειτούργησε μετονομαζόμενο σε «Στέγαση και Εργασία». Σε αυτή τη δεύτερη φάση έλαβαν μέρος οι Δήμοι Νέας Φιλαδέλφειας και Νέας Ιωνίας σε συνεργασία με την ΑΜΚΕ ΙΑΣΙΣ. Από το 2021 – 2024 (σήμερα) στο πρόγραμμα «Στέγαση και εργασία» έχουν ενταχθεί 14 μονοπρόσωπα νοικοκυριά. Ο στόχος είναι ο ίδιος: η επανεξέταση ατόμων και οικογενειών που διαμένουν σε ξενώνες αστέγων, στο δρόμο ή σε ακατάλληλα καταλύματα. Η χρονική διάρκεια ένταξης κάθε ωφελούμενου ήταν ως δύο ημερολογιακά έτη. Οι παροχές αφορούν την επιδότηση ενοικίου, την κάλυψη βασικών δαπανών για οικοσκευή και υπηρεσίες κοινής ωφέλειας, καθώς και την επιδότηση εργασίας για διάστημα έως και 12 μηνών. Παράλληλα, παρέχονται ψυχοκοινωνική στήριξη στους ωφελούμενους με στόχο την ενδυνάμωση και την κινητοποίησή τους, ώστε να αναλάβουν σταδιακά την ευθύνη επίλυσης των προβλημάτων της καθημερινότητας και να επανεκταχθούν ομαλά στον κοινωνικό ιστό (Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Πρόνοιας).

3. Συμπεράσματα – Αποτελέσματα

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα τέσσερα στεγαστικά προγράμματα στη διάρκεια περίπου εκατό ετών στην περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας Νέας Χαλκηδόνας. Από την παρατήρηση

και την αποτύπωση των δεδομένων προκύπτει μια σειρά διαπιστώσεων, που θα αναλυθούν σε τρεις άξονες. Το φυσικό έργο-ωφελούμενοι πληθυσμοί, οι αιτίες και η συμμετοχή των ωφελούμενων.

Πίνακας 2: Αριθμός κατοικιών και χρόνος παροχής στα στεγαστικά προγράμματα

ΣΤΕΓΑΣΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΑΡΟΧΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΩΝ
ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟΣ ΣΥΝΟΙΚΙΣΜΟΣ	Μόνιμα	1720 κατοικίες
ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΟΙΚΙΕΣ ΟΕΚ	Μόνιμα	512 κατοικίες
ΕΣΤΙΑ	5 έτη	60
ΣΤΕΓΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ/ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗ	2 - 3 έτη	11 - 14 κατοικίες

3.1 Φυσικό έργο – ωφελούμενοι πληθυσμοί

Αρχικά δεν υπάρχουν καταγραφές για τον ακριβή αριθμό των ωφελούμενων. Επιπλέον, σε κανένα πρόγραμμα δεν υπήρχε καταγραφή των ακάλυπτων στεγαστικών αναγκών, και των εν δυνάμει δικαιούχων. Παρόλα αυτά μπορούν να γίνουν παρατηρήσεις σε σχέση με την έκταση των προγραμμάτων και τη διαφορά των αποτελεσμάτων, έτσι όπως καταγράφονται από τον αριθμό των κατοικιών που διατέθηκαν.

Στο πρώτο και στο δεύτερο πρόγραμμα παρατηρούμε την ανάπτυξη σημαντικού αριθμού κατοικιών, 1720 και 512 αντίστοιχα, οι οποίες κατασκευάστηκαν εξ αρχής και παραδόθηκαν με τίτλους ιδιοκτησίας στους δικαιούχους. Το Ελληνικό κράτος διέθεσε σημαντικούς οικονομικούς πόρους, αν και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η γενικότερη οικονομική κατάσταση της Ελλάδας ήταν ιδιαίτερα επιβαρυνμένη – μεσοπόλεμος Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος και εμφύλιος. Όπως καταγράφεται σε αρχεία του ΠΠΠΕΔ «Φαίνεται ότι ήταν επιβεβλημένη η οριστική εγκατάσταση των προσφύγων στον ελλαδικό χώρο, έτσι ώστε να αρθεί το ψυχολογικό εμπόδιο της προσωρινότητας που αποτελούσε τροχοπέδη στην ενσωμάτωση και αφομοίωση των προσφύγων από τον εγχώριο πληθυσμό. Η κυρίαρχη και κοινή βούληση ήταν η ομαλή ενσωμάτωση των προσφύγων μέσω της διάδοσης της ιδιοκατοίκησης και της αποκατάστασης των προσφύγων ως 'αξιοπρεπών' ιδιοκτητών» (Π.Π.Ι.Ε.Δ. 2019:55).

Αντίθετα στο πρόγραμμα στέγαση επανένταξη/ εργασία, οι οικονομικοί πόροι που διατέθηκαν ήταν περιορισμένοι (11.000.000 – 10.000.000 ευρώ, αντίστοιχα) (Υπουργείο Εργασίας). Στα προγράμματα ΕΣΤΙΑ και αστέγων η στεγαστική υποστήριξη ήταν με επιδότηση του ενοικίου και αυτή για περιορισμένο χρονικό διάστημα, περίπου δύο ετών. Επιβεβαιώνεται η σταδιακή εισαγωγή αυτού που μπορεί να συνοψιστεί «ως η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση της στεγαστικής πολιτικής» — δηλαδή, ο περιορισμός των δικαιούχων των προγραμμάτων σε αυτούς που βρίσκονται σε ακραία ανάγκη το οποίο συνεπάγεται ότι η πρόσβαση στα αντίστοιχα προγράμματα να παύει να επιτελείται ως απόρροια του δικαιώματός τους από την ιδιότητά τους ως πολίτες. (Σπυριδάκης, 2018, Μαλούτας, 2019).

Στην Ελλάδα τουλάχιστον τα τελευταία 30 χρόνια, υπάρχει πλήρης απουσία κοινωνικής πολιτικής κατοικίας (Αράπογλου κ.ά. 2015) Τα προγράμματα και οι δράσεις που εξετάζουμε σε αυτή τη μελέτη αναπτύχθηκαν αποσπασματικά και υπό σημαντική πίεση όπως ήταν η εγκατάσταση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία και η προσφυγική κρίση του 2010-2020 που διαμόρφωσαν συνθήκες έκτακτης ανάγκης (Aragoglou & Gounis, 2017). Ταυτόχρονα στη σύγχρονη οικονομία, ο καπιταλισμός με την εμπορευματοποίηση των πάντων αναζητά παντού τη δημιουργία υπεραξίας, έτσι και η κατοικία δεν είναι μόνο ο χώρος που κατοικεί κάποιος, αλλά ταυτόχρονα συνδέεται με την λογική απόκτησης κέρδους, και αντιμετωπίζεται ως μια προσοδοφόρα επένδυση. Εντάσσεται στο

τρίπτυχο, παραγωγή, διανομή, κατανάλωση και υπόκειται σε συνθήκες σπανιότητας, καθώς και σε κανόνες της ζήτησης, μέσα από το σύστημα και τη δομή της αγοράς (Σπυριδάκης, 2006:414-415).

3.2. Παράγοντες ευπάθειας και κινδύνου στεγαστικού αποκλεισμού

Ο στεγαστικός αποκλεισμός είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία σχετίζεται με αιτίες και παράγοντες που δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά με δυναμική και ταυτόχρονη σχέση (πρόσφυγες από πολεμικές κρίσεις, οικονομικοί μετανάστες, άστεγοι λόγω καταστροφών από πλημμύρες, σεισμούς, λόγω κλιματικής αλλαγής, νεοάστεγοι λόγω οικονομικών δυσκολιών) (Aragoglou & Gounis, 2017).

Ο Edgar το 2009 μελέτησε και συστηματοποίησε τους παράγοντες και τις αιτίες που επηρεάζουν τα άτομα στην απώλεια ή την επισφαλή στέγαση τους.

Πίνακας 3: Παράγοντες ευπάθειας και κινδύνου στεγαστικού αποκλεισμού (Edgar) 2009 Πηγή: Παπαδοπούλου & Κουραχάνης & 2017

Αίτιο	Παράγοντας ευπάθειας	Σχόλιο
Δομικό	Οικονομικές διαδικασίες	Επίδραση στο εισόδημα, σταθερότητα της απασχόλησης
	Μεταναστευτική εισροή, Ιδιότητα του πολίτη	Διακρίσεις, Πρόσβαση στις κοινωνικές υπηρεσίες
	Διαδικασίες της αγοράς ακινήτων	Πρόσβαση σε οικονομικά προσιτή/ κοινωνική κατοικία
Θεσμικό	Διαθεσιμότητα των κεντρικών υπηρεσιών	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υπηρεσιών που να ανταποκρίνονται στα αιτήματα ή τις ανάγκες της φροντίδας
	Τρόποι κατανομής των υπηρεσιών	Ακατάλληλες για τις ανάγκες (χωρική συγκέντρωση, διαδικασίες διανομής)
	Έλλειψη συντονισμού των κεντρικών υπηρεσιών	Έλλειψη συστημικής υποστήριξης
	Θεσμικές διαδικασίες	Εξώσεις
Σχέσης	Οικογενειακή κατάσταση	Μοναχικοί άνθρωποι
	Κατάσταση σχέσεων	Ενδοοικογενειακή βία, θετοί γονείς
	Διάρρηξη σχέσης	Θάνατος, Διαζύγιο, Χωρισμός
Ατομικό	Αναπηρία/ Μακροχρόνια ασθένεια	Συμπεριλαμβάνει ψυχικά νοσήματα και μαθησιακές δυσκολίες
	Εκπαιδευτικές δεξιότητες	Χαμηλές δεξιότητες
	Εξάρτηση	Αλκοόλ, Ναρκωτικά, Τυχρά παιχνίδια
	Φύλο/ Ηλικία	Γυναίκα, Νέοι/ Ηλικιωμένοι
	Κατάσταση μεταναστευτικής εισροής	Πρόσφυγας/ Άρτι αφιχθείς

Βάσει της παραπάνω κατηγοριοποίησης, οι αιτίες που αφορούν στην παρούσα μελέτη είναι οι μετακινήσεις προσφυγικών πληθυσμών που οδήγησαν στην ίδρυση του προσφυγικού συνοικισμού και στο πρόγραμμα ESTIA. Η οικονομική αδυναμία για την κάλυψη του στεγαστικού κόστους ήταν οι αιτίες στις περιπτώσεις των προγραμμάτων των εργατικών πολυκατοικιών και στέγαση και εργασία/επανεκπαίδευση για αστέγους.

3.3 Συμμετοχή και ενσωμάτωση

Η συμμετοχή των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων γενικά, αλλά και συγκεκριμένα στη διαδικασία του σχεδιασμού του χώρου κατοίκησης και της καθημερινής διαβίωσής τους, δεν

είναι μια καινούρια έννοια. Έρχεται στο προσκήνιο κυρίως στις περιόδους κρίσης και γενικευμένης αμφισβήτησης κάθε παγιωμένης αντίληψης και πρακτικής. Είναι ο θεμέλιος λίθος για την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των τοπικών κοινωνιών. Είναι η ευκαιρία στις επιμέρους ομάδες να συμμετέχουν στις σχεδιαστικές αποφάσεις που καθορίζουν τη ζωή τους (Cary, 1989, Μαλούτας, 2019).

Στη παρούσα μελέτη παρατηρούμε σημαντικές καταγραφές που αφορούν τη συμμετοχή των προσφύγων στο πρώτο πρόγραμμα (προσφυγικός συνοικισμός). Από τη φάση του σχεδιασμού ως και την ολοκλήρωση καθοριστικό και κυρίαρχο ρόλο είχε η Επιτροπή αποκατάστασης προσφύγων με εκπροσώπους από τον προσφυγικό πληθυσμό. Οι συνθήκες κατοίκησης στα πρώτα χρόνια του προσφυγικού οικισμού ήταν δραματικές. Τα τρία κυριότερα θέματα που απασχολούσαν τους κατοίκους ήταν η ύδρευση-αποχέτευση, ο φωτισμός και η συγκοινωνιακή σύνδεση. Από την αρχή της δεκαετίας 1930 στη Νέα Φιλαδέλφεια, δημιουργήθηκαν σύλλογοι πολιτών όπως ο σύλλογος «Κωνσταντινούπολις», και ο σύλλογος «Πνοή», που πίεσαν με κάθε δυνατό τρόπο τα κέντρα εξουσίας ελλείψει δημοτικής αρχής. Οι πρόσφυγες οργανώθηκαν σε τοπικό επίπεδο με συλλόγους, ενώσεις, σωματεία, συμμετείχαν στην τοπική αυτοδιοίκηση εκλέγοντας Δήμαρχο (Νικόλαος Τρυπιάς 1951) και στην κεντρική πολιτική σκηνή της Ελλάδας εκλέγοντας Βουλευτές (Π.Π.Ι.Ε.Δ. 2019).

Ταυτόχρονα ο προσφυγικός πληθυσμός που εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα, οργάνωσε κοινότητες στις αστικές γειτονιές, οι οποίες *«οδήγησαν στη δημιουργία χωρικών ενοτήτων και γειτονιών που ενόησαν την ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικών δικτύων και αποτέλεσαν πόλο έλξης για νέους κατοίκους»* (Γκιζελή, 1984, Γιαννακόπουλος, 1992, όπως αναφέρονται στο Βαΐου κ.ά. 2007:19).

Αντίθετα, υπάρχει απουσία συμμετοχής των ωφελούμενων στα προγράμματα ESTIA και αστέγων. Η συμμετοχή τους περιορίζεται σε παθητικούς ρόλους, καθώς η επιλογή για την ένταξη τους γίνεται όχι με δική τους πρωτοβουλία για ένταξη, αλλά κάποιοι άλλοι τους επιλέγουν και οι ίδιοι συναινούν και αποδέχονται τους όρους του προγράμματος. Επίσης, σε κανένα σημείο δεν διαφαίνεται η διεκδίκηση ή η οργάνωση τους ώστε να βελτιώσουν τους όρους συμμετοχής στις δράσεις των προγραμμάτων.

Στα προγράμματα ESTIA, στέγαση και εργασία/επανένταξη η τοπική αυτοδιοίκηση έχει εμπλακεί στο θέμα της στέγασης των προσφύγων και των νεοαστέγων και αυτή η εμπλοκή έχει φέρει σημαντική εμπειρία σε έναν τομέα στον οποίο η τοπική αυτοδιοίκηση παραδοσιακά συμμετείχε (Μαλούτας, 2018). Είναι άξιο παρατήρησης ότι για την πραγματοποίηση του προγράμματος ESTIA υπάρχει ομόφωνη απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου (αρ. 149/2017). Στους απολογισμούς του προγράμματος δεν αναφέρεται καμία αρνητική παρατήρηση σε σχέση με τη συνύπαρξη των προσφύγων με τους μόνιμους κατοίκους, στο σχολικό περιβάλλον και στο δημόσιο χώρο. Αν και όπως αναφέραμε οι φιλοξενούμενοι πρόσφυγες του ESTIA δεν ενσωματώθηκαν και δεν παρέμειναν στην πόλη της Νέας Φιλαδέλφειας Νέας Χαλκηδόνας, παρά μόνο φιλοξενήθηκαν για περιορισμένο χρονικό διάστημα καθώς το ζητούμενο για αυτούς ήταν η μετακίνηση τους σε κάποια άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο πρόγραμμα στέγαση και εργασία/επανένταξη δεν υπάρχει κανένας μηχανισμός για την ενεργή συμμετοχή των ωφελούμενων. Παρόλο που η κοινωνική συνοχή ως αξίωμα επιβάλλει τη διαδικασία συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων πλευρών (Μαλούτας, 2019). Μέχρι σήμερα δεν έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς τη συμμετοχή όλων όσων ως υποκείμενα εντάσσονται στις δράσεις.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην παροχή στεγαστικής υποστήριξης η οποία δεν θα επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ανάγκη-παροχή-δικαιούχοι. Είναι σημαντικό να συνδέεται με άλλες διαδικασίες και μέτρα που διευκολύνουν την ένταξη των δικαιούχων συνολικότερα στις τοπικές κοινωνίες (αγορά εργασίας, τοπικά δίκτυα αλληλεγγύης, επιμόρφωσης), έτσι ώστε να αποτυπώνονται ως πόρος ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής και όχι ως αρνητικό πρόσημο και βάρος για αυτές (Μαλούτας, 2019: 470).

Σήμερα η περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας Νέας Χαλκηδόνας είναι μια σύγχρονη αστική περιοχή, καταλαμβάνει έκταση 3,65 km² και έχει πληθυσμό 32.000 κατοίκων. Ο προσφυγικός συνοικισμός βρίσκεται στο κέντρο της πόλης, έχει χαρακτηριστεί παραδοσιακός και είναι άριστα διατηρημένος. Επίσης, υπάρχουν πολλές πλατείες και ελεύθεροι κοινόχρηστοι χώροι, καθώς και ένα πάρκο 420 στρεμμάτων. Το 2023 εγκαινιάστηκε ένας μεγάλος αθλητικός χώρος (Αγία Σοφία) ο οποίος συνδέθηκε νοσταλγικά με την εγκατάσταση των προσφύγων από την Μικρά Ασία. Τα στεγαστικά προγράμματα που αναφέρθηκαν αναδεικνύουν τις αναπαραστάσεις του χώρου, ως βασικό στοιχείο που διαμορφώνει διαχρονικά το συλλογικό αφήγημα, την ταυτότητα της πόλης και των κατοίκων της.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αράπογλου, Β., Γκούνης, Κ., Σιατίτσα, Δ., & Σουλελέ Δ. (2015). *Κοινωνική επισφάλεια και έλλειψη στέγης στην Αθήνα: Διαδρομές αποκλεισμού και ένταξης*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων.
- Βαΐου, Ντ., Καλαντίδης, Α., Λυκογιάννη Ρ. & Τσίκλη, Α. (2007). *Ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων για τη συγκριτική μελέτη της «γειτονιάς» σε μεγάλες πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: ΕΜΠ – Πρόγραμμα Ενίσχυσης της Βασικής Έρευνας «Λεύκιππος».
- Γιαννακόπουλος, Γ. (επιμ.) (1992) *Προσφυγική Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Α.Γ. Λεβέντη.
- Γκιζελή Β. (1984). Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και προέλευση της κοινωνικής κατοικίας στην Ελλάδα (1920-1930). Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Εμμανουήλ Δ. (2006). *Η κοινωνική πολιτική κατοικίας στην Ελλάδα: Οι διαστάσεις μιας απουσίας*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 120, 3-35.
- Μαλούτας Θ. (2019). *Η στέγαση ως κοινωνικό ζήτημα και η αντιμετώπιση της στην Ελλάδα πριν και μετά την κρίση* (σελ. 449-472), στο, Κουραχάνης Ν. (Επιστημονική Επιμέλεια), Σειρά: Κοινωνική Πολιτική και Κοινωνικό Κράτος, Κατοικία και Κοινωνία, Προβλήματα, Πολιτικές και Κινήματα. Αθήνα, ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Μπίρης Κ. (1971). *Αι τοπωνυμίες της πόλεως και των περιχώρων των Αθηνών*, Μονογραφία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Αθήνα.
- Τούση Ε. (2014). Ο αστικός χώρος ως πεδίο μετασχηματισμών υπό το πρίσμα του προσφυγικού ζητήματος: η περίπτωση της ευρύτερης περιοχής Αθήνας – Πειραιά., Διδακτορική Διατριβή, ΕΜΠ – Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών. Τομέας Πολεοδομίας Χωροταξίας.
- Πετμεζίδου Μ. (2013). Το ελληνικό κοινωνικό κράτος σε κρίσιμη καμπή; Οι πιθανότητες «εκσυγχρονισμού» υπό το πρίσμα των αντιμαχόμενων όψεων του ιστορικού της ΕΕ για την κοινωνική Ευρώπη, στο Τριανταφυλλίδου Α., Γρώπα Ρ., Κούκη Χ. (επιμ.), *Ελληνική Κρίση και Ευρωπαϊκή Νεωτερικότητα*. Αθήνα, Κριτική, σελ. 263-306.
- Παπαδοπούλου Δ., Κουραχάνης Ν. (2017) *«Άστεγοι και Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ελλάδα της Κρίσης»*. Αθήνα: Τόπος. ISBN: 978-960-499-221-8.
- Σπυριδάκης Μ. (2006). *Η πρακτική κατοίκησης ως διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής. Εντάξεις και αποκλεισμοί στις συνοικίες του Περάματος*, Πειραιά, Συλλογικός τόμος: Εκτός των τοιχών, Επιμ. Χ. Οικονόμου, Φερόνας Α.. Αθήνα εκδόσεις Διόνικος .ISBN|960-6619-21-4.
- Σπυριδάκης, Μ. (2018). *HOMO PRECARIUS «Εμπειρίες ευαλωτότητας στην κρίση»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χριστοδούλου Μ. (2022). *Η αιτιακή εξήγηση μέσα από τις μελέτες περίπτωσης*. Αθήνα: Πεδίο. «Η ζωή των συνοικισμών», Εφημ. Ελεύθερον Βήμα, 13.9.1931, σ.3.
- «*Η Νέα Φιλαδέλφεια. Πως παρουσιάζεται-τι χρειάζεται*», εφημ. Αθηναϊκά Νέα, 24.11.1932, σ.2.
- «*Η διανομή των οικιών του συνοικισμού Ν. Φιλαδέλφειας .Ποιοι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα εγκαταστάσεως*» Εφημ. Σκριπ, 1.12.1926, σ. 3.

- Παγκόσμιο Πολιτιστικό Ίδρυμα Ελληνισμού της Διασποράς (Π.Π.Ι.Ε.Δ.), *Νέα Φιλαδέλφεια-Νέα Χαλκηδόνα: Ιστορικές διαδρομές μέσα στον 20ο αιώνα*, 2019, ISBN:978-618-84355-0-6.
- ΦΕΚ 313/3.8.1932 : *Έγκριση συνοικισμού Ν. Φιλαδέλφειας μετά περιοχής του.*
- ΦΕΚ 293/28.11.1956 : *Επέκτασης εις περιοχάς Οργανισμού Εργατικής Κατοικίας και του συνεταιρισμού παλαιών πολεμιστών Αγ. Σπυρίδων.*
- Απολογισμός προγράμματος ESTIA*, Αδημοσίευτο κείμενο, Κοινωφελή Επιχείρηση Δήμου Νέας Φιλαδέλφειας-Νέας Χαλκηδόνας, 2022.
- Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Πρόνοιας, Γενικής Γραμματεία Πρόνοιας, 1. ΟΔΗΓΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ. «ΣΤΕΓΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΕΞΙΜΟΤΗΤΑ». (Στο πλαίσιο των Δράσεων Στέγασης, Σίτισης και Κοινωνικής Φροντίδας για τους Αστέγους, <http://www.eiead.gr/publications/docs/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE%CF%82.pdf>).

Ξενόγλωσση

- Arapoglou, V. and Gounis, K 2017. *Contested Landscapes of Poverty and Homelessness in Southern Europe: Reflections from Athens*. London: Palgrave Macmillan.
- Cary, J.L. (1989a) (Ed.). *Community Development as a Process*, University of Missouri Press, Columbia. United States of America, ISDN 0-8262-0415-5.
- Edgar, B. (2009). *European review of statistics on homelessness*. FEANTSA, Brussels.
- Papadopoulos, T & Roumpakis, A. (2013). Familistic welfare capitalism in crisis: social reproduction and anti-social policy in Greece. *Journal of International and Comparative Social Policy*. 29(3):204–224.
- Ferrera M., (1996). The southern model of welfare in social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), pp.17-37.

Η ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΑΙΤΟΥΝΤΩΝ ΑΣΥΛΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ

Πανταζής Απόστολος

Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

Χατζηφωτίου Σεβαστή

Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις απόψεις κοινωνικών λειτουργών αναφορικά με την ένταξη προσφύγων και αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα. Διερευνάται η δυνατότητα της ένταξης των ωφελούμενων στη χώρα υποδοχής και ο ρόλος της εκπαίδευσης και της εκμάθησης της γλώσσας, καθώς και της εργασίας. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών που έχουν εργαστεί στο προσφυγικό πεδίο και παρουσιάζονται οι παρεμβάσεις τους, στο πλαίσιο της υποστήριξης και της ομαλότερης ένταξης προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν κοινωνικοί λειτουργοί με εμπειρία στην εργασία με πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιείται η ανάλυση περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική εργασία, Πρόσφυγες, Ένταξη, Εκπαίδευση, Εργασία

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο αναφερόμαστε στις μετακινήσεις πληθυσμών και στους τρόπους ένταξης και συμπερίληψής τους στις τοπικές κοινωνίες. Ως κοινωνικό φαινόμενο είναι κάτι που συναντάται διαχρονικά, παρόλο αυτά ιδιαίτερη προσοχή στην Ελλάδα, δόθηκε από το 2015 και έπειτα, όπου υπήρξε αύξηση των ροών. Κάθε χώρα υποδοχής οφείλει να υποστηρίξει τους ανθρώπους που εισέρχονται σε αυτήν και αιτούνται άσυλο, ανεξάρτητα από το εάν θεωρεί πως οι άνθρωποι αυτοί θα φύγουν σύντομα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρχει η κατάλληλη κοινωνική πολιτική μέσα από την οποία θα καλύπτονται οι ανάγκες και τα δικαιώματά τους. Παράλληλα μέσα από τα κατάλληλα μέτρα, είναι σημαντικό να υποστηρίζονται αναφορικά με την κοινωνική τους ένταξη. Για την επίτευξη της οποίας, σημαντικές συνιστώσες αποτελούν η εργασία, η εκπαίδευση και η γλώσσα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάστηκαν με πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, μέσα από το λόγο τους αναγνωρίζουν τη σημασία των παραγόντων αυτών και παράλληλα μέσα από τις παρεμβάσεις τους στοχεύουν στην ομαλότερη ένταξη προσφύγων και αιτούντων άσυλο στη χώρα υποδοχής.

2. Πρόσφυγες, Αιτούντες άσυλο και μετανάστες

Κατά την περίοδο της αύξησης των προσφυγικών ροών, ο όρος που χρησιμοποιήθηκε κυρίως, σε συνδυασμό με την «προσφυγική κρίση», ήταν ο «πρόσφυγας/πρόσφυγες». Είναι σημαντικό, να διευκρινιστούν οι κύριοι όροι που χρησιμοποιούνται κατά τις μετακινήσεις πληθυσμών, όπως είναι «πρόσφυγας», «αιτών άσυλο» και «μετανάστης». Αρχικά με το όρο «πρόσφυγας», και σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951, αναφερόμαστε σε κάθε πρόσωπο το οποίο αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα καταγωγής του εξαιτίας του φόβου δίωξής του. Ο φόβος δίωξης μπορεί να σχετίζεται με τις θρησκευτικές ή τις πολιτικές πεποιθήσεις, τη φυλή, την εθνικότητα ή τη δίωξη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, στην οποία το άτομο αυτό μπορεί να ανήκει. Στη Σύμβαση της Γενεύης, προστέθηκε στη συνέχεια και το Πρωτόκολλο του 1967, με το οποίο πραγματοποιούνταν ή άρση του γεωγραφικού περιορισμού που ίσχυε έως τότε (UNHCR, 2006; 2009). Οι αιτούντες άσυλο, είναι τα άτομα τα οποία έχουν εγκαταλείψει τη χώρα τους και έχουν υποβάλλει αίτημα για άσυλο σε κάποια άλλη χώρα. Με το αίτημά τους διεκδικούν την αναγνώρισή τους ως πρόσφυγες και έως ότου εξεταστεί το αίτημά τους, παραμένουν αιτούντες άσυλο (Goodman, Speer, 2007). Η βασική διαφοροποίηση ανάμεσα στους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο, έγκειται στο γεγονός, ότι από τη μια οι πρόσφυγες είναι αναγνωρισμένοι και έχουν λάβει καθεστώς διεθνούς προστασίας, ενώ από την άλλη οι αιτούντες άσυλο αναμένουν την εξέταση του αιτήματός τους (Robinson, 2013). Επίσης, στην περίπτωση των μεταναστών, η μετακίνησή τους από τη χώρα καταγωγής σε κάποια άλλη χώρα δε συνδέεται με τον κίνδυνο και την απειλή για τη ζωή τους. Η μετακίνηση πραγματοποιείται με δική τους βούληση, και στο πλαίσιο της αναζήτησης καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (Shultz et al., 2020; UNHCR, 2016). Πολλές φορές χρησιμοποιείται ένας κοινός όρος ομπρέλα, για να περιγράψει τους πληθυσμούς που βρίσκονται σε κίνηση. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι πριν ακούσουμε κάποιον δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τους λόγους για τους οποίους έφυγε από τη χώρα του (Ροντιέ, 2016).

3. Η ένταξη προσφύγων και αιτούντων άσυλο στην τοπική κοινωνία μέσα από την οπτική της Κοινωνικής εργασίας

Στο επίκεντρο της Κοινωνικής εργασίας, είναι η ενασχόληση με ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο ανήκουν στους ευάλωτους πληθυσμούς, καθώς έχουν εγκαταλείψει τις χώρες τους εξαιτίας διώξεων και του φόβου για τη ζωή τους. Οι δυσκολίες τους δεν ξεπερνιούνται με την είσοδο στη χώρα υποδοχής, καθώς εκεί έχουν να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, αναφορικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία, με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις υπηρεσίες υγείας, όπως και με τη διαδικασία ασύλου (Vonen et al., 2021). Οι κοινωνικοί

λειτουργοί μέσα από την πρακτική της Κοινωνικής εργασίας προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και εργάζονται με στόχο τη διεκδίκηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Παράλληλα, μέσα από την εμπλοκή τους σε εκστρατείες και συνεργασίες, σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, στοχεύουν στην θετική αλλαγή της Κοινωνικής πολιτικής (Harding, Libal, 2012). Σε συνεργασία με φορείς και οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στην υποστήριξη προσφύγων, μπορούν να αποτελέσουν τη «φωνή» τους, στο πλαίσιο της διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους, της βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών και συνθηκών διαβίωσης (Ostrander et al., 2017).

Η άσκηση της Κοινωνικής εργασίας λαμβάνει χώρα σε ένα παγκόσμιο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό των περισσότερων χωρών (Nash et al., 2006; Λαγωνίκα, 2011). Στην Ελλάδα, από την αρχή της προσφυγικής κρίσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί, μαζί και με άλλους επαγγελματίες, βρέθηκαν στην «πρώτη γραμμή». Αρχικά εθελοντικά και στη συνέχεια ως εργαζόμενοι σε Διεθνείς Οργανισμούς και Μ.Κ.Ο., οι κοινωνικοί λειτουργοί πρόσφεραν βοήθεια στους εύλωτους πληθυσμούς. Αν και νωρίτερα υπήρχε η εμπειρία των κοινωνικών λειτουργών με προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς, από το 2015 και έπειτα υπήρξε εντατικοποίηση της εργασίας με τους συγκεκριμένους πληθυσμούς (Kandydaki, Nagopoulos, 2020; Teloni et al., 2020). Οι κοινωνικοί λειτουργοί υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής Κοινωνικής εργασίας, καλούνται να επικεντρωθούν στην αμοιβαία προσαρμογή των προσφύγων και αιτούντων άσυλο στην τοπική κοινωνία, αλλά και της κοινωνίας υποδοχής. Η διαπολιτισμική Κοινωνική εργασία σε μικρό επίπεδο, περιλαμβάνει συμβουλευτική με το άτομο, την οικογένεια και την ομάδα, ενώ σε μεγάλο επίπεδο περιλαμβάνει παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης και ενδυνάμωσης, παρεμβάσεις υποστήριξης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων των ωφελούμενων, αλλά και παρεμβάσεις με στόχο την αλλαγή (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011).

Κατά την εργασία τους με πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, οι κοινωνικοί λειτουργοί, μέσα από τις παρεμβάσεις τους στηρίζουν το άτομο, την οικογένεια και την κοινότητα. Υποδέχονται τους ωφελούμενους, αξιολογούν τις ανάγκες τους και τους υποστηρίζουν ανάλογα με τις υπηρεσίες που χρειάζονται. Διαχειρίζονται τις υποθέσεις, παραπέμπουν τους ωφελούμενους στις αντίστοιχες υπηρεσίες και παρέχουν συμβουλευτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Στη συνέχεια στηρίζουν τους νεοεισερχόμενους για την ομαλότερη ένταξή τους και επιπλέον υπηρεσίες, ενημέρωση και ότι άλλο απαιτείται. Στο πλαίσιο της ένταξης παρέχονται και εξειδικευμένες υπηρεσίες υπό το πρίσμα της κοινοτικής Κοινωνικής εργασίας. Υπερασπίζονται τα δικαιώματα των προσφύγων και αιτούντων άσυλο, παρεμβαίνοντας στην εκάστοτε πολιτική με στόχο την αλλαγή, ενώ επιπλέον αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Εμπλέκονται και σχεδιάζουν προγράμματα ομαλότερης ένταξης στην τοπική κοινωνία, αλλά και στηρίζουν τους ωφελούμενους στην αποδοχή της νέας πραγματικότητας (Makuyanna, Mbulayi, 2021; Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011). Σκοπός όλων των παρεμβάσεων, είναι η υποστήριξη και η ενδυνάμωση του προσφυγικού πληθυσμού, με απώτερο στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη στην τοπική κοινωνία. Η κοινωνική ένταξη αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη, συνεχής και δυναμική με πολλές διαστάσεις (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2015). Σύμφωνα με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2019: 11), η κοινωνική ένταξη αφορά τη «διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας προσαρμογής των μεταναστών/μεταναστριών, των αιτούντων/αιτουσών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας καθώς και της κοινωνίας υποδοχής με στόχο τη δημιουργία κοινωνιών με ισχυρή συνοχή και την επίτευξη της συνύπαρξης με όρους ειρήνης και αλληλοκατανόησης». Για να επιτευχθεί ο στόχος της ένταξης είναι σημαντική η αποδοχή, κάτι το οποίο προϋποθέτει την ειλικρινή προσπάθεια και από τις δύο πλευρές, τόσο από το γηγενή πληθυσμό όσο και από τους μετανάστες και πρόσφυγες (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2015). Επιπλέον, η έννοια της ένταξης σχετίζεται με την εκπαίδευση, τις δεξιότητες που φέρουν οι πρόσφυγες, καθώς και με την αγορά εργασίας (Νικολαΐδου, Τσάρπα, 2020).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αφορά στην εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, η οποία αναμένεται να ολοκληρωθεί στο προσεχές διάστημα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι είτε είχαν εργαστεί, είτε εργάζονταν κατά την περίοδο της έρευνας, με πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, είναι από το πρώτο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων και αφορούν στο λόγο των κοινωνικών λειτουργών. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες κοινωνικοί λειτουργοί ήταν 18, πέντε άνδρες και 13 γυναίκες. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία ως καταλληλότερη για την εμβάθυνση των απόψεων των ερωτώμενων. Στην ποιοτική έρευνα δίνεται έμφαση σε αυτά που ο ερωτώμενος θα εκφράσει και τα οποία αποτελούν τη δική του πραγματικότητα για τον κόσμο (Bryman, 2018). Στη συνέχεια, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2004). Στην ανάλυση περιεχομένου, πραγματοποιείται συστηματική κωδικοποίηση του λόγου, κατά την οποία προσδιορίζονται οι λέξεις ή οι φράσεις, οι οποίες και αποτελούν τη βάση στην κατηγοριοποίηση (Κυριαζή, 2009). Επίσης, για τη διασφάλιση των συμμετεχόντων και τις ανάγκες της έρευνας, τηρήθηκαν ζητήματα ηθικής, δεοντολογίας, απορρήτου και εμπιστευτικότητας (Cohen et al., 2008).

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Παρουσιάζεται μέρος του λόγου των κοινωνικών λειτουργών αναφορικά με την ένταξη προσφύγων και αιτούντων άσυλο, και συγκεκριμένα αναφορικά με τη σημασία που έχει η εργασία και η εκπαίδευση. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί ενημερώνουν και υποστηρίζουν τους πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και την εργασία, με απώτερος σκοπό την ενδυνάμωση των ωφελοούμενων.

5.1 Παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνική ένταξη

Είναι γεγονός ότι η πρακτική της Κοινωνικής εργασίας βρίσκει εφαρμογή σε δραστηριότητες που αφορούν την (επαν)εγκατάσταση, ζητήματα ιθαγένειας, ένταξης και συμμετοχής στην κοινωνία (Nash et al., 2006). Σημαντικό ρόλο έχει η εργασία αλλά και η εκπαίδευση, καθώς μαθαίνοντας τη γλώσσα έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε καλύτερες θέσεις εργασίας, αλλά και στην ομαλότερη ένταξή τους.

5.1.1 Εργασία

Οι συμμετέχοντες κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν ότι η εργασία είναι σημαντική για την ένταξη, καθώς βοηθάει τον ωφελούμενο να νιώσει ανεξάρτητος. Η εργασία είναι σημαντική καθώς αποτελεί χώρο κοινωνικοποίησης και εξασφαλίζει ποιοτικότερη ζωή (Πανταζής κ.ά., 2021). Κάθε χώρα καλείτε να θεσπίσει μέτρα τα οποία θα ενισχύσουν την ένταξη των προσφύγων στην αγορά εργασίας, αλλά και γενικότερα στην κοινωνία, ακόμα και αν θεωρείται χώρα διέλευσης (Voncina, Marin, 2019).

ΚΛ10, ♀: «...υπάρχουν παραδείγματα...[...]...συγκεκριμένα έχει καταφέρει ο άνθρωπος και έχει βρει δουλειά...εργάζεται σε εργοστάσιο, τα παιδιά του πανέξυπνα, υπέροχα πηγαίνουν στο σχολείο...οπότε πηγαίνουν παρακάτω...μπορούνε και το κάνουνε...η εργασία είναι σημαντική για να πάει παρακάτω, να ξεκινήσει αυτό που λέμε ένταξη»

ΚΛ17, ♂: «...να μπορεί να εργάζεται και να έχει πρόσβαση στα...σε χρήματα, έτσι ώστε να μπορεί να κάνει και συναλλαγές μόνος του και χωρίς τη βοήθεια κάποιου επιδόματος ή κάποιου βοηθήματος κρατικού.»

Η εργασία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα ανάληψης και πάλι του ελέγχου της ζωής τους. Μέσα από την εργασία, μπορούν να δημιουργήσουν αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής. Παράλληλα, εμπλουτίζουν τις κοινότητες υποδοχής με τις δεξιότητές τους, ενώ όσοι καταφέρουν να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για το μέλλον τους (UNHCR MUN Refugee Challenge, 2023). Τα εμπόδια για την είσοδο των προσφύγων στην αγορά εργασίας σχετίζονται με τη γλώσσα, αλλά και με τη μη εξοικειώσή τους με τη διαδικασία που ακολουθείτε κατά την αναζήτηση εργασίας, τη δυσκολία στην αναγνώριση τίτλων σπουδών και εργασιακής εμπειρίας στη χώρα τους, αλλά και των διακρίσεων που δέχονται (Verwiebe et al., 2019).

5.1.2 Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική διαδικασία στην κοινωνική ένταξη των προσφύγων. Η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής τους διευκολύνει στο να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με την τοπική κοινότητα και να δημιουργήσουν φιλικές επαφές με τον ευρύτερο πληθυσμό, έξω από την κοινότητα των προσφύγων. Επιπλέον, τους διευκολύνει στην εύρεση εργασίας και στο να αποκτήσουν ένα σταθερό εισόδημα, ενώ παράλληλα ευνοεί τη διατήρηση ενός καλό επιπέδου ευημερίας τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο (Benseman, 2013).

5.1.2.1 Γλώσσα

Μέσα από την εκπαίδευση, οι ενήλικες πρόσφυγες έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, όπως είναι η διαφορετική κουλτούρα στη χώρα υποδοχής. Μαθαίνοντας τη γλώσσα της χώρας υποδοχής διευκολύνονται στην εύρεση εργασίας, αλλά και στέγης. Τα μαθήματα για τους ενήλικες πρόσφυγες, δεν αφορούν μόνο την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά μπορεί να εμπεριέχουν και υποστηρικτικά μαθήματα ένταξης αναφορικά με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά και με νομικά ζητήματα (Kanas, Kosyakova, 2023; Hill et al., 2021).

ΚΛ12, ♀: «...σίγουρα και αυτό που τους έλεγα είναι ότι η γλώσσα είναι το κλειδί της επικοινωνίας...η γλώσσα μπορεί και σου ανοίγει πόρτες [...] Θεωρώ πάρα πολύ σημαντική τη γλώσσα και την εκπαίδευση για το λόγο ότι αυτό μπορεί και σου ανοίγει πόρτες, αυτό μπορεί και σου βελτιώνει την κοινωνική σου θέση»

ΚΛ18, ♂: «...να ξέρει τη γλώσσα εννοείται...και εννοείται άμα θέλει να μορφωθεί...να έχει το δικαίωμα. [...] Ε σίγουρα η μητρική γλώσσα δε βοηθάει γιατί είναι...μιλάνε άλλες γλώσσες...αλλά το βασικό είναι να ξέρουν τη γλώσσα...νομίζω για να μπορέσουν να κάνουν όλα τα υπόλοιπα να έχουν επαφή μόνοι για παράδειγμα στις υπηρεσίες.»

5.1.2.3 Η γλώσσα ως προϋπόθεση εύρεσης εργασίας

Η προσφορά μαθημάτων της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι σημαντική, καθώς η γνώση της δίνει τη δυνατότητα στους νεοεισερχόμενους να ενταχθούν και σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Eurocities, 2017). Επιπλέον, τους βοηθάει στο να εργαστούν και να αποκτήσουν ένα σταθερό εισόδημα, αλλά και στο να μπορέσουν να διατηρήσουν την κοινωνική και ψυχολογική τους ευημερία (Benseman, 2013).

ΚΛ7, ♀: «...ή αν υπήρχε η δυνατότητα το να μάθουν τη γλώσσα...αυτό θα τους βοηθούσε καλύτερα...η εκμάθηση της γλώσσας θεωρώ ότι είναι πολλή σημαντική για την ένταξη...[...]...και σαφώς αν δεν ξέρουνε και τη γλώσσα...δεν μπορούνε εύκολα να βρούνε...ή αν θέλουν μια νόμιμη εργασία δεν μπορούνε να βρούνε εύκολα»

ΚΛ18, ♂: «...άλλη σημαντική προϋπόθεση για να ενταχθεί κανείς...είναι να μάθει να μιλάει τη γλώσσα. Δηλαδή να μπορέσει να έχει δικαίωμα στο να να εκπαιδευτεί. Δηλαδή είτε στο δημόσιο σχολείο είτε από κάποιο φορέα...τόρα εντάζει για τους ενήλικες ήταν πιο δύσκολο αυτό. Δίχως τη γλώσσα όμως...ακόμα και τα βασικά...εντάζει δύσκολα θα βρει δουλειά...δε θα καταλαβαίνει...»

5.2 Παρεμβάσεις κοινωνικών λειτουργών

Οι κοινωνικοί λειτουργοί ενημερώνουν πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Επίσης, είναι και οι ίδιοι ενήμεροι για τις υπηρεσίες στις περιοχές που εργάζονται, έτσι ώστε να μπορούν να παραπέμπουν τους ωφελούμενους σε αυτές όταν χρειάζεται.

5.2.1 Ενημέρωση

Οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την εργασία τους με πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο εκτός των άλλων, παρέχουν τις απαιτούμενες πληροφορίες για τις συνθήκες στη χώρα υποδοχής, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Έμφαση δίνεται σε εργασιακά και εκπαιδευτικά ζητήματα.

ΚΛ2, ♀: «...δεν μπορείς πούμε κάποιος να μας ζητήσει να δουλέψει οδηγός...χωρίς να ξέρει ότι δεν έχει το δικαίωμα εφόσον δεν έχει αναγνωριστεί πούμε πρώτα και δεν έχει δώσει εξετάσεις και θεωρητικές και πρακτικές να έχει δίπλωμα και να δουλέψει ως οδηγός...άρα...πρέπει να τα ξέρουνε και για αυτό τους ενημερώνουμε σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο.»

ΚΛ18, ♂: «Ε σίγουρα σε αρχικό στάδιο τους ενημερώναμε για τις υπηρεσίες, για τα δικαιώματα τους, για τα επιδόματα που ίσως δικαιούνται...για τις καλύψεις υγειονομικές που έχουν, που δικαιούνται, για τα θέματα τα εκπαιδευτικά...κυρίως για τα σχολεία για τα παιδιά αλλά και για τους μεγάλους. Υπήρχε ενημέρωση για μαθήματα που γινότανε από Οργανώσεις κυρίως και για Ελληνικά αλλά και για άλλες γλώσσες...»

5.2.2 Παραπομπή

Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί, αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις υπηρεσίες και τους ωφελούμενους. Γνωρίζοντας τις υπηρεσίες που υπάρχουν στην περιοχή εργασίας τους, μπορούν να παραπέμπουν τους ωφελούμενους σε αυτές, ανάλογα με το αίτημά τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι παραπομπές σχετίζονται με υπηρεσίες εργασίας, όπως ο ΟΑΕΔ, ή άλλες υπηρεσίες οι οποίες υποστηρίζουν τους πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο με τη δημιουργία ενός βιογραφικού.

ΚΛ6, ♂: «...στο πλαίσιο λοιπόν των καλών πρακτικών υπάρχει και η παραπομπή σε συγκεκριμένες υπηρεσίες όπου δημιουργούν ένα βιογραφικό στους ανθρώπους όπου υπάρχει έτσι η εργασιακή συμβουλευτική όπου μέσα από διάφορες διαδικασίες και ενδυναμώνονται και βρίσκουν τελικά εργασία που αποτελεί βασική προϋπόθεση...βασική καλή πρακτική...για να μπορέσει να ενταχθεί στην κοινωνία.»

ΚΛ10, ♀: «...και ίσως να γινόμαστε λίγο η γέφυρα...ο κρίκος για να μπορέσουν να συνδεθούν αυτοί οι άνθρωποι μαζί με τις υπηρεσίες...στην αρχή με την επικοινωνία που έχουμε εμείς με τις υπηρεσίες και μετά παραπέμπουμε όπου χρειάζεται και είναι ανάγκη...κάνουμε τις απαραίτητες ενέργειες...[...]...οι υπηρεσίες αυτές μπορεί να είναι ο ΟΑΕΔ για παράδειγμα για να βγάλουν κάρτα

ανεργίας, να ρωτήσουν για δουλειά...αλλά και άλλες, μια Οργάνωση που κάνει μαθήματα ελληνικών έξω από το καμπ...»

5.2.3 Εργασιακή υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο

Η ενημέρωση και υποστήριξη πραγματοποιείται και σε ατομικό επίπεδο. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, υποστηρίζουν το άτομο συμβουλευτικά, για την στήριξη και την ενδυνάμωσή του (Καλλινικάκη, 2011). Παράλληλα το υποστηρίζουν και σε θέματα που αφορούν τη δημιουργία ενός βιογραφικού ή την εύρεση μιας θέσης εργασίας.

ΚΛ11, ♀: «Ε είχαμε κάνει έτσι ένα κύκλο εργασιακής υποστήριξης και συμβουλευτικής... βγάσαμε βιογραφικά ας πούμε για τους πρόσφυγες, τους δείχναμε πως να λειτουργούν τα email, τους δείχναμε πως να στέλνουν τα βιογραφικά...που να ψάχνουν...ειδικά στο διαδίκτυο και σε κάποιες έτσι τοπικές σελίδες...»

ΚΛ13, ♀: «...δηλαδή οι άνθρωποι δεν ξέρουνε πως να ψάξουνε εργασία εεε δεν ξέρουνε εεε πώς μπορούνε...να εκμεταλλευτούνε κάποιο ταλέντο τους, χόμπυ και προηγούμενη εργασία στη χώρα καταγωγής τους για να το κάνουνε και εδώ στην Ελλάδα [...]...συνήθως απευθυνόντουσαν σε εμένα για την εύρεση εργασίας και για το πως θα φτιάξουνε το βιογραφικό τους...και μέσα από αυτή τη διαδικασία συζητούσαμε θέματα εργασίας αλλά και αναζητούσαμε μαζί κάποιες θέσεις που μπορεί να υπήρχαν στην περιοχή»

5.2.4 Εργασιακή υποστήριξη σε επίπεδο ομάδας

Εκτός από την ατομική υποστήριξη, δημιουργούνται και ομάδες, οι οποίες στόχο έχουν την ενημέρωση τόσο για τις υπηρεσίες, όσο και για τις συνθήκες. Η πρακτική της διαπολιτισμικής Κοινωνικής εργασίας, εμπεριέχει την υποστήριξη σε επίπεδο ομάδας (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011).

ΚΛ10, ♀: «...είχαμε ομάδες ενημέρωσης για παράδειγμα για τα εργασιακά δικαιώματα στην Ελλάδα, για την επαγγελματική αποκατάσταση...τι σημαίνει ψάχνω δουλειά...πως ψάχνω...το βιογραφικό...τί πρέπει να συμπεριλαμβάνει ένα βιογραφικό...πώς θα πρέπει να το συντονίσεις...πως θα πρέπει να επικοινωνήσεις, τί θα πρέπει να αναφέρεις...που είναι πολύ βασικά πράγματα που για εμάς μπορεί να είναι δεδομένα...για αυτούς τους ανθρώπους είναι όμως ίσως και πρωτόγνωρα...»

ΚΛ18, ♂: «...κάναμε ομάδες και εξηγούσαμε για το ΑΦΜ, για τοσοο...για την κάρτα ανεργίας, για τα δικαιώματα που έχουνε ως εργαζόμενοι εεε και γενικότερα και για τις δυσκολίες που υπάρχουν στην Ελλάδα. Δεν λέγαμε δηλαδή...δεν τα παρουσιάζαμε όλα θετικά...παρουσιάζαμε και την πραγματικότητα της χώρας.»

Οι ομάδες διευκολύνουν και στο διαμοιρασμό της πληροφορίας άμεσα, καθώς πολλές φορές δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος ατομικών ενημερώσεων. Αυτό οφείλεται και από το γεγονός ότι οι πρόσφυγες συχνά μετακινούνται και εντός της χώρας υποδοχής (Schrooten, Meeus, 2020).

6. Συμπεράσματα

Η ένταξη προσφύγων και αιτούντων άσυλο στην τοπική κοινωνία αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Σε αυτό σημαντικό ρόλο έχει η εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η εργασία. Η κατάκτηση της γλώσσας είναι σημαντική και συνδέεται με την εύρεση εργασίας, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους ωφελούμενους να ανεξαρτητοποιηθούν. Οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά τη διαδικασία αυτή καλούνται να υποστηρίξουν

τους πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, οπότε και είναι απαραίτητο να είναι ενήμεροι για ζητήματα και υπηρεσίες που αφορούν την εκπαίδευση και την εργασία, ώστε να είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στα αιτήματα των ωφελούμενων. Παράλληλα, μέσα από τις παρεμβάσεις τους υποστηρίζουν πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, σε ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό επίπεδο και τους διασυνδέουν με τους αντίστοιχους φορείς και ανάλογα με τις ανάγκες τους. Είναι σημαντικό, κάθε χώρα να εφαρμόσει κατάλληλα μέτρα, τα οποία θα είναι υποστηρικτικά ως προς την ένταξη προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Η κατάλληλη Κοινωνική πολιτική μπορεί να διευκολύνει και το έργο των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα τους πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, όταν υπάρχουν διαθέσιμες οι κατάλληλες υπηρεσίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2018). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (μτφρ. Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα και Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας, Μοντέλα παρέμβασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- ΕΛΙΑΜΕΠ (2015). Αλφαβητάρι της Μετανάστευσης. Κείμενο Εργασίας Νο 64/2015, Επιμέλεια: Έντα Γκέμη και Άννα Τριανταφυλλίδου. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΕΛΙΑΜΕΠ).
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία & την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. 14^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολαΐδου, Α., Τσάρπα, Ι. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων Προσφύγων και Εναλλακτικές μέθοδοι επιμόρφωσης. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, σσ. 608-617.
- Πανταζής, Α., Καβούκης, Μ., Χατζηφωτίου, Σ. (2021). Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή των ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα της εποχής του Covid-19. Πρακτικά ΙΑΚΕ 2021, σσ.203-211.
- Ροντιέ, Κ. (2016). *Μετανάστες και Πρόσφυγες*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- UNHCR (2016). Πρόσφυγας ή Μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία. Διαθέσιμο στο: https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf [Πρόσβαση 5 Απριλίου 2024].
- UNHCR (2009). Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων. Έκδοση ΣΤ'. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.
- UNHCR (2006). Καθορισμός του του Καθεστώτος του Πρόσφυγα. Έκδοση Α'. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2019). Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. Διαθέσιμο στο: <https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2020/05/B6.-Εθνική-Στρατηγική-2019.pdf> [Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2024].

Ξενογλώσση

- Benseman, J. (2013). Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 30(1), pp. 93-103.
- Eurocities (2017). *Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers*. January 2017, Brussels.
- Goodman, S., Speer, S.A. (2007). Category Use in the Construction of Asylum Seekers. *Critical Discourse Studies*, 4(2), pp.165-185.
- Harding, S., Libal, K. (2012). Iraqi refugees and the humanitarian costs of the Iraq war: What role for social work?. *International Journal of Social Welfare*, 21: 94-104.
- Hill, L.H., Carr-Chellman, D., Rogers-Shaw, C. (2021). The challenges of immigration and implications for adult education practice. *Adult learning*. 32(1), pp. 3-4.
- Kanas, A., Kosyakova, Y. (2023). Greater local supply of language courses improves refugees' labor market integration. *European Societies*, 25(1), pp.1-36.
- Kandylaki, A., Nagopoulos, N. (2021) Social Work with Immigrants and Refugees in Greece. In R. Roßkopf and K. Heilmann (Eds.), *International Social Work and Forced Migration, Developments in African, Arab and European Countries* (101-110). Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis, An Introduction to Its Methodology*. 2nd Edition. California: Sage Publications, Inc.
- Makuyana, A., Mbulayi, S.P. (2021). "Social work practice with refugees: challenges and prospects", in V. Mabvurira, A. Fahrudin & E. Mtetwa (eds). *Professional social work in Zimbabwe, past present and the future*. Harare: National Association of Social Workers of Zimbabwe, pp. 69-87.
- Nash, M., Wong, J., Trlin, A. (2006). Civic and social integration A new field of social work practice with immigrants, refugees and asylum seekers. *International Social Work*, 49(3), pp.345-363.
- Ostrander, J., Melville, A., Berthold, S. M. (2017). Working with refugees in the United States: Trauma-informed and structurally competent social work approaches. *Advances in Social Work*, 18(1), 66-79.
- Robinson, K. (2013). Supervision Found Wanting: Experiences of Health and Social Workers in Non-Government Organisations Working with Refugees and Asylum Seekers. *Practice: Social work in action*, 25(2), pp.87-103.
- Schrooten, M., Meeus, B. (2020). The possible role and position of social work as part of the arrival infrastructure. *European Journal of Social Work*, 23 (3), pp. 414-424.
- Shultz, C., Barrios, A., Krasnikov, A.V., Becker, I., Bennett, A.M., Emile, R., Hokkinen, M., Rennington, J.R., Santos, M., Sierra, J. (2020). The Global Refugee Crisis: Pathway for a More Humanitarian Solution, *Journal of Macromarketing*, 40(1), pp.128-143.
- Teloni, D.D., Dedotsi, S., Telonis, A.G. (2020). Refugee 'crisis' and social services in Greece: social workers' profile and working conditions. *European Journal of Social Work*, 23(6), pp.1005-1018.
- UNHCR MUN Refugee Challenge (2023). Refugees' access to jobs and financial services. Διαθέσιμο στο: <https://www.unhcr.org/media/refugees-access-jobs-and-financial-services-background-guide-challenge-3-0> [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2024].
- Verwiebe, R., Kittel, B., Dellinger, F., Liebhart, C., Schiestl, D., Haindorfer, R., Liedl, B. (2019). Finding your way into employment against all odds? Successful job search of refugees in Austria, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45 (9), pp.1401-1418.
- Voncina, B., Marin, N. (2019). What issues do refugees face in integrating into labour markets? Evidence from Slovenia. *Transfer*, 25(1), pp.101-112.

Vonen, H.D., Olsen, M.L., Eriksen, S.S., Jervelund, S.S., Eikemo, T.A. (2021). Refugee camps and COVID-19: Can we prevent a humanitarian crisis?. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2021; 49: 27-28.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Παπαπέτρου Σάββας

Κοινωνικός ψυχολόγος -ερευνητής

Περίληψη

Η έρευνα εντάσσεται στο πεδίο μελέτης της κοινωνικής διαπολιτισμικής ψυχολογίας. Ο στόχος της εργασίας εστιάζεται στη διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των Ελλήνων γηγενών και μεταναστών μαθητών σχολικής ηλικίας. Επιμέρους στόχους της έρευνας αποτέλεσαν οι συσχετίσεις ανάμεσα σε κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες. Το δείγμα αποτέλεσαν 398 έλληνες γηγενείς μαθητές και μαθήτριες και 410 παιδιά μεταναστών από το νομό Αττικής, όλοι μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν ως ψυχοτεχνικά μέσα: α) ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων β) ψυχομετρικό εργαλείο το οποίο αφορούσε στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των δύο ομάδων του δείγματος, Ελλήνων γηγενών και μεταναστών και γ) ερωτηματολόγια για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά.

Τα ευρήματα έδειξαν πως τα παιδιά των μεταναστών εκφράζουν πιο θετικές στάσεις σε σχέση με τη φοίτηση τους στα ελληνικά σχολεία από ότι οι Έλληνες. Τόσο οι γηγενείς όσο και οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες αναπτύσσουν περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με μέλη της «έξω ομάδας» στην οποία ανήκουν. Τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια μετανάστες, αντιλαμβάνονται συχνότερες διακρίσεις, συναναστρέφονται πιο πολύ με συμπατριώτες τους και εκφράζουν αρνητικές στάσεις ως προς τις συνθήκες φοίτησης τους. Αντίστοιχα τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια γηγενείς, έχουν πιο θετικές στάσεις για τη φοίτηση των μεταναστών συμμαθητών τους στα σχολεία, αλλά φαίνεται να αναπτύσσουν λιγότερες κοινωνικές σχέσεις με αυτούς. Μια άλλη διάσταση είναι οι θετικές στάσεις των γηγενών για τους μετανάστες οι οποίες αναφέρονται σε μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν, αλλά και σε υψηλότερο επίπεδο κοινωνικότητας. Τέλος, οι θετικές στάσεις των μεταναστών ως προς τη φοίτηση τους στο ελληνικό σχολείο συνδέονται με μικρότερο επίπεδο «αντιλαμβανόμενων διακρίσεων» καθώς και με συχνότερη αλληλεπίδραση με την «έξω ομάδα» των γηγενών.

Λέξεις-κλειδιά: Απόψεις, στάσεις, κοινωνικές σχέσεις, διομαδική αλληλεπίδραση, μετανάστης, επιπολιτισμός.

1.Εισαγωγή

Η μετανάστευση είναι ένα διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο το οποίο στις μέρες μας έχει προσλάβει τεράστιες διαστάσεις με αρκετά προβλήματα. Στατιστικά ένας στους πενήντα κατοίκους του πλανήτη είναι μετανάστης ή πρόσφυγας, ενώ στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, ένας στους σαράντα κατοίκους των χωρών - μελών είναι σήμερα αλλοδαπός ή μετανάστης.

Με τον όρο μετανάστευση δεν αναφερόμαστε μόνο στην αλλαγή του χώρου κατοικίας ή εργασίας, αλλά στην πολυσύνθετη διαδικασία η οποία συνδέεται με σημαντικές κοινωνικές παραμέτρους οι οποίες επηρεάζουν:

- Τα ίδια τα άτομα, τον προσανατολισμό τους, τον τρόπο συμπεριφοράς και τον κοινωνικό περίγυρο.
- Τις ομάδες στις οποίες ανήκαν ή ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν μετακινούμενοι και τις ομάδες τις οποίες συναντούν και με τις οποίες θα συναλλαγούν στην χώρα υποδοχής.
- Την κοινωνία και την κουλτούρα υποδοχής.
- Τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας υποδοχής

Η ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής διαφορετικό από αυτό το οποίο προέρχονται, δημιουργεί αυτόματα ζήτημα προσαρμογής και θέτει το αίτημα της διατήρησης της δικής του πολιτιστικής ταυτότητας. Και στις δυο περιπτώσεις ο σεβασμός του διαφορετικού τίθεται με βάση την αμοιβαιότητα. Επίσης, οι δυσκολίες και τα προβλήματα της ένταξης στη χώρα υποδοχής έχουν να κάνουν με τις πολιτικές αξίες της χώρας υποδοχής και με τα εθνικά, γλωσσικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των επιμέρους μεταναστευτικών ομάδων.

Η μετανάστευση φέρει την πιθανότητα για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου. Παρ' όλα αυτά τις περισσότερες φορές η διαδικασία αυτή συνοδεύεται από σωματικές και κυρίως ψυχολογικές διαταραχές (Brown, 2000). Ένας από τους παράγοντες που μπορεί να συμβάλλει στη ψυχολογική διαταραχή είναι η συνεχόμενη πίεση που δέχεται το άτομο καθώς προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει το περιεχόμενο της ταυτότητάς του και να προσαρμοστεί στο καινούριο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η προσφυγιά και η επακόλουθη μετανάστευση προκαλεί τις περισσότερες φορές αλλαγή όσον αφορά τη θεώρηση του κοινωνικού εαυτού του ατόμου, γεγονός που επιφέρει αλυσιδωτά δραματικές αλλαγές στην αυτοαντίληψη και συμπεριφορά του. Έτσι η διαδικασία προσαρμογής σ' ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει αρκετές διαστάσεις του εαυτού, με τελικό επακόλουθο την σημαντική αναδόμηση της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. (Roccas, Horenczyk & Schwartz, 2000).

Η μελέτη όλων αυτών των φαινομένων τα οποία αναδύονται στο προσκήνιο κατά την πολιτιστική επαφή διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, είναι το αντικείμενο της εργασίας μας η οποία έχει ως θέμα τη διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ελλήνων γηγενών και μεταναστών μαθητών σχολικής ηλικίας. Αναφερόμαστε, δηλαδή, στη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας των εφήβων μεταναστών σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα της ελληνικής κοινωνίας. Η έρευνα έχει επίσης σκοπό την διαπίστωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι μετανάστες, κατά την εισαγωγή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και των διαφορών τους σε επίπεδο στάσεων και αντιλαμβανόμενων διακρίσεων σε σχέση με τους αυτόχθονες συνομηλίκους τους. Επίσης, είχε σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο μπορούν οι έφηβοι να βιώσουν αρμονικά τη σύγκρουση μεταξύ των προτύπων από τη χώρα προέλευσης και τις απαιτήσεις στη χώρα υποδοχής (Tartakovsky, & Schwartz, 2001).

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «επιπολιτισμός»

Όλοι οι άνθρωποι συμπεριφέρονται γενικά με τρόπους που ανταποκρίνονται στις πολιτιστικές επιρροές (Triandis, 2005). Με βάση το δεδομένο αυτό ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι το τι ενδέχεται να συμβεί στο άτομο το οποίο έχει μεγαλώσει σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον όταν επιχειρήσει να ζήσει σ' ένα νέο αφιλόξενο, πολιτιστικό περιβάλλον; (Berry, 1997).

Απάντηση στο ερώτημα αυτό προσπαθεί να δώσει η θεωρία του επιπολιτισμού. Ο όρος επιπολιτισμός πρωτοπαρουσιάστηκε από τους Redfield, Linton & Herskovits το 1936 (σ. 149) και συμπεριλαμβάνει εκείνα τα φαινόμενα τα οποία εμφανίζονται όταν ομάδες ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς έρχονται σε άμεση και συνεχή επαφή, με συνεπακόλουθες αλλαγές στα πολιτιστικά πρότυπα και αναπαραστάσεις της μιας ή και των δύο ομάδων. Ο επιπολιτισμός θεωρείται εξ' ορισμού ουδέτερος, στην πράξη όμως παρατηρήθηκε ότι οι μεταβολές αφορούν τις επιμέρους ομάδες, οι πολιτιστικές μεταβολές είναι συνήθως δευτερεύουσας σημασίας και μικρότερης ένταξης

(Berry, 1990). Έτσι οι μετανάστες είναι εκείνοι που αναμένεται να δεχθούν τη μεγαλύτερη πολιτιστική επίδραση μέσα σε μία κοινωνία που συγκροτείται από πολλές εθνικές ομάδες, αλλά το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού είναι εθνικά ομοιογενές.

Ο Graves (1967) εισήγαγε τον διαχωρισμό του επιπολιτισμού σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Στην πρώτη περίπτωση, στο συλλογικό επίπεδο, έχουμε αλλαγές που συμβαίνουν στον πολιτισμό της ομάδας. Στη δεύτερη, στο ατομικό επίπεδο, ο επιπολιτισμός μετατρέπεται σε «ψυχολογικό» και αφορά αλλαγές που συμβαίνουν στη ψυχολογία του ατόμου. Ο διαχωρισμός αυτός θεωρείται σημαντικός διότι, κάθε υποκείμενο συμμετέχει σε διαφορετικό βαθμό στις πολιτιστικές μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στην ευρύτερη ομάδα στην οποία ανήκει (Berry, 1970).

Η διαδικασία του επιπολιτισμού, όπως αυτός εξελίσσεται μέσα στο χρόνο, αποτελείται βαθμιαία από συγκεκριμένες φάσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν την επαφή των επιπολιτιζόμενων ομάδων. Οι φάσεις αυτές προδιορίζονται ως εξής: την εξωτερική επαφή που περιλαμβάνει τις προσωπικές και κοινωνικές αλλαγές του ατόμου, μέσα από την επαφή του με ορισμένες όψεις του πολιτισμού φιλοξενίας, οι οποίες επηρεάζουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς του. Παρ' όλα αυτά τα πολιτιστικά πρότυπα των ομάδων μένουν ανεξάρτητα. Την επαφή (φυσική ή συμβολική), η οποία θεωρείται απαραίτητη για να επακολουθήσουν οι πολιτιστικές μεταβολές μεταξύ των ομάδων. Ο βαθμός επιπολιτισμού που μπορεί να φέρει η επαφή έχει σχέση με τους στόχους, τη φύση και τη διάρκειά της, όσον αφορά στις δύο πολιτιστικές ομάδες. Τη σύγκρουση (διομαδική και ψυχολογική), που εμφανίζεται τις περιπτώσεις αντίστασης για αλλαγή. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι ομάδες ή και το άτομο δύσκολα παραιτούνται από τα πολιτιστικά τους πρότυπα, με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις στη διάρκεια της επαφής να είναι ασταμάτητες. Στην περίπτωση της μεγάλης αντίστασης για αλλαγή, εμφανίζεται υψηλός βαθμός επιπολιτιστικού στρες και οι αντιδράσεις στρες συσχετίζονται με την εγκληματικότητα, τον αλκοολισμό, χρήση ουσιών κλπ. Η προσαρμογή αποτελεί την τελική φάση της επιπολιτιστικής διαδικασίας. Το άτομο επιλέγει διάφορους τρόπους μείωσης και σταθεροποίησης της σύγκρουσης που προηγήθηκε.

Τακτικές επιπολιτισμού

Για τη διερεύνηση της πορείας ψυχολογικής προσαρμογής που ακολουθούν τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες όταν βρίσκονται σε επιπολιτισμό, ο Berry και οι συνεργάτες του (1980) έχουν καταλήξει στην ύπαρξη των στρατηγικών επιπολιτισμού. Οι τακτικές αυτές βασίζονται σε διπολική διάσταση: στη «διατήρηση» της εθνικής ταυτότητας και στην «εμπλοκή» με τα πολιτισμικά στοιχεία των άλλων πολιτισμών οι οποίοι φιλοξενούνται ή υπάρχουν στη χώρα υποδοχής.

Αναλυτικά σε αυτές τις τακτικές περιλαμβάνεται η εναρμόνιση (integration). Η ομάδα ή το άτομο διατηρώντας την εθνική του ταυτότητα, γίνεται μέρος της κοινωνίας υποδοχής και συνεργάζεται αρμονικά με την ευρύτερη κοινότητα. Οι χώρες υποδοχής μεταναστών (ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδάς) που μέχρι τη δεκαετία του '70 στήριζαν πολιτική αφομοίωσης, έκαναν στη συνέχεια σημαντική στροφή προς την υιοθέτηση πολυπολιτισμικής πολιτικής. Ο τύπος αυτός προσαρμογής θεωρείται ως επιτυχημένη μορφή επιπολιτισμού, επειδή η σύνθεση των στοιχείων της πολιτιστικής παράδοσης του ατόμου ή της ομάδας με αυτά της ευρύτερης ομάδας, οδηγεί το άτομο σε κοινωνική-ψυχολογική ισορροπία. Η αφομοίωση (assimilation) αναφέρεται στην τάση εξομοίωσης των ατομικών και συλλογικών συμπεριφορών του ατόμου ή της ομάδας προς τον ξένο πολιτισμό, συνεπάγεται δηλαδή απόρριψη της εθνικής του ταυτότητας (Harker, 2001). Η εξέλιξη του όρου, ώστε αυτός να σημαίνει την απόρριψη των πολιτιστικών προτύπων και την καθολική υιοθέτηση των αμερικανικών, έγινε σταδιακά (Harker, 2001).

Σχετικά με τις δύο πρώτες τακτικές επιπολιτισμού που παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα, δηλαδή την εναρμόνιση και την αφομοίωση η εμπειρική μελέτη έχει δείξει ότι είναι και οι προτιμώμενες από την πλειοψηφία των μεταναστών (π.χ. Schmitz, 1995; Van Oudenhoven, Eisses, 1998). Ταυτόχρονα οι δύο αυτές τακτικές προσαρμογής σχετίζονται και με τα χαμηλότερα επίπεδα επιπολιτιστικού στρες (Nesdale & Mark, 2000).

Ο διαχωρισμός (separation) συμβαίνει όταν δεν υπάρχουν θετικές σχέσεις με την κοινότητα υποδοχής και η στάση αυτή συνοδεύεται από έμμονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας που φέρει το άτομο ή η ομάδα. Η τακτική που προκύπτει αναφέρεται ως διαχωρισμός από την ευρύτερη κοινωνία. Συχνά παρατηρείται σε χώρες με πολύ διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία (Liebkind, 2001).

Τέλος, με την περιθωριοποίηση (marginalization) αναφερόμαστε στην περίπτωση κατά την οποία το άτομο χάνει την πολιτιστική και ψυχολογική επαφή του, τόσο με τη δική του παραδοσιακή ομάδα όσο και με την ευρύτερη κοινότητα, χαρακτηρίζεται ως απομόνωση και συνιστά την τακτική της περιθωριοποίησης.

Εθνική Ταυτότητα

Μιλώντας για εθνική ταυτότητα αναφερόμαστε στην αίσθηση που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του και η οποία πηγάζει από τη συμμετοχή του σε μία συγκεκριμένη εθνική ομάδα (Liebkind, 2001). Παρ' όλο που η έννοια της εθνικής ταυτότητας συγγέεται συχνά με τον εθνικό χαρακτηρισμό - ετικέτα μιας ομάδας, στην πραγματικότητα (Rumbaut, 1994), η εθνική ταυτότητα είναι κάτι παραπάνω από αυτό, συμπεριλαμβάνοντας διάφορες διαστάσεις, όπως τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό (self-identification), την αίσθηση υπαγωγής (belongingness) και δέσμευσης (commitment) σε μια εθνική ομάδα, καθώς και την αίσθηση κοινών αξιών και στάσεων (ethnic attitudes) απέναντι σε αυτή την εθνική ομάδα. Έτσι φαίνεται ότι πρόκειται για δυναμική κατασκευή η οποία επηρεάζει άμεσα την αυτοαντίληψη του ατόμου, όντας μέρος της κοινωνικής του ταυτότητας (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001).

Σύμφωνα με τον Breakwell (1986) η αίσθηση της συνέχειας, η διατήρηση της ιδιαιτερότητας και η εκτίμηση της ταυτότητας του ατόμου ως μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας διέπεται από ψυχολογικές διεργασίες λειτουργίας της ταυτότητας, όπως η αφομοίωση, η συμμόρφωση και η αξιολόγηση. Η διεργασία της αφομοίωσης υποδηλώνει την ενσωμάτωση νέων στοιχείων στη δομή της ταυτότητας, ενώ η συμμόρφωση είναι η διεργασία με την οποία το άτομο τροποποιεί την υπάρχουσα δομή, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν τα νέα στοιχεία. Η διεργασία της αξιολόγησης επηρεάζει ποια στοιχεία θα αφομοιωθούν στη δομή της ταυτότητας και συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση του ατόμου ως μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας (Ντάλλα, 2000).

Επίσης σύμφωνα με το μοντέλο βέλτιστης διακριτότητας (optimal distinctiveness) (Γεώργας και συν., 2004) η ταύτιση με την ενδο-ομάδα είναι προϊόν δύο αντιτιθέμενων κινήτρων: της ανάγκης να συμπεριλαμβάνεται κάποιος σε μία ομάδα και της ανάγκης να είναι διαφορετικός από τους άλλους. Η πρώτη ανάγκη ικανοποιείται από την αφομοίωση - ενσωμάτωση στην ενδο-ομάδα και η δεύτερη από τις διαφοροποιήσεις που γίνονται σε σχέση με τις έξω-ομάδες, ενώ οι δύο ανάγκες ικανοποιούνται ταυτόχρονα, όταν υπάρχουν σαφή όρια μεταξύ ενδο-ομάδας και έξω-ομάδων (Chryssochoou, 2003).

Τα άτομα τα οποία εισέρχονται στην επιπολιτιστική διαδικασία, εξ' αιτίας της μετανάστευσης, οδηγούνται αναπόφευκτα στην αναδόμηση της εθνικής τους ταυτότητας προκειμένου να προσαρμοστούν στο καινούριο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει η ταυτότητά τους να συμπεριλάβει και δεδομένα από τη σχέση τους με τη χώρα υποδοχής. Όπως αναφέρει η Phinney (1990, 1992), η εθνική ταυτότητα των μεταναστών συμπεριλαμβάνει δύο διαστάσεις κατ' αναλογία με το επιπολιτιστικό μοντέλο προσαρμογής του Berry: την ταυτότητα ως μέλος της χώρας καταγωγής και την ταυτότητα ως μέλος της χώρας υποδοχής. Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις μπορεί να είναι ισχυρή και ανεπτυγμένη ή ασθενής και μη ανεπτυγμένη. Τα υποκείμενα τα οποία διατηρούν μια ισχυρή εθνική ταυτότητα ενώ ταυτόχρονα ταυτίζονται και με την κοινωνία υποδοχής, έχουν μία εναρμονισμένη (integrated) ταυτότητα. Τα υποκείμενα που διατηρούν μια ισχυρή εθνική ταυτότητα αλλά δεν ταυτίζονται με το νέο πολιτιστικό περιβάλλον, έχουν μία διαχωρισμένη (separated) ταυτότητα, ενώ τα υποκείμενα που απορρίπτουν την εθνική τους ταυτότητα και ταυτίζονται μόνο με την κυρίαρχη ομάδα, έχουν μία αφομοιωμένη (assimilated) ταυτότητα. Τέλος τα υποκείμενα που δεν

έχουν αναπτύξει καμία από τις δύο αυτές διαστάσεις διατηρούν μία περιθωριοποιημένη ταυτότητα (Phinney, 1993).

Η ανάπτυξη μιας από τις παραπάνω ταυτότητες εξαρτάται από παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά των μεταναστών και του τόπου εγκατάστασης, (μεταναστευτική πολιτική). Παρ' όλα αυτά πιο σημαντική επιρροή φαίνεται να ασκούν τοπικοί και περιστασιακοί παράγοντες, όπως μεγάλη συγκέντρωση μιας μειονοτικής ομάδας σε μία περιοχή, προσωπικοί δεσμοί μεταξύ των μεταναστών (οικογενειακοί-φίλικοι-συνεργατικοί) καθώς και το άμεσο περιβάλλον δραστηριοποίησης (γειτονιά-σχολείο κ.τ.λ.) (Phinney, Horenczyk, Liebkind, Vedder, 2001).

Στάσεις

Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, δηλαδή, άλλα άτομα, έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα, ομάδες, αφηρημένες έννοιες καθώς και τα φυσικά φαινόμενα. Εμπεριέχουν το στοιχείο της σταθερότητας, δεν αλλάζουν εύκολα και αντιστέκονται στην αλλαγή. Οι διαμορφωμένες μάλιστα σε μικρή ηλικία στάσεις μένουν σχετικά σταθερές σε όλη μας τη ζωή (Γεώργας, 1999α).

Οι στάσεις, δεν είναι εγγενείς, αλλά μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του ανθρώπου (οικογένεια, σχολική, τάξη, κοινωνία κτλ), γι' αυτό, τόσο η διαμόρφωση όσο και η αλλαγή τους, εξηγούνται βάσει διαφόρων θεωριών της μάθησης (Sherif & Sherif, 1967).

Ο Allport (1935) όρισε τη στάση ως μια «...νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση τις εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες συσχετίζεται». Η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία, ασπάζόμενη την τρισδιάστατη θεωρία για τις στάσεις των Rosenberg και Hovland (1960), καταλήγει στον εξής ορισμό: «ως στάση προς κάποιο αντικείμενο κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και με κάποια τάση προς έκφραση συμπεριφοράς». Η γνωστική διάσταση των στάσεων αναφέρεται σε αντιλήψεις που αφορούν σε αντικείμενα, καταστάσεις, κοινωνικές ομάδες, καθώς και σε προφορικές δηλώσεις που έχει υιοθετήσει το άτομο γι' αυτά τα ερεθίσματα. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στη συναισθηματική φόρτιση που συνδέεται με το γνωστικό στοιχείο. Η κάθε στάση ενδέχεται να διεγείρει στο άτομο θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, η συμπεριφοριστική διάσταση αναφέρεται στο σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία μπορεί να είναι πραγματική είτε απλά προφορικές δηλώσεις για την συμπεριφορά του.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ελλήνων γηγενών και μεταναστών μαθητών σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι στάσεις των μαθητών όσον αφορά τη φοίτηση των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο, οι αντιλήψεις των Ελλήνων για τη συμπεριφορά των μεταναστών και τη σχολική τους προσαρμογή, καθώς και οι διακρίσεις που αντιλαμβάνονται οι μετανάστες μαθητές προς το πρόσωπό τους.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 398 Έλληνες γηγενείς μαθητές και μαθήτριες και 410 παιδιά μεταναστών, όλοι μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' Δημοτικού από το νομό Αττικής. Στην ομάδα των Ελλήνων γηγενών εντάχθηκαν τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ στην ομάδα των μεταναστών τα παιδιά των οποίων τουλάχιστον ο ένας γονέας είχε γεννηθεί εκτός Ελλάδος.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τρόπο συμπτωματικό και ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις της τυχαίας δειγματοληψίας. Η επιλογή έγινε με βάση τη διαθεσιμότητα των σχολείων να συμμετάσχουν στην έρευνα. Παρά τα μειονεκτήματά της, η συμπτωματική δειγματοληψία

χρησιμοποιείται συχνά καθώς διευκολύνει τον ερευνητή όταν ο καθορισμός των ορίων του πληθυσμού και η απαρίθμηση των μελών του είναι πρακτικά ανέφικτη (Παρασκευόπουλος, 1993). Στην συγκεκριμένη περίπτωση το είδος της δειγματοληψίας υπαγορεύτηκε από τις συνθήκες και τους περιορισμούς της έρευνας.

Εργαλείο

Η έρευνα έγινε με χρήση ερωτηματολογίου. Το πρώτο, μέρος αποτελείται από «το Ερωτηματολόγιο Στάσεων και Αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς μεταναστών», το οποίο απευθύνεται στους γηγενείς έλληνες μαθητές και μαθήτριες και αξιολογεί τόσο τις στάσεις προς τη φοίτηση των «αλλων» των μεταναστών μαθητών και μαθητριών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους στο σχολείο υποδοχής. Το δεύτερο, μέρος αποτελείται από «το Ερωτηματολόγιο Στάσεων και Αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς ενάντια στους μετανάστες» απευθύνεται σε μετανάστες μαθητές και μαθήτριες και αξιολογεί τις στάσεις τους προς την φοίτηση τους καθώς και τις διακρίσεις που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται.

Ένα δεύτερο εργαλείο απευθύνεται σε Έλληνες –γγενείς και περιλαμβάνει προτάσεις οι οποίες αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον και οι οποίες υποδηλώνουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές της εξω-ομάδας στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά των μεταναστών αναφέρεται σε πολιτιστικές αξίες, στην προσαρμογή των μεταναστών στο σχολείο, στη γλώσσα, στις σχέσεις τους με την εσω και εξω ομάδα και στην κοινωνική τους θέση.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αυτού απευθύνεται σε μετανάστες αξιολογεί τις διακρίσεις ή την υποστήριξη που αντιλαμβάνονται. Αποτελείται από δύο ομάδες ερωτημάτων:

- «Πόσο συχνά αισθάνεσαι πως σε βοηθούν στο μάθημα ή σε μια δύσκολη στιγμή» και
- «Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι σε αδικούν λόγω της καταγωγής σου από άλλη χώρα», κάθε μία από τις οποίες αναφέρεται σε τρεις βασικές πηγές διακρίσεων:
 - α) τον εκπαιδευτικό
 - β) τους συμμαθητές και
 - γ) τη γειτονιά.

Τα διερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν έχουν ως εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις των γηγενών ελλήνων μαθητών και μαθητριών ως προς την Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών;
- Ποιες είναι οι στάσεις των μεταναστών μαθητών και μαθητριών προς την φοίτηση τους καθώς και τις διακρίσεις που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται σε σχέση με το:
- πόσο συχνά αισθάνονται πως τους βοηθούν στο μάθημα ή σε μια δύσκολη στιγμή» α) ο εκπαιδευτικός, β) οι συμμαθητές και , γ) η γειτονιά.
- πόσο συχνά αισθάνονται ότι τους αδικούν λόγω της καταγωγής τους από άλλη χώρα), α) ο εκπαιδευτικός, β) οι συμμαθητές και , γ) η γειτονιά.
- Πώς οι γηγενείς Έλληνες μαθητές και μαθήτριες αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον η οποία υποδηλώνει χαρακτηριστικά της εξω-ομάδας (πολιτιστικές αξίες, στην προσαρμογή των μεταναστών στο σχολείο, στη γλώσσα, στις σχέσεις τους με την εσω και εξω ομάδα, στην κοινωνική τους θέση) στο συγκεκριμένο πλαίσιο;

Μέθοδος

Αναλυτικά, η κατανομή του φύλου του δείγματος ως προς την εθνικότητα φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 : Φύλο

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αγόρι	237	59,5	131	32,0
Κορίτσι	161	40,5	279	68,0
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Πίνακας 2: Ημερομηνία γέννησης-Σημερινή ηλικία

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
9	222	55,8	156	38,0
10	176	44,2	254	62,0
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Το δείγμα προήλθε από την τελευταία τάξη του δημοτικού, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, έτσι ώστε να αποτελεί μια ενιαία ηλικιακή ομάδα. Επιλέχθηκε η ηλικία των 9-10 ετών, η έναρξη δηλαδή της εφηβικής ηλικίας, ως μια περίοδο κατά την οποία τα παιδιά, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, (Terri, 1981; Harding et al, 1969; Erazo, 1991) έχουν ήδη σχηματίσει τα φυλετικά στερεότυπα και έχουν διαμορφώσει μία όσο το δυνατόν πληρέστερη φυλετική στάση.

Πίνακας 3 : Επάγγελμα πατέρα

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα. Ανώτατα διοικητικά στελέχη	106	26,6		
Εκπαιδευτικοί	40	10,1		
Μεσαία διοικητικά στελέχη -Τεχνολόγοι βοηθοί επιστημονικών επαγγελμάτων	90	22,6	75	18,3
Έμποροι, βιοτέχνες, μικροεπιχειρηματίες, πωλητές.	7	1,8	29	7,1
Κατώτεροι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι.	26	6,5	60	14,6
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	105	26,4	44	10,7
Παροχή υπηρεσιών	15	3,8	70	17,1
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, αλιείς.	9	2,3	92	22,4
Ανειδίκευτοι εργάτες.			40	9,8
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Ο Πίνακας 3 δείχνει ότι ως προς την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, οι απαντήσεις των παιδιών ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες σύμφωνα με τη διεθνή κατάταξη επαγγελμάτων. Από την ομάδα των Ελλήνων, το μεγαλύτερο ποσοστό των πατέρων ασκούν τα επαγγέλματα του τεχνίτη (26,4%), των Τεχνολόγων βοηθών επιστημονικών επαγγελμάτων (22,6%), στα Επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα και ως Ανώτατα διοικητικά στελέχη (26,6%) ενώ από την ομάδα των μεταναστών δουλεύουν ως εργάτες και τεχνίτες.

Πίνακας 4: Επάγγελμα μητέρας

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα. Ανώτατα διοικητικά στελέχη	30	7,5		
Εκπαιδευτικοί	80	20,1		
Μεσαία διοικητικά στελέχη -Τεχνολόγοι βοηθοί επιστημονικών επαγγελμάτων	57	14,3	42	10,2
Έμποροι, βιοτέχνες, μικροεπιχειρηματίες, πωλητές.	14	3,5	29	7,1
Κατώτεροι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι.	37	9,3	67	16,3
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	7	1,8	28	6,8
Παροχή υπηρεσιών	15	3,8	24	5,9
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, αλιείς.			38	9,3
Ανειδίκευτοι εργάτες.			16	3,9
Οικιακά	158	39,7	166	40,5
Λοιποί (Συνταξιούχοι, Άνεργοι και αναζητούντες εργασία Μη κατατασσόμενοι)				
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Ο Πίνακας 3 δείχνει ότι ως προς το επάγγελμά τις μητέρας, τόσο για τους Έλληνες όσο και για τους μετανάστες, οι περισσότερες ασχολούνται με οικιακά (39,7% και 40,5% αντίστοιχα ή είναι ανειδίκευτες εργάτριες. Οι υπόλοιποι γονείς μοιράζονται με μικρότερα ποσοστά στις άλλες κατηγορίες επαγγελμάτων.

Πίνακας 5: Βαθμός επίτευξης στη Γλώσσα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
καλύτερα	152	38,2	9	2,2
περίπου το ίδιο	177	44,5	243	59,3
όχι τόσο καλά	69	17,3	158	38,5
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Πίνακας 6: Βαθμός επίτευξης στα Μαθηματικά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
καλύτερα	225	56,5	25	6,1
περίπου το ίδιο	146	36,7	211	51,5
όχι τόσο καλά	27	6,8	174	42,4
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Πίνακας 7: Βαθμός επίτευξης στην Ιστορία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
καλύτερα	114	28,6	46	11,2

περίπου το ίδιο	195	49,0	173	42,2
όχι τόσο καλά	89	22,4	191	46,6
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Πίνακας 8: Βαθμός επίτευξης στα Αγγλικά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
καλύτερα	136	34,2	101	24,6
περίπου το ίδιο	198	49,7	126	30,7
όχι τόσο καλά	64	16,1	183	44,6
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Στους πίνακες 5 έως 8 υπολογίστηκε η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα των υποκειμένων, η αντίληψη δηλαδή που είχαν τα ίδια τα παιδιά για τη σχολική τους επίδοση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, σε αντιπροσωπευτικά μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία και Αγγλικά). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε μια αριθμοποιημένη ποιοτική κλίμακα τριών διαβαθμίσεων όπου ο βαθμός 1 σήμαινε «καλύτερα από τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη» ο βαθμός 2 «περίπου το ίδιο με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη» και ο βαθμός 3 «όχι τόσο καλά από τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη». Για την ομάδα των Ελλήνων ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ήταν ίσος με 1,8 ενώ για την ομάδα των μεταναστών ήταν υψηλότερος και ίσος με 2,4.

Πίνακας 9: Πόσο καλά ξέρεις να μιλάς Ελληνικά;

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν καθόλου			54	13,2
Πολύ λίγο	25	6,3	170	41,5
Μέτρια	111	27,9	186	45,4
Αρκετά καλά	86	21,6		
Πάρα πολύ καλά	176	44,2		
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Πίνακας 10: Πόσο καλά ξέρεις να διαβάζεις Ελληνικά;

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν καθόλου			33	8,0
Πολύ λίγο	74	18,6	202	49,3
Μέτρια	157	39,4	145	35,4
Αρκετά καλά	59	14,8	22	5,4
Πάρα πολύ καλά	108	27,1	8	2,0
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Πίνακας 11: Πόσο καλά ξέρεις να γράφεις Ελληνικά;

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν καθόλου			58	14,1

Πολύ λίγο	76	19,1	224	54,6
Μέτρια	157	39,4	113	27,6
Αρκετά καλά	49	12,3	12	2,9
Πάρα πολύ καλά	116	29,1	3	,7
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Πίνακας 12: Συνολικά

	Γηγενείς		Μετανάστες –αλλοδαποί	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν καθόλου			20	4,9
Πολύ λίγο			232	56,6
Μέτρια	192	48,2	158	38,5
Αρκετά καλά	112	28,1		
Πάρα πολύ καλά	94	23,6		
Σύνολο	398	100,0	410	100,0

Τέλος, στους πίνακες 9-12 υπολογίστηκε ακόμα μια μορφή ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των υποκειμένων, η σχέση τους, δηλαδή, που είχαν τα ίδια τα παιδιά για τη σχολική τους επίδοση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, σε συγκεκριμένους τομείς (Γλώσσα, Ανάγνωση και Γραφή). Για το ερώτημα αυτό χρησιμοποιήθηκε μια ποσοτική κλίμακα πέντε βαθμίδων όπου ο βαθμός 1 σήμαινε «σχεδόν καθόλου και ο βαθμός 5 «πάρα πολύ καλά. Για την ομάδα των Ελλήνων ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ήταν ίσος με 4,2 ενώ για την ομάδα των μεταναστών ήταν χαμηλότερος και ίσος με 2,2.

Ευρήματα

Διεξήχθησαν διπαραγοντικές και μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο της στατιστικής επίδρασης των παραπάνω παραγόντων στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, όπως αυτές προκύπτουν από τα ψυχομετρικά εργαλεία που χορηγήθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται. Συγκεκριμένα οι μεταβλητές που εξετάζονται είναι:

1. Οι στάσεις των γηγενών ελλήνων μαθητών και μαθητριών ως προς την Αντιλαμβανόμενη Συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών

οι στάσεις των μεταναστών μαθητών και μαθητριών προς την φοίτηση τους καθώς και τις διακρίσεις που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται σε σχέση με :

- «πόσο συχνά αισθάνονται πως τους βοηθούν στο μάθημα ή σε μια δύσκολη στιγμή» α) ο εκπαιδευτικός, β) οι συμμαθητές και , γ) η γειτονιά.
 - «πόσο συχνά αισθάνονται ότι τους αδικούν λόγω της καταγωγής τους από άλλη χώρα), α) ο εκπαιδευτικός, β) οι συμμαθητές και , γ) η γειτονιά.
2. Πως οι γηγενείς αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον η οποία υποδηλώνει χαρακτηριστικά της εξω-ομάδας (πολιτιστικές αξίες, στην προσαρμογή των μεταναστών στο σχολείο, στη γλώσσα, στις σχέσεις τους με την εσω και εξω ομάδα, στην κοινωνική τους θέση) στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Δείκτες αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία όλων των ψυχομετρικών κλιμάκων της έρευνας υπολογίστηκε με το δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha.

Για το ερωτηματολόγιο των Ελλήνων, ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας των Στάσεων προς την φοίτηση μεταναστών, διαμορφώθηκε σε $\alpha = ,72$, αρκετά ικανοποιητικός, ενώ επαρκής βρέθηκε, και ο δείκτης αξιοπιστία για την αντίστοιχη κλίμακα Στάσεων στο ερωτηματολόγιο των μεταναστών ($\alpha = ,65$).

Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τη φοίτηση μεταναστών και Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς μεταναστών (για γηγενείς μαθητές)

Οι περιγραφικοί δείκτες για το ερωτηματολόγιο των Ελλήνων και των μεταναστών έδειξαν πως γενικά οι μέσοι όροι των μεταβλητών που εξετάζονται είναι μέτριοι προς υψηλοί στην πεντάβαθμη κλίμακα.

2.Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τη φοίτηση μεταναστών και Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς μεταναστών (για γηγενείς μαθητές)

Πίνακας 13: Α. Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και σημείωσε τον βαθμό συμφωνίας που σου ταιριάζει:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
1.Είναι ευχάριστο που στο σχολείο μου φοιτούν παιδιά από άλλες χώρες	10,6	31,2	38,2	10,8	9,3
2.Τα παιδιά από άλλες χώρες είναι καλοδεχούμενα στο σχολείο μου	30,2	43,5	21,4	5,0	
3.Θα ήταν καλύτερα αν τα παιδιά από άλλες χώρες πήγαιναν σχολείο χωριστά από τα ελληνόπουλα		11,6	48,0	27,4	13,1
4.Στην τάξη μου οι ντόπιοι μαθητές έχουν προνόμια σε σχέση με τους μαθητές από άλλες χώρες	3,0	59,5	27,6	7,8	2,0
5.Αν κάποιος Έλληνας μαθητής κανγαδίζει με κάποιον συμμαθητή του από άλλη χώρα, η υπόλοιπη τάξη υποστηρίζει τον ντόπιο	5,3	18,1	45,5	20,6	10,6
6.Πρέπει να δείχνουμε κατανόηση στους μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες		2,3	18,8	46,0	32,9
7.Είμαι έτοιμος να βοηθήσω ένα συμμαθητή μου από άλλη χώρα στο μάθημα ή σε μια δύσκολη στιγμή		1,5	12,6	50,5	35,4

Αντίθετα οι μετανάστες εμφανίζουν υψηλότερο εκατοστιαίο ποσοστό μεταναστών στις προτιμήσεις τους (Μ.Ο=4,8) από ότι οι Έλληνες (Μ.Ο=3,03).

Πίνακας 14: Β. Οι μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
1. Συμπεριφέρονται όπως εμείς		6,0	23,6	46,0	24,4
2. Ντύνονται διαφορετικά από εμάς	1,5	14,8	42,5	24,9	16,3

3. Γίνονται εύκολα φίλοι		1,0	16,8	48,7	33,4
4. Δεν συμμετέχουν στο μάθημα		,3	9,8	53,3	36,7
5. Κάνουν παρέα μόνο με παιδιά από τη χώρα τους		7,3	14,1	55,5	23,1
6. Δεν μιλούν καλά ελληνικά	2,3	26,9	44,0	24,1	2,8
7. Δεν προετοιμάζουν τα μαθήματά τους στο σπίτι	2,8	13,8	47,5	22,1	13,8
8. Δεν φροντίζουν την καθαριότητά τους	3,0	13,1	44,2	24,9	14,8
9. Προκαλούν προβλήματα στο σχολείο	,3	2,8	17,1	44,7	35,2

4. Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τη φοίτηση μεταναστών και Αντιλαμβανόμενων Διακρίσεων εναντίον των μεταναστών (για μετανάστες μαθητές)

Οι περιγραφικοί δείκτες για το ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τη φοίτηση μεταναστών και Αντιλαμβανόμενων Διακρίσεων εναντίον των μεταναστών (για μετανάστες μαθητές), έδειξαν πως γενικά οι μέσοι όροι των μεταβλητών που εξετάζονται είναι μέτριοι προς υψηλοί στην πεντάβαθμη κλίμακα.

Πίνακας 15: Α. Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και σημείωσε τον βαθμό συμφωνίας που σου ταιριάζει:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
1.Είναι ευχάριστο που φοιτώ σε ελληνικό σχολείο		16,1	32,0	32,9	19,0
2.Τα παιδιά από άλλες χώρες είναι καλοδεχούμενα στο ελληνικό σχολείο		4,6	8,8	49,8	36,8
3.Θα ήταν καλύτερα αν τα παιδιά από άλλες χώρες πήγαιναν σχολείο χωριστά από τα ελληνόπουλα	1,5	4,4	16,1	44,1	33,9
4.Στην τάξη μου οι Έλληνες μαθητές έχουν προνόμια σε σχέση με τους μαθητές από άλλες χώρες	,7	10,5	17,6	43,9	27,3
5. Αν κάποιος Έλληνας μαθητής καυγαδίζει με κάποιον συμμαθητή του από άλλη χώρα, η υπόλοιπη τάξη υποστηρίζει τον Έλληνα	3,7	20,2	38,5	29,3	8,3

Οι περιγραφικοί δείκτες για το ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τη φοίτηση μεταναστών και Αντιλαμβανόμενων Διακρίσεων εναντίον των μεταναστών (για όλους τους μαθητές), έδειξαν πως γενικά οι μέσοι όροι των μεταβλητών που εξετάζονται είναι χαμηλοί ως προς τους γηγενείς και μέτριοι προς υψηλοί για τους μετανάστες στην πεντάβαθμη κλίμακα.

**Πίνακας 16: Για όλους
Β. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι σε βοηθούν στο μάθημα ή σε μια δύσκολη στιγμή:**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
Γηγενείς					
1.ο δάσκαλος / η δασκάλα σου	38,2	34,7	14,6	10,6	2,0
2.οι συμμαθητές σου	38,2	34,7	14,6	10,6	2,0

3.οι άνθρωποι στη γειτονιά σου	2,8	14,8	44,7	23,6	14,1
Αλλοδαποί					
1.ο δάσκαλος / η δασκάλα σου	5,1	17,8	34,1	28,8	11,5
2.οι συμμαθητές σου	1,0	5,1	13,7	48,0	32,2
3.οι άνθρωποι στη γειτονιά σου	40,0	29,0	8,8	13,9	8,3

Οι περιγραφικοί δείκτες για το ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τη φοίτηση μεταναστών και Αντιλαμβανόμενων Διακρίσεων εναντίον των μεταναστών, (για όλους τους μαθητές) έδειξαν πως γενικά οι μέσοι όροι των μεταβλητών που εξετάζονται είναι υψηλοί ως προς τους γηγενείς και μέτριοι προς υψηλοί για τους μετανάστες στην πεντάβαθμη κλίμακα.

Πίνακας 17: Γ. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι σε αδικούν:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
Γηγενείς					
1.ο δάσκαλος / η δασκάλα σου		1,8	9,3	50,3	38,7
2.οι συμμαθητές σου		6,0	18,8	49,0	26,1
3.οι άνθρωποι στη γειτονιά σου	3,5	27,6	39,7	26,4	2,8
Αλλοδαποί					
1.ο δάσκαλος / η δασκάλα σου		3,2	13,4	48,0	35,4
2.οι συμμαθητές σου		6,6	18,5	48,5	26,3
3.οι άνθρωποι στη γειτονιά σου	2,4	25,4	38,8	27,3	6,1

Συζήτηση

Όπως ήταν αναμενόμενο οι μετανάστες μαθητές εκφράζουν θετικότερες στάσεις από τους Έλληνες συμμαθητές τους όσον αφορά τη φοίτηση των μεταναστών στο σχολείο. Η υπόθεση αυτή συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία, από την οποία γενικά φάνηκαν θετικές στάσεις των μεταναστών μαθητών έναντι στο ελληνικό σχολείο (Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1993). Αντίθετα, υπάρχει η παρατηρούμενη απροθυμία της κυρίαρχης ομάδας να δεχτούν τους «ξένους» λόγω της προσήλωσης στα πολιτιστικά πρότυπα της ομάδας και την ισχυρή πολιτιστική τους ταυτότητα (Ward & Kennedy, 1992). Σημαντική, επίσης, φάνηκε η αλληλεπίδραση της καταγωγής στις στάσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Γεώργας, Δ. (1999). Κοινωνική ψυχολογία (Τομ. Α, Β). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ., & Παπαστυλιανού, Α. (1993). Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Chryssochoou, X. (2003). Studying identity in social psychology. Some thought on the definition of identity and its relation to action. *Journal of Language and Politics*, 2(2), 225-242.
- Sherif, M. (1967). *Social Interaction. Process and Products*. Chicago, IL: Aldine Sherif, M., & Sherif, C. W. (1967). Attitude as the individual's own categories: The social judgment-involvement approach to attitude and attitude change. In C. W. Sherif, & M. Sherif (Eds.), *Attitude, ego-involvement and change* (pp. 105-140). London: John Wiley.

- Berry, J. (1988), Acculturation and mental health, in: Pierre R. Dasen, J.W. Berry, Norman Sortorius (eds): Health and Cross - Cultural Psychology, Towards applications London, Sage.
- Berry, J. W. (1990). The role of psychology in ethnic studies. *Canadian Ethnic Studies*, 22 (1), 8-21
- Berry, J. W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology*, 40, 12-21.
- Berry, J. W., Dasen, P. R., Poortinga, Y. H., & Segall, M. H. (1996). Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Berry, J. W., Dasen, P. R., Poortinga, Y. H., & Segall, M. H. (1992). Cross-cultural psychology: Research and applications, New York: Cambridge University Press.
- Berry, J.W. & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P. Dasen, J.W. Dasen & N. Santorius (Eds.), Health and cross-cultural psychology: Towards applications (pp. 207-239). London: Sage.
- Berry, J.W. & Kostovcik, N. (1990). Psychological adaptation of Malaysian students in Canada. In A.H. Othman & W.R.A. Rahman (Eds.), Psychology and socio-economic development (pp. 155-162).
- Berry, J.W. & Sam, D.L. (1996). Acculturation and adaptation. In J.W. Berry, M.H. Segall, & C. Kagitcibaci (Eds.) Handbook of Cross Cultural Psychology: Social behavior and applications (pp.291-326).
- Berry, J.W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated aboriginal community. *Journal of cross-cultural psychology*, 1, 239-252.
- Berry, J.W. (1980). Social and cultural change. In H.C. Triandis & R. Brislin (Eds.), Handbook of cross-cultural psychology, vol. 5, social (pp. 211-279). Boston:
- Berry, J.W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, 69-85.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-778.
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *SouthWestern Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Halpern, D. (1993). Minorities and mental health. *Social Science and Medicine*, 36, 597-607.
- Harker, K. (2001). Immigrant generation, assimilation and adolescent psychological well-being. *Social Forces*, 79(3): 969-104, March. The University of North Carolina Press.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown & S. Gaertner (Eds.), Handbook of social psychology: Intergroup processes (pp. 386-406). Oxford, U.K.:
- Phinney, J.S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J.S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J.S., (1993). A three-stage model of ethnic identity development. In M. Bernal & G. Knight (Eds.), Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities (pp. 61-70). Albany: State University of New York Press.
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity immigration and well-being: An international perspective. *Journal of Social Issues*, 57, No. 3, (pp.493-510).
- Roccas, S., Horenczyk G. And Schwartz S. (2000). Acculturation discrepancies and well being: the moderating role of conformity. *European Journal of Social Psychology*, 30, (323-334).
- Rosenberg, M. (1986). Conceiving the self. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

- Tartakovsky, E. & Schwartz, S.H. (2001). Motivation for emigration, values, well-being and identification among young Russian Jews. *International Journal of Psychology*, 36, 88-99.
- Triandis, H. (2005). Πρόλογος. Στο: Παπαστυλιανού, Α. (Επιμ.), Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή (σελ. 11-12). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod Probes of Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1006-1020.
- Γεώργας, Δ., & Παπαστυλιανού Α. (1993). Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής, Αθήνα: Ερευνητικό πρόγραμμα της γενικής γραμματείας απόδημου ελληνισμού.
- Γεώργας, Δ., Χατζή, Α., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Ντάλλα, Μ., Ανδρεοπούλου, Σ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2004). Στάσεις απέναντι στην Ευρώπη και εθνική ταυτότητα. *Ψυχολογία*, 11(1), 87-105.
- Ντάλλα, Μ. (2000). Στάσεις και συμπεριφορά γηγενών μαθητών προς τους Πόντιους και Βορειοηπειρώτες συμμαθητές τους: ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Παπαστυλιανού, Α. (2000). Ψυχοκοινωνική ένταξη μεταναστών. Διημερίδα ΕΕΨΥΝΠ & Παιδοψυχιατρική Κλινική Νοσ. «Αγία Σοφία» με θέμα «Μετανάστευση/ Παλιννόστηση: Ψυχοκοινωνική υγεία και προσαρμογή παιδιών και εφήβων». Αθήνα.
- Παπαστυλιανού, Α. (2002). Η διαρροή παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών: Κοινωνικο-ψυχολογική προσέγγιση (Τόμος Α & Β).
- Παπαστυλιανού, Α. (2005). Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής στην οικογένεια μεταναστών-παλιννοστούντων στην Ελλάδα: Συστημικό πλαίσιο παρέμβασης. Στο: Παπαστυλιανού, Α. (Επιμ.), Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή (σελ. 321-354). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.χ). Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Εφηβική ηλικία, τομ. 4, Αθήνα: χωρίς εκδ. οίκο.
- Πετράκου, Η.Β. (2001). Η κατασκευή της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Στο συλλογικό τόμο: Μετανάστες στην Ελλάδα. Μαρβάκης Α., Παρισανόγλου Δ., Παύλου Μ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Real foreign population as recorded in the 2001 census, Greece: significant nationalities. Available online from <http://www.mmo.gr>
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2002). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΔΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΤΟΥ ΕΜΦΥΛΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΥΓΓΑΡΙΑ

Σπουρδαλάκη Μαρία

MSc στον τομέα "Πολιτισμός: με έμφαση στην ποιότητα ζωής, την επικοινωνία και την υλική και άυλη πολιτιστική κληρονομιά"

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι διερευνηθεί ο ρόλος και θέση των Ελληνίδων πολιτικών προσφύγων του εμφυλίου στη Λαϊκή Δημοκρατία της Ουγγαρίας, σε μια εκ των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης που υποδέχτηκε τους Έλληνες πρόσφυγες μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο (1946-1949). Παρουσιάζονται πρακτικές μετακίνησης των κομμουνιστριών από τη χώρα, γίνεται λόγος για το «παιδομάζωμα»/ «παιδοσώσιμο», ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον πρώτο εκπατρισμό χιλιάδων παιδιών με συνοδεία νεαρών, οι οποίες έπαιξαν τον ρόλο της «μάννας».

Το πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων περιλαμβάνει: Α) το λόγο της επίσημης-κυρίαρχης μνήμης, Β) το λόγο των μέσων επικοινωνίας της εποχής, και πιο συγκεκριμένα της ελληνικής εφημερίδας των προσφύγων της Ουγγαρίας, με τίτλο «Λαϊκός Αγώνας», και Γ) το λόγο της βιωμένης οπτικής των γυναικών, μέσω της βιογραφικής μεθόδου.

Η κύρια διαπίστωση είναι ότι η γυναίκα στη Λαϊκή Δημοκρατία της Ουγγαρίας είναι ένα υποκείμενο ταξικό, που υπακούει στο ιδεολογικό αρχέτυπο του κόμματος, χωρίς ωστόσο να αποφορτίζεται από τις έμφυλες υποχρεώσεις.

Λέξεις κλειδιά: εμφύλιος πόλεμος, πρόσφυγες, γυναίκες, φύλο, ταξικό υποκείμενο

1. Εισαγωγή

Ο εμφύλιος πόλεμος διεξήχθη στην Ελλάδα τα έτη 1943/45- 1949 και αποτελεί συνέπεια του «μοιράσματος» του κόσμου, μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, μεταξύ Ανατολής και Δύσης, όπως όριζε η συμφωνία της Γιάλτας. Οι συνέπειες του εμφυλίου πολέμου είναι ίσως από τις πιο τραυματικές που έχει γνωρίσει η σύγχρονη ιστορία της Ελλάδος. Μια από αυτές είναι τα προσφυγικά ρεύματα προς τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Βουλγαρία, Ουγγαρία, Τσεχοσλοβακία, Γιουγκοσλαβία και Σοβιετική Ένωση, είναι μόνο μερικές από τις χώρες που υποδέχτηκαν τους Έλληνες πρόσφυγες, άνδρες, γυναίκες και παιδιά. Τα παιδιά ανήκαν στις πρώτες ομάδες εκπατρισμένων. Αναφερόμαστε στο λεγόμενο «παιδομάζωμα» ή «παιδοσώσιμο» που έλαβε χώρα από το 1948, με παιδιά να ταξιδεύουν από τα χωριά της Βόρειας Ελλάδας προς τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου οι γυναίκες με σθένος, θάρρος, δύναμη και πειθαρχία πολέμησαν στον πλευρό των ανδρών στα βουνά. Η συμμετοχή τους ήταν ιδιαίτερος μεγάλη, τόσο στον ΕΛΑΣ όσο και στον ΔΣΕ, ενώ οι θέσεις που κατείχαν ήταν από το πεδίο μάχης μέχρι και τα νοσοκομεία. Είναι χαρακτηριστικό, ωστόσο, ότι οι γυναίκες, παρά την «ηρωική» τους συμμετοχή, διατήρησαν τις τυπικά παραδοσιακές «γυναικείες» αρετές. Και αυτό μπορεί να ειπωθεί καθώς κατά τη διάρκεια του παιδομαζώματος, νεαρές γυναίκες έπαιξαν τον ρόλο της «μάννας».

Οι χώρες που υποδέχτηκαν τα προσφυγικά ρεύματα υπηρέτούσαν και εφάρμοζαν τα κομμουνιστικά ιδεώδη, τα οποία μεταξύ άλλων πρέσβευαν την ισότητα των γυναικών εντός της κοινωνίας. Έτσι, τουλάχιστον θεωρητικά, φαίνεται ότι οι έμφυλες διακρίσεις δεν διακρίνονταν εντός του κομμουνιστικού καθεστώτος. Η συμμετοχή των γυναικών στον εμφύλιο πόλεμο είναι ένα δείγμα της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Ωστόσο, επειδή πρόκειται για ένα ιδεολογικό αρχέτυπο και επειδή πολλές φορές η θεωρία διαφέρει από την πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου και της θέσης της γυναίκας στις σοσιαλιστικές χώρες, στη σκιαγράφηση του προφίλ των γυναικών εντός μιας σοσιαλιστικής κοινωνίας και τη διάκριση της σε έμφυλο ή ταξικό υποκείμενο.

Βασικός κορμός μελέτης αποτελεί ο ρόλος και η θέση των γυναικών, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα από τις μνήμες των ελληνίδων πολιτικών προσφύγων του εμφυλίου που εγκαταστάθηκαν στη Λαϊκή Δημοκρατία της Ουγγαρίας και συγκεκριμένα στο ελληνικό χωριό «Μπελογιάννης». Για να γίνει αυτό εφικτό, η μεθοδολογία βασίστηκε τόσο σε γραπτές πηγές, όσο και σε προφορικές μαρτυρίες, ενώ το υλικό προέρχεται από επιτόπια έρευνα στην Ουγγαρία μέσω του ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Κρήτης: : «Ζωντανές αναπαραστάσεις σε μια ξένη χώρα. Η περίπτωση των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων και των απογόνων τους στο χωριό Μπελογιάννης της Ουγγαρίας (1950)».

2. Κυρίως μέρος

Ο Ελληνικός εμφύλιος αποτελούσε έναν ολοκληρωτικό πόλεμο, καθώς σε αυτόν εμπλέκονταν πολίτες, άνδρες, γυναίκες και παιδιά (Δεμερτζής, 2011). Αποτελεί ένα μελανό σημείο στις σελίδες της σύγχρονης Ελληνικής ιστορίας, αφού έσπειρε τον διχασμό ακόμα και μεταξύ οικογενειών. Με

το πέρασμα των χρόνων, μάλιστα, ο εμφύλιος θεωρήθηκε ως ένα ολικό κοινωνικό γεγονός, το οποίο αποτυπώθηκε στις μνήμες των ανθρώπων ως πολιτισμικό τραύμα. Η πολιτισμική κατασκευή του τραύματος βρίσκεται ανάμεσα στο κενό μεταξύ του γεγονότος και της αναπαράστασής του. Όταν οι αναπαραστάσεις αυτές σκιαγραφήσουν την κοινωνική πραγματικότητα με όλα όσα χαράχθηκαν στη συνείδηση και τη μνήμη των ανθρώπων και στη συνέχεια μεταβληθεί η μελλοντική τους ταυτότητα, τότε μπορούμε να αναφερόμαστε στη λεγόμενη “τραυματική διαδικασία” και στη μετατροπή του γεγονότος σε πολιτισμικό τραύμα (Δεμερτζής, 2011). Η υπερορία και ο εκπατρισμός ανταρτών, τραυματιών, γυναικών και παιδιών αποτελούν μια από τις πιο τραυματικές εκβάσεις της εμφύλιας αυτής κατάστασης.

Στην ιστοριογραφία του Ελληνικού εμφυλίου το ζήτημα των παιδιών φαίνεται να έχει αποκτήσει μια σημαντική σημασιολογική και ιδεολογική διχογνωμία. Αφενός υποστηρίζεται ότι το «παιδοσώσιμο» ήταν μια πράξη διάσωσης των παιδιών από τους βομβαρδισμούς και την βιαιοπραγίες του κυβερνητικού στρατού από την Προσωρινή Κυβέρνηση του Βουνού. Αφετέρου, μιλώντας για «παιδομάζωμα», κατηγορίες για αρπαγή και κατ’ επέκταση στρατολόγηση των νέων επωμίζονται στο ΔΣΕ και το ΚΚΕ (Λαγάνη & Μποντίλα, 2012).

Η μετακίνηση των παιδιών έγινε υπό τη συνοδεία Ελληνίδων νεαρών γυναικών. Στις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, όπως και στις προφορικές μαρτυρίες οι γυναίκες αυτές εντοπίζονται με τον όρο «μάνες». Οι «μάνες» είχαν υπό την ευθύνη τους τα παιδιά, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των ταξιδιών αλλά και κατά την παραμονή τους στις σοσιαλιστικές χώρες.

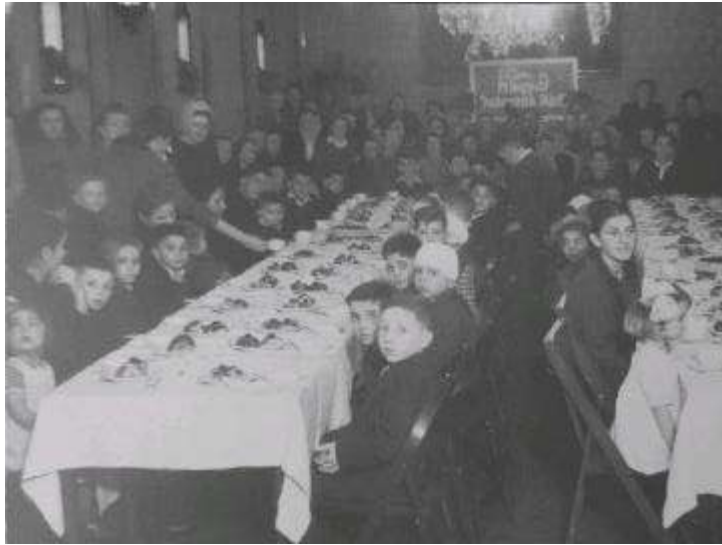
Η αρχική διανομή των προσφύγων από την Ελλάδα αποφασίστηκε με βάση τη στρατιωτική δομή του ΔΣΕ, τους σχεδιασμούς του ΚΚΕ και τέλος τις δυνατότητες των χωρών υποδοχής. Η Σοβιετική Ένωση υποδέχτηκε τα ένοπλα τμήματα του ΔΣΕ, ενώ στις Λαϊκές Δημοκρατίες της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης κατέφυγαν ο άμαχος πληθυσμός, τα παιδιά, οι ανάπηροι και οι τραυματίες.

Με τη λήξη του εμφυλίου, αποφασίστηκε η διασπορά των Ελλήνων κομμουνιστών στις Ανατολικές χώρες, καθώς θεωρούνταν από την ελληνική κυβέρνηση ως την επικείμενη απειλή για το ελληνικό κράτος. Συγκεκριμένα, στις 3 Σεπτεμβρίου του 1949, ο Νίκος Ζαχαριάδης, αφού ταξίδεψε μέχρι το τουριστικό θέρετρο Ρίτσα της Γεωργίας, συναντήθηκε με το Στάλιν προκειμένου να συζητήσουν τη νέα πολιτική στρατηγική του ΚΚΕ αλλά και την τύχη των Ελλήνων κομμουνιστών. Εντούτοις, η προδοτική στάση ή το πισώπλατο χτύπημα του Τίτο, όπως το αποκάλεσε ο Νίκος Ζαχαριάδης στην 6η Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ, στάθηκε αρωγός για τη λήψη αποφάσεων και κατ’ επέκταση τη μετακίνηση του πληθυσμού.

Η κατανομή των προσφύγων στις Ανατολικές χώρες δεν έγινε υπό ισορροπημένες κατευθύνσεις. Από τη μια, η άμεση ανάγκη για περίθαλψη των τραυματιών και από την άλλη οι επιθυμίες των ίδιων για τον προορισμό μετακίνησης δεν επέτρεψαν την απόλυτα αναλογική κατανομή. Ωστόσο, οι χώρες που υποδέχτηκαν τους Έλληνες πρόσφυγες ήταν η Σοβιετική Ένωση, η Αλβανία, η Γιουγκοσλαβία, η Βουλγαρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία η Ρουμανία και η Ανατολική Γερμανία. (Τσέκου, 2013).

Τα πρώτα χρόνια πέρασαν εντός αυτών των χωρών διαμονής, με τους Έλληνες να έχουν συνθέσει μια μικρή ελληνική κοινότητα εντός των μεγάλων κοινωνιών των χωρών, με την ελπίδα του επαναπατρισμού να μην έχει σβήσει. Το 1949, ωστόσο, πάρθηκε η οριστική απόφαση για την υποχρεωτική παραμονή των Ελλήνων προσφύγων στην υπερορία, σε όλες δηλαδή τις χώρες υποδοχής της Ανατολικής Ευρώπης. Τότε, τα στελέχη του ΚΚΕ εξέφρασαν την επιθυμία για μαζική εγκατάσταση των Ελλήνων σε περιοχές οι οποίες έμοιαζαν με την πατρίδα τους, καθώς η πλειονότητα αυτών προέρχονταν από ορεινές περιοχές ασκώντας γεωργικές και κτηνοτροφικές δουλειές. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιτύγχαναν τη διατήρηση της συνοχής μεταξύ των προσφύγων καθώς και τη διαφύλαξη αφενός της ελληνικής τους ταυτότητας και αφετέρου της κομμουνιστικής ιδεολογίας.

Μια από τις χώρες υποδοχής ήταν η Λαϊκή Δημοκρατία της Ουγγαρίας, η οποία την άνοιξη του 1948 υποδέχθηκε τις πρώτες ομάδες παιδιών. Συγκεκριμένα, στις αρχές Απριλίου, σύμφωνα με επίσημη αναφορά της Εθνική Επιτροπής Βοήθειας, υποδέχθηκε 2.000 παιδιά.



Εικόνα 1: 21 Γενάρη 1949 – Η φιλοξενία ελληνόπουλων απ' το χωριό Θηριόπετρα

Η εγκατάσταση των παιδιών και των προσφύγων ήταν το κύριο μέλημα της Ουγγρικής κυβέρνησης αλλά και της Προσωρινής Κυβέρνησης Ελλάδος. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τις ιστορικές πηγές, ανατέθηκε στον Πέτρο Κόκκαλη, χειρουργό ιατρό και υπουργό Υγείας, Κοινωνικής Πρόνοιας και Παιδείας της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης, η οργάνωση της εγκατάστασης των παιδιών καθώς και της φοίτησής τους στη χώρα υποδοχής. Σε μια χώρα, όπου τα παιδιά δεν έπρεπε σε καμία περίπτωση να εγκαταλείψουν την ελληνική ταυτότητα καθώς και την κομμουνιστική ιδεολογία.

Έτσι, λοιπόν, τον Αύγουστο του 1948, ο Πέτρος Κόκκαλης εισηγήθηκε με επίσημη αναφορά τη δημιουργία ελληνικών σχολείων στην Ουγγαρία, υπό την καθοδήγηση και τον έλεγχο του Ουγγρικού Υπουργείου Παιδείας. Όπως μάλιστα ο ίδιος αποσαφηνίζει στην αναφορά, στα σχολεία θα δίδασκαν Έλληνες εκπαιδευτικοί τη μητρική γλώσσα των παιδιών (ελληνικά/ μακεδονικά), ενώ στα μαθήματα θα συμπεριλαμβάνονταν η ουγγρική γλώσσα, η φυσιογνωσία, η Ελληνική ιστορία, η γεωγραφία, οι πολιτικές γνώσεις, οι τεχνικές γνώσεις καθώς και η φυσική αγωγή. Όλα αυτά δηλαδή που θα συνέθεταν μια ενήλικη προσωπικότητα με ελληνική ταυτότητα, όπως και με κομμουνιστικά και σοσιαλιστικά ιδεώδη.

Παρόλο που η συνοχή και οι δεσμοί μεταξύ των Ελλήνων είχαν διατηρηθεί, το Ουγγρικό κράτος, λόγω της μεγάλης προσφυγικής εισροής, αντιμετώπιζε κάποια πρακτικά ζητήματα. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με επιστολή, τον Οκτώβριο του 1948, η Γραμματεία του Ουγγρικού κόμματος ζητά τη σύνταξη ενός νέου επιχειρησιακού οργάνου, το οποίο θα στέκεται αρωγός στη διαδικασία εγκατάστασης των προσφύγων, μαζί με το Υπουργείο Πρόνοιας της Ουγγαρίας.

Με τη δημιουργία, λοιπόν, νέων επιχειρησιακών οργάνων, παραχωρούνταν μια προσωρινή λύση στα προβλήματα που αναδύονταν, μέχρι και το 1950, όπου η Γραμματεία του Ουγγρικού Κόμματος των Εργαζομένων θέλησε να δώσει ένα τέλος σε αυτά. Έτσι, τον Απρίλιο του 1950, στα ανώτερα κομματικά και κρατικά όργανα ξεκίνησε η συζήτηση της μόνιμης εγκατάστασης και εξασφάλισης εργασίας των Ελλήνων προσφύγων στην Ουγγαρία. Εκείνη την εποχή, σύμφωνα με τα στοιχεία που διατίθενται, υπήρχαν στην Ουγγαρία 7.000 Έλληνες. Από τον συνολικό αυτό αριθμό, 3.000 ήταν τα ελληνόπουλα, τα οποία είχαν τοποθετηθεί για την εκπαίδευσή τους σε ελληνικά σχολεία που είχαν δημιουργηθεί, και 4.000 ενήλικες πρόσφυγες, οι οποίοι απασχολούνταν ανά

τακτικά χρονικά διαστήματα σε εργασίες κοντά στα θέρετρα που διέμεναν. Ωστόσο, η κατάσταση έχρηζε άμεσης παρέμβασης, καθώς από τη μια, οι συνθήκες διαμονής εμφανίζονταν προβληματικές, ενώ από την άλλη, ένας μεγάλος αριθμός ενηλίκων έμενε στην απραξία και στο περιθώριο. Η κοινότητα των Ελλήνων προσφύγων στην Ουγγαρία, τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής τους, θεωρούνταν η ομάδα των αδύναμων, ξεριζωμένων, ανυπεράσπιστων και αβοήθητων, η οποία περίμενε ένα χέρι βοήθειας από τη χώρα υποδοχής (Φωκάς, 2017).

Για το λόγο αυτό, η εισήγηση της Γραμματείας του Ουγγρικού Κόμματος παρουσίαζε πιθανές σκέψεις για τη μόνιμη τοποθέτηση των προσφύγων. Συγκεκριμένα, η ένταξη των Ελλήνων στην εργασία φάνταζε επιτακτική για καθαρά βιοποριστικούς λόγους, από τη στιγμή που η οικονομική κρατική ενίσχυση δεν μπορούσε να κρατήσει για πολύ καιρό ακόμα. Η εργασία των Ελλήνων προσφύγων μπορούσε να κατανεμηθεί στους κλάδους της γεωργίας και της βιοτεχνίας. Οι γεωργικές εργασίες για τους Έλληνες ήταν μια γνώριμη απασχόληση, αφού πριν την άφιξη τους στην Ουγγαρία ασχολούνταν με τη γεωργία, είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και προέρχονταν από την Ελληνική ύπαιθρο. Εν αντιθέσει με τη βιοτεχνία και τον αστικό τρόπο ζωής, για τους οποίους οι πρόσφυγες έπρεπε να εκπαιδευτούν και να καταρτιστούν (Φωκάς, 2017).

Με τις σκέψεις αυτές να περιτριγυρίζουν το μυαλό των αρμόδιων, παρουσιάστηκαν 2 προτάσεις. Η πρώτη, πρότεινε την τοποθέτηση των Ελλήνων προσφύγων, που μπορούν να εργαστούν στη βιομηχανία, σε ένα πρώην εκτός λειτουργίας καπνεργοστάσιο στην περιοχή Κούμπανια (Kobanya) της Βουδαπέστης, το οποίο θα διαμορφωνόταν ειδικά για εκείνους σε κατοικίες. Η δεύτερη παρουσίαζε 3 εναλλακτικές λύσεις για την εγκατάστασή τους στον αγροτικό τομέα μεταξύ των οποίων ήταν η κατασκευή ενός νέου, εξ ολοκλήρου ελληνικού χωριού.

Το “Ελληνικό χωριό” ξεκίνησε να χτίζεται τον Ιούνιο του 1950, με την συμβολή των Ελλήνων προσφύγων, οι οποίοι με την εθελοντική του εργασία μέσα σε λίγους μήνες κατάφεραν να χτίσουν 301 διαμερίσματα με ένα δωμάτιο, 117 διαμερίσματα με δύο δωμάτια, σχολείο, παιδικό σταθμό, βιβλιοθήκη, ιατρεία, εκπολιτιστικό κέντρο και δημαρχείο. Όλα τα απαραίτητα συγκροτήματα για την έναρξη μιας ανεξάρτητης κοινότητας. Όλα αυτά, μαζί με το δίκτυο ηλεκτρικού ύδρευσης που διέθετε, τα σύγχρονα σπίτια με μπάνια συνέθεταν το πιο αναπτυγμένο χωριό σε εκείνη την περιοχή.

Με το τέλος της ανοικοδόμησης του χωριού, εγκαταστάθηκαν περίπου 1700 πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν. Το 1951 ιδρύθηκε ένας βιοτεχνικός συνεταιρισμός για τις γυναίκες του χωριού, ενώ το 1952 ιδρύεται για τους άνδρες ο αγροτικός συνεταιρισμός “Ειρήνη”. Εντούτοις, λίγα χρόνια αργότερα, το 1954, θεωρήθηκε επιτακτική ανάγκη η ίδρυση ενός βιοτεχνικού συνεταιρισμού, στον οποίο θα απασχολούνται πάνω από 1500 γυναίκες που βρίσκονταν στο χωριό.

Όσον αφορά το όνομα του χωριό, στις αρχές ονομάστηκε Ελληνοχώρι. Δύο χρόνια αργότερα, όμως, μετά το θάνατο του «ήρωα», όπως τον αποκαλούσαν οι κομμουνιστές, Νίκου Μπελογιάννη, το χωριό πήρε το όνομά του, προς τιμήν του ίδιου. Ο Νίκος Μπελογιάννης ήταν ηγετικό στέλεχος του ΚΚΕ, που καταδικάστηκε σε θάνατο για κατασκοπεία την περίοδο του εμφυλίου, και εκτελέστηκε στις 30 Μαρτίου 1952. Ένας αρκετά σπουδαίος και πολυσήμαντος φόρος τιμής σε έναν Έλληνα κομμουνιστή, που παρέδωσε τη ψυχή του για τα ιδεώδη του.

Το χωριό για χρόνια κατοικούνταν μόνο από Έλληνες, οι οποίοι προσπαθούσαν να διαφυλάξουν αναλλοίωτο το ελληνικό στοιχείο. Η διδασκαλία των ελληνικών στο σχολείο, οι εθνικές εορτές και παραδόσεις, οι αθλητικές δραστηριότητες καθώς και η τοπική ελληνική εφημερίδα, με τον τίτλο «Λαϊκός Αγώνας», είναι μόνο μερικά δείγματα της προσπάθειας των προσφύγων να διατηρήσουν την ελληνική τους ταυτότητα και τη συνοχή μεταξύ τους. Βέβαια, με την πάροδο του χρόνου και την ένταξη τους στην ουγγρική κοινωνία, η ελληνική τους ταυτότητα άρχισε να κλονίζεται με την εισροή των ουγγρικών στοιχείων. Οι γάμοι μεταξύ Ελλήνων και Ούγγρων έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση διττής ταυτότητας, ακόμα και στις επόμενες γενιές (Βλάχος, Ράπτης, Φωκάς, 2017).



Εικόνα 3: Αεροφωτογραφία του χωριού Μπελογιάννη και εθελοντική εργασία για την οικοδόμηση της βάσης του χωριού

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Πώς διαμορφώνεται ο ρόλος των γυναικών σε μια χώρα με σοσιαλιστικό καθεστώς;
- Εικόνες και αναπαραστάσεις των γυναικών του εμφυλίου πολέμου, στις γραπτές πηγές και στην προφορική αφήγηση.
- Σε τελική ανάλυση, στα παραπάνω πλαίσια, ποια είναι η κυρίαρχη αντίληψη που διαμορφώνεται για τη γυναίκα όσον αφορά τον έμφυλο και ταξικό της ρόλο. Συνεπώς, και τις “πρέπουσες” πρακτικές που προβάλλονται αφενός και το βίωμα αυτών αφετέρου.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η μέθοδος έχει συνδεθεί κυρίως με την ανάλυση άρθρων του Τύπου, διαφημίσεων, δημόσιων ομιλιών πολιτικών προσώπων. Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, όπως είναι οι συνεντεύξεις, οι προσωπικές επιστολές, τα ημερολόγια κ.α (Κυριαζή, 2011).

Η ανάλυση περιεχομένου θα γίνει αφενός στον γραπτό λόγο και αφετέρου στις βιογραφικές συνεντεύξεις. Οι γραπτές πηγές προέρχονται από την εφημερίδα των Ελλήνων προσφύγων στην Ουγγαρία, τον «Λαϊκό Αγώνα», η οποία κυκλοφόρησε από το 1950 έως το 1975. Στην προκειμένη εργασία αναλύονται τα φύλλα των πρώτων πέντε ετών. Πρόκειται για μια κομματική εφημερίδα, που ενημέρωνε και προπαγάνδιζε τους αναγνώστες της υπό το γνώμονα της κομμουνιστικής ιδεολογίας. Στην περίπτωση της ανάλυσης των άρθρων, αφενός εστιάζω στα κείμενα που έχουν υπογράψει γυναίκες ή αναφέρονται στις γυναίκες, αφετέρου λαμβάνω υπόψιν μου τον έλεγχο των κειμένων πριν δημοσιευθούν, την λογοκρισία που τυχόν δέχονταν και κατ' επέκταση τον προπαγανδιστικό ρόλο που κατείχαν ή και τα μηνύματα που επιθυμούσαν να περάσουν. Βέβαια, υπάρχει και η παράμετρος ότι οι συγγραφείς που δημοσίευαν κείμενα στον «Λαϊκό Αγώνα» γνώριζαν πολύ καλά την πολιτική γραμμή της εφημερίδας.

Επιπρόσθετα, στις γραπτές πηγές αναλύεται το περιεχόμενο από το πρώτο κεφάλαιο του τόμου με τίτλο: «Βιβλιογραφική Συλλογή των Ελλήνων πτυχιούχων (1948-2008)». Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει μια λίστα με τους Έλληνες που έφτασαν σε παιδική ακόμα ηλικία, από το 1948 έως το 1952, στην Ουγγαρία και οι οποίοι πήγαν σχολείο αλλά και εργάστηκαν στη χώρα. Η ανάλυση

επικεντρώνεται, αφενός στον αριθμό των γυναικών που κατάφεραν να μορφωθούν και να εργαστούν, αφετέρου στο είδος του επαγγέλματος και της επαγγελματικής ανόδου που κατάφεραν να πετύχουν οι γυναίκες. Όλα αυτά πάντα σε σύγκριση με τους άνδρες.

Επιπλέον, ανάλυση περιεχομένου θα γίνει και στις προφορικές αφηγήσεις/ βιογραφικές συνεντεύξεις των γυναικών προσφύγων, που έφτασαν σε μικρή ηλικία στη Βουδαπέστη, της κας Σοφίας και της κας Σοφίας Ζ. . Πρόκειται για ανάλυση προσωπικού βιώματος, το οποίο θα αφορά το ταξίδι προς τη χώρα υποδοχής, την άφιξη, την εγκατάσταση και την αφομοίωση τους στην κοινωνία της Ουγγαρίας. Η βιογραφία αναγνωρίζεται ως η αποκρυστάλλωση των πολλαπλών διαμεσολαβήσεων του κοινωνικού στο ατομικό αλλά και ως συμπύκνωση της κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένης υποκειμενικότητας (Τσιώλης, 2010).

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Λαϊκός Αγώνας

Από τα πέντε πρώτα χρόνια της έκδοσης της εφημερίδας, ο γυναικείος χαρακτήρας είναι αισθητός. Παρατηρείται ότι η γυναίκα παρουσιάζεται ως μέλος των κομματικών οργανώσεων στην Ουγγαρία, ως φορέας της κομμουνιστικής ιδεολογίας και του σοσιαλισμού, είναι ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας, ακολουθεί την κομμουνιστική νόρμα, τις αρχές και τις υποχρεώσεις που τους ορίζει το κόμμα. Την ίδια στιγμή, φαίνεται και το φρόνημα της συνοχής μεταξύ των γυναικών, ο πόθος για εργασία και μόρφωση, ούτως ώστε να «τιμήσουν» το ΚΚΕ, καθώς και ο ζήλος για τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα. Μάλιστα, αν κάτι από όλα αυτά απουσιάζει, τότε λαμβάνεται ως αδυναμία.

Εντούτοις, το έμφυλο χαρακτηριστικό της γυναίκας, εκείνο της «μητέρας», φαίνεται να έχει μετατραπεί σε καθήκον, καθώς πολλές γυναίκες εργάζονται ως «μητέρες». Εκείνες έχουν την υποχρέωση να διαπαιδαγωγούν τα παιδιά, θεωρούνται ο αρωγός της μόρφωσης και της πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών. Η μάνα γίνεται «εργαζόμενη μητέρα» και τα εκ φύσεως μητρικά χαρακτηριστικά λειτουργούν προς όφελος της κοινωνίας.

Απόρροια λοιπόν όλων των παραπάνω είναι η διαμόρφωση ενός γυναικείου προφίλ και προτύπου. Ενός προφίλ που διαμορφώνεται σύμφωνα με την κομμουνιστική ιδεολογία. Η γυναίκα αντιμετωπίζεται στην εργασία και τη μόρφωση ισότιμα με τον άνδρα. Επομένως, απαλείφεται οποιαδήποτε διάκριση. Επιπλέον, η κοινωνία σέβεται και τιμά το ρόλο της γυναίκας ως μητέρα, αλλά με τρόπο ώστε τα “μητρικά” εκ φύσεως χαρακτηριστικά να λειτουργούν προς όφελος της διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς.

2.2.2 Βιογραφικά Στοιχεία

Εν συνέχεια της ανάλυσης του προφίλ των γυναικών, μελετάμε την εκπαιδευτική πορεία και την επαγγελματική σταδιοδρομία των Ελληνίδων στη Λαϊκή Δημοκρατία της Ουγγαρίας, από τη χρονολογία της άφιξης τους, το 1948, μέσα από τη λίστα ονομάτων και βιογραφικών στοιχείων που υπάρχει στη “Βιβλιογραφική Συλλογή των Ελλήνων πτυχιούχων (1948-2008)”. Να σημειωθεί, ότι στην παρούσα φάση, τα βιογραφικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, καταχωρήθηκαν σε πίνακες, κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές (εκπαιδευτικό – επαγγελματικό επίπεδο γυναικών, φύση επαγγέλματος) και από αυτά προέκυψαν κάποια συμπεράσματα.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι:

- 43 γυναίκες σημείωσαν πρόοδο σε εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο, έναντι των 90 ανδρών.
- Διακρίνεται ένα κοινό επαγγελματικό μοτίβο στις ηλικιακές ομάδες των γυναικών, καθώς οι γυναίκες που έφτασαν το 1948 στην Ουγγαρία, σε ηλικία 15 ετών και άνω και οι οποίες συνόδευαν τα παιδιά καθ’ όλη τη διάρκεια της διαδρομής, παρατηρείται ότι απασχολήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα κάτω των 14 ετών, οι

γυναίκες που έφτασαν στην Ουγγαρία, φαίνεται να εξελίχθηκαν σε μεγαλύτερο εύρος επαγγελμάτων. Ιατροί, οικονομολόγοι, μηχανολόγοι μηχανικοί και καλλιτέχνες είναι μερικές από τις ιδιότητες που ξεχωρίζουν, ενώ δεν λείπουν και οι περιπτώσεις γυναικών που κατέληξαν στο επάγγελμα του ξεναγού.

- Όσον αφορά την έμφυλη διάκριση στα επαγγέλματα, αρκετές γυναίκες ασχολούνται και με ανδροκρατούμενους κλάδους, όπως είναι οι μηχανολόγοι μηχανικοί και οι οικονομολόγοι. Ωστόσο, με μια πιο προσεκτική ματιά, παρατηρείται ότι οι γυναίκες κυριαρχούν στα «γυναικεία» επαγγέλματα, σε εκείνα δηλαδή που απαιτείται η γυναικεία μέριμνα και η μητρική αντίληψη. Για παράδειγμα, το 44% των γυναικών είναι δασκάλες, έναντι του 25,5% των ανδρών. Από την άλλη, στο επάγγελμα του οικονομολόγου, σε ένα επάγγελμα που κατά τον Μαρξ θεωρείται προτέρημα, καθώς σε αυτό βασίζεται η πολιτική οικονομία, η βάση της κοινωνίας, μόλις το 9,3% ανήκει στις γυναίκες, έναντι του 23,3% των ανδρών.

Από όλα τα παραπάνω λοιπόν, μπορεί να επιβεβαιωθεί η ταξική υπόσταση της γυναίκας στην κοινωνία της Ουγγαρίας. Η γυναίκα, όπως και ο άνδρας, θεωρούνταν ένα υποκείμενο που σκοπός του ήταν να παράγει και να προσφέρει στην κοινωνία. Οι γυναίκες φαίνεται να κατέχουν ίσα δικαιώματα εργασίας και εκπαίδευσης με τους άνδρες και να αποκτούν «ελεύθερη πρόσβαση» σε αυτές. Παρόλα αυτά, ο στερεοτυπικός χαρακτήρας στα επαγγέλματα δείχνει ότι παραμένει, καθώς οι «γυναικείοι» κλάδοι δεν εξαλείφονται.

2.2.3 Ανάλυση υλικού συνεντεύξεων

Το επόμενο επίπεδο αποτελεσμάτων αφορά την ανάλυση του προφορικού λόγου των γυναικών, η οποία πραγματοποιήθηκε με βάση τις θεματικές που προέκυψαν από το περιεχόμενο των μαρτυριών. Οι θεματικές ήταν οι εξής:

- **Διαδρομή παιδιών – Από την Ελλάδα στην Ουγγαρία**
- **Εκπαίδευση παιδιών**
- **Επαγγελματική σταδιοδρομία**
- **Κοινωνική Ένταξη και Ενσωμάτωση**

Από αυτές προέκυψαν οι αναφορές στο σημαίνοντα ρόλο της γυναίκας κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου, η συνοδεία των παιδιών στο ταξίδι της προσφυγιάς από τις «μάνες», οι πρώτες αναμνήσεις από την υποδοχή των παιδιών στην Ουγγαρία και η έμφυλη συνύπαρξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της πρώτης περίθαλψής τους, η κομμουνιστική ιδεολογία που συνόδευε την εκπαίδευση των παιδιών, το αυστηρό πρόγραμμα διαπαιδαγώγησης και οι δεσμοί συνοχής μεταξύ αγοριών και κοριτσιών που προέκυπταν από αυτό, οι μεικτές σχολικές τάξεις, ο έμφυλος διαχωρισμός στις εξωσχολικές δραστηριότητες, η ίση δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, η ροπή των νεαρών κοριτσιών προς τα «γυναικεία» επαγγέλματα, η εκμάθηση της ουγγρικής γλώσσας που συνετέλεσε διάλυτο επικοινωνίας μεταξύ Ελλήνων και Ούγγρων, και τέλος, η συμμετοχή των γυναικών στα κοινά.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η γυναίκα εκλαμβάνεται ως το υποκείμενο που έχει καθήκον να μπει σε μια διαδικασία παραγωγής αγαθών, ισότιμα με τον άνδρα. Αυτό προβάλλεται στις δυνατότητες που τις παρέχονται για εργασία, εκπαίδευση, κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα. Η γυναίκα, εντός της Ουγγρικής κοινωνίας, υπό κομμουνιστικό καθεστώς, είναι ένα υποκείμενο ταξικό, το οποίο πρέπει και έχει καθήκον να παράγει και να εργάζεται. Ο Μαρξ στα πρώιμα χειρόγραφα του δήλωνε ότι στην κομμουνιστική κοινωνία, η έννοια του «εργάτη» επεκτείνεται σε όλους τους ανθρώπους και η εργασία ανήκει σε όλους (Μαρξ, 1975).

Παρόλα αυτά, είναι χαρακτηριστικό ότι δεν την απαλλάσσουν από καθήκοντα που απορρέουν από το φύλο της, όσον αφορά την οικογενειακή μέριμνα. Αν και η εικόνα και η αναπαράσταση της γυναίκας πλησιάζει το «ανδρικό» πρότυπο, με τη συμμετοχή της στη διαδικασία παραγωγής, και αφού επωμίζεται όλα τα παραπάνω καθήκοντα, δε φαίνεται να αποποιείται τα «γυναικεία» χαρακτηριστικά. Η γυναίκα ακόμα και σε έφηβη ηλικία περιθάλπει τους τραυματισμένους αντάρτες κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου. Η γυναίκα, ως έφηβη, συνοδεύει ως «μάννα» τα παιδιά στις χώρες υποδοχής της Ανατολικής Ευρώπης, διαπαιδαγωγεί τη νέα γενιά, διαφυλάττει την κουλτούρα και τον πολιτισμό, (συνεχίζει να) έχει το ρόλο της νοικοκυράς και της συζύγου, ενώ ταυτόχρονα μεριμνά για την προσωπική της εξέλιξη (εργασιακή, εκπαιδευτική, κοινωνική).

Όσον αφορά τη σταδιοδρομία την επαγγελματική, η γυναίκα ακολουθεί «γυναικεία» επαγγέλματα, αφού ως επί τον πλείστον σταδιοδρομεί και εργάζεται σε επαγγέλματα που βασίζονται στη φροντίδα, στη διαπαιδαγώγηση και τη μέριμνα. Ο αριθμός των γυναικών που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την ιατρική περίθαλψη υποδηλώνει τον στερεοτυπικό χαρακτήρα της επιλογής επαγγελμάτων. Το ίδιο ισχύει και με τα ανδρικά επαγγέλματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η πλειοψηφία ανδρών που σταδιοδρόμησαν ήταν στην οικονομία.

Εν κατακλείδι, αναδύεται μια διττή εικόνα της γυναίκας ως ταξικού και έμφυλου υποκειμένου. Ως ταξικό υποκείμενο, στη γυναίκα παρέχονται δυνατότητες για εμπλοκή της στην εργασιακή διαδικασία. Ως έμφυλο υποκείμενο, της ανατίθενται καθήκοντα και υποχρεώσεις που παραδοσιακά θεωρούνται «γυναικείες» (μητρότητα, ανατροφή κλπ). Εν ολίγοις η απελευθέρωση της γυναίκας ως κοινωνική τάξη δεν μπορεί να εκπληρωθεί εάν δε συνοδεύεται με μια παράλληλη απελευθέρωσή της ως φύλο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βλάχος, Χ., Ράπτης, Ι., Φωκάς, Ν. (2017). *Απρόβλεπτες διαδρομές. Εικόνες για τη ζωή των Ελλήνων Ουγγαρίας*. Βουδαπέστη: ΑΣΚΙ.
- Δεμερτζής, Ν. (2011). Ο ελληνικός εμφύλιος ως πολιτισμικό τραύμα, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τ. 81, 81-109.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λαγάνη, Ει., & Μποντίλα, Μ. (2012). *Παιδομάζωμα ή παιδοσώσιμο; Παιδιά του Εμφυλίου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μαρξ, Κ. (1975). *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα*, (Μ.Π. Γραμμένου, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Μπάτσιος, Δρ. ,Τ., Ράπτης, Ι., Στεριόπουλος, Δρ., Χρ., Βλάχος, Χ. (2009). *Βιογραφική Συλλογή των Ελλήνων πτυχιούχων (1948-2008)*. (Α. Mohay, Μεταφρ.). Βουδαπέστη: Uj Mandatum.
- Τσέκου, Κ. (2013). *Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στην Ανατολική Ευρώπη 1945 -1989*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Τσιώλης, Γ. (2010). Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, Στο Μ. Πούρκος & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 347-370.
- Φωκάς, Ν. (2017). *Δύο πατρίδες, μια ταυτότητα* (Α. Mohay, Τ. Glaser, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.

Εφημερίδες

Λαϊκός Αγώνας, (1950-1955)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥΣ

Γεωργιακάκη Κυριακή

- Πληροφορικός

Λουλούδη Κλεάνθη

Πληροφορικός/Δασκάλα

Εισαγωγή

Μια από τις πιο σημαντικές παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι απευθύνεται σε όλους, σε όλα τα μέλη της, πρόσφυγες και γηγενείς, με σκοπό την απελευθέρωση από εθνικιστικές αντιλήψεις και μισαλλόδοξες προκαταλήψεις (Parekh, 1997). Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν τις ρίζες τους στην ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία, αλλά και την ανάπτυξη της πολιτιστικής κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο όχι μόνο τη σχολική αλλαγή και την μαθησιακή μεταρρύθμιση, αλλά προσπαθεί να αναδιαμορφώσει την κουλτούρα και το πολιτικό συγκείμενο των σχολείων (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Δεν αποσκοπεί στην αφομοίωση, αλλά στην αποδοχή και τον απόλυτο σεβασμό της διαφορετικότητας καθώς και την αναγνώριση της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και συνεργασίας. Προωθεί την καλλιέργεια της θετικής στάσης απέναντι στο διαφορετικό και προσπαθεί να εξαλείψει αρνητικές προκαταλήψεις εθνικιστικές συμπεριφορές και νοοτροπίες που οδηγούν στη βία και την απόρριψη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Τέλος η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών με στόχο να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες όλοι μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας και κοινωνικής ομάδας καθώς και να αναπτύξουν στάσεις όπου θα μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά και να αλληλεπιδρούν μέσα στο κοινωνικό σύνολο που δραστηριοποιούνται (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Οι μεταναστευτικές ροές και η εγκατάσταση στη χώρα μας οικονομικών μεταναστών έχει διαμορφώσει τα τελευταία χρόνια καινούργια δεδομένα και φυσικά και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το Ελληνικό σχολείο δέχεται ένα μαθητικό δυναμικό προερχόμενο από άλλες χώρες με αποτέλεσμα η σύσταση του πληθυσμού να αλλάζει και να κυριαρχεί πλέον η πολυπολιτισμικότητα και η διαφορετικότητα μέσα στην ελληνική σχολική τάξη. Το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδος δεν είναι δυνατόν να μένουν αμέτοχοι σε ένα τέτοιο γεγονός ούτε και μπορούν να αγνοούν τις κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν, αντιθέτως θα πρέπει να εισάγουν τρόπους διαχείρισης της νέας κατάστασης, συμβάλλοντας στην ομαλή προσαρμογή και ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στα νέα δεδομένα (Ανδρούσκου, Ασκούνη, Μάγος, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001). Στο δημόσιο σχολείο παρατηρούμε πολλές φορές ότι η παρουσία και μόνο των αλλοδαπών μαθητών είναι ικανή ώστε να προκληθούν προβλήματα και συγκρούσεις ανάμεσα όχι μόνο στους μαθητές αλλά και σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Η έλλειψη ενημέρωσης, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας οδηγεί ακόμα και σε ακραία φαινόμενα βίας και εθνικιστικής έξαρσης. Η αντιμετώπιση από μεριάς σχολικής ηγεσίας επιτάσσει τη διευθέτηση των συγκρούσεων και την υιοθέτηση στρατηγικών μεθόδων όπου θα ενισχύεται η συνεργατική διδασκαλία, η βιωματική μάθηση και θα προάγεται ο απόλυτος σεβασμός στη διαφορετικότητα και τη δημοκρατία (Ανδρούσκου, Ασκούνη, Μάγος, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001). Για να μπορέσει να έχει επιτυχία η πραγματοποίηση και η εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων και η συμπεριληπτική

εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική αγωγή και την συμπεριληπτική μάθηση ώστε να μπορέσουν να προάγουν το διαφορετικό και να γίνει αποδεκτό τόσο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Καρακατσάνη, 2003).

Υφιστάμενες πολιτικές στην Ελλάδα

Η ελληνική πολιτεία βλέποντας τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν με την εισροή του προσφυγικού κύματος στην Ελλάδα, δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία στους μετανάστες μαθητές και στην πρόσβασή τους στα σχολεία. Το 1996 έγιναν πολλές προσπάθειες για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα των μαθητών όπου προέρχονταν από άλλα έθνη και συμπεριλαμβάνονταν στα ελληνικά σχολεία (Νικολάου, 2000). Η μέριμνα και η φροντίδα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση ξεκίνησε με την ένταξη των παλιννοστούντων και έπειτα με τους αλλοδαπούς μαθητές την δεκαετία το '70, όπου είχαμε μεγάλες μεταναστευτικές εισροές από την Δυτική Ευρώπη, την Αμερική, την Αφρική αλλά και τη Ωκεανία προς τη χώρα μας (Δαμανάκης 1997). Το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία δέκα χρόνια έχει αναπροσαρμόσει τις πολιτικές του και έχει προχωρήσει σε μεγάλες αλλαγές ως προς τη διασφάλιση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων προς όλους του μετανάστες που βρίσκονται στη Ελλάδα αναφορικά με τα θέματα εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000).

Το 1996 έχουμε στην Βουλή την ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Άλλη πολύ σημαντική προσπάθεια είναι η δημιουργία της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό την επιβλέψει του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και η δημιουργία τάξεων υποδοχής, όπου έχουν συμβάλει καταλυτικά για μια πιο ομαλή προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Το 2003 είχαμε άλλη μια αξιολογία προσπάθεια από το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όπου και προώθησε ένα νέο πρόγραμμα, το ΔΕΠΠΣ - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, όπου στόχο έχει τη εξειδίκευση σε κάθε τάξη και κάθε βαθμίδα και τη εισαγωγή της έννοιας της διαθεματικότητας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα συντάχθηκαν με γνώμονα την πολυπολιτισμική νέα πραγματικότητα και σύνθεση που επικρατεί πλέον στα ελληνικά σχολεία ώστε να μπορέσουν να προάγουν την αλληλοκατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και το διάλογο (Νικολάου, 2005).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών περιλαμβάνει και την «Ευέλικτη Ζώνη» για το δημοτικό και το γυμνάσιο καθώς παρόμοιες δραστηριότητες προβλέπονται και για το νηπιαγωγείο. Η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί μια στρατηγική για μια πιο ομαλή ενσωμάτωση, κοινωνικοποίηση και συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και διαθεματικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων, βοηθώντας έτσι τους αλλοεθνείς μαθητές να εξοικειωθούν και να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα (Νικολάου, 2005). Ακόμα μια σημαντική προσπάθεια από πλευράς πολιτείας για τη βοήθεια των μεταναστών μαθητών αλλά και των γονιών τους, είναι η σύσταση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Στόχος του ολοήμερου είναι να εξυπηρετεί τους παιδαγωγικούς στόχους με την παραμονή των παιδιών τις απογευματινές ώρες στο σχολείο, υπό την επίβλεψη των δασκάλων, καθώς και υποστηρικτική βοήθεια προς όλους τους μαθητές στα μαθήματα του σχολείου, αφού γίνεται προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα (Νικολάου, 2005). Η διεύρυνση αυτή του σχολικού ωραρίου είναι απολύτως βοηθητική, όχι μονό για τους πρόσφυγες γονείς, αλλά και για τους γονείς όλων των μαθητών που εργάζονται και δεν έχουν τη δυνατότητα να παραλάβουν νωρίτερα το παιδί τους από το σχολείο. Το ολοήμερο όχι απλά προσφέρει διδακτική ενισχύει στους μετανάστες μαθητές, αλλά τα παιδιά παραμένουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε ένα χώρο προστατευμένο όπου ευνοεί την μάθηση και την προσαρμογή στην καινούργια πολιτιστική και γλωσσική κατάσταση την οποία βιώνουν. Ακόμα το ολοήμερο σχολείο προσφέρει τη δυνατότητα στους πρόσφυγες μαθητές να αποκτήσουν γνώση και σε άλλους τομείς άλλων αντικειμένων, όπως πληροφορική, ξένες γλώσσες,

μουσική, χορός, μαθήματα όπου πραγματοποιούνται στο ολόημερο, χωρίς να χρειάζεται να επιβαρύνονται οικονομικά οι γονείς αναζητώντας αυτές τις δραστηριότητες σε ιδιωτικούς φορείς (Νικολάου, 2005).

Ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διοικηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να συμπεριλάβει όλες τις καινοτόμες ιδέες και να αποτελέσει πρότυπο για όλες τις σχολικές μονάδες. Στα συστήματα όπου η εξουσία είναι συγκεντρωμένη στα χέρια ενός μόνο ατόμου, η όποια καινοτομία εφαρμόζεται συνήθως χωρίς παρεκκλίσεις και χωρίς τη δυνατότητα να ξεφύγουμε από τον κανόνα (Mintzberg, 1979). Στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα από την άλλη όπου η εξουσία διαμοιράζεται και στις υπόλοιπες δυνάμεις, παρατηρούμε στοιχεία διαφοροποίησης και ευκολότερης προσαρμογής σε κάθε νέα πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει η εκάστοτε σχολική μονάδα. Το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης θεωρείται το πιο ευνοϊκό σύστημα ώστε να μπορέσουν να προωθηθούν όλες οι καινοτομίες καθώς τόσο η εξουσία όσο και η λήψη αποφάσεων γίνεται από τις ίδιες τις τοπικές μονάδες όπου έχουν μεγαλύτερη αυτονομία, διευκολύνοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν των επαγγελματισμό τους και να δράσουν ελεύθερα μέσα στα πλαίσια του νεοτερισμού και της συμπερίληψης (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Για να μπορέσουν όμως να εφαρμοστούν και έμπρακτα όλες αυτές οι καινοτόμες πρακτικές στις οποίες θα συμπεριληφθούν οι πρόσφυγες μαθητές θα πρέπει να γίνουν ενέργειες από τους σχολικούς ηγέτες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διασφαλίζεται πολύ καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά και οι ηγέτες των σχολικών μονάδων παίρνοντας αποφάσεις που αφορούν και επηρεάζουν άμεσα τη συμπερίληψη (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008). Στόχος και απώτερος σκοπός των συμπεριληπτικών ηγετών θα πρέπει να είναι η κοινωνική δικαιοσύνη όπως επίσης και η ισότητα καθώς και να λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα για να μπορέσουν να περιορίσουν περιπτώσεις ανισότητας και αδικίας. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυρήνα για να μπορέσουμε να δούμε βελτίωση στα σχολεία ώστε να προωθηθούν και να ενισχυθούν από τους ηγέτες οι ίσες και αυξημένες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές (Αγγελίδης, 2019). Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα αφού μπορεί και καθορίζει τις ανάγκες των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση (Αγγελίδης, 2019).

Ο Praisner (2003) υποστηρίζει πως για να έχουμε μια επιτυχής και αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει οι ηγέτες να δεσμευτούν απέναντι σε αυτήν την έννοια και θα πρέπει φυσικά να το αποδείξουν έμπρακτα ότι την αποδέχονται αναπτύσσοντας ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές. Οι Kugelmass και Ainscow (2004) θεωρούν πως μέσα στις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες των ηγετών είναι να προωθήσουν και να παρουσιάσουν νέα νοήματα για τη διαφορετικότητα, να είναι δεκτικοί με τα άτομα που βρίσκονται στο περιθώριο, καθώς επίσης να έχουν άμεση επαφή και σύνδεση με τα υπόλοιπα σχολεία αλλά και με την ίδια την κοινωνία.

Άλλο ένα στοιχείο που θα πρέπει να έχουν οι ηγέτες είναι η υποστήριξη της εκπαίδευσης και τη διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης αφού έτσι προάγεται και ενισχύεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα άτυπα περιβάλλοντα μπορεί να είναι είτε αρχαιολογικοί χώροι, είτε πολιτιστικοί χώροι, είτε εκκλησίες, πάρα όπως για παράδειγμα πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, κ.τ.λ., όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντά τους, δίνουν λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή κάτω από ρεαλιστικές και αληθινές συνθήκες, με αποτέλεσμα να ενισχύεται της αυτοπεποίθησή τους όπως επίσης να αναπτύσσεται και η ικανότητα τους να αυτονομηθούν. Η αλληλεπίδραση που έχουν οι πρόσφυγες μαθητές με τους γηγενείς συμμαθητές τους αλλά και με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, τους βοηθάει να αναπτύξουν δεξιότητες όπου θα τους καταστήσουν αργότερα ισότιμα και ενεργά μέλη μέσα στην κοινωνία στην οποία πράττουν και δραστηριοποιούνται (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθείται επίσης από το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης. Οι ηγέτες θα πρέπει να αποτελούν κινητήριο μοχλό ενθάρρυνσης προς όλους τους εκπαιδευτικούς ώστε

να λαμβάνουν μέρος και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε όλα τα ζητήματα του σχολείου, αποφασίζοντας συλλογικά και μετέχοντας σε όλες τις συζητήσεις (Zembylas, 2010). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται και αναπτύσσεται η δημοκρατική σχολική κουλτούρα που έχει ως βάση της τον αλληλοσεβασμό, την αλληλεγγύη και την ισότιμη παροχή ευκαιριών ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Αγγελίδου, 2011).

Για να προωθηθεί η συμπερίληψη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία θα πρέπει ακόμα οι ηγέτες να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους και να ακούν όλες τις απόψεις και φωνές των μαθητών με ιδιαίτερη προσοχή, προσφύγων και γηγενών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν οι ηγέτες είναι δίπλα στους μαθητές σε οτιδήποτε χρειαστούν, αν τους δίνεται η δυνατότητα να πάρουν μέρος στις εκάστοτε επιτροπές αξιολόγησης του σχολικού έργου και τέλος αν τους επιτρέπεται να είναι οι ίδιοι οι μαθητές αυτοί που θα οργάνουν τον τρόπο που θα εισακουστούν προς τους ηγέτες (Holsten Leren, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών είναι ικανή να ενισχυθεί και να προωθηθεί μέσα από την άμεση συνεργασία που θα έχει σχολείο και οι σχολικοί ηγέτες με τους πρόσφυγες γονείς. Οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο και να ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας η οποία θα μπορούσε να αποβεί ευεργετική για το σχολείο και τις αποφάσεις του (Πασιαρδής, 2014). Οι γονείς θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες και να παραβρίσκονται σε όλες τις συναντήσεις που έχουν να κάνουν με τις επιδόσεις των παιδιών τους αλλά και με την κοινωνική τους συμπεριφορά, το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο, άλλες δραστηριότητες που θέλει να πραγματοποιήσει το σχολείο, όπως επίσης να διατυπώνουν και να επισημαίνουν ελεύθερα τυχόν προβλήματα και ανησυχίες τους (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Απόψεις μαθητών

Η συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία δεν είναι δυνατόν να αφήσει ανεπηρέαστους και τους γηγενείς μαθητές. Η κοινωνική αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται μεταξύ μεταναστών και ντόπιων μαθητών έχει να κάνει με την αμοιβαία αλληλεπίδραση και αλληλοπροσαρμογή μεταξύ των μαθητών που έρχονται σε επαφή και συναναστροφή. Η μια πλευρά στέλνει σήματα προς την άλλη τα οποία είναι κοινωνικοπολιτιστικά αλλά και συναισθηματικά (Γκότοβος, 1995, Μπίκος, 2004). Παρατηρούμε έναν αμοιβαίο και διαρκή συναισθηματικό δεσμό όπου μπορεί να καλλιεργηθεί μεταξύ τους ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον, η αλληλοκατανόηση και η αποδοχή του άλλου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται και προσεγγίζονται καλύτερα μέσα από τη δημοτικότητα που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί μέσα στο υπόλοιπο σύνολο των συμμαθητών του και ο πιο κατάλληλος χώρος για να γίνει αυτό είναι η τάξη του σχολείου (Αυγητίδου, 1997). Στην κοινωνική αυτή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, τα άτομα εμπλέκονται σε αυτήν τη συνδιαλλαγή όχι μόνο με την ατομική τους ταυτότητα, αλλά και με την κοινωνική τους ταυτότητα. Η προσωπική ταυτότητα του κάθε μαθητή έχει να κάνει με τις εμπειρίες που απέκτησε και τα βιώματα που έχει ζήσει κατά την πορεία της ζωής του. Η κοινωνική ταυτότητα από την άλλη έχει να κάνει με το είδος της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία ανήκει ο μαθητής, αλλά και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ο ίδιος αυτοπροσδιορίζεται και τον προσδιορίζουν και οι υπόλοιποι (Μπίκος, 2004).

Οι κοινωνικές σχέσεις και συνδιαλλαγές μεταξύ προσφύγων και γηγενών μαθητών δεν είναι όμως πάντα αρμόνικες και ομαλές. Η προβληματική και πολλές φορές επιθετική συμπεριφορά και οι δυσκολίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν οι αλλοεθνείς μαθητές κατά την περίοδο της προσαρμογής τους στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον, έχουν τις ρίζες τους στα εμπόδια που συναντούν, όπως η γλώσσα της χώρας υποδοχής ώστε να μπορέσουν να συναναστραφούν με τους γηγενείς μαθητές αλλά και την απόρριψη που βιώνουν από αυτούς. Μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο πλευρών, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου η απόρριψη οδηγεί στην επιθετική

συμπεριφορά και η επιθετική συμπεριφορά προκαλεί με τη σειρά της μεγαλύτερη απόρριψη και όλο αυτό δεν έχει τέλος (Johnson & Ironsmith 1994).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό τους περιβάλλον, έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με το υψηλό άγχος που βιώνουν βλέποντας την καθημερινότητά τους να αλλάζει συνεχώς. Οι αλλαγές που έχουν βιώσει στο κοινωνικό περιβάλλον, στον τόπο διαμονής και ο συνδυασμός με την περιορισμένη γλωσσική τους ικανότητα, τους δημιουργεί ένα ακόμα παράγοντα στην δυσκολία τους να ενσωματωθούν στο νέο τους περιβάλλον. Η αναγκαστική μετακίνηση από την πατρίδα τους στη χώρα υποδοχής, εγκαταλείποντας αγαπημένα πρόσωπα και καταστάσεις, οδηγεί το παιδί ώστε να γίνεται περισσότερο συναισθηματικά ευάλωτο με αποτέλεσμα να επηρεάζονται και οι κοινωνικές του επαφές αλλά και η προσαρμογή του, τόσο η εκπαιδευτική όσο και η κοινωνική (Μόττη – Στεφανίδη, 2005, Μπιλανάκης, 2005).

Οι μετανάστες μαθητές κάνουν λόγο για τις οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που δέχονται με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενσωματωθούν πλήρως στο σχολικό περιβάλλον. Τα στερεότυπα αποτελούν ένα κοινό τρόπο σκέψης προς μια κοινωνική ομάδα χωρίς όμως πρώτα να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά που έχει το κάθε άτομο ξεχωριστά ισοπεδώνοντας έτσι κάθε διαφοροποίηση (Δραγώνα, 2007). Οι προκαταλήψεις έχουν να κάνουν με τα αρνητικά συναισθήματα και τις απόψεις που έχουμε για ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων χωρίς όπως πρότερη εμπειρία η συναλλαγή μαζί του (Δραγώνα, 2007). Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των γηγενών γονιών περνάνε και στα παιδιά με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν εχθρικά την εισροή των προσφύγων μαθητών στο σχολείο τους. Όλο αυτό βέβαια έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων και επιθετικών συμπεριφορών απέναντι στο διαφορετικό (Πανταζής, 2015), δυσχεραίνοντας την συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

Ενίσχυση της συμπερίληψης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως κύριο στόχο να δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές χωρίς να έχει καμία σημασία αν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, είτε φυλετικά, εθνικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά (Banks & Banks, 2004). Προς αυτόν τον προσανατολισμό κατευθύνεται και η συμπεριληπτική εκπαίδευση που έχει ως στόχο την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή άλλων χαρακτηριστικών, πρόκειται δηλαδή για μια εκπαίδευση για όλους (Στασινός, 2013).

Για να γίνει αποδεκτή και εφικτή η εμπλοκή και η ενεργώς συμμετοχή των παιδιών στα σχολεία, θα πρέπει πρώτα οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να μπορέσει να διασφαλιστεί αυτή η ομαλή αποδοχή. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η παροχή κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού αποτελεί προϋπόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Η διοργάνωση σεμιναρίων βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν καινοτόμες διαπολιτισμικές πρακτικές όπου και θα εφαρμόσουν στα σχολεία τους και θα διαχειριστούν τα προβλήματα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολείων (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του θα πρέπει να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών του ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί ο αλληλοσεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αναπτύσσονται οι έννοιες της δημοκρατίας την αλληλεγγύης και του σεβασμού σε οτιδήποτε είναι διαφορετικό για εμάς (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010). Οι συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε ομάδες βοηθά τόσο στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη αλλά και στην κοινωνική τους ενίσχυση, καθώς επίσης μειώνονται και τα φαινόμενα των προκαταλήψεων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενισχύσουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές. Η γλωσσική αδυναμία των μεταναστών μαθητών θεωρείται ένα από τα βασικότερα εμπόδια ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν όλες τις διαπολιτισμικές πρακτικές που επιθυμούν (Panayiotopoulos & Nikolaidou, 2007). Η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής θα δώσει τη δυνατότητα στους πρόσφυγες μαθητές όχι μόνο να αποκτήσουν πολύ μεγάλη προφορική ικανότητα και γραπτή εξοικείωση, αλλά θα συμβάλει στην ισότιμη συμμετοχή όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Πολύ σημαντικό ρόλο για την εμπλοκή όλων των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παίζουν τα άτυπα περιβάλλοντα. Η διδασκαλία εκτός του παραδοσιακού χώρου του σχολείου είναι ικανή να δώσει κίνητρα σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, αφού είναι πιθανό κάποια παιδιά να έχουν περισσότερο ενεργό συμμετοχή σε διδασκαλίες σε άτυπα περιβάλλοντα από ότι θα είχαν μέσα στην παραδοσιακή τάξη (Dillon, & Brandt, 2006).

Τέλος απαραίτητη κρίνεται η συμβουλευτική, η ψυχολογική καθώς και η κοινωνική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών. Η υποστήριξη αυτή γίνεται από εξειδικευμένο ειδικό προσωπικό όπως κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, ώστε να μπορέσουν να νιώσουν ασφάλεια και να εκφραστούν ελεύθερα αναπτύσσοντας κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, βελτιώνοντας παράλληλα και την συναισθηματική τους συμπεριφορά αλλά και τις μαθησιακές τους επιδόσεις (Χατζηχρήστου, 2003).

Συμπεράσματα

Με βάση όλων των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως η συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Οι προκαταλήψεις, οι επιθετικές συμπεριφορές και η αρνητικότητα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές δυσχεραίνει κατά πολύ την ομαλή τους ένταξη και συμπερίληψη στα σχολεία. Οι προσπάθειες που πρέπει να γίνουν για να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσιστικών επιθέσεων έχουν να κάνουν με πολλές πλευρές. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με την σχολική ηγεσία αλλά και τους γονείς είναι ο κύριος πυρήνας ώστε να μπορέσουμε να προωθήσουμε και να προάγουμε την συμπεριληπτική εκπαίδευση ενισχύοντας έτσι την αποδοχή της διαφορετικότητας (Αγγελίδης, 2019).

Στις πολυπολιτισμικές τάξεις που δημιουργούνται, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θα πρέπει να σέβονται τις διαφορές που έχουν με τους πρόσφυγες μαθητές οι οποίες μπορεί να είναι είτε πολιτισμικές είτε θρησκευτικές είτε γλωσσικές. Παρόλα αυτά θα πρέπει όλοι μας να αποδεχτούμε και να αγκαλιάσουμε τα κοινά διαπολιτισμικά στοιχεία που έχουμε μεταξύ μας. Η σωστή και αποδοτική συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών είναι απολύτως εφικτή και σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν καταλυτικά οι εκπαιδευτικοί της τάξης (Parekh, 2000). Οι πρακτικές που θα εφαρμόσουμε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσανατολίζονται προς την κοινωνική αλλά και ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, οικονομικής ή κοινωνικής τάξης ή κάποιας αναπηρίας (σωματικής ή πνευματικής).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζει το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά, μετανάστες και γηγενές μαθητές, πάντοτε προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή, στοχεύοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων, με αποτέλεσμα από τη μαθησιακή διαδικασία να επωφελούνται όλοι οι μαθητές (Αγγελίδης, 2019). Με την συμβολή όλων μας και την θετική προδιάθεση απέναντι στο διαφορετικό θα μπορέσουμε να επιτύχουμε την πλήρη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, δημιουργώντας ένα ισότιμο σχολείο για όλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (επιμ.). (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*, Αθήνα: Διάδραση.

- Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ. έκδ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (163-190). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. έκδ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ.17-42). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Ζεφύρι : Διάδραση.
- Ανδρούσκου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2001), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοκοινοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Πάτρα.
- Αυγητίδου, Σ. (1997): *Οι Κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Banks A. & Banks C. A. McGee (Eds.) (2004). *Handbook of research on multicultural education*. Second Edition (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dillon, J. & Brandt, C. (2006). *Outdoor education: A BAI roundtable summary*. London: The Centre for Informal Learning and Schools.
- Γκότοβος, Α. (1995): *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Holsten Leren, T. (2006). The importance of student voice. *International Journal of leadership in Education*, 9(4), 363-367.
- Ιάσονος, Σ., & Ζεμπύλας, Μ. (2008). Στυλ ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Παρουσιάστηκε στο *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.
- Johnson, J. & Ironsmith, M., (1994): Assessing children's sociometric status: Issues and the application of social network analysis. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, Vol. 47(1), 36-49
- Panayiotopoulos, C. & Nikolaidou, M. (2007). At crossroads of civilizations: Multicultural education provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση Σχολείο χωρίς ρατσισμό – Σχολείο με ανεκτικότητα*. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1633>
- Parekh, B. (1997). Έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, (σσ. 45-64). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Parekh, B. C. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Mintzberg, H., (1979), *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall., OECD, (1997), *Reviews of national policies for education: Greece*, Paris. OCDE, (2003), *L'ecole de demain. Reseaux d' innovation*, OCDE, Paris.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005): Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επι- κινδυνότητας. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 167-193

- Μπίκος, Κ. (2004): *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπιλανάκης, Ν. (2005): Παλιννόστηση Ελλήνων και ψυχική υγεία. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 141-166.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 2413/1996 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 124/17.06.1996 – Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2005), «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Α' / θμιας και Β' / θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα, 2-4/12/2005.
- Πασιαρδής, Π. (2014). (αναθεωρημένη έκδοση). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο για ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία, σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education a critical review and notes for a research program. *Review of educational research*, 83(3), 319-356.
- Zembylas, M. (2010) The emotional aspects of leadership for social justice: implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611–625.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2010). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ/ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΙΑΣ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΒΙΝΤΕΟ

Πουλάκης Νίκος

Dr., ΕΔΙΠ, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ

Επισκέπτης Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Τεχνών και Κινηματογράφου, ΕΚΠΑ

ΣΕΠ, Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό, ΕΑΠ

Περίληψη

Στο κείμενο σκιαγραφούνται οι έννοιες του οπτικοακουστικού και του κινηματογραφικού γραμματισμού, καθώς και αυτή του συμμετοχικού βίντεο, όπως εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο ενός προγράμματος ενταξιακής διαδικασίας μεταναστών στη χώρα μας. Γίνεται παρουσίαση του έργου «Βίντεο-ιστορίες ζωής μεταναστών», το οποίο ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας μεταναστών και Ελλήνων μέσα από τη δημιουργία 20 ταινιών μικρού μήκους, μεταφέροντας την καθημερινότητα της μετανάστευσης με τρόπο που συνδυάζει την εμπειρία και την αντίληψη τόσο των μεταναστών όσο

και των ντόπιων μέσα από τη μεθοδολογία του συμμετοχικού βίντεο, με έμφαση στις ιστορίες ζωής και στο ντοκιμαντέρ παρατήρησης. Οι φιλικές αφηγήσεις εστιάζουν σε 4 βασικές θεματικές της καθημερινότητας (την οικογένεια, την εργασία, την τέχνη και την ιδέα του «εδώ και εκεί»). Η παρουσίαση στοχεύει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο ο οπτικοακουστικός/κινηματογραφικός γραμματισμός μπορεί να συμβάλει ενεργά στην ένταξη και ενσωμάτωση προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοακουστικός/κινηματογραφικός γραμματισμός, μετανάστευση, ιστορίες ζωής, συμμετοχικό βίντεο, ντοκιμαντέρ παρατήρησης

1. Εισαγωγή

Οπτικοακουστικός και κινηματογραφικός γραμματισμός αποτελούν δύο παρεμφερείς έννοιες που αφορούν στη χρήση οπτικών και ακουστικών στοιχείων για τη μετάδοση μηνυμάτων, ιδεών και αναπαραστάσεων με τη βοήθεια των σύγχρονων οπτικοακουστικών (συχνά ψηφιακών) μέσων και, ιδιαίτερα, του κινηματογράφου. Τα συγκεκριμένα είδη γραμματισμού συνδέονται με τις δεξιότητες:

- πρόσβασης στα παραδοσιακά και τα νέα μέσα, συμπεριλαμβανομένων όλων των ψηφιακών πλατφορμών και των κοινωνικών δικτύων,
- κατανόησης, ανάλυσης, επεξεργασίας και κριτικής αξιολόγησης δομών και περιεχομένου των μέσων,
- δημιουργίας και προώθησης υλικού σε όλες τις μορφές μέσων και σε ποικίλα περιβάλλοντα.

Ειδικότερα, δε, η εκπαίδευση στις τεχνικές και αφηγηματικές χρήσεις αυτών των μέσων με τη συνδυασμένη δυναμική κινούμενων εικόνων και ήχου, στοιχεία που συνθέτουν αποτελεσματικές και συναρπαστικές εμπειρίες για το κοινό και τους ίδιους τους δημιουργούς, είναι απαραίτητη για την παραγωγή ενός πλήρους και συνεκτικού οπτικοακουστικού/κινηματογραφικού αποτελέσματος. Είναι δυνατό, λοιπόν, και –αν ναι– με ποιο τρόπο, να χρησιμοποιηθεί ο οπτικοακουστικός/φιλικός γραμματισμός στις διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής; Το ζήτημα αυτό έχει ήδη διερευνηθεί από τους επιστήμονες σε διεθνές επίπεδο (Camarero, Fedorov, Levitskaya, 2019), ωστόσο τόσο η βιβλιογραφία όσο και η πρακτική εφαρμογή, με επίκεντρο την ελληνική περίπτωση, είναι σχετικά περιορισμένες.

2. Το έργο «Βίντεο-ιστορίες ζωής μεταναστών»

2.1. Προδιαγραφές, οργάνωση και μεθοδολογία της έρευνας

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-13, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, έχοντας ως επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή Παύλο Κάβουρα, ανέλαβε να υλοποιήσει μέσω του Εργαστηρίου Εθνομουσικολογίας και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών το ερευνητικό έργο «Βίντεο-ιστορίες ζωής μεταναστών», της δράσης «Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας ως θεμελιώδους μηχανισμού ένταξης των νομίμως διαμενόντων υ.τ.χ. στην κοινωνία υποδοχής», της προτεραιότητας «Υλοποίηση Δράσεων για την πρακτική εφαρμογή των Κοινών Βασικών αρχών για την πολιτική ένταξης των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση», στο πλαίσιο του Ετήσιου Προγράμματος 2011 του Ευρωπαϊκού Ταμείου Ένταξης. Σύμφωνα και με τις σύγχρονες, διεθνείς επιστημονικές προσεγγίσεις στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες που αφορούν στο ζήτημα της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών, αλλά και με τους καθορισμένους στόχους, καθώς και με τις θεωρητικές και πρακτικές προδιαγραφές που όρισε η Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής της Διεύθυνσης Μεταναστευτικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ένταξης του Υπουργείου Εσωτερικών, το έργο χρειαζόταν να καλύψει το συνολικό φάσμα της οργάνωσης και εφαρμογής της παραγωγής και προώθησης μιας σειράς ταινιών μικρού μήκους για τη ζωή μεταναστών στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, το έργο –όπως τελικά υλοποιήθηκε– περιλάμβανε μια

ομάδα δράσεων που ξεκινούσαν από την εκπαίδευση (θεωρητική και πρακτική), τον σχεδιασμό και την κινηματογράφηση και έφταναν έως την επεξεργασία, την τελική παραγωγή και τη διάδοση αυτών των ταινιών.

Το έργο βασίστηκε σε συγκεκριμένη στοχοθεσία, η οποία θα ήταν αμοιβαία επωφελής τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους Έλληνες που θα συμμετείχαν, αποτελώντας με τον τρόπο αυτό μια διττή πρακτική εμπλοκής και των δύο μερών (γηγενών και μεταναστών) στη διαδικασία, καθώς η εν λόγω ενσωμάτωση μεταναστών στις χώρες υποδοχής δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη, μονόπλευρη και μονόδρομη διαδικασία και δεν είναι ευθύνη ούτε των ντόπιων αλλά ούτε και των μεταναστών αποκλειστικά. Πρόκειται για μια παράλληλη προσπάθεια που αφορά ταυτόχρονα τους μεν και τους δε και ως ιδιαίτερα αξιοσημείωτο έργο, μεγάλης ηθικής, πολιτικής, οικονομικής και ανθρωπιστικής σημασίας, αποτελεί τεράστια πρόκληση και δέσμευση ταυτοχρόνως. Έχοντας κατά νου τις ανωτέρω επιδιώξεις, η ομάδα υλοποίησης του προγράμματος ακολούθησε ως αφετηρία της την αμφίδρομη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ μεταναστών και ντόπιων, η οποία είναι θεμελιώδης πυλώνας για την επιτυχή ένταξη των πρώτων στην κοινωνία υποδοχής, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την κατανόηση και τη συνεργασία. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της ενσωμάτωσης δημιουργεί πλούτο και ποικιλία στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, προάγοντας την ανάπτυξη ενός δυναμικού και πολυδιάστατου πολιτισμικού τοπίου, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αμοιβαίας –προς όφελων όλων των εμπλεκόμενων– ανάπτυξης, ενισχύοντας την κοινωνική πρόοδο και συνοχή (Guidikova, 2015).

Οι κύριοι στόχοι της θεωρητικής πλαισίωσης του προγράμματος ήταν οι εξής:

- Η ενίσχυση των ίδιων των μεταναστών μέσω καταγραφής και ανάδειξης των βιωματικών τους εμπειριών και της πολιτιστικής τους ταυτότητας, στόχος ο οποίος επετεύχθη μέσα από τη χρήση του συμμετοχικού βίντεο για την απεικόνιση των αφηγήσεων ζωής τους.
- Η δημιουργική ένταξη των πολυμεσικών εργαλείων και αναπαραστάσεων για την ανάδειξη θεμάτων που αφορούν τους μετανάστες, στόχος ο οποίος επετεύχθη με την εκπαίδευση των συντονιστών-εμπνευστών και των κινηματογραφιστών στα οπτικοακουστικά μέσα.
- Η παραγωγή ταινιών μικρού μήκους με ιστορίες σχετικές με τη ζωή των μεταναστών σε διάφορα μέρη της Ελλάδας και η προβολή/διάχυσή τους στο διαδίκτυο, στην τηλεόραση και σε διάφορα φεστιβάλ και παρουσιάσεις, στόχος ο οποίος επετεύχθη με την υποστήριξη του εξειδικευμένου επιστημονικού, τεχνικού και καλλιτεχνικού προσωπικού στη διοργάνωση, την επίβλεψη και την αξιολόγηση των συγκεκριμένων δράσεων του έργου.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο του προγράμματος στηρίχθηκε σε ένα πλέγμα βασικών αξόνων, το οποίο περιλάμβανε την κατανόηση και ανάδειξη της πολιτισμικής ταυτότητας των υπηκόων τρίτων χωρών, την ανάπτυξη δυναμικού ομαδικού συμμετοχικού πνεύματος μεταξύ Ελλήνων πολιτών και μεταναστών, την απόκτηση δεξιοτήτων και την ισότιμη συμμετοχή σε δράσεις με κοινό σκοπό, τη δημιουργική ενεργοποίηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων, την ανάπτυξη του διαλόγου και την ανταλλαγή ιδεών και πολιτισμικών αξιών, τη διεύρυνση της διαπολιτισμικής συνείδησης και της ενδυνάμωσης μειονοτικών πληθυσμών, καθώς και τη διάχυση και προβολή των συνεργατικών προϊόντων ως πολιτιστικών αγαθών που ανήκουν σε όλους και εκφράζουν το σύνολο των πολιτών, ανεξαρτήτως εθνικότητας (Berry, 2003).

Ειδικότερα, ο αρχικός σχεδιασμός των επιμέρους δράσεων του έργου, το οποίο υλοποιήθηκε συνολικά σε 11 μήνες, οργανώθηκε σε πακέτα εργασίας με βάση τον Πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Οργάνωση πακέτων εργασίας του προγράμματος

Αριθμός	Τίτλος	Διάρκεια
1	Επιστημονική Τεκμηρίωση	11 μήνες
1.1	Επιστημονική επίβλεψη και συντονισμός	11 μήνες
1.2	Γραμματειακή και επιστημονική υποστήριξη	11 μήνες
2	Διοικητική Υποστήριξη	11 μήνες
2.1	Οικονομική και λογιστική διαχείριση	11 μήνες
2.2	Αγορά εξοπλισμού	4 μήνες
3	Εκπαίδευση συντονιστών-εμπυχωτών	2 μήνες
3.1	Προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού	2 μήνες
3.2	Επιλογή και κατάρτιση συντονιστών-εμπυχωτών	2 μήνες
4	Παραγωγή βιντεο-ιστοριών ζωής	7 μήνες
4.1	Επιλογή εκπαιδευόμενων και επαφή με κοινότητες	5 μήνες
4.2	Κατάρτιση εκπαιδευόμενων και επιτόπια κινηματογράφηση	7 μήνες
4.3	Μετάφραση υλικού	1 μήνας
4.4	Μοντάζ και τελική επεξεργασία υλικού	7 μήνες
5	Δημοσιότητα και διάχυση αποτελεσμάτων	2 μήνες
5.1	Ιστοσελίδα και ψηφιακοί δίσκοι	2 μήνες
5.2	Επικοινωνία, πληροφόρηση και ενημέρωση	2 μήνες
5.3	Οργάνωση και υλοποίηση προβολών (φεστιβάλ/τηλεόραση)	2 μήνες
6	Διασφάλιση ποιότητας	1 μήνας
6.1	Εσωτερική αξιολόγηση	1 μήνας
6.2	Εξωτερική αξιολόγηση	1 μήνας

Εκτός από την έννοια της ένταξης ως υπόθεση της κοινωνικής πολιτικής, σχεδιασμένη για να ελαχιστοποιεί τις εντάσεις μεταξύ των μεταναστών και των κοινωνιών υποδοχής χρησιμοποιώντας ποικίλους μηχανισμούς διασύνδεσης, η ένταξη προσδιορίζεται εδώ ως μια διαδικασία αμοιβαίας αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών (η οποία βασίζεται σε μια συναίνεση που αφορά σε κοινούς κανόνες και αξίες) και διμερούς δέσμευσης για τη συμπερίληψη των μεταναστών στην κουλτούρα της κοινωνίας με βάση τους συγκεκριμένους κανόνες και τις αξίες που αναγνωρίζονται ως στοιχεία αντιπροσωπευτικά για την κοινωνία στο σύνολό της (Goñda et al, 2021). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η ένταξη των μεταναστών απαιτεί διάφορες συνέργειες και αλληλεπιδράσεις για όλα ανεξαιρέτως τα εμπλεκόμενα μέρη.

2.2. Οπτικοακουστικός γραμματισμός, συμμετοχικό βίντεο και κινηματογραφική παραγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται από την αμφίδρομη αλληλεπίδραση της επίσημης με την άτυπη μάθηση, αποτελεί σημαίνουσα τακτική για τη διευκόλυνση της ένταξης ομάδων μεταναστών σε μια κοινωνία υποδοχής. Στις μέρες μας, η εκπαίδευση έχει ενισχυθεί με την είσοδο των σύγχρονων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων, δημιουργώντας καινοφανείς χώρους γνώσης που διαφέρουν αρκετά από τα παραδοσιακά περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, η τεχνολογία προσφέρει νέους χώρους κοινωνικοποίησης, ατομικής ανάπτυξης και γνώσης, απαιτώντας ωστόσο νέες ικανότητες για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά, ενώ τα διαφορετικά είδη γραμματισμού που στηρίζονται σε αυτή είναι ζωτικής σημασίας για τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα (Rico et al., 2019).

Ένα από τα είδη αυτά, ο οπτικοακουστικός γραμματισμός, δηλαδή η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στα οπτικοακουστικά μέσα, μπορεί να αποτελέσει κρίσιμο παράγοντα όχι μόνο για την κατανόηση αλλά και για την πλήρη εφαρμογή της διαδικασίας ενσωμάτωσης των μεταναστών. Ο γραμματισμός που σχετίζεται με την κινηματογραφική δημιουργία είναι δυνατό να παρακινήσει προς ανανέωση την οπτική ενός ατόμου αλλά και τους τρόπους αντίληψης του κόσμου. Οι φιλμικές εικόνες και ήχοι αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές που διαθέτουν έντονο κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης ταυτότητας κάθε ομάδας. Επιπλέον, ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός διευρύνει και τις δυνατότητες παρέμβασης στην πραγματικότητα μέσω της συνεχούς αναπαραγωγής και της αλληλεπίδρασης με τα οπτικοακουστικά μέσα (Kourti, Pesli, 2021).

Ο όρος «συμμετοχικό βίντεο» υποδηλώνει μια διαδικασία στην οποία μετέχουν κυρίως άτομα χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην παραγωγή ταινιών. Οι συνεισφέροντες σε ένα συμμετοχικό έργο βίντεο δημιουργούν ταινίες –με βάση τη δική τους οπτική και αισθητική– πάνω σε διάφορα θέματα, στοχεύοντας όχι τόσο στο ίδιο το προϊόν αλλά στις συνεργικές πρακτικές ερμηνείας, παραγωγής και αμοιβαίας αλλαγής. Όπως έχει λεπτομερώς διασαφηνιστεί (Koningstein, Azadegan, 2018), το συμμετοχικό βίντεο μπορεί να οριστεί ως μια μεθοδολογία που εμπλέκει τα μέλη μιας κοινότητας στη δημιουργία ενός οπτικοακουστικού έργου και συνοδεύεται με παράλληλες ασκήσεις ανάλυσης και αναστοχασμού που ενθαρρύνουν την ομάδα να παρατηρήσει την καθημερινότητά της υπό νέα προοπτική και να καθορίσει τις προσεγγίσεις που απαιτούνται προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο μετασχηματισμός που η ομάδα επιχειρεί (Lunch, Lunch, 2006). Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια συνολική διαδικασία εφαρμογής δράσεων με οπτικοακουστικά μέσα, η οποία –εδώ και πολλά χρόνια– χρησιμοποιείται για την ενεργοποίηση της συμμετοχής των τοπικών πληθυσμών (και, ιδιαίτερα, των πιο περιθωριοποιημένων ομάδων) σε ένα προηγμένο, συλλογικό, δημιουργικό έργο αυτοενδυνάμωσης και κοινωνικής συνοχής (Bruinenberg et al., 2021).

Το συμμετοχικό βίντεο είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για τον οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό στο πλαίσιο τόσο της επέκτασης των εικονικών περιβαλλόντων όσο και της κριτικής προσέγγισης και αποτίμησης της σύγχρονης πραγματικότητας μέσω μιας συνεργατικής, καλλιτεχνικής αλλά και κοινωνικής, δημιουργικής διαδικασίας. Όταν εφαρμόζεται σε προγράμματα ένταξης μεταναστών, λειτουργεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο που παρέχει στους συμμετέχοντες τα μέσα για ενίσχυση της καθημερινής τους εμπειρίας και ανάδειξη των δικών τους αναπαραστάσεων (Vacchelli, 2018).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που παρουσιάζεται εδώ, τα σενάρια των βίντεο-ιστοριών ζωής αποφασίστηκαν και σχεδιάστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Προετοιμάστηκαν και γυρίστηκαν σύμφωνα με τις προδιαγραφές του λεγόμενου «κινηματογράφου της παρατήρησης», δηλαδή ενός είδους ρεαλιστικής απεικόνισης, όπως στα ντοκιμαντέρ, όπου οι κινηματογραφιστές βρίσκονται σε πολύ κοντινή φυσική απόσταση με τους «πρωταγωνιστές», τους «παρακολουθούν» συστηματικά και προσπαθούν με προσήλωση να αποτυπώσουν την ενσώματη δράση τους αλλά και τις μεταξύ τους συζητήσεις (π.χ. διαλόγους ή συνεντεύξεις), χρησιμοποιώντας την κάμερα ως ένα κινητό εργαλείο εξερεύνησης (Schäuble, 2018). Η Sarah Pink (2004) έχει ήδη υπογραμμίσει τον αντίκτυπο του φιλμ στη διαδικασία της συνέντευξης ως ένα τρίπτυχο σχήμα που παρέχει στα μέλη

της υπό έρευνα κοινότητας μια ευέλικτη πλατφόρμα μέσω της οποίας μπορούν να εκφράζονται με αξιοπιστία, δίνοντας φωνή στην υποκειμενικότητά τους, να προκαλούν ουσιαστικότερες αναφορές και μνήμες και να φανερώνουν τα οπτικά, ηχητικά και υλικά σύμβολα της προσωπικής και της πολιτισμικής τους ταυτότητας που αντιπροσωπεύουν ατομικούς ή συλλογικούς στόχους.

Επιχειρώντας να βρεθεί μια ισορροπία μεταξύ των πραγματικών συνθηκών συμμετοχής και της καλλιτεχνικής ποιότητας των τελικών παραγόμενων ταινιών, η επιστημονική ομάδα του έργου (Πίνακας 2) ακολούθησε μια ανθρωπολογική-κοινωνιολογική προσέγγιση που εμπεριείχε τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις δημιουργικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, με στόχο ένα λογικό μείγμα μεταξύ ολοκλήρωσης της ένταξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών. Αυτό ήταν ένα σημαντικό ζητούμενο, όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε άλλες μελέτες (Goris et al., 2015), που το σύνολο των συμμετεχόντων στο έργο έπρεπε να αντιμετωπίσει στην υλοποίησή του.

Πίνακας 2: Η ερευνητική ομάδα του προγράμματος

Ονοματεπώνυμο	Ιδιότητα	Ρόλος
Παύλος Κάβουρας	Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Επιστημονικός υπεύθυνος
Κωστής Δάλλας	Αναπληρωτής Καθηγητής, Πάντειο Πανεπιστήμιο	Επιστημονικός συνεργάτης
Νίκος Πουλάκης	Μεταδιδάκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Ερευνητής
Μαρία Πεσλή	Υποψήφια Διδάκτορας, Πάντειο Πανεπιστήμιο	Σκηνοθέτης
Βαγγέλης Τζούκας	Διδάκτορας, Πάντειο Πανεπιστήμιο	Συντονιστής-Εμψυχωτής
Κλεοπάτρα Γιούσεφ	Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	Συντονίστρια-Εμψυχώτρια
Γιάννης Τσεκούρας	Υποψήφιος Διδάκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Συντονιστής-Εμψυχωτής
Αγγελική Στύλα	Υποψήφια Διδάκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Συντονίστρια-Εμψυχώτρια
Νατάσα Χαντά-Μάρτιν	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Διεθνές Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Choreomundus	Συντονίστρια-Εμψυχώτρια
Κωνσταντίνος Πασχάλης	Πτυχιούχος, Πανεπιστήμιο Nottingham Trent	Μοντέρ

Η προσπάθεια για ταυτόχρονη ανταπόκριση στις προσδοκίες των τοπικών κοινωνιών, των εμπλεκόμενων (μεταναστών και Ελλήνων), της ερευνητικής ομάδας και του διαφορετικού κοινού των ταινιών ήταν πιθανώς μια από τις υψηλότερες προκλήσεις του έργου, αλλά και ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα στη σύνθετη πορεία ολοκλήρωσής του. Ειδικότερα, για την παραγωγή των βίντεο έπρεπε να ακολουθηθεί προσεκτικά ένα συγκεκριμένο σύνολο ενεργειών. Στην αρχή, η γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων και η οικοδόμηση ομαδικού πνεύματος και διαφάνειας ήταν δύο θεμελιώδεις προϋποθέσεις. Η διαδικασία συνεχιζόταν με εξάσκηση στην αφήγηση ντοκιμαντέρ

και στο κινηματογραφικό σενάριο, παράλληλα με την ανάπτυξη των θεματικών κατηγοριών των ιστοριών ζωής μέσω της τεχνικής του καταγισμού ιδεών. Στη συνέχεια, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονταν στη χρήση του οπτικοακουστικού εξοπλισμού, δοκιμάζοντας τις βασικές τεχνικές έρευνας και βιντεοσκόπησης, όπως εθνογραφική παρατήρηση, συνεντεύξεις σε βάθος, κινήσεις της κάμερας, διευθέτηση των πλάνων και αυθόρμητη (σε αντιδιαστολή με τη συμβατικά οργανωμένη) κινηματογράφηση.

Τα επόμενα βήματα ήταν να συμφωνηθούν οι ομάδες εργασίας, να διαμορφωθούν οι ιστορίες και να εγκριθούν τα θέματά τους, ώστε να προετοιμαστούν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων στη βάση ελεύθερων σεναρίων δράσης. Οι συμμετέχοντες προσέφεραν χρήσιμες ιδέες για την επιτόπια καταγραφή, επέλεξαν τις τοποθεσίες κινηματογράφησης και παρουσίασαν τα προτεινόμενα σχέδια στην ομάδα τους, η οποία είχε μόλις δύο εβδομάδες για την ολοκλήρωση της προετοιμασίας αλλά και των γυρισμάτων. Στο καταληκτικό στάδιο, οι εμπλεκόμενοι συμμετείχαν σε εκτενή συζήτηση για να σχολιάσουν το κινηματογραφημένο υλικό και να ξεχωρίσουν τις πλέον κατάλληλες λήψεις για το μοντάζ των ταινιών. Τέλος, οι βιντεο-ιστορίες ζωής που δημιουργήθηκαν προωθήθηκαν για προβολή στην τηλεόραση, στο διαδίκτυο και σε φεστιβάλ στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

2.3. Αποτελέσματα του προγράμματος

Το έργο «Βιντεο-ιστορίες ζωής μεταναστών» υπήρξε μια καινοτόμα παρέμβαση για κοινές εμπειρίες οπτικοακουστικής ερμηνείας, μάθησης και έκφρασης –απόλυτα σύμφωνη με τα σύγχρονα επιστημονικά πρότυπα για την ένταξη των μεταναστών– και αποτέλεσε μια πρωτότυπη προσέγγιση για την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών στην ελληνική μεταναστευτική πολιτική που χρησιμοποιεί τη συνεργατική καλλιτεχνική παραγωγή. Τα αποτελέσματά του ήταν πολύπλευρα και επεσήμαναν τη δυναμική αξία των διεθνικών ανταλλαγών, αποκαλύπτοντας παράλληλα την επισφάλεια των μεταναστευτικών ταυτοτήτων. Το έργο συνέβαλε σε μια νέα κατανόηση της κοινωνικοπολιτισμικής ολοκλήρωσης με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία, την κατανόηση και την συνέργεια. Όλοι οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε μετανάστες και ντόπιους Έλληνες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κατάρτισης ή κατά την κινηματογράφηση των ιστοριών διευκόλυναν τον διάλογο και την ανεκτικότητα.

Επιπλέον, το έργο αμφισβήτησε τις τυπικές μορφές ομαδικής εργασίας, καθώς η συλλογική παραγωγή ταινιών λειτούργησε ως όχημα που έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια «αίσθηση κοινότητας» μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία, φέρνοντας κοντά μεμονωμένα άτομα που σχηματίζουν ομάδες για τις οποίες η μη ιεραρχική οικοδόμηση σχέσεων είναι κρίσιμης σημασίας (Wiebe, 2015). Μέσω αυτών των συγκεκριμένων κινηματογραφικών αφηγήσεων, οι μετανάστες μπόρεσαν να εκθέσουν τις πολιτισμικές αντιλήψεις από τις πατρίδες προέλευσής τους παράλληλα με τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στη χώρα υποδοχής, ως πρόσωπα ή ομάδες που άλλοτε αγωνίζονται να επιβιώσουν και άλλοτε φιλοδοξούν να επιτύχουν οικονομικά και κοινωνικά στην καινούρια καθημερινότητά τους (Trencsényi, Naumescu, 2021). Είναι, μάλιστα, εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις ταινίες παρουσίαζαν μια θετική προοπτική της ζωής των μεταναστών στην Ελλάδα, εντύπωση την οποία οι ίδιοι οι μετανάστες προέκριναν και αποφάσισαν να μεταφέρουν στις κινηματογραφικές τους αφηγήσεις, σε αντιδιαστολή με τη συνήθη άποψη να προβάλλονται αποκλειστικά ως μειονεκτούσες ομάδες.

Συνολικά, κατά τον χρόνο υλοποίησης του προγράμματος δημιουργήθηκαν 20 συνεργατικές ταινίες πάνω σε 4 διαφορετικές θεματικές, από 5 διαφορετικές εθνοτικές ομάδες μεταναστών που διέμεναν σε 4 περιοχές της χώρας και δούλεψαν μαζί με Έλληνες πολίτες (Πίνακας 3), βασιζόμενοι μεθοδολογικά στις καλές πρακτικές του συμμετοχικού βίντεο (Εικόνες 1-5).

Πίνακας 3: Οι ταινίες του προγράμματος

Αριθμός	Τίτλος	Εθνότητα	Θεματική	Περιοχή
1	<i>Σωπαίνεις για να ζήσεις</i>	Αιγύπτιοι	Εργασία	Θεσσαλονίκη
2	<i>Μακριά από τους ανθρώπους σου</i>	Αιγύπτιοι	Οικογένεια	Θεσσαλονίκη
3	<i>Η μουσική στον κόσμο του Ισλάμ</i>	Αιγύπτιοι	Τέχνη	Θεσσαλονίκη
4	<i>Σουκουμούρου – Πέρα από τις δυο πατρίδες</i>	Αιγύπτιοι	Εδώ και Εκεί	Θεσσαλονίκη
5	<i>Με νιώθουν σαν παιδί τους</i>	Αλβανοί	Εργασία	Κρήτη
6	<i>Να είσαι με το αίμα σου κοντά</i>	Αλβανοί	Οικογένεια	Κρήτη
7	<i>Η ποίηση είναι σαν μια μέρα</i>	Αλβανοί	Τέχνη	Κρήτη
8	<i>Δυο χώρες, καμία πατρίδα</i>	Αλβανοί	Εδώ και Εκεί	Κρήτη
9	<i>Η ιστορία του μυρμηγκιού</i>	Ινδοί	Εργασία	Αττική
10	<i>Η οικογένεια είναι η ζωή μου</i>	Ινδοί	Οικογένεια	Αττική
11	<i>Ζώντας μέσα από το κίρταν</i>	Ινδοί	Τέχνη	Αττική
12	<i>Για μια καλύτερη ζωή</i>	Ινδοί	Εδώ και Εκεί	Αττική
13	<i>Η δουλειά που αγαπώ, η δουλειά που ονειρεύομαι</i>	Νιγηριανοί	Εργασία	Αθήνα
14	<i>Ο κος και η κα Τζόνσον</i>	Νιγηριανοί	Οικογένεια	Αθήνα
15	<i>Τα τύμπανα που μιλούν</i>	Νιγηριανοί	Τέχνη	Αθήνα
16	<i>Γέφυρες πολιτισμού</i>	Νιγηριανοί	Εδώ και Εκεί	Αθήνα
17	<i>Διδάσκοντας με την ψυχή</i>	Ουκρανοί	Εργασία	Αθήνα
18	<i>Μια οικογένεια μουσικών</i>	Ουκρανοί	Οικογένεια	Αθήνα
19	<i>Τέχνη είναι τα πάντα... και δεν είναι</i>	Ουκρανοί	Τέχνη	Αθήνα
20	<i>Το πούλμαν μυρίζει μαμά</i>	Ουκρανοί	Εδώ και Εκεί	Αθήνα

3. Συμπεράσματα

Η παραγωγή συμμετοχικού βίντεο είναι ένα πρόγραμμα κοινοτικής δράσης που διερευνά την πολλαπλότητα της οπτικοακουστικής κατασκευής αναπαραστάσεων και κοινωνικών εικόνων μιας ομάδας, ενθαρρύνοντας την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων, συντονιστών, εμπνευστών και κινηματογραφιστών). Πέρα από το ότι είναι αρκετά ευέλικτη και προσαρμόσιμη, η εν λόγω πρακτική είναι επίσης και αυτοαναφορική γιατί μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας ισχυρός «καθρέφτης» για να δουν οι άνθρωποι τον εαυτό τους σε σχέση με την ομάδα τους και να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές αλλά και τις συλλογικές ανάγκες τους (White, 2003). Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός μέσω συμμετοχικού βίντεο αποτελεί βέλτιστη πρακτική που ενισχύει τις σχέσεις εντός της κοινότητας, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη συνείδηση της προσωπικής έκφρασης και της συλλογικής ευθύνης, ενώ –εκτός από νέα επιστημονική γνώση– παράγει και πρωτότυπα καλλιτεχνήματα. Η μεθοδολογία αυτή, όπως εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα

αναφοράς με στόχο την κοινωνική ένταξη, πολλαπλασίασε τη συμμετοχή μεταναστών και Ελλήνων και προώθησε την αλληλεπίδραση, τον προβληματισμό και την αυτοκριτική σε καίρια ζητήματα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Berry, R., (2003). Participatory Video that Empowers. In S. White (Ed.), *Participatory Video: Images that Transform and Empower*. London: Sage Publications, 102-121.
- Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E., Leurs, K. (2021). Practicing Critical Media Literacy Education with/for Young Migrants: Lessons Learned from a Participatory Action Research Project. *International Communication Gazette*, 83(1), 26-47.
- Camarero, E., Fedorov, A., Levitskaya, A. (2019). Audiovisual and Media Literacy for Social Change. In C. M. Pulido, J. A. Muñiz-Velázquez (Eds.), *The Routledge Handbook of Positive Communication*. New York: Routledge, 356-363.
- Goñda, M., Pachocka, M., Podgórska, K. (2021). Measuring the Cultural Dimension of Migrant Integration and Integration Policy in the European Context: Dilemmas and Discussions. *International Migration*, 59(1), 241-262.
- Goris, M., Witteveen, L., Lie, R. (2015). Participatory Film-Making for Social Change: Dilemmas in Balancing Participatory and Artistic Qualities. *Journal of Arts and Communities*, 7(1-2), 63-85.
- Guidikova, I. (2015). Intercultural Integration: A New Paradigm for Managing Diversity as an Advantage. In R. Zapata-Barrero (Ed.), *Interculturalism in Cities: Concept, Policy, and Implementation*. London: Edward Elgar Publishing, 136-151.
- Kourti, E., Pesli, M. (2021). Audiovisual Workshops for Refugees: A Creative Space of Identity Negotiation and Belonging. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 28(2), 45-61.
- Lunch, N., Lunch, C. (2006). *Insights into Participatory Video: A Handbook for the Field*. Oxford: InsightShare.
- Pink, S. (2004). Performance, Self-representation, and Narrative: Interviewing with Video. In C. J. Pole (Ed.), *Seeing is Believing? Approaches to Visual Research*. Oxford: Elsevier, 61-77.
- Rico, M., Fielden, L. V., Sánchez, H. (2019). Promoting Social Inclusion for Migrant Populations through Media, Technologies and Languages. *Jalt Call Journal*, 15(3), 3-22.
- Schäuble, M. (2018). Visual Anthropology. In H. Callan (Ed.), *The International Encyclopedia of Anthropology*. New York: Wiley-Blackwell, 1-21.
- Trencsényi, K., Naumescu, V. (2021). Migrant Cine-Eye: Storytelling in Documentary and Participatory Filmmaking. In K. Nikielska-Sekula, A. Desille (Eds.), *Visual Methodology in Migration Studies: New Possibilities, Theoretical Implications, and Ethical Questions*. Cham: Springer, 117-140.
- Vacchelli, E. (2018). *Embodied Research in Migration Studies: Using Creative and Participatory Approaches*. Bristol: Policy Press.
- White, S. A. (2003). Participatory Video: A Process that Transforms the Self and the Other. In S. A. White (Ed.), *Participatory Video: Images that Transform and Empower*. London: Sage Publications, 63-101.
- Wiebe, S. M. (2015). Decolonizing Engagement? Creating a Sense of Community through Collaborative Filmmaking. *Studies in Social Justice*, 9(2), 244-257.

Παράρτημα

Φωτογραφικό υλικό



Εικόνα 1: Κινηματογραφώντας στο πεδίο (συνεργασία με Αιγύπτιους μετανάστες στη Θεσσαλονίκη)



Εικόνα 2: Κινηματογραφώντας στο πεδίο (συνεργασία με Αλβανούς μετανάστες στην Κρήτη)



Εικόνα 3: Κινηματογραφώντας στο πεδίο (συνεργασία με Ινδούς μετανάστες στην Αττική)



Εικόνα 4: Κινηματογραφώντας στο πεδίο (συνεργασία με Νιγηριανούς μετανάστες στην Αθήνα)



Εικόνα 5: Κινηματογραφώντας στο πεδίο (συνεργασία με Ουκρανούς μετανάστες στην Αθήνα)

**«ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΜΑΣ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΑΣ»:
ΈΝΤΑΞΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΤΑΙΝΙΑΣ.**

Χαραβιτσίδης Πέτρος
Επίκουρος καθηγητής ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ
Χαλβατζή Ιωάννα

Εκπαιδευτικός, ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Περίληψη

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας μπορεί να ενδυναμώσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αμφισβητώντας και μετασχηματίζοντας σχέσεις εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους γονείς επιδρούν και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ομαλή ένταξη μαθητών και μαθητριών.

Το σχολείο αναφοράς, ένα δημόσιο σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, όπου φοιτούν παιδιά μεταναστών και προσφύγων σε ποσοστό 80%, έχει δημοκρατική και συμπεριληπτική παράδοση. Παιδαγωγικές πρακτικές που βασίζονται στη συμμετοχή όλων, συλλογικές διαδικασίες, κοινές παιδαγωγικές αρχές και αξίες είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του.

Στην εισήγησή μας θα επιχειρήσουμε να αμφισβητήσουμε την αντίληψη για τη μη συμμετοχή των μεταναστών και προσφύγων γονέων στη σχολική ζωή, αναδεικνύοντας, μέσα από τη δημιουργία

μιας ταινίας, τον τρόπο με τον οποίο αυτοί εντάχθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας.

Λέξεις κλειδιά: γέφυρα οικογένειας σχολείου, συμπερίληψη, δημοκρατική εκπαίδευση, κοινότητα

1. Εισαγωγή

Στις πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες κοινωνίες όπου ζούμε έννοιες όπως η διαφορετικότητα και η ετερότητα εμφανίζονται επαναλαμβανόμενα στον καθημερινό διάλογο. Ο διάλογος αυτός μεταφέρεται και στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς το σχολείο συνδέεται άμεσα με την κοινωνία και επηρεάζεται από τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις. Ο τρόπος με τον οποίο η διαφορετική κουλτούρα, οι παραδόσεις και οι συνήθειες αξιολογούνται από την κοινωνία υποδοχής (και κατά συνέπεια το σχολείο), μπορεί να οδηγήσει αρκετές φορές σε διακρίσεις και κοινωνικό στιγματισμό.

Πρόκληση αποτελεί για την εκπαίδευση η διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό πλαίσιο, καθώς εδώ και αρκετές δεκαετίες η συζήτηση για την αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμών είναι ακόμα υπό αμφισβήτηση, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται η πολυεθνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ως πρόβλημα και όχι ως ευκαιρία και δυνατότητα να ωφεληθούν όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις.

Παρόλες τις δυσκολίες και τις αμφισβητήσεις, σε σχέση με την ευεργετική συνύπαρξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων με παιδιά που προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα, έχουν γίνει στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς, σημαντικές προσπάθειες, οι οποίες προέκυψαν από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, που αποδεικνύουν πόσο επωφελής μπορεί να αποβεί αυτή η συνύπαρξη. Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία αυτών των προσπαθειών αποτελεί η σχέση που αναπτύσσει το σχολείο και με τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Πρόσφατη έρευνα σχετικά με γονείς πρόσφυγες (Μπαρμπουδάκη- Βίτσου- Γκαϊνταρτζή, 2019) έδειξε ότι η σταθερή και συνεχής ενδυνάμωσή τους μέσα από ενημέρωση, εξοικείωση και ενθάρρυνση βοηθά στη θετική εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η αναγνώριση και εκτίμηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, η αξιοποίηση της πολυγλωσσίας, αλλά και η συνολικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών συνέβαλαν στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζει και η έρευνα των Τσιρώνη και Στάμου (2019) που εστιάζει στους πρόσφυγες Γεζίντι, μια εθνοτική- θρησκευτική κοινότητα. Το σύνολο των γονιών δηλώνουν ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν στο σχολείο και ένα 70% δηλώνει ότι βασικός λόγος εγκατάλειψης της πατρίδας τους υπήρξε η δυνατότητα εκπαίδευσης των παιδιών τους σε μια ασφαλή χώρα, γεγονός που υποδεικνύει τη βαρύνουσα σημασία της εκπαίδευσης γι' αυτούς. Ο Cummins (2002), επίσης, αναφέρεται σε εφαρμοσμένα προγράμματα που είχαν στόχο τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στα οποία διαπιστώθηκε ότι οι γονείς μετανάστες εκδηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους. Σημαντικό σ' αυτά τα προγράμματα ήταν η φροντίδα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γονέων μέσα από την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους.

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και από τη δική μας εκπαιδευτική εμπειρία, διαπιστώνουμε ότι όταν οι γονείς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αναιρείται η αντίληψη για τη μη συμμετοχή των μεταναστών και προσφύγων γονέων στη σχολική ζωή, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται τα πολλαπλά οφέλη της εμπλοκής τους στη σχολική πορεία των παιδιών (Ανδρούσου, 2004, Coelho, 2007, Δραγώνα, 2003, Κογκίδου & Τσιάκαλος, 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση και με επίγνωση της σημασίας της ενεργούς εμπλοκής των γονιών στη σχολική κοινότητα, στο 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, έγιναν σημαντικές προσπάθειες για δράσεις συμπερίληψης, ώστε να αποτελέσουν, εν δυνάμει, τεκμήρια θετικών πρακτικών για την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, το παράδειγμα που ακολουθεί αφορά στη διαδικασία

δημιουργίας μας ταινίας-ντοκιμαντέρ με πρωταγωνιστές τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το πλαίσιο του σχολείου

Το σχολείο αναφοράς είναι ένα σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο κέντρο της Αθήνας, σε ένα από τα μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα της χώρας. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής σε ποσοστό περίπου 80% με την πλειονότητα των παιδιών να είναι αλβανικής καταγωγής, ενώ υπάρχει σημαντικό ποσοστό παιδιών προσφύγων. Σήμερα φοιτούν στο σχολείο παιδιά από 23 διαφορετικές εθνότητες (ενδεικτικά: Αλβανία, Συρία, Αφγανιστάν, Πακιστάν, Ουκρανία, Νιγηρία, Γκάνα, Κονγκό, Γεωργία, Ρωσία, Μπαγκλαντές, Αίγυπτος κ.α.). Τα παιδιά προέρχονται κυρίως από οικογένειες της εργατικής τάξης με χαμηλό εισόδημα. Αξίζει να προσθέσουμε ότι στο σχολείο φοιτούν και παιδιά ελληνικής καταγωγής, με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου που έχουν επιλέξει το συγκεκριμένο σχολείο για την παιδαγωγική του προσέγγιση, αλλά και για τις δράσεις συμπερίληψης που εφαρμόζει συστηματικά εδώ και πολλά χρόνια.

Πρόκειται για ένα σχολείο με ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, που λειτουργεί με όρους κοινότητας και συμπεριληπτικά για όλα τα παιδιά. Καθοριστικοί παράγοντες είναι το θετικό σχολικό κλίμα, η διεύθυνση του σχολείου, η δημοκρατική ατμόσφαιρα και οι παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων, η αντιρατσιστική στάση των εκπαιδευτικών του, ο ενεργός σύλλογος διδασκόντων και οι κοινές παιδαγωγικές αρχές και αξίες. Το σχολείο έχει αναπτύξει πολλαπλές δράσεις, εδώ και 20 χρόνια, που του έχουν προσδώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και έχουν βοηθήσει στη σύνδεσή του με την κοινότητα, στην ενίσχυση των σχέσεων των οικογενειών με το σχολείο, στην ενδυνάμωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του (Χαραβιτσίδης, 2013).

Βασικά χαρακτηριστικά του είναι ο ενεργός σύλλογος διδασκόντων που αποτελεί το κεντρικό όργανο διαχείρισης της σχολικής καθημερινότητας και ο ενεργός σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Αλλαγές που βοήθησαν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα ήταν η διερμηνεία (για τους μη ελληνόφωνους γονείς) στις συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονιών, οι πολύγλωσσες ανακοινώσεις, οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις για γονείς και εκπαιδευτικούς, συχνά και σε συνεργασία με φορείς. Αυτές οι δράσεις, στο σύνολό τους παρέχονταν δωρεάν, απευθύνονταν σε όλη την κοινότητα, δημιουργούσαν σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, διερευνούσαν ανάγκες και διεύρυναν τη λειτουργία του σχολείου πέρα από το πρωινό ωράριο. Έτσι το σχολείο παρέμενε και παραμένει ανοιχτό αρκετά απογεύματα, όπου πραγματοποιούνται προβολές ταινιών, συλλογικές κουζίνες, εκπαιδευτικές δράσεις στη βιβλιοθήκη, εργαστήρια για παιδιά, μαθήματα ενίσχυσης των μητρικών γλωσσών για δίγλωσσα παιδιά και μαθήματα ελληνικών για ενήλικους, (Χαλβατζή, 2022).

2.2. Η διαδικασία δημιουργία της ταινίας

Η σχέση με τους γονείς αποτέλεσε για τους εκπαιδευτικούς πρόκληση και προτεραιότητα, καθώς υπήρχε η απόλυτη βεβαιότητα ότι η επιτυχία οποιασδήποτε αποτελεσματικής παρέμβασης προϋποθέτει και την εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου. Η αντίληψη αυτή οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη δράσεων που αφορούσαν στη συχνή επικοινωνία με τους γονείς, στην αξιοποίηση διερμηνέων στην επικοινωνία και στην ατομική φροντίδα κάθε οικογένειας με βάση τις ανάγκες της. Παρόλη την εφαρμογή όμως αυτών των δράσεων οι εκπαιδευτικοί διαπίστωναν ότι δεν έχουν την προσδοκώμενη συμμετοχή των γονέων. Σε συνεργασία με τους μετανάστες- προσφυγές γονείς και με επίπονη προσπάθεια για την αναζήτηση των αιτιών που οδηγούσαν σ' αυτή την περιορισμένη συμμετοχή οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι ο κύριος λόγος της μη συμμετοχής ήταν η άγνοια ή η δυσκολία τους στην ελληνική γλώσσα που λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας

στην εμπλοκή τους στη ζωή του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη μίας πρωτοβουλίας, που αφορούσε στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους γονείς με την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Τα μαθήματα εντάχθηκαν στις απογευματινές δράσεις του σχολείου με μεγάλη συμμετοχή των μεταναστών -προσφύγων γονέων. Οι γονείς ανέφεραν ότι ο χώρος του σχολείου έχει πλεονεκτήματα, σε σχέση με οποιονδήποτε άλλον χώρο, για τη λειτουργία των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας. Οι λόγοι που προέβαλαν είναι η ασφάλεια που αισθάνονται στο σχολείο, η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσουν με τους/τις δασκάλους/ες, η ταυτόχρονη παρουσία στον ίδιο χώρο και των παιδιών τους, η μικρή απόσταση από τα σπίτια τους και το ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης. Σημαντικό κίνητρο, επίσης, για τους γονείς αποτέλεσε και η θεματολογία των μαθημάτων, η οποία επικεντρωνόταν στη διερεύνηση θεματικών περιοχών, οι οποίες ενδιέφεραν τους γονείς. Συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρονταν στη δυσκολία τους να επικοινωνήσουν με το σχολείο και τους δασκάλους των παιδιών τους, στην άγνοιά τους σχετικά με την ύπαρξη και τη λειτουργία κάποιων δημόσιων υπηρεσιών, υπηρεσιών υγείας και πρόνοιας, νοσοκομείων κλπ., στα προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά την επαφή τους με αυτά, στις διαδικασίες χορήγησης ασύλου, στη σύνταξη αιτήσεων, δηλώσεων και άλλων αναγκαίων εγγράφων, στη συναλλαγή τους με εμπορικά καταστήματα και στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με την αγορά διαφόρων προϊόντων. Επίσης, εξέφραζαν την ανάγκη τους να αποσαφηνίσουν την ορολογία σχετικά με διάφορα επαγγέλματα και να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που σχετίζονται με τον τρόπο που πραγματοποιείται η επικοινωνία με επαγγελματίες (υδραυλικό, ηλεκτρολόγο, γιατρό κ.ά.).

Παράλληλα με την παραπάνω θεματολογία τα ζητήματα κουλτούρας και πολιτισμικής ταυτότητας εντάχθηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων. Τα ήθη, τα έθιμα, οι συνήθειες, ο καθημερινός τρόπος ζωής αποτέλεσαν σημεία αναφοράς στη διαμόρφωση ενός άτυπου αναλυτικού προγράμματος εστιασμένο στις ανάγκες και στις προσδοκίες των μεταναστών και προσφύγων γονέων (Χαραβιτσίδης, 2013).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε η ταινία: «Παιχνίδια από την πατρίδα μας μαζί με τους γονείς μας» το σχολικό έτος 2006-2007. Αποτελεί το δεύτερο μέρος μίας ταινίας που δημιουργήθηκε από τα παιδιά της Πέμπτης τάξης την προηγούμενη σχολική χρονιά με τίτλο: «Παιχνίδια από τις πατρίδες μας» και αφορούσε στην παρουσίαση παιχνιδιών από διάφορες χώρες με πρωταγωνιστές τους/τις μαθητές/τριες⁵⁶. Η βράβευση της συγκεκριμένης ταινίας στο Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας και η ικανοποίηση των παιδιών από το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους, τους οδήγησε στην απόφαση να συνεχίσουν να εργάζονται στο συγκεκριμένο θέμα αξιοποιώντας και τις εμπειρίες των γονιών τους. Ζήτησαν από τους γονείς τους, οι οποίοι παρακολουθούσαν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, και από τους δασκάλους που συμμετείχαν σ' αυτά, να τους παρουσιάσουν ομαδικά παιχνίδια που έπαιζαν οι ίδιοι/ες στην παιδική τους ηλικία, ώστε να τα εντάξουν στο πλαίσιο μίας ταινίας -ντοκιμαντέρ που προετοιμάζαν. Το αίτημα των παιδιών έγινε με ενθουσιασμό αποδεκτό από τους γονείς και η διαδικασία δημιουργίας της ταινίας εντάχθηκε στα απογευματινά μαθήματα γλώσσας με την παρουσία των παιδιών που ανέλαβαν τον συντονισμό της όλης προσπάθειας.

3. Αποτίμηση της προσπάθειας

Το παράδειγμα δημιουργίας της ταινίας: «Παιχνίδια από τις πατρίδες μας μαζί με τους γονείς μας» κινείται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των γονέων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και παράλληλα τοποθετεί τους γονείς σε έναν ενεργητικό ρόλο εκπαιδευτή στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από την δράση με κοινό σκοπό αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης που τους καθιστούν όλους/ες ικανούς να ανταλλάξουν εμπειρίες και βιώματα και να έρθουν σε επαφή με όλες τις κοινωνικές ομάδες που

⁵⁶ Οι ταινίες είναι διαθέσιμες στο: <http://132dim-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/tainies-paidion>

απαρτίζουν τον πληθυσμό του σχολείου. Οι γλώσσες, οι πολιτισμοί και οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών και των γονιών τους κατέχουν κεντρική θέση στο σχολείο, καλλιεργώντας και μία θετικότερη στάση για τον σχολικό θεσμό (Cummins, 2002:49-51). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες και τους γονείς να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, δίνοντας ένα ξεκάθαρο μήνυμα αποδοχής και ενδυνάμωσης της ταυτότητάς τους. Παράλληλα, ενισχύεται η αντίληψη ότι οι γονείς που έχουν διανύσει μεταναστευτική τροχιά ενδιαφέρονται για την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Χαλβατζή, 2022).

Η διαδικασία δημιουργίας της ταινίας προσφέρει πολλαπλές θετικές επιδράσεις στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Η δράση αυτή έχει τη δύναμη να ενισχύσει τη γέφυρα οικογένειας- σχολείου, δημιουργώντας μορφές συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αμφισβητεί και μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας, οδηγεί στην ενδυνάμωση των υποκειμένων και αποδεικνύει ότι οι ταυτότητες δεν είναι κάτι σταθερό και στατικό, αλλά ανασχηματίζονται διαρκώς μέσα από κοινές εμπειρίες και σχέσεις. Αναδεικνύει ότι στο κέντρο της σχολικής ζωής βρίσκονται οι ανθρώπινες σχέσεις, οι αλληλεπιδράσεις των μελών (εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες-γονείς-κοινότητα), που εμπλέκονται σ' αυτήν, αφού συχνά οι σχέσεις αυτές έχουν τη δύναμη να υπερβούν κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα (Cummins, 2002). Παράλληλα ενδυναμώνεται και η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς συμμετέχουν στην παραγωγή ενός έργου που αξιοποιεί τις προκλήσεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος, καθιστώντας τους ίδιους ερευνητές του εκπαιδευτικού έργου που επιτελούν.

Επίσης, προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες μετατρέπονται σε κριτικούς φορείς δράσης που αναπτύσσουν μία διερευνητική προσέγγιση της γνώσης μέσα από καταστάσεις διαλόγου και αναστοχασμού με αφετηρία τις προσωπικές τους ιστορίες, αλλά και τη συσχέτιση αυτών με τις γνώσεις και πρακτικές της σχολικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατέχουν σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα και καθορίζουν τη θεματολογία καλλιεργώντας στους μαθητές/τριες μία κριτική στάση απέναντι κόσμο που τους περιβάλλει (Connolly, 1985, Freire, 1977a, 1977b, Matthews, 1985).

4. Συμπεράσματα

Η ταινία: «Παιχνίδια από τις πατρίδες μας μαζί με τους γονείς μας» καταδεικνύει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ενός σχολείου το οποίο είναι ανοικτό και ευαίσθητο στα κρίσιμα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, θέση που υπονομεύει την κυρίαρχη αντίληψη περί ενός ουδέτερου σχολείου, εκτός και υπεράνω κοινωνικών αλλαγών. Αναγνωρίζει τα παιδιά ως ενεργούς δρώντες και ως υποκείμενα ικανά να κατανοήσουν, να βιώσουν και να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις ανεξάρτητα από τους γονείς τους. Αποδεικνύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να λειτουργούν ως ψηφιακά εγγράμματοι/ες, ικανοί/ες να δημιουργούν μία κινηματογραφική ταινία, χωρίς την παρεμβολή ειδικών, παρεμβαίνοντας στην εκάστοτε κοινωνική συγκυρία. Προκρίνει τη συλλογική δουλειά, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, εγκαθιστώντας έτσι τις βάσεις για τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας, όσο γίνεται, ισότιμης μεταξύ τους σχέσης, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σχολείου ως μία κοινότητα μάθησης και πρακτικής, όπου η μάθηση προκύπτει από τη συνεισφορά όλων.

Παράλληλα, προτείνει την τέχνη του κινηματογράφου, που δημιουργείται από παιδιά, ως πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδεικνύοντας την ικανότητα των μαθητών/τριών να εκφράσουν, ως ενεργά υποκείμενα, μέσω της οπτικοακουστικής αφήγησης τα βιώματα, τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τις διεκδικήσεις τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2004). Πρόλογος. Στο ΕΑΔΑΠ (Επιμ.), *Μαζί. Παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Connolly, R. (1985). Ο Φρέιρε, η πρακτική και η αγωγή. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (σελ. 15-29). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και αυτομόρφωσης.
- Cummins, J., (2002) «*Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*», Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2003). Οικογένεια και σχολείο. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. Υπεύθ. Α. Ανδρούσου), πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από www.kleidiakaiaantikleidia.net
- Freire, P. (1977a). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P. (1977b). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μτφρ.). Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1985a). Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης». Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (σελ. 94-103). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και αυτομόρφωσης.
- Κοντογιάννη, Δ., Οικονομίδης, Β., (2014). *Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Τομ.2, e Publishing.
- Κογκίδου, Δ. & Τσιάκαλος, Γ. (2006). Καθημερινοί διάλογοι για την Παιδεία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Γ. Τσιάκαλος, *Απέναντι στα Εργαστήρια του ρατσισμού* (σελ. 219-223). Αθήνα: τυπωθήτω.
- Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., Γκαϊνταρτζή, Α., (2019). *Χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα σε σχολείο και γονείς- πρόσφυγες. Επιστήμες της αγωγής*. Τεύχος 3/2019. σ. 131-144.
- Matthews, M. (1985). Γνώση, δράση και δύναμη. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (σελ. 30-44). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και αυτομόρφωσης.
- Τσιρώνης, Χ., Στάμου, Ε., (2019). *Από την προσφυγιά στο σχολείο. Τα παιδιά των Γεζίντι στην ελληνική εκπαίδευση*. Στο Ασκούνη, Ν., Θάνος, Θ., (Επιμ) (2021), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 66-82.
- Χαλβατζή, Ι., (2022). «*Εδώ δεν είναι ένα κανονικό σχολείο... αυτή είναι η διαφορά*»: Απόηχος των συμπεριληπτικών δράσεων ενός συλλόγου διδασκόντων στην Αθήνα την εποχή της πανδημίας, μέσα από τα μάτια μητέρων του σχολείου.
- Χαραβιτσίδης, Π., (2013). *Χτίζοντας ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

**ΜΙΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, ΜΕ ΡΙΖΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΟΥ ΓΕΡΜΑΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΤΟΥ 18^{ΟΥ}
ΑΙΩΝΑ, FRIEDRICH FROEBEL**

Βασάλος Διονύσιος Παναγιώτης
Υποψήφιος διδάκτορας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά ένα αισθητικό πείραμα, μία εικαστική παρέμβαση κατά την οποία εμβληματικά έργα τέχνης αποτυπώθηκαν από μαθητές δημοτικού στον τοίχο της αυλής του σχολείου. Η στοχοθεσία του εγχειρήματος αφορούσε στη βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας της Τέχνης. Στη δράση συμμετείχαν και άτομα με διαφορετική πολιτιστική προέλευση και συγκεκριμένα μαθητές πρόσφυγες από την Ασία. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της, παρατηρήθηκαν θετικές επιδράσεις ως προς την ένταξη των μαθητών προσφύγων στη μαθητική κοινότητα, ώστε να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εφαρμογή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων διευκολύνει την ένταξη και ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το παρόν εγχείρημα συνδέθηκε με το έργο του πρωτοπόρου Γερμανού παιδαγωγού του 18^{ου} αιώνα, Friedrich Froebel. Πρόκειται για τον πατέρα του «Kindergarten», του πρώτου παιδαγωγικού ιδρύματος για νήπια, θεσμό που άνθησε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθώς διευκόλυνε την ένταξη και ενσωμάτωση των μεταναστών.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, πρόσφυγες, Τέχνη, Froebel

1. Εισαγωγή

Οι διαρκώς κλιμακούμενες ροές μεταναστών και προσφύγων ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών, ώστε σε αυτές να αποδίδεται ο χαρακτηρισμός «μετα-μεταναστευτικές» (Espahangizi, 2021), με την έννοια ότι είναι «δομημένες πάνω σε μεταναστευτικές εμπειρίες» (Tsianos, Karakayali, 2014, σ. 34). Η ένταξη, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο οι μετανάστες θα προσαρμοστούν στον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής του πληθυσμού της κοινωνίας υποδοχής, αποτελεί κύριο θέμα στις πολιτικές συζητήσεις και τον δημόσιο διάλογο. Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου «αφομοίωση», ενώ υπάρχει η τάση στις μεταναστευτικές μελέτες και στην πολιτική αφήγηση, να εστιάζουν αποκλειστικά στους μετανάστες και τους απογόνους τους, υποστηρίζοντας το καθεστώς μιας «κοινωνίας υποδοχής» με εδραιωμένη εθνική κουλτούρα, στην οποία οι μετανάστες θα πρέπει να ενσωματωθούν (Couronne, 2020). Ωστόσο, σε μία μετα-μεταναστευτική κοινωνία, η έννοια της «ένταξης» νοείται ως μια κατευθυντήρια αρχή στην κοινωνία, που περιλαμβάνει την αναγνώριση, την παροχή ίσων ευκαιριών και τη συμμετοχή, στοχεύοντας στην υπέρβαση των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων (Foroutan, 2021). Η παρούσα μελέτη υιοθετώντας τη μεταμεταναστευτική προσέγγιση, στοχεύει στη διερεύνηση της συμβολής της Τέχνης στην ένταξη των μαθητών προσφύγων στη σχολική κοινότητα της χώρας υποδοχής. Για την εισαγωγή των εικαστικών δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα, ακολουθήθηκε το εκπαιδευτικό παράδειγμα του Γερμανού παιδαγωγού Friedrich Froebel (1782-1852), βασικά στοιχεία του οποίου είναι η ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και η διασύνδεση με τη φύση στο πλαίσιο της καλλιέργειας της εκπαίδευσης για την αειφορία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το παιδαγωγικό σύστημα του Friedrich Froebel

Το εικαστικό project που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, συνδέεται με το έργο του πρωτοπόρου Γερμανού παιδαγωγού του 18^{ου} αιώνα, Friedrich Froebel (1782–1852), καθώς βασίστηκε σε μεθόδους οι οποίες βρίσκονται στον πυρήνα του παιδαγωγικού του συστήματος, όπως η αξιοποίηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία και η μάθηση με παιγνιώδη τρόπο κοντά στη φύση.

Ο Froebel είναι ο ιδρυτής του πρώτου παιδαγωγικού ιδρύματος για νήπια, το οποίο και ονόμασε «Kindergarten» (νηπιακός κήπος). Είναι το πρόσωπο που βρίσκεται πίσω από τον γλωσσολογικό γρίφο της επικράτησης στις αγγλόφωνες χώρες του γερμανικού όρου «Kindergarten» έναντι του αγγλικού «Children's Garden» (Vasalos, Moraitis, 2022). Η μαθησιακή διαδικασία για τον Froebel ήταν μια ολιστική εμπειρία, κατά την οποία το παιδί παρακινείται να εξερευνήσει και να βιώσει μια ποικιλία μορφών και φυσικών φαινομένων (Zuckerman, 2010). Ο στόχος της εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Froebel είναι η καθολική ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή η καλλιέργεια όλων των ατομικών του δυνάμεων, η εσωτερική αρμονία, η αρμονία με τη φύση, την κοινωνία και τον Θεό (Aisyah et al., 2023). Υποστήριζε επιπλέον τη συμβολή των τεχνών στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς η ενασχόληση με καλλιτεχνικές προσπάθειες τους επέτρεπε να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, προωθώντας έτσι ταυτόχρονα τη συναισθηματική και διανοητική τους ανάπτυξη. Όντας ο ίδιος παθιασμένος υπέρμαχος της Τέχνης, πίστευε ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να δημιουργούν τέχνη αλλά και να απολαμβάνουν την τέχνη των άλλων (Fox, Betty, 2008). Η Τέχνη για τον Froebel αποτελούσε μέσο καλλιέργειας της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών και ως τέτοιο αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της εικαστικής μας παρέμβασης.

Ο Froebel υποστήριζε τη διασύνδεση παιχνιδιού και ζωγραφικής, προωθώντας το σχέδιο τόσο ως μορφή παιχνιδιού όσο και ως μορφή τέχνης (Kelly, Jerry, 2009). Το παιχνίδι αποτελούσε για τον Froebel μια μορφή έντεχνης έκφρασης, καθώς συνδύαζε δημιουργικότητα και τέχνη, μέσα από την οποία το παιδί εξωτερίκευε τις εσωτερικές του επιθυμίες (Froebel, 1899). Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που χρησιμοποιούσε ο Froebel για την αγωγή των νηπίων, αντιστοιχούσαν σε σχήματα γεωμετρικής καθαρότητας και σε μεγαλύτερες ηλικίες σε εικαστικές προσεγγίσεις οι οποίες φαίνονταν ιδιαίτερα συναφείς με την εικαστική παραγωγή της μοντέρνας ζωγραφικής. Ορισμένοι από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της μοντέρνας ζωγραφικής, διέθεταν ισχυρή επαφή με το παιδαγωγικό σύστημα του Froebel, είτε γιατί φοίτησαν κατά τη νηπιακή τους ηλικία στα νηπιαγωγεία του είτε γιατί υπηρέτησαν σε αυτά ως στελέχη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι Vassily Kandinsky, Joan Miro, Piet Mondrian (Βασάλος, Μωραΐτης, 2022).

Ο Froebel είχε ενσωματώσει την Τέχνη και στη μελέτη της φύσης. Στα Kindergarten του, τα παιδιά μάθαιναν και δημιουργούσαν αλληλεπιδρώντας με το φυσικό περιβάλλον. Η παρατήρηση και σχεδίαση φυσικών φαινομένων όξυνε την ικανότητά τους να παρατηρούν και να αντιλαμβάνονται, αποτελούσε μέσο αυτοέκφρασης, παρείχε αισθητική απόλαυση ενώ παράλληλα καλλιεργούσε μια στάση φροντίδας για το φυσικό περιβάλλον (Βασάλος, Μωραΐτης, 2022). Η μάθηση στην ύπαιθρο και η επαφή με τον φυσικό κόσμο, είναι μια από τις θεμελιώδεις πτυχές της προσέγγισης του Froebel στην πρώιμη εκπαίδευση (Tovey, 2016) την οποία υιοθετήσαμε στο εικαστικό μας πείραμα, καθώς έλαβε χώρα σε εξωτερικό χώρο γειτονικό σε δασική έκταση. Η φύση αποτελούσε για εκείνον, το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον. Ο νηπιακός κήπος (Kindergarten) αποτελούσε προέκταση της τάξης, που επέτρεπε στα παιδιά να συνδεθούν «εξ απαλών ονύχων» με τη φύση, παρέχοντάς τους ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης που κινητοποιούσε όλες τις αισθήσεις και ήταν γεμάτο ευκαιρίες για σωματική δραστηριότητα, παρατήρηση και πειραματισμό. Η άποψη που είχε για τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση ήταν βαθιά οικολογική (Watts, 2022), καθώς θεωρούσε τον άνθρωπο μέρος του φυσικού κόσμου (Howe, 2022). Η εκπαίδευσή του στόχευε να καθοδηγεί τους ανθρώπους στην

ειρήνη με το φυσικό περιβάλλον (Dar, 2018). Βασική αρχή του συστήματος Froebel ήταν η κυρίαρχη πίστη του στην ενότητα όλων των πραγμάτων: άνθρωποι, φύση και Θεός αποτελούν ένα. Στο πλαίσιο της ολιστικής σχέσης μεταξύ παιδιών και φύσης, που τοποθετούσε στο επίκεντρο της φιλοσοφίας και της πρακτικής του, ο Froebel θεωρούσε ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να μεγαλώνουν μέσα και μαζί με τη φύση (Josephidou, Kemp, 2022). Είναι ευδιάκριτες οι προθέσεις του Froebel να συνδέσει τα παιδιά με τη φύση και τον κόσμο οικολογικά (Provenzo, 2009) εμφυτεύοντας σε αυτά τις αξίες της ολιστικής αειφορίας. Είναι πραγματικά άξια θαυμασμού η προώθηση της αειφορίας μέσω της εκπαίδευσης, σε μία εποχή που απέχει χρονικά δύο αιώνες από το σήμερα, όταν η ανθρωπότητα δεν είχε τότε να αντιμετωπίσει τις σημερινές προκλήσεις της κλιματικής αλλαγής, της εκτεταμένης καταστροφής του περιβάλλοντος και της εξάντλησης των φυσικών πόρων. Πέρα λοιπόν από πρωτοπόρος της πρώιμης εκπαίδευσης, ο Froebel θα έπρεπε να λογίζεται και ως πρωτοπόρος της εκπαίδευσης για την αειφορία, καθώς στα νηπιαγωγεία του καλλιέργησε τη διασύνδεση του ανθρώπου με τη φύση, τον σεβασμό για το περιβάλλον, θέτοντας τα θεμέλια για ένα βιώσιμο μέλλον.

Στις μέρες μας υπάρχει έντονος προβληματισμός για τις συνέπειες από τις καταστροφικές επεμβάσεις του ανθρώπου στη φύση. Οι σύγχρονες ανησυχίες σχετικά με τις περιβαλλοντικές – οικολογικές καταστροφές, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη εύρεσης τρόπων ευαισθητοποίησης των παιδιών, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν πώς συνδέονται με τον φυσικό κόσμο και να κατανοήσουν ότι οι πράξεις τους, αλλά ακόμα και η απραξία έχουν συνέπειες (Howe, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, οι αρχές του παιδαγωγικού συστήματος του Froebel για την ολιστική – αειφορική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά επίκαιρες.

2.2. Ο ρόλος των εικαστικών τεχνών στην ένταξη

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν ένα μέσο έκφρασης που προάγει τη μη λεκτική επικοινωνία, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε ανθρώπους με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, να επικοινωνήσουν. Η χρήση της εικαστικής τέχνης είναι λοιπόν κατάλληλη στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής κοινότητας, λόγω του ότι είναι προσβάσιμη από όλους, ως ένας μη λεκτικός τρόπος έκφρασης (Moon, 2009), ενώ επιτρέπει την επικοινωνία όταν οι γλωσσικές δεξιότητες βρίσκονται υπό ανάπτυξη, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των μαθητών προσφύγων (Hill, Flynn, 2006). Οι τέχνες παρέχουν πολλούς τρόπους έκφρασης στους μαθητές, βοηθώντας τους να εξελιχθούν σε άτομα που είναι περήφανα για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τη γλώσσα, την οικογένεια, τις παραδόσεις και τις εμπειρίες τους. Αυτή η υγιής αίσθηση της πολιτιστικής ταυτότητας (Purnell, et al., 2007) θέτει τα θεμέλια για περαιτέρω ανάπτυξη και επιτυχία στις ολοένα και περισσότερο ποικιλόμορφες σύγχρονες κοινωνίες. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση των διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Letsiou, 2014). Τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Elin (2012), σε μαθητές δημοτικού σχολείου, έδειξαν ότι τα οι ντόπιοι μαθητές και οι μετανάστες μπορούν να επικοινωνούν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων σχεδίασης και ζωγραφικής. Επιπλέον η μάθηση σε συνδυασμό με τις τέχνες καλλιεργεί ένα δυναμικό περιβάλλον στην τάξη, όπου μαθητές και δάσκαλοι συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία (Rabkin, Redmond, 2006).

2.3. Ένα αισθητικό πείραμα

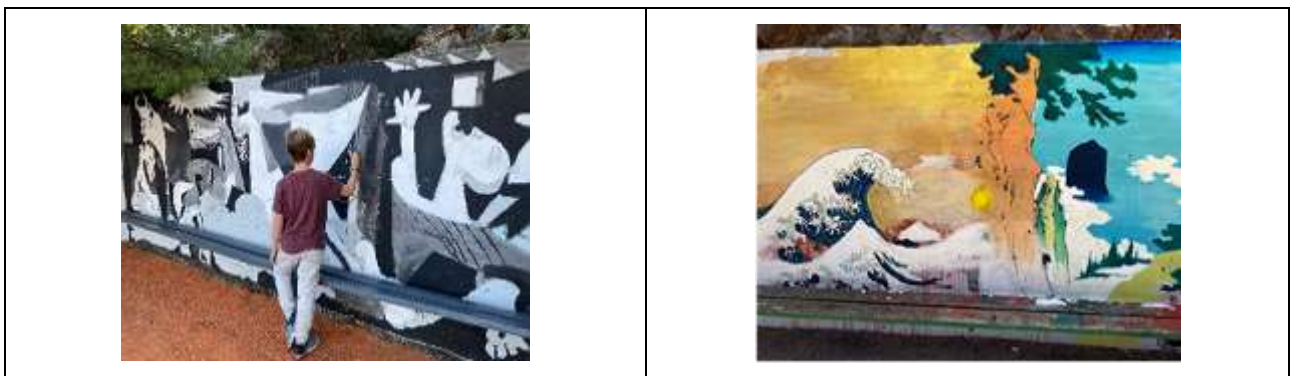
Μία σχολική μονάδα στην Ανατολική Αττική φιλοξένησε το αισθητικό μας πείραμα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού του μαθήματος των εικαστικών, αποτύπωσαν μία σειρά από εμβληματικά έργα τέχνης στον τοίχο που περιβάλλει την αυλή, μία επιφάνεια πρότερα καλυμμένη από υβριστικά συνθήματα και ακαλαίσθητα graffiti. Ένα κύμα από ζωηρά χρώματα, δυναμικό σαν το «μεγάλο κύμα», του φημισμένου Ιάπωνα ζωγράφου Hokusai, σάρωσε τη βανδαλισμένη επιφάνεια και μέσα από τους αφρούς του αναδύθηκαν οι κομπές Παριζιάνες του Seurat, το παιχνιδιάρικο γατάκι του Matisse με το χαρακτηριστικό κίτρινο χρώμα, τα

φλογερά ηλιοτρόπια του Van Gogh, η σιωπηλή κραυγή διαμαρτυρίας του Picasso για τις πολεμικές φρικαλεότητες στην Guernica, καθώς και το «μεγάλο κύμα».



Εικόνες από το αρχείο του συγγραφέα

Με την εικαστική μας παρέμβαση επιδιώξαμε να εισάγουμε την Ιστορία της Τέχνης στο δημοτικό, με έναν τρόπο διαφορετικό από εκείνον που συνήθως απαντάται στα σχολεία, όπου κυριαρχεί η δασκαλοκεντρική διάλεξη περί των φορμαλιστικών χαρακτηριστικών των έργων τέχνης, με το μάθημα να αποκτά στεγνό εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα (Trafí, 2004). Προηγήθηκε συζήτηση των μαθητών με τον εικαστικό του σχολείου για τη ζωή των ζωγράφων, την εποχή στην οποία έζησαν, σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν τα έργα τους όχι αποσπασματικά, αλλά στο πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν. Η διδασκαλία λοιπόν εμπλουτίστηκε με ιστορικά στοιχεία καθώς οι μνημονικές αναφορές είναι απαραίτητες για την ωρίμανση του αισθητικού γούστου (Hirstein, 2013). Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αναλαμβάνοντας ρόλο δημιουργού, καθώς ένιωσαν να μειώνεται η χρονική απόσταση που τα χώριζε από τα έργα που επρόκειτο να φτιάξουν, χάρη στα στοιχεία της Ιστορίας της Τέχνης τα οποία διδάχτηκαν. Η διαδικασία επαναδημιουργίας ορισμένων από τους πιο διάσημους πίνακες της παγκόσμιας εικαστικής παραγωγής, επέτρεψε την επικοινωνία της Ιστορίας της Τέχνης στα μικρά παιδιά με έναν εξαιρετικά άμεσο και διεισδυτικό τρόπο (Vasalos, Moraitis, 2022).



Εικόνες από το αρχείο του συγγραφέα

2.4. Δημιουργώντας Τέχνη σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Ένα στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί σχετικά με το σχολείο στο οποίο έλαβαν χώρα οι εικαστικές δραστηριότητες, είναι ότι δεν επρόκειτο για μία συνηθισμένη σχολική μονάδα ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Στο σχολείο φοιτούσαν και άτομα με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και συγκεκριμένα μαθητές - πρόσφυγες από τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν που εκριζώθηκαν από τις πατρίδες τους λόγω του πολέμου. Πλησίον του σχολείου λειτουργεί μία δομή

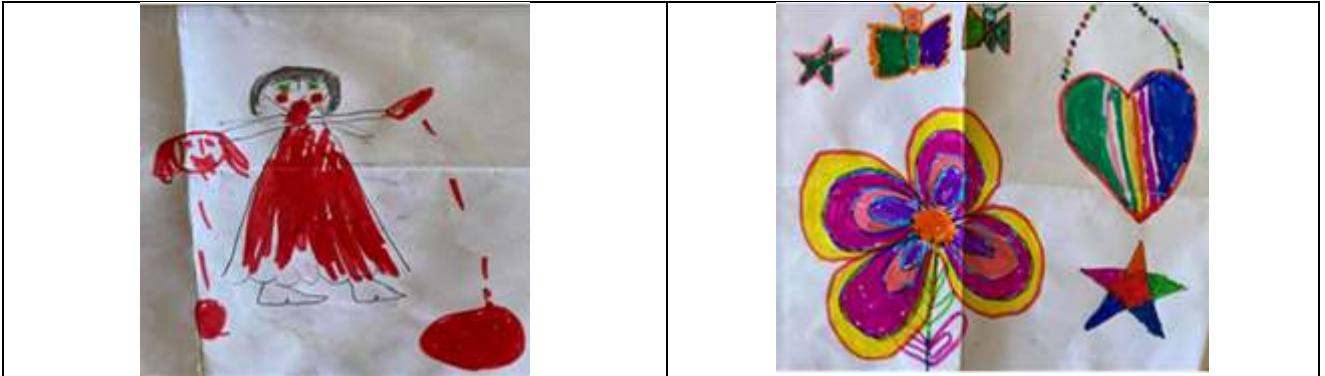
φιλοξενίας προσφύγων και στο πλαίσιο του ασύλου που παρέχει η χώρα μας ως χώρα υποδοχής, τα παιδιά πρόσφυγες εγγράφονται στις τοπικές δημόσιες σχολικές μονάδες.

Το εικαστικό μας project, όπως προαναφέραμε, αποσκοπούσε στο να εισάγει τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης με έναν ιδιαίτερο τρόπο βιωματικό, παιγνιώδη, σε αρμονία με το φυσικό περιβάλλον. Η δράση στον αρχικό σχεδιασμό της δεν αποσκοπούσε στην ένταξη των μειονοτικών ομάδων που υπήρχαν εντός του μαθητικού πληθυσμού. Στις προθέσεις μας δηλαδή, δεν ήταν η ενσωμάτωση των μαθητών-προσφύγων στη συγκεκριμένη πολυπολιτισμική σχολική κοινότητα. Ωστόσο, παρατηρήσεις τόσο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όσο και κατόπιν, κατέδειξαν θετικότερα στοιχεία αναφορικά με τον ρόλο της Τέχνης στην ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έδειξαν για συμμετοχή στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μία ορισμένη μερίδα μαθητών. Επρόκειτο για μαθητές-πρόσφυγες οι οποίοι εμπλέκονταν συχνά σε κανυγάδες με ντόπιους μαθητές ή είχαν επιλέξει το περιθώριο, να απομονώνονται δηλαδή σε ένα γκέτο που είχαν δημιουργήσει με άλλους ομοεθνείς τους. Τα παιδιά αυτά που το μεγαλύτερο μέρος της παραμονής τους στο σχολείο είτε ήταν βυθισμένα στη σιωπή είτε έκανα εκρήξεις θυμού, βρήκαν μέσα από τη ζωγραφική έναν τρόπο να εκφραστούν, έναν δίαυλο επικοινωνίας, παρακάμπτοντας το ανυπέρβλητο τείχος που ύψωνε η άγνοια του γλωσσικού κώδικα της χώρας υποδοχής. Και αυτό δεν ήταν το μοναδικό όφελος που αποκόμισαν. Με τα έργα που έφτιαξαν κέρδισαν την αναγνώριση και την αποδοχή των συμμαθητών τους. Η συμμετοχή στην εικαστική δράση επειδή είχε συνεργατικό χαρακτήρα – καθώς δεν πρόκειται για ατομικά έργα αλλά για ομαδικές προσπάθειες – λείανε τις οξυμμένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ προσφύγων και ντόπιων μαθητών. Τα «πάρε - δώσε» με τις μπογιές και τα πινέλα έφεραν χαμόγελα, φιλικές χειρονομίες, εκεί που πρωτότερα υπήρχαν αγριεμένες εκφράσεις, απειλές ακόμα και χειροδικίες.

Οι μαθητές πρόσφυγες προφανώς δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Συχνά επιλέγουν την απομόνωση και κάποιες φορές αντιδρούν επιθετικά. Η ζωγραφική αποτέλεσε γι' αυτά τα παιδιά έναν κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος υπερβαίνοντας τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες, αλλά και τους λεξιλογικούς περιορισμούς, γεφύρωσε το επικοινωνιακό χάσμα που τα χώριζε από τους συμμαθητές τους. Επηρέασε μάλιστα και την συμπεριφορά τους. Μαθητές που ήταν ιδιαίτερα επιθετικοί απέναντι στους Έλληνες συμμαθητές τους, παρουσίαζαν εντελώς διαφορετική συμπεριφορά όταν ζωγράφιζαν. Ήταν προσιτοί και συνεργαζόταν αρμονικά με τους συμμαθητές τους. Η Τέχνη έφερε ξανά στην επιφάνεια την παιδικότητά τους, κάτι που είχε χαθεί από τη βία που είχαν βιώσει. Σιγά σιγά οι ντόπιοι συμμαθητές τους πλησίασαν, θαύμασαν τις ζωγραφιές τους, ζωγράφισαν μαζί τους και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αρχίσουν να κάνουν παρέα. Η Τέχνη λοιπόν παρείχε τις προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί η κοινωνική συνοχή στο συγκεκριμένο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Μέσα από την εικαστική μας παρέμβαση, οι μαθητές πρόσφυγες βρήκαν έναν τρόπο, μία διέξοδο να εκφραστούν, κάτι που χρειαζόνταν απεγνωσμένα σαν θεραπεία οι πληγωμένες ψυχές τους. Η θεραπεία μέσω της τέχνης άλλωστε έχει βρει εφαρμογή σε ένα ευρύ φάσμα τύπων τραυμάτων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που προέρχονται από πολέμους (Baker, 2006). Οι μαθητές πρόσφυγες, βίωσαν σε τρυφερή ηλικία τη φρίκη του πολέμου. Τις τραυματικές τους μνήμες, δεν μπορούσαν να μας τις εκφράσουν με λόγια. Ποιος όμως χρειάζεται να ακούσει λόγια, όταν τα πρόσωπα, τα βλέμματα μιλούν από μόνα τους. Με τη διαμεσολάβηση της Τέχνης όμως μπορεί να διευκολυνθεί η αφήγηση ενός τραύματος (Van der Kolk, Fisler, 1995) και κατ' επέκταση η θεραπεία. Μία μαθήτρια, πρόσφυγας από τη Συρία, όταν τα άλλα παιδιά ζωγράφιζαν χαρούμενες εικόνες, πήρε τον μαύρο και τον κόκκινο μαρκαδόρο και σχεδίασε μία φιγούρα να κρατά ένα ματωμένο μαχαίρι στο ένα χέρι και στο άλλο ένα κομμένο κεφάλι. Η εικόνα αυτή, όσο και αναμενόμενη αν ήταν, μας σοκάρει καθώς βγήκε από τα χέρια ενός οχτάχρονου παιδιού! Ωστόσο, λίγες μέρες αργότερα, στην πίσω μεριά αυτής της ζωγραφιάς το ίδιο παιδί ζωγράφησε πεταλούδες, μία καρδιά και ένα πολύχρωμο

λουλούδι σαν ένα ουράνιο τόξο το οποίο πρόβαλε μετά την καταιγίδα του πολέμου... Ήταν πραγματικά τεράστια η ανακούφιση που νιώσαμε. Μέσα από την Τέχνη διαπιστώσαμε την αλλαγή στην ψυχολογία αυτού του παιδιού. Η μικρή μαθήτρια κατάφερε να χωρέσει στις δύο όψεις ενός χαρτιού, δύο διαμετρικά αντίθετες όψεις της ζωής: τη σκοτεινή φρίκη του πολέμου που έζησε, αλλά και την ελπίδα για ένα φωτεινό, χαρούμενο μέλλον.



Εικόνες από το αρχείο του συγγραφέα

3. Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα αποτελεί την ανατολική πύλη των μεταναστευτικών – προσφυγικών ροών προς την Ευρώπη. Είναι μάλιστα τέτοιος ο όγκος των μετακινούμενων πληθυσμών, που μπορεί να επιφέρει ακόμα και μεταβολές στη σύνθεση των τοπικών κοινωνιών που τους υποδέχονται. Η κοινωνική αυτή πραγματικότητα αντανακλάται και στον σχολικό μικρόκοσμο, με αποτέλεσμα οι σχολικές τάξεις σήμερα να αποτελούν ένα μωσαϊκό ατόμων με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι αλλοδαποί μαθητές κουβαλούν στο σχολείο τον ιδιαίτερο γλωσσικό τους κώδικα, τις πολιτιστικές τους παραδόσεις, τις ατομικές τους προσδοκίες, πεποιθήσεις, δεξιότητες και προτιμήσεις. Αυτή η συνθήκη τάξης, με έντονο το στοιχείο της διαφοροποίησης, αποτελεί πρόκληση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να εγκαταλείψει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο, που υστερεί στην παροχή κινήτρων και κρατά σε χαμηλό επίπεδο την εμπλοκή των μαθητών (Korpleman, Goodhart, 2010). Με δεδομένη επιπλέον την πολλαπλότητα των τρόπων μάθησης και επεξεργασίας των πληροφοριών από τους μαθητές, αλλά και το γεγονός που προαναφέραμε, ότι ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός μαθητών προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναθεωρήσουν την προσκόλλησή τους σε παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές. Σε αυτόν τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας, η ενσωμάτωση των τεχνών αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο (Reif, Grant, 2010). Οι τέχνες όμως μπορούν να προσφέρουν και πέρα από το μαθησιακό επίπεδο. Μέσω της Τέχνης, οι μαθητές – πρόσφυγες μπορούν να βιώσουν «κοινωνική αποδοχή και θετική αλληλεπίδραση, η οποία οδηγεί σε θετική κοινωνική ανατροφοδότηση» (Eubanks, 2002, σ. 44).

Η εικαστική δράση που υλοποιήθηκε, δεν ήταν απλά μια ευχάριστη ψυχαγωγική δραστηριότητα αλλά μια διαδικασία εμβάθυνσης στην καλλιτεχνική δημιουργία του παρελθόντος. Πέρα όμως από εναλλακτική-βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών, αποδείχτηκε πετυχημένη κοινωνικοποιητική διαδικασία για την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον εύαλωτων ομάδων, όπως οι μαθητές – πρόσφυγες. Τα παιδιά αφήνοντας κάτω τα στυλό και τα μολύβια, απελευθερώθηκαν μεμιάς από τους γραμματικούς, συντακτικούς και λεξιλογικούς περιορισμούς που έθεταν φραγμούς στη μεταξύ τους επικοινωνία. Πιάνοντας τις μπογιές και τα πινέλα, δημιούργησαν με την τέχνη τους μία γέφυρα επικοινωνίας, που διευκόλυνε την ανάπτυξη κοινωνικής συνοχής στην πολυπολιτισμική σχολική τους κοινότητα. Και δεν ήταν αυτό το μοναδικό όφελος. Η Τέχνη έφερε ξανά στην επιφάνεια την παιδικότητα σε αυτά τα βασανισμένα πλάσματα, η

οποία είχε χαθεί από τις βίαιες μνήμες του πολέμου και της προσφυγιάς. Επιπλέον οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, έδωσαν στους μαθητές – πρόσφυγες την εκφραστική δίοδο που αποζητούσαν για να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, ξεπερνώντας έτσι τα εμπόδια που θέτει η άγνοια του γλωσσικού κώδικα της χώρας υποδοχής.

Μία σημαντική διάσταση της εικαστικής μας παρέμβασης, που δεν πρέπει να παραβλέψουμε, είναι ότι υλοποιήθηκε εκτός των σχολικών αιθουσών, κοντά στη φύση. Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζαμε με τους μαθητές πρόσφυγες, ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό, ήταν η άρνησή τους να παραμείνουν μέσα στις τάξεις. Αναζητούσαν διαρκώς ευκαιρίες να βγουν έξω και περιπλανιούνταν στους χώρους του σχολείου και κυρίως στην αυλή. Οι αισθητικές βελτιώσεις από την επαφή με τη φύση, είναι εγγενώς θεραπευτικές, προάγουν την υγεία και την ολιστική ανάπτυξη, ενώ οι φυσικοί χώροι μπορούν να προσθέσουν ουσιαστικό νόημα στις εμπειρίες των μικρών παιδιών (McNair et al., 2022). Στη μάθηση έξω από την τάξη, μέσα στη φύση εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις. Οι μαθητές αισθάνονται τη ζεστασιά από τον ήλιο κι όχι από κάποιο θερμαντικό σώμα, ακούν το θρόισμα των φύλλων, το βουητό του αέρα, μυρίζουν τα αρώματα της φύσης ενώ το οπτικό τους πεδίο διευρύνεται πολύ πέρα από τους τέσσερις τοίχους της τάξης. Δυστυχώς, σήμερα τα παιδιά ξοδεύουν ολοένα λιγότερο χρόνο στο παιχνίδι αλλά και στο φυσικό περιβάλλον (Aslanian et al., 2022), ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο. Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο, θεμελιώδης πτυχή της παιδαγωγικής του Froebel που εφαρμόσαμε, θα μπορούσε να αποτελέσει το αντίδοτο.

Στο παρόν πόνημα, αναδείξαμε επαρκώς την διασύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος του Froebel με την προώθηση της αειφορίας. Θετική επίσης ήταν η συμβολή του συστήματος Froebel στην ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μέσω εικαστικών δραστηριοτήτων, ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο όπως οι πρόσφυγες και την ενσωμάτωσή τους σε μια σύγχρονη μεταμεταναστευτική κοινωνία. Η ολιστική προσέγγιση του για τη μάθηση, αν και παραμένει ριζοσπαστική στη ρητορική της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Aslanian et al., 2022) πρέπει να ιδωθεί ως ένα χρήσιμο δάνειο από το παρελθόν, του οποίου η θέσπιση στην πράξη υπόσχεται πολλαπλά οφέλη για την εκπαίδευση, αλλά και το μέλλον του πλανήτη γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασάλος, Δ. Π., & Μωραΐτης, Κ. (2022). Διατρέχοντας την ιστορία της εκπαίδευσης και της τέχνης: Από τον Friedrich Froebel και τον Piet Mondrian στις σύγχρονες εφαρμογές. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 2(5).

Ξενόγλωσση

- Aisyah, E. N., Harun, H., & Rohman, A. (2023, February). Learning Through Play in Early Children's Education in Friedrich Wilhelm Froebel's Perspective. In *International Conference on Educational Management and Technology (ICEMT 2022)* (pp. 571-582). Atlantis Press.
- Aslanian, T. K., McNair, L. J., & Powell, S. (2022). Finding Froebel: National and Cross-National Pedagogical Paths in Froebelian Early Childhood Education. *Global Education Review*, 9(1), 1-5.
- Baker, B. A. (2006). Art speaks in healing survivors of war: The use of art therapy in treating trauma survivors. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*, 12(1-2), 183-198.
- Couronne, C. (2020). What can Art Teach us about Integration? : The role of art in post migrant integration: cases from Germany, Sweden and Luxembourg.
- Dar, R. A. (2018). Educational thought of Friedrich August Froebel. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR)*, 1(9), 36-42.
- Elin, S. (2012). *Drawing and Painting as a Tool for Communication* (Master's thesis).

- Espahangizi, K. (2021). When do societies become post migrant? *Postmigration Studies| Volume 4*, 57.
- Eubanks, P. (2002). Students who don't speak English. *Art Education*, 55(2), 40.
- Foroutan, N. (2021). *Die postmigrantische Gesellschaft: ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript Verlag.
- Fox, J. E., & Berry, S. (2008). Art in early childhood: Curriculum connections. *Excellence Learning Corporation*.
- Froebel, F. (1899). Friedrich Froebel's education by development. (J. Jarvis, Trans.) New York, NY: D.
- Hill, J. D., & Flynn, K. M. (2009). Classroom Instruction that Works with English language learners. *Alexandria, VA: ASCD*.
- Hirstein, W. (2013). Memories of Art. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(2).
- Howe, S. (2022). (Re) connecting pedagogies: Examining the links between Froebelian and Common Worlds approaches to environmental learning. *Global Education Review*, 9(2), 38-50.
- Josephidou, J., & Kemp, N. (2022). A life" in and with nature?" Developing nature engaging and nature enhancing pedagogies for babies and toddlers. *Global Education Review*, 9(2), 5-22.
- Kelly, A. R., & Jerry, A. (2009). Play, unity and symbols: Parallels in the works of Froebel and Jung. *International Journal of Psychology and Counselling*, 1(1), 001-004.
- Koppleman, K., & Goodhart, R. (2010). Understanding human differences: Multicultural education for a diverse America (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson.
- Letsiou, M. (2014). Intervención Artística y Reconstrucción Social en la Educación/Art intervention and social reconstruction in education. *Tercio Creciente*.
- McNair, L., Aslanian, T., & Powell, S. (2022). Finding Froebel in the environmental and economic climate of the 21st Century. *Global Education Review*, 9(2), 1-4.
- Moon, C. H., & Lachman-Chapin, M. (2001). *Studio art therapy: Cultivating the artist identity in the art therapist*. Jessica Kingsley Publishers.
- Provenzo Jr, E. F. (2009). Friedrich Froebel's Gifts: Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American Journal of Play*, 2(1), 85-99.
- Purnell, P. G., Ali, P., Begum, N., & Carter, M. (2007). Windows, bridges and mirrors: Building culturally responsive early childhood classrooms through the integration of literacy and the arts. *Early Childhood Education Journal*, 34, 419-424.
- Rabkin, N., & Redmond, R. (2006). The arts make a difference. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 36(1), 25-32.
- Reif, N., & Grant, L. (2010). Culturally responsive classrooms through art integration. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 11.
- Tovey, H. (2016). Bringing the Froebel approach to your early years practice. Routledge.
- Trafi, L. (2004). Art interpretation as subject constitution research on the role of critical art history in teacher education. *International Journal of Art & Design Education*, 23(1), 26-34.
- Tsianos, V., & Karakayali, J. (2014). Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 33-39.
- Van der Kolk, B. A., & Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of traumatic stress*, 8(4), 505-525.
- Vasalos, D., & Moraitis, K. (2022). A cultural mnemonic experiment: memories of Art History and memories of an important neoteric Didactic Approach, depicted on a contemporary school building. In A. Gospodini (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Changing Cities V: Spatial, Design, Landscape, Heritage & Socio-Economic dimensions* (pp. 359-366). University of Thessaly
- Watts, T. (2022). Froebelian Pedagogy as Everyday Activism in Support of a Sustainability Agenda. *Global Education Review*, 9(1), 85-100.

Zuckerman, O. (2010). Designing digital objects for learning: lessons from Froebel and Montessori. *International Journal of Arts and Technology*, 3(1), 124-135.

ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΚΕΔΑΣΥ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΟΥΛΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΑ.

Σταύρος Φράγκος

Δρ Κοινωνικής Εργασίας Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΚΕΔΑΣΥ Ροδόπης

Περίληψη

Το έργο των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί νευραλγικό με πολλές σημαντικές προοπτικές παρέμβασης. Η εκπαιδευτική εικόνα στο σήμερα μεταξύ άλλων διαμορφώνεται από το στοιχείο της συμμετοχής στην εκπαιδευτική κοινότητα των παιδιών προσφύγων που βρέθηκαν στην Ελλάδα κάτω από ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις πτυχές του ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν τα ΚΕΔΑΣΥ στο ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, βασισμένη στις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας, αξιοποιώντας ημι δομημένες συνεντεύξεις και την ανάλυση θεματικού πεδίου. Το δείγμα αποτέλεσαν επτά προϊστάμενοι ΚΕΔΑΣΥ της βόρειας Ελλάδας οι οποίοι είναι αρμόδιοι για τον συντονισμό του έργου των εν λόγω φορέων. Η ανάδειξη του λόγου των εξειδικευμένων επιστημόνων αποτέλεσε θεμελιώδη πυλώνα της παρούσας έρευνας. Τα βιώματά τους, η οπτική τους και η αντιληπτική τους εικόνα γύρω από το πεδίο τους καθιστά χρήσιμους στην αποτύπωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας του εν λόγω θέματος. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ενδιαφέρουσες και συνάμα χρήσιμες πληροφορίες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες επισημαίνουν την ανάγκη σχεδιασμού ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης εστιασμένο στις ανάγκες των προσφυγόπουλων το οποίο θα αναπροσαρμόζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Επίσης αναφέρεται η ανάγκη εκπαίδευσης της σχολικής κοινότητας (μαθητές καθώς και εκπαιδευτικούς) προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες συνύπαρξης με τα παιδιά πρόσφυγες. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται η ανάγκη για τον σχεδιασμό ειδικά διαμορφωμένων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών δράσεων προκειμένου να βελτιωθεί ποιοτικά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει εφελκυστήρα για την διενέργεια περαιτέρω μελετών στο πεδίο εμβαθύνοντας σε επι μέρους σημαντικά στοιχεία όπως για παράδειγμα η ολοκληρωμένη παρέμβαση, ο συντονισμός του έργου των φορέων, η διαχείριση εξατομικευμένα των δυσκολιών των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση προσφυγόπουλων, ειδική αγωγή, ΚΕΔΑΣΥ

1. Εισαγωγή

Η κρίση των προσφύγων των τελευταίων ετών έχει θέσει την Ελλάδα αντιμέτωπη με μεγάλες προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Με την άφιξη χιλιάδων προσφύγων και μεταναστών, οι ελληνικές αρχές και το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ένταξης τους στα σχολεία και την εκπαιδευτική κοινότητα ευρύτερα. Στην παρούσα εργασία διερευνούνται οι διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης των προσφύγων στην Ελλάδα, αναλύοντας τις προκλήσεις, τις ευκαιρίες και τις προοπτικές που προσφέρει αυτή η διαδικασία. Η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων καλείται να διαχειριστεί ζητήματα που σχετίζονται με: Γλωσσικά εμπόδια. Πολλοί πρόσφυγες έρχονται από χώρες με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό, γεγονός που δημιουργεί σημαντικά γλωσσικά εμπόδια

στην εκπαίδευσή τους (Loescher, 1999), Κοινωνική προσαρμογή. Η ένταξη στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η κοινωνική προσαρμογή αφορά έναν ανασταλτικό παράγοντα που όμως μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για πολλούς πρόσφυγες, καθώς απαιτεί προσαρμογή σε νέες κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές (Kenny & Fiske, 2014). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη: Πολλοί πρόσφυγες έχουν περάσει από τραύματα και δυσκολίες, χρειάζονται ψυχοκοινωνική υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εκπαίδευσης (Mirza, 2011). Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση των Προσφύγων: Παρά τις δυσχαίρειες, η εκπαίδευση των προσφύγων παρέχει επίσης πολλές ευκαιρίες για την ανάπτυξή τους και την ένταξή τους στην κοινωνία: Η παρουσία προσφύγων στα σχολεία δημιουργεί ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που ενισχύει τον σεβασμό και την αλληλοκατανόηση (Michailidou, 2019). Για να αξιοποιηθούν πλήρως οι ευκαιρίες που παρέχει η εκπαίδευση των προσφύγων, απαιτούνται οργανωμένες προσπάθειες και προοπτικές (Briskman, 2012). Η πρόσφατη έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας τους ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2017) για την εκπαίδευση: «*Μένοντας πίσω: Η εκπαίδευση των προσφύγων σε κρίση*», αναφέρει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας κανονικά πηγαίνουν σχολείο 200 μέρες το χρόνο. Ωστόσο, 3,5 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας υπό την εντολή της Υ.Α., δεν μπόρεσαν να φοιτήσουν καθόλου στο σχολείο το 2016. Αυτό είναι εξαιρετικά ανησυχητικό, καθώς το σχολείο είναι πολύ βασικό για την δημιουργία σταθερότητας για τις προσφυγικές οικογένειες. Η έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας τονίζει την αξία της εκπαίδευσης, θυμίζοντας ότι η εκπαίδευση «ισοδυναμεί με επένδυση στο μέλλον, δημιουργώντας και γαλουχώντας τους επιστήμονες, οι οποίοι θα ξαναχτίσουν και θα δώσουν νέα ζωή στις χώρες τους όταν αποκατασταθεί η ειρήνη και είναι σε θέση να επιστρέψουν».

Σύμφωνα με τον McBride (2018), αυτό που απορρέει από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας είναι ότι ίσως το ουσιαστικότερο στοιχείο στην παρέμβαση στο ζήτημα των προσφυγόπουλων είναι, η ολιστική προσέγγιση, η οποία μελετά το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί και εστιάζει στην κάλυψη των σύνθετων αναγκών για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αυτό προϋποθέτει την παρέμβαση εξειδικευμένου προσωπικού σε φορείς εκπαίδευσης, υγείας, κοινότητας, και γενικότερα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ταυτόχρονα δε, επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει το πεδίο της εκπαίδευσης αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών που θα τους οδηγήσει στην άρση του όποιου είδους κοινωνικού αποκλεισμού (Triandafyllidou & Gropas, 2016). Σε αυτή τη διαπίστωση συμφωνούν και οι Taylor και Sidhu (2012), προσθέτοντας την σημασία του περιβάλλοντος υποδοχής των προσφύγων, την αντιμετώπιση των ρατσιστικών στάσεων, που έχουν ως βάση τους την άγνοια και τον φόβο για το άγνωστο και το ξένο και τέλος την αντιμετώπιση των τραυμάτων που ενδεχομένως κουβαλούν τα προσφυγόπουλα από την χώρα από την οποία έφυγαν.

2. Κυρίως μέρος

Η μετανάστευση αποτελεί ένα εξελισσόμενο οικείο φαινόμενο στις κοινωνίες του σήμερα. Εξαιτίας της ύπαρξης του φαινομένου αυτού νοσηματοδοτείται με διαφορετικό τρόπο η έννοια του πολιτισμού και της κοινωνικοοικονομικής αλλαγής. Το εν λόγω φαινόμενο λειτουργεί καταλυτικά τόσο για τους ίδιους τους μετανάστες όσο και για την κοινωνία που τους υποδέχεται (Fong, 2004). Η οριζόντια - σφαιρική προσέγγιση της εκπαίδευσης εστιάζει στην βαρύτητα που χρειάζεται να κομίζει η δράση πέρα από το ατομικό επίπεδο. Ειδικότερα κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση σε οικογενειακό, κοινοτικό και ευρύτερα πολιτισμικό επίπεδο σε τομείς που επηρεάζουν την κοινωνική λειτουργικότητα (Fokas & Tsianos (2018). Η διαφορετικότητα μπορεί να εκλαμβάνεται ως ένα δυνατό σημείο και όχι ως μια αδυναμία που ενισχύει τον αποκλεισμό (Loescher, 1999). Αναγνωρίζοντας την αξιοπρέπεια που πρεσβεύουν οι άνθρωποι και οι οποίοι θεμελιώνεται στις αξίες, στις αρχές, αλλά και στις παραδόσεις τους η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει έναν ενεργό, καταλυτικό ρόλο (Mirza, 2011). Για παράδειγμα θετικό στοιχείο μπορεί να αποτελέσει η στάση αυτών των ανθρώπων απέναντι στην αξία της ζωής και της απόλαυσης των μικρών καθημερινών πραγμάτων, εξαιτίας της ειρήνης σε αντίθεση με τον σύγχρονο δυτικό κόσμο και τρόπο ζωής ο οποίος

εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στον καταναλωτισμό. Η ανάπτυξη των σχέσεων επικοινωνίας στις γειτονιές και στην κοινότητα, αφού προηγουμένως αντιμετωπισθούν οι εστίες ξеноφοβίας, μπορεί να επιφέρει νέα δεδομένα τα οποία σε τελική ανάλυση θα βελτιώσουν το πολιτισμικό επίπεδο ολόκληρης της κοινωνίας.

Το σημαντικό στην οριζόντια - ολοκληρωμένη προσέγγιση είναι η εστίαση στον πολυσύνθετο τρόπο εκτίμησης και παρέμβασης σε μια κατάσταση (Kenny & Fiske, 2014). Ταυτόχρονα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, διότι βασίζεται σε ένα πολυ επιστημονικό εμπειρικό υπόβαθρο από επιστήμες όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία. Με άλλα λόγια η ανθρώπινη φύση και το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται είναι μια ευμετάβλητη συνθήκη για την εκπαίδευση.

Το έργο των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, (ΚΕΔΑΣΥ) στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται ως νευραλγικό με πολλές σημαντικές προοπτικές παρέμβασης. Αποτελούν σημαντικό πόρο για την υποστήριξη των προσφύγων. Η λειτουργία τους εστιάζεται στην παροχή πολυδιάστατης υποστήριξης και συμβουλευτικών υπηρεσιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, καθώς και στην αξιολόγηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των προσφύγων.

Οι υπηρεσίες που παρέχουν περιλαμβάνουν (Ν. 3699/2008, Ν. 4823/2021): Ψυχολογική υποστήριξη: Ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί προσφέρουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη σε προσφυγόπουλα που έχουν υποστεί τραύματα ή έχουν περάσει από δύσκολες εμπειρίες. Συμβουλευτικές υπηρεσίες: Επίσης παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση για την εκπαίδευση, την εργασία, την υγεία και άλλες πτυχές της ζωής στην νέα χώρα. Διεπιστημονική αξιολόγηση: Εξειδικευμένοι επαγγελματίες αξιολογούν τις ανάγκες και τις δεξιότητες των προσφύγων, προκειμένου να προσαρμόσουν τις υπηρεσίες υποστήριξης. Εκπαιδευτικά προγράμματα: Προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για πρόσφυγες και προσφυγόπουλα, συμπεριλαμβανομένων μαθημάτων γλώσσας, επαγγελματικής κατάρτισης και άλλων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ένταξή τους στην κοινωνία. Επιπλέον παρέχεται υποστήριξη στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό ήτοι μαθητές και εκπαιδευτές που δεν είναι πρόσφυγες προκειμένου να συνυπάρξουν σε ένα αρμονικό σχολικό περιβάλλον.

Ο συνδυασμός αυτών των υπηρεσιών βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας τους (Fokas & Tsianos, 2018). Η παροχή αυτών των υπηρεσιών σε προσφυγόπουλα είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα παιδιά αυτά είναι ευάλωτα και έχουν περάσει από δυσάρεστες εμπειρίες, χρειάζονται συνειδητή και εξειδικευμένη υποστήριξη για την ανάκτηση της φυσιολογικότητας και την ανάπτυξη του δυναμικού τους (Michailidou, 2019).

Επιπλέον, τα ΚΕΔΑΣΥ συχνά λειτουργούν ως γέφυρα μεταξύ των προσφύγων και των διάφορων φορέων που παρέχουν υποστήριξη, όπως άλλες εκπαιδευτικές δομές, κοινωνικές υπηρεσίες, ΜΚΟ. Αυτό διευκολύνει την πρόσβαση των προσφύγων σε ποικίλες υπηρεσίες και πόρους που ενδεχομένως να χρειάζονται. Επιπλέον, η δράση τους συχνά επεκτείνεται και σε πρωτοβουλίες που αφορούν την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας, της εκμετάλλευσης και των διακρίσεων εις βάρος των προσφύγων, συμπεριλαμβανομένων των προσφυγόπουλων. Οι προσπάθειες αυτές συντελούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την ασφάλεια, την αξιοπρέπεια και την ισότητα για όλα τα παιδιά. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση πολιτικών και προγραμμάτων που αφορούν την προστασία και την ενίσχυση των προσφύγων είναι εξίσου σημαντική. Μέσω της παροχής εμπειρογνομοσύνης και δεδομένων από το έργο τους, συμβάλλουν στη βελτίωση των πολιτικών και των πρακτικών που αφορούν την προστασία και την ισότιμη ένταξη των προσφύγων στην κοινωνία. Αποτελούν σημαντικό μέσο για την παροχή ολοκληρωμένης υποστήριξης και προστασίας λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές

τους. Η δράση τους είναι ουσιαστική για τη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της ευημερίας αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αφορά σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2023, στην περιοχή της βόρειας Ελλάδας. Το δείγμα αποτέλεσαν 7 προιστάμενοι ΚΕΔΑΣΥ οι οποίοι είχαν σχετική εμπειρία στο πεδίο της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, εστιασμένη στην ανάλυση περιεχομένου, στην οποία διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ως ποιοτική έρευνα εστίασε στην παραγωγή χρήσιμου, μοναδικού θεωρητικού υλικού το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω σε αντίστοιχου θεματικού πεδίου δράσεις (Neimeyer, Hogan, 2001). Στόχος της έρευνας ήταν να αναδείξει τον λόγο των εξειδικευμένων αυτών επαγγελματιών στο πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων υπό το πρίσμα του έργου των ΚΕΔΑΣΥ. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνήθηκε ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στον τομέα της ένταξης αξιοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Από τα αποτελέσματα της έρευνας πρόκυψε μια αξιολογή πληθώρα πληροφοριών, η οποία νοηματοδοτεί τον ρόλο που καλούνται να διαχειριστούν οι εν λόγω φορείς στο πεδίο. Ειδικότερα:

Απουσία οργανωμένου παρεμβατικού πλαισίου.

Το έλλειμμα της οργανωμένης παρεμβατικής δράσης έχει την δική του σημασία. Αναφέρεται από έναν επαγγελματία: *«δεν υπάρχει ειδική μέριμνα για τα παιδιά αυτά, δυστυχώς χρειάζεται να αυτοσχεδιάζουμε και αυτό σε πολλές περιπτώσεις είναι πάρα πολύ δύσκολο, συναντούμε πολλά αδιέξοδα»* (3^η συνέντευξη). Η εν λόγω παρατήρηση αναδεικνύει την έλλειψη μιας συστηματικής προετοιμασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό συνεπάγεται ιδιαίτερες δυσκολίες στην αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης. Για την εκπαιδευτική κοινότητα νοηματοδοτείται η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ιδιαίτερα προσαρμοσμένου πλαισίου παρέμβασης,

Ποικίλα προβλήματα, ξεχωριστές δυσκολίες

Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών προσφύγων συναντώνται ιδιαίτερες καταστάσεις με έντονο βαθμό δυσκολίας. Συγκεκριμένα αναφέρει κάποιος: *«έχουμε συναντήσει παιδιά με αναπηρίες που είναι σε πολύ δύσκολη κατάσταση. Νοητική αναπηρία με τραυματικό σοκ, χωρίς υποστηρικτικό περιβάλλον. Τι μπορείς να κάνεις για αυτά τα παιδιά; Πολύ περιορισμένα πράγματα...»* (4^η συνέντευξη). Η αίσθηση απογοήτευσης που προκύπτει είναι πιθανό να οφείλεται σε ένα σύνθετο πλαίσιο απαντήσεων. Ενδεχομένως να σχετίζεται με το είδος των δυσκολιών που καλούνται να διαχειριστούν τα ΚΕΔΑΣΥ. Οι σύνθετες δυσκολίες που σχετίζονται με τα είδη αναπηρίας, το τραυματικό σοκ και το ελλειμματικό υποστηρικτικό περιβάλλον επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του έργου που καλούνται να επιτελέσουν οι εν λόγω φορείς. Η αδυναμία αυτή αντανakλάται στον βαθμό δυσκολίας με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι φορείς. Για τον λόγο αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, εξειδικευμένων στις ανωτέρω δυσκολίες.

Η σημασία του έργου του προσωπικού

Η αποτελεσματικότητα του όλου εγχειρήματος σχετίζεται άμεσα με το έργο του προσωπικού των φορέων. Επισημαίνει κάποιος: *«Το προσωπικό που έχουμε είναι πολύ αξιόλογο. Πολύ καλοί επιστήμονες είναι όλες και όλοι, ωστόσο δεν έχουν εξειδίκευση στο προσφυγικό ζήτημα. Αυτό είναι απαραίτητο όμως, δηλαδή το να ξέρουμε πως μπορούμε επιστημονικά να παρέμβουμε»* (7^η συνέντευξη). Η συγκεκριμένη διαπίστωση ενδεχομένως να σχετίζεται με την αίσθηση ανασφάλειας

αλλά και υπευθυνότητας του προσωπικού. Αντιλαμβάνονται την ευθύνη του ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν και προκειπτε η διαπίστωση ότι χρειάζεται επιπλέον εκπαίδευση και στήριξη στο έργο τους.

Η βαρύτητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού που παρέχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα του έργου των φορέων όπως το ΚΕΔΑΣΥ. Επισημαίνει κάποιος προιστάμενος: *«για εμένα η γνώση που έχουμε από την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική. Θα μπορούσε να ληφθεί σοβαρά υπόψη στα σχολεία και να εφαρμοστεί στα προσφυγόπουλα, ωστόσο αυτό δεν φτάνει. Χρειάζονται περισσότερο εξειδικευμένες δράσεις, πιο οργανωμένες»* (2^η συνέντευξη). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες κατά την ένταξή τους στις νέες κοινότητες. Διαπιστώνεται πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται καθοριστικά με την υποστήριξη των προσφύγων: Στην Κατανόηση του πολιτισμού και των αξιών: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθά τους πρόσφυγες να κατανοήσουν τον πολιτισμό και τις αξίες της χώρας υποδοχής τους. Αυτό είναι ουσιώδες για την προσαρμογή τους και την αποδοχή των νέων κοινωνικών κανόνων και πρακτικών. Στην Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορούν να μαθαίνουν δεξιότητες που τους βοηθούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους ντόπιους και να αντιλαμβάνονται τις διαφορές στον τρόπο σκέψης και στα συμπεριφορικά μοτίβα. Στον Διάλογο και την συνεργασία: Προάγεται ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και κοινοτήτων. Αυτό ενισχύει την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη. Στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού: Η εκπαίδευση σχετικά με τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ανοχή μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού μεταξύ των μαθητών και των κοινοτήτων. Στην Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αξιοπρέπειας: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και την αξιοπρέπεια των προσφύγων, καθώς ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών και τη συμμετοχή σε κοινοτικές δραστηριότητες.

Το μέλλον

Η ενασχόληση με την βελτίωση των όποιων δυσκολιών εμφανίζονται χρειάζεται να απασχολήσει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στο μέλλον. Τα νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι εδώ και θα απασχολήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα για πολύ καιρό. Υπό το πρίσμα αυτό είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν ορθές πολιτικές παρέμβασης. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται από κάποιον: *«το μέλλον αυτών των παιδιών είναι το δικό μας μέλλον. Βεβαίως και χρειάζεται να σκύψουμε πάνω τους για το καλό όλων. Τόσο των προσφυγόπουλων όσο και των άλλων παιδιών. Μπορούμε να το δούμε σαν ευκαιρία όπου θα αλλάξουμε ποιοτικά θέματα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών των σχολείων μας»* (6^η, συνέντευξη). Η διαπίστωση ότι το μέλλον απαιτεί οργανωμένο τρόπο σχεδιασμού αναδεικνύει την αντίληψη της σοβαρότητας της κατάστασης στην εκπαίδευση. Τα τρέχοντα δεδομένα είναι αυτά και θα απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα για πολύ καιρό ακόμη. Η κατά το δυνατόν γρηγορότερη αντίληψη του γεγονότος αυτού θα βοηθήσει στην υιοθέτηση των κατάλληλων δράσεων παρέμβασης στα ζητήματα που ανακύπτουν.

5. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα σχετίζεται με πολλές δυσχαίρειες και ελλείμματα, ωστόσο παράλληλα δεν μπορεί εύκολα να αμφισβητηθεί ότι παρέχει σημαντικές δυνατότητες και ευκαιρίες για την ένταξη των παιδιών στην ελληνική κοινωνία. Μέσω της ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών, μπορούν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την επιτυχή ένταξη των προσφυγόπουλων στη σχολική κοινότητα (Mirza, 2011). Τα σχολεία στην

Ελλάδα μπορούν να διαδραματίσουν έναν κρίσιμο ρόλο κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Η παρέμβαση τους μπορεί να έχει πολλές πτυχές: Εκπαίδευση και γνώση: Μπορούν να παρέχουν στα προσφυγόπουλα πρόσβαση σε βασική εκπαίδευση και γνώση. Η πρόσβαση σε εκπαίδευση είναι ουσιώδης για την ισότιμη ένταξή τους στη νέα κοινωνία και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη μελλοντική τους επιτυχία. Κοινωνική ένταξη: οι σχολικές μονάδες αποτελούν μέρος της κοινωνίας όπου τα προσφυγόπουλα έρχονται σε επαφή με τοπικούς μαθητές. Αυτό διευκολύνει τη δημιουργία σχέσεων οικειότητας, φιλίας, κατανόησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και μπορεί να προωθή την ανοχή και την αλληλεγγύη. Ψυχοκοινωνική υποστήριξη: Σημαντικό είναι να παρέχεται υποστήριξη σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο στα προσφυγόπουλα που έχουν περάσει από τραύματα και δυσκολίες. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των προσωπικών προκλήσεων των παιδιών. Μάθηση της γλώσσας και της πολιτιστικής προσαρμογής: Μέσα από τη σχολική καθημερινότητα, τα προσφυγόπουλα έχουν την ευκαιρία να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους και να προσαρμοστούν πολιτιστικά στο νέο περιβάλλον. Το περιβάλλον υποδοχής μπορεί να επωφεληθεί από την γενικότερη συνθήκη. Ευκαιρίες για το μέλλον: Η παρουσία τους στα σχολεία τους προσφέρει τη δυνατότητα να αποκτήσουν παιδεία και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους καριέρα στο μέλλον, ενισχύοντας έτσι τις θετικές προοπτικές εξέλιξης. Τα σχολεία στην Ελλάδα αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την κοινωνική ένταξη των προσφυγόπουλων, προάγοντας την εκπαίδευση, την κοινωνική συνοχή και την αλληλοκατανόηση. Τα ΚΕΔΑΣΥ ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων αρκεί να θεμελιώσουν το παρεμβατικό τους έργο σε ορθά δομημένα, οργανωμένα θεμέλια. Ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να συνεισφέρει μοναδικά στο πεδίο της ένταξης των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση και ευρύτερα στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ΦΕΚ 199/τΑ/02-10-2008
- Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/τΑ/03-08-2021

Ξενόγλωσση

- Briskman, L. (2012). Integrating migrants and refugees in rural settings. *Social work in rural Australia: Enabling practice*, 146-160.
- Fokas, E., & Tsianos, V. (Eds.). (2018). *Fear, Space and Urban Planning: A Critical Perspective from Southern Europe*. Routledge.
- Fong, R. (Ed.). (2004). *Culturally competent practice with immigrant and refugee children and families*. Guilford Press.
- Kenny, M. & Fiske, L. (2014). Refugees and asylum seekers: Social work practice with refugees and asylum seekers, in S. Rice & A. Day (Eds), *In the shadow of the law: The legal context of social work practice*, 4th edn, The Federation Press, Leichhardt, NSW, pp. 322-342.
- Loescher, G. (1999), 'Refugees: a Global Human Rights and Security Crisis'. In Dunne and Wheeler, *Human Rights in Global Politics*, pp. 233–58.
- Maureen McBride (2018). *Refugee Children's Education. A Review of the Literature. What Works Scotland (WWS)*, 2018
- Michailidou, A. (2019). Refugee education in Greece: Newcomer students and their transition into Greek schools. *Education Sciences*, 9(3), 186.

- Mirza, M. (2011). Disability and Humanitarianism in Refugee Camps: the case for a travelling supranational disability praxis. *Third World Quarterly*, 32(8), 1527-1536.
- Neimeyer R., Hogan N. (2001). Quantitative or qualitative? Measurement issues in the study of grief. In: Stroebe MS, Hansson RO, Stroebe W, Schut H (eds) *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care*. American Psychological Association, Washington, pp. 89–118.
- Sandra Taylor & Ravinder Kaur Sidhu (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, 39-56, DOI: 10.1080/13603110903560085
- Triandafyllidou, A., & Gropas, R. (Eds.). (2016). *European Immigration: A Sourcebook*. Routledge.

Ηλεκτρονική

http://www.unhcr.org/gr/yliko_gia_themata_prostasias

www.whatworksscotland.ac.uk

<https://www.hrw.org/news/2017/01/18/greece-refugees-disabilities-overlooked-underserved>.

(στο: *Immigration is a Social Work Issue*, John Collett, Rochdale Asylum Seekers Team, *Social work, immigration and asylum debates, dilemmas and ethical issues for social work and social care practice* / Debra Hayes and Beth Humphries [editors] ; foreword by Steve Cohen.— 1st American pbk. ed.p. cm. ISBN 1-84310-194-7 (pbk.)

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΠΡΩΙΜΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Παπαπέτρου Κ. Σάββας

Κοινωνικός Ψυχολόγος – Ερευνητής

Περίληψη

Η πρόωμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών που θα ακολουθηθεί στο σχολείο από εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορέσει να αναστείλει ή να περιορίσει τις δυσκολίες και να εγγυηθεί μία ομαλή ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού.

Στην έρευνα συμμετείχαν 708 τελικά εκπαιδευτικοί, 114 άνδρες και 594 γυναίκες ηλικίας 25 έως 55 ετών έχοντας προϋπηρεσία από 1 έως 25 χρόνια και υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσω της υπηρεσίας Google Docs στο διάστημα 1 έως 30 Ιανουαρίου 2024.

Στην έρευνα προσπαθήσαμε να εξετάσουμε κατά πόσον πιστεύουν ότι υπάρχουν πρώιμα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία και εάν ναι ποια από αυτά συνιστούν, πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με θεματικές όπως:

- A. την κινητική ανάπτυξη και γραφή
- B. τη γνωστική ανάπτυξη, αντίληψη, προσοχή και μνήμη
- Γ. την επικοινωνία και τις γλωσσικές δεξιότητες
- Δ. τις μαθηματικές ικανότητες
- E. την κοινωνική συμπεριφορά

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρες απόψεις σχετικά με τις πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Απόψεις εκπαιδευτικών, πρωτοσχολική ηλικία εκπαίδευση, πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών

1.Εισαγωγή

Σταθμό για τα προβλήματα σχολικής μάθησης και την ανίχνευση των πρώιμων δυσκολιών στο χώρο του σχολείου αποτέλεσε ο θεσμός της υποχρεωτικής φοίτησης. Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών που εισαγόταν στις τάξεις του δημοτικού αρχικά και στις αίθουσες του νηπιαγωγείου μετέπειτα ανέδειξε την επικινδυνότητα και επεσήμανε τα πρώτα προβλήματα σχολικής μάθησης αρκετών μαθητών. Το φαινόμενο αυτό, των μαθησιακών δυσκολιών, απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί επιστήμονες, εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στις μέρες μας τους γονείς. Συχνά πλέον ακούμε από εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά αυτά «δυσκολεύονται να ακολουθήσουν προφορικές οδηγίες», ή ότι «η προσοχή τους διασπάται εύκολα με το παραμικρό ερέθισμα», χαρακτηρίζοντας τα πολλές φορές ως αδέξια.

Διάφορες είναι οι αιτίες που προκαλούν στα παιδιά δυσκολίες μάθησης. Η αιτιολογία μπορεί να συνυπάρχει για παράδειγμα ανάμεσα σε ένα ακατάλληλο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ή στο χαμηλό νοητικό δυναμικό του παιδιού.

Καθίσταται, λοιπόν, σημαντικό το να εντοπίζονται οι ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, καθώς αποτελούν οίον της μετέπειτα ακαδημαϊκής επιτυχίας του παιδιού. Η πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών η οποία πρόκειται να ακολουθηθεί από εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορέσει να αναστείλει ή να περιορίσει τις δυσκολίες και να εγγυηθεί μία ομαλή ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού (Arnold, Kupersmidt, Voegler- Lee, Marshall, 2010).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών μόλις από τα πρώιμα στάδια εκπαίδευσής τους, αποτυγχάνουν καθημερινά, αφού στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών τους δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, μπορούν να επιδεινωθούν ή να μειωθούν ανάλογα με συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος.

Η ανίχνευση των πρώιμων δυσκολιών στο χώρο του νηπιαγωγείου έχει αρχίσει εδώ και χρόνια. Σταθμός για τα προβλήματα μάθησης αποτέλεσε ο θεσμός της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο χώρο του νηπιαγωγείου δυσκολεύονται να αποκτήσουν γνώσεις, συγκεκριμένες δεξιότητες και να εφαρμόσουν αυτά που έχουν διδαχθεί, με αποτέλεσμα αυτή η χαμηλή τους επίδοση να επηρεάσει τη μετέπειτα σχολική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εμφανίζονται μεμονωμένες ή συνδυασμένες. Τα παιδιά αυτά μπορεί να δίνουν την εντύπωση άλλες φορές ότι είναι «τεμπέλικα» ή αδιάφορα, όμως αυτή η συμπεριφορά τους είναι μάλλον απόρροια των ψυχολογικών τους προβλημάτων. Οι πρώτες αυτές ενδείξεις δυσκολιών εκδηλώνονται κατά την προσχολική ηλικία και έχουν τη μορφή είτε διαταραχών του λόγου είτε οπτικοαντιληπτικών διαταραχών (Benner, Susan Bell, Sherry Broemmel, Amy 2011).

1.1.Επιδημιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών

Όποιον ορισμό όμως κι αν αποδεχθούμε για τις μαθησιακές δυσκολίες το σημαντικότερο είναι να γνωρίζουμε τη διάσταση του προβλήματος. Σύμφωνα με επιδημιολογικές μελέτες η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητικό πληθυσμό ανέρχεται στο 20%-30% στην Ελλάδα. Σε ότι αφορά τις διαφορές εμφάνισης μεταξύ των δύο φύλων οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια σε αναλογία 3-4:1. Οι έρευνες που αντλούν τα δεδομένα τους από κλινικά περιβάλλοντα δίνουν μεγαλύτερα ποσοστά αγοριών. Από κάποιους υποστηρίζεται ότι αυτό είναι αναμενόμενο λόγω του ότι τα αγόρια εμφανίζουν συμπεριφορές πιο «ενοχλητικές» στο σχολείο ή στην οικογένεια και έτσι παραπέμπονται συχνότερα για αξιολόγηση σε ειδικούς συγκριτικά με τα κορίτσια. Στα κορίτσια από την άλλη, επειδή η συμπεριφορά τους είναι λιγότερο «ενοχλητική» δεν γίνεται το πρόβλημα εύκολα αντιληπτό και έτσι διαφεύγουν της διάγνωσης.

Σε άλλα επιδημιολογικά στοιχεία αναφέρεται ότι πολύ συχνά στην οικογένεια ενός παιδιού που έχει διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες θα υπάρχει κι άλλο μέλος με ανάλογες δυσκολίες, καθώς επίσης και ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στις πόλεις από ότι στις αγροτικές περιοχές (Melekoglu, Macid 2011).

Στην Ελλάδα οι μαθησιακές δυσκολίες αγγίζουν 6 στα 30 παιδιά και οι μαθησιακές διαταραχές σε ποσοστό 4-5% των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Στην Ελλάδα εντοπίζονται κυρίως από τον/την εκπαιδευτικό. Παραπέμπονται με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα στα Κεντρικά Συμβούλια Υγείας (ΚΕΣΥ) και από εκεί δίνεται η επίσημη διάγνωση για την παραπομπή στα τμήματα ένταξης. Τα παλαιότερα χρόνια λόγω έλλειψης κατάλληλης αντιμετώπισης πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εγκατέλειπαν το σχολείο με αποτέλεσμα τη μειωμένη επαγγελματική τους εξέλιξη και κοινωνική τους καταξίωση (Murray, Lee Van Horn, Hawkins, & Arthur, 2006).

1.2.Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυπαραγοντική. Υπάρχει μια ποικιλία θεωριών σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Κοινό σημείο αναφοράς τους αποτελεί το ότι όλες, με κάποιο τρόπο, εμπλέκουν τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε γνωστική/νευροψυχολογική δυσλειτουργία. Δεν οφείλονται σε χαμηλό Δείκτη Νοημοσύνης. Αυτό που χαρακτηρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η σοβαρή απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού των μαθητών και της επίδοσής τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται παραδοσιακά ως «απροσδόκητη» υποεκτέλεση και διακρίνεται από την αναμενόμενη υποαπόδοση. Υπάρχει μια ομάδα μαθητών των οποίων η πρόοδος και η λειτουργία προβληματίζουν χωρίς όμως οι εμφανείς δυσκολίες τους να μπορεί να ταξινομηθούν σε κάποια συγκεκριμένη συνθήκη αναπηρίας. Η ομάδα αυτή, παρότι δεν μπορεί να ταξινομηθεί ευκρινώς, αποτελεί το κατώτερο μέρος του συνεχούς της επίδοσης στα αξιολογικά κριτήρια (National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010).

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) βιολογικοί, β) γενετικοί και γ) περιβαλλοντικοί, αν και σε κάποιες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες. Σε ότι αφορά τους βιολογικούς παράγοντες, πρόκειται για δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που συμβαίνει κατά την ενδομήτρια ζωή λόγω των ελάχιστων κατασκευαστικών και λειτουργικών ανωμαλιών που συνδέονται κυρίως με τα κέντρα του λόγου του αριστερού ημισφαιρίου. Τέλος, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν κυρίως τις συνθήκες ζωής που επικρατούν στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινότητα και επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνική, ψυχολογική και μαθησιακή πλευρά. Είναι περιπτώσεις τραυματικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας ή κατά την πρώτη παιδική ηλικία, ακόμη και ελλιπής φροντίδα σε αυτά τα στάδια ηλικίας, κάθε είδους άσκηση πίεσης των γονέων αλλά και περιπτώσεις ακατάλληλης ή ανεπαρκούς διδασκαλίας (Roth, Schneider, 2001).

1.3.Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με το *DSM-V*, «Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις.» (*Specific Learning Disorder fact sheet, American Psychiatric Association, 2013*).

Με βάση το *DSM-V* οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαχωριστεί σε τέσσερις τύπους μαθησιακών διαταραχών:

- Διαταραχή της Ανάγνωσης (κωδ. 315.00): Η επίδοση στην ανάγνωση είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, σε σχέση με την χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη μετρηθείσα νοημοσύνη του και την εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία του (Bender, 2004).
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης & γραφής (κωδ. 315.2): Οι ικανότητες της γραφής είναι σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο, συνυπολογίζοντας τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη μετρηθείσα νοημοσύνη και την εκπαίδευση που αναλογεί στην ηλικία του (Bender, 2004).
- Διαταραχή των Μαθηματικών (κωδ. 315.1): Η μαθηματική ικανότητα των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται σε σημαντικό βαθμό κάτω από το αναμενόμενο, αν ληφθεί υπόψη η χρονολογική ηλικία του ατόμου, ο δείκτης νοημοσύνης και η εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία του. Η εκδήλωση αυτής της διαταραχής είναι λίγο σπάνια ωστόσο (Bender, 2004).
- Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (κωδ. 315.9): περιλαμβάνει τα παιδιά εκείνα που δεν ανήκουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες αλλά παρόλα αυτά παρουσιάζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες.
- Ειδική Διαταραχή της Μάθησης: συνδυάζει τα κριτήρια του *DSM-IV* της διαταραχής της ανάγνωσης, της διαταραχής των μαθηματικών, της διαταραχής της γραπτής έκφρασης και της μαθησιακής διαταραχής μη προσδιοριζόμενης αλλιώς. Επειδή οι δυσκολίες μάθησης στις περιοχές της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών συνυπάρχουν συχνά, στο *DSM-V* περιλαμβάνεται χωριστή κωδικοποίηση για αυτή τη διαταραχή» (American Psychiatric Association, 2013:2)

Σύμφωνα με το διεθνές σύστημα ταξινόμησης *ICD-10* οι μαθησιακές διαταραχές αφορούν περισσότερο στις δυσκολίες που χαρακτηρίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (κωδ. F81) και ταξινομούνται ως εξής:

- Διαταραχή στην ανάγνωση και στην ορθογραφία
- Μεμονωμένη διαταραχή στην ορθογραφία
- Διαταραχή στην αριθμητική
- Συνδυαστική διαταραχή σχολικών δεξιοτήτων
- Αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Ως διαταραχή της γραπτής έκφρασης υπάρχει και στο *DSM IV*).
- Διαταραχή της ανάπτυξης σχολικών δεξιοτήτων μη οριζόμενη διαφορετικά (Δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν ούτε ως μαθησιακά προβλήματα ούτε ως μαθησιακές διαταραχές)

1.4. Τομείς εκδήλωσης:

1.4.1. Αντιληπτικές Δυσλειτουργίες και Συστήματα Επεξεργασίας Πληροφοριών

1.4.1.1. Οπτική αντίληψη-επεξεργασία

Η οπτική αντίληψη είναι η ικανότητα του παιδιού να διαχειριστεί αποτελεσματικά το οπτικό υλικό στη διάρκεια δραστηριοτήτων μάθησης. Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως αναγνώριση, διάκριση και ταύτιση σχημάτων, οπτική μνήμη, ολοκλήρωση και αναπαραγωγή οπτικών παραστάσεων, αντίληψη οπτικού ρυθμού, μνήμη οπτικών ακολουθιών και αντίληψη οπτικών παραστάσεων με χρονική ακολουθία (Scarborough, 2007).

Τα ελλείμματα στις οπτικοχωρικές λειτουργίες και συγκεκριμένα στην βραχύχρονη και μακρόχρονη οπτικοχωρική μνήμη, οδηγούν σε προβλήματα στην οπτικοχωρική κατασκευαστική λειτουργία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο έχουν μεγάλη δυσκολία να αντιληφθούν αντικείμενα στο χώρο, να διαχωρίσουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να μπορέσουν να υπολογίσουν την απόσταση και την ταχύτητα.

Οι μαθητές που έχουν προβλήματα στην οπτική μνήμη, συναντούν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που λαμβάνουν από το οπτικό τους πεδίο. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και οδηγούν σε δυσκολίες μαθηματικού λόγου. Μελέτες έχουν δείξει ότι από νωρίς η αριθμητική ικανότητα προβλέπει αργότερα τα μαθηματικά επιτεύγματα του μαθητή (Smith, Corinne Roth. 2004).

1.4.1.2. Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία

Γλώσσα

Οι δυσκολίες της γλώσσας παίρνουν τις εξής μορφές: α) την εκφραστική μορφή και β) την προσληπτική μορφή. Τα λάθη που παρουσιάζονται στην εκφραστική μορφή οφείλονται στο ότι τα παιδιά αυτά παρουσίασαν καθυστέρηση στη διέλευσή τους από τα εξελικτικά στάδια του λόγου τους. Εμφανίζουν δυσκολίες άρθρωσης, μικρές προτάσεις, λανθασμένη χρήση γραμματικής και συντακτικό ιδιαίτερα απλοποιημένο. Σαν αποτέλεσμα δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τους άλλους και οδηγούνται σε εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας. Στην προσληπτική μορφή οι δυσκολίες αφορούν τη μη ανταπόκριση του μαθητή σε οδηγίες, στην κατανόηση κατηγοριών λέξεων, ακόμη και διάκρισης ήχων, συνδυασμό φθόγγων κ.α. (Smith, Corinne Roth. 2004).

Τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά τη γλώσσα, οι ερευνητές εστίασαν κυρίως στις δυσκολίες που αφορούν στο ρόλο των φωνολογικών λειτουργιών ή της φωνολογικής επίγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στις λειτουργίες που υποστηρίζουν το διαχωρισμό προτάσεων σε λέξεις, την επεξεργασία των μερών μιας λέξης σε συλλαβικό ή φωνημικό επίπεδο και τα παιδιά που έχουν επάρκεια της φωνολογικής ενημερότητας παρουσιάζουν υψηλές αναγνωστικές επιδόσεις.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πέρα από την ανικανότητα συλλαβικής και φωνημικής επεξεργασίας, έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες στην παραγωγή και αναζήτηση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση γραμμάτων, στο διαχωρισμό του είδους και της θέσης μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Επίσης, δεν μπορούν να χειριστούν επιτυχώς τα γράμματα και τις συλλαβές, όταν πρέπει να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους εμφανίζονται προφορικά (Torgesen, Joseph 2004).

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι γνωστές με τον όρο δυσλεξία. Ο Vellutino (1987), ορίζει τη δυσλεξία ως μια σύνθετη και λεπτή ανεπάρκεια, που έχει τις ρίζες της σε τρεις βασικούς τομείς: α) στην ανεπάρκεια φωνολογικής κωδικοποίησης, β) στην ανεπαρκή φωνημική κατάτμηση, γ) στην ανάπτυξη λεξιλογίου και σε προβλήματα διάκρισης γραμματικών και συντακτικών διαφορών τόσο στις λέξεις όσο και στις προτάσεις. Ακόμη μια σοβαρή ένδειξη σχετικά με το γλωσσικό τομέα είναι

η περίπτωση όπου το παιδί δυσκολεύεται στην κατανόηση των λέξεων που ακούει και έτσι δυσκολεύεται στην εκμάθηση νέων λέξεων. Σαν αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί έχουν, λόγω φτωχής δεξαμενής λεξιλογίου, πρόβλημα στην ικανότητα κατονομασίας.

Σε άλλα παιδιά παρατηρείται το φαινόμενο του μη επαρκούς αφηγηματικού λόγου και κυρίως η δυσκολία τους να αφηγηθούν μια ιστορία, ένα γεγονός ή μια προσωπική τους εμπειρία με τρόπο ώστε να μεταφέρουν πλήρως στο συνομιλητή τους επαρκείς πληροφορίες με χρονική ακολουθία.

Η γραφή συνδέεται στενά με τα τρία γλωσσικά συστήματα (ομιλία, ακοή και ανάγνωση), μοιράζονται ουσιαστικά φωνητικά, ορθογραφικά, μορφολογικά, λεξικά και συντακτικά χαρακτηριστικά. Έτσι, συμπεραίνεται ότι οι ικανότητες ή οι δυσκολίες σε έναν τομέα θα χρησιμεύσουν για την ενίσχυση ή την παρεμπόδιση της ανάπτυξης ενός άλλου. Δηλαδή η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι αναγκαία στη μάθηση της ανάγνωσης. Το παιδί για να μπορέσει να εισέλθει στο γραπτό λόγο οφείλει προηγουμένως να έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τον προφορικό λόγο, που αναπτύσσει διάφορες δεξιότητες απαραίτητες στη μάθηση της ανάγνωσης και ακολούθως της γραφής. Η παραγωγή γραπτού λόγου ουσιαστικά είναι κωδικοποίηση, δηλαδή μετατροπή των φωνημάτων σε γραφήματα, σε αντίθεση με την ανάγνωση που είναι διαδικασία αποκωδικοποίησης, μετατροπής των γραφημάτων σε φωνήματα.

Έρευνες επιβεβαιώνουν επίσης ότι η γλώσσα συνδέεται σημαντικά με την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων αλλά όχι με υπολογισμούς (Fuchs et al., 2004, 2008). Άλλες μελέτες κατέδειξαν ότι το επίπεδο λεξιλογίου των παιδιών σχετίζεται με τη βασική γνώση υπολογισμών και η γλωσσική ικανότητα έχει μερικές φορές δημιουργήσει περισσότερες διακυμάνσεις στη βασική υπολογιστική επάρκεια από άλλες γνωστικές δεξιότητες, όπως ο μη λεκτικός συλλογισμός, η μνήμη εργασίας και η ποσοτική έννοια (Geary, 1993, 2004).

Συνεπώς, η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικός παράγοντα πρόβλεψης και των μαθηματικών προβλημάτων που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Η γλώσσα είναι το κύριο μέσο για τη διδασκαλία των μαθηματικών στα παιδιά στις πρώτες βαθμίδες, όπου μέσα από αρθρωτικές διεργασίες, μαθαίνουν να μετρούν και να ελέγχουν τη διατύπωση αριθμού.

1.4.1.3. Προσοχή και συγκέντρωση

Η προσοχή αφορά την ικανότητα του μαθητή να διατηρεί την προσοχή του εστιασμένη στη δραστηριότητα με την οποία ασχολείται για όσο χρονικό διάστημα χρειάζεται ώστε να ολοκληρώσει την επεξεργασία όλων των πληροφοριών που σχετίζονται με το έργο του. Η προσοχή αποτελεί βασική προϋπόθεση της διδακτικής διαδικασίας. Η έλλειψή της ή μη λειτουργική χρήση της προσοχής ορίζεται ως *διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας/ΔΕΠΥ*.

Ένας από τους πλέον συχνούς προσδιορισμούς που δέχονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως είναι αφηρημένοι και δε συγκεντρώνονται. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο η έλλειψη προσοχής εκδηλώνεται με συμπτώματα ανησυχίας και συνοδεύεται με νευρικές κινήσεις χεριών ή ποδιών ή στριφογυρίσματα θέσης ή μια μορφή διαρκούς κίνησης. Ακόμη παρουσιάζονται δυσκολίες διατήρησης προσοχής σε δραστηριότητες παιχνιδιού γιατί περνά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να έχει ολοκληρώσει την προηγούμενη, ή μη ήρεμης συμμετοχής σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, προβλήματα ενοχλητικής συμπεριφοράς στους άλλους, δυσκολίες τήρησης οδηγιών και αποφυγή εργασιών που απαιτούν πνευματικό κόπο.

1.4.1.4. Ταχύτητα επεξεργασίας

Η ταχύτητα επεξεργασίας αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα με την οποία επεξεργάζεται κάποιος πληροφορίες. Σύμφωνα με τη θεωρία της ταχύτητας επεξεργασίας, η ταχύτητα επεξεργασίας είναι ένας θεμελιώδης μηχανισμός για τη γνώση υψηλότερου επιπέδου επειδή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαθεσιμότητα πληροφοριών για την προηγμένη γνωστική επεξεργασία.

Τα ελλείμματα στην ταχύτητα επεξεργασίας έχουν από καιρό συνδεθεί με διαταραχές της γλώσσας και της μάθησης. Η αργή ταχύτητα επεξεργασίας είναι ένας κοινός παράγοντας κινδύνου για τη συννοσηρότητα των προβλημάτων τόσο στην ανάγνωση όσο και στην προσοχή (Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

1.4.1.5. Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης

Ένα ακόμη αξιόλογο σύμπτωμα που εκδηλώνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση ενός έργου. Τα προβλήματα αυτά ενδεχομένως να συνδέονται με: λάθος αρχική κατανόηση των αναγκών του έργου, απουσία επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, χρήση απλοϊκών και μη αποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης, αποτυχία στην ενεργό αυτοεξέταση, ώστε να μπορεί ο μαθητής να εκτιμήσει την επιτυχία του, αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν έρχεται αντιμέτωπος με δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

1.4.1.6. Δυσλειτουργίες μνήμης

Η μνήμη είναι μια ανώτερη λειτουργία της νόησης, η οποία σχετίζεται με την επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται ο άνθρωπος. Ο ρόλος της στη μάθηση έχει τεκμηριωθεί από παλαιότερες, αλλά και από σύγχρονες μελέτες. Με αυτή τη διαπίστωση οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα στη μνήμη οδηγούν σε προβλήματα στη διαδικασία της μάθησης.

Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες η χωρητικότητα της βραχυπρόθεσμης και εργαζόμενης μνήμης είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Η βασική αιτία της λήθης στη βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι η φθορά της μνημονικής εγγραφής ή η εισροή νέων πληροφοριών και η αντικατάσταση των προηγούμενων, ενώ στη μακρόχρονη μνήμη η λήθη επέρχεται από την παρέμβαση της μιας πληροφορίας στην άλλη. Ένα άλλο ερέθισμα παρεμβαίνει και αποσπά την προσοχή, οπότε η μνημονική εγγραφή φθείρεται. Έτσι, ο μαθητής αδυνατεί να συγκρατήσει μια οδηγία και στη συνέχεια δεν μπορεί να την εκτελέσει, δυσκολεύεται στην απαγγελία ποιημάτων ή τραγουδιών, στην αποστήθιση ή στη συγκράτηση μαθηματικών συμβόλων. Η μνημονική δυσκολία μπορεί να είναι είτε σε ακουστικά είτε σε οπτικά ερεθίσματα και δεν υπερτερεί η μία έναντι της άλλης.

Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες εκμάθησης τραγουδιών και απαγγελίας ποιημάτων, δυσκολίες με τη μέτρηση, δυσκολίες στην αναγνώριση ακολουθιών, λόγου χάρη οι ημέρες της εβδομάδας, της διαδοχής οδηγιών στα βήματα ενός χορού ή ενός παιχνιδιού με κανόνες λειτουργίας.

1.4.1.7. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν και μια σειρά άλλων δυσκολιών στη συναισθηματική και κοινωνική τους συμπεριφορά. Εμφανίζουν νευρικότητα, συχνά αντιδραστικότητα, παρορμητικότητα και έντονα ξεσπάσματα θυμού, (εξωτερίκευση συμπτωμάτων). Άλλα παιδιά δυσκολεύονται να συμμορφωθούν σε κανόνες, αγχώνονται σε διανοητικές προσπάθειες, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα ανεπάρκειας, απογοήτευσης, ματαιώσης, ντροπής και ενοχής, αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή και γενικότερα δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους δεξιότητες σε σημείο απομόνωσης (εσωτερίκευση συμπτωμάτων) (Μαλεγιαννάκη, 2012).

Η αποτυχία σύναψης κοινωνικών σχέσεων αυτών των παιδιών οφείλεται κυρίως στην έλλειψη ενσυναίσθησης, στην αδυναμία τους να ερμηνεύσουν σωστά τα μηνύματα επικοινωνίας και φυσικά στην ανεπάρκεια του λόγου τους, ο οποίος αποτελεί βασική προϋπόθεση της επικοινωνίας.

2.Η έρευνα

Σκοπός: Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.

Δείγμα: Στην έρευνα συμμετείχαν 708 τελικά εκπαιδευτικοί, 114 άνδρες και 594 γυναίκες ηλικίας 25 έως 55 ετών έχοντας προϋπηρεσία από 1 έως 25 χρόνια και υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσω της υπηρεσίας Google Docs στο διάστημα 1 έως 30 Ιανουαρίου 2024.

Δειγματοληψία: Το δείγμα που προέκυψε μετά από απλή τυχαία δειγματοληψία ήταν 719 ενεργεια εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους οποίους αξιοποιήθηκαν 708 ερωτηματολόγια.

Το δείγμα μας κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό, μειώνοντας σημαντικά την πιθανότητα ενός δειγματοληπτικού σφάλματος που θα επηρέαζε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Εργαλείο: Μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η κατασκευή και προσαρμογή ειδικού ερωτηματολογίου, αποτελούμενου από ερωτήματα κλειστού τύπου.

Αναγκαιότητα: Στην έρευνα προσπαθήσαμε να εξετάσουμε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ζητήματα που αφορούσαν την οριοθέτηση του όρου μαθησιακές δυσκολίες και που οφείλονται οι μαθησιακές δυσκολίες, την πρώιμη παρέμβαση, το κατά πόσον πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών θα μπορούσαν να εμποδίσουν την περαιτέρω ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, ή θα μπορούσαν να αναχαιτίσουν την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους κ.α.

Κυρίως, όμως, διερευνήθηκε το κατά πόσον πιστεύουν ότι υπάρχουν πρώιμα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία και εάν ναι ποια από αυτά συνιστούν, πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με θεματικές όπως:

- A. την κινητική ανάπτυξη και γραφή
- B. τη γνωστική ανάπτυξη, αντίληψη, προσοχή και μνήμη
- Γ. την επικοινωνία και τις γλωσσικές δεξιότητες
- Δ. τις μαθηματικές ικανότητες
- E. την κοινωνική συμπεριφορά

Τέλος διερευνήσαμε τους τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και πως οι παράγοντες αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στατιστική ανάλυση: Όπως υπαγορεύεται από τη φύση των διερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Υπολογίστηκαν, οι αντίστοιχοι δείκτες περιγραφικής στατιστικής ώστε να οργανώσουμε και να περιγράψουμε τις μεταβλητές της έρευνας, οι οποίες είναι ποσοτικές – οι περισσότερες κατηγορικές και κάποιες διάταξης.

Όλες οι επιμέρους συσχετίσεις έγιναν με αντίστοιχες αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής και ανάλογα στατιστικά κριτήρια με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Αποτελέσματα

Από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται κυρίως σε κανονική τάξη ή σε τμήμα ένταξης Νηπιαγωγείου και σε κανονική τάξη ή σε τμήμα ένταξης Δημοτικού δεν έχουν ξεκάθαρες απόψεις σχετικά με τις πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.

Από την έρευνα φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχουν πρώιμα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία και τονίζουν ορισμένα από αυτά πιστεύοντας, λανθασμένα, ότι συνιστούν, πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση

με θεματικές όπως την κινητική ανάπτυξη και γραφή, τη γνωστική ανάπτυξη, αντίληψη, προσοχή και μνήμη, την επικοινωνία και τις γλωσσικές δεξιότητες, τις μαθηματικές ικανότητες και την κοινωνική συμπεριφορά.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association, (2013). *Specific Learning Disorder fact sheet*.
- Arnold, D.H., Kupersmidt, J.B, Voegler- Lee, M.E., Marshall, N.A., (2010). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 3, 376-386.
- Benner, Susan M. Bell, Sherry M. Broemmel, Amy D. (2011). Teacher education and reading disabilities. In Franzen - McGill Anne and Allington, Richard L. (Eds). *Handbook of Reading Disability Research*. NY: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bradley, Renee. Danielson, Louis. Hallahan, Daniel P. (2002). *Identification of Learning Disabilities - Research to Practice*. Mahwah NJ: Erlbaum Associates.
- Estil, L.B, Whiting, H, T.A., Sigmundsson, H., & Ingvaldesen, R.P. (2003). Why might language and motor impairments occur together? *Infant and Child Development*, 12, 252-265.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to- intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(3), 157-171.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Prentice, K. (2004). Responsiveness to mathematical problem-solving instruction: Comparing students at risk of mathematics disability with and without risk of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 293-306.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Stuebing, K., Fletcher, J. M., Hamlett, C. L., & Lambert, W. (2008). Problem solving and computational skill: Are they shared or distinct aspects of mathematical cognition? *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 30-47.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15.
- Hemmeter, M.L., Santos, R.M., Ostrosky, M.M., (2008). Preparing Early Childhood Educators to Address Young Children's Social -Emotional Development and Challenging Behavior. In *Journal of Early Intervention*, 30, 321-340.
- Hill, T., & Lewicki, P. (2006). *Statistics: methods and applications: a comprehensive reference for science, industry, and data mining*. StatSoft, Inc.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος, 2124 Μαΐου 2003.
- Lane, K. L. Oakes, W. Menzies, H. (2010). Systematic screening to Prevent the Development of Learning and Behaviour Problems: Considerations for Practitioners, Researchers and Policy Makers. *Journal of Disability Policy Studies*. (21).
- McMillan, D. L. Siperstein, G. N. (2002). Learning Disabilities as operationally defined by schools. In R. Bradley, L. Danielson, D. P. Hallahan (EDS). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Melekoglu, Macid A. (2011). Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 34.
- Murray, D. M., Lee Van Horn, M., Hawkins, J. D., & Arthur, M. W. (2006). Analysis strategies for a community trial to reduce adolescent ATOD use: A comparison of random coefficient and ANOVA/ANCOVA models. *Contemporary Clinical Trials*, 27(2), 188-206.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010). *Learning Disabilities: Implications for policy regarding Research and Practice*. *Learning Disability Quarterly*, 34(4).

- Roth, E., Schneider, W.(2001). The effectiveness of kindergarten programs which aim at preventing reading and spelling problems in school : a comparison of three different problems in school: a comparison of three different approaches. *Ψυχολογία*, Volume 8, no 3, 313-329
- Scarborough, A.A. (2007). Caregiver Descriptions of the Developmental Skills of Infants and Toddlers Entering Early Intervention Services. *Journal Intervention*, 29, 207-227
- Smith, Corinne Roth. (2004). Learning disabilities - the interaction of students and their environments. USA : Pearson education.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Torgesen, Joseph K. (2004). Learning disabilities: an historical and conceptual overview. Learning about learning disabilities. San Diego: Florida State University. Academic Press.
- Μαλεγιαννάκη, Α. Χ., Μεσσήνης, Χ., & Παπαθανασόπουλος, Π. (2012). *Κλινική Παιδονευροψυχολογία*. Πάτρα: GOTSIS.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (Επιμ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*, Αθήνα: Πεδίο.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ

Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) ήταν μια μακροχρόνια παρέμβαση (1997-2019) με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας της Θράκης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν άτομα τόσο της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, σε μια πρωτόγνωρη συνεργασία για την εποχή. Αυτή η συνεργασία οδήγησε σε διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων, κυρίως των μειονοτικών εργαζομένων. Οι σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων ποικίλουν από εξουσιαστικές, όπου η κυρίαρχη ομάδα ασκεί εξουσία, έως συνεργατικές, όπου η ισχύς διαμοιράζεται ισότιμα. Είναι κρίσιμο να διερευνηθεί αν αυτές οι εξουσιαστικές σχέσεις στην ευρύτερη κοινωνία μετασχηματίστηκαν σε συνεργατικές εντός του ΠΕΜ. Το άρθρο, μέρος διδακτορικής διατριβής, αναλύει την επίδραση του ΠΕΜ στους μειονοτικούς εργαζομένους και εξετάζει αν οι εξουσιαστικές σχέσεις της ευρύτερης κοινωνίας της Θράκης μετασχηματίστηκαν σε συνεργατικές εντός του ΠΕΜ.

Λέξεις κλειδιά : Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων(ΠΕΜ), διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενδυνάμωση, ταυτότητες, συνεργατικές σχέσεις

1. Εισαγωγή

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι η μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα, είναι θρησκευτική και προκύπτει από την Συνθήκη της Λωζάννης του 1923 όταν υπήρξε υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμού μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και στην ανταλλαγή αυτή εξαιρέθηκαν οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι Ορθόδοξοι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης(Δραγώνα & Φραγκουδάκη,2008). Η συνθήκη, ρυθμίζει, μεταξύ πολλών άλλων, τα πολιτικά, κοινωνικά αλλά και εκπαιδευτικά δικαιώματα των εκατέρωθεν μειονοτήτων(Τσιτσελίκης & Μπαλτσιώτης, 2008). Το διάστημα αυτό οι πολιτισμικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες « των άλλων» δεν παρουσίαζαν και τόσο μεγάλο ενδιαφέρον. Όμως, μετά το 1980, η ελληνική κοινωνία αλλάζει ραγδαία λόγω των μεταρρυθμίσεων που επέφεραν τον εκδημοκρατισμό των θεσμών, την συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την μαζική είσοδο μεταναστών μετά το 1990(Φραγκουδάκη,2011). Η κατάσταση αυτή δημιουργεί ανακατατάξεις στην σύνθεση των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτεται ο ρατσισμός της ελληνικής κοινωνίας και ο εθνοκεντρισμός του εκπαιδευτικού της συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένοι άνθρωποι μπορεί να είχαν προκαταλήψεις και να απέρριπταν ή να μειώναν την αξία της παιδείας που παρέχονταν στους μαθητές/τριες διαφόρων μειονοτικών ομάδων.

Ως συνέπεια της πίεσης που επέφεραν οι παραπάνω αλλαγές, το 1996 επί υπουργίας Γιώργου Παπανδρέου, ψηφίστηκε ο νόμος « Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» και για πρώτη φορά θεσμοθετείτε η ανάγκη εκπαίδευσης των «άλλων» των διαφορετικών(Δραγώνα, 2022), ενώ ένα χρόνο μετά, στα πλαίσια του κοινοτικού πλαισίου στήριξης, δρομολογούνται τέσσερα μεγάλα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης και ένα από αυτά αφορά την εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων. Το «Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων» είναι ένα μέρος της πολιτικής αλλαγής που προσπάθησε να πετύχει η πολιτεία. Η στροφή κυρίως προς την μειονότητα σχετίζεται με την πίεση που δέχεται το ελληνικό κράτος από τους διεθνείς οργανισμούς για την προστασία των δικαιωμάτων της μειονότητας που καταπατώνται(ό.π.). Οι διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΗΕ, έχουν επισημάνει την ανάγκη για προστασία και προώθηση των δικαιωμάτων των εθνοτικών και γλωσσικών μειονοτήτων. Η πίεση αυτή μπορεί να οδηγήσει το ελληνικό κράτος, αλλά και άλλα ευρωπαϊκά κράτη, να λάβουν μέτρα για την ενίσχυση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων και την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, όπως και συνέβη. Στο ΠΕΜ εργάστηκαν τόσο άτομα της μειονότητας όσο και της πλειονότητας μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας(Ανδρούσου,2020).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων στην Θράκη

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων(ΠΕΜ), μαζί με το μέτρο της «ποσόστωσης», δηλαδή την θετική διάκριση που θεσπίστηκε το 1996, αποτελεί από τα πιο σημαντικά μέτρα της ελληνικής πολιτείας για την αλλαγή του τοπίου στην μειονοτική εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά τις αλλαγές των κυβερνήσεων το ΠΕΜ διατηρήθηκε από όλες τις κυβερνήσεις για 22 χρόνια, από τις οποίες αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα και η χρησιμότητα του. Το ΠΕΜ περιλαμβάνει πέντε φάσεις, με την πρώτη να ξεκινάει το 1997 και η τελευταία να ολοκληρώνεται το 2019. Στόχος του ΠΕΜ, ήταν ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αναγνώριση της ταυτότητας, αλλά και της συμπερίληψης των μελών της μειονότητας, με στόχο να ανοίξει τους ορίζοντες τους προς την ελληνική κοινωνία, και σαφώς, η ενίσχυση της ελληνομάθειας αλλά και η φοίτηση στις ανώτερες βαθμίδες οδηγώντας στην κοινωνική κινητικότητα των μελών του(Ασκούνη,2006). Για να

πετύχει αυτόν το στόχο το ΠΕΜ οργάνωσε επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων, Επιπλέον, ανέπτυξε σχολικά βιβλία για το δημοτικό και το γυμνάσιο επιστημονικά τεκμηριωμένα και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μειονοτικών μαθητών/τριών και κατάλληλα για μαθητές/τριες που είχαν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, Επιπρόσθετα, το ΠΕΜ δεν έμεινε μόνο στα πλαίσια του σχολείου αλλά έδρασε παρεμβατικά και στην κοινωνία της Θράκης δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/τριών, με γυναίκες που ήθελαν να μάθουν ελληνικά, ενώ ταυτόχρονα δημιουργήθηκαν δέκα Κέντρα Στήριξης του ΠΕΜ(ΚΕΣΠΕΜ), καθώς και τέσσερις κινητές μονάδες που πήγαιναν σε απομακρυσμένα χωριά. Στα ΚΕΣΠΕΜ το προσωπικό ήταν μικτό, με δυνατότητα εναλλαγής των γλωσσών δημιουργώντας ένα περιβάλλον φιλικό σε παιδιά και γονείς. Στα πλαίσια των ΚΕΣΠΕΜ λειτούργησαν, και τα ΔΕΝ τα οποία ήταν Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων, στα οποία συμμετείχαν παιδιά, έφηβοι και νέοι ενήλικες. Το σημαντικότερο καταβλήθηκαν σημαντικές προσπάθειες μεταλαμπάδευσης ενός καινούργιου τρόπου σκέψης, ο οποίος δεν θα είχε εφαρμογή μόνο στα σχολεία αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία της Θράκης.

2.2 Οι εργαζόμενοι/συνεργάτες, μέλη της μειονότητας.

Στα ΠΕΜ συμμετείχαν εκατοντάδες εργαζόμενοι, μέλη της μειονότητας και της πλειονότητας(Δραγώνα & Φραγκουδάκη,2007).Οι εργαζόμενοι, μέλη της μειονότητας, που μας αφορούν εδώ ήταν κοινωνικοί επιστήμονες, εκπαιδευτικοί, εμψυχωτές/τριες, διοικητικοί υπάλληλοι, οδηγοί των κινητών ΚΕΣΠΕΜ αλλά και συντονιστές. Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τις μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, αντιμετώπιζαν τα παιδιά σαν αλλόγλωσσα, αποδεχόντουσαν με απλότητα και φυσικότητα την μητρική τους γλώσσα και την πολιτισμική τους ταυτότητα, ενώ οι μέθοδοι της δουλειάς τους βασίζονταν σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές για την διαφοροποιημένη παιδαγωγική και προωθούσαν την επιτρεπτικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της απενεχοποίησης του λάθους και της ενδυνάμωσης της φωνής των παιδιών(Ανδρούσου,2020). Παράλληλα, οι εμψυχωτές/τριες που δούλεψαν στα ΔΕΝ είχαν εμπειρία στις επιστήμες του ανθρώπου, το χώρο των τεχνών και των εκφραστικών μέσων. Οι ίδιοι/ες, επιμορφώνονταν συνεχώς στην προσέγγιση της εμψύωσης, στα εργαλεία και τις δεξιότητες του εμψυχωτή, στην διεργασία ομάδας και σε θέματα όπως ο έφηβος της Θράκης και ο κοινωνικός του περίγυρος. Οι εμψυχωτές/τριες προσέφεραν έναν δομημένο χώρο πόλο-έλξης για εκατοντάδες νέους τόσο της μειονότητας όσο και της πλειονότητας (Βασιλείου,2008). Μια άλλη ομάδα εργαζομένων, οι διοικητικοί υπάλληλοι, υπήρξαν οι εργαζόμενοι/ες που ασχολούνταν με τα διοικητικά θέματα των ΚΕΣΠΕΜ, ήταν σε συνεχή επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ενώ ταυτόχρονα διεκπεραίωναν θέματα όπως οι εγγραφές των μαθητών/τριών, πραγματοποιούσαν τον έλεγχο των απουσιών ενώ λειτουργούσαν και βοηθητικά προς στους εκπαιδευτικούς για οτιδήποτε ανάγκες προκύπταν. Παράλληλα, οι συντονιστές που φρόντιζαν την εύρυθμη λειτουργία των μαθημάτων που γίνονταν στο σχολείο, ήταν συνήθως διευθυντές/τριες σε μειονοτικά σχολεία και γνώριζαν πολύ καλά την λειτουργία τους, ενώ διαχειρίζονταν και τα λειτουργικά έξοδα των σχολείων όπως η θέρμανση, η γραφική ύλη και άλλα. Τέλος, οι οδηγοί των κινητών μονάδων ΚΕΣΠΕΜ μετέφεραν εκπαιδευτικούς σε απομακρυσμένες περιοχές, σε δύσκολες συνθήκες και σε δρόμους που ήταν δύσβατοι, ενώ πολλές φορές μετακινούνταν με άσχημες καιρικές συνθήκες. Ταυτόχρονα, ο ρόλος τους ήταν διττός, αφού ως γνώστες των περιοχών της Θράκης αλλά της τουρκικής/πομακικής γλώσσας και για αυτό τον λόγο λειτουργούσαν ως διαμεσολαβητές αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο ΠΕΜ και την μειονοτική κοινωνία. Μειονοτικοί και οι πλειονοτικοί εργαζόμενοι εργάστηκαν μαζί σε όλες τις δράσεις. Μάλιστα, οι μειονοτικοί εργαζόμενοι/συνεργάτες αυξήθηκαν σταδιακά και έγιναν περισσότεροι από τους πλειονοτικούς. Είναι αξιοσημείωτο ότι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί(κυρίως γυναίκες)είχαν μετάσχει και ως μαθήτριες στο ΠΕΜ. Η συνύπαρξη μειονοτικών και πλειονοτικών εντός του ΠΕΜ, είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν σημαντικές σχέσεις μεταξύ τους.

2.3 Εξουσιαστικές και συνεργατικές σχέσεις εξουσίας.

Οι διομαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε δύο ομάδες μπορεί να είναι από εξουσιαστικές έως συνεργατικές με πολλά ενδιάμεσα στάδια. Οι εξουσιαστικές σχέσεις (coercive relations power) αναφέρονται στην άσκηση εξουσίας εις βάρος μίας υποτελούς ομάδας όπως είναι η μειονότητα της Θράκης, κατά την οποία όσο περισσότερη ισχύ έχει μία ομάδα τόσο λιγότερη απομένει στις άλλες (Cummins, 2005). Ως εκ τούτου, μέσα από τις εξουσιαστικές σχέσεις πραγματοποιείται η συντήρηση κατανομής του πλούτου και της ισχύος μέσα στην κοινωνία, δηλαδή την κοινωνική δομή εξουσίας. Σε ένα περιβάλλον εκπαιδευτικό και μη, όπου εφαρμόζονται οι εξουσιαστικές/καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας, υπάρχει η προσπάθεια της κυρίαρχης ομάδας να προσδιορίσει ως κατώτερη την υποτελή ομάδα και αυτομάτως η ίδια να αυτοπροσδιοριστεί ως ανώτερη. (ό.π) Αντίθετα, οι συνεργατικές σχέσεις εξουσίας, λειτουργούν με βάση το αξίωμα ότι η δύναμη δεν είναι μια σταθερή προ-καθορισμένη οντότητα, αλλά κάτι που παράγεται στις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις. Σε αυτή την περίπτωση, η δύναμη διαμοιράζεται σε όσους μετέχουν στην σχέση, λειτουργώντας προσθετικά και όχι αφαιρετικά, συνδημιουργείται με τους άλλους και δεν επιβάλλεται (ό.π.). Η παραπάνω συνεργατική δημιουργία της δύναμης είναι αυτό που αποκαλούμε ενδυνάμωση. Έτσι, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου προωθείται η συνεργατική δημιουργία ισχύος οι μαθητές/τριες αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και παρουσιάζουν μία πιο πετυχημένη εκπαιδευτική πορεία. Αυτό ισχύει και για ένα εργασιακό περιβάλλον όπως αυτό του ΠΕΜ. Ο Mc Laren, (2010) επισημαίνει ότι είναι αναγκαίο τα μέλη μιας μειονότητας να αναγνωρίσουν ότι οι σχέσεις εξουσίας δημιουργούν γνώσεις που διαστρεβλώνουν την αλήθεια και παράγουν αυτό που είναι « βολικό» για την κυρίαρχη κουλτούρα.

Μέσα από τη συνεργατική παραγωγή της δύναμης οι ταυτότητες είναι ισάξιες, η ισχύς αποτελεί προϊόν διαπραγμάτευσης με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση των μελών της ομάδας. Με την αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμών, της διαφορετικής κουλτούρας, του σεβασμού της διαφορετικής θρησκείας επιτυγχάνεται η αμφισβήτηση του κυρίαρχου τρόπου συμπεριφοράς της ευρύτερης κοινωνίας, που διαμορφώνεται από τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς. Αυτή η αμφισβήτηση ενδυναμώνει την υποτελή ομάδα (Δραγώνα, 2003). Η αλλαγή της εκπαίδευση μαθητών μειονοτήτων προϋποθέτει την μεταστροφή από τις εξουσιαστικές σχέσεις στις συνεργατικές. Στη Θράκη υπήρξε – και ακόμα υπάρχει – μία « σιωπηλή» διαμάχη ανάμεσα στις δύο ομάδες των μειονοτικών και των πλειονοτικών οι οποίες απορρέουν από τις σχέσεις της Ελλάδας και της Τουρκίας, και οι οποίες είναι συγκρουσιακές. Το ΠΕΜ υπήρξε ένας ζωντανός οργανισμός που καλλιέργησε τις δημιουργικές σχέσεις μεταξύ μειονοτικών και πλειονοτικών εργαζομένων. Άλλωστε, ένας από τους βασικότερους στόχους του ΠΕΜ ήταν να μετασχηματίσει τις εξαναγκαστικές σχέσεις ισχύος σε συνεργατικές δηλαδή να ενδυναμώσει τόσο τους μειονοτικούς όσο και τους πλειονοτικούς (Cummins, 2011). Η παραπάνω συνθήκη αποτελεί μια από τις υποθέσεις της έρευνας μας, δηλαδή τον μετασχηματισμό των εξουσιαστικών σχέσεων στην ευρύτερη κοινωνία της Θράκης σε συνεργατικές εντός του ΠΕΜ, και την ενδυνάμωση των μειονοτικών εργαζομένων/συνεργατών το δείγμα μας. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε πάντως, ότι πολλές φορές, μπορεί να υπάρχουν στοιχεία οπισθοδρόμησης, θρησκευτικού φανατισμού, εθνικισμού και σεξισμού εντός των μειονοτήτων. Η ειδυλλιακή εικόνα πρέπει να συμπληρώνεται με κριτική ανάλυση αυτών των φαινομένων, τονίζοντας την ανάγκη για αλληλοσεβασμό, ισονομία και καλή οργάνωση του κράτους. Η επιτυχία του ΠΕΜ οφείλεται στη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των ομάδων, γεγονός που δείχνει ότι η ενδυνάμωση μπορεί να υπερνικήσει τις εξουσιαστικές σχέσεις και να οδηγήσει σε πιο δίκαιες και συνεργατικές κοινωνίες.

2.4 Η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων εντός του Προγράμματος

Οι μειονοτικοί εργαζόμενοι μέσω των συνεργατικών σχέσεων ενδυναμώνονται και ενδυναμώνουν. Ενδυναμώνονται μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους πλειονοτικούς εργαζομένους, τους επόπτες και τις υπεύθυνες του ΠΕΜ, ενώ παράλληλα ενδυναμώνουν οι ίδιοι τους μειονοτικούς

μαθητές/τριες είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως εμπυχωτές/τριες, διοικητικοί, συντονιστές, ακόμα και ως οδηγοί. Το ΠΕΜ και ειδικότερα τα ΚΕΣΠΕΜ, δημιούργησαν μία συνθήκη όπου οι γλώσσες και οι ταυτότητες εναλλάσσονταν. Βιβλιογραφικά, γνωρίζουμε ότι οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές/στατικές και αυτό μας βοηθάει στο να αναγνωρίσουμε μία διαφορετική σχέση με τους άλλους(Δραγώνα, 2003,). Ακριβώς αυτή η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων πραγματοποιήθηκε στον χώρο του ΚΕΣΠΕΜ. Όπως επισημαίνει η Δραγώνα,(2008 : 441)σε αυτά « δημιουργήθηκε ένας τρίτος χώρος ο οποίος επέτρεψε την ενεργή δράση των υποκειμένων και δημιούργησε ρωγμές στην παγιωμένη πραγματικότητα του μειονοτικού σχολείου και των σχέσεων μειονότητας και πλειονότητας». Τα στελέχη των ΚΕΣΠΕΜ – μειονοτικοί και πλειονοτικοί- βρέθηκαν σε μία εξαιρετικά δύσκολη συνθήκη καθώς έπρεπε να διαχειριστούν τόσο τις ατομικές τους ανάγκες όσο και τις σχέσεις αλληλεξάρτησης για να μπορέσουν να λειτουργήσουν σαν μία ομάδα. Τόσο οι μειονοτικοί όσο και οι πλειονοτικοί εργαζόμενοι αποδέχτηκαν στοιχεία της ιδιαίτερης κουλτούρας των « άλλων», όπως το όνομα, τη θρησκεία, την εθνότητα. Άλλωστε ήταν ο μόνος δρόμος που μπορούσε να οδηγήσει στην αρμονική συνύπαρξη.

3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία ποιοτική έρευνα και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με 37 ημιδομημένες συνεντεύξεις. Μία από αυτές, πραγματοποιήθηκε στην τουρκική γλώσσα και μεταφράστηκε στα ελληνικά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με επισκέψεις στον χώρο διαμονής των συνεντευζιζόμενων στην περιοχή της Ξάνθης και της Κομοτηνής. Τρεις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω του Skype, καθώς οι συνεντευζιζόμενοι βρίσκονται πια εκτός Ξάνθης και Κομοτηνής αλλά και εκτός Ελλάδος αντίστοιχα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, πάρθηκαν συνεντεύξεις από όλες τις ομάδες εργαζομένων στο ΠΕΜ που είναι μέλη της μειονότητας. Για την επεξεργασία των δεδομένων μας, χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων(Τσιώλης, 2018).

Η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, αποτελεί μία συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων(Braun και Clarke, 2012 στο Τσιώλης,2018). Με αυτό τον τρόπο, ο/η ερευνητής/τρια αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες. Ο ερευνητής, έχοντας έναν ρόλο ενεργητικό και δημιουργικό, προσπαθεί να αναπτύξει διαλογική σχέση με τα δεδομένα του τα οποία τα προάγει και τα συγκροτεί παρά τα ανακαλύπτει(Τσιώλης, 2016 : 487). Σε αντίθεση με άλλες μεθόδους ανάλυσης, η θεματική ανάλυση θεωρείται μία ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους από ερευνητές/τριες που ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες(Braun και Clarke, 2012).

Το δείγμα αποτελείται από δεκαέξι(16)εκπαιδευτικούς, επτά(7)εμπυχωτές/τριες, τέσσερις(4)συντονιστές, πέντε(5)διοικητικούς και πέντε(5)οδηγούς. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, καθώς αποτελούν την πλειοψηφία των εργαζομένων/μέλη της μειονότητας. Οι συνεντεύξεις σταμάτησαν όταν εξαντλήθηκαν όλες οι κατηγορίες των εργαζομένων και όταν επιτεύχθηκε πληροφοριακός κορεσμός.

Το άρθρο αυτό βασίζεται σε υλικό διδακτορικής διατριβής με θέμα την « επιρροή του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ)στους εργαζόμενους/μέλη της μειονότητας» και δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, καθώς αυτή την στιγμή βρίσκεται στο στάδιο συγγραφής των αποτελεσμάτων. Για αυτό τον λόγο παρακάτω θα παρουσιαστούν ενδεικτικά ορισμένα από αυτά.

5. Συμπεράσματα

Ένα σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται έντονα μέσα από τον λόγο των συνομιλητών/τριών της έρευνας μας είναι ότι, οι μεγάλες αλλαγές των τελευταίων ετών- δηλαδή το μέτρο θετικής διάκρισης για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το ΠΕΜ- τόσο σε εκπαιδευτικό όσο

και σε κοινωνικό επίπεδο, οδήγησαν την μειονότητα αλλά και τους ίδιους να νιώσουν την πραγματική αποδοχή από ένα μεγάλο μέρος της πλειονότητας, αλλά και από την ελληνική πολιτεία γενικότερα. Αναδεικνύεται, ότι μέσα από την συμμετοχή τους στο ΠΕΜ, ένιωσαν συναισθήματα τα οποία ήταν καινούργια για αυτούς/ές. Τα μέλη της μειονότητας, στην οποία ανήκουν και οι συνομιλητές/τριες μας, μετά από τους περιορισμούς, τις απαγορεύσεις και τα εμπόδια των προηγούμενων χρόνων, για πρώτη φορά, ένιωσαν ότι η ελληνική πολιτεία δεν είναι απέναντι τους αλλά δίπλα τους. Ιδιαίτερα με το ΠΕΜ, ένιωσαν ότι υπάρχουν πραγματικά άνθρωποι που νοιάζονται για αυτούς και το πιο σημαντικό είναι ότι τους υπολογίζουν ως δρώντα υποκείμενα. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται ότι τις σημαντικές αυτές αλλαγές, όπως η θετική διάκριση πρόσβασης στην τριτοβάθμια και το ΠΕΜ, τα μέλη της μειονότητας τις βίωσαν θετικά και αυτό φαίνεται από τις μεγάλες προσπάθειες ορισμένων μειονοτικών πολιτών – όπως είναι οι συνομιλητές/τριες μας- να συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα όπως το ΠΕΜ, και γενικότερα να κάνουν άλματα που οδήγησαν την μειονοτική κοινωνία στην ταχύτερη ένταξη στην υπόλοιπη κοινωνία. Τέλος, ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας μας αναδεικνύει την σημαντική συμβολή του ΠΕΜ, στην εξέλιξη των γυναικών. Μέσω του ΠΕΜ, και τα μαθήματα των ενηλίκων γυναικών/μητέρων που είχαν ως στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας, άνοιξε ο δρόμος ένταξης και συμπερίληψης των γυναικών προς την μειονοτική κοινωνία. Σε αυτές τις δράσεις, η συμβολή των συνομιλητών/τριών μας ήταν σπουδαία.

Επιπλέον, μέσα από τον λόγο των συνομιλητών/τριών μας αναδεικνύεται έντονα η κοινωνικοποίηση αλλά και γενικότερα, η απόκτηση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την συμμετοχή τους στο ΠΕΜ. Γνωρίζοντας κανείς τις δυσκολίες που υπήρχαν ανάμεσα στους μειονοτικούς και πλειονοτικούς πολίτες στην Θράκη, μπορεί να κατανοήσει το πόσο σημαντικές ήταν οι δρόμοι που άνοιξε το ΠΕΜ μέσα από την εγκατάσταση συνεργατικών σχέσεων για την κοινωνικοποίηση των συνομιλητών/τριών μας. Ως εκ τούτου, ο λόγος τους αναδεικνύει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που απέκτησαν είχαν αντίκτυπο και στην ζωή τους μετέπειτα, αφού μέσα από την συμμετοχή τους στο ΠΕΜ άνοιξαν τους ορίζοντες τους, έγιναν περισσότερο κοινωνικοί-ες, ενώ φαίνεται να δημιουργήθηκαν για τους ίδιους-ες νέες διασυνδέσεις τόσο με άτομα της ίδιας της μειονότητας όσο και με αυτά της πλειονότητας. Μάλιστα, η κοινωνική αυτή ενδυνάμωση μέσω του ΠΕΜ, για κάποιους-ες είχε ως αποτέλεσμα την κοινωνική τους καταξίωση στην τοπική κοινότητα.

Παράλληλα, ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας μας ανέδειξε τον τρόπο που το ΠΕΜ επηρέασε τους ίδιους και τους ώθησε στην επεξεργασία της μειονοτικής τους ταυτότητας, της ταυτότητας των « άλλων» αλλά και της μειονότητας γενικότερα ως κοινωνία. Παρατηρείται έντονα μέσα από τον λόγο τους, ότι το ΠΕΜ υπήρξε ο κινητήριος μηχανισμός που άλλαξε την ματιά τους για πολλές καταστάσεις που αφορούν την ταυτότητα τους. Η πλειοψηφία των συνομιλητών/τριών μας αναδεικνύει το ρόλο που έπαιξε στην ζωή τους το Πρόγραμμα, μέσα από το οποίο κατάφεραν να δούν διαφορετικά τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους. Η αποδοχή της μειονοτικής τους ταυτότητας, είναι ένα μοτίβο που επαναλαμβάνεται συνεχώς στην έρευνας μας. Πάντως, τόσο η διαδικασία της επεξεργασίας, όσο και της αποδοχής της ταυτότητας τους, φαίνεται να αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, με εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις. Οι ίδιοι τονίζουν ότι, το Πρόγραμμα λειτούργησε για τους ίδιους ως ψυχοθεραπεία, αφού μέσω αυτού κατάφεραν να θεραπεύσουν τα τραύματα που είχαν συσσωρεύσει όλα αυτά τα χρόνια σχετικά με την μειονοτική τους ταυτότητα. Σε πολλά σημεία, ο λόγος τους αναδεικνύει τον τρόπο που τα αισθήματα κατωτερότητας άρχισαν να μετατρέπονται σε συναισθήματα υπερηφάνειας και αυτοπεποίθησης. Σε αντίθεση, με αυτά που είχαν ζήσει παλιότερα μέσα από την συμμετοχή τους στο ΠΕΜ, αισθάνθηκαν ενδυναμωμένοι/ες, κάτι το οποίο είχε αντίκτυπο στον τρόπο εργασίας τους αλλά και τους στόχους που πετύχαιναν στην ζωή τους. Ο φόβος και η ανασφάλεια φαίνεται να αντικαταστάθηκαν με την αυτοπεποίθηση, την ελπίδα και την ασφάλεια μέσα από την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα. Επιπλέον, οι αλληλεπιδράσεις και το συνεργατικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί στο περιβάλλον του ΠΕΜ και η προώθηση της ισότητας μεταξύ μειονοτικών και πλειονοτικών, ο σεβασμός προς το πρόσωπο τους δημιούργησαν ένα κλίμα αποδοχής το οποίο δεν το είχαν βιώσει στην ζωή τους, φαίνεται να τους έδωσαν την ευκαιρία να

εξερευνήσουν πτυχές του εαυτού τους, μία ευκαιρία που δεν τους είχε δοθεί μέχρι τότε. Τέλος, αναδεικνύεται ότι οι σχέσεις τους με την μειονότητα απέκτησαν μία διαφορετική ποιότητα μέσα από την συμμετοχή τους στο ΠΕΜ, σαν να την είδαν για πρώτη φορά μέσα από άλλα μάτια. Η εσωτερική διαμάχη και η επεξεργασία του εαυτού τους, φαίνεται να είχε αντίκτυπο και στον τρόπο που έβλεπαν και τα μέλη της πλειονότητας και στον τρόπο που συνδιαλέγονταν με τους « άλλους». Συνεπώς, ο λόγος τους αναδεικνύει ότι η ενδυνάμωση που πραγματοποιήθηκε μέσα από την συμμετοχή τους στο ΠΕΜ, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για ατομική και επαγγελματική εξέλιξη.

Τέλος, ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα μας είναι η ικανοποίηση των υποκειμένων της έρευνας μας για την προσφορά τους στην μειονότητα και προς τα « δικά της» παιδιά, κάτι το οποίο έδινε άλλη βαρύτητα στην εργασία τους. Η ικανοποίηση τους αυτή είχε να κάνει με το ότι ο καθένας και η καθεμία μέσα από το Πρόγραμμα συνέβαλε στην εξέλιξη των μαθητών/τριών της μειονότητας σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, με διάφορους τρόπους και από διαφορετικούς ρόλους που είχαν. Οι συνομιλητές/τριες μας λοιπόν, αναδεικνύουν ότι μέσα από το ΠΕΜ είχαν την ευκαιρία να προσφέρουν στην εξέλιξη και ενδυνάμωση των μαθητών/τριών της μειονότητας, ενώ με αυτό τον τρόπο φαίνεται να κατέβαλαν προσπάθειες επούλωσης των δικών τους « τραυμάτων», αφού πολλοί/ες από αυτούς/ες δεν είχαν την ευκαιρία ούτε να σπουδάσουν αλλά και ούτε να έχουν την υποστήριξη που τους παρείχε το ΠΕΜ. Η προσφορά τους στα παιδιά της μειονότητας, αποτελεί μία ευχή για την εξέλιξη των παιδιών της μειονότητας αλλά και συνάμα ένα παράπονο προς την ελληνική πολιτεία, για αυτά που έχασαν οι ίδιοι/ες ως παιδιά.

Οι μειονοτικοί εργαζόμενοι στο ΠΕΜ αποκόμισαν σημαντικά πρακτικά οφέλη. Πρώτον, η συμμετοχή στο πρόγραμμα ενίσχυσε την ελληνομάθεια και την κοινωνική κινητικότητα των μελών της μειονότητας, επιτρέποντάς τους να ενσωματωθούν καλύτερα στην ελληνική κοινωνία.

Δεύτερον, η διαπολιτισμική συνεργασία ενίσχυσε τις προσωπικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους σε ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας. Μάλιστα, άξια αναφοράς αποτελεί η εξέλιξη των μειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στο Πρόγραμμα. Η ομάδα των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί και το μεγαλύτερο κομμάτι του δείγματος μας φαίνεται να βίωσε την μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και οι υπόλοιπες ομάδες δεν ενδυναμώθηκαν. Συνεπώς, οι αλλαγές των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο είναι εντυπωσιακές. Οι ίδιοι, μέσα από την συμμετοχή τους στο ΠΕΜ, ενδυναμώνονται και αποκτούν τα κατάλληλα εφόδια για να είναι αποτελεσματικότεροι στο επάγγελμά τους. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να ήταν πολυεπίπεδη καθώς οι ίδιοι ενδυναμώθηκαν επαγγελματικά, κοινωνικά αλλά και συναισθηματικά. Έτσι, για να επιτευχθεί η παραπάνω ενδυνάμωση, οι συνομιλητές/τριες μας φαίνεται να βίωσαν την ελευθερία στην διδακτική τους πράξη ενώ παράλληλα, οι υπεύθυνοι του ΠΕΜ τους εμπιστεύτηκαν και τους έδωσαν σημαντική ώθηση έτσι ώστε να αποκτήσουν όλες αυτές τις δεξιότητες που τους έκαναν καλύτερους στο επάγγελμά τους. Οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στο Πρόγραμμα, φαίνεται να εκπαιδεύτηκαν σε αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας, ενώ φαίνεται να υιοθέτησαν τον τρόπο διδασκαλίας που έμαθαν στο ΠΕΜ. Οι γνώσεις που απέκτησαν φαίνεται να αποτέλεσαν ένα μεγάλο όπλο το οποίο το χρησιμοποίησαν και στην μετέπειτα πορεία τους ως εκπαιδευτικοί. Στον λόγο τους, φαίνονται ξεκάθαρα οι ισχυρές επιρροές που έχουν δεχτεί από το ΠΕΜ και την παιδαγωγική που βίωσαν, η οποία υπήρξε βιωματική, διεπιστημονική, διαπολιτισμική και καινοτόμα.

Συμπερασματικά, ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας μας αναδεικνύει ότι το ΠΕΜ άσκησε σημαντική επιρροή στους εργαζόμενους/συνεργάτες μέλη της μειονότητας, τους/τις ενδυνάμωσε ατομικά, κοινωνικά αλλά και επαγγελματικά. Σχετικά με τον μετασχηματισμό των εξουσιαστικών σχέσεων στην ευρύτερη κοινωνία σε συνεργατικές εντός του ΠΕΜ, τα συμπεράσματα μας θα είναι ασφαλέστερα μετά την ολοκλήρωση της διατριβής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σ. xx-xx). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλείου, Α. (2008). Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος κοινωνικο-πολιτισμικής εμψύχωσης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 451-468). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2011). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σ. xx-xx). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία, από τη δυσπιστία στην αποδοχή. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση: Παρεμβαίνοντας στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη* (σ. xx-xx). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Τι είναι η πατρίδα μας;.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). (Επιμ.). *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση: Παρεμβαίνοντας στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη* (σ. 549). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2022, Μάιος 5). Η Εκπαίδευση των «Άλλων». Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Σε «Κύκλος Ημερίδων: Τα διακόσια χρόνια του Ελληνικού κράτους», Αθήνα.
- Μπαλτσιώτης, Λ., & Τσιτσελίκης, Κ. (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 59-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρης & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σ. xx-xx). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Φραγκουδάκη, Α. (2011). Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση “εμείς” και “οι άλλοι”: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές. Στο Αλεξάνδρα, Α., & Ασκούνη, Ν. (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*.

Ξενόγλωσση

Braun V. και V. Clarke, 2012, “Thematic analysis” στο: H. Cooper(επιμ.), APA Hand- book of Research Methods in Psychology, Ουάσιγκτον: American Psychological Association, 51-77.

ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΥΠΝΑΜΕ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΣΤΑΘΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ Β' ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ψυλλάκη Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ07

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί το 2^ο μέρος διδακτικού σεναρίου στο μάθημα των Γερμανικών της Γ' Λυκείου. Πρόκειται για την εφαρμογή σταθμών μάθησης (Lernstationen) στα πλαίσια θεματικής με τίτλο «Διακρίσεις, Στερεότυπα, Προκαταλήψεις» και απευθύνεται σε τάξεις με ικανό αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι Σταθμοί Μάθησης ενδείκνυνται, διότι μπορούν να εισαχθούν σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας. Στο συγκεκριμένο σενάριο επιλέξαμε να τους εντάξουμε στη φάση της Επεξεργασίας (Erarbeitungsphase), στοχεύοντας στην εμπέδωση του νέου γνωστικού υλικού, που έχει ήδη παρουσιαστεί. Οι ομάδες, που δημιουργήθηκαν μέσα από ευέλικτη ομαδοποίηση, καλούνται να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να σκεφτούν κριτικά και να δημιουργήσουν μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες. Ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων ελέγχεται με εναλλακτική μορφή αξιολόγησης (ρουμπρίκα) και συζήτηση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή, που καθοδηγεί διακριτικά, αφήνοντας χώρο να εκφραστούν η μοναδικότητα του κάθε μαθητή του και οι μαθησιακές του εμπειρίες.

Λέξεις – κλειδιά: σταθμοί μάθησης, στερεότυπα, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Εισαγωγή

Οι μεγάλες οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησαν στις αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών και αυτές με τη σειρά τους δημιούργησαν την ανάγκη της μετεξέλιξης του θεσμικού πλαισίου των χωρών υποδοχής. Ανάμεσα στους πρώτους θεσμούς που κλήθηκαν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ήταν η Εκπαίδευση, αφού μέσα σε λίγα χρόνια οι τάξεις μετεξελίχθηκαν σε «πολύχρωμες» διαπολιτισμικές, με μαθητές/τριες που προέρχονται από πολλές διαφορετικές χώρες και μοιραία κουβαλούν διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες.

Η αλλαγή αυτή έφερε στην επιφάνεια χρόνιες δυσκαμψίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ παράλληλα ξεκίνησε εσπευσμένα ο διάλογος για την ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων με στόχο μια ολιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Από το τρένο των εξελίξεων δεν θα μπορούσαν να απέχουν τα προγράμματα διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, που από τη φύση τους σαν μαθήματα εμπεριέχουν το άνοιγμα σε νέους πολιτισμούς. Ιδιαίτερα το μάθημα της Β΄ Ξένης Γλώσσας έχει ακόμη ένα πλεονέκτημα απέναντι στα άλλα αντικείμενα που διδάσκονται στα σχολεία: Απευθύνεται ισότιμα σε όλους τους μαθητές, δεδομένου ότι συνήθως το συντριπτικά μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων σε μία τάξη έχουν το ίδιο σημείο αφετηρίας στα Γερμανικά/Γαλλικά που διδάσκονται.

Μάλιστα για τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η Β΄ Ξένη Γλώσσα είναι συνήθως η τέταρτη κατά σειρά (ακόμη και η έκτη, για παιδιά από χώρες με πολλές γλώσσες/διαλέκτους) γλώσσα που καλούνται να μάθουν. Την ίδια στιγμή, τα αγγλικά τους είναι ήδη γνωστά, αφού τα διδάσκονταν και στη πατρίδα τους, μάλιστα παρατηρούμε ότι κάποιοι/ες μαθητές/μαθήτριες τα χειρίζονται πολύ άνετα (από Ινδία, Ρωσία κ.ά. χώρες). Το γεγονός ότι η Β΄ Ξένη Γλώσσα απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους/ες με πολλαπλές γλωσσικές εμπειρίες, μπορεί στην πορεία να αποτελέσει παράγοντα τόσο διευκολυντικό όσο και δυσχεραντικό. Διευκολυντικό, διότι τα υποκείμενα της μάθησης λειτουργούν πλέον στη βάση κεκτημένης ρουτίνας που κατ' επανάληψη έχουν εφαρμόσει, ταυτίζοντας έννοιες και σχήματα με τη νέα γνώση. (Σοφός, 2008). Δυσχεραντικό, στις περιπτώσεις όπου έχει επέλθει ένα είδος γλωσσικού «κορεσμού», ειδικά όταν ο/η εκπαιδευόμενος/η καλείται παράλληλα να εξελιχθεί στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, στα αγγλικά αλλά και σε μία Β΄ ξένη γλώσσα, την οποία μάλιστα, λόγω του ασφυκτικού νομικού πλαισίου, δεν έχει τη δυνατότητα να επιλέξει.

Η μάθηση σε σταθμούς (Lernen an Stationen) στοχεύει στην εμπλοκή όλων στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων. Πώς το επιτυγχάνει αυτό, τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αλλά και τις δυσκολίες που συναντά ο/η εκπαιδευτικός θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε παρακάτω, βασιζόμενοι σε μαθησιακό σενάριο στο μάθημα των γερμανικών που απευθύνεται στο Λύκειο.

Κυρίως μέρος

2.1. Σταθμοί μάθησης: Προϋποθέσεις, πλεονεκτήματα και προβληματισμοί

Η μάθηση σε σταθμούς (Stationenlernen/Lernen an Stationen ή Lernzirkel= κύκλος μάθησης) έχει μιμηθεί μια μέθοδο που πρωτοχρησιμοποιήθηκε στον αθλητισμό στην Αγγλία του 1952 (circuit training), όπου οι αθλητές καλούνταν, στα πλαίσια της προπόνησης, να περάσουν από διάφορους σταθμούς άθλησης για 2 – 5 λεπτά είτε με τη σειρά είτε κατ' επιλογή τους (Bauer, 1997). Στην εκπαίδευση εμφανίστηκε πρώτη φορά περί το 1990 στην πρώτη σχολική βαθμίδα στο Sindelfingen του κρατιδίου της Βάδης Βυρτεμβέργης, ενώ αργότερα εφαρμόστηκε και στα γυμνάσια της Γερμανίας.

Στην Ψυχολογία, η μάθηση σε σταθμούς συνδέεται με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, η οποία υποστήριζε για πρώτη φορά ότι το κάθε άτομο διαθέτει συνδυασμό εννέα ή περισσότερων ειδών νοημοσύνης, που συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν (Gardner, 1993). Με

κατάλληλα ερεθίσματα και ενθάρρυνση, μπορούμε να αναπτύξουμε τους τύπους αυτούς νοημοσύνης, πράγμα ακριβώς που, ένεκα της ποικιλίας του μαθησιακού υλικού, επιτυγχάνεται στους σταθμούς μάθησης σε μεγάλο βαθμό.

Ο Bauer ορίζει τη μέθοδο της διδασκαλίας σε σταθμούς ως μία σύνθετη πρόταση πολλών διαφορετικών σταθμών, που τα παιδιά στα πλαίσια μιας ανώτερης θεματικής επεξεργάζονται και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μερικώς συνδιαμορφώνουν (Bauer, 1997).

Από τη σκοπιά του ο Wicke περιγράφει τη μέθοδο ως διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού με διάφορα θέματα σε σταθμούς μάθησης, όπου, σε κάθε έναν από αυτούς τους σταθμούς υπάρχει μόνο μία ανάθεση εργασίας, την οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες επεξεργάζονται και συνδιαμορφώνουν αυτόνομα. Διευκρινίζει δε ότι οι σταθμοί μάθησης μπορούν να βρίσκονται τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής αίθουσας (Wicke, 2006).

Ο G. Adam επιχειρεί να θέσει τις προϋποθέσεις προκειμένου να λειτουργήσει η μέθοδος:

Το υλικό που θα βρίσκεται σε κάθε σταθμό μάθησης θα πρέπει να είναι δομημένο έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους

Να μην είναι πολύ εκτενές

Να προηγείται συζήτηση στην τάξη όπου θα εισάγεται τόσο το θέμα όσο και η ίδια η μέθοδος. Μάλιστα στις ομάδες που θα δημιουργηθούν, προτείνεται να μοιράζεται ένα είδος περίληψης – πρωτόκολλου του τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, ώστε να μπορέσουν να φτιάξουν το δικό τους πλάνο εργασίας (Adam, 2002).

Ο νέος, για την εποχή, τύπος ανοιχτής μάθησης (Hummert, 2007) αποτέλεσε ουσιαστικά μίξη διαφορετικών μορφών μαθήματος (Stangl, 2006) και έγινε γρήγορα αγαπητός, αφού σύμφωνα με τον Adam διαπιστώθηκε ότι συνέβαλε:

στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας των μαθητών/τριών και της δεξιότητας ανάληψης ευθυνών, καθώς καλούνται να πάρουν οι ίδιοι αποφάσεις για την πρόοδό τους

στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς μέσω της εργασίας σε ομάδες μαθαίνουν να συνεργάζονται με όλους

στην μεγάλη αύξηση της ετοιμότητας και της εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία

στη διευκόλυνση του/της εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει και να παρέμβει διακριτικά βοηθώντας τους αδύναμους μαθητές/τριες, χωρίς να παρακωλύεται ο ρυθμός του μαθήματος. (Adam, ό.π.)

Στις διαπιστώσεις αυτές προσθέτει ο Stangl τις δικές του:

Όλοι οι μαθητές/τριες εργάζονται πρακτικά παράλληλα πάνω στον ίδιο μαθησιακό στόχο, παρά το γεγονός ότι απασχολούνται με διαφορετικές δραστηριότητες

Οι σταθμοί μάθησης διευκολύνουν διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους (ακουστικός, οπτικός, κιναισθητικός, κ.ά.) να μάθουν ουσιαστικά ευκολότερα

Αν μάλιστα ο έλεγχος των αποτελεσμάτων πραγματοποιηθεί από τους ίδιους τους/τις μαθητές/μαθήτριες, αυτό θα συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αυτορρύθμιση, η ανάληψη ευθύνης, η κοινωνική συμπεριφορά, η μεθοδικότητα, η ικανότητα δράσης, ενώ θα αυξηθεί το κίνητρο.

Ο Stangl όμως αναφέρεται επίσης στον/στην εκπαιδευτικό, τονίζοντας τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τον ίδιο (Stangl, ό.π.):

Οι σταθμοί μάθησης διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό στο να εισάγει στο μάθημα πολλά εντελώς διαφορετικά μέσα και υλικά.

Στον/στην εκπαιδευτικό παρέχεται τη δυνατότητα να παρατηρήσει το εύρος της δυνατότητας απόδοσης των εκπαιδευομένων, στόχο που μπορεί να επιτύχει με ασκήσεις/δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας

Ωστόσο οι σταθμοί μάθησης έχουν εγείρει και πολλούς προβληματισμούς για το αν πραγματικά μπορούν να εισαχθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, έτσι όπως τη ζούμε όλοι, δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες.

Οι σταθμοί μάθησης απαιτούν πολύ χρόνο προετοιμασίας εκτός και εντός σχολικής αίθουσας
Οι σταθμοί μάθησης απαιτούν ένα πολύ ακριβές πλάνο

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι πιθανόν να αισθανθούν «παραφορτωμένοι» (π.χ. αναφορικά με τον ρυθμό και τον χρόνο περάτωσης της κάθε εργασίας)

Ενδέχεται να δημιουργηθεί «μποτιλιάρισμα» ή φαινόμενα χαλαρότητας στη ροή των εργασιών, τα οποία πρέπει να προβλεφθούν (Adam, ό.π.)

2.2. Ταυτότητα σεναρίου

Όλο το σενάριο με αρχικό τίτλο «Διακρίσεις, Στερεότυπα, Προκαταλήψεις - Ένα διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Γερμανικών» εκτείνεται σε τέσσερις διδακτικές ώρες και συσχετίζεται με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και το δίκτυο κειμένων «Εμείς και οι ... άλλοι». Προκειμένου για την εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου, έχουν επιλεγεί για το δεύτερο δίωρο οι σταθμοί μάθησης, σε μια ενδιάμεση μορφή ανοιχτού-κλειστού κύκλου μάθησης, διότι αφενός οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν οι ίδιοι τη σειρά με την οποία θέλουν να εργασθούν, αφετέρου δεν τους δίνουμε την εναλλακτική να επιλέξουν τον τύπο εμπλοκής τους (Sozialform) κι αυτό διότι θέλουμε να εργασθούν ομαδοσυνεργατικά, ώστε να επιτύχουμε μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής και προκειμένου να «μάθουν πώς να συνεργάζονται και να συνεργάζονται για να μαθαίνουν» (Ματσαγγούρας, 2000).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, οργανωτικός, ωστόσο κινείται με διακριτικότητα, αφήνοντας χώρο στους εφήβους να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αποφασίσουν οι ίδιοι πώς θα εργασθούν.

Δραστηριότητες

1^η Δραστηριότητα: Σταθμοί μάθησης (Lernstationen)

Έχουν επιλεγεί πέντε σταθμοί μάθησης σε διαφορετικά σημεία της τάξης, αριθμημένοι, σε κάθε έναν από τους οποίους υπάρχει ικανός αριθμός αντιγράφων φύλλων εργασίας με οδηγίες για την εκάστοτε δραστηριότητα. Στο κέντρο εγκαθίσταται ένας Σταθμός Πληροφοριών (Informationsstation), όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να ανατρέχουν σε λεξικά, πληροφορίες ή έξτρα υλικό (Wicke, 2006). Σε κάθε σταθμό οι μαθητές συναντούν διαφορετικές πλευρές (Aspekte) του ίδιου θέματος. Στον σταθμό μάθησης 1 τους ζητείται να συμπληρώσουν ένα φυλλάδιο με μια πεντάδα απλών ερωτήσεων Σωστό – Λάθος (Richtig- Falsch). Στον σταθμό μάθησης 2 καλούνται να αντιστοιχίσουν απόψεις και φράσεις που ακούγονται καθημερινά με έννοιες. Στον σταθμό μάθησης 3 να συμπληρώσουν ένα κείμενο μέσω επιλογής. Στον σταθμό μάθησης 4 να δώσουν τίτλους σε τέσσερα ερεθίσματα από διαφορετικά γλωσσικά είδη (κόμικ, φωτογραφία, κείμενο, έργο τέχνης). Τέλος στον σταθμό νούμερο 5 καλούνται να δημιουργήσουν ένα Elfchen (είδος πεντάστιχου ποιήματος έντεκα λέξεων, χωρίς ομοιοκαταληξία), με θέμα μία φωτογραφία που τους δίνεται. Έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τη σειρά των δραστηριοτήτων, όπως επιθυμούν, αρκεί να περάσουν από όλους τους σταθμούς.

Διάρκεια: 45΄

2^η Δραστηριότητα: Συζήτηση και αναστοχασμός

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια των αποτελεσμάτων των προηγούμενων δραστηριοτήτων, ανάμεσά τους, των πραγματικών διατροφικών συνηθειών των λαών (Σταθμός μάθησης 1), φράσεων που ακούμε, ίσως και υιοθετούμε από μικρή ηλικία και υποδηλώνουν διακρίσεις (Σταθμός μάθησης 2), τίτλων που επιλέχθηκαν στον Σταθμό μάθησης 4, ανάγνωσης των Elfchen του Σταθμού μάθησης 5 και σύνδεση με τη φωτογραφία στην οποία αναφέρονται.

Ειδικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές/μαθήτριες να μπορέσουν να κατανοήσουν λέξεις και έννοιες, όπως το «στερεότυπο» (ΣΜ 1- διατροφικές συνήθειες) που αποτελεί τη βάση των προκαταλήψεων, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε διακρίσεις.

Να αναπτύξουν τη δεξιότητα να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται εγκαίρως συμπεριφορές και στάσεις που υποδηλώνουν ρατσιστικό υπόβαθρο.

Διάρκεια: (ενδεικτικά) 35΄

3^η Δραστηριότητα: Αξιολόγηση

Τυπολογία τεχνικής: Εναλλακτική περιγραφική αξιολόγηση μέσω πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων/ρουμπρίκας

Δεξιότητες που αξιολογούνται: Γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες ζωής.

Γλωσσικές δεξιότητες: Μας ενδιαφέρει να ελέγξουμε αν η ομάδα-στόχος έχει κατακτήσει τη γνώση σε επίπεδο λεξιλογίου – διάκρισης εννοιών κι αν είναι σε θέση να παράξει η ίδια απλό λόγο χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Αν δηλαδή έχει κατακτήσει τη βαθύτερη γνώση, αν έχει εμπεδώσει τη γνώση και αν είναι σε θέση να την εφαρμόσει, επιστρατεύοντας τη δημιουργικότητά του (Mehta, Fine 2019). Αυτό το επιτυγχάνουμε μέσα από τον Σταθμό Μάθησης 1, όπου με απλή επιλογή Σωστού – Λάθους, δίνεται η ευκαιρία να διευκρινιστεί η έννοια του στερεότυπου, αλλά και από τους σταθμούς μάθησης 2 και 3 όπου επαναλαμβάνεται το βασικό λεξιλόγιο. Στη συνέχεια θέλουμε να ελέγξουμε σε τι βαθμό οι εκπαιδευόμενοι/ες ανταποκρίνονται σε άσκηση που τους ζητά να γράψουν οι ίδιοι με βάση όσα έμαθαν. Αυτή τη γνώση μας την παρέχουν οι σταθμοί μάθησης 4 και 5, όπου τα παιδιά καλούνται αρχικά να «ντύσουν» με τίτλους παράγραφο αλλά και οπτικά ερεθίσματα και, στη συνέχεια, να δημιουργήσουν μόνα τους ένα απλό ποίημα.

Δεξιότητες ζωής: Μέσω της επιλογής των δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συμπεριφορές, ενώ επανεκτιμούν στάσεις (Σταθμοί μάθησης 1 και 2) και αναλαμβάνουν την προσωπική τους ευθύνη για την εξελικτική τους πορεία, οδηγούμενοι σταδιακά στην αυτοεκτίμηση.

Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη δημιουργία του πίνακα κριτηρίων αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο, που τους εμπλέκει πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, οδηγώντας σε καλύτερα αποτελέσματα στις εργασίες. Αρκεί να τους δοθεί μια βάση από τον/την διδάσκοντα/διδάσκουσα, ιδιαίτερα αν προσεγγίζουν τη μέθοδο για πρώτη φορά, ώστε να μην χαθούν σε ατέρμονες συζητήσεις (Θεοφανέλλης, Λεονταρίδου, 2018). Σε κάθε περίπτωση πρέπει να τίθενται σαφείς μαθησιακοί στόχοι: ποια γνώση είναι αυτή που θέλουμε να πετύχουμε κάθε φορά (Κουλουμπαρίτη, 2018). Τονίζεται επίσης ότι τα κριτήρια, προκειμένου να διευκολύνουν την ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση, πρέπει να είναι καλά σταθμισμένα και έγκυρα, κατανοητά από όλους, αλλά και αποδεκτά τόσο από τους/τις αξιολογητές/τριες όσο και από τους/τις αξιολογούμενους/ες (Johnsson, Svingly, 2007).

Διάρκεια: (ενδεικτικά) 10΄

3.Συμπεράσματα

Στο Β΄ μέρος του διδακτικού σεναρίου που παραθέσαμε με τίτλο «Διακρίσεις, Στερεότυπα, Προκαταλήψεις» εντάσσεται στη φάση της επεξεργασίας (Erarbeitungsphase) και της ανάγκης για εμπέδωση (Vertiefung) τόσο του θέματος όσο και του γνωστικού αντικείμενου μας. Το συγκεκριμένο σενάριο, παρότι αρχικά δημιουργήθηκε για μελλοντική χρήση σε περίπτωση εισαγωγής του μαθήματος των γερμανικών στην Γ΄ Λυκείου, εφαρμόστηκε τη χρονιά που μας πέρασε σε μαθητές της Β΄ τάξης ΓΕΛ. Επιλέχθηκε για μία τάξη σχολείου του εσωτερικού της Κρήτης, διαπολιτισμική, ως επί το πλείστον όμως αδιάφορη τόσο ως προς το μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας όσο και προς την μαθησιακή διαδικασία γενικότερα. Ακριβώς για τούτο χρησιμοποιήσαμε την τεχνική των Σταθμών Μάθησης, προκειμένου να προκαλέσουμε στους εκπαιδευόμενους το ενδιαφέρον να

ανακαλέσουν όσα είχαν διδαχθεί, να εξασκήσουν δηλ. τη βαθιά γνώση (Anderson - Krathwohl , 2016), να συνεργαστούν και να καταφέρουν από κοινού διαφορετικές γλωσσικές δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά. Οι έφηβοι πράγματι συνεργάστηκαν αρμονικά, μοίρασαν ρόλους, αισθάνθηκαν για λίγο «ενήλικες», σημαντικοί και υπεύθυνοι για τις δραστηριότητες που αναλάμβαναν να φέρουν εις πέρας, για πρώτη φορά δεν υπήρξαν φωνασκίες, με συμβουλευόνταν μόνο αν κάτι δεν καταλάβαιναν. Και το σημαντικότερο: έδειξαν ενδιαφέρον ακόμη και μαθητές που δεν συμμετείχαν ενεργά στο καθημερινό μάθημα.

Από την άλλη, βεβαίως, πρέπει να αναφέρω ότι δεν μπορέσαμε να κρατήσουμε τον χρόνο ακριβώς στα προβλεπόμενα, ενώ το διάλειμμα που μεσολάβησε λειτούργησε αρνητικά ως προς τη συγκέντρωση των εκπαιδευομένων και τον διάστημα που χρειάστηκαν για να επανέλθουν. Επίσης σε κάποιους σταθμούς υπήρξε προς στιγμήν πολλή κίνηση, ενώ άλλοι, με ίσως πιο απαιτητικές ασκήσεις δεν απολάμβαναν της ίδιας εκτίμησης. Ωστόσο το εγχείρημα λειτούργησε μάλλον θετικά, αφού επαναλήφθηκε με άλλη θεματική μετά από απαίτηση των ίδιων των παιδιών. Τη δεύτερη φορά με μεγαλύτερη επιτυχία.

Συμπερασματικά: Παρά τον χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό, παρά τις ελλείψεις της τελευταίας στιγμής στα σχολεία, παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές πρόκειται για μέθοδο άγνωστη στους μαθητές/μαθήτριες, οι σταθμοί μάθησης συστήνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και όλους τους τύπους τάξης, διότι κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες και εξυπηρετούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλλα διδακτικά μέσα, προκειμένου να απευθυνθούμε σε περισσότερους μαθησιακούς τύπους. Επιπλέον παιδιά και έφηβοι αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, κριτική ικανότητα, μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και να παίρνουν αποφάσεις. Πετυχαίνουμε έτσι δύο στα δύο: Τη νέα γνώση σε συνδυασμό με την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής.

Λεξιλόγιο μαθήματος (Wortschatz)

akzeptieren= δέχομαι

respektieren/der Respekt=σέβομαι/ο σεβασμός

die Toleranz = η ανεκτικότητα

der Multikulturalismus= η πολυπολιτισμικότητα

die Inklusion= η συμπερίληψη

die Integration/integrieren= η ενσωμάτωση / ενσωματώνω

der Vorurteil=η προκατάληψη/vorurteilt= προκατειλημμένος

die Angst = ο φόβος

der Hass = το μίσος

diskriminieren = διακρίνω, κάνω διακρίσεις

die Diskriminierung = η διάκριση

der Nazismus = ο ναζισμός

die Homophobie= η ομοφοβία

der Antisemitismus= ο αντισημιτισμός

sich verhalten= συμπεριφέρομαι/ das Verhalten= συμπεριφορά

behandeln = μεταχειρίζομαι

der Fremde=ο ξένος

der Ausländer= ο αλλοδαπός

die Gastarbeiter= ο εργάτης- μετανάστης

der Migrant = ο μετανάστης

der Emigrant= ο μετανάστης (που φεύγει)

der Immigrant = ο μετανάστης (που έρχεται)

die Wanderung – η μετανάστευση

einwandern = μεταναστεύω προς/

auswandern = μεταναστεύω από

der Flüchtling= ο πρόσφυγας
 der Behinderte = ο αλλοδαπός
 der Neger = ο νέγρος
 der Homosexuelle = ο ομοφυλόφιλος
 der Zigeuner = ο τσιγγάνος

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Θεοφανέλλης, Τ., Λεονταρίδου, Ντ. (2018). Η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία πινάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων. Στο: Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, τ. 14, σελ. 99-107.
- Κουλουμπάριτση, Α. (Επιμ.) (2018). Αξιολογώ και Μαθαίνω. Πρακτικός οδηγός για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή στην τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 79-85
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., (2010). Διαφοροποίηση διδασκαλίας –Μάθησης: Από τη θεωρία στην πράξη. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 16.
- Κύκλοι δεξιοτήτων. Ψηφιακό αποθετήριο. Διαθέσιμο στο: <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/915-oi-deksiotites-tisplatformas>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η., (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Επιστημονικό Συμπόσιο : Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές, 8,9 Δεκεμβρίου, 2000, Θεσσαλονίκη, σελ. 9. Ανακτήθηκε 1/4/2024 από <https://bit.ly/3wVpAJX>.
- Σοφός, Α. (2008). Ποιοτική Αξιολόγηση Προγράμματος Πρακτικών Ασκήσεων, ΕΠΕΑΕΚ II, Παραδοτέο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2018). Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό. Τόμος 1, μετάφραση, 2020.

Ξενόγλωσση

- Adam G., (2002). *Lernen an Stationen: Zur Einführung in eine neue Unterrichtsmethode*, Universität Tübingen. Ανακτήθηκε στις 5.4.2024 από: <http://hdl.handle.net/10900/137200>
<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-78551>.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2016). *Bloom's Taxonomy revised*: Ανακτήθηκε στις 2.04.2024 από: https://quincycollge.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf
- Bauer, R. (1997). *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindrechten Lernen*, Berlin, Σελ. 26ff.
- Bauer, R. (1998). Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens στο: *Pädagogik* 50, H.7/8, σελ. 25ff. & 28ff.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, σελ. 333-336.
- Hummert, S. (2007). *Stationenlernen als Unterrichtsmethode*. München: Grin Verlag GmbH.
- Johnsson A., Svingly, G. (2007). The use if scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2 (2), σελ. 130 -144.
- Klein R. (2016). *Binnendifferenzierung durch Stationenlernen* . Ανακτήθηκε στις 1.5.2024 από: <https://wb-web.de/>.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, σελ. 21.

- Mehta, J. & Fine, S. (2019). *In search of deeper learning: The quest to remake the American high school*. Harvard University Press.
- Stangl, W.(2006). *Werner Stangls Arbeitsblätter. Der Lernzirkel bzw. das Stationenlernen*. Ανακτήθηκε στις 1.8. 2021 από: <http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/LEHREN/Unterrichtsformen.shtml>.
- Wicke, E. R. (2006). Stationenlernen-Was ist das eigentlich? Στο Janascova, L. (2014). *Das Stationenlernen als eine Form des offenen Unterrichts: Die Vorteile und Nachteile des Stationenlernens*. Brno, σελ. 14 – 16. Ανακτήθηκε 1.4.2024 από: https://is.muni.cz/th/xmugp/bakalarska_prace.pdf

Παράρτημα - Φύλλα εργασίας

Lernstation 1: Ernährungsgewohnheiten!!!

Rate mal! Sind die Aussagen richtig oder falsch?



Die Deutschen trinken am meisten Bier.	Richtig	Falsch
Der Mousaka ist in Griechenland geboren.	Richtig	Falsch
Die Deutschen essen am liebsten Wurst	Richtig	Falsch
Die Engländer trinken weltweit mehr Tee.	Richtig	Falsch
Die Italiener essen weltweit mehr Pizza.	Richtig	Falsch



(Συζήτηση στην τάξη) **Η γερμανική μύρα...**

Τι νομίζετε ότι προτιμούν να πίνουν οι Γερμανοί; Μύρα, φυσικά, ε; Έχετε δίκιο να το σκέφτεστε (ειδικά με τη συμπεριφορά της... Μέρκελ στις υπόλοιπες χώρες της Ε.Ε....) Όμως, αυτό δεν ισχύει! Στατιστικές δείχνουν ότι οι Γερμανοί πίνουν 190 λίτρα καφέ κατ' άτομο ετησίως, ενώ μύρα, μόνο 150 λίτρα...

<https://idiaiteramathimataxenonglosson.wordpress.com/>

Ο μουσακάς της Ανατολής

Η διαδρομή του μέχρι το τραπέζι μας είναι αρκετά μακριά και περίπλοκη. Αρχικά βρίσκουμε την λέξη μουσακά (musaqqa'a) στην αραβική γλώσσα που σήμαινε το κρύο. Στη Παλαιστίνη δε με

το όνομα musakhkhan αναφέρονταν σε ένα πιάτο που δεν ήταν άλλο από μαγειρεμένο κοτόπουλο με κρεμμύδια τυλιγμένο σε ψωμί. Μόνο ανατρέχοντας στην περσική κουζίνα θα βρούμε ένα φαγητό με το όνομα maguma που πλησιάζει με τον γνώριμο μας μουσακά, έναν συνδυασμό από αρνίσιο κρέας και μελιτζάνες. Διάφορες παραλλαγές αυτής της συνταγής ωστόσο θα συναντήσουμε και σε άλλες χώρες της Ανατολής για παράδειγμα, στην Αίγυπτο το πιάτο αυτό φτιάχνεται με πιπεριές και μελιτζάνα. Στο Λίβανο περιέχει μελιτζάνες, ρεβίθια και πατάτες ενώ στη Τουρκία ο μουσακάς είναι απλώς ένα μείγμα με κιμά και μελιτζάνες που συνοδεύεται με πιλάφι. Σε άλλες Βαλκανικές χώρες όπως στη Βουλγαρία εκτός από τη μελιτζάνα προσθέτουν κολοκυθάκια ενώ για μεψαμέλ χρησιμοποιούν το γιαούρτι.

Ο ελληνικός μουσακάς

Στην Ελλάδα την εμφάνιση του τη χρωστάμε στον Νικόλαο Τσελεμεντέ ο οποίος αναφέρει αυτό το πιάτο μόλις το 1910 σε συνταγολόγιο του. ...

Πηγή: argirobarbarigou,,: Η ιστορία του μουσακά

Οι Γερμανοί τρώνε περισσότερο κεμπάπ παρά λουκάνικα!

Ποια πόλη έχει τα περισσότερα κεμπαπτζίδικα στον κόσμο; Όχι, μη βιαστείτε να σκεφτείτε την Κωνσταντινούπολη ή κάποια άλλη πόλη στην Τουρκία! Η απάντηση είναι: το Βερολίνο!

Η γερμανική πρωτεύουσα έχει 40.000 μαγαζιά που πουλάνε κεμπάπ.

Και όχι τυχαία: τόσο οι Γερμανοί όσο και οι τουρίστες στη Γερμανία προτιμάνε να τρώνε κεμπάπ παρά τα κλασικά γερμανικά λουκάνικα τα Currywurst και τα Bratwurst!

Σύμφωνα με τα στοιχεία του BBC, στη Γερμανία καταναλώνονται ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ 2.000.000 κεμπάπ. Από τα κεμπαπτζίδικα του Βερολίνου και των άλλων πόλεων καταναλώνονται καθημερινά 400 τόνοι κρέατος! Ενώ ο τζίρος από το εμπόριο κεμπάπ αγγίζει τα 4 δισ. ευρώ!



Πηγή: News.gr, 8/03/2017 : Οι Γερμανοί τρώνε περισσότερα κεμπάπ παρά λουκάνικα!

Η χώρα που πίνει περισσότερο τσάι από οποιαδήποτε άλλη στον κόσμο

Σύμφωνα με τους ντόπιους, ζωή χωρίς τσάι δεν υφίσταται.

Newsroom— HuffPost Greece



ANADOLU AGENCY VIA GETTY IMAGES

(.....)

Παρόλο που οι Βρετανοί φημίζονται για τη παράδοσή τους στο τσάι, η υψηλότερη κατά κεφαλήν κατανάλωση τσαγιού στον κόσμο σημειώνεται στην Τουρκία, με τον μέσο Τούρκο να καταναλώνει τέσσερα κιλά φύλλων τσαγιού ένα έτος.

«Η κατανάλωση τσαγιού είναι τόσο κοινωνική δραστηριότητα όσο και γαστρονομική απόλαυση», δηλώνει ο Χουσεΐν Καραμάν, πρότανης του Πανεπιστημίου Ρετζέπ Ταγίπ Ερντογάν, στη Ρίζε στο Rize.

Από τα βουκολικά εδάφη της Μαύρης Θάλασσας μέχρι τους ήσυχους κουρδικούς κήπους τσαγιού της ανατολικής Τουρκίας και τα μοντέρνα καφέ της Κωνσταντινούπολης, το τσάι έχει την τιμητική του σε κάθε περίπτωση, από το καλωσόρισμα των μουσαφिरαίων, μέχρι τις συναντήσεις με φίλους.

«Στην Τουρκία, η παραγωγή τσαγιού σε μεγάλη κλίμακα αποτελεί σχετικά σύγχρονο φαινόμενο», το οποίο ωστόσο εξαπλώθηκε γρήγορα και ενσωματώθηκε βαθιά στον πολιτισμό. Πλέον, αισθάνεται κανείς πως το τσάι υπάρχει στα μέρη μας εδώ και χιλιάδες χρόνια.» προσθέτει ο Καραμάν.

Σε ποια χώρα τρώνε τις περισσότερες πίτσες;



Και όμως... δεν είναι οι Ιταλοί. Πρώτοι στην κατανάλωση πίτσας έρχονται οι Αμερικανοί, ενώ στη δεύτερη θέση οι Γάλλοι. Η αλήθεια είναι πως η πρώτη φορά που μπήκε σε πιάτο, η πίτσα είχε άλλη μορφή.

Η συνήθεια να βάζουν διάφορα τρόφιμα επάνω στο ψωμί υπάρχει εδώ και χιλιάδες χρόνια από τους ανθρώπους της Μεσογείου. Οι αρχαίοι Έλληνες, έβαζαν επάνω στη ζύμη τους βότανα και η πρώτη φορά που ακούστηκε η λέξη «πίτσα» ήταν το 997 μ.Χ. στην Gaeta της Ιταλίας.

Είναι ένα ιδανικό σνακ που το απολαμβάνουμε συνήθως με φίλους, βλέποντας τηλεόραση ή ποδόσφαιρο και τη συνοδεύουμε με κρύα μπύρα. Στους Γάλλους δε, είναι τόσο δημοφιλής που σε μια πρόσφατη έρευνα, βρέθηκε ότι κατανάλωσαν 819 εκατομμύρια πίτσες σε ένα χρόνο.

Πηγή: Dina NIKOLAOU, 14/06/2022

Lernstation 2: Rassismus, Vorurteil oder Stereotyp?

Was deuten die folgenden Phrasen an? Was kennzeichnet den Sprecher? Ordnet zu!



2. Stereotyp(en)
3. Multikulturalism
4. Vorurteil(e)
5. Toleranz
6. Homophobie .
7. Diskrimination gegen Menschen mit Behinderungen
8. Antisemitismus
9. Rassismus
10. Marginalisierung
11. Diskrimination wegen des Geschlechts
-

Lernstation 3: Textergänzung

Einwanderung nach Griechenland

πηγή: IOM Greece



Bitte, ergänzt die Lücken mit dem richtigen Wort vom Kasten in die richtige Form:

Diskriminierung, Toleranz, Angst, einwandern, Fremder, Migrant, vorurteilt, Hautfarbe, sich verhalten, akzeptieren

Seitdem Mohammed nach Griechenland(1) ist, muss er gegen (2) kämpfen. Nur wenige Menschen, die er hier getroffen hat, haben ihn einfach so (3), wie er ist. Und obwohl Leute in seinem neuen Wohnort meist nicht(4) sind, gibt es auch hier diese Kategorie von Bürgern, die keine(5) gegenüber(6) zeigen würden, insbesondere denjenigen gegenüber, die anderer(7) und anderer Religion sind.

In der Schule hat er noch keine Freunde, auch wenn seine Mitschüler höflich(8) Sei es(9) vor dem(10)?

Er weiß noch nicht, aber er würde es gerne wissen.

Lernstation 4: Welcher Titel passt?



- Hat eure Schule Ausländer?
 - Nein, unsere Schule hat nur Kinder.
- (Πηγή: 18. Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου)

.....



(
Πηγή φωτο: The Lifo team)

.....
„...Erklären Sie ihren Kindern dass obwohl die Mitglieder einer Familie immer zusammen beim Wohnen, Spielen und bei der Hausarbeit sind, hat jeder eine andere Rolle zu Hause, alle aber sind gleich wichtig und notwendig...“

(Πηγή: leseliebe.de: “Wie Sie Ihren Kindern Diversität beibringen“)



(Πηγή: Gemälde: Ceija Stojka : This has happened)

Lernstation 5: Elfchen

Seht folgendes Foto an und schafft euer eigenes Elfchen!



Πηγές παραρτήματος

1. <https://idiaiteramathimataxenonglosson.wordpress.com/>
2. argiobarbarigou,: “Η ιστορία του μουσακά”
3. News.gr, 8/03/2017 : “Οι Γερμανοί τρώνε περισσότερα κεμπάπ παρά λουκάνικα!”
4. Newsroom— HuffPost Greece
5. Dina NIKOLAΟΥ, 14/06/2022
6. Cartoon: 18. Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου
7. Foto: The Lifo Team. 22-08-2021: „Wohin ziehen die Flüchtlingen nach dem Vormarsch der Taliban“
8. Gemälde: Ceija Stojka : “This has happened”
9. leseliebe.de: “Wie Sie Ihren Kindern Diversität beibringen“

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

Καλάκου Παναγιώτα

Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
panagiotakalakou@gmail.com

Κολούμπα Άρτεμις

MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ05
artemiscouloumpa@gmail.com

Περίληψη

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα βρίσκεται σε πλήρη μετασχηματισμό εδώ και τέσσερις περίπου δεκαετίες, κυρίως εξαιτίας της αυξανόμενης παρουσίας μαθητών και μαθητριών από χώρες με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και προσλαμβάνουσες. Μια προσπάθεια προσαρμογής, αποδοχής και από κοινού συνύπαρξης σε αυτό το φαινόμενο επιδιώκεται με την εφαρμογή του Νόμου 2413/1996, ΦΕΚ.124, τ.Α΄/17-6-96 και με την ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχοντας ως απώτερο στόχο την αντιμετώπιση των προκλήσεων των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών και αναγκών. Περίπου τρεις δεκαετίες μετά την ίδρυσή τους, ζώντας σε μια κοινωνία που διαρκώς μεταβάλλεται, καλούμαστε να

καλύψουμε το ερευνητικό κενό διερευνώντας το ποσοστό επίτευξης των αρχικών στόχων ίδρυσης και λειτουργίας αυτών των σχολείων. Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα παρουσιαστούν τόσο η εξέλιξη των Διαπολιτισμικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και οι συνθήκες λειτουργίας τους, καθώς και η σχετική επιμόρφωση των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε αυτά, όλα υπό το πέπλο της οικονομικής, προσφυγικής και υγειονομικής κρίσης. Η έρευνα έλαβε χώρα στα τρία Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της Αττικής και δη του Δήμου Αθηναίων, Ελληνικού και Αχαρνών, με στόχο να φωτιστούν τα προαναφερθέντα τιθέμενα πεδία μελέτης, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Λέξεις – κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, μειονότητες, πολυπολιτισμικότητα, συνύπαρξη, διαφορετικότητα, πολιτισμική ετερότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα ξεκίνησε να αλλάζει από τα τέλη της δεκαετίας 1980 και συνεχίζει έως την σύγχρονη εποχή, κυρίως λόγω της αυξανόμενης παρουσίας μαθητών και μαθητριών από άλλες χώρες με διαφορετική γλώσσα από την κυρίαρχη μητρική. Μια απάντηση σε αυτό το φαινόμενο αποτέλεσε ο Νόμος 2413/1996, ΦΕΚ.124, τ.Α'/17-6-96 για την ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων και γενικότερα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχοντας ως στόχο την αντιμετώπιση των νέων εκπαιδευτικών αναγκών. Τριάντα χρόνια – σχεδόν – μετά την ίδρυσή τους, ερευνάται κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί στόχοι των Διαπολιτισμικών Σχολείων και δη σε μια πραγματικότητα που διαρκώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση της εξέλιξης αυτών των σχολείων, των νέων προκλήσεων, των συνθηκών υπό τις οποίες λειτουργούν, η επιμόρφωση των καθηγητών, και όλα αυτά υπό το πέπλο της οικονομικής και προσφυγικής κρίσης. Η μελέτη που θα παρουσιαστεί διεξήχθη στα τρία Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της Αττικής και δη των Δήμων Αθηνών, Ελληνικού και Αχαρνών, με σκοπό να φωτιστούν πτυχές της λειτουργίας τους. Στην μελέτη παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολείου, το μαθητικό κοινό και οι ελλείψεις, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά η Διεύθυνση και οι καθηγητές, οι επιμορφωτικές ανάγκες ενός εκπαιδευτικού Διαπολιτισμικού Σχολείου και το κύριο εργαλείο της έρευνας αποτελέο η ημι – δομημένη συνέντευξη των καθηγητών των σχολείων αυτών.

1. Κυρίως μέρος

Στην Ελλάδα τα «Σχολεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» ιδρύθηκαν το 1996 με το Ν. 2413 (ΦΕΚ 124, τεύχος πρώτο, 17-6-1996). Ο συγκεκριμένος τύπος σχολείων θεωρήθηκε το πρώτο σημαντικό βήμα για μια εκπαίδευση που θα στόχευε στην ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και βιογραφικού (Δαμανάκης, 2002). Έτσι ο νόμος επέτρεπε σε σχολεία με ποσοστά άνω των 45% αλλοδαπών, παλιννοστούντων ή/και προσφύγων μαθητών και μαθητριών, να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια αντίστοιχα. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα τρία Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της Αττικής και θα παρουσιαστούν οι ιδιαιτερότητες τους καθώς και οι συνθήκες λειτουργίας τους, υπό το πέπλο της σύγχρονης οικονομικής, προσφυγικής και υγειονομικής κρίσης.

Οφείλουμε να αναφέρουμε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως ένα ανοιχτό σχέδιο δράσης που σχετίζεται με τις κοινωνικές αλλαγές της εποχής, εισάγοντας διαδικασίες ανανέωσης βασιζόμενες στην παιδοκεντρική διδασκαλία μέσω των βιωμάτων και των πραγματικών εμπειριών και ατομικών διαφορών των μαθητών και μαθητριών. Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει παιδαγωγικές αρχές που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά, την κουλτούρα, την νοοτροπία και τις αντιλήψεις, διότι η ανάπτυξη της αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη καθώς και προτεραιότητα τόσο για τα παιδιά των μειονοτικών πληθυσμών όσο και για τα παιδιά της πλειοψηφίας, καθώς παρέχει ένα σύνολο δεξιοτήτων επικοινωνίας και σύναψης σχέσεων μεταξύ

ατόμων ετερογενών και διαφορετικών πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η συνάντηση και αναγνώριση της κουλτούρας και του ιδιαίτερου πολιτισμού που φέρει καθένα από τα παιδιά, κουλτούρες που είναι ανομοιογενείς αποδεικνύουν και ενισχύουν τις απόψεις περί επιτακτικότητας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ανδρούτσου, 2000), δεδομένου ότι πλέον οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ετερογενή, πολυπολιτισμικά στοιχεία και με αυτό τον τρόπο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και η εκπαιδευτική πραγματικότητα, ώστε να υιοθετούνται και να εφαρμόζονται οι κατάλληλες πολιτικές, όσον αφορά την αντιμετώπιση και κατάλληλη προετοιμασία υποδοχής των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κασίδης και συν., 2015).

Αρχικά, το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αθήνας αποτελούσε ένα συμβατικό σχολείο της γειτονιάς, το 2ο Γυμνάσιο Αθηνών. Εξαιτίας όμως του αυξημένου αριθμού αλλοδαπών μαθητών άλλαξε ταυτότητα, καθώς σήμερα μόλις πέντε μαθητές είναι Έλληνες στο σύνολο των 170 παιδιών του σχολείου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στο σχολείο της Αθήνας οι καθηγητές να είναι χωρισμένοι σε δύο στρατόπεδα, τους «παλιούς» που είχαν διορισθεί στο σχολείο πριν την διαμόρφωσή τους ως Διαπολιτισμικό με εμφανή την πικρία αυτού του «υποβιβασμού», και τους καινούριους καθηγητές και καθηγήτριες που είτε επέλεξαν να δραστηριοποιηθούν με όρεξη στη νέα μορφή και απαιτήσεις του σχολείου, είτε πήραν απόσπαση και απομακρύνθηκαν.

Η Διεύθυνση του σχολείου μετά την αλλαγή παρέμεινε εσωστρεφής, περιορίζοντας τις νέες εγγραφές και αποτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να «ανοίξουν» το σχολείο στην κοινωνία. Ακολούθησε ο περιορισμός στις εξόδους, τις επισκέψεις και τις εκπαιδευτικές εκδρομές των μαθητών και μαθητριών, λόγω της καταγωγής των παιδιών, διότι επικρατούσε ο φόβος της απρόβλεπτης πιθανής καταστροφής και αναστάτωσης που θα δημιουργείτο. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να παραμείνουν στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αθηνών έκριναν πως μόνο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επισκέψεων και εκπαιδευτικών δράσεων και εκδρομών τα παιδιά αυτά θα κατανοούσαν το πλαίσιο στο οποίο καλούνταν να προσαρμοστούν καθώς μέσω αυτών θα ξεχνούσαν τυχόν προβληματισμούς και ανασφάλειες και θα ανακάλυπταν τα ταλέντα τους, αντλώντας πληροφορίες και νέα ερεθίσματα. Ωστόσο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, λίγοι ήταν αυτοί οι οποίοι παρά την έντονη άρνηση της Διεύθυνσης και ορισμένων συναδέλφων, από προσωπική θέληση καθώς και ανάγκη προσαρμογής και επάρκειας στα καθήκοντά τους, επιμορφώθηκαν και ανέλαβαν πρωτοβουλίες επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Όσον αφορά στο σχολείο του Ελληνικού, λειτούργησε για πρώτη φορά το 1985 με την επωνυμία 2ο Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων και στη συνέχεια, το 1989 μετονομάστηκε σε 2ο Γυμνάσιο Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων. Οι μαθητές και μαθήτριές του ήταν κυρίως παιδιά Ελλήνων μεταναστών από τις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νότια Αφρική, που επέστρεφαν στην Ελλάδα. Τη δεκαετία του 1990, η πτώση του ανατολικού μπλοκ οδήγησε σε αύξηση του επαναπατρισμού Ελλήνων και Ελληνίδων των πρώην ανατολικών χωρών και στην είσοδο μεταναστών από χώρες όπως η Αλβανία, χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Ακολούθως, το 1996 το σχολείο μετονομάστηκε σε 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού και σήμερα αποτελείται από μαθητές όλου του κόσμου.

Η Διεύθυνση του σχολείου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ εξωστρεφής, με ενεργό δράση και συμμετοχή στο πεδίο και ποικίλες δράσεις εντός και εκτός σχολείου. Αποτελεί, λοιπόν, μία κινητήριο δύναμη έμπνευσης των καθηγητών και αποτέλεσμα την δραστηριοποίηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δράσεις καθώς και συμμετοχή σε διαγωνισμούς, όπως λόγου χάρη της Γαλλοφωνίας, όπου τα συμμετέχοντα παιδιά βραβεύτηκαν. Η πλειοψηφία των καθηγητών του σχολείου, εξαιτίας της μακροχρόνιας παράδοσής τους με επαναπατρισμένους ή αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες, είναι καταρτισμένοι επί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμορφώνονται διαρκώς. Ακόμα και οι καινούριοι εκπαιδευτικοί του σχολείου που βιώνουν μια πρωτόγνωρη εμπειρία εγκλιματίζονται αμέσως. Από τη μια το κέφι της Διεύθυνσης και από την άλλη το πάθος των συναδέλφων εκπαιδευτικών, αποτελούν όλοι μια ομάδα αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής νέων

μεθόδων και διδακτικών εργαλείων για την πιο επιτυχημένη προσέγγιση και υποστήριξη των μαθητών/τριών.

Το σχολείο του Μενιδίου ιδρύθηκε το 1996 με απόφαση των Υπουργείων Παιδείας και Οικονομικών και είχε την ιδιαιτερότητα τα παιδιά να σιτίζονται και να μελετούν εκεί. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μίλαγαν ρώσικα για να υποστηρίζουν και βοηθούν τους μαθητές διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα, οι οποίοι ήταν κυρίων Έλληνες και Ελληνίδες παλιννοστούντες ομογενείς από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στα τριάντα χρόνια λειτουργίας του σχολείου θεωρείται πως ο στόχος ίδρυσής του έχει επιτευχθεί, καθώς οι περισσότεροι μαθητές ποντιακής καταγωγής, οι οποίοι με τον ξεριζωμό του ποντιακού ελληνισμού από το 1918 – 1920 και μετά τη Μικρασιατική καταστροφή έφυγαν από τα παράλια της σημερινής Τουρκίας, του Πόντου, και τω περιοχών του Σοχούμ, της Κριμαίας και της Γεωργίας, κατάφεραν να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δη στην κοινωνία. Το 1950 πολλοί από αυτούς είχαν εκτοπισθεί σε περιοχές στα βάθη της Ασίας, στο Καζακστάν, στο Ουζμπεκιστάν ενώ γνώριζαν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο εκείνα τα χρόνια δεν υπήρχε η έννοια του σχολείου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα παιδιά ακολουθούσαν το σοβιετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εν συνεχεία, με τις αλλαγές της ρωσικής κοινοπολιτείας και των πολέμων πολλοί Έλληνες και Ελληνίδες επέστρεψαν, επαναπατρίστηκαν και αποτέλεσαν τους πρώτους μαθητές που φοίτησαν στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών.

Το σχολείο αυτό διαφέρει από τα προαναφερθέντα σχολεία, εξαιτίας της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού και εξαιρετικά σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί το γεγονός μη ύπαρξης δυσκολίας στην ομιλούμενη γλώσσα, δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές γνωρίζουν και μιλούν ελληνικά. Αυτός είναι και ο κύριος ο λόγος για τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί πως λανθασμένα υπάρχει μέχρι και τις μέρες μας η επωνυμία «Διαπολιτισμικό» στην ονομασία του σχολείου. Σύμφωνα με τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς του σχολείου, υπάρχει ένας γενικότερος μετεωρισμός αναφορικά με την ταυτότητά τους καθώς τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν εάν έχουν μια ταυτότητα ή πολλές και ποια είναι η βασική τους γλώσσα, μιάς και μιλούν κατά περίπτωση ελληνικά, ποντιακά και ρώσικα. Επίσης, η γεωγραφική θέση του σχολείου, ως πιο απομακρυσμένο από την πρωτεύουσα, δεν τους βοηθάει να ανοίξουν τους ορίζοντές τους, γεγονός που δεν προωθείται ούτε ενισχύεται από τον οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο. Ωστόσο, η Διεύθυνση του σχολείου προσπαθεί και παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα, συμμετέχει σε πρωτοβουλίες και δράσεις και οργανώνει ποικίλες εκπαιδευτικές εκδρομές και δραστηριότητες για τους μαθητές και τις μαθήτριάς του σχολείου.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να αντιπαραβάλλει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του θεωρητικού πλαισίου που τη διέπει, με την υπάρχουσα κατάσταση στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της Αττικής. Μιλώντας για τις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ισχύουσα προσέγγιση έχει τέσσερις άξονες και αποτελούν ταυτόχρονα και στόχους της που είναι η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός ως ισότιμων των άλλων πολιτισμών και η αγωγή στην Ειρήνη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η χρήση ποιοτικών μεθόδων στην μελέτη πεδίου θεωρήθηκε κατάλληλη για την άντληση και ανάλυση των δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, οι ανοιχτές συνομιλίες και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους στη μελέτη εκπαιδευτικούς ερμηνεύουν σε βάθος πιθανά κίνητρα και επιδιώξεις στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος κατανοώντας την «σημασία» των λεγόμενων των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με άδηλους ή πρόδηλους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την «σημασία». Η διαχρονική συμμετοχική παρατήρηση, δηλαδή η συλλογή δεδομένων από την ερευνήτρια, αποτελεί καθιερωμένη και συνήθη επιστημονική μέθοδο έρευνας και προϋποθέτει την παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο της έρευνας, ως φυσικό μέλος της κοινωνικής σκηνής. Η

ποιοτική έρευνα, λοιπόν, δεν χρησιμοποιεί αριθμούς ή μαθηματική λογική ενώ σκοπό της αποτελεί η καταγραφή των λεγόμενων ή δρώμενων των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών και την ερμηνεία αυτών.

Σύμφωνα με τον Παπαστάμου (2008), η κοινωνική έρευνα πεδίου ορίζεται ως μία μεθοδολογική τεχνική συλλογής δεδομένων που διερευνώνται μέσω της παρατήρησης, του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης στο φυσικό περιβάλλον του ερευνώμενου κοινωνικού φαινομένου και αποτελεί μία εκ των βασικών μεθόδων διεξαγωγής ερευνών που εφαρμόζονται διεθνώς (Ρόντος & Παπάνης, 2006). Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, ένα εκ των εργαλείων που επιλέχθηκε ήταν και αυτό της συνέντευξης, το οποίο αποτελεί μια εκ των βασικότερων ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών. Η συνέντευξη της παρούσας μελέτης προετοιμάστηκε με ενδελεχώς, διατυπώθηκε εγγράφως και γενικότερα είναι επιστημονικά συστηματοποιημένη.

Αναλυτικότερα πραγματοποιήθηκαν οι έντεκα ημι – δομημένες συνεντεύξεις, καθώς οι συνομιλίες διαπνέονταν από ελευθερία και άνεση ως προς τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις, χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς των συνεντευξαζόμενων και δη έξι στο σχολείο του Ελληνικού, τρεις στο σχολείο της Αθήνας και άλλες τρεις στο σχολείο του Μενιδίου, από καθηγητές ποικίλων ειδικοτήτων όπως φιλόλογοι, μαθηματικοί, μουσικοί, καθηγητές ξένων γλωσσών, θρησκευτικών καθώς και οικιακής οικονομίας.

1.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μια προσπάθεια διερεύνησης του ποσοστού επίτευξης των αρχικών στόχων ίδρυσης και λειτουργίας των Διαπολιτισμικών σχολείων ως ένα μέτρο αντιμετώπισης των προκλήσεων των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών και αναγκών. Περίπου τρεις δεκαετίες μετά την ίδρυσή τους, παρουσιάζεται η εξέλιξη τους, οι συνθήκες λειτουργίας τους, καθώς και η σχετική επιμόρφωση των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε αυτά, όλα υπό το πέπλο της οικονομικής, προσφυγικής και υγειονομικής κρίσης. Για τον εντοπισμό του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Cohen & Manion, 1994; Creswell, 2011), όπου επιλέχθηκε κυρίως για πρακτικούς λόγους και γνωρίζοντας τους περιορισμούς που απορρέουν από τη χρήση της.

Γνωρίζοντας πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη πρόκληση καθώς οι τάξεις είναι ανομοιογενείς, πολυπληθείς και η επικοινωνία δεν είναι πάντοτε εφικτή, το μαθητικό κοινό φέρει πολλά ψυχικά τραύματα, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αγκυλωμένο και περιορισμένο σε συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και η εκάστοτε Διεύθυνση τους να αποτελούν τους κυρίαρχους δρώντες επίλυσης των τιθέμενων ζητημάτων. Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, δεν αποτελούσε ως πρωταρχικό στόχο η ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά η διεύρυνση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους καθώς και η ευρύτερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Μέσω δραστηριοτήτων, επισκέψεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ενδοσχολικών δράσεων είναι τα μέσα τους για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση των μαθητών τους.

Μέσω της επαφής με τους εκπαιδευτικούς έγινε σαφές πως υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ανάμεσα τους, άλλοι είναι έντονα δραστηριοποιημένοι και ενεργοί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βρίσκονται σε αυτά τα σχολεία από συνειδητή επιλογή και άλλοι όχι τόσο. Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επενδύουν στην προσωπική τους εξέλιξη και επιμόρφωση έτσι ώστε να μπορούν εν συνεχεία να «επενδύσουν» την αποκτηθείσα γνώση μέσα στην τάξη και στους μαθητές/τριές τους. Ωστόσο, υπάρχουν και οι καθηγητές που δεν επέλεξαν να βρεθούν σε αυτά τα σχολεία ούτε είχαν την αντίστοιχη κατάρτιση, ωστόσο αναφέρουν πως νιώθουν ιδιαίτερα ευτυχείς και ενεργοποιήθηκαν οι ευαισθησίες τους εστιάζοντας περισσότερο στον άνθρωπο και όχι στο μαθητή. Είναι οι ίδιοι, που ενώ στην αρχή ήταν φοβισμένοι και διστακτικοί, εν τέλει εκδήλωσαν την επιθυμία τους να παραμείνουν σε αυτά τα σχολεία εξαιτίας του ισχυρού ξεχωριστού δεσμού που έχουν αναπτύξει με τα παιδιά. Τέλος, στις Διαπολιτισμικές μονάδες

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζονται και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που παρά τη θέλησή τους βρέθηκαν υπό το νέο καθεστώς τροποποίησης των σχολικών μονάδων σε διαπολιτισμικές, όπως στην περίπτωση του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Αθηνών, το οποίο άλλαξε ταυτότητα.

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η αντιπαραβολή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του θεωρητικού πλαισίου που τη διέπει, με την υπάρχουσα κατάσταση στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της Αττικής. Μιλώντας για τις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ισχύουσα προσέγγιση έχει τέσσερις άξονες και αποτελούν ταυτόχρονα και στόχους της που είναι η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός ως ισότιμων των άλλων πολιτισμών και η αγωγή στην Ειρήνη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Μιας και η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν όρο τον οποίον εισήγαγε το Συμβούλιο της Ευρώπης και η UNESCO, για την ανάλυση θεμάτων τα οποία αφορούν στην εκπαίδευση των εθνοτικών και μεταναστευτικών ομάδων καθώς και την αναθεώρηση των υπάρχοντων εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες κρίνονταν αναποτελεσματικές (Friesenhahn, 2014), η έννοια αυτή φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, την εποχή κατά την οποία παρατηρήθηκε μεγάλη αύξηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, η πλειονότητα των οποίων προερχόταν από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, της Αλβανίας, της Βουλγαρίας, της Γερμανίας. Τότε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ψηφίστηκε ο Νόμος 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο οποίος αποσκοπούσε στην οργάνωση και τη λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Νόμος 2413/1996).

Μέσω των κοινωνικοπολιτικών διαδικασιών αλλαγής, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη διαπολιτισμική αγωγή, όπως για παράδειγμα ο επαναπατρισμός, ο εκπατρισμός, η προσφυγιά και οι διακρίσεις, φαινόμενα τα οποία συνεπιφέρουν παιδαγωγικές αλλαγές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, καθώς καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας, αξιοποιεί διάφορα στοιχεία της κουλτούρας και των πολιτισμών, επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και δίνει έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών και πολιτισμών. Βασικές αρχές της αποτελούν η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και διαπολιτισμικό σεβασμό (Κασίδης και συν., 2015) ενώ βασικός της στόχος είναι η συμπερίληψη, η οποία αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός σχολείου για όλους, όπου κανένας μαθητής ή μαθήτρια δεν θα αισθάνεται αποκλεισμένος ή απομονωμένος. Στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας μας των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Κασίδης και συν., 2015).

Επιπροσθέτως, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, την καταγωγή, τη θρησκεία ή την εθνότητα αποτελεί πλέον μία πραγματικότητα για το εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων χωρών από τα μέσα ήδη του περασμένου αιώνα. Η παρουσία των «άλλων», των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών σε διάφορες εκδοχές ετερότητας δεν αποτελεί εξαίρεση, αλλά βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας και τείνει όλο και περισσότερο να γίνει κανόνας. Περισσότερο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι οι κοινωνίες μας χαρακτηρίζονται από το φαινόμενο της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής και από έναν έντονο πολιτισμικό πλουραλισμό, ένα φαινόμενο, που στην εξέλιξή του, τείνει να αποτελεί αυτονόητο χαρακτηριστικό των κοινωνιών της Ευρώπης (Schwind et al., 1998). Η χαλάρωση των εθνικών συνόρων και η αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών συνεπάγεται την εύκολη μετακίνηση των ανθρώπων και, κατά συνέπεια, τα άτομα ως ο φορέας πολιτισμού, έρχονται σε μία πολυπολιτισμική επαφή και συνύπαρξη δανείζοντας συχνά μεταξύ τους μορφές διαβίωσης σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία πολιτισμικής ανταλλαγής. Η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής αποτελεί την «αφετηρία» της διαπολιτισμικής ιδέας, αλλά και αντικείμενο ανάλυσης της διαπολιτισμικότητας.

Το σχολείο της χώρας υποδοχής, και δη στην παρούσα εργασία τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καλείται να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής, καθώς και τους ζωντανούς πολιτισμούς που φέρουν τα παιδιά αυτά στη χώρα υποδοχής, να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκουλτούρας και να τους συμπεριλάβει στο κανονικό μάθημα. Για την υλοποίηση και πετυχημένη υλοποίηση της διαπολιτισμικής ιδέας στο σχολείο, είναι αναγκαία μια «διαπολιτισμοποίηση» των σχολικών γνωστικών αντικειμένων και εγχειριδίων, δηλαδή ο εμπλουτισμός αυτών με στοιχεία από τους ζωντανούς πολιτισμούς των αλλόγλωσσων παιδιών και από τους πολιτισμούς και τα έθιμα των χωρών καταγωγής. Αυτό σημαίνει ότι επιδιώκεται μια μεταρρύθμιση των μονοπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Με τη «διαπολιτισμοποίηση» των σχολικών προγραμμάτων επιδιώκεται όχι μονομερώς η διεύρυνση του πολιτισμικού ορίζοντα των μαθητών, προϋπόθεση απαραίτητη για μια ειρηνική και δημιουργική συμβίωση σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά και η εισαγωγή και θεσμοθέτηση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, των προσφύγων και παλλινოსτούντων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης, 2002).

Μέσω της παρούσας μελέτης παρατηρήθηκε ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ξεκάθαροι στις διοικήσεις των Διευθύνσεων και των εκπαιδευτικών των σχολείων αν και οι τέσσερις βασικές αρχές του Helmut Essinger (Γεωργογιάννης, 2006) δεν υιοθετούνται πλήρως από όλους τους εμπλεκόμενους των σχολικών μονάδων. Η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα του άλλου, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις είναι υποκειμενικές στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών του σχολείου. Υπάρχει δε ένα τεράστιο ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι επενδύουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη βελτίωση του σχολικού και κοινωνικού κλίματος, προσπαθώντας να διαχειριστούν ορθά την πολιτισμική ετερότητα που συναντάται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως και στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, μέχρι και σήμερα, παρατηρούνται πολύ συχνά ρατσιστικές συμπεριφορές, αφομοιωτικές πρακτικές και αποστερωμένες αντιλήψεις από μια μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι προσκολλημένοι σε μία απαρχαιωμένη διδακτική και αφομοιωτική εκπαιδευτική διαδικασία.

5. Συμπεράσματα

Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών θεωρείται απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη στο χώρο της εκπαίδευσης και να υιοθετείται κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών με βασική αρχή την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2011; Νικολάου, 2013). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αμφισβητείται η ύπαρξη του πολιτισμικού ανταγωνισμού ενώ αναγνωρίζεται ότι ο κάθε πολιτισμός είναι σημαντικός για τους φορείς του και προωθείται η διατήρησή του δίνοντας έμφαση στην πολιτιστική ανάπτυξη (Μαλιγκούδη, 2008). Το σύγχρονο σχολείο και ιδιαιτέρως τα διαπολιτισμικά σχολεία, μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχει χρέος να καλλιεργήσει σε κάθε παιδί τις αρχές και τις αξίες του, που συνδέονται τόσο με την πολιτισμική του καταγωγή, όσο και το μορφωτικό του υπόβαθρο (Δαμανάκης, 1989; Γκόβαρης, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, μέσω του διαλόγου και της ανταλλαγής γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων μεταξύ διαφόρων πολιτισμών, που συνυπάρχουν στις τοπικές και παγκόσμιες κοινωνίες αποτελεί μία προσέγγιση αποδοχής της ετερότητας του «άλλου» (Δαμανάκης, 2002).

Ως εκ τούτου, η ύπαρξη των διαπολιτισμικών σχολείων αποτελεί όχι μόνο μια πρόκληση η οποία απευθύνεται στα μέλη ευπαθών ομάδων, αλλά εστιάζει σε όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία απευθύνεται σ' όλους τους μαθητές και μαθήτριες ανεξαρτήτως πολιτιστικής προέλευσης, ενώ ο σκοπός της αποτελεί η διαμόρφωση ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού φάσματος, το οποίο αποτελείται και εμπλουτίζεται από αρχές και

προϋποθέσεις διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού και δημοκρατικού σχολείου (Γκόβαρης, 2011; Keating et al., 2009).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία οι Διαπολιτισμικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούντας από ανομοιογενή και πολυπληθή τμήματα και η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν ήταν πάντοτε εφικτή, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός των διαπολιτισμικών σχολείων φέρει πολλά ψυχικά τραύματα και το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αγκυλωμένο. Ως εκ τούτου, μοιραία οι καθηγητές και η εκάστοτε Διεύθυνση αποτελούν τους κυρίαρχους δρώντες σε μία αέναη μάχη διαπραγμάτευσης. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ως προτεραιότητα δεν θεωρούν την ένταξη των μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά την διερεύνηση των οριζόντων των παιδιών αυτών και την ομαλή προσαρμογή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, τα οποία επιτυγχάνονται μεν σε έναν βαθμό με τις διάφορες δραστηριότητες, τις επισκέψεις, την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τις ενδοσχολικές δράσεις.

Μέσω της επαφής και της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς έγινε ξεκάθαρο πως υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ανάμεσα στους ανθρώπους οι οποίοι είναι έντονα δραστηριοποιημένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και βρίσκονται σε αυτά τα σχολεία από συνειδητή επιλογή, σε σύγκριση με εκείνους που δεν το επέλεξαν και εργάζονται σε αυτά τα σχολεία χωρίς ιδιαίτερη κατάρτιση και ευαισθησίες. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, είναι οι ίδιοι, που ενώ στην αρχή μπήκαν φοβισμένοι και διστακτικοί στις αίθουσες των διαπολιτισμικών σχολείων, εν τέλει εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους στην ιδέα απομάκρυνσής τους από τα σχολεία αυτά, καθώς έχουν αναπτύξει και καλλιεργήσει σχέσεις ζωής με τα παιδιά του σχολείου.

Μέσω της μελέτης παρατηρήθηκε επίσης πως οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκονται ξεκάθαρα στα χέρια των Διευθύνσεων και των καθηγητών των εκάστοτε σχολείων. Παρατηρήθηκε δε πως οι τέσσερις βασικές αρχές του Helmut Essinger (Γεωργογιάννης, 2006), δεν υιοθετούνται πλήρως από όλους τους εμπλεκόμενους. Η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα του άλλου, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις είναι υποκειμενικές στάσεις, ενώ υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι επενδύουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη βελτίωση του σχολικού και κοινωνικού κλίματος προσπαθώντας να διαχειριστούν ορθότερα την πολιτισμική ετερότητα που συναντάται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως και στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, μέχρι και σήμερα παρατηρούνται ρατσιστικές συμπεριφορές, αφομοιωτικές πρακτικές και αποστειρωμένες αντιλήψεις από μια μερίδα καθηγητών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Διαπολιτισμικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής δεν έχουν καμία κρατική στήριξη, ούτε από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, ούτε από τη ΔΠΠΟΔΕ, ενώ μοναδική κινητήριος δύναμή τους αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό που τα στελεχώνει και οι Διευθύνσεις αυτών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Typocenter.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*. Τα Εκπαιδευτικά.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg. Εγκύκλιος 73025/Γ2/23-6-2010, Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). *Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών και Εκπαίδευσης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Νικολάου, Γ. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα*. Στο Κουρκούτας, Η. & Θάνος Θ. (επιμ.), Σχολική βία και παραβατικότητα: ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις – Επενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, Αθήνα: Τόπος.
- Παπαστάμου Στάμος (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α: Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2006). *Στατιστική έρευνα-μέθοδοι και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Elliot G. Mishler, (1996). *Συνέντευξη έρευνας: Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Σειρά: ανθρώπινα συστήματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενογλώσση

- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.
- Keating, A., Ortloff, D.H. & Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2): 145 – 158.
- Schwind, H. D. et. al, (1998). *Gewalt an der Schule am Beispiel Bochum*. Mainz: Weisser Ring.
- Friesenhahn I., Beaudry C. (2014). *The Global State of Young Scientists. Project Report and Recommendations*.
- https://globalyoungacademy.net/wp-content/uploads/2015/06/GYA_GloSYSreport_webversion.pdf

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ/ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Λιώση Λεμονιά

Παιδαγωγός Πρώτης Παιδικής Ηλικίας– Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, θα ασχοληθούμε με την Δίγλωσση -Πολύγλωσση εκπαίδευση στην σύγχρονη κοινωνία, τους σκοπούς, τις μορφές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Θα εξετάσουμε τον ρόλο του Εκπαιδευτικού και της οικογένειας όπως και τις εξελικτικές γνωστικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες στο δίγλωσσο άτομο. Η αναγκαιότητα της πολυγλωσσίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης παρουσιάζει μια ευκαιρία αναδιοργάνωσης της διδασκαλίας προς όφελος όλων των πολύγλωσσων παιδιών, ανεξάρτητα από κάθε διαφορετικότητα ή ιδιαιτερότητα.

Η επικέντρωση και η οργάνωση όλης της διδασκαλίας γύρω από τις μαθησιακές ανάγκες και ταυτότητες των παιδιών σε κάθε τάξη, επιτρέπει την ανάδειξη και τον σεβασμό στην πράξη των αναγκών τους και την καλλιέργεια ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Η πολυγλωσσία στην

εκπαίδευση, δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εστιάσει στην ουσιαστική κατανόηση, στην ενεργητική μάθηση και στην αξιοποίηση τεκμηριωμένων διδακτικών μέσων, έτσι ώστε να περιορίζεται η σχολική διαρροή.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγλωσσία/Διγλωσσία, Ατομική και Κοινωνική Διγλωσσία, Πολύγλωσση εκπαίδευση, CLIL.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης το φαινόμενο της μετανάστευσης αναδεικνύεται ως κύριος παράγοντας κοινωνικών, πολιτισμικών και γλωσσικών μεταβολών στην Ευρώπη και ειδικότερα στη χώρα μας. Οι κοινωνίες μετασχηματίζονται, αποκτώντας έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που εμπλουτίζεται από την ποικιλομορφία των ενσωματωμένων κοινοτήτων. Αυτή η ποικιλομορφία αποτυπώνεται όχι μόνο στα πολιτισμικά έθιμα και τις παραδόσεις, αλλά και στη γλωσσική ετερότητα που κατακλύζει τον κοινωνικό ιστό. Οι πολυγλωσσικές κοινότητες και οι διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται εντός αυτών, συμβάλλουν στη διαμόρφωση νέων γλωσσικών και πολιτισμικών τοπίων, εγείροντας ταυτόχρονα προκλήσεις και ευκαιρίες για την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και την πολιτιστική αλληλεπίδραση.

2. Κυρίως μέρος

Τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ευρώπη όσο και στη χώρα μας, παρατηρείται ένα μεγάλο κύμα μεταναστευτικής ροής το οποίο χαρακτηρίζεται από διαφορετικά γλωσσικά κοινωνικά και πολιτισμικά status. Έχουμε να κάνουμε με μία ποικιλία γλωσσική και κοινωνικόπολιτισμική είτε μιλάμε για μικτούς γάμους, είτε μιλάμε για μία κοινότητα η οποία απαρτίζεται από διαφορετικές εθνότητες με διαφορετική γλώσσα μεταξύ τους. Έτσι, παρατηρείται στην ίδια οικογένεια δίγλωσσα/πολύγλωσσα παιδιά που δύνανται να μιλούν δύο γλώσσες, εκτός από την γλώσσα του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Γουβιά (2020) οι δίγλωσσοι μετανάστες συνάντησαν κατά την είσοδο τους στην Ευρώπη, μια σειρά κοινωνικών προβλημάτων που ανέδειξαν την αναγκαιότητα της πολυγλωσσίας όπως:

- Διευθέτηση διαδικαστικών ενεργειών για την νομιμοποίηση της παραμονής τους στην χώρα προσέλευσης
- Τις δυσκολίες συνεργασίας που έχουν οι οικογένειες με τις κρατικές υπηρεσίες και τις εκπαιδευτικές αρχές.
- Τις ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό.
- Την ελλειμματική λειτουργία του σχολείου με βάση τον σεβασμό των αξιών και των δικαιωμάτων κάθε παιδιού.
- Την έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών για τον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό.
- Την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές
- Την ξеноφοβία και το ρατσισμό που αναδύθηκε με τα μεγάλα μεταναστευτικά κύματα.
- Έλλειψη κατάλληλων δομών και υποδομών για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών και των οικογενειών τους (γλωσσικές, θρησκευτικές/πολιτικές, πολιτιστικές και ανάγκες διαμονής και εκπαίδευσης).
- Τη μη ένταξη των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο μαζί με τα παιδιά των ημεδαπών.

Η διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά δύο γλώσσες, ενώ η Πολυγλωσσία είναι η ικανότητα του να μιλά πολλές γλώσσες και μελετάται, άλλοτε με αναφορά στο άτομο και άλλοτε με αναφορά στην κοινωνία. Η γλωσσική έκφραση είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο που επηρεάζεται από τις εκάστοτε επικοινωνιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες. Για αυτό το λόγο, είναι απαραίτητο να γίνει μια αναφορά στις έννοιες ατομική διγλωσσία και κοινωνική διγλωσσία, καθώς μέσα στην κοινωνία έχουμε διαφορετικές περιστάσεις και διαφορετική χρήση της γλώσσας (Χατζησπύρου 2014)

Η ατομική διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, ενώ η κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στην ευρύτερη κοινότητα όπου πολλές γλώσσες χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα. Επιπλέον, διακρίνεται σε ταυτόχρονη (simultaneous) και διαδοχική (sequential) διγλωσσία, ανάλογα με το πότε μαθαίνει το άτομο τις δύο γλώσσες.

Στην ατομική διγλωσσία, το άτομο χρησιμοποιεί δύο γλώσσες με ευχέρεια, ενώ στην κοινωνική διγλωσσία, οι δύο γλώσσες ομιλούνται ευρέως στην κοινότητα. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου παρατηρείται κοινωνική διγλωσσία χωρίς την ατομική, όπου δύο γλώσσες κύρους ομιλούνται στην κοινότητα, αλλά όχι απαραίτητα από τα άτομα. Αντίστροφα, η ατομική διγλωσσία μπορεί να υπάρχει χωρίς την κοινωνική, όπου άτομα είναι δίγλωσσα, αλλά οι δύο γλώσσες δεν ομιλούνται ευρέως στην κοινότητα για συγκεκριμένους λόγους. Τέλος, σε μονογλωσσικές κοινωνίες, υπάρχει έλλειψη τόσο ατομικής όσο και κοινωνικής διγλωσσίας.

Μορφές Διγλωσσίας/Πολυγλωσσίας

Οι μορφές της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας ποικίλουν ανάλογα με τον χρόνο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, τη φυσικότητα της γλωσσικής εκμάθησης και τα γλωσσολογικά και ψυχοκοινωνικά κριτήρια. Με γλωσσολογικά κριτήρια, η διγλωσσία μπορεί να είναι συντονισμένη, όπου τα γλωσσικά σύμβολα και η σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες, σύνθετη, όπου οι λέξεις συγκρατούνται ξεχωριστά αλλά όχι οι σημασίες τους, και εξαρτημένη, όπου η δεύτερη γλώσσα είναι φροντιστηριακή. Βάσει της ικανότητας στις δύο γλώσσες, η διγλωσσία μπορεί να είναι παθητική ή δεκτική, όταν ο ομιλητής κατανοεί αλλά δεν διαλέγεται στη δεύτερη γλώσσα, ή ενεργή, όταν ο ομιλητής κατέχει και χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε γραπτό και προφορικό επίπεδο. Αναλυτικότερα ύμφωνα με τον χρόνο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται στις εξής μορφές:

Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τον χρόνο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας:

Υπάρχει η ταυτόχρονη διγλωσσία, όπου το παιδί κατακτά από τη βρεφική ηλικία και τις δύο γλώσσες. Επίσης, υπάρχει η διαδοχική διγλωσσία, όπου το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα αφού έχει κατακτήσει την πρώτη, συνήθως μετά τα τρία έτη, εμπεριέχοντας ηλικιακά κριτήρια. Επιπλέον, η διγλωσσία μπορεί να είναι πρώιμη ή ύστερη, ανάλογα με τον χρόνο απόκτησης της γλώσσας. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται η διγλωσσία εφήβου και η ενήλικη διγλωσσία.

Ένας άλλος διαχωρισμός της διγλωσσίας αφορά τον τρόπο απόκτησης της γλώσσας. Υπάρχει η φυσική διγλωσσία, όπου η γλώσσα αποκτάται με φυσικό τρόπο, και η πολιτισμική, τεχνητή ή κατευθυνόμενη διγλωσσία, όπου η γλώσσα αποκτάται μέσω θεσμών, όπως τα φροντιστήρια και τα σχολεία, ή μέσω των τεχνών και του πολιτισμού.

Μορφές διγλωσσίας με γλωσσολογικά κριτήρια (Πολιτισμικά-Συναισθηματικά-Πολιτικά):

Η διγλωσσία μπορεί επίσης να κατηγοριοποιηθεί βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων και της ικανότητας του ομιλητή στις δύο γλώσσες. Στην περίπτωση της συντονισμένης διγλωσσίας, τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Στη σύνθετη διγλωσσία, οι λέξεις συγκρατούνται ξεχωριστά ανά περίπτωση, αλλά όχι οι σημασίες τους. Η εξαρτημένη διγλωσσία αναφέρεται στην περίπτωση όπου η δεύτερη γλώσσα είναι φροντιστηριακή.

Ανάλογα με την ικανότητα του ομιλητή στις δύο γλώσσες, η διγλωσσία μπορεί να είναι παθητική ή δεκτική, όπου ο ομιλητής κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα αλλά αδυνατεί να τη

χρησιμοποιήσει για διαλόγους. Επίσης, μπορεί να είναι ενεργή διγλωσσία, όπου ο ομιλητής κατέχει και χρησιμοποιεί τη γλώσσα τόσο σε γραπτό όσο και σε προφορικό επίπεδο.

Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνιο-γλωσσικά αποτελέσματα που προκαλούνται στον ομιλητή διακρίνεται σε:

Η διγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί και σύμφωνα με τα ψυχο-κοινωνιο-γλωσσικά αποτελέσματα που προκαλούνται στον ομιλητή. Η προσθετική διγλωσσία εμφανίζεται όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας εμπλουτίζει τις γλωσσικές και διανοητικές δυνατότητες του ομιλητή, όπως συμβαίνει συχνά σε παιδιά μεικτών γάμων ή παιδιά ανώτερης και μεσαίας τάξης. Αντίθετα, η αφαιρετική διγλωσσία παρατηρείται όταν η μειονοτική γλώσσα δεν χαίρει κοινωνικού κύρους, όπως συμβαίνει σε ομάδες μειονοτήτων. Η τέλεια ή ισότιμη διγλωσσία αναφέρεται στην περίπτωση όπου οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται ισότιμα. Τέλος, η ατελής ή εξαρτημένη/υποτακτική διγλωσσία χαρακτηρίζεται από την υπεροχή της μητρικής γλώσσας έναντι της δεύτερης γλώσσας.

Διγλωσσία/Πολυγλωσσία στην Ελλάδα-Σύντομη ιστορική αναδρομή

Από τις αρχές του 1990 με αφορμή την κατάρρευση της σοβιετικής ένωσης και τις πολιτικές εξελίξεις σε βαλκανικές χώρες ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών και παλιννοστούντων εισέρρευσε στην Ελλάδα δημιουργώντας νέα δημογραφικά και γλωσσικά δεδομένα. Ενώ το 2011 στην περιοχή της μέσης Ανατολής οι συρράξεις οι οποίες ακολούθησαν την λεγόμενη Αραβική άνοιξη (σε Συρία, Αίγυπτο Λιβύη) ξεκίνησαν, ένα άλλο μεγάλο κύμα πληθυσμιακών ροών που μέσω της Τουρκίας και του ανατολικού Αιγαίου πέρασαν στην Ελλάδα ως πρόσφυγες, (872.000). (Γουβιάς 2020). Σύμφωνα με τους Σκούρτου,Κούρτη-Καζούλλη (2015) όταν πολλές διαφορετικές ομάδες ανθρώπων με διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή και πρέπει να επικοινωνήσουν τότε έχουμε πολυγλωσσία. Κατά τον Ferguson (1959) μορφή διγλωσσίας, ήταν η περίπτωση της νέας ελληνικής, πριν από την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας στην Ελλάδα όπου, από τη μια μεριά υπήρχε, η καθαρεύουσα, (υψηλή ποικιλία), ειδική για τυπικές, επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, και από την άλλη μεριά, η δημοτική, (χαμηλή ποικιλία), ειδική για ανεπίσημες, φιλικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η διαφορά ανάμεσα στην αρχαϊζουσα και την δημοτική δυσκόλευε τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων στην σχολική τους φοίτηση, εξαιτίας της αρχαϊζουσας γλώσσας, η οποία ήταν ακατάληπτη, δύσκολη γεγονός που προκαλούσε αποστροφή και μίσος στα παιδιά. (Γουβιάς Δ. 2020) όπως και οι Ρομά με τα Ρομανί.

Σύμφωνα με τη συνθήκη της Λωζάνης που υπογράφηκε το 1923 οι μουσουλμάνοι Έλληνες της Δυτικής Θράκης εξαιρέθηκαν από την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών ανάμεσα στην Τουρκία και Ελλάδα και η παροχή εκπαίδευσης για την γλώσσα της μουσουλμανικής μειονότητας έφερε μία σειρά συγκρούσεων και παλινωδιών μεταξύ των δύο χώρων.Όπου η μία διεκδικούσε τους μουσουλμάνους της Θράκης ως μειονότητα Τούρκων λόγω της γλώσσας και του θρησκευματος ενώ η Ελλάδα ως δίγλωσσους Έλληνες Μουσουλμάνους.

Διαμόρφωση και Εξέλιξη της Γλωσσικής Πολιτικής στην Ελλάδα

Η γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα έχει διαμορφωθεί και εξελιχθεί μέσα από διάφορες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συγκυρίες. Η προσέγγιση της χώρας στη διγλωσσία και την πολυγλωσσία έχει επηρεαστεί από διεθνείς τάσεις και από τη δική της μοναδική γλωσσική πραγματικότητα. Ακολουθώντας τις παγκόσμιες εξελίξεις, η Ελλάδα έχει προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές της για να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η Γλωσσική Πολιτική και Διγλωσσία: στις Διεθνείς Τάσεις και Εφαρμογές

προσανατολίζεται σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, στη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης μέσω της εκπαίδευσης. Έρευνες από τον Baker (2006) και τον García (2009) υπογραμμίζουν τη σημασία της δίγλωσσας εκπαίδευσης ως μέσο ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας και της κοινωνικής συνοχής. Η εφαρμογή τέτοιων πολιτικών μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία μιας χώρας, προωθώντας παράλληλα την κοινωνική ένταξη των μειονοτικών ομάδων.

Η υιοθέτηση της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ακολουθεί αυτές τις διεθνείς τάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παράλληλα με τη διατήρηση των μητρικών γλωσσών των μεταναστών και προσφύγων αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους της σύγχρονης γλωσσικής πολιτικής της χώρας.

Επίσης βαρύνουσα σημασία κατέχει η Διγλωσσία στην Εκπαίδευση. Η έρευνα της Cummins (2000) δείχνει ότι η διγλωσσία και η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέονται στενά. Οι μαθητές που λαμβάνουν εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα, καθώς και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μονογλωσσικούς μαθητές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την εμπειρία χωρών όπως ο Καναδάς και η Φινλανδία, όπου η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Ελλάδα, η ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω δίγλωσσων προγραμμάτων μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και να διευκολύνει την προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία. Προγράμματα που προωθούν τη χρήση της ελληνικής και των μητρικών γλωσσών των μαθητών συμβάλλουν στην ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας και στην αποτροπή της γλωσσικής αποξένωσης.

Πολυγλωσσία και Κοινωνική Συνοχή

Η διεθνής βιβλιογραφία, όπως οι μελέτες των Fishman (1991) και Skutnabb-Kangas (2000), τονίζουν την πολυγλωσσία ως εργαλείο ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της πολιτισμικής πολυμορφίας. Η πολυγλωσσία προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα.

Η Ελλάδα, αντιμετωπίζοντας τις σύγχρονες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας, μπορεί να ωφεληθεί από την εφαρμογή πολιτικών που ενθαρρύνουν την πολυγλωσσία. Η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενσωματώνουν πολλαπλές γλώσσες όχι μόνο στηρίζει τους μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές αλλά και ενισχύει τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη συνεργασία.

Σύγχρονες Προκλήσεις και Προοπτικές

Στη σημερινή Ελλάδα, η διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής γλωσσικής πολιτικής απαιτεί την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που προκύπτουν από την αυξανόμενη ποικιλομορφία. Η εμπειρία άλλων χωρών δείχνει ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και να συμβάλει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και ανεκτικής κοινωνίας.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή δίγλωσσων και πολυγλωσσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα πρέπει να προσαρμοστεί στις ειδικές ανάγκες των μαθητών και να προωθεί τη γλωσσική ποικιλότητα ως θεμελιώδη αξία. Με αυτόν τον τρόπο, η Ελλάδα μπορεί να αξιοποιήσει τη γλωσσική της κληρονομιά και να προωθήσει μια πολυγλωσσική κοινωνία που σέβεται και υποστηρίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία.

Στόχοι της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης

Οι στόχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την αφομοίωση και κοινωνικοποίηση ατόμων, την ενοποίηση πολυγλωσσικών κοινωνιών, την παροχή γλωσσικών δεξιοτήτων για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη, τη διατήρηση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας, τη συμφιλίωση θρησκευτικών και πολιτικών κοινοτήτων, τη διάδοση αποικιοκρατικών γλωσσών, την ενίσχυση της κοινωνικής θέσης των ελίτ και την εμβάθυνση στη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Σύμφωνα με τον Baker (2001) οι στόχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατοι και καλύπτουν κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές πτυχές. Πρωταρχικός στόχος είναι η αφομοίωση ατόμων ή ομάδων στην κοινωνία και η κοινωνικοποίησή τους για πλήρη συμμετοχή στην κοινότητα. Η ενοποίηση μιας πολυγλωσσικής κοινωνίας γλωσσικά και πολιτισμικά μέσα σε ένα διαφοροποιημένο κράτος είναι επίσης σημαντικός στόχος. Επιπλέον, η δίγλωσση εκπαίδευση επιδιώκει την παροχή γλωσσικών δεξιοτήτων για την εργασιακή και κοινωνική ένταξη των ατόμων, καθώς και τη διατήρηση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας.

Κατά την Σκούρτου (2002) άλλοι στόχοι περιλαμβάνουν τη συμφιλίωση και τη διαμεσολάβηση μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτικών κοινοτήτων, τη διάδοση και χρήση μιας αποικιοκρατικής γλώσσας και την επαφή της με την πλειονότητα, και την ενίσχυση της διατήρησης της κοινωνικής θέσης των ομάδων της ελίτ. Επίσης, η νομική ισοτίμηση γλωσσών στην καθημερινή ζωή και η εμβάθυνση και κατανόηση της γλώσσας και του πολιτισμού αποτελούν σημαντικούς στόχους της δίγλωσσης εκπαίδευσης Αρχή φόρμας

Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών στην δίγλωσση εκπαίδευση

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη δίγλωσση εκπαίδευση είναι καθοριστικός και πολυδιάστατος, σύμφωνα με την παιδαγωγική και τη διδακτική, όπως περιγράφονται από τη Χατζησπύρου (2014). Οι μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και αγωγή των δίγλωσσων ατόμων αποτελούν κεντρικό αντικείμενο ενδιαφέροντος. Η γλωσσική έκφραση εκδηλώνεται σε συνάρτηση με τις επικοινωνιακές και κοινωνικές συνθήκες, καθιστώντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα σημαντικό.

Σύμφωνα με τον Baker (2001), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρουν ορθή εκπαίδευση σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων, από την προσχολική αγωγή μέχρι το πέρας των σπουδών. Πρέπει να αναπτύσσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο στην μητρική ή σε περισσότερες ξένες γλώσσες και να καλλιεργούν τις δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες σε επαρκές επίπεδο. Επιπλέον, είναι σημαντικό να καλλιεργούν την εθνική ταυτότητα των μαθητών και να επικεντρώνονται στην ευρωπαϊκή και σφαιρική θεώρηση της ιστορίας και της γεωγραφίας. (Σκούρτου χ.χ)

Η καλλιέργεια των τεχνών και η εκτίμηση των κοινών δειγμάτων της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς αποτελούν επίσης βασικούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν επαγγελματική καθοδήγηση στους μαθητές τους, να δίνουν έμφαση στην ανεκτικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και να προσφέρουν υψηλού επιπέδου διδασκαλία.

Μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης

Η δίγλωσση εκπαίδευση παρουσιάζει διάφορες μορφές και μεθόδους, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με τους στόχους και τις ανάγκες των μαθητών. Μπορούν να διαχωριστούν σε ήπιες και ισχυρές μορφές, με στόχο τη μονογλωσσία ή τη διγλωσσία και τον δίγλωσσο αλφαριθμητισμό αντίστοιχα.

Οι ήπιες μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης στοχεύουν στη μονογλωσσία και περιλαμβάνουν:

- Εμβύθιση (δομημένη εμβάπτιση)
- Εμβύθιση με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις
- Απομονωτική εκπαίδευση
- Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση
- Κυρίαρχη εκπαίδευση
- Διαχωριστική εκπαίδευση

Αντίθετα, οι ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης στοχεύουν στον δίγλωσσο αλφαριθμητισμό και περιλαμβάνουν:

- Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς
- Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση
- Δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες

Μέθοδοι Εκπαίδευσης Δίγλωσσων/Πολύγλωσσων Παιδιών

-Διδακτική Προσέγγιση CLIL

Η διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών απαιτεί προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τις ανάγκες τους και προάγουν την αποτελεσματική μάθηση. Οι κύριες μέθοδοι περιλαμβάνουν προετοιμασία μέσω συμμετοχικής, ενεργητικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας για ένταξη σε κανονικές σχολικές τάξεις. Η CLIL (Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) με καινοτόμα προγράμματα σπουδών βελτιώνει την εκμάθηση επιπλέον γλωσσών. Σύμφωνα με το British Council (2014), το CLIL προωθεί διαπροσωπικές δεξιότητες, πολιτιστική ευαισθησία και επικοινωνιακές ικανότητες. Επιπλέον, εφαρμόζονται διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, εμπλοκή των γονέων, πολύτροπική εκμάθηση γλωσσών και συνεργασία με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Αυτές οι μέθοδοι στοχεύουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία Δίγλωσσων Μαθητών

Η διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών απαιτεί προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τις ανάγκες τους και προάγουν την αποτελεσματική μάθηση. Οι κύριες μέθοδοι περιλαμβάνουν:

- Προετοιμασία μέσω Συμμετοχικής Διδασκαλίας: CLIL (Content and Language Integrated Learning)
- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε παιδιού και περιλαμβάνει διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Χρήση Ψηφιακών Τεχνολογιών: Ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία.
- Εμπλοκή Γονέων: Συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.
- Πολύτροπική Εκμάθηση Γλωσσών: Χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, πολυτροπικών κειμένων και project.
- Συνεργασία Καθηγητών: Οριζόντια και κάθετη διδακτική σχεδίαση αναλυτικού προγράμματος σε συνεργασία με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων.

Αυτές οι μέθοδοι στοχεύουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που ενισχύει τις γλωσσικές ικανότητες και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Διδακτική πρόταση

Ως πρώτη διδακτική πρόταση προτείνεται η κάτωθι ψηφιακή πλατφόρμα:

<https://shorturl.at/r3Y7E>

Ένα τεστ αντιστοίχισης για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το οποίο μετά τη συμπλήρωση της αντιστοίχισης μπορεί το παιδί να πατήσει και να δει το αποτέλεσμα του σκορ που πέτυχε. Μπορεί να το επαναλάβει μέχρι να μάθει τις λέξεις τις οποίες καλείται να αντιστοιχήσει. Εν προκειμένω στο συγκεκριμένο παζλ, έβαλα αριθμούς με χρώματα και ονόματα λουλουδιών. Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει προσαρμοζόμενο και για παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεγαλύτερων ηλικιών και τάξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Επίσης αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό της μάθησης του παιδιού

Ως δεύτερη διδακτική πρόταση προτείνεται η κάτωθι ψηφιακή πλατφόρμα:

<https://shorturl.at/QI4hD>

για την συμπλήρωση λέξεων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά του δημοτικού. Όπου στο τεστ δίνονται 10 προτάσεις να συμπληρώσουν τα παιδιά την προσωπική αντωνυμία. Με την υποβολή της κάθε απάντησης, προχωράει στην επόμενη πρόταση και μπορεί την ίδια στιγμή να βλέπει αν έχει κάνει λάθος ή όχι ανάλογα, με την επιλογή που έχει δώσει ο εκπαιδευτικός.

Συνεργασία με τους γονείς

Τα δίγλωσσα παιδιά αλληλεπιδρούν σε πολλαπλά επίπεδα σε οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον εντός και εκτός σχολείου. Το είδος δεσμού της οικογένειας, η κοινωνική θέση και η οικονομική της κατάσταση σε συνδυασμό με το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά, θα παίξει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης τους. Ο ρόλος που επωμίζεται το δίγλωσσο παιδί, δεν είναι μόνο ο ατομικός αλλά και ο ρόλος που έχει μέσα στην οικογένεια το χρησιμοποιεί ως δίαυλο επικοινωνίας με τον έξω κόσμο, σε ρόλο μεταφραστή. Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, ενισχύοντας την αφοσίωση και την ενεργή συμμετοχή μαθητών και γονέων. Μέσω των ανωτέρω διαδραστικών εφαρμογών και παιχνιδιών, οι μαθητές αποκτούν ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση της γλώσσας σε πραγματικό χρόνο, βελτιώνοντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν τέτοια εργαλεία παρουσιάζουν καλύτερη κατανόηση, λεξιλογική ανάπτυξη και επικοινωνιακές ικανότητες. Οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αξιοποίηση της διγλωσσίας ως πλεονέκτημα, ενθαρρύνοντας τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν τις γλώσσες που μαθαίνουν καθημερινά και δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι. Με την ενεργό συμμετοχή τους, οι γονείς μπορούν να προωθήσουν τη θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών και βοηθώντας τα να αναγνωρίσουν τα πολιτισμικά και γνωστικά οφέλη της πολύγλωσσης εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα της δίγλωσσης / πολύγλωσσης εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία.

Η πολυγλωσσία και διγλωσσία στην εκπαίδευση της σύγχρονης κοινωνίας αναγνωρίζονται ως σημαντικές για μια σειρά από επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς λόγους. Η διδασκαλία και η μάθηση περισσότερων από μία γλώσσες προσφέρει στους μαθητές πολλαπλά οφέλη, όπως είναι:

Γνωστική ανάπτυξη: Μελέτες έχουν δείξει ότι οι πολύγλωσσοι άνθρωποι έχουν την τάση να εμφανίζουν βελτιωμένες γνωστικές ικανότητες. Αυτές περιλαμβάνουν την ενίσχυση της εκτελεστικής λειτουργίας, η οποία περιλαμβάνει την προσοχή, την εναλλαγή της προσοχής, τη μνήμη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι γνωστικές αυτές δεξιότητες είναι κρίσιμες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία και βελτιώνουν τη συνολική εγκεφαλική λειτουργία.

Κοινωνικές και πολιτιστικές δεξιότητες:

Η εκμάθηση περισσότερων από μία γλώσσες ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την κατανόηση άλλων πολιτισμών, διευρύνοντας τις κοινωνικές σχέσεις και την πολιτιστική ευαισθησία. Αυτή η διαπολιτισμική κατανόηση είναι ζωτικής σημασίας σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, όπου οι πολιτισμικές ανταλλαγές και η πολυπολιτισμικότητα είναι καθημερινά φαινόμενα.

Εκπαιδευτικά οφέλη:

Οι μαθητές που είναι πολύγλωσσοι συχνά εμφανίζουν βελτιωμένες επιδόσεις σε άλλα ακαδημαϊκά πεδία, λόγω της γενικευμένης βελτίωσης της γνωστικής τους λειτουργίας. Η διγλωσσία ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν νέες έννοιες και να προσαρμόζονται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, βελτιώνοντας τη συνολική ακαδημαϊκή τους απόδοση.

Οικονομικά οφέλη:

Η ικανότητα να μιλάς περισσότερες από μία γλώσσες αυξάνει τις επαγγελματικές ευκαιρίες στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία και μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερες αμοιβές. Οι εργοδότες εκτιμούν τους πολύγλωσσους εργαζόμενους, καθώς μπορούν να επικοινωνούν με πελάτες και συνεργάτες από διαφορετικές χώρες, διευκολύνοντας το διεθνές εμπόριο και συνεργασίες.

Ευελιξία στην επικοινωνία:

Η ικανότητα εναλλαγής μεταξύ γλωσσών παρέχει τη δυνατότητα ευρύτερης επικοινωνίας και κατανόησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε διεθνείς οργανισμούς, πολυεθνικές εταιρείες και κοινότητες με πολιτισμική ποικιλομορφία, όπου η αποτελεσματική επικοινωνία είναι κρίσιμη.

Ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης:

Η διγλωσσία μπορεί να ενισχύσει την προσωπική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση, καθώς οι μαθητές αντλούν υπερηφάνεια από την ικανότητά τους να επικοινωνούν σε περισσότερες από μία γλώσσες. Η αίσθηση αυτή της υπερηφάνειας και του αυτοσεβασμού είναι σημαντική για την ψυχολογική ευημερία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Συνολικά, η πολυγλωσσία και η διγλωσσία στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζουν την αναγνώριση της σημασίας της γλωσσικής ποικιλομορφίας και της πολιτιστικής συνεισφοράς στην ανάπτυξη των ατόμων και των κοινοτήτων. Η ενσωμάτωση της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας στα εκπαιδευτικά συστήματα προάγει την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την παγκόσμια κατανόηση και συνεργασία. Μέσω αυτής της προσέγγισης, επιτυγχάνεται η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που ενθαρρύνει την πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κατανόηση, απαραίτητη για την ειρηνική και παραγωγική συνύπαρξη σε μια παγκόσμια κοινωνία.

Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς που οφείλεται στην άγνοια της αγγλικής γλώσσας και στην έλλειψη μεταφραστών και συνεργασίας με τους εκπροσώπους του υπουργείου μεταναστευτικής πολιτικής. Έτσι, η πίεση που δέχονται οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να είναι δυσανάλογη της ηλικίας και των δυνατοτήτων τους. Αυτό προκύπτει γλωσσικά ή συναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά, καθώς μπορεί να δυσκολεύονται να βρουν την ακριβή μετάφραση. Μπαίνουν στην διαδικασία να λαμβάνουν πληροφορίες που αφορούν τους ενήλικες με συνέπεια να ωριμάζουν πρώιμα. Επωμίζονται βάρη που δεν τους αναλογούν. Οι γονείς εξαρτώνται από τα παιδιά δημιουργώντας σχέση εξάρτησης. Τα παιδιά βλέπουν τους γονείς σε μειονεκτική θέση, ενώ ντρέπονται ή περιφρονούν την μειονοτική γλώσσα. Καθώς δεν είναι όλα τα παιδιά καλοί διερμηνείς, γίνονται δέκτες βίαιης συμπεριφοράς ή δεικτικών σχολίων που δημιουργεί πληγωμένους ενήλικες.

Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρατηρούμε τα δίγλωσσα παιδιά να μοιράζονται κοινά βιώματα πολλές φορές τραυματικά. Βεβαίως δεν είναι όλα τα αποτελέσματα αρνητικά. Μέσα από την βοήθεια που προσφέρουν στο περιβάλλον της μειονοτικής γλώσσας, τα παιδιά, μπορούν να χαίρουν εκτίμησης από τους συγγενείς και το περιβάλλον τους. Αυτονομούνται γρηγορότερα, παίρνουν πρωτοβουλίες και υπάρχει θετικό πρόσημο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση και έχουν επαφή και με τους δύο πολιτισμούς.

Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να αλληλεπιδρούν μαζί του, ώστε να καλύπτονται όλα τα επίπεδα των μαθησιακών στόχων όπως και της κοινωνικοποίησης και από τα δύο μέρη ειδικά όταν συνυπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες (η γλώσσα των κωφάλαλων καθώς τα κωφάλαλα παιδιά είναι με τον τρόπο τους δίγλωσσα). Αρκετά παιδιά καταφέρνουν να ενταχθούν ομαλά στο παιδαγωγικό περιβάλλον, άλλα παιδιά όμως παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης με αποτελέσματα να μην επιτυγχάνονται οι στόχοι. Γι αυτούς τους λόγους, κρίνεται αναγκαία η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, έτσι ώστε να καλυφθούν όλα τα πεδία μαθησιακής ανάπτυξης μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Επιπλέον, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αυτών να καθίσταται έγκυρη και μετρήσιμη τόσο από τους γονείς, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και όχι αποσπασματική

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Baker Colin (2001). Εισαγωγή Στην Διγλωσσία Και Την Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα. Gutenberg British Council. (2014). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Recommendations. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/clil_recommendations_august_14_pdf.pdf
- Γουβιάς Διονύσης(2020). Η Θεσμική Αντιμετώπιση Της Πολύπολιτισμικότητας Στην Ελληνική Εκπαίδευση Μία Σύντομη Ιστορική Αναδρομή Δημοσιεύτηκε Στο Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο Κριτική Παιδαγωγική 17 Απριλίου 2020
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15(2), 325-340. Ανακτήθηκε από <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>.
- Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2015). Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση). Η διγλωσσία στην σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20.
- Χατζησπύρου, Ε. Δ. (2014). Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές: Διάδοση των γλωσσών και των πολιτισμών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/LgIeL>

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th ed.). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1991). Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Multilingual Matters.
- García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Wiley-Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic Genocide in Education—or Worldwide Diversity and Human Rights? Lawrence Erlbaum Associates.

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΕΣΩ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΤΟΝ ΨΗΦΙΑΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ: ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

Παπαδομαρκάκης Ιωάννης

Αναπλ. Περιφερειακός Διευθυντής Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου

Κωνσταντινίδη Πασχαλίνα

Φιλολόγος

Κασαπίδης Βασίλειος

Πληροφορικός

Περίληψη

Οι ολοένα αυξανόμενες προσφυγικές ροές έχουν ως αποτέλεσμα τις αυξημένες εγγραφές παιδιών προσφύγων στα εκπαιδευτικά συστήματα, γεγονός που αποτελεί μια μεγάλη εκπαιδευτική πρόκληση, καθώς σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική διαδικασία θα κρίνει τον βαθμό επιτυχίας της ένταξης αυτών των παιδιών στα νέα τους πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η παρούσα μελέτη διερευνά τον καθοριστικό ρόλο των κινήτρων και των εμποδίων στην εκπαίδευση προσφύγων, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ειδικά για τη εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων με έμφαση τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό. Το δείγμα αποτελείται από 139 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες κατά το σχολικό διδακτικό έτος 2023-2024. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα, τα πιθανά εμπόδια και την πρόθεσή τους να εμπλακούν στην εκπαίδευση προσφύγων μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων ψηφιακού αλφαριθμητισμού. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διδάξουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε πρόσφυγες μαθητές, ωστόσο, ταυτόχρονα αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μία σειρά εμποδίων που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν προκειμένου να γίνει η εκπαίδευση προσφύγων μέσω προγραμμάτων περισσότερο διαδεδομένη και ελκυστική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση προσφύγων, απόψεις εκπαιδευτικών, ψηφιακός αλφαριθμητισμός

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνιστά ένα από τα πλέον νευραλγικά εργαλεία ένταξης των ανήλικων προσφύγων στα νέα γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τους περιβάλλοντα. Είναι εκείνος ο μηχανισμός που στηρίζει τους ανήλικους πρόσφυγες και τις οικογένειές τους να αντιληφθούν σταδιακά τις απαιτήσεις και συνθήκες του περιβάλλοντος υποδοχής και να ανταποκριθούν ομαλά σε αυτές. Πέρα από την ανάγκη γλωσσικής εκπαίδευσης των μαθητών προσφύγων, ώστε αυτοί να αρχίσουν να κατακτούν το επικοινωνιακό πλαίσιο του περιβάλλοντος υποδοχής, είναι σημαντικό να αναπτύξουν και μία σειρά από άλλες δεξιότητες. Δεδομένης όμως της μειωμένης ή ανύπαρκτης εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα (τουλάχιστον για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα) είναι σημαντικό να αξιοποιούνται παράλληλα δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίες αναπτύσσουν νέες επιθυμητές δεξιότητες στους πρόσφυγες μαθητές, χωρίς αυτές να στηρίζονται πολύ στενά με τη γλωσσική κατανόηση, αλλά κυρίως με την εμπλοκή με τη βιωματική μάθηση, με την εμπειρική προσέγγιση. Μία από τις δεξιότητες που κατεξοχήν καλλιεργούνται με δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός, ο οποίος είναι μία από τις πλέον καίριες και επίμαχες δεξιότητες της σύγχρονης εποχής, η οποία έχει χαρακτηριστεί επανειλημμένα η εποχή της

πληροφορίας. Ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μέσα από σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάζονται από τους διδάσκοντες σε συνεργασία με τους μαθητές με στόχο να είναι όσο γίνεται πιο προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα, τους στόχους και τις ικανότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι πρόσφυγες μαθητές ενώ αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες, ταυτόχρονα ασκούνται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με βιωματικό τρόπο, κοινωνικοποιούνται και εντάσσονται σε δίκτυα συνεργασιών και ομαδικής υλοποίησης στόχων, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση είναι ένας χώρος ουσιαστικής υποστήριξης και εξέλιξης. Ωστόσο, η εκπόνηση δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης απαιτεί την ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων σε πόρους, υλικοτεχνικό εξοπλισμό, διαχείριση ωρολογίου προγράμματος και κυρίως απαιτεί την ενεργή διάθεση των διδασκόντων να επωμιστούν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση.

Έτσι η έρευνα αυτή εστιάζει στη μελέτη των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την μη τυπική εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, ειδικότερα με θέμα τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό. Η έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τα πιθανά εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, τα πιθανά κίνητρα και την πρόθεσή τους να εμπλακούν στον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης, με θέμα τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση προσφύγων αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο των επιστημών της εκπαίδευσης καθώς διαθέτει όχι μόνο εκπαιδευτική, αλλά και ηθική βαρύτητα, η οποία σχετίζεται με την ευθυγράμμιση των στόχων της εκπαίδευσης προσφύγων με τις θεμελιώδεις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως κατοχυρώνονται από τη διεθνή νομοθεσία (Willems, & Vernimmen, 2017). Επομένως, η εκπαίδευση προσφύγων, πέρα από το ότι λειτουργεί ως καταλύτης για την ενδυνάμωση, την κοινωνική ενσωμάτωση και μακροπρόθεσμη οικονομική βιωσιμότητα, επιδιώκει και την πολιτισμική προσαρμογή, διαδικασία που οδηγεί στον αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση των όποιων πολιτισμικών διαφοροποιήσεων (Cerna, 2019). Η διαδικασία της πολιτισμικής ενσωμάτωσης είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της κοινωνικής απομόνωσης και του εκτοπισμού, αλλά και της στερεοτυπικής, ξενοφοβικής μεταχείρισης, που ταλανίζει την πλειονότητα των εκτοπισμένων κοινοτήτων (Chwastek, Leyendecker, Heithausen, Ballero Reque, & Busch, 2021). Επομένως, η εκπαίδευση προσφύγων δεν είναι υπερβολή να ειπωθεί ότι συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής πολυπολιτισμικής λειτουργικότητας (Fruja Amthor, & Roxas, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προσφύγων αποτελεί μία πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η μεταναστευτική πολιτική και η κυρίαρχη ιδεολογία της χώρας υποδοχής, το διαφορετικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο μεταξύ χώρας υποδοχής και χώρας αφετηρίας, η διαφορά των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών στόχων μεταξύ χώρας αφετηρίας και χώρας υποδοχής, αμιγώς ψυχολογικοί παράγοντες, όπως το στρες αλλαγής περιβάλλοντος, αλλά και η πιθανότητα τραύματος ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούσαν στη χώρα αφετηρίας κτλ (McBrien, 2005; Taylor, & Sidhu, 2012). Τέλος, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προσφύγων σχετίζεται και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους πρόσφυγες (Becker, Raschke, Vieluf, Böse, Laschewski, Rauch, & Stošić, 2023), αλλά και στον τρόπο που βιώνουν τις τάσεις της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας σχετικά με τους μετανάστες (Ball, 2012). Είναι επομένως σφάλμα να αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί ως αποστειρωμένες οντότητες οι οποίες υλοποιούν τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν τα κέντρα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς, ως ενεργά μέλη ζωντανών κοινοτήτων, έχουν μία διττή ιδιότητα: αυτή του μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας και αυτή του μέλους της τοπικής κοινότητας (Reed, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι στάσεις των τοπικών κοινοτήτων για τα ζητήματα μετανάστευσης

κυμαίνονται καθώς εξαρτώνται από τις κυρίαρχες αφηγήσεις για τη μετανάστευση, από την πολιτική ρητορική, από την ιστορική εμπειρία και από την απόκλιση μεταξύ των εθνικών ταυτοτήτων (Ajduković, Čorkalo Biruški, Gregurović, Matić Bojić, & Župarić-Iljić, 2019). Γίνεται έτσι κατανοητό, ότι η αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις προσφύγων απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που περιλαμβάνει τόσο παιδαγωγικές, όσο και κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός κατέχει ειδική θέση. Γιατί αφενός αναγνωρίζεται ως βασική ικανότητα για την κοινωνική αφομοίωση και την επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς αυξάνει τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης (Stiller, & Trkulja, 2018). Αφετέρου, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εξασφαλίζοντας πρόσβαση σχετικά με τις διαδικασίες ασύλου, ή τις διαθέσιμες υπηρεσίες κοινωνικής υποστήριξης (Tsekeris, 2019). Επίσης, ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός καλλιεργεί βασικές ιδιότητες ενεργού πολιτεότητας στους πρόσφυγες μαθητές, καθώς τους παρέχει πλαίσιο εύρεσης και σύγκρισης πληροφοριών, καλλιεργώντας ταυτόχρονα και την κριτική τους σκέψη (Potocky, 2021). Τέλος, οι ψηφιακές δεξιότητες επιτρέπουν στους πρόσφυγες μαθητές να μοιραστούν ψηφιακά τις αφηγήσεις για τα βιώματά τους, αποκτώντας ένα βήμα στο οποίο η φωνή τους ακούγεται (Anderson, & Daniel, 2020). Έτσι, οι πρόσφυγες μαθητές, με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων μπορούν να γίνουν ενεργοί φορείς κοινωνικής αλλαγής.

3. Μέθοδος της έρευνας

Τα δεδομένα συνελέγησαν με τη χρήση ενός πρωτότυπου ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε τέσσερις δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, θέση ευθύνης, μέγεθος πόλης) και 18 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούσαν τέσσερις διαστάσεις και συγκεκριμένα τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση προσφύγων, την αντίληψή τους για την επάρκεια και ικανότητά τους στην εκπαίδευση προσφύγων, την αντίληψή τους για το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και την πρόθεση εμπλοκής σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων. Η διάσταση στάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση προσφύγων περιελάμβανε πέντε ερωτήσεις: «είμαι υπέρ της εκπαίδευσης προσφύγων», «είμαι υπέρ του ψηφιακού αλφαριθμητισμού», «είμαι υπέρ της εκπαίδευσης προσφύγων με μη τυπική εκπαίδευση», «είμαι υπέρ της εκπαίδευσης προσφύγων με έμφαση στον ψηφιακό αλφαριθμητισμό» και «είμαι υπέρ ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου». Η διάσταση για την επάρκεια και ικανότητα περιελάμβανε πέντε ερωτήσεις και συγκεκριμένα: «διαθέτω κατάλληλη κατάρτιση», «διαθέτω κατάλληλο υλικό», «διαθέτω αναγκαίους πόρους», «διαθέτω επαρκή εμπειρία» και «διαθέτω επαρκή χρόνο προκειμένου να οργανώσω δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες μαθητές με έμφαση την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων». Η διάσταση για το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων περιελάμβανε πέντε ερωτήσεις και συγκεκριμένα: «η σχολική μονάδα στηρίζει την εκπαίδευση προσφύγων», «ο διευθυντής/τρια στηρίζει την εκπαίδευση προσφύγων», «οι γονείς στηρίζουν την εκπαίδευση προσφύγων», «η τοπική κοινότητα στηρίζει την εκπαίδευση προσφύγων» και «οι συνάδελφοι στηρίζουν την εκπαίδευση προσφύγων». Τέλος, η διάσταση για την πρόθεση εμπλοκής στην εκπαίδευση προσφύγων περιείχε τρεις ερωτήσεις: «θέλω να ασχοληθώ με την εκπαίδευση προσφύγων», «θέλω να διδάξω σε πρόσφυγες μαθητές ψηφιακό αλφαριθμητισμό» και «θέλω να διδάξω πρόσφυγες μαθητές με δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης». Όλες οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας μετρήθηκαν με πενταβάθμια διαβαθμιστική κλίμακα Likert, ως εξής: καθόλου=1, λίγο=2, αρκετά=3, πολύ=4, και πάρα πολύ=5. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με googleform και έμεινε αναρτημένο για δύο εβδομάδες, διάστημα κατά το οποίο συγκεντρώθηκε ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων.

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την μη τυπική εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, ειδικότερα με θέμα τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό και συγκεκριμένα η μελέτη του τρόπου που αντιλαμβάνονται οι

εκπαιδευτικοί τα πιθανά εμπόδια και τα πιθανά κίνητρα στην υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ακολουθούν οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας:

- Το φύλο διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους για την εκπαίδευση προσφύγων, με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων, με τον βαθμό που αισθάνονται επαρκείς να υλοποιούν αυτές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ψηφιακού αλφαριθμητισμού για πρόσφυγες και, τέλος, με την πρόθεσή τους να εμπλακούν στις δραστηριότητες ψηφιακού αλφαριθμητισμού για πρόσφυγες.
- Η ηλικία διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προαναφερθείσες μεταβλητές της εργασίας.
- Η θέση ευθύνης διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προαναφερθείσες μεταβλητές.
- Το μέγεθος της πόλης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα διαφοροποιεί τις προαναφερθείσες απαντήσεις των εκπαιδευτικών.
- Όλες οι μεταβλητές της εργασίας σχετίζονται μεταξύ τους.
- Οι μεταβλητές εργασίας προβλέπουν τον βαθμό πρόθεσης των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες.

Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα συνίσταται από 38.8% άντρες (N=54) και 61.2% γυναίκες (N=85), όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή βάσει φύλου

ΦΥΛΟ	N	%
Άντρας	54	38.8
Γυναίκα	85	61.2
Total	139	100.0

Το δείγμα συμπεριλαμβάνει τέσσερις ηλικιακές ομάδες, αυτή με εκπαιδευτικούς ως 35 ετών που αποτελεί το 23.7% (N=33), αυτή με εκπαιδευτικούς ως 45 ετών που αποτελεί το 24.5% (N=34), την τρίτη ομάδα με εκπαιδευτικούς ως 55 ετών που αποτελεί το 29.5% (N=41) και τέλος την ομάδα με εκπαιδευτικούς ως 68 ετών που αποτελεί το 22.3% (N=31) (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή βάσει ηλικίας

ΗΛΙΚΙΑ	N	%
ως 35	33	23.7
36 ως 45	34	24.5
46 ως 55	41	29.5
56 ως 68	31	22.3
Total	139	100.0

Το δείγμα διαφοροποιείται σε μάχιμους εκπαιδευτικούς που συνιστούν το 49.6% (N=69) και στελέχη της εκπαίδευσης που συνιστούν το 50.4% (N=70), (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή βάσει θέσης ευθύνης

ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	N	%
Εκπαιδευτικοί	69	49.6
Στελέχη	70	50.4
Total	139	100.0

Το δείγμα διαφοροποιείται βάσει όσων εργάζονται σε σχολικές μονάδες εντός πόλεων με λιγότερους των 5000 κατοίκων και συνιστούν το 43.2% (N=60) και όσων εργάζονται σε σχολικές μονάδες εντός πόλεων με περισσότερους των 5000 κατοίκων και συνιστούν το 56.8% (N=79), (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατανομή βάσει μεγέθους πόλης

ΜΕΓΕΘΟΣ ΠΟΛΗΣ	N	%
<5000 κατοίκους	60	43.2
> 5000 κατοίκους	79	56.8
Total	139	100.0

4. Αποτελέσματα

Μετρήθηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων που αντιστοιχούν στις μεταβλητές της έρευνας. Η κλίμακα που περιείχε τις πέντε ερωτήσεις για τη μεταβλητή «κοινωνικό πλαίσιο» είχε μεγάλη αξιοπιστία με $\alpha=.874$, η κλίμακα που περιείχε τις πέντε ερωτήσεις για τη μεταβλητή «Επάρκεια και ικανότητα» είχε επίσης μεγάλη αξιοπιστία με $\alpha=.844$, η κλίμακα που περιείχε τρεις ερωτήσεις για την «πρόθεση» είχε μεγάλη αξιοπιστία με $\alpha=.826$. Ωστόσο, η κλίμακα με τις πέντε ερωτήσεις για τη μεταβλητή «στάσεις» είχε χαμηλή αξιοπιστία με $\alpha=.321$ και θα πρέπει να απορριφθεί από το θεωρητικό μοντέλο.

Πίνακας 5: Αξιοπιστία κλιμάκων

Μεταβλητή	Cronbach's Alpha	N
Κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων	.874	5
Επάρκεια και ικανότητα στην εκπαίδευση προσφύγων	.844	5
Στάσεις για την εκπαίδευση προσφύγων	.321	5
Πρόθεση εμπλοκής σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων	.826	3

Το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων, σχετίζεται ισχυρά με την πρόθεση εμπλοκής σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων, $r(137)=.876$, $p=.000$. επεξηγώντας το 76% της διακύμανσης στη μεταβλητή «πρόθεση». Αντιθέτως, η επάρκεια και ικανότητα των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση προσφύγων απέτυχε να συσχετιστεί σημαντικά με την πρόθεση, $r(137)=.132$, $p>.05$ (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Συσχετισμοί

METABΛΗΤΕΣ	Επάρκεια και ικανότητα	Πρόθεση
Κοινωνικό πλαίσιο	.101	.876**
Επάρκεια και ικανότητα		.132
** 0.01		

Μία γραμμική πολλαπλή παλινδρόμηση διεξάχθηκε προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του κοινωνικού πλαισίου και της επάρκειας/ικανότητας στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιούν δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες, με θέμα τις ψηφιακές δεξιότητες. Το μοντέλο παλινδρόμησης προέβλεψε σημαντικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών, $F(2.69) = 148.87$, $p < .001$, εξηγώντας το 81.2% της διακύμανσης της μεταβλητής «πρόθεση» με ρυθμισμένο

$R^2 = 80.0\%$. Βρέθηκε ανεξαρτησία υπολοίπων, με τιμή Durbin-Watson = 2.169 (Laerd, 2015), (Πίνακες 7 και 8).

Πίνακας 7: Επεξήγηση διακύμανσης

Model	R	R Square	Adjusted Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.901 ^a	.812	.806	.445	.812	148.877		69	.000

Πίνακας 8: Εφαρμοσιμότητα μοντέλου

Model		Sum of Squares	Df	M Square	F	Sig.
1	Regression	59.216	2	29.608	148.877	.000 ^b
	Residual	13.722	69	.199		
	Total	72.938	71			
a. Dependent Variable: ΠΡΟΘΕΣΗ						
b. Predictors: (Constant), ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ						

Για κάθε μία μονάδα που αυξάνεται η μεταβλητή «κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων» στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, αυξάνεται κατά .89 η πρόθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιούν δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες με θέμα τις ψηφιακές δεξιότητες, $\beta = .896$, $p = .000$, 95% CI [.927, 1.172]. Αντιθέτως, η αύξηση στη μεταβλητή «επάρκεια/ικανότητα» δεν είχε σημαντική επίδραση στην πρόθεση των εκπαιδευτικών, $\beta = .041$, $p = .435$, 95% CI [-.193, .444], (Πίνακας 9). Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης ευθυγραμμίζονται με τα αποτελέσματα των συσχετισμών Pearson.

Πίνακας 9: Συντελεστές παλινδρόμησης

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	B			Lower Bound	Upper Bound
	(Constant)	-.378	.477		-.793	.431	-1.328	.573
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	1.050	.061	.896	17.069	.000	.927	1.172
	ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	.126	.160	.041	.786	.435	-.193	.444
a. Dependent Variable: ΠΡΟΘΕΣΗ								

Ακολουθούν οι διαφοροποιήσεις που μετρήθηκαν με τη χρήση των μεταβλητών ελέγχου. Στους πίνακες 10 και 11 παρατίθενται τα στοιχεία που αφορούν τις διαφοροποιήσεις βάσει φύλου.

Οι γυναίκες θεωρούν το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων ως σημαντικά πιο υποστηρικτικό (3.07 ± 0.95) από όσο οι άντρες (2.47 ± 0.51), $t(133,868) = -4.763$, $p = .000$. Οι άντρες θεωρούν την επάρκεια και ικανότητά τους να διδάσκουν πρόσφυγες σημαντικά μεγαλύτερη (3.00 ± 0.00) από όσο οι γυναίκες (2.79 ± 0.40), $t(133,000) = 3.325$, $p = .002$. Τέλος, οι γυναίκες (3.14 ± 1.07), έχουν σημαντικά μεγαλύτερη πρόθεση να εμπλακούν σε δραστηριότητες μη

τυπικής εκπαίδευσης με έμφαση τον ψηφιακό γραμματισμό, που απευθύνονται σε πρόσφυγες μαθητές, από όσο οι άντρες (2.61 ± 0.75), $t(135, 399) = -3.462$, $p = .001$ (Πίνακες 10 και 11).

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βάσει φύλου

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Φύλο	N	M	T.A.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	αντρας	54	2.47	.514
	γυναίκα	85	3.07	.957
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	αντρας	28	3.00	.000
	γυναίκα	44	2.79	.408
ΠΡΟΘΕΣΗ	αντρας	54	2.61	.757
	γυναίκα	85	3.14	1.072

Πίνακας 11: T test βάσει φύλου

	Levene's Test				
	F	Sig.	T	Df	p.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	63.073	.000	-4.205	137	.000
			-4.763	133.868	.000
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	50.740	.000	2.646	137	.010
			3.325	133.000	.002
ΠΡΟΘΕΣΗ	25.076	.000	-3.211	137	.002
			-3.462	135.399	.001

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επάρκεια και ικανότητά τους να διδάσκουν πρόσφυγες σημαντικά μεγαλύτερη (3.00 ± 0.00) από όσο τα διευθυντικά στελέχη (2.72 ± 0.45), $t(132,000) = 3.464$, $p = .002$. Στελέχη και εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά στις απόψεις τους για το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων, ούτε στην πρόθεσή τους να εμπλέκονται σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες, με έμφαση τον ψηφιακό γραμματισμό (πίνακες 12 και 13).

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βάσει θέσης ευθύνης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Θέση ευθύνης	N	M	T.A.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	Εκπαιδευτικός	69	2.95	.978
	Στελεχος	70	2.72	.729
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	Εκπαιδευτικός	39	3.00	.000
	Στελεχος	33	2.72	.452
ΠΡΟΘΕΣΗ	Εκπαιδευτικός	69	3.05	1.125
	Στελεχος	70	2.82	.837

Πίνακας 13: T test βάσει θέσης ευθύνης

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Ms		
	F	Sig.	T	Df	p.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	22.097	.000	1.605	137	.111
			1.602	126.215	.112
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	145.600	.000	3.771	70	.000
			3.464	132.000	.002
ΠΡΟΘΕΣΗ	18.319	.000	1.393	137	.166

			1.390	125.573	.167

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πόλεις με περισσότερους από 5000 κατοίκους θεωρούν το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων σημαντικά θετικότερο (3.00 ± 0.91) από όσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πόλεις με λιγότερους από 5000 κατοίκους (2.62 ± 0.74), $t(136,223) = -2.649$, $p = .009$. Οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά βάσει μεγέθους πόλης στις απόψεις τους για την ικανότητα/επάρκειά τους, ούτε για την πρόθεσή τους να εμπλέκονται σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες, με έμφαση τον ψηφιακό γραμματισμό (Πίνακες 14 και 15).

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βάσει μεγέθους πόλης

	Μέγεθος πόλης	N	M	T.A.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	κάτω από 5000	60	2.62	.746
	πάνω από 5000	79	3.00	.913
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	κάτω από 5000	30	2.80	.406
	πάνω από 5000	42	2.92	.260
ΠΡΟΘΕΣΗ	κάτω από 5000	60	2.77	.862
	πάνω από 5000	79	3.06	1.072

Πίνακας 15: T test βάσει μεγέθους πόλης

	Levene's Test		T	Df	p.
	F	Sig.			
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11.481	.001	-2.577	137	.011
			-2.649	136.223	.009
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	11.391	.001	-1.634	70	.107
			-1.522	45.719	.135
ΠΡΟΘΕΣΗ	11.653	.001	-1.688	137	.094
			-1.738	136.524	.084

Όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο σχετικά με τους πρόσφυγες, το δείγμα διαφοροποιήθηκε σημαντικά βάσει της ηλικιακής του ομάδας, $F(3, 135) = 4.396$, $p = .006$. Η ανάλυση Tukey post hoc αποκάλυψε ότι όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, δηλαδή οι νεώτεροι από όλους τους συναδέλφους αντιλαμβάνονται το κοινωνικό πλαίσιο ως σημαντικά λιγότερο υποστηρικτικό ($M=2.38$, $SD=0.42$), σε σχέση μεόλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες, δηλαδή με τους ανήκοντες στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ($M=2.94$, $SD=0.90$), (95% CI [-1,08, -.02], $p = .04$), με τους ανήκοντες στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών ($M=3.01$, $SD=0.98$), (95% CI [-1,13, -.12], $p = .01$) και σε σχέση με τους ανήκοντες στην ηλικιακή ομάδα από 56-68 ετών ($M=2.99$, $SD=0.87$), (95% CI [-1,15, -.07], $p = .02$).

Όσον αφορά την πρόθεση υλοποίησης δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης στους πρόσφυγες με έμφαση τον ψηφιακό γραμματισμό, το δείγμα διαφοροποιήθηκε σημαντικά βάσει της ηλικιακής του ομάδας, $F(3, 135) = 3,143$, $p = .027$. Όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, δηλαδή οι νεώτεροι από όλους τους συναδέλφους διατηρούν σημαντικά μικρότερο βαθμό πρόθεσης ($M=2.52$, $SD=0.54$), από τους συναδέλφους ως 68 ετών, δηλαδή τους μεγαλύτερους, ($M=3.18$, $SD=1.08$), (95% CI [-1,30, -.04], $p = .03$). Ως προς την αντίληψη ικανότητας υλοποίησης δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης στους πρόσφυγες με έμφαση τον ψηφιακό γραμματισμό, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά βάσει ηλικίας, $F(3, 135) = 2,718$, $p = .051$, αν και η τιμή ήταν οριακά μη σημαντική (Πίνακες 16, 17 και 18).

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βάσει ηλικίας

		N	M	T.A.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ως 35	33	2,38	,42
	ως 45	34	2,94	,90
	ως 55	41	3,01	,98
	ως 68	31	2,99	,87
	Total	139	2,84	,86
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	ως 35	17	2,71	,47
	ως 45	14	3,00	,00
	ως 55	21	2,95	,22
	ως 68	20	2,85	,37
	Total	72	2,88	,33
ΠΡΟΘΕΣΗ	ως 35	33	2,52	,54
	ως 45	34	2,93	1,11
	ως 55	41	3,11	1,03
	ως 68	31	3,18	1,08
	Total	139	2,94	,99

Πίνακας 17: Ανονα βάσει ηλικίας

		Sum of Squares	df	M Square	F	p.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	Between Groups	9,149	3	3,050	4,396	,006
	Within Groups	93,642	135	,694		
	Total	102,790	138			
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	Between Groups	,843	3	,281	2,718	,051
	Within Groups	7,032	135	,103		
	Total	7,875	138			
ΠΡΟΘΕΣΗ	Between Groups	8,912	3	2,971	3,143	,027
	Within Groups	127,588	135	,945		
	Total	136,500	138			

Πίνακας 18: Πολλαπλές δυαδικές συγκρίσεις

	(I) age	(J) age	M Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ως 35	ως 45	-,55	,20	,04	-1,08	-,02
		ως 55	-,63	,19	,01	-1,13	-,12

		ως 68	-,61	,21	,02	-1,15	-,07
ΠΡΟΘΕΣΗ	ως 35	ως 45	-,42	,24	,30	-1,03	,20
		ως 55	-,59	,23	,05	-1,18	,00
		ως 68	-,67	,24	,03	-1,30	-,04

5. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή κατέδειξε με emphaticό τρόπο τη βαρύνουσα σημασία του κοινωνικού πλαισίου στην εκπαίδευση προσφύγων, όπως αυτή υλοποιείται μέσω δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ψηφιακού αλφαριθμητισμού. Διαφαίνεται ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι κοινωνικές νόρμες, είτε είναι ενδοσχολικές με τη μορφή στάσεων των συναδέλφων ή των διευθυντικών στελεχών, είτε εξωσχολικές με τη μορφή των κυρίαρχων τάσεων των τοπικών κοινοτήτων, είναι πολύ επιδραστικός και διαμορφώνει ουσιαστικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε πρόσφυγες μαθητές. Έχει ενδιαφέρον η έρευνα να επεκταθεί σε άλλες θεματικές εκτός των ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά και στο πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης. Η ερευνητική υπόθεση που θα μπορούσε να τεθεί επιπλέον είναι ότι το κοινωνικό πλαίσιο και εδώ θα επιδρούσε σημαντικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν πρόσφυγες μαθητές. Συμπερασματικά, καθώς οι κυρίαρχες κοινωνικές τάσεις όσον αφορά τους πρόσφυγες δεν είναι πάντοτε θετικές, εφόσον επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην πρόθεσή τους να εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δράσεις με πρόσφυγες μαθητές, είναι πρωταρχικής σημασίας τα κέντρα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο γνωστικά, αλλά και όσον αφορά τις πρακτικές διαχείρισης του κοινωνικού πλαισίου. Τέλος, καθώς γίνεται αντιληπτή η σημασία της εκπαίδευσης προσφύγων για λόγους εξασφάλισης της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση και της προστασίας των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων που απορρέουν από τη μάθηση, και καθώς γίνεται αντιληπτή η σημασία τόσο των δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης, όσο και του ψηφιακού αλφαριθμητισμού για τους πρόσφυγες μαθητές, κάθε παράγοντας που δρα ουσιαστικά και διαμορφωτικά για αυτή τη διαδικασία αξίζει να μελετάται διεξοδικά.

Βιβλιογραφία

- Ajduković, D., Čorkalo Biruški, D., Gregurović, M., Matić Bojić, J., & Župarić-Iljić, D. (2019). *Challenges of integrating refugees into Croatian society: attitudes of citizens and the readiness of local communities*. Government of the Republic of Croatia, Office for Human Rights and Rights of National Minorities, Zagreb.
- Anderson S., & Daniel, M. (2020). Refugees and social media in a digital society: How young refugees are using social media and the capabilities it offers in their lives in Norway, *Journal of Community Informatics*, 16, doi: 10.15353/joci.v16i0.3473
- Bartolomé, L., I. (2010). Preparing to Teach Newcomer Students: The Significance of Critical Pedagogy and the Study of Ideology in Teacher Education, *National Society for the Study of Education*, 112 (14), doi: 10.1177/016146811011201410
- Becker, B., Raschke, E., Vieluf, S., Böse, S., Laschewski, A., Rauch, D., & Stošić, P. (2023). Teaching refugee students: the role of teachers' attitudes towards cultural diversity, *Teachers and Teaching*, 29(4), 369-383, doi: 10.1080/13540602.2023.2191178
- Ball S., J. (2012). *Foucault, Power, and Education*. 1st Edition Routledge 2012 doi: 10.4324/9780203078662

- Cerna, L. (2019), Refugee education: Integration models and practices in OECD countries, OECD Education Working Papers, 203, OECD, doi: 10.1787/a3251a00-en.
- Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C., & Busch, J. (2021). Pre-school Teachers' Stereotypes and Self-Efficacy are Linked to Perceptions of Behavior Problems in Newly Arrived Refugee Children, *Front. Psychiatry, Sec. Public Mental Health*, 11, doi: 10.3389/fpsy.2020.574412
- Fruja Amthor, R., & Roxas, K. (2016). Multicultural Education and Newcomer Youth: Re-Imagining a More Inclusive Vision for Immigrant and Refugee Students. *Educational Studies*, 52(2), 155–176. doi:10.1080/00131946.2016.1142992
- Laerd Statistics (2015). Simple linear regression using SPSS Statistics. Statistical software guides. *Lund Research Ltd*
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364. doi:10.3102/00346543075003329
- Potocky, M. (2021). The Role of Digital Skills in Refugee Integration, A State-Of-The-Art Review. The international Journal of Information, *Diversity, & Inclusion*, 5 (5), doi: 10.33137/ijidi.v5i5.37514
- Reed, W., A. (2009). The Bridge Is Built: The Role of Local Teachers in an Urban Elementary School. *School Community Journal*, 19(1), 59-76
- Stiller, J., & Trkulja, V. (2018). Assessing Digital Skills of Refugee Migrants During Job Orientation in Germany. Στο: Chowdhury, G., McLeod, J., Gillet, V., Willett, P. (eds) Transforming Digital Worlds. iConference, 10766. Springer, doi:10.1007/978-3-319-78105-1_58
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. doi:10.1080/13603110903560085
- Tsekeris, C. (2019). Surviving and thriving in the Fourth Industrial Revolution: Digital skills for education and society. *Homo Virtualis*, 2(1), 34–42. doi:10.12681/homvir.20192
- Willems, K., & Vernimmen, J. (2017). The fundamental human right to education for refugees: Some legal remarks. *European Educational Research Journal*, 17(2), 219–232. doi:10.1177/1474904117709386

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΈΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Τσανοσίδου Γεωργία
Υποψήφιος διδάκτορας
Παλιόκας Ιωάννης
Επίκουρος Καθηγητής

Περίληψη

Η Ελλάδα αποτελεί χώρα πρώτης υποδοχής μεταναστών για την Ευρώπη. Η μεγάλη ακτογραμμή καθώς και η γεωγραφική θέση της, κάνουν τα σύνορά της εύκολα προσπελάσιμα με αποτέλεσμα οι μετανάστες να την επιλέγουν με την προσδοκία καλύτερων συνθηκών ζωής και εργασίας. Στη συνέχεια, η επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση αποτελεί μεγάλη πρόκληση. Αν από τα παραπάνω εστιάσουμε στην επαγγελματική και οικονομική ένταξη των μεταναστών, παρατηρούμε ότι σε όλες τις χώρες υποδοχής το πρόβλημα φαίνεται να περιστρέφεται κυρίως γύρω από την απουσία των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ένας τρόπος αντιμετώπισης είναι ο ψηφιακός γραμματισμός (Digital Literacy). Η ανάγκη για περεταίρω καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων προκαλείται από τις απαιτήσεις των εργοδοτών και τις συνθήκες της αγοράς εργασίας, την εγγενή γεωγραφική διασπορά των εκτοπισμένων μεταναστών και προσφύγων σε καταυλισμούς, καθώς και επίσης εξυπηρετεί την προσωπική τους εξέλιξη (κατάρτιση, ενημέρωση, επαγγελματική ανέλιξη). Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που οργανώνονται, ενισχύονται κυρίως από τους Δήμους.

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκαν ορισμένα σχετικά έγγραφα όπως το DigiComp και το GreenComp ως αναφορά για τις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες. Οι διαφορές ανάμεσα στις υφιστάμενες και επιθυμητές ψηφιακές/πράσινες δεξιότητες αποτελούν κύρια σημεία του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Τα χαρακτηριστικά των μεταναστών και ιδιαίτερα των νέων, όπως η πολιτισμική καταγωγή, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η ακαδημαϊκή επίδοση, φαίνεται να επηρεάζουν τις πιθανότητες επιτυχούς ενσωμάτωσης στην κοινωνία, ενώ με τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες επιτυγχάνεται γρηγορότερη επαγγελματική αποκατάσταση. Απώτερος σκοπός είναι οι νέοι μετανάστες και πρόσφυγες να καταφέρουν να ενταχθούν κοινωνικά και επαγγελματικά μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης, να αξιοποιηθούν με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο από την τοπική οικονομία και να σταθεροποιούνται επαγγελματικά αποφεύγοντας τους κινδύνους μιας παρατεταμένης παραμονής σε πρόχειρες λύσεις που δεν ταιριάζουν με το προφίλ ή τις δυνατότητες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετανάστευση, Ψηφιακός Γραμματισμός, Ένταξη, Επανεκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Οι μεταναστευτικές ροές έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομία και την κοινωνία των χωρών υποδοχής. Από τη μία πλευρά, οι επιπτώσεις αφορούν τον ίδιο τον άνθρωπο, ο οποίος καλείται να εναρμοσθεί σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον, ενώ από την άλλη πλευρά οι επιπτώσεις αυτών των αφίξεων των μεταναστών επηρεάζουν στην ίδια την κοινωνία, λόγω της αναγκαιότητας για ενεργή συμμετοχή στον τρόπο ζωής και στο κοινωνικό μοντέλο της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας τα υψηλά ποσοστά του αποκλεισμού (Βουτυρά, 2015). Σύμφωνα και με την Παπαδοπούλου η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο σύγχρονο και σύνθετο παγκοσμίως (Παπαδοπούλου & Μπαγκάβος, 2006).

Για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συνεχείς ροές μεταναστών, οι εθνικές και τοπικές αρχές και κοινότητες πρέπει να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που προκύπτουν στη διαχείριση και την ένταξη των ανθρώπων που φιλοξενούνται στις χώρες υποδοχής σήμερα (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Η έλλειψη βασικών πληροφοριών (συμπεριλαμβανομένου του νομικού τους καθεστώτος), οι δυσκολίες επικοινωνίας και η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι τα βασικά εμπόδια, ενώ άλλοι παράγοντες όπως: το πολιτιστικό υπόβαθρο, η εκπαίδευση και οι γλωσσικές δεξιότητες παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην ικανότητά των μεταναστών να ενταχθούν στο νέο περιβάλλον (Gutiérrez et al., 2020).

Στη παρούσα έρευνα εξετάζεται το προφίλ των αιτούντων άσυλο αλλά και των αναγνωρισμένων προσφύγων, οι υφιστάμενες γνώσεις τους στις ψηφιακές δεξιότητες καθώς ο ρόλος των ψηφιακών δεξιοτήτων στην επαγγελματική αποκατάσταση και παράλληλα στην ένταξή τους στην Ελληνική κοινωνία αντίστοιχα.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη διαχείριση αυτών των προκλήσεων παρέχοντας δυνατότητες ταχύτερης ενσωμάτωσης των μεταναστών, υποστηρίζοντάς τους σε θέματα στέγασης, αναζήτησης εργασίας αλλά κυρίως εκπαίδευσης (Kordeen et. al., 2022).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο σαν ερευνητικό εργαλείο αποσκοπεί στο να παράγει μια εικόνα για τον πληθυσμό διερευνώντας γνώμες, στάσεις, θέσεις κ.λ.π.. Ο κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και ερωτώμενο έχει διπλό στόχο. Πρώτα πρώτα να δημιουργηθεί ένα κίνητρο στο ερωτώμενο για να συμμετάσχει και να απαντήσει. Έτσι οι ερωτήσεις έχουν ένα χαρακτήρα συγκεκριμένο και είναι επεξεργασμένες ώστε να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και στον σκοπό της παρούσας μελέτης. Να συλλέγει το ερωτηματολόγιο ειλικρινείς απαντήσεις με σκοπό να αναλυθούν σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας. Επιπρόσθετα το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποσταλεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή να διανεμηθεί με άλλους τρόπους σε μεγάλες ποσότητες ταυτόχρονα. Για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής των δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα μοιράστηκε σε ηλεκτρονική μορφή το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται ο σύνδεσμος παρακάτω, με στόχο τη μελέτη του προφίλ των μεταναστών, του επιπέδου εκπαίδευσής τους καθώς και κατά πόσο οι ίδιοι χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ώστε να γίνει αντιληπτό το επίπεδο των ψηφιακών τους δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, απεστάλει ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στα προσωπικά τους emails και ύστερα από δική μας ενθάρρυνση συμπλήρώθηκαν. Αρχικά τέθηκε το ζήτημα της ανωνυμίας των ερωτηματολογίων και παρουσιάστηκαν στην γλώσσα τους τα δικαιώματα τους καθώς και μία λίστα από ερωτήσεις και απαντήσεις πάνω σε τυχόν απορίες που μπορεί να είχαν. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν αυτόματη αποστολή του εντύπου που συμπληρώθηκε.

Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου: <https://forms.gle/V64uiQpgnwUBQU4P7>

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Με βάση το ερωτηματολόγιο και τις απαντήσεις που δόθηκαν, παρατηρούμε ότι οι μετανάστες ασχολούνται στην Ελλάδα στον ιδιωτικό τομέα. Το επίπεδο της εκπαίδευσής τους είναι κατά μεγάλο ποσοστό Πτυχιούχοι Πανεπιστημίου. Επιπρόσθετα τονίζεται μία διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών καθώς οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες φαίνονται να μη ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους. Ακόμη, ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες είναι εμφανή η έντονη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν και την εφαρμογή του email για τις συναλλαγές τους με υπηρεσίες του Ελληνικού Κράτους. Στο σημείο για την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων διακρίθηκε μια διαρκής προσπάθεια εμπλουτισμού των υφιστάμενων γνώσεων κυρίως σε προσωπικό επίπεδο ενώ δεν ήταν λίγες και οι συμμετοχές τους σε οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης που παρέχονται δωρεάν από το Ελληνικό Κράτος.

Ένα άλλο σημαντικό που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι αιτούντες άσυλου αλλά και οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες απασχολούνται τις ίδες ώρες με τους Έλληνες εργαζομένους χωρίς να υπάρχει κάποια διάκριση στο ότι είναι πολίτες τρίτης χώρας.

Τα αποτελέσματα αυτής της σύντομης έρευνας συνεχίζουν να αναλύονται, ενώ με τα μέχρι τώρα ευρήματα ελπίζουμε στην ενδυνάμωση των υφιστάμενων γνώσεων με σκοπό την απόκτηση των επιθυμητών γνώσεων.

2.3. Μετανάστες και Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός

Η Ελλάδα αποτελεί χώρα πρώτης υποδοχής μεταναστών για την Ευρώπη. Η μεγάλη ακτογραμμή καθώς και η γεωγραφική θέση της Ελλάδας, κάνουν τα σύνορά της εύκολα

προσπελάσιμα με αποτέλεσμα οι μετανάστες να επιλέγουν την Ελλάδα με την προσδοκία καλύτερων συνθηκών ζωής και εργασίας. Στη συνέχεια, η επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση είναι μια μεγάλη πρόκληση. Η αξία της εκπαίδευσης των μεταναστών τονίζεται σε όλα τα ευρωπαϊκά κείμενα ένταξης των μεταναστών, όπως το Σχέδιο Δράσης για την Ένταξη και την Συμπερίληψη 2021-2027 (Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027). Η τυχόν αδυναμία των μεταναστών να παρακολουθήσουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας μπορεί να τους οδηγήσει στην περιθωριοποίησή τους. Είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντικό να προλαμβάνει μία χώρα αυτά τα προβλήματα κατά την είσοδό τους με την παράλληλη κατάρτιση των μεταναστών σε νέες δεξιότητες, αλλά και την ανίχνευση του υφιστάμενου επιπέδου απόκτησης των δεξιοτήτων αυτών τη στιγμή της εισόδου τους στη χώρα. Αν από τα παραπάνω εστιάσουμε στην επαγγελματική και οικονομική ένταξη των μεταναστών, παρατηρούμε ότι σε όλες τις χώρες υποδοχής το πρόβλημα φαίνεται να περιστρέφεται κυρίως γύρω από την απουσία των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων (David & Wagner, 2019).

Από την άλλη, παρατηρούμε ότι στις σύγχρονες κοινωνίες, ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός και η καθημερινή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αποτελούν κύρια εφόδια στην ομαλή και επιτυχή ένταξή των εργαζομένων στην επαγγελματικό στίβο και οι μετανάστες δεν αποτελούν εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα. Η στροφή μάλιστα από τον πρωτογενή προς στον δευτερογενή τομέα, ως προς την παροχή υπηρεσιών και την εύρεση εργασίας χωρίς τις απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες, γίνεται ακόμη πιο απαιτητική. Με την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων οι μετανάστες και οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες θα είναι σε θέση να μείωσουν τον όγκο της εργασίας τους, να δώσουν την ποιότητα που αρμόζει στο έργο που επιτελούν να εκσυγχρονιστούν ώστε να αποκτήσουν περισσότερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και παράλληλα να εμπλουτίσουν τις κοινωνικές τους επαφές σε συνεργασία με άτομα από όλο τον κόσμο. Έτσι, το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα αποτελεί υπαρκτή απειλή για την ομαλή κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των μεταναστών, καθώς το κυρίως ζητούμενο είναι οι γνώσεις και δεξιότητες (Ruhs, 2019).

Στον αντίποδα των σημαντικών αυτών ελλείψεων, βρίσκεται ο ψηφιακός γραμματισμός (Digital Literacy). Η ανάγκη για περεταίρω καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων προκλήθηκε ή ενισχύθηκε και από την εγγενής γεωγραφική διασπορά των εκτοπισμένων μεταναστών και προσφύγων σε καταυλισμούς. Μεταξύ των λύσεων που έχουν προταθεί και εφαρμοστεί είναι μία πρωτοβουλία στην Ιορδανία το 2016 η οποία χρηματοδοτήθηκε από το ταμείο καινοτομίας της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες. Πρόκειται για το σύστημα RefuGis (Tomaszewskietal., 2017) το οποίο έχει ως στόχο την παροχή εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας σε ορισμένους επιλεγμένους πρόσφυγες πάνω σε Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών (GIS) και Διαχείρισης Πληροφοριών (Information Management-IM), ώστε να μπορούν να παρέμβουν καλύτερα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν έναν καταυλισμό στην Ιορδανία.

Στη χώρα μας οι πρωτοβουλίες που οργανώνονται, ενισχύονται κυρίως από τους Δήμους. Για παράδειγμα, ο Δήμος Αθηναίων, με το Κέντρο Ένταξης Μεταναστών (KEM), προσφέρει προγράμματα ψηφιακού αλφαριθμητισμού, δίνοντας έτσι διέξοδο σε πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες. Από το 2019 με την συνεργασία της Ύπατης Αρμοστείας προσφέρει ένα δωρεάν πρόγραμμα εκμάθησης ηλεκτρονικών υπολογιστών. Το πρόγραμμα υλοποιείται με επικεφαλής εταίρο τον δήμο Αθηναίων και με στρατηγικούς εταίρους το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και διεθνείς μη-κυβερνητικούς οργανισμούς όπως το Catholic Relief Services (CRS) και την Διεθνή Επιτροπή Διάσωσης (International Rescue Committee Hellas). Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα Helios από τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (IOM) περιλαμβάνει προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης σε αναγνωρισμένους πρόσφυγες άνω των 16 ετών με σκοπό -μεταξύ άλλων- την ανάπτυξη ικανοτήτων ζωής (life skills). Ωστόσο, οι προσπάθειες των προγραμμάτων αυτών αντιμετωπίζουν ορισμένες προκλήσεις, όπως είναι η περιορισμένη πρόσβαση. Πιο συγκεκριμένα, οι μετανάστες και οι αιτούντες άσυλο έχουν ελάχιστες δυνατότητες πρόσβασης σε αυτά τα προγράμματα. έως την αναγνώρισή τους επισήμως ως πρόσφυγες.

Οι εκπαιδευτές προγραμμάτων απασχόλησης στην Ιρλανδία έχουν δει μια αύξηση στην επάρκεια των δεξιοτήτων πληροφορικής μεταξύ των μεταναστών τα τελευταία χρόνια, ως προς τη χρήση του διαδικτύου, τις εφαρμογές πληροφορικής και την πλοήγηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό μπορεί να συνδέεται με την ανάγκη για καθημερινή πρόσβαση στο Διαδίκτυο και την ταχεία εξάπλωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων διαπιστώθηκε ότι έχει ένα μεσαίο έως προχωρημένο επίπεδο αυτών των δεξιοτήτων σε όλους τους τομείς, και διαπιστώθηκε ότι είναι ικανοί ως προς την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και τους ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης ιδιαίτερα το Skype και το Facebook. Ωστόσο, οι δεξιότητες πληροφορικής διαπιστώθηκε ότι ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, καθώς οι μετανάστες άνω των 40 ετών να είναι πιο περιορισμένοι στις ψηφιακές τους ικανότητες (Donnell.2004).

2.4. Ο Ρόλος των Ψηφιακών Δεξιοτήτων στην Επαγγελματική και Κοινωνική ένταξη των Μεταναστών

Η πρόσβαση των μεταναστών στην αγορά εργασίας είναι μια πρόκληση που έχει απασχολήσει όλες τις χώρες υποδοχής. Αυτό περιλαμβάνει την έλλειψη γνώσης μεταξύ των μεταναστών σχετικά με πτυχές που προκύπτουν ως προς της αναζήτησης εργασίας όπως: να γνωρίζουν που μπορούν να αναζητούν τις θέσεις εργασίας, την κατανόηση των διαδικασιών αίτησης όπως και ποιες είναι οι δομές υποστήριξης (όπως γραφεία εργασίας και υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού) υπάρχουν. Η οικογένεια και οι φίλοι, καθώς και τα κοινωνικά και επαγγελματικά δίκτυα, παρέχουν ίσως μια φυσική βάση υποστήριξης για όσους αναζητούν εργασία. Η δημιουργία μιας τέτοιας βάσης υποστήριξης απαιτεί χρόνο και ενδέχεται να μην είναι διαθέσιμη σε πολλούς νεοαφιχθέντες μετανάστες ή/και αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες. Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι ως προς την αναγνώριση των προσόντων, με τους μετανάστες να αναφέρουν δυσκολίες με την αναγνώριση των εκπαιδευτικών τους προσόντων ως προς ισοτιμία με εκείνα που απονέμονται από τους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Οι μετανάστες αναφέρουν δυσαρέσκεια με τις διαδικαστικές απαιτήσεις για την αναγνώριση των προσόντων, τον μεγάλο χρόνο και τις δαπάνες που συνεπάγεται, κάτι που μπορεί να είναι αποτρεπτικό και συχνά η ανάγκη επανεκπαίδευσης έχει με υψηλό κόστος. Η έλλειψη εργασιακής εμπειρίας στη χώρα υποδοχής είναι ένα άλλο εμπόδιο που έχει εντοπιστεί στην απασχόληση. Επιπλέον, οι πρακτικές κατάρτισης σε ορισμένες χώρες δεν οδηγούν παραδοσιακά σε κάποια επίσημη πιστοποίηση, παρά το γεγονός ότι προσδίδουν υψηλά επίπεδα ικανότητας σε εργασίες όπως αυτές που σχετίζονται με το εμπόριο. Τα ειδικευμένα και έμπειρα άτομα με ιδιαίτερα ανεπτυγμένες ικανότητες μπορεί να έχουν ελάχιστη επίσημη τεκμηρίωση της εμπειρίας ή της εκπαίδευσής τους. Η έλλειψη αυτή αποτελεί ένα κενό γνώσης το οποίο πρέπει να κλείσει.

Η ζωή των μεταναστών χαρακτηρίζεται κυρίως από φτώχεια, περιθωριοποίηση και δυσκολία προσαρμογής και ένταξης. Αυτό συχνά οφείλεται στην έλλειψη των βασικών γνώσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Είναι εύκολα αντιληπτό πως με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών οι προσωπικές επαφές των ατόμων έχουν αλλάξει τον χαρακτήρα τους με απώτερο στόχο να γίνουν πιο άμεσες. Έτσι τονίζεται για άλλη μια φορά η ανάγκη για εμπλουτισμό των υφιστάμενων δεξιοτήτων ώστε να αναπτύσσονται με ευκολία κοινωνικές επαφές με άτομα από όλο τον κόσμο.

Τα καταγραφικά κέντρα της Ελλάδας, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, στην πρώτη καταγραφή τους δίνουν έμφαση στη συλλογή των προσωπικών στοιχείων του κάθε ατόμου, με αποτέλεσμα το προφίλ που αφορά την προηγούμενη εκπαίδευση, τις υφιστάμενες γνώσεις και δεξιότητες να μην ολοκληρώνεται. Η λύση που προτείνεται στην παρούσα εργασία είναι μια ρεαλιστική πρόταση η οποία αναδεικνύεται και μέσα από τις καθημερινές ζυμώσεις με τον χειρισμό υποθέσεων ασύλου και μετανάστευσης και αφορά μια διαφορετική οργάνωση των Υπηρεσιών Ασύλου κατά την οποία -από την πρώτη καταγραφή- δημιουργείται το ολοκληρωμένο προφίλ των ατόμων σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητές τους. Η χρήση ερωτηματολογίων και επιπλέον συνεντεύξεων στοχεύει στη συστηματική και ολοκληρωμένη καταγραφή των δεξιοτήτων

των μεταναστών και το επίπεδο ωριμότητας αυτών κατά επίπεδα σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αξιολόγησης προσόντων European Qualifications Framework (EQF).

Στην ακολουθούμενη μεθοδολογία, μελετήθηκαν και υιοθετήθηκαν ορισμένα σχετικά έγγραφα όπως το DigiComp (Vuorikari, 2022) και το GreenComp (Bianchi et al., 2022) και χρησιμοποιήθηκαν ως αναφορά για τον καθορισμό των διαστάσεων των ψηφιακών και πράσινων/βιώσιμων δεξιοτήτων.

2.5. Προτεινόμενες Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις και αναμενόμενα αποτελέσματα

Οι διαφορές ανάμεσα στις υφιστάμενες και επιθυμητές ψηφιακές/πράσινες δεξιότητες είναι το αντικείμενο μελέτης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που αφορά τους μετανάστες. Με βάση αυτή την πρωτεριότητα, η ένταξη των αιτούντων άσυλο σε δωρεάν προγράμματα οφείλει να δίνει βαρύτητα -εκτός από την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας- στην καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων μέσω μαζικών ανοιχτών διαδικτυακών μαθημάτων (Massive Open Online Courses- MOOCs). Ταυτόχρονα, στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο θα προσφέρεται μία σειρά από υποστηρικτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των μεταναστών.

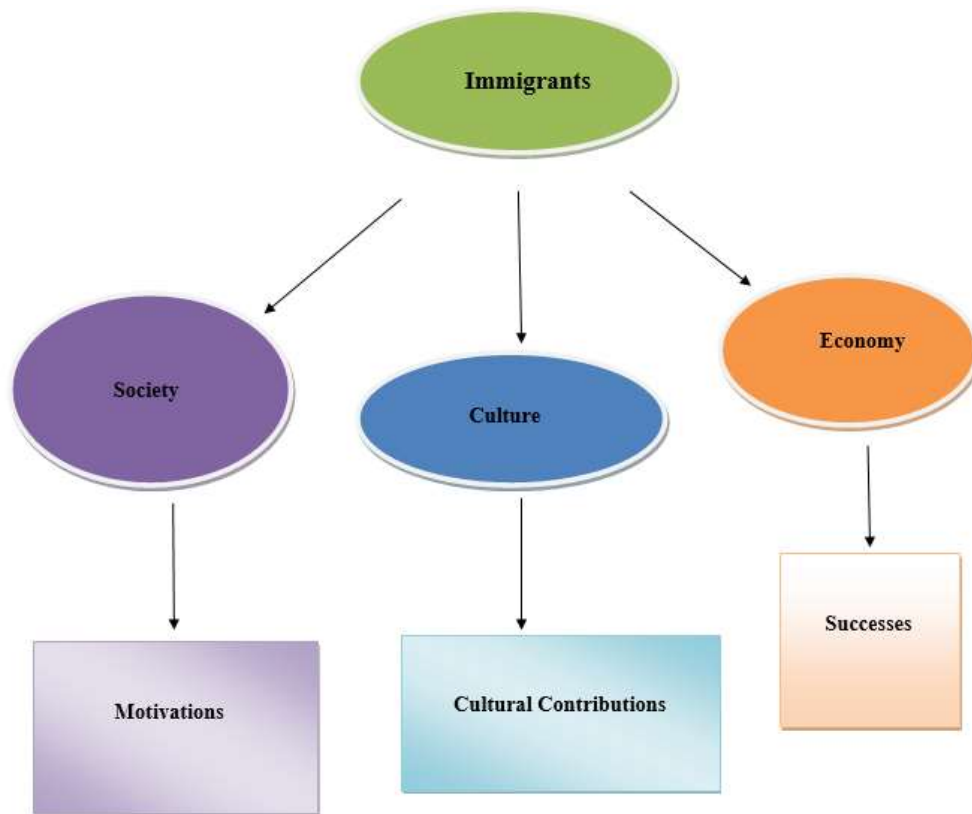
Ενδεικτικά ένα τέτοιο ερευνητικό πρόγραμμα (IMMERSE, H2020) αναπτύχθηκε πιλοτικά σε τρεις Ευρωπαϊκές χώρες που δέχονται προσφυγικές ροές (Ισπανία, Ιταλία και Κύπρος) αποτελεί μία εύστοχη παρέμβαση καθώς στοχεύει και στους τρεις αναφερόμενους άξονες ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα, βοηθά στην κάλυψη των αναγκών των μεταναστών σχετικά με επικοινωνημένες πληροφορίες, τη βελτίωση της πρόσβασης τους στην αγορά εργασίας. Τέλος, συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της καθημερινότητας των μεταναστών μέσα από επιπλέον δράσης κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης (Ntioudis, et al.2020).

Σε ένα άλλο έργο με παρομοια στοχοθεσία που ονομάζεται Adama job center υποστηρίζεται από την Catholic Relief Services καθώς και την Ύπατη αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Ιδρύθηκε στα τέλη του έτους 2021 και συνδυάζει την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας. Όλες οι υπηρεσίες παρέχονται δωρεάν για τους πρόσφυγες, τους αιτούντες άσυλο και τους μετανάστες. Επιπρόσθετα, το έργο Stage το οποίο περιγράφει το πλαίσιο του ως ένα ταξίδι ένταξης και ενσωμάτωσης των μεταναστών και των οικογενειών τους. Ένα έργο που χρηματοδοτείται επίσης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με την ημερομηνία εκκίνησης του το 2023 (Leiba,2023). Τέλος στην Ελλάδα από το 2022 ξεκίνησε το πρόγραμμα Helios του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης που χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και στοχεύει στην πλήρη ένταξη των ενηλίκων αναγνωρισμένων προσφύγων δίνοντας τους τη δυνατότητα για απόκτηση πιστοποιητικών εκμάθησης δεξιοτήτων πληρώνοντας το κόστος που έχει κάθε ένα από αυτά, ενώ παράλληλα προσφέρει πολλές ευκαιρίες στην χώρα υποδοχής.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες παρόμοιες έρευνες, τα χαρακτηριστικά των μεταναστών και ιδιαίτερα των νέων, όπως η πολιτισμική καταγωγή, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η ακαδημαϊκή επίδοση, φαίνεται να επηρεάζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός των ομάδων συνομηλίκων (Cavicchiolo et al., 2022), ενώ οι κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες βοηθούν στην γρηγορότερη επαγγελματική αποκατάσταση (Greve et al., 2007). Επιπρόσθετα είναι αντιληπτό από τις απαντήσεις τους πως και η ελληνική κοινωνία κάνει μία προσπάθεια ένταξης τους προσφέροντας ίσες ευκαιρίες εργασίας σε όλους. Ακολουθώντας τις βέλτιστες πρακτικές που προκύπτουν από αυτά τα αποτελέσματα, ο σκοπός είναι κυρίως οι νέοι μετανάστες και πρόσφυγες να καταφέρουν να ενταχθούν κοινωνικά και επαγγελματικά μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης, να αξιοποιηθούν με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο από την τοπική οικονομία και να σταθεροποιούνται επαγγελματικά αποφεύγοντας τους κινδύνους μιας

παρατεταμένης παραμονής σε πρόχειρες λύσεις που δεν ταιριάζουν με το προφίλ ή τις δυνατότητες τους.



Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βουτυρά, Ε. (2015). «Μετανάστες, πρόσφυγες και ένταξη». Στο: Δ., Συρρή., (επιμ.), Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ιανός., (σελ. 23).
- Παπαδοπούλου Δ., Μπάγκαβος Χ., Μετανάστευση και Ένταξη των μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία, εκδ. Gutenberg, 2006.
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής., (2019). Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη., (σελ. 11).

Ξενόγλωσση

- Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758&qid=1632299185798>)
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union, doi: 10.2760/13286, available online at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.
- Cavicchiolo E., Lucidi F., Diotaiuti P. et al. (2022). Adolescents' Characteristics and Peer Relationships in Class: A Population Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 8907. Doi:10.3390/ijerph19158907.
- D. Ntioudis, et al., "Immerse: A Personalized System Addressing the Challenges of Migrant Integration," in 2020 IEEE International Conference on Multimedia & Expo Workshops (ICMEW), London, United Kingdom, 2020 pp. 1-6

- David R., Wagner M. (2019). Refugees and the labour market: the role of skills in facilitating access, CEDEFOP, available online at: <https://www.cedefop.europa.eu/en/blog-articles/refugees-and-labour-market-role-skills-facilitating-access>
- Fakhry, Kordeen & Sah, Melike. (2022). Staff Training Ontology for Humanitarian Organizations. 448-453.
- Greve A., Salaff J.W., Chan E. (2007). Immigrants and the Job Search: Comparing the Internet to Other Paths to Jobs, Proceedings of the 40th Hawaii International Conference on System Sciences(HICSS'07), Doi: 10.1109/HICSS.2007.260.
- Leiba, N., 2023. 2ο Ενημερωτικό Δελτίο - Καλώς ήρθατε στο STAGE, την πρωτοβουλία Erasmus+ που, Kendro Merimnas Oikoyenias kai Pediou-Greece. Family and Childcare Centre. Greece. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/11281192/2o-enemerotiko-deltio/12166424/> on 20 Apr 2024. CID: 20.500.12592/4qrfq01.
- Martín-Gutiérrez, D., Hernández-Peñaloza, G., Semertzidis, T., Moreno, F., Lazaridis, M., Álvarez, F., & Daras, P. (2020). Ένα νέο πολυτροπικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση μεταναστών που βασίζεται σε εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και ψηφιακό σύντροφο. 2020 *IEEE International Conference on Multimedia & Expo Workshops (ICMEW)* , 1-6.
- Ruhs M. (2019). Labour Market can work for Refugees.*Current History*, 118(804), p: 22.
- S. O'Donnell, "IT education for disadvantaged students: lessons from Europe," 2004 *International Symposium on Technology and Society (IEEE Cat. No.04CH37548)*, Worcester, MA, USA, 2004, pp. 118-125
- Tomaszewski B., Martin J.L., Omondi I., Al-Najdawi N., Tedmori S., Hamad Y. (2017). Using Geographic Information Systems (GIS) in Za'atari Refugee Camp, Jordan for Refugee Community Information Management and Mobilization: The RefuGIS Project. In: CUNNINGHAM, P., ed., IEEE Global Humanitarian Technology Conference (GHTC), California, USA. 1-10. doi:10.1109/GHTC.2017.8239276.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union, doi: 10.2760/115376, available online at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>.

Β. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΖΩΗ

Η ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ NEETS

Σταθούλη Μαρία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Οι Neets είναι μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα, νέων κυρίως ανθρώπων, που απέχουν από κάθε θεσμική μέριμνα του κοινωνικού κράτους. Σκοπός του συγκεκριμένου πονήματος, είναι να αναδειχθεί η συχνότητα του φαινομένου και η ανάγκη παρεμβάσεων, προκειμένου οι νέοι να μπορούν να μεταβαίνουν ευκολότερα και έχοντας περισσότερες ευκαιρίες, από την εκπαίδευση στην εργασία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία επιτρέπει την εκτενέστερη ανάλυση και σύγκριση όσων έχουν ερευνηθεί για το θέμα. Οι Neets δεν αποτελούν νέο φαινόμενο, ωστόσο η διακύμανσή τους και χαρακτηριστικά όπως η έμφυλη διάσταση στην ανθρωπογεωγραφία των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την ομάδα, επιτρέπει τη σύνδεσή τους με την πολυεπίπεδη κρίση που βιώνουν οι άνθρωποι σε παγκόσμιο επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες. Στην προσπάθεια αναζήτησης πηγών για την εργασία μας, παρατηρήσαμε ότι το θεωρητικό υπόβαθρο ουσιαστικά βασίζεται στα στατιστικά στοιχεία και όχι τόσο στη θεωρία. Με αυτά τα δεδομένα θα γίνει προσπάθεια εξοικείωσης με τον όρο Neets και αναφορά στο προφίλ των ανθρώπων αυτών, στις πολιτικές παρεμβάσεις που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες, στα αποτελέσματα των ερευνών σε βάθος χρόνου αλλά και στις προτάσεις ειδικών για την καλύτερη δυνατή ένταξη των ατόμων που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες.

Λέξεις κλειδιά: Neets, εκπαίδευση, αποχή, παρέμβαση

1. Εισαγωγή

Η δυσχερής κοινωνική και οικονομική κατάσταση που επικρατεί σε πολλές χώρες του κόσμου έχει σαν αποτέλεσμα πολλοί νέοι να υφίστανται τις επιπτώσεις από την αποχή τους από το κοινωνικό κράτος, το οποίο τις περισσότερες φορές δε μεριμνά για την έξοδό τους από την κοινωνική ευπάθεια. Τα τελευταία εικοσιπέντε περίπου χρόνια, απασχολεί τους ερευνητές η ομάδα των Neets.

Η έννοια του όρου «Neets», εμπεριέχεται στο αρτικόλεξο: Young people Not in Education, Employment or Training, (NEET) δηλαδή Νέοι Άνθρωποι, Εκτός Απασχόλησης, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΑΕΚ) (Eurofound, 2012). Αρχικά αφορούσε νέους της ηλικιακής ομάδας 15 έως 24 ετών κατόπιν και νέους ως 34 χρόνων, με το ποσοστό να έχει αυξητικές τάσεις στην ομάδα 25-29 χρόνων, που δε συμμετέχουν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση ή την απασχόληση. Προσεγγίζοντας εννοιολογικά αυτές τις λέξεις/δορυφόρους, θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση είναι μια ευρεία έννοια που συνιστά ανθρώπινο δικαίωμα και αποτελεί μια συστηματική διαδικασία αγωγής και μάθησης μέσα από την οποία αναπτύσσονται δεξιότητες και ικανότητες. Περιλαμβάνει μαθησιακούς στόχους, περιεχόμενο και λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Η κατάρτιση ή πιο συχνά-επαγγελματική κατάρτιση, είναι η συνεχής ανανέωση των επαγγελματικών ικανοτήτων ενός ατόμου, προκειμένου να ανταποκριθεί με αποτελεσματικό τρόπο σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό

περιβάλλον μέσα στο οποίο έχει έναν επαγγελματικό ρόλο. Τέλος, η απασχόληση είναι το πλήθος των συμμετεχόντων σε παραγωγικές δραστηριότητες, που όμως ενέχουν το στοιχείο της μισθωτής εργασίας και της σχέσης του εργαζόμενου και του εργοδότη.

2. Κυρίως μέρος

Ο όρος Neet προήλθε από την Αγγλία τη δεκαετία του 1990 και πιο συγκεκριμένα το 1999 ώστε να δημιουργηθεί ένας δείκτης, προκειμένου να λάβουν επίδομα ανεργίας οι νέοι μεταξύ 16-18 ετών. Αρχικά ο όρος είχε συνδεθεί με την πρόωγη αποχώρηση από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας δόθηκε προτεραιότητα στη μαθητική διαρροή και άρχισε να χρησιμοποιείται μετά τη δημοσίευση της έκθεσης: “Bridging the Gap” η οποία αφορούσε στη συγκεκριμένη ομάδα, στη διερεύνηση των παραγόντων σύστασής της και στις δυνατότητες παρέμβασης. Αποτελεί μια έννοια ομπρέλα (Λυτρίβη, 2020), που συγκεκριμενοποιεί την πολύπλευρη και πολυπαραγοντική ευπάθεια των νέων που ανήκουν σε αυτή. Εκτός από τον όρο NEET, χρησιμοποιούνται και άλλοι ορισμοί- σε κάποιες περιπτώσεις καταχρηστικά για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία ατόμων.

Θεωρήθηκε σκόπιμο στο κυρίως μέρος της παρούσας εργασίας, να παρουσιαστούν οι υπο-ομάδες των Neets αλλά και να διερευνηθούν οι πρωτοβουλίες χρονολογικά, ώστε να γίνει αντιληπτό το εύρος της προσπάθειας και συγκριτικά να δει ο αναγνώστης τι συμβαίνει σε εθνικό και πανευρωπαϊκό επίπεδο.

Οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρουν ότι οι υποομάδες των Neets περιλαμβάνουν τους βραχυχρόνια άνεργους, τους μακροχρόνια άνεργους, τους επανεισερχόμενους, τους αποθαρρημένους, τους έχοντες οικογενειακές υποχρεώσεις, τους ασθενείς/ανάπηρους, και τους λοιπούς Neets. Σύμφωνα με την Λυτρίβη (2020), οι υπο-ομάδες χωρίζονται στους τυπικά άνεργους, στους μη διαθέσιμους, στους αποσυνδεδεμένους, στους νέους που ψάχνουν εργασία που να ανταποκρίνεται αποκλειστικά και μόνο στις δεξιότητές τους και στους εθελοντές Neets.

Αναλυτικότερα, στους βραχυχρόνια άνεργους εντάσσονται οι νέοι που είναι άνεργοι για διάστημα μικρότερο του ενός έτους -που ουσιαστικά θεωρείται φυσιολογικό-, καθώς μεταβαίνουν από την εκπαίδευση στην εργασία, βρίσκονται σε φάση αναζήτησης εργασίας και είναι διαθέσιμοι να ξεκινήσουν να εργάζονται.

Οι μακροχρόνια άνεργοι από την πλευρά τους, αναζητούν εργασία για περισσότερο από ένα έτος. Σε αυτή την ομάδα υπάρχει υψηλός κίνδυνος παραίτησης από τους προσωπικούς στόχους και τα άτομα είναι επιρρεπή στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι επανεισερχόμενοι είναι η ομάδα που τα μέλη της εν δυνάμει θα αποχωρήσουν σε εύλογο χρονικό διάστημα από τους Neets, καθώς τους έχουν ήδη προσλάβει ή έχουν εγγραφεί σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Οι αποθαρρημένοι είναι μια δύσκολη ομάδα, καθώς σε αυτή ανήκουν άνθρωποι που είναι πεπεισμένοι ότι δεν υπάρχουν ευκαιρίες στον εργασιακό τομέα και γι' αυτό δεν έχουν κίνητρο να αναζητήσουν εργασία. Έτσι βιώνουν τον κίνδυνο της αποθάρρυνσης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι έχοντες οικογενειακές υποχρεώσεις, είναι μια κατηγορία που σε ένα μεγάλο ποσοστό (90%) αφορά γυναίκες, καθώς έχουν αναλάβει τη φροντίδα εξαρτώμενων μελών της οικογένειάς τους, όπως παιδιών και μη δυνάμενων ενηλίκων.

Οι ασθενείς / ανάπηροι είναι μια ομάδα που αποτελείται από νέους που είναι μη δυνάμενοι να αναζητήσουν εργασία, λόγω περιορισμών (ασθένεια ή αναπηρία). Τα άτομα αυτά χρειάζονται περισσότερη στήριξη, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να καταστούν ικανοί να ενταχθούν σε εργασιακό περιβάλλον.

Οι λοιποί NEETs είναι ένα ετερογενές πλήθος ατόμων που μπορεί να αφορά κοινωνικά ευάλωτους, αποξενωμένους, μη προνομιούχους, άτομα που επιλέγουν εναλλακτικούς τρόπους επαγγελματικής ενσωμάτωσης όπως είναι η απασχόληση στις τέχνες (Eurofound, 2012).

Οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι Neets δεν έχουν αμβλυνθεί από τότε που συμπεριλήφθηκε για πρώτη φορά αυτός ο δείκτης και εξακολουθούν να είναι απόντες και θέμα προς επίλυση σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Τα ποσοστά τους βρίσκονται σε συνάρτηση με την οικονομική δραστηριότητα.

Οι χώρες της Ευρώπης, ανάλογα το μέγεθος του πληθυσμού και τα χαρακτηριστικά, κατηγοριοποιούν τους Neets στις ακόλουθες ομάδες:

Ομάδα (cluster) 1: Αφορά κυρίως ηπειρωτικές και σκανδιναβικές χώρες που έχουν ευέλικτες, φιλελεύθερες πολιτικές. Σε αυτή την ομάδα οι Neets βρίσκονται σε χαμηλά ποσοστά. Είναι μη ενεργοί Neets, αλλά με εργασιακή εμπειρία και γυναίκες με ποσοστό κάτω από το μέσο ευρωπαϊκό όρο.

Ομάδα (cluster) 2: Σε αυτή την ομάδα οι Neets έχουν υψηλότερα ποσοστά και περιλαμβάνουν χώρες της Μεσογείου (Ελλάδα) και της Ανατολικής Ευρώπης. Πρόκειται για Neets μη ενεργούς και περισσότερες γυναίκες.

Ομάδα (cluster) 3: Οι Neets αυτής της ομάδας είναι άνεργοι και κυρίως άντρες. Βρίσκονται σε αυτή τη θέση, εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης στις χώρες τους (Ιρλανδία, Ισπανία, Πορτογαλία, Εσθονία, Λιθουανία, Λετονία).

Ομάδα (cluster) 4: Πρόκειται για ετερογενή ομάδα-στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες, στην οποία βρίσκονται η Κύπρος, η Γαλλία, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, η Τσεχία και η Σλοβενία. Σε βάθος χρόνου, τόσο οι χώρες της Ευρώπης όσο και η Ελλάδα, αντιλαμβάνονται το φαινόμενο και προσπαθούν να το χαρτογραφήσουν με ενέργειες όπως αυτές που παρατίθενται χρονολογικά.

Έτσι, το 2008 ο όρος εισήχθη στα κοινοτικά κείμενα (Παπαδάκης, 2013) και συνδυάστηκε με εκτόξευση της ανεργίας, λόγω της οικονομικής ύφεσης. Δύο χρόνια αργότερα καταγράφεται τυποποίηση σε στατιστικό δείκτη (NEET indicator) από διάφορους οργανισμούς και αξιοποίησή του από πολιτικούς που ασχολούνται με τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, όσον αφορά την απασχόληση, την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την κοινωνική ένταξη. Επίσης υπάρχει δέσμη πρωτοβουλιών με τον τίτλο: «Ευρώπη 2010 Νεολαία σε κίνηση - Youth on the move».

Το 2013 εγκρίνεται η πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ώστε να εφαρμοστεί η πολιτική δέσμευσης των κρατών μελών στην αγορά εργασίας, με τίτλο: «Εγγύηση για τη Νεολαία» - «Youth Guarantee». Μετά από τρία χρόνια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή άρχισε να υλοποιεί την πρωτοβουλία: «Επενδύοντας στη νεολαία της Ευρώπης», και να διαθέτει τους πόρους χρηματοδότησης της «Απασχόλησης των Νέων» έως το 2020, για να υποστηρίξει την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Το 2018 συμφωνείται ένα μακροχρόνιο πλαίσιο συνεργασίας (2019 – 2027) μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, αναφορικά με τις πολιτικές τους για τη νεολαία. Η στρατηγική εστιάζει στις έννοιες: «εμπλέκω, συνδέομαι, ενδυναμώνω». Το 2020 γίνονται παρεμβάσεις για την ομάδα των Neets σε Πανευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς παρατηρήθηκε ότι ενώ το 2019 το 12,6% του πληθυσμού ηλικίας 15–29 ετών άνηκε στην ομάδα των NEETs, το 2020 μετά την πανδημία το ποσοστό αυξήθηκε στο 13,7%.

Τα ποσοστά που έχουν καταγραφεί δείχνουν ότι ολοένα και αυξάνονται τα μέλη αυτής της ομάδας. Έτσι το 2008 οι Neets υπολογίζονταν σε 10,9% στην ηλικία 15-24 και 17% στην ηλικία 25-29 χρόνων. Το 2011 στις χώρες της Ευρώπης 7,5 εκατομμύρια νέοι άνθρωποι ηλικίας 15-24 και 5 εκατομμύρια ηλικίας 25-29 χρόνων εντάσσονται στους Neets, δηλαδή παρατηρείται αύξηση κατά 13% και 20% αντίστοιχα.

Το 2015 κατά μέσο όρο το ποσοστό των Neets στην Ε.Ε. ήταν 12,1%, αλλά με μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στα κράτη μέλη. Σε πέντε κράτη μέλη ξεπερνούσε το 17% (Ιταλία: 21,4%, Βουλγαρία: 19,3%, Κροατία: 18,5%, Ρουμανία: 18,15%, Ελλάδα: 17,2%). Το 2016 το ποσοστό των Neets στην Ελλάδα ήταν 16,4% στο σύνολο του νεανικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τους Papadakis, Kyridis & Papargyris, (2015) στη χώρα μας τα 2/3 των Neets ανήκουν στην κατηγορία των μακροχρόνια άνεργων, ενώ στην Ευρώπη, οι μετρήσεις για τους Neets αφορούν την ηλικιακή ομάδα

20-34 χρόνων και χωρίζονται σε τρεις υποομάδες: 20-24 χρόνων, 25-29 χρόνων και 30-34 χρόνων. Πρόκειται για ετερογενείς ομάδες ως προς τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Οι βιβλιογραφικές πηγές που εξετάστηκαν προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία για τους Neets εμπεριέχουν στοιχεία από έρευνες που έχουν γίνει σε ελληνικό και πανευρωπαϊκό επίπεδο. Έτσι, στη χώρα μας, η αρχική έρευνα που έγινε ήταν τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική και έχουν χρησιμοποιηθεί μεικτές ερευνητικές μέθοδοι. Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, αυτή εστίασε στην ψυχολογική παράμετρο των Neet, ώστε να γίνει αντιληπτό το ψυχολογικό τους προφίλ. Επίσης διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις της οικονομικής ύφεσης στη ζωή τους, ο βαθμός που εμπιστεύονται το κράτος και μέσω ποιοτικής έρευνας διαγνώστηκαν οι ανάγκες τους. Οι έρευνες συνήθως οδηγούν στην εκπόνηση μεθοδολογικών εργαλείων όπως το εργαλείο: «Συμβουλευτική σταδιοδρομίας για την υποστήριξη των NEETs», αλλά και στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και κατάρτισης. Αυτά τα προγράμματα υλοποιούνται σε ένα πλαίσιο που για να είναι αποτελεσματικά και να επιτύχουν τον παρεμβατικό τους στόχο, καλό είναι να λαμβάνουν υπόψη τους και το συγκεκριμένο, δηλαδή τους ίδιους τους Neets τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία τους που διαρκώς εξελίσσονται. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς η Ελλάδα ανήκει στην ομάδα των κρατών-μελών της Ε.Ε. με υψηλά ποσοστά NEETs, όπως προαναφέρθηκε. Τα άτομα που κινδυνεύουν να ενταχθούν στην ευπαθή ομάδα των Neet, είναι νεαρά άτομα με επιβαρυνμένο οικογενειακό υπόβαθρο, με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, μετανάστες/πρόσφυγες, άτομα με αναπηρία και τέλος άτομα με σωματική ή ψυχική ασθένεια. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν έχει εξελιχθεί η διαδικασία ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία των ενηλίκων, καθώς δεν έχουν μεταβεί ομαλά από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Οι δυσκολίες στην επαγγελματική ένταξη, δεν αφορούν μόνο την εύρεση εργασίας, αλλά και τις μορφές απασχόλησης και τη διεύρυνση της επισφαλούς εργασίας. Το μοντέλο της μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση έχει αλλάξει-είναι μακροχρόνιο, καθώς οι νέοι αλλάζουν ευκολότερα δουλειές, ημι-απασχολούνται και αρκετοί που ήδη απασχολούνται, επιστρέφουν στην κατάρτιση.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ΓΣΕΕ σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης και άλλους φορείς διεξήγαγαν πρώτοι σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, πρωτογενή έρευνα σε εθνική κλίμακα ώστε να ανιχνεύσουν και να αποτυπώσουν το φαινόμενο των Neets στην Ελλάδα. Η έρευνα που διεξήχθη από το συγχρηματοδοτούμενο έργο: «Neets1- Βαρόμετρο Απόντων την περίοδο 2011-13», ήταν η πρώτη απόπειρα αποτύπωσης του προφίλ των Ελλήνων NEETs. Αναδείχθηκαν θέματα απαξίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ελάχιστης συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης και αυξημένων επιπέδων βίωσης άγχους. Συνοπτικά παρατίθενται στατιστικά στοιχεία της έρευνας, που έδειξε ότι το 2012 το ποσοστό των Ελλήνων NEETs ηλικίας από 15 έως 24 ετών ανήλθε στο 17,4% ενώ το 2013 άγγιξε το 20,4% και για τη διευρυμένη κατηγορία 15-29 χρόνων προσέγγισε το 23,2%. Το ποσοστό της ηλικιακής ομάδας 20-24 ετών ήταν μεγαλύτερο (26,5%) από το ποσοστό των νέων 15-19 ετών (8,6%) (Eurofound, 2012). Ακόμη η ομάδα των Neet συνίσταται κατά 54% από γυναίκες και 46% από άνδρες, (μικρή ευαλωτότητα σε σχέση με το φύλο). Σχετίζεται όμως με μέτριο οικογενειακό εισόδημα στους Έλληνες NEETs, καθώς ο θεσμός της οικογένειας λειτουργεί υποστηρικτικά και το υψηλότερο ποσοστό τους εντοπίζεται στα αστικά κέντρα, στη νησιωτική Ελλάδα (νησιά νοτίου Αιγαίου και Ιονίου), όπως και στη Στερεά Ελλάδα.

Επιπροσθέτως διαπιστώθηκε ότι το 66,2% έχει εργαστεί στο παρελθόν κυρίως στον τριτογενή τομέα (παροχή υπηρεσιών), ενώ το 26,2% βρίσκεται σε μακροχρόνια ανεργία και το 75% δεν έχει παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα κατάρτισης

Το προφίλ των ελλήνων Neets έχει απασχολήσει ερευνητικά τους Pandis & Zagkos, (2013) οι οποίοι αναφέρουν ότι ένα στα έξι άτομα της ηλικιακής κατηγορίας 16-24 χρόνων- ανεξάρτητα από το φύλο τους- ανήκουν στην υπό μελέτη ομάδα, διαθέτουν μέσο μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτοι Γενικού ή Επαγγελματικού- Τεχνικού Λυκείου) (GPO & KEADIK, 2012). Σημαντικό είναι το ποσοστό των NEETs, που είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (GPO & KEADIK, 2012), ενώ είναι μικρό το ποσοστό αποφοίτων Δημοτικού ή Γυμνασίου. Κατά συνέπεια η μαθητική διαρροή δεν αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της ομάδας των NEETs στην Ελλάδα (εξαιρούνται άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά, μετανάστες/ πρόσφυγες κ.α). Το 42,9% από αυτούς οι οποίοι εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο επικαλούνται οικονομικούς λόγους. Επίσης οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι έλληνες Neets δουλεύουν περιστασιακά, αλλά δεν είναι ενεργοί στα προγράμματα κατάρτισης. Οι περισσότεροι Neets ωστόσο, επιδιώκουν να βγουν στην αγορά εργασίας. Μάλιστα όσοι από αυτούς είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι διατεθειμένοι να μετακινηθούν για το σκοπό αυτό σε χώρες του εξωτερικού, ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να μετακινηθούν εντός Ελλάδας.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι Έλληνες Neets διακατέχονται από άγχος (σε ποσοστό 54,6%), συναίσθημα απελπισίας (31,7%) και αίσθημα αποκλεισμού (15,9%) (Παπαδάκης, 2013). Επίσης βιώνουν χαμηλό υποκειμενικό αίσθημα ευεξίας και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Θα ήθελαν να αναπτύξουν δεξιότητες και να βελτιώσουν το άγχος τους και τη συνέπειά τους ως προς τη χρονική τήρηση προθεσμιών, αλλά και η απόκτηση διοικητικής ικανότητας. Επίσης επιθυμούν να είναι σε θέση να παίρνουν πρωτοβουλία, να διαχειρίζονται κρίσεις, να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να επιλύουν θέματα που προκύπτουν. Ακόμη τους ενδιαφέρει να μπορούν να συντάξουν ένα κατανοητό κείμενο, να είναι ευπροσάρμοστοι ανάλογα με τις εργασιακές συνθήκες και να διαπραγματεύονται με μεθοδικό τρόπο διάφορα θέματα που τους αφορούν.

5. Συμπεράσματα

Η διερεύνηση του φαινομένου των Neets κατέδειξε ότι απαιτούνται καλά σχεδιασμένες και άμεσες παρεμβάσεις, διότι τα ποσοστά των NEETs αυξάνονται, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, αλλά και γενικότερα κοινωνικής ανασφάλειας. Αυτοί οι παράγοντες συντελούν στην αδυναμία αποτελεσματικής και μόνιμης μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην απασχόληση, με συνέπεια την πρόκληση αρνητικών κοινωνικών και οικονομικών επιπτώσεων και την ανάγκη αντιμετώπισης μέσω δημόσιων πολιτικών. Είναι επιβεβλημένη η αναγκαιότητα παρεμβάσεων ώστε να ενταχθούν και να διατηρηθούν αποτελεσματικά και σε βάθος χρόνου οι Neets στις κοινωνικές δομές, καθώς εμφανίζουν χαρακτηριστικά που είναι κοινά και άλλες ευπαθείς ομάδες και αντιμετωπίζονται από τις υπάρχουσες πολιτικές.

Οι χώρες της Ευρώπης έχουν αναπτύξει τις πολιτικές τους για τους Neets γύρω από έξι άξονες. Έχοντας ως γνώμονα την εργασιακή επανένταξη, ή ένταξη, δημιουργούν υπηρεσίες μιας στάσης. Με τη χρήση υπηρεσιών μιας στάσης οι πολίτες και οι επιχειρήσεις έχουν τη δυνατότητα να διεκπεραιώνουν σε έναν μόνο τόπο όλες τις απαραίτητες διαδικασίες που αφορούν σε συγκεκριμένο γεγονός. Επιπλέον εφαρμόζουν όσα προτείνει το youth guarantee παρέχοντας εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική. Ενισχύουν τα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω πρακτικής άσκησης και επιπροσθέτως ενισχύουν το θεσμό της μαθητείας και της αυτοαπασχόλησης. Ακόμη, αναβαθμίζουν τις επαγγελματικές και οριζόντιες ή ήπιες δεξιότητες (ικανότητες ηγεσίας, επικοινωνίας, διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης άγχους και κρίσεων, διαχείρισης χρόνου, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, κριτική σκέψη, εργασιακή δεοντολογία, ομαδικότητα).

Στη χώρα μας υπάρχουν πολλά ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη διαμόρφωση παρεμβάσεων για τους Neets, καθώς εκείνο που είναι αξιοσημείωτο, είναι η απόσυρσή τους από τα κοινωνικά δρώμενα. Έτσι συνυπολογίζονται τα υψηλά ποσοστά νεανικής ανεργίας και τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των γυναικών αλλά και η απουσία υποστηρικτικών κοινωνικών πλαισίων.

Ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας σύμφωνα με τις Lentza, Montgomery, Georganta, & Panagoroulou (2013) είναι η έλλειψη δικτύωσης και συνεργασίας μεταξύ των φορέων τους οποίους διακρίνει εσωστρέφεια και μη διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μετακυλίνουν οι ευθύνες ιεραρχικά και οι Neets να μη μπορούν να εισέρθουν σε αυτό το συστημικό πλαίσιο. Επίσης πρέπει να ληφθούν υπόψη η διαρροή επιστημονικού δυναμικού (brain drain), το οξύτατο δημογραφικό πρόβλημα, όπως και το συνταξιοδοτικό σύστημα.

Σε πανελλαδικό επίπεδο έχουν γίνει απόπειρες υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης, όπως το «Neets on board» που είναι ένα πρόγραμμα για νέους έως 24 ετών προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας στους τομείς της γαλαζίας ανάπτυξης και της κοινωνικής οικονομίας και το «Neets 2» που αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις ικανότητες κατάρτισης- reskilling.

Σύμφωνα με τις προτάσεις της Λυτρίβη (2020), στην Ελλάδα θα ήταν χρήσιμο να ενδυναμωθεί ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και να γίνει πιο ελκυστική η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Επίσης χρειάζεται να αναμορφωθεί η φοίτηση στα Εσπερινά Λύκεια, όπως και να συσταθεί ένας μηχανισμός διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας και σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο. Επιπλέον να επανεκπαιδευτούν οι Neets, να είναι σε θέση να λαμβάνουν πιστοποίηση για τις δεξιότητες και τα επαγγελματικά τους προσόντα. Ακόμη να ενισχυθούν τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και να υπάρξουν κίνητρα ώστε οι νέοι να ασχοληθούν με τον πρωτογενή τομέα, ή την επιχειρηματικότητα. Η Ψηφίδου (2016) δίνει έμφαση στο θεσμό της μαθητείας και παρατηρεί ότι για την αποφυγή της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης μεταξύ άλλων μπορούν να βοηθήσουν οι καινοτόμες μέθοδοι μάθησης αλλά και η συσχέτιση και συνάφεια με την αγορά εργασίας. Ο Ταλιούρης (2016) επιπροσθέτως εστιάζει στην επιχειρηματικότητα και στη διαφάνεια των επιχειρήσεων, ως κομβικού στοιχείου για την ανάπτυξη και την απασχόληση, καθώς η σύμπραξη με εταιρείες οδηγεί στην υιοθέτηση πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι παρεμβάσεις σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2015-2016) είναι χρήσιμο να στοχεύουν και στην ψυχοκοινωνική στήριξη των NEETs, οι οποίοι διαμορφώνονται ποιοτικά μέσα από αυτή. Επομένως θα μπορούσαν να δημιουργηθούν και να υλοποιηθούν δράσεις για την Ψυχοκοινωνική υποστήριξη των οικογενειών των NEETs, δράσεις πρόληψης στα σχολεία όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τον εκφοβισμό και άλλα επίκαιρα θέματα που απασχολούν τους εφήβους, καθώς και να λειτουργήσουν Κέντρα Ψυχοκοινωνικής υποστήριξης NEETs. Ακόμη θα μπορούσαν να οργανωθούν συνεδρίες ομαδικής συμβουλευτικής σχετικά με την υποστήριξη και ενδυνάμωσή τους, όπως και συνεδρίες για θέματα που απασχολούν την εκάστοτε ομάδα-στόχο.

Στις μέρες μας είμαστε θεατές τόσο πολιτικών, όσο και κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων σε πανευρωπαϊκό επίπεδο και ίσως είναι πιο επιβεβλημένη από ποτέ η αναζήτηση μιας νέας κανονικότητας και ανακάλυψης χαμένων αξιών. Η ομάδα των Neets όπως και κάθε ευάλωτη ομάδα χρειάζεται να επανενταχθεί και να διατηρηθεί στο κοινωνικό κράτος. Αυτό θα γίνει, αν η πολιτεία υιοθετήσει πολιτικές άμβλυνσης του φαινομένου και διαμόρφωσης στρατηγικών ενσωμάτωσής τους αλληλεπιδρώντας με φορείς και επιστήμονες που ασχολούνται ερευνητικά με αυτή την ομάδα. Χρειάζεται διαρκής εγρήγορση και δράση καθώς η ενδυνάμωση αυτής της ομάδας θα βοηθήσει την ανάπτυξη υγιούς και παραγωγικού ανθρώπινου δυναμικού σε όλους τους τομείς της απασχόλησης και κατάρτισης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Λυτρίβη, Ι. (2020). *Οι Neets στην Ελλάδα και διεθνώς. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης.
- Παπαδάκης, Ν. (2013). *Βαρόμετρο απόντων: οι Neets (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Σιδέρης.

- Παπαδάκης, Ν. (2015-2016). Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση για την κοινωνική ενσωμάτωση μιας μείζονος κοινωνικά ευάλωτης ομάδας: ψυχολογικό προφίλ/ ψυχοπαθολογία, προφίλ δεξιοτήτων, διάγνωση αναγκών και ανάπτυξη προγραμμάτων για την κατάρτιση-reskilling και την ψυχολογική υποστήριξη προς την επαν-ενσωμάτωση των «νέων ανθρώπων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (NEETs) Οι NEETs στην Ελλάδα σήμερα.
- Ταλιούρης, Ευ. (2016) Πολιτικές ανάπτυξης, ευπάθεια και διακυβέρνηση: το ζήτημα της κοινωνικής ευθύνης και ο στρατηγικός ρόλος των επιχειρήσεων στην κοινωνική συνοχή και την αιμόφορο ανάπτυξη. Στο: Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α, Φωτόπουλος, Ν. *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Ψηφίδου, Ρ. (2016) *Αντιμετωπίζοντας την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης: Ποια είναι τα επόμενα βήματα στην Ευρώπη;* Στο: Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α, Φωτόπουλος, Ν. *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση*. Αθήνα: Σιδέρης.

Ξενόγλωσση

- Eurofound, (2012). NEETs – *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- GPO and KEADIK, (2012). *Project: Absents' Barometer. Detection, categorization and empirical grounding of policy proposals for tackling a new form of social vulnerability: The NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training)*”, Deliverable 3.1a: Report of the NEETs' distribution by gender, intermediate ages-categories, ethnocultural origin, educational level and the distribution by administrative region (first phase of quantitative research) (in Greek).
- Lentza, V., Montgomery, A.J., Georganta, K & Panagopoulou, E. (2013). Constructing the health care system in Greece: responsibility and powerlessness. *British Journal of Health Psychology*, 19(1). DOI:10.1111/bjhp.12028
- Pandis, P. & Zagkos, C. (2013). *Social and demographic characteristics of NEETs: The case of Greece*. In N. Papadakis (ed.), *Absents' Barometer: The NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) in Greece*. Athens: Sideris, pp. 109- 120 (in Greek).
- Papadakis, N., Kyridis, A. & Papargyris, Ant. (2015) Searching for absents: The State of things for the Neets (young people Not in Education, Employment or Training) in Greece. An overview *Journal of Sociological Research* Vol. 6, No. 1

ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΗΧΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΑΣ Ζ

Νικολάου Κωνσταντίνος

Ερευνητής, Εργαστήριο Ηλεκτρονικών ΜΜΕ, ΑΠΘ

Περίληψη

Η εργασία διερευνά μέσω ποσοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών της Γενιάς Ζ από την Ελλάδα, σε σχέση με τη μουσική και το ραδιόφωνο, και βασίζεται σε ποσοτική μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιεί πρότυπο ηλεκτρονικό ερευνητικό ερωτηματολόγιο, προσπαθώντας να σκιαγραφήσει την περίπτωση του ελληνικού γίνεσθαι. Πρόκειται λοιπόν, για μια εμπειρική έρευνα, της οποίας τα

ευρήματα αναμένεται να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς και του περιβάλλοντος των μέσων ενημέρωσης. Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εν εξελίξει ερευνητικής διαδικασίας σχετικής με τη χρήση και εφαρμογή των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολυεπιστημονικό επίπεδο, το τρίπτυχο Μέσα, Οπτικοακουστικό Περιεχόμενο και Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: γενιά ζ, ηχητικό περιεχόμενο, ραδιόφωνο, podcasts, μουσική.

1. Εισαγωγή

Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) και η Εκπαίδευση είναι δυο (2) κοινωνικοί θεσμοί (Μάραντος, 2001; Stack, Boler, 2007), οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημόσια και ιδιωτική ζωή (Nicolau et al., 2019; Stack & Boler, 2007). Είναι γεγονός ότι στη σημερινή κοινωνία, οι δυο (2) αυτοί θεσμοί δρουν, επιδρούν, κατευθύνουν και προσφέρουν γνώση (Μάραντος, 2001; Ρούσου, 2002; Χαραμής, 2001; Stack, Boler, 2007). Στο ίδιο πλαίσιο κύματος, μια τέτοια γνώση, είναι και το τρίπτυχο *τεχνολογία, πληροφορική και επικοινωνία*—ή αλλιώς οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Information and Communication Technologies; ICTs)—(ΤΠΕ), το οποίο αποτελεί την κύρια ραχοκοκαλιά των ΜΜΕ και της παγκοσμιοποίησης (Nicolau et al., 2021: 155). Ένα από τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης λοιπόν, είναι η σύγκλιση των μέσων ενημέρωσης και των ΤΠΕ (Ποδάρα, 2021; Dimoulas et al., 2019, 2015), και το τι αποκαλούμε σήμερα Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία αποτελεί φυσικά αναπόσπαστο κομμάτι της Εκπαίδευσης, και κατ' επέκταση της Δια Βίου Μάθησης, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ματθαίου, 2000; Murphy, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη της τεχνολογίας επέφερε και αναμένεται να συνεχίσει να επιφέρει παγκόσμιες ή και τοπικές αλλαγές. Τα ΜΜΕ και η Εκπαίδευση βρίσκονται φυσικά στο κέντρο αυτών των αλλαγών, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται άμεσα και έμμεσα από αυτές (Καϊμάκη, 2007; Μάραντος, 2001; Kron, Σοφός, 2007): έτσι, θα πρέπει οπωσδήποτε να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους ώστε να συμβαδίζουν κατά το δυνατόν με αυτές τις αλλαγές. Επιπλέον, αφενός μεν η σύγχρονη εποχή που διανύουμε μας επιβάλλει να είμαστε δεκτικοί σε κάθε είδους καινοτομία που προκύπτει, αφετέρου δε, η σημερινή κοινωνία της παγκοσμιοποίησης δίνει μια ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των ΜΜΕ προς στην Εκπαίδευση (Χαραμής, 2001; Buckingham, 2008; Kron, Σοφός, 2007), ειδικότερα των *οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας* (αγγλ. *audiovisual media communications*) (Nicolau, 2023c). Αναπόσπαστο κομμάτι των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας είναι το ηχητικό περιεχόμενο, το οποίο βελτιώνει αισθητά την ποιότητα της μάθησης και εμπειρίας (Quality of Learning & Experience) στα πλαίσια των *διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης* (αγγλ. *teaching-learning procedures*) (Kalliris et al., 2014, 2011; Kotsakis et al., 2014).

Η εργασία αυτή, λοιπόν, είναι μια εμπειρική μελέτη η οποία διερεύνησε τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές Ελλήνων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών της Γενιάς Ζ (Generation Z) (δηλ. άτομα που γεννήθηκαν από το 1995 έως το 2012) το χειμερινό εξάμηνο της ακαδημαϊκής χρονιάς 2023–2024 μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Αφορμή για αυτή την εμπειρική μελέτη, αποτέλεσαν ερευνητικά ευρήματα που προέκυψαν από προηγούμενες έρευνες οι οποίες έδειξαν ότι η γενιά αυτή, πέρα από *οπτική γενιά*, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως *ηχητική γενιά* (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023; Νικολάου κ.ά., 2021; Döring et al., 2022; Nicolau et al., 2021). Τέλος, η μελέτη αυτή, αποτελεί μέρος μιας υπό εξέλιξη διαπολιτισμικής έρευνας στην Ελλάδα και στην Κύπρο, που ξεκίνησε το 2016. Η διεθνής αυτή έρευνα, διερευνά μέσω του πολυεπιστημονικού επιπέδου, το τρίπτυχο Μέσα Επικοινωνίας, Οπτικοακουστικό Περιεχόμενο και Εκπαίδευση (ΜΕΟΠΕ), τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη Μη Λεκτική Επικοινωνία (ΜΛΕ) και τις γενεαλογικές κοόρτες υπό το πρίσμα των *μελετών στα μέσα ενημέρωσης* (αγγλ. *media studies*) και της *ραδιοτηλεοπτικής δημοσιογραφίας* (αγγλ. *broadcast journalism*).

2. Γενιά Z

Η Γενιά Z είναι μέχρι στιγμής η νεότερη γενεαλογική κοόρτη με ενήλικα μέλη που τα μέλη της γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της εποχής της κοινωνίας της πληροφορίας (ΚτΠ) (Nicolaou, 2023a: 206). Επιπλέον, αν και τα μέλη της γεννήθηκαν κατά την περίοδο της έξαρσης των ψηφιακών τεχνολογιών και των κοινωνικών μέσων (αγγλ. *social media*) (Nicolaou, 2023a: 206), φέρεται να μην έχουν ψηφιακές δεξιότητες, να προστατεύουν υπερβολικά το ιδιωτικό τους απόρρητο ως πράξη αυτοφροντίδας, και να χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον συγκεκριμένα κοινωνικά μέσα (όπως, για παράδειγμα, *Instagram*, *Snapchat*, *TikTok*, και *Tinder*) ή και κανένα (Boyd, 2014; Matsiola et al., 2019; Nicolaou, 2023b, 2021). ωστόσο, ο κώδικας επικοινωνίας τους αποκαλείται *πολυμεσικός* (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453), αφού χρησιμοποιούν ταυτόχρονα κείμενο, εικόνες, ήχους και βίντεο για να μπορέσουν να κατανοήσουν τον κόσμο (π.χ., μέσω *μιμιδίων—memes*, *εμότζις—emojis*, *φατσούλων* ή *εμότικων—emoticons*, *τζιφς* ή *γκιφς* ή *γκιφακίων—gifs*, κ.λπ.) (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453), ενώ ο εγκέφαλος τους έχει προσαρμοστεί ούτως ώστε να μπορεί να κατανοεί πολύπλοκες οπτικές εικόνες (Hallowell, Ratey, 2011; Nicolaou, 2023b, 2021; Podara et al., 2022, 2019; Seemiller, Grace, 2018, 2017). Ενδεχομένως, αυτό οδήγησε και στο γεγονός ότι η γλώσσα τους αποκαλείται ως «εικόνα», ενώ οι αισθήσεις τους έχουν προσαρμοστεί πλήρως σε αυτό, με αποτέλεσμα να φαίνεται ότι μαθαίνουν μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας, με αποτέλεσμα να αποκαλούνται *οπτικοί* (Hilčenko, 2020; Nicolaou et al., 2021; Podara et al., 2022, 2019) και, κατ' επέκταση, ως μέλη της επονομαζόμενης *οπτικής γενιάς* (αγγλ. *visual generation*) (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453; Epafras et al., 2021: 256; Nicolaou, 2023b: 10; Tarigan. 2024: 510).

Τα μέλη της Γενιάς Z ή αλλιώς οι «ζούμερ» (αγγλ. *zoomers*) όπως αποκαλούνται κατά κόρον στην βιβλιογραφία (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453; Nicolaou, 2023a: 206), αν και πιθανολογείται ότι η προσοχή τους δεν αποσπάται εύκολα, λόγω της ιδιαίτερης ικανότητας τους για *πολλαπλές εργασίες* (αγγλ. *multitasking*) (Fuenres, 2014; Podara et al., 2022, 2019), εντούτοις φαίνεται πως χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους με αποτέλεσμα να προκύπτει η ανάγκη παροχής διαρκώς ερεθισμάτων προς διατήρηση της προσοχής τους (Ποδάρα, 2021; Podara et al., 2022, 2019), πράγμα που καθιστά τον ρόλο του εκπαιδευτικού πολύ δύσκολο (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023; Νικολάου κ.ά., 2021; Nicolaou et al., 2021). Επίσης, φέρεται να κάνουν εμπειρική χρήση των διάφορων διαδικτυακών οπτικοακουστικών πλατφορμών (π.χ., *YouTube*, *Twitch*, *Netflix*, κτλ.), έστω και αν είναι εξοικειωμένοι με τις καινοτομίες της σύγχρονης τηλεοπτικής εποχής και να καταναλώνουν πάρα πολύ οπτικοακουστικό περιεχόμενο—πολλές φορές περισσότερο των προηγούμενων γενεαλογικών κοορτών—μέσω αυτών (Νικολάου, Καρυπίδου, 2021; Nicolaou, 2023a, 2023b, 2021). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από πλήρη απάθεια για την ενημέρωση από τα μέσα ενημέρωσης και την παιδαγωγική γνώση που διδάσκονται κατά κόρον στην υποχρεωτική εκπαίδευση ή και στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023; Νικολάου, 2021; Nicolaou, 2023b, 2021), ωστόσο από την άλλη έχουν ιδιαίτερες απόψεις και επιδεικνύουν ενσυναίσθηση σε ποικιλία κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων (όπως το κλίμα, το κίνημα *me too*, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πατριαρχία, την έμφυλη βία, τη μεταφορά ευθυνών, κ.λπ.), ενώ φέρεται να γνωρίζουν επαρκώς ό,τι αφορά τις σεξουαλικές και έμφυλες ταυτότητες (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453). Περαιτέρω, αυτοπροσδιορίζονται με διάφορους σεξουαλικούς προσανατολισμούς και ταυτότητες φύλου, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ανοιχτόμυαλοι χωρίς ηθικές αναστολές, δοκιμάζοντας τα πάντα και οτιδήποτε (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453). Η όλη τους στάση ανακαλεί εποχές των λουλουδιών (δηλ. την αντικουλτούρα των χίπις) όπου έζησε μερίδα των μελών της Γενιάς X (Generation X), οι οποίοι είναι οι γονείς ή και οι παππούδες τους (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453). Ακόμη, οι ζούμερ θεωρούνται επίσης η νέα γενιά των συντηρητικών που ασπάζονται εν μέρη τις παραδοσιακές πεποιθήσεις και εκτιμούν την αξία της οικογένειας, ενώ φαίνεται να έχουν πολλά κοινά με τα μέλη της Σιωπηλής Γενιάς (Silent Generation), που ως επί το πλείστον είναι κυρίως οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους ή οι προπαπούδες και οι προγιαγιάδες τους (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453).

Κλείνοντας, οι ζούμερ—αντιμετώπισαν ή και συνεχίζουν να—επηρεάζονται από την παγκόσμια τρομοκρατία, τον απόηχο της 11ης Σεπτεμβρίου και της πανδημίας COVID-19, τον ενδοσχολικό και μη εκφοβισμό, την οικονομική αβεβαιότητα, την ύφεση, την παλαιά και νέα παγκόσμια οικονομική κρίση, τις νέες μορφές κλιματικής αλλαγής (π.χ., τα ακραία καιρικά φαινόμενα εκτός εποχής), την ενεργειακή κρίση και την συνεχιζόμενη απειλή ενός νέου παγκόσμιου πολέμου (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453). Επίσης, λόγω των αναφερόμενων έμφυτων χαρακτηριστικών και συνηθειών τους, είναι η μοναδική κοόρτη που είναι στενά συνδεδεμένη, αλλά και υπεύθυνη για τη δημιουργία παγκοσμίου φήμης επωνυμιών, τεχνολογικών προϊόντων και—νέων—τάσεων (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 453). Τέλος, είναι η μοναδική κοόρτη με την οποία η οπτικοακουστική βιομηχανία ασχολήθηκε περισσότερο από ποτέ μαζί της, δημιουργώντας έτσι, τις περισσότερες τηλεοπτικές σειρές και παραγωγές που αφορούν την εφηβική ζωή των ζούμερ σε παγκόσμιο επίπεδο (Nicolau, 2023a: 207; Nicolaou, 2023b: 10–11).

3. Ερευνητική Μεθοδολογική Προσέγγιση

Ο κύριος σκοπός αυτής της εργασίας, ήταν η διερεύνηση των μουσικών και ραδιοφωνικών προτιμήσεων των ενήλικων μελών της Γενιάς Z (δηλ. 18 έως 28 ετών κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας) μέσω 100 ερωτηματολογίων τουλάχιστον, αριθμό ικανοποιητικό, ούτως ώστε να καλύπτει τις ανάγκες μιας έρευνας (Comrey, Lee, 2016). Πρόκειται ουσιαστικά, για μια εμπειρική μελέτη που τα ερευνητικά ευρήματά της θα συμβάλουν στη σκιαγράφηση της περίπτωσης του ελληνικού γίνεσθαι με μέλη της Γενιάς Z σε σχέση με τα ΜΜΕ. Το τελικό ερευνητικό δείγμα της συγκεκριμένης εμπειρικής μελέτης αποτελείται από 239 άτομα από όλη την Ελλάδα μέσω δυο (2) υποερευνών, και πιο συγκεκριμένα από (α) 114 προπτυχιακούς φοιτητές που φοιτούν στο Τμήμα Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στην Καστοριά (Nicolau et al., 2024b) και (β) 125 προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές που φοιτούν στο Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη Θεσσαλονίκη (Nicolau et al., 2024a).

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ολοκληρώθηκε μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου ψηφιακού ερευνητικού ερωτηματολογίου με 26 ερωτήσεις, το οποίο διοχετεύθηκε στους φοιτητές από τις κεντρικές υπηρεσίες του κάθε Ιδρύματος αντίστοιχα, καθώς και από και μέσω Διαδικτύου (Nicolau et al., 2024a, 2024b). Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε και έτρεξε μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας *EUSurvey* (<https://ec.europa.eu/eusurvey/home/welcome>) που προτείνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, υιοθετώντας τους κανόνες παράλειψης λογικής, όπου οι ερωτηθέντες απαντούσαν τις αντίστοιχες ερωτήσεις βάσει των απαντήσεων τους στις ερωτήσεις των πολλαπλών απαντήσεων (Nicolau et al., 2024a, 2024b). Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν μόνο οι 6 από τις 26 ερωτήσεις που συμπεριλάμβανε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, και αφορούσαν καθαρά τις ηχητικές προτιμήσεις σε σχέση με το ραδιόφωνο, τα podcasts και τη μουσική. Επιπλέον, για τη μελέτη και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής, και κυρίως από και μέσω εφαρμογών Διαδικτύου (Νικολάου, 2022). Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for Social Sciences / SPSS) (έκδοση 29) της IBM, καθώς και μέσω της εξειδικευμένης διαδικτυακής πλατφόρμας *Surv.com*, η οποία χρησιμοποιήθηκε επίσης και για την οπτικοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων.

4. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Η παρούσα εργασία διερεύνησε το ηχητικό περιεχόμενο σε σχέση με τη Γενιά Z, όπου τα μέλη της γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της εποχής της ΚτΠ (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023: 452) εν μέσω σημαντικών νέων τεχνολογικών αλλαγών και ανακαλύψεων (π.χ., έξυπνων συσκευών, κοινωνικά μέσα, κ.λπ.) (Nicolau, 2023a: 206), και φέρεται να καταναλώνουν οπτικό περιεχόμενο και να εκφράζουν κοινωνιογλωσσικές συμπεριφορές πολύ διαφορετικές σε σχέση με τις παλαιότερες

γενεαλογικές κοόρτες (βλ. Βάρβογλη, 2019; Ποδάρα, 2021; Nicolaou, 2023a). Στο σχολείο, αλλά και σε άλλα αντίστοιχα συμβατικά περιβάλλοντα μάθησης (π.χ., της Εκπαίδευσης Ενηλίκων), ως εκπαιδευόμενοι, φαίνεται πως χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους με αποτέλεσμα να προκύπτει η ανάγκη παροχής διαρκώς ερεθισμάτων προς διατήρηση της προσοχής τους (Ποδάρα, 2021; Podara et al., 2022, 2019), ενώ είναι ταυτόχρονα ανυπόμονοι, σκέφτονται περισσότερο «οπτικά» αντί ηχητικά, και κάνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023; Νικολάου κ.ά., 2021; Ποδάρα, 2021; Nicolaou et al., 2021).

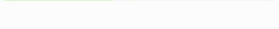
Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα και αποτελέσματα, παρατηρείται ότι ένα σεβαστό ποσοστό του ερευνητικού δείγματος της έρευνας ακούει το ραδιόφωνο (δηλ. 44 συμμετέχοντες με ποσοστό 18.4%) (Μ.Ο. 1.68/5) (Πίνακας 1), επιβεβαιώνοντας έτσι, προηγούμενες μελέτες που αναφέρουν ότι το ραδιόφωνο «δεν έχει πεθάνει» και ότι παραμένει μια από τις πρώτες επιλογές του κοινού (Καρυπίδου, 2006; Νικολάου κ.ά., 2021; Nicolaou et al., 2021; Nu'azzidane, Sa'idah, 2023; Okeke et al., 2020; Puspitasari et al., 2020; Setiawan et al., 2018). Επίσης, παρατηρείται ότι τα μέλη αυτής της γενεαλογικής κοόρτης ακούν συγκεκριμένους ραδιοφωνικούς σταθμούς με μουσική (δηλ. 153 συμμετέχοντες με ποσοστό 78.5%) (Εικόνα 1), το οποίο θα πρέπει να το λάβουν πολύ σοβαρά στα υπόψη τα ανώτατα στελέχη του χώρου των ΜΜΕ. Ακόμη, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης κατέδειξαν ότι οι νεαροί ενήλικες της Γενιάς Ζ φαίνεται να καταναλώνουν και ηχητικό περιεχόμενο μέσω συμβατικής/αναλογικής μορφής (δηλ. μέσω ηλεκτρικής συσκευής) (Εικόνα 2) ή και ηχητικών πλατφόρμων (αγγλ. *sound platforms*) (π.χ., *YouTube*, *Spotify*, κτλ.) (Εικόνα 3), επιβεβαιώνοντας έτσι, προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα από πρόσφατες εμπειρικές έρευνες που έδειξαν ότι αυτή η γενεαλογική κοόρτη μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μια ηχητική γενιά (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023; Νικολάου κ.ά., 2021; Döring et al., 2022; Nicolaou et al., 2021). Επιπλέον, φαίνεται να επιβεβαιώνουν και την κρατούσα βιβλιογραφία (Νικολάου, Ματσιώλα, 2023; Nicolaou, 2023b, 2021) για την πλήρη απάθεια των μελών αυτής της γενεαλογικής κοόρτης ως προς την ενημέρωση από τα ΜΜΕ (Εικόνα 1).

Πίνακας 1: Ομαδοποιημένες απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος ως προς την συχνότητα χρήσης του ραδιοφώνου, των podcasts και της μουσικής με μεταβλητές, ποσοστά και μέσους όρους

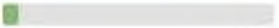
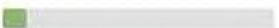
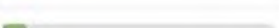
	Δείγμα δεν που ακούει	Δείγμα που ακούει	Λιγότερο από 1 ώρα καθημερινά	1-2 ώρες καθημερινά	2-3 ώρες καθημερινά	3-4 ώρες καθημερινά	Περισσότερες από 4 ώρες καθημερινά	Μέσος Όρος
Ραδιόφωνο	195 - 81.6%	44 - 18.4%	119 - 61%	46 - 23.6%	15 - 7.7%	3 - 1.5%	12 - 6.2%	1.68
Podcasts	184 - 77%	55 - 23%	118 - 64.1%	51 - 27.7%	10 - 5.4%	3 - 1.6%	2 - 1.1%	1.48
Μουσική		239 - 100%	15 - 6.3%	49 - 16.7%	40 - 16.7%	35 - 14.6%	100 - 41.8%	3.65

Ενημερωτικές Εκπομπές (π.χ. με δελτία ειδήσεων, ρεπορτάζ, ραδιοφωνικές εφημερίδες, έρευνες και ανταποκρίσεις)	31.8%		62
Ψυχαγωγικές Εκπομπές (π.χ. συζήτηση για καλλιτεχνικά, αθλητικά κ.ο.κ. θέματα)	46.2%		90
Εκπομπές Λόγου (Talk Show)	19.5%		38
Πολιτικές Εκπομπές	8.7%		17
Επιμορφωτικές Εκπομπές	1.5%		3
Πολιτιστικές Εκπομπές	8.2%		16
Θρησκευτικές Εκπομπές	5.6%		11
Θέατρο	4.1%		8
Άλλη ραδιοφωνική εκπομπή	8.7%		17
Ακούω ραδιοσταθμούς που παίζουν μόνο μουσική	78.5%		153
Total respondents			195

Εικόνα 1: Ομαδοποιημένες απαντήσεις ως προς τις ραδιοφωνικές εκπομπές (προγράμματα) ακούει το ερευνητικό δείγμα

Ραδιόφωνο με συμβατική/αναλογική μορφή (δηλ. μέσω ηλεκτρικής συσκευής)	23.6%		46
Ραδιόφωνο μέσω αυτοκινήτου	70.3%		137
Διαδικτυακό Ραδιόφωνο (Web-Radio) ζωντανής ροής με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (επιτραπέζιο ή φορητό) μέσω φυλλομετρητή (π.χ. Google)	40%		78
Διαδικτυακό Ραδιόφωνο με τη χρήση εφαρμογής (app) μέσω ηλεκτρονικής συσκευής (π.χ. κινητό τηλέφωνο, tablet, κ.λπ.)	32.8%		64
Total respondents			195

Εικόνα 2: Ομαδοποιημένες απαντήσεις ως προς τον τρόπο που ακούει συνήθως ραδιόφωνο το ερευνητικό δείγμα

YouTube	91.6%		219
Mixcloud	5.9%		14
SoundCloud	9.2%		22
Spotify	77%		184
iTunes	4.6%		11
Google Podcasts	10.9%		26
Apple Podcasts	8.8%		21
Total respondents			239

Εικόνα 3: Ομαδοποιημένες απαντήσεις σε σχέση με της ηχητικές πλατφόρμες που χρησιμοποιεί συνήθως το ερευνητικό δείγμα

Συνοψίζοντας λοιπόν, η παρούσα εργασία παρουσιάζει ερευνητικά ευρήματα τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας τόσο του δημοσιογραφικού επαγγέλματος όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας από και μέσω της χρήσης του ηχητικού περιεχομένου, καθώς επίσης και στη μελλοντική εκπαιδευτική αλλαγή και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων των επόμενων γενεαλογικών κοορτών. Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματά της, λόγω του μικρού δείγματος και του είδους της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε δεν μπορούν να επιτρέψουν τη γενίκευσή τους, που έτσι και αλλιώς δεν ήταν ο σκοπός της, αλλά βάζουν τις θεμελιώδεις βάσεις για την σκιαγράφηση της περίπτωσης του ελληνικού γίνεσθαι με μέλη της Γενιάς Z σε σχέση με τα MME.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάρβογλη, Λ. (2019). *Εφηβεία, Σεξ και Σχέσεις*. Αθήνα: Mamaya.
- Καρυπίδου, Χ. (2006). *Ιστορία του Ραδιόφωνου. Ιστορία, Οργάνωση και Λειτουργία του Ράδιου Θεσσαλονίκης*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μάραντος, Π.Φ. (2001). *Εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Εκπαίδευση. Οι Νέες Ορίζουσες του Εκπαιδευτικού Έργου. *Νέα Παιδεία*, 93, 13–26.
- Νικολάου, Κ. (2021, Ιούλιος). Η Σκιαγράφηση του Προφίλ και την Επαγγελματικής Ταυτότητας των Ελλήνων και Κύπριων Εκπαιδευτικών Ενηλίκων στην Εποχή των Τριών Διαστάσεων. *7ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών*:

«Κοινωνική Ευαλωτότητα και Ανάπτυξη: Προκλήσεις στην Εκπαίδευση, την Οικονομία και τον Πολιτισμό». Ηράκλειο, Κρήτη, Ελλάδα, 9-11 Ιουλίου 2021.

- Νικολάου, Κ. (2022). Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις με τη Χρήση των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ): Τάσεις και Προοπτικές των Μεθόδων Έρευνας από και μέσω Διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 290–315.
- Νικολάου, Κ., Καρυπίδου Χ. (2021). Γενιές και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης: Η Περίπτωση της Κύπρου και της Ελλάδας. Στους: Σ.Χ. Πανταζής, Ε.Π. Μαράκη, Ε.Δ. Μπελαδάκης, Γ.Ε. Στριλιγκάς, Ι.Α. Τζωρτζάκης, Χ.Σ. Ντρουμπογιάννης, Ε. Μαρκάκη, Ε. Ψαλτάκη (Επιμ.). *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών: «Κοινωνική Ευαλωτότητα και Ανάπτυξη: Προκλήσεις στην Εκπαίδευση, την Οικονομία και τον Πολιτισμό»* (Τόμος Α, σσ. 592–601). Ηράκλειο, Κρήτη: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών.
- Νικολάου, Κ., Ματσιώλα, Μ. (2023). Ξαναγνωρίζοντας την Γενιά Ζ μέσω της Διδασκαλίας με Χρήση Ηχητικού Περιεχομένου. Στους: Κ.Α. Λάβδας, Ε.Π. Μαράκη, Ε.Δ. Μπελαδάκης, Ι.Α. Τζωρτζάκης, Ζ.Ι. Μαρινάκη, Χ.Σ. Ντρουμπογιάννης, Ε.Γ. Μαρκάκη, Ε.Ε. Ψαλτάκη, (Επιμ.). *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών: «Πολίτης, Εκπαίδευση και Πολιτική Συμμετοχή: Διαμορφώνοντας Ενεργούς Πολίτες στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης»* (Τόμος Α, σσ. 451–459). Ηράκλειο, Κρήτη: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών.
- Νικολάου, Κ., Ποδάρα, Α., Καρυπίδου, Χ. (2021). Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση και Γενιά Ζ: Η Εφαρμογή της Θεωρίας των Οπτικοακουστικών Μέσων στην Εκπαίδευση με Έμφαση στο Ραδιόφωνο. Στους: Σ.Χ. Πανταζής, Ε.Π. Μαράκη, Γ.Ε. Στριλιγκάς, Ε.Δ. Μπελαδάκης, Ι.Α. Τζωρτζάκης, Χ.Ε. Αρβανίτης, Ε.Ε. Ψαλτάκη, Χ.Σ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.). *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών: «Επικοινωνία, Πληροφόρηση, Ενημέρωση και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα»* (Τόμος Α, σσ. 295–303). Ηράκλειο, Κρήτη: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Κοινωνικών Επιστημών.
- Ρούσου, Ν. (2002). *Τηλεόραση και Πολιτιστική Ταυτότητα της Κυπριακής Νεολαίας*. Λευκωσία: Intercollege.
- Ποδάρα, Α.Ν. (2021). *Διαδίκτυο, Οπτικοακουστικό Περιεχόμενο και Νέα Μέσα: Τηλεόραση και Συνήθειες Θέασης της Γενιάς Ζ*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Χαραμής, Π. (Επιμ.) (2001). *Η Αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο: Δυνατότητες – Όρια – Προοπτικές*. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου.

Ξενόγλωσση μεταφρασμένη στα ελληνικά

- Καϊμάκη, Β. (Επιμ.) (2007). *Le Monde Diplomatique: Μάχες για τα Media* (Χ. Λογοθέτης, Γ. Μπονίκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας. (Πρωτότυπη έκδοση, 2005).
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Αλφαριθμητισμός, Μάθηση και Σύγχρονη Κουλτούρα* (Ε. Κούρτη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Πρωτότυπη έκδοση, 2003).
- Kron, F.W., Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων: Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών* (Ε. Νουσία, Ε. Γεμεντζή, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση, 2003).
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, Ύφεση και η Αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη Δια Βίου Μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Π. Πανδής, Ν. Παπαδάκης, Μετάφρ.). Στο Δ.Ν. Γράβαρης, Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σσ. 112–134). Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενογλώσση

- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.
- Comrey, A.L., Lee, H.B. (2016). *A First Course in Factor Analysis* (2nd dig. ed. rev.). London: Psychology Press. (First edition, 1973).
- Dimoulas, C., Veglis, A., Kalliris, G. (2015). Audiovisual Hypermedia in the Semantic Web. In M. Khosrow-Pour, D. B. A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (3rd ed.) (pp. 7594–7604). Hershey: IGI Global.
- Dimoulas, C.A., Veglis, A.A., Kalliris, G. (2019). Semantically Enhanced Authoring of Shared Media. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Advanced Methodologies and Technologies in Media and Communications* (pp. 277–289). Hershey: IGI Global.
- Döring, U., Müller, B., Rohr, S., Ruhrmann, J., Schäfer, M. (2022). Listen and Read: The Battle for Attention: A New Report About Key Audience Behaviour in the Age of eBooks, Audiobooks and Podcasts. *Publishing Research Quarterly*, 38(1), 40–52.
- Epafras, L.C., Kaunang, H.P., Jemali, M., Setyono, V.S. (2021). Transitional Religiosity: The Religion of Generation Z. In Y. Durachman, A. Ruhana, I.F. Astuti (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Symposium on Religious Life, ISRL 2020, 2-5 November 2020* (pp. 247–257). Bogor: EAI Publishing.
- Fuenres, G. (2014). Pedagogy With and Against the Flow: Generational Shifts, Social Media, and the Gen Z Brain. In J. Stuart, M. Wilson (Eds.), *102nd ACSA annual meeting proceedings, globalizing architecture/flows and disruptions* (pp. 669–677). Miami: Association of Collegiate Schools of Architecture.
- Hallowell, E., Ratey, J. (2011). *Driven to Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder*. New York: Anchor Books.
- Hilčenko, S. (2020). How Generation “Z” Learns Better?. (2020). *European Journal of Social Science Education and Research*, 7(1), 01–16.
- Kalliris, G., Dimoulas, C., Veglis, A., Matsiola, M. (2011). Investigating Quality of Experience and Learning (QoE & QoL) of Audiovisual Content Broad Casting to Learners over IP Networks. In *IEEE Symposium on Computers and Communications ISCC 2011* (pp. 836–841). IEEE.
- Kalliris, G., Matsiola, M., Dimoulas, C., Veglis, A. (2014). Emotional Aspects and Quality of Experience for Multifactor Evaluation of Audiovisual Content. *International Journal of Monitoring and Surveillance Technologies Research (IJMSTR)*, 2(4), 40–61.
- Kotsakis, R., Dimoulas, C.A., Kalliris, G., Veglis, A. (2014, July). Emotional Descriptors and Quality of Experience (QoE) Metrics in Evaluating Mediated Learning. In *IISA 2014, The 5th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications* (pp. 232–237). IEEE.
- Matsiola, M., Spiliopoulos, P., Kotsakis, R., Nicolaou, C., Podara, A. (2019). Technology-Enhanced Learning in Audiovisual Education: The Case of Radio Journalism Course Design. *Education Sciences*, 9(1), 62. <https://doi.org/10.3390/educsci9010062>
- Nicolaou, C. (2021). Media Trends and Prospects in Educational Activities and Techniques for Online Learning and Teaching through Television Content: Technological and Digital Socio-Cultural Environment, Generations, and Audiovisual Media Communications in Education. *Education Sciences*, 11(11), 685. <https://doi.org/10.3390/educsci11110685>
- Nicolaou, C. (2023a). Generational Identity From and Through the Media and Entertainment Landscape: Socio-Cultural Environment of X, Y, and Z Generational Cohorts. In E. Essien (Ed.), *Handbook of Research on Diversity and Gender Differences in Spiritual Experiences* (pp. 198–217). Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6826-5.ch012>
- Nicolaou, C. (2023b). Generations and Branded Content from and through the Internet and Social Media: Modern Communication Strategic Techniques and Practices for Brand

- Sustainability—The Greek Case Study of LACTA Chocolate. *Sustainability*, 15(1), 584. <https://doi.org/10.3390/su15010584>
- Nicolaou, C. (2023c). Multiple-Multimodal Skills Through Responsive and Responsible Learning: Audiovisual Media Communications Classifications. In N. Alias, S. Syed-Aris, H. Hashim (Eds.), *Cases on Responsive and Responsible Learning in Higher Education* (pp. 256–279). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6076-4.ch015>
- Nicolaou C, Matsiola M, Kalliris G. (2019). Technology-Enhanced Learning and Teaching Methodologies through Audiovisual Media. *Education Sciences*, 9(3), 196. <https://doi.org/10.3390/educsci9030196>
- Nicolaou, C., Matsiola, M., Karypidou, C., Podara, A., Kotsakis, R., Kalliris, G. (2021). Media Studies, Audiovisual Media Communications, and Generations: The Case of Budding Journalists in Radio Courses in Greece. *Journalism and Media*, 2(2), 155–192. <https://doi.org/10.3390/journalmedia2020010>
- Nicolaou, C., Matsiola, M., Dimoulas, C., Kalliris, G. (2024a). Discovering the Radio and Music Preferences of Generation Z: An Empirical Greek Case from and through the Internet. *Journalism and Media*.
- Nicolaou, C., Matsiola, M., Dimoulas, C., Kalliris, G. (2024b). Outlining the Ethos of Generation Z from and through Music and Radio. *Envisioning the Future of Communication*, 2.
- Nu’azzidane, B., Sa’idah, Z. (2023). Good Morning Young People: Geronimo Fm Radio’s Efforts To Maintain Existence In Generation Z. *Professional: Jurnal Komunikasi Dan Administrasi Publik*, 10(2), 881–888.
- Okeke, A.O., Nwosu, J.C., Ono, G.N. (2020). Use of Radio as a Tool of Learning in Crisis Period. *Nnamdi Azikiwe University Journal of Communication and Media Studies*, 1(2).
- Podara, A., Matsiola, M., Nicolaou, C., Maniou, T., Kalliris, G. (2019, November). Audiovisual Consumption Practices in Post-Crisis Greece: An Empirical Research Approach to Generation Z. *Conference Proceeding of the International Conference on “Filmic and Media Narratives of the Crisis”*. Athens, Greece, 7–8 November 2019.
- Podara, A., Matsiola, M., Nicolaou, C., Maniou, T.A., Kalliris, G. (2022). Transformation of Television Viewing Practices in Greece: Generation Z and Audio-Visual Content. *Journal of Digital Media & Policy*, 13(2), 157–179. https://doi.org/10.1386/jdmp_00034_1
- Puspitasari, E.E., Yuniati, U., Billah, Y.M. (2020). The Existence of Bandung Private Radio through Survey of Generation Z Needs. *Medio*, 1(2), 59–67.
- Quinn-Allan, D. (2010). Public Relations, Education, and Social Media: Issues for Professionalism in the Digital Age. *Asia Pacific Public Relations Journal*, 11(1), 41–55.
- Seemiller, C., Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*, 22(3), 21–26.
- Seemiller, C., Grace, M. (2018). *Generation Z: A Century in the Making*. New York, USA: Routledge.
- Setiawan, H.A., Gerungan, G., Yogatama, A. (2018). Uses and Gratification of Community Radio: A Case Study of Petra Campus Radio. *Nusantara Science and Technology Proceedings*, 410–418.
- Stack, M., Boler, M. (2007). Media and Policy in Education. *Policy Futures in Education*, 5(1), 1–16.
- Tarigan, A.S. (2024). The Effectiveness of the Role of Social Media in Premarital Education for Generation Z in Purwakarta Regency, Indonesia. *Arkus*, 10(1), 508–511.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΠΟΛΙΤΕΣ – ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΧΑΝΔΡΑ

Χρηστάκη Αγγελική

Εκπαιδευτικός ΠΕ06 ΜΕd Διευθύντρια γυμνασίου Χανδρά

Ευσταθοπούλου Αγγελική

Εκπαιδευτικός MSc ΠΕ78 Αναπληρώτρια

Περίληψη

Στο γυμνάσιο του Χανδρά Σητείας γίνονται καθημερινά, βήματα προς την ανάδειξη της πολιτειότητας και της δημιουργίας ενεργών πολιτών με πρωταγωνιστές τους μαθητές του. Η διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό στέκονται αρωγοί των προσπαθειών και των πρωτοβουλιών των μαθητών, δημιουργώντας σταθερό έδαφος και προϋποθέσεις για τη λειτουργία της πολιτειότητας στο σχολείο.

Στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη όρων όπως ήπιες δεξιότητες, ενεργή πολιτειότητα και συμπερίληψη και η σύνδεση της θεωρίας με τη σχολική πραγματικότητα. Η εργασία κινείται σε δύο άξονες: αφενός το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο: θεωρία περί πολιτειότητας, ανάδειξη του ενεργού πολίτη, χρήση ήπιων δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, σύνδεση των μαθημάτων με την πράξη. Αφετέρου, τα παραδείγματα της καθημερινότητας στο γυμνάσιο Χανδρά, η σχολική πραγματικότητα, οι δράσεις και η συνεργασία του πλαισίου με άλλα σχολεία και δίκτυα. Η σε τελική ανάλυση – σύνδεση του σχολείου με την ίδια την κοινωνία και την πραγματική ζωή.

Λέξεις κλειδιά: πολιτεότητα, ενεργός πολίτης, ήπιες δεξιότητες, συμπερίληψη, διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή

Η εποχή της παγκοσμιοποίησης, της οικουμενικότητας, της πληροφορίας και των νέων τεχνολογιών έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές στη ζωή των πολιτών σε κάθε πλευρά του πλανήτη. Η βιοϊατρική αύξησε το προσδόκιμο ζωής του πληθυσμού, αλλά και την ποιότητα αυτής. Οι αυτοματισμοί «έλυσαν» τα χέρια νοικοκυριών και επαγγελματιών. Θεωρητικά, ο ελεύθερος χρόνος του ανθρώπου αυξήθηκε με τις παντός είδους ευκολίες που έχει στην καθημερινότητά του. Καθηγητές και μαθητές απολαμβάνουν τη γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε παντός είδους πληροφόρηση που αφορά τους τομείς τους. Είναι όμως, αυτό αρκετό;

Εδώ αρχίζει μια διαφορετικού τύπου προβληματική, η οποία σχετίζεται με τη διάχυση της πληροφορίας και το πώς αυτή φιλτράρεται προτού χρησιμοποιηθεί. Είναι τα άτομα και δη οι μαθητές έτοιμοι να διαχειριστούν τα τεράστια αποθέματα πληροφορίας και γνώσης που μπορούν να τους παρασχεθούν άμεσα, οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε ζήτημα; Γίνεται ορθή αξιολόγηση και κριτική επεξεργασία τους; Ποια πληροφορία τελικά χρησιμοποιείται, πώς επιλέχθηκε και για πόσο χρονικό διάστημα παραμένει ενεργή στον δέκτη; Γίνεται ο μαθητής φωστήρας γνώσης και αν ναι ποιου τύπου;

Παρατηρούμε συνεχώς, ανθρώπους να αναπαράγουν μονοδιάστατες ειδήσεις, γνώσεις και γνωμικά, σχεδόν αυθαίρετα. Όταν ζητείται ανάλυση του περιεχομένου της πληροφορίας και κριτική αυτής, διαφαίνεται μια ευρύτερη δυσφορία, δυσκολία έκφρασης και εντέλει επικοινωνίας των μερών. Η μονόπλευρη θεώρηση ενός γεγονότος ή μιας τεχνολογίας – όσο σημαντική κι αν είναι – δεν είναι πλέον αρκετή.

Οι σύγχρονοι ορισμοί περί πολιτειότητας, κάνουν λόγο για «ενημερωμένους πολίτες», για συνείδηση: (περιβαλλοντική - οικολογική, ανθρωπιστική, διατροφική, κ.α.) συμμετοχικότητα, ενσυναίσθηση, συμπερίληψη, και τελικά για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η Καρακατσάνη

(2004) κάνει λόγο για την αγωγή στην ιδιότητα του πολίτη, η οποία διόλου δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά διαχέεται σε όλη τη «σχολική ατμόσφαιρα», «ταυτίζεται με το κοινωνικό κλίμα του σχολείου» και συνδέεται με έννοιες που αναφέρονται στη «δημοκρατική ανάπτυξη». (Μιχαήλ, 2019)

Για να ορίσουμε λοιπόν, τον ενεργό πολίτη στο σχολικό πλαίσιο, οφείλουμε πρώτα να αναζητήσουμε τον ρόλο του σχολείου που θα προωθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Προκύπτει συνεπώς, πως ο ρόλος του σχολείου οφείλει να είναι δυναμικός και βοηθητικός τόσο για τους μαθητές, όσο και για το ευρύτερο υποστηρικτικό τους δίκτυο, βοηθώντας τους στο δρόμο της ενηλικίωσης και της προσωπικής τους ανάπτυξης σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ένα σχολείο αρωγός κάθε προσπάθειας προς αυτή την κατεύθυνση που θα λειτουργεί με ήθος, προωθώντας τις αξίες στους μαθητές του, ενδυναμώνοντάς τους ψυχικά και βοηθώντας τους να αναπτύξουν παντός είδους δεξιότητες, με έμφαση στις ήπιες δεξιότητες, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση. Η σύνδεση αυτή μάλιστα, είναι άμεση με τον ορισμό και το περιεχόμενο του όρου «ενεργός πολιτειότητα».

2. Ο ενεργός πολίτης στο σχολείο: Η διαθεματικότητα ως σύμμαχος της πολιτειότητας

Ορίζοντας εν τέλει, τον ενεργό πολίτη καταλήγουμε στην ταύτιση σχεδόν, του ενεργού με τον ενημερωμένο. Δεν δύναται δηλαδή, κανείς να ενεργήσει προς μία κατεύθυνση, εάν σε πρώτη φάση δεν έχει ενημερωθεί σχετικά, δεν έχει αποκτήσει γνώση και γνώμη. Μόνο έτσι τελικά, θα ενδιαφερθεί και θα επιθυμήσει να γίνει φορέας αλλαγής και εξέλιξης. Άλλη έννοια συμπληρωματική της πολιτειότητας είναι η ενσυναίσθηση. Λέξη με βαθύτερο περιεχόμενο, η οποία ουσιαστικά, συνδέει τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω.

Πώς θα φτάσει κάποιος να ενεργήσει και να αποτελέσει φορέα δημιουργίας, εάν πέρα από τη στεία ενημέρωση, δε νιώσει την ανάγκη της συνεισφοράς στα κοινά και την υποχρέωση για αλλαγή πορείας; Κι όλα αυτά, με απώτερο στόχο την αειφορία και την εξέλιξη σε πολλαπλά επίπεδα, τα οποία άπτονται διάφορων αξόνων. Όλα αυτά θα εξετάσουμε παρακάτω, μέσω πραγματικών παραδειγμάτων και πρακτικών που χρόνια τώρα οργανώνονται και γίνονται πράξη στο Γυμνάσιο του Χανδρά Σητείας.

Προτού ολοκληρώσουμε την τοποθέτηση σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο, οφείλουμε να αναφερθούμε και στους άξονες δράσεων της πολιτειότητας. Συνοπτικά, αυτοί σχετίζονται με το αξίωμα του πολίτη, ο οποίος είναι ελεύθερος, υπεύθυνος και ενεργός. Είναι ο πολίτης που έχει τόσο δικαίωμα, όσο και υποχρέωση να συμμετέχει στα κοινά, να διακατέχεται από δημοκρατικές αξίες και να είναι δίκαιος. Η έννοια του πολίτη αποτελεί «αξίωμα με απεριόριστη διάρκεια». Οι μαθητές μέσω των διαφορετικών μαθημάτων τους, ακολουθώντας μαθητοκεντρικές τεχνικές από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού και με γνώμονα τη διαθεματικότητα, ορίζουν την πολιτειότητα από διαφορετικά επίπεδα και πλαίσια κάθε φορά.

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής εισάγει τους μαθητές στις έννοιες της πολιτειότητας. Επιπλέον, τους ενημερώνει για τους άξονες δράσεων και τους ευαισθητοποιεί για τη σημασία και την αξία των κοινωνικών επιστημών. Τέλος, τους βοηθάει να αντιληφθούν τη σύνδεση των κοινωνικών επιστημών με την «πραγματική» ζωή, την καθημερινότητα όπου θα δρουν ως ενεργοί πολίτες. Κεφάλαια όπως η οικονομία, η κοινωνία, οι θεσμοί – κοινωνικοί και πολιτικοί – τα δικαιώματα, η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα όργανά της, δρουν άμεσα και καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η Λογοτεχνία τους ευαισθητοποιεί μέσω της τέχνης του λόγου για όλες τις προβληματικές που θα κληθούν να κρίνουν και να δράσουν. Από την άλλη, η Έκθεση τους βοηθάει να εκφράσουν με λογικά επιχειρήματα όσα έμαθαν, να παρουσιάσουν λύσεις και να οργανώσουν δράσεις – έστω και σε θεωρητικό επίπεδο – για τις θεματικές με τις οποίες καταπιάνονται κάθε φορά. Το ίδιο και τα μαθήματα ξένων γλωσσών τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές για το πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου θα κληθούν να ζήσουν.

Μαθήματα πιο πρακτικά όπως τα εργαστήρια δεξιοτήτων ή η τεχνολογία και οι θετικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία, γεωλογία κλπ), τους παρέχουν τα κατάλληλα εργαλεία που θα χρειαστούν στις δράσεις τους. Μαθαίνουν για το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν νόμους της φυσικής ή της βιολογίας για να λύσουν ζητήματα αειφορίας και να σκεφτούν δράσεις για να προστατέψουν το περιβάλλον, εξασκώντας έτσι την κριτική τους ικανότητα και την ικανότητα για ανάλυση και σύνθεση. Στα εργαστήρια δεξιοτήτων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και ανακαλύπτουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους, ενώ στα καλλιτεχνικά μαθήματα όπως η Μουσική και η Ζωγραφική, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκτονωθούν και να εκφραστούν δημιουργικά.

Τα προγράμματα Erasmus δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εξασκηθούν στις ξένες γλώσσες τις οποίες διδάσκονται ενώ παράλληλα, δημιουργούν την οικουμενική τους συνείδηση. Δημιουργούνται κατά μία έννοια παγκόσμιοι πολίτες, χωρίς ωστόσο, να αναιρείται η τοπική, εθνική και ευρωπαϊκή συνείδηση του ατόμου. Επιπλέον, το μάθημα της πληροφορικής και η χρήση των μέσων Τεχνολογίας, Πληροφορικής και Επικοινωνίας, βοηθάει το μαθητή να εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες από τις οποίες σχεδόν θα εξαρτάται αργότερα. Εκτός όμως, από τη χρήση τους, ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με τις προκλήσεις που μπορεί να παρουσιάσουν με την αλόγιστη εξάρτηση από αυτές και μαθαίνει τρόπους να προστατεύεται και να τις χρησιμοποιεί με λογική και προς πραγματικό όφελός του. Η δημιουργία «ψηφιακού πολίτη» είναι μια πραγματικότητα, η οποία άμεσα και καθοριστικά σχετίζεται κι αυτή με την πολιτειότητα.

Τέλος, ο σχετικά νέος θεσμός του κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου στο σχολείο αποτελεί έναν ακόμα σύμμαχο. Με τη σωστή επικοινωνία και τη δημιουργία δράσεων από πλευράς τους, οι μαθητές μαθαίνουν να ενδυναμώνονται ψυχικά και να αλληλεπιδρούν πιο ουσιαστικά. Προβλήματα σχολικού εκφοβισμού και λανθασμένης χρήσης διαδικτύου μειώνονται ή ακόμα κι εξαλείφονται. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε περίπτωση συγκρούσεων, ανακαλύπτοντας θεσμούς όπως αυτόν της διαμεσολάβησης. Γίνεται αντιληπτό συνεπώς, πως το σχολείο και τα προγράμματα σπουδών προσφέρουν το υλικό, τα εργαλεία και μια πρώτη κατεύθυνση που δύνανται να βοηθήσουν το σχολικό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία ενεργών πολιτών.

Όλα αυτά ωστόσο, δεν αρκεί να παρουσιάζονται ως στείρα γνώση και αποκομμένα από την πράξη και τη ζωή. Η διαθεματικότητα στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, το θερμό, ζεστό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος, η εξωστρέφεια και οι δράσεις του σχολείου, αποτελούν βασικούς παράγοντες ανάπτυξης της πολιτειότητας και παραδείγματα στην πράξη για το τι σημαίνει ενεργός πολίτης. Για τους μαθητές που εκτίθενται σε τέτοια περιβάλλοντα, η συμμετοχικότητα, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ευαισθητοποίηση αποτελούν βίωμα πλέον, το οποίο θα επιδράσει στην εξέλιξή τους και θα τους καθορίσει στην ενήλικη ζωή. Κι έτσι θα επιτευχθεί το ζητούμενο: η ενεργός πολιτειότητα στο πλαίσιο του σχολείου, η οποία ωστόσο καθόλου δεν μένει σε αυτό, αλλά διαχέεται στην κοινωνία από την πρώτη στιγμή.

3. Ανάλυση των αξόνων της πολιτειότητας μέσω των δράσεων του Γυμνασίου Χανδρά

Ακολουθώντας το πρόγραμμα σπουδών και με τη μαθητοκεντρική του προσέγγιση, το γυμνάσιο Χανδρά Σητείας υπήρξε ανέκαθεν αρωγός της πολιτειότητας και σύμμαχος των μαθητών σε όλες τις δράσεις που τους βοηθούν στο στόχο: να γίνουν ενεργοί πολίτες. Γιατί η πολιτειότητα προϋποθέτει δράσεις και εκπαίδευση ήδη από τη σχολική ηλικία. Θέλει πολίτες κοινωνικά ευαισθητοποιημένους, που η συμμετοχή τους στα κοινά και τις δράσεις θα πηγάζει αβίαστα και θα αποτελεί τρόπο ζωής. Σύμφωνα με τη Μιχαήλ, «η ενεργός πολιτειότητα περιλαμβάνει την πληροφόρηση για τις κοινωνικές εξελίξεις και δομές, τη συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που έχει το άτομο ως πολίτης, την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των ιδεών του, το δικαίωμα για διαφάνεια και δικαιοσύνη, την ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικές δράσεις.»

3.1 Συμμετοχικότητα και Συμπερίληψη

Το κάθε σχολείο απαρτίζεται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την κεντρική διοίκηση Δευτεροβάθμιας και είναι χωροθετημένο σε ένα συγκεκριμένο τόπο. Στόχος του σχολείου μας είναι όλοι να αλληλεπιδρούν αρμονικά τόσο μέσα, όσο και έξω από αυτό. Εκπαιδευτικοί και διοίκηση πιστεύουμε πολύ στις συνεργασίες και την ομαδικότητα. Σε όλες τις συνεργασίες και δράσεις μας έχουμε αρωγό την κεντρική διοίκηση και τη Δευτεροβάθμια του νομού μας που τοποθετούνται υψηλά στην πυραμίδα του πυλώνα της πολιτειότητας.

Επιπλέον, το σχολείο μας θεωρεί τη διασύνδεσή του με την τοπική κοινωνία και την ευρύτερη κοινότητα πολύ σημαντική τόσο για την ευημερία του, όσο και για τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτήν. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η ανάδειξη του πρώτου άξονα της πολιτειότητας: η συμμετοχικότητα. Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση, το σχολείο αποτελεί τον έναν μόνο από τους φορείς κοινωνικοποίησης των μαθητών. Συνεπώς, η αλληλεπίδρασή του με τους φορείς όλους: οικογένεια, άλλα σχολεία, κοινωνία είναι αναμφισβήτητη. Για το λόγο αυτό, το γυμνάσιο Χανδρά έχει δημιουργήσει δίκτυο με όμορα σχολεία του νομού, αλλά και με τοπικούς φορείς. Υπάρχει αгаστή συνεργασία και επικοινωνία, ενώ συχνά οργανώνονται δράσεις που προωθούν εκτός από τη βιωματική μάθηση και την έννοια του ενεργού πολίτη.

Μέσω των συνεργασιών, οι μαθητές αναπτύσσουν τις ήπιες δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μαθαίνουν να λειτουργούν σε συνθήκες πίεσης και να εργάζονται σε ομαδικό κλίμα. Η σύνδεση του σχολείου με διαφορετικές και μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, βοηθάει τους μαθητές του γυμνασίου να αναλαμβάνουν ρόλους ευθύνης απέναντι στους μικρότερους συμμαθητές τους. Επιπλέον, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του μέντορα και του καθοδηγητή των μικρότερων παιδιών, γίνονται πιο ώριμοι πνευματικά και συναισθηματικά, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους. Παράλληλα επιτυγχάνεται η ομαλή μετάβαση των μαθητών της Α τάξης στο σχολείο μας την επόμενη σχολική χρονιά.

Επιπλέον, το γυμνάσιο Χανδρά έχει δημιουργήσει σύνδεσμο με τον φορέα πολιτισμού Σητείας, τη Στέγη Βιτσέντζος Κορνάρος όπου συμμετέχει σε δράσεις και διαγωνισμούς τέχνης και λογοτεχνίας. Παράλληλα οι μαθητές γίνονται πρεσβευτές και διαμεσολαβητές που προωθούν τον πολιτισμό του τόπου τους έξω από αυτόν, παρουσιάζοντας σε τοπικό επίπεδο αλλά και σε Πανελλήνιο συνέδριο την εργασία τους με θέμα «Τα μνημεία της Περιοχής μας διηγούνται την ιστορία τους». Για την εργασία αυτή οι μαθητές αξιοποίησαν την άυλη κληρονομιά, παίρνοντας συνεντεύξεις από ηλικιωμένους κατοίκους των χωριών τους και καταγράφοντας μαρτυρίες που κινδύνευαν να χαθούν. Στη συνέχεια έψαξαν σε αρχεία, περιηγήθηκαν, «αφουγκράστηκαν» τα μνημεία, τα πήραν φωτογραφίες και τα βιντεοσκόπησαν και όταν όλο το υλικό ήταν έτοιμο, οι ίδιοι αποφάσισαν τι θα συμπεριλάβουν και άρχισαν την καταγραφή. Την ημέρα της παρουσίασης, ξενάγησαν τους επισκέπτες στα μνημεία και «έδεσαν» την όλη εκδήλωση με ένα πρωτότυπο θεατρικό.

Η συμμετοχικότητα βοηθάει τους μαθητές και στην ανάδειξη της συμπερίληψης. Είναι πιο ανοικτοί στη διαφορετικότητα και πρόθυμοι να επικοινωνήσουν και να βοηθήσουν ανθρώπους ανεξαρτήτου εθνικότητας, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα μετανάστη μαθητή που ήρθε στο γυμνάσιο Χανδρά από την Αλβανία στα μέσα της σχολικής χρονιάς μη γνωρίζοντας καθόλου την ελληνική. Η ένθερμη αποδοχή του από τα παιδιά ήταν συγκινητική. Σύσσωμο το σχολικό πλαίσιο αγκάλιασε το μαθητή, έγιναν δράσεις και ενημερώσεις για τη δημιουργία διαπολιτισμικού πλαισίου στο σχολείο και τα μαθήματα γίνονταν τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά. Σε αυτό βοήθησε φυσικά, και η θετική στάση του μαθητή, ο οποίος ήταν δεκτικός και γνώριζε αγγλικά.

Εφαρμόζοντας επίσης τεχνικές σχολικής διαμεσολάβησης, τις οποίες οι μαθητές μας διδάχτηκαν σε σχετικό σεμινάριο, προωθείται η έννοια της συμπερίληψης και ταυτόχρονα αποτρέπονται περιστατικά εκφοβισμού και γίνεται αποτελεσματική διαχείριση διαφωνιών. Τέλος, το γυμνάσιο συνδέεται με τις οικογένειες των μαθητών και τους καθιστά συμμάχους προς την

καθιέρωση της πολιτειότητας. Οργανώνει σχολές γονέων τα απογεύματα, όπου μπορεί ο καθένας να ενημερωθεί, να εκφραστεί, να εκθέσει τους τυχόν προβληματισμούς του και να αναζητήσει λύσεις και σύνδεση με τους συνανθρώπους, συσφίγγοντας τις σχέσεις.

3.2. Οικονομική Συνείδηση

Ένας ακόμα βασικός άξονας δράσης της ενεργού πολιτειότητας είναι η οικονομική συνείδηση του πολίτη και η στάση του ως καταναλωτή. Σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που βασικό χαρακτηριστικό της είναι ο υπερκαταναλωτισμός – ο οποίος βασίζεται σε σωρεία λανθασμένων προτύπων - η προσέγγιση μιας πιο προσεγμένης οικονομικής συμπεριφοράς φαντάζει αδύνατη. Ένας τρόπος για να αλλάξει αυτό, είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να εξοικιωθούν με τα οικονομικά στην πράξη και να ωθούνται στο να αναλαμβάνουν επιχειρηματικές πρωτοβουλίες. Έτσι, το σχολείο ακολουθεί έναν πρωτότυπο θεσμό: το σχολικό κυλικείο.

Το σχολείο από την περίοδο που αριθμούσε λιγότερους μαθητές, ξεκίνησε με τον τότε διευθυντή, να συντηρεί το κυλικείο του με τη συνεισφορά κατ' αποκλειστικότητα των μαθητών. Φτάνοντας στο σήμερα, οι μαθητές του Γυμνασίου Χανδρά διατηρούν το εβδομαδιαίο καθηκοντολόγιο τους: γνωρίζουν εξ αρχής ποιος θα αναλάβει το κάθε πόστο: καθαριότητα, παρασκευή χυμών, τοστ, προμήθειες. Το ταμείο διατηρεί ο πρόεδρος του πενταμελούς και σε συνεργασία με τους συμμαθητές αποφασίζεται πού θα διοχευτευτούν τα έσοδα: ανανέωση προμηθειών, σχολικές εκδρομές, αγορά νέων συσκευών κ.α.. Με τη δράση αυτή, οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι και συνεπείς στις οικονομικές υποχρεώσεις τους.

Αναζητούν οι ίδιοι τους παραγωγούς που θα τους προμηθεύουν και κανονίζουν τις τιμές που θα πωλούν το τελικό προϊόν τους, ώστε να έχουν κάποιο λογικό κέρδος. Ταυτόχρονα, συνδέονται με την τοπική αγορά, προτιμούν τα τοπικά προϊόντα, εμπλέκουν τους γονείς τους στη διαδικασία παρασκευής προϊόντων προς πώληση και μαθαίνουν στην πράξη διάφορα επαγγέλματα αλλά και την επιχειρηματικότητα. Άξια λόγου είναι επίσης η κοινωνική πολιτική που εφαρμόζουν στο κυλικείο, αφού σιτίζουν δωρεάν και διακριτικά, και σε συνεργασία με τον Δήμο Σητείας, συμμαθητές τους με οικονομικά προβλήματα. Συμμετείχαν στο πρόγραμμα Junior Achievement στο πλαίσιο της λειτουργίας του κυλικείου τους, αποσπώντας διθυραμβικά σχόλια από τους οικονομολόγους της εθνικής τράπεζας. Ειπώθηκε πως τα παιδιά δεν έχουν κάτι επιπλέον να διδαχθούν, αλλά ότι τα ίδια διδάσκουν την υγιή επιχειρηματικότητα.

Καθώς οι μαθητές του Χανδρά αγαπούν τον τόπο τους και πολλοί αναφέρουν ότι επιθυμούν να παραμείνουν και να εργαστούν σε αυτόν, γίνεται προσπάθεια να τους δοθούν διέξοδοι και ιδέες για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Η συμμετοχή του γυμνασίου στην πλατφόρμα Tipping point και τους 100 mentors τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν για την αξιοποίηση της τεχνολογίας και την εφαρμογή της στον τομέα της γεωργίας και της κτηνοτροφίας. Επιπλέον, στο σχολείο μαθαίνουν να αναβιώνουν παλιές καλλιέργειες (βαμβάκι), σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο των Ορέων, ενώ παράλληλα παρασκευάζουν χαρουπόμελο και σαπούνια. Με τον τρόπο αυτό, αποκτούν επαγγελματικές δεξιότητες και τους δίδεται μια εναλλακτική προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης στον τόπο τους.

Τέλος, στο πλαίσιο της Χριστουγεννιάτικης εορτής που οργάνωσε το σχολείο σε συνεργασία με το Δημοτικό, οι μαθητές πώλησαν δικές τους χειροποίητες δημιουργίες: σαπούνια που είχαν δημιουργήσει στο μάθημα της χημείας και δημιουργίες που έφτιαξαν στα καλλιτεχνικά. Κοστολόγησαν τα προϊόντα, τα οργάνωσαν, τα έστησαν και κατάφεραν να τα πουλήσουν όλα, αποκομίζοντας σημαντικό κεφάλαιο για τις δράσεις τους. Μέρος μάλιστα, των εσόδων διατέθηκε σε φιλανθρωπικούς σκοπούς – όπως κάθε χρόνο – αναδεικνύοντας στην πράξη τις αξίες της ενσυναίσθησης, της προστασίας των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και του εθελοντισμού.

3.3. Περιβαλλοντική Συνείδηση και Κυκλοφοριακή Αγωγή

Ένας ακόμα άξονας της πολιτειότητας είναι αυτός της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Οι μαθητές του γυμνασίου Χανδρά είναι πολύ εξοικωμένοι με έννοιες όπως περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, οικολογία, αειφορία, προστασία του περιβάλλοντος. Όντας μέλη πολλών και διαφορετικών περιβαλλοντικών κέντρων της Ελλάδας (ΚΠΕ Αρναίας, ΚΠΕ Αρχανών, ΚΠΕ Ιεράπετρας-Νεάπολης κ.α.), επικοινωνώντας με πανεπιστήμια και φορείς, ενημερώνονται ψηφιακά ή δια ζώσης και δραστηριοποιούνται ενεργά στον τομέα της προστασίας του περιβάλλοντος. Σε συνεργασία με τους παραπάνω φορείς, έχουν οργανώσει δράσεις καθαρισμού και δενδροφυτεύσεων, υγιεινής διατροφής κ.α.. Παράλληλα, παρουσιάζουν τις δράσεις τους στο πλαίσιο αυτών των συνεργασιών, δίνοντας παραδείγματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Επιπλέον, οι μαθητές του γυμνασίου Χανδρά, λαμβάνουν μέρος στην Ολυμπιάδα Φυσικών Κινδύνων και Καταστροφών η οποία οργανώνεται από το συμβούλιο της Ευρώπης και το Υπουργείο Πολιτικής Προστασίας της Κύπρου όπου διακρίνονται για τρία συνεχόμενα έτη. Τις γνώσεις που κατακτούν και τις εργασίες που έκαναν κατά τη διάρκεια της Ολυμπιάδας τις επικοινωνήσαν στην κοινότητα της Σητείας, μέσω ειδικής εκδήλωσης που έγινε από το Γεωπάρκο Σητείας και τον Δήμο.

Επίσης, οι μαθητές όντας ευαισθητοποιημένοι περιβαλλοντικά, λειτουργούν και στο κυλικείο τους κατά κύριο λόγο με είδη πρωτογενούς παραγωγής. Οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τα καρποφόρα δέντρα εντός του σχολικού χώρου, από τα οποία συλλέγουν καρπούς, που πωλούν στο κυλικείο. Παράλληλα, επιλέγουν τη συνεργασία με τοπικούς παραγωγούς φρούτων και τοπικά κέντρα αγοράς για τις προμήθειές τους, με οικολογική συνείδηση, μειώνοντας το περιβαλλοντικό τους αποτύπωμα μέσω της μείωσης των τροφοχιλιόμετρων. Για όλα αυτά έχουν ενημερωθεί από επιστήμονες, φορείς και δράσεις βιωματικές, γι αυτό οι επιλογές τους είναι αβίαστες προς την κατεύθυνση της αειφορίας, αλλά και της προώθησης της κρητικής και μεσογειακής διατροφής.

Το κομμάτι της διατροφής είναι πολύ σημαντικό για το σχολείο και δίνεται σε αυτό ιδιαίτερη έμφαση. Η διευθύντρια του σχολείου και συγγραφέας του βιβλίου *Food for Thought*, κ. Χρηστάκη, οργάνωσε με τους μαθητές θεατρικό βασισμένο στο βιβλίο, το οποίο αναδείχθηκε στην τοπική κοινωνία, ενώ ταξίδεψε και σε σχολεία του νομού Ηρακλείου. Παράλληλα, κι άλλα σχολεία του νομού Λασιθίου θα ανεβάσουν το θεατρικό τόσο στα αγγλικά όσο και στα ελληνικά, ευαισθητοποιώντας το ακροατήριο για τις διατροφικές συνήθειες.

Επιπλέον, σε εκδήλωση που έγινε στο σχολείο την Τσικνοπέμπτη, οι μαθητές αποφάσισαν να οργανώσουν γιορτή με φαγητό. Όλα τα υλικά που χρησιμοποίησαν για το γεύμα τους ήταν παραγωγής των οικογένειών τους. Οι σαλάτες από τον κήπο τους, το ελαιόλαδο από τις ελιές τους, τα κρέατα από τοπικούς παραγωγούς και τα ψάρια, τα ψάρεψε μαθητής τους σχολείου με τον παππού του και τα έφερε απευθείας στο σχολείο.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των επιμέρους αξόνων της ενεργού πολιτειότητας, είναι πρέπει να αναφερθούμε σε δράσεις κυκλοφοριακής αγωγής του γυμνασίου Χανδρά. Οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο του σχολείου τους, από ιδιωτικό εθελοντικό φορέα για την εκμάθηση του Κ.Ο.Κ. και οδήγησαν και οι ίδιοι τα αμαξίδια φορώντας γυαλιά μέθης. Παράλληλα, έλαβαν μέρος σε διαγωνισμό της ΕΡΤ και του ΙΟΑΣ για την οδική ασφάλεια στον οποίο βραβεύτηκαν. Τα παιδιά δημιούργησαν με ψηφιακά μέσα βίντεο το οποίο προβλήθηκε σε ειδική εκδήλωση από την ΕΡΤ3 και προβάλλεται στην εκπαιδευτική τηλεόραση με τίτλο «Ε τι νομίζετε ότι είμαστε βλάκες;», διακομοδώντας ιστορίες κυκλοφοριακής δράσης.

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών για αυτό το ευαίσθητο ζήτημα προκύπτει τόσο από τα μαθήματα, όσο και από την ενημέρωσή τους από φορείς. Μία από τις πολλές διασυνδέσεις του γυμνασίου Χανδρά είναι κι αυτή με το Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας Σητείας. Ψυχολόγος της δράσης επισκεπτόταν το σχολείο ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ενεμέρωνε και συζητούσε με τα παιδιά για τις επιπτώσεις της χρήσης ουσιών και του αλκοόλ και δινόταν έμφαση στα τροχαία ατυχήματα που συμβαίνουν λόγω των απερίσκεπτων οδηγιών ενώ παράλληλα δινόταν έμφαση στην ανάδειξη αξιών και στους τρόπους εκτόνωσης και επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους. Στο τέλος

της παρέμβασης οι μαθητές μαζί με τις ψυχολόγους του προγράμματος, δημιούργησαν επιτραπέζια παιχνίδια από ανακλυκωμένα υλικά, δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των δράσεων στο γυμνάσιο Χανδρά καταδεικνύουν ότι η σύνδεση, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές αβίαστα να γίνουν ενεργοί πολίτες. Σίγουρα, οι όποιες δράσεις και καλές πρακτικές έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολείο, αντιμετώπισαν προκλήσεις και δυσκολίες. Για παράδειγμα, οι μαθητές δεν ήταν πάντα πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους μικρότερους ηλικιακά μαθητές άλλων σχολείων. Αρχικά, οι μαθητές του γυμνασίου έβλεπαν κάπως απαξιωτικά τους μαθητές του δημοτικού και του νηπιαγωγείου. Με την καθοδήγηση ωστόσο, και τη συμβουλευτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το κλίμα αντιστράφηκε: άρχισαν να απολαμβάνουν το νέο τους ρόλο, βοηθώντας και τους μικρότερους μαθητές να εξοικιωθούν με το περιβάλλον του γυμνασίου, ώστε να γίνει η μετάβασή τους από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη πιο εύκολη και ομαλή.

Επιπλέον, τα βασικά χαρακτηριστικά του γυμνασίου Χανδρά: ένα σχολείο μικρό, με λίγους μαθητές και σχετικά απομακρυσμένο από το κέντρο των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων δύναται να αποτελέσει τροχοπέδη με λάθος διαχείριση. Για αυτό, η συνεχής επικοινωνία, η αλληλεπίδραση με φορείς, η συνεργασίες με όμορα σχολεία, η δημιουργία δικτύων, η συμμετοχή σε προγράμματα E-twinning και η ενεργός συμμετοχή σε δράσεις και προγράμματα, αποτελούν την κινητήριου δύναμη προς την εξέλιξη των μαθητών, προσφέροντάς τους ένα παράθυρο προς τον έξω κόσμο.

Οι ίδιοι, πρέπει να αισθάνονται το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς συμμάχους τους και να έχουν κίνητρα συμμετοχής και ουσιαστικής επαφής με αυτούς. Η απόλυτη αποδοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι απαραίτητο συστατικό, όπως και η εμπιστοσύνη που πρέπει να δείχνουν με ουσιαστικό τρόπο στους μαθητές. Εμπιστοσύνη ως προς το ότι μπορούν να καταφέρουν αυτά με τα οποία καταπιάνονται και στο ότι είναι ικανοί να διαμεσολαβήσουν σε σοβαρά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον.

Όπως επισημαίνουν οι Γκολώνη – Φτερνιάτη, «οι σύγχρονες κοινωνίες καταβάλλουν προσπάθειες για την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και την πιο ενεργή συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνικοπολιτική ζωή». Η εκπαίδευση μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και μέσω πιο εξειδικευμένων μαθημάτων – σε ευρωπαϊκή και παγκόσμια κλίμακα – δίνει τις κατευθύνσεις για την πολιτειότητα. Μένει μόνο, το σχολείο με το ανθρώπινο δυναμικό του να λειτουργεί με εξωστρέφεια, διάθεση συμπερίληψης και αλληλεπίδρασης και να αφουγκράζεται τις ανάγκες της κοινωνίας και κυρίως των μαθητών του, ώστε να αποτελέσει τον σύμμαχο για την ανάδειξη ενεργών πολιτών. Το παράδειγμα του γυμνασίου Χανδρά καταδεικνύει απόλυτα ότι με αगाστή συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης και με δράσεις και στάσεις μαθητοκεντρικές, η ανάδειξη ενεργών πολιτών είναι μια σχεδόν φυσική εξέλιξη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2006). «Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση» Στο Α. Λιοναράκης, επιμ., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης. Αθήνα: Προπομπός
- Γκολιώνη Β., Φτερνιάρη Α. (2009), «Η προώθηση της Πολιτειότητας στα διδακτικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού», Πανεπιστήμιο Πατρών, στο <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1316/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7%20%CE%93%CF%81>

%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC.%20%CE
%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B5
%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.%20%CE%A0%CE%B1%CE
%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3.%20%CE%95%CF%84%CE%B1
%CE%B9%CF%81.pdf

Μιχαήλ Α. (2020), «Ενεργός Πολιτειότητα και Συμμετοχικότητα – Μια διδακτική παρέμβαση με στοιχεία Freinet σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον», Δημοκρήτιο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11109/1/MichailA_2019.pdf

Μπαμπάλης Θ., Τσώλη Κ. (2021), «Τομείς Καλλιέργειας Δεξιοτήτων», ΕΚΠΑ, εκδόσεις Π.Ε. Πετράκης

Σακκαλή, Στ. (2020), «Η ιδιότητα του πολίτη, η έννοια της πολτειότητας και των κοινών στο βιβλίο της Ε' δημοτικού Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή», ΕΑΠ, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, στο file:///C:/Users/User/Desktop/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B5%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CE%95%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20-%20%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A0%CE%97%20%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A5%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%91.pdf

Ξερόγλωσση

Cristaki A. (2012), *Food for Thought*, MC Graphics

ΨΗΦΙΑΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Ο ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΤΟΜΕΑ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΤΗΛΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Γαρίνη Σωτηρία

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μπρώνη Γεωργία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να διερευνήσει τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την εφαρμογή της τηλεργασίας μετά την πανδημία Covid-19 στη Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα. Η έρευνα έχει ως στόχο να αναδείξει τις αλλαγές, τις προκλήσεις και τις επιπτώσεις που έφερε η πανδημία στον τρόπο λειτουργίας της Δημόσιας Διοίκησης και στην παροχή υπηρεσιών προς τους πολίτες. Πέραν των προκλήσεων, αναδεικνύονται ευκαιρίες, όπως η ευελιξία στην εργασία, η βελτίωση της προσβασιμότητας των υπηρεσιών και η αύξηση της αποτελεσματικότητας των διοικητικών διαδικασιών.

Εν κατακλείδι, είναι προφανές ότι η πανδημία αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα ως προς την υιοθέτηση και την επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού σε πολλές υπηρεσίες. Οι προβληματισμοί και οι ερωτήσεις που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα της ανάδειξης των επιπτώσεων αλλά και των πιθανών κατευθύνσεων για το μέλλον του ψηφιακού μετασχηματισμού στη Δημόσια Διοίκηση.

Λέξεις Κλειδιά: ψηφιακός μετασχηματισμός, τηλεργασία, πανδημία Covid-19, Δημόσια Διοίκηση

1. Εισαγωγή

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός του δημόσιου τομέα και η εφαρμογή της τηλεργασίας στην ελληνική πραγματικότητα αποτελούν σημαντικά θέματα που έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η δημόσια διοίκηση και οι εργαζόμενοι σε αυτήν. Η τεχνολογία έχει διαμορφώσει νέες δυνατότητες για την αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών και τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δημόσιων οργανισμών και των πολιτών (Battisti, 2020).

Στην Ελλάδα, ο δημόσιος τομέας έχει ξεκινήσει τη διαδικασία του ψηφιακού μετασχηματισμού, εισάγοντας νέες τεχνολογίες και διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των πόρων και την παροχή καλύτερων υπηρεσιών προς τους πολίτες. Ένας σημαντικός τομέας αυτού του μετασχηματισμού είναι η τηλεργασία, η οποία έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία ιδίως στο πλαίσιο των προσπάθειών για ενίσχυση της ευελιξίας και της αποδοτικότητας των δημόσιων υπηρεσιών.

Η τηλεργασία προσφέρει πλεονεκτήματα όπως η εξοικονόμηση χρόνου και χρημάτων για τους εργαζόμενους, η μείωση της κίνησης και του κυκλοφοριακού κομπούζιου, καθώς και η δυνατότητα για ευέλικτο ωράριο εργασίας. Ωστόσο, απαιτείται η κατάλληλη υποδομή και πολιτικές που θα υποστηρίξουν αυτήν τη μορφή εργασίας, καθώς και μέτρα για την ασφάλεια δεδομένων και τη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας.

Γενικά, ο ψηφιακός μετασχηματισμός και η τηλεργασία αναμένεται να συνεχίσουν να αναπτύσσονται στον δημόσιο τομέα της Ελλάδας, συμβάλλοντας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της ευελιξίας και της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται στους πολίτες (Τσακανίκας, 2014).

2. Κυρίως μέρος

Η τηλεργασία, ως μια μορφή εργασίας που επιτρέπει στους εργαζόμενους να εργάζονται εκτός των παραδοσιακών γραφείων τους, έχει γνωρίσει μια εξέλιξη μετά την έλευση της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα.

Με την έλευση της πανδημίας του COVID-19, η τηλεργασία έγινε ουσιαστικά αναγκαία για πολλούς εργαζόμενους και επιχειρήσεις. Τα μέτρα αποφυγής κοινωνικών επαφών που επιβλήθηκαν από τις αρχές ανάγκασαν πολλές επιχειρήσεις να υιοθετήσουν τηλεργασία σε μεγάλη κλίμακα. Αυτή η αλλαγή ανοίγματος στην τηλεργασία σηματοδότησε μια νέα εποχή στον τρόπο που οργανώνονται και λειτουργούν οι επιχειρήσεις στην Ελλάδα.

Πολλοί εργαζόμενοι προσαρμόστηκαν σε αυτήν τη νέα πραγματικότητα, ενώ ορισμένοι αντιμετώπισαν προκλήσεις όπως η δυσκολία να διαχειριστούν τον χρόνο τους και να διατηρήσουν την εργασιακή τους παραγωγικότητα. Ωστόσο, πολλές επιχειρήσεις αποφάσισαν να διατηρήσουν την τηλεργασία ως μια μόνιμη ή τουλάχιστον εναλλακτική λύση εργασίας. Αυτό οφείλεται σε οφέλη όπως η μείωση του κόστους λειτουργίας και η αύξηση της εργασιακής ευελιξίας.

Λίγο αργότερα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), στις 11 Μαρτίου 2020, κήρυξε την κατάσταση έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία που προκλήθηκε από τον ιό COVID-19 ως διεθνή πανδημία, η Ελλάδα, όπως και η πλειονότητα των χωρών παγκοσμίως, ανακοίνωσε εθνικό λουκέτο, περιορίζοντας τη μη απαραίτητη κινητικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, προκειμένου να αποτραπεί η επέκταση της πανδημίας. Στο πλαίσιο αυτών των μέτρων, οι εργαζόμενοι, συμπεριλαμβανομένης της πλειονότητας των δημοσίων υπαλλήλων που δεν υπηρετούσαν σε βασικές θέσεις σχετικές με την πανδημία (π.χ. γιατροί, νοσηλεύτες), υποχρεώθηκαν να εργάζονται από το σπίτι τους, με εξαίρεση τα σχολεία τα οποία επίσης έκλεισαν.

Μέχρι τότε, η επικράτηση της τηλεργασίας στην Ελλάδα ήταν περιορισμένη και οι περισσότεροι εργαζόμενοι και οργανισμοί τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα δεν είχαν καμία εμπειρία με την τηλεργασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τηλεργασία δεν είχε εφαρμοστεί ποτέ στο παρελθόν και ούτε υπήρχε κάποια πρόβλεψη γι' αυτήν, στην ελληνική δημόσια διοίκηση. Ως αποτέλεσμα, οι οργανισμοί που ήταν επιλέξιμοι για την τηλεργασία που προκλήθηκε από το COVID-19 έπρεπε να αναπτύξουν ή/και να χρησιμοποιήσουν νέες διαδικασίες και εργαλεία για τη μετάβαση σε αυτή τη νέα ρύθμιση εργασίας, ενώ οι εργαζόμενοι αντιμετώπισαν μια ξαφνική απαίτηση να συνεχίσουν την εργασία τους μακριά από το συνηθισμένο εργασιακό τους περιβάλλον. Εκείνη την εποχή, το ελληνικό νομικό/κανονιστικό πλαίσιο για την τηλεργασία ήταν αρκετά περιορισμένο και αποκαλύφθηκε και συζητήθηκε η ανάγκη για ένα πιο λεπτομερές νομικό πλαίσιο (Καλογήρου, 2015).

Ωστόσο, λίγους μήνες αργότερα, δηλαδή στις αρχές Ιουνίου 2020, τα περιοριστικά μέτρα σε εθνικό επίπεδο αναστάλησαν και οι περισσότεροι εργαζόμενοι, συμπεριλαμβανομένων όλων των δημοσίων υπαλλήλων, εκτός από εκείνους που αντιμετώπιζαν προβλήματα υγείας, κλήθηκαν να επιστρέψουν στον προκαθορισμένο χώρο εργασίας τους. Στις αρχές του φθινοπώρου του 2020, όταν καταγράφηκε το δεύτερο κύμα της πανδημίας, ζητήθηκε και πάλι από τους εργαζόμενους να εργάζονται από το σπίτι, αλλά σε σύγκριση με το πρώτο κύμα της πανδημίας, η εργασία από το σπίτι εφαρμόστηκε σε λιγότερο εντατικό βαθμό και η πλειονότητα των εργαζομένων στην ελληνική δημόσια διοίκηση εργάστηκε εν μέρει στον προκαθορισμένο χώρο εργασίας τους και εν μέρει στο σπίτι. Από τον Μάιο του 2021 και μετά, τα περιοριστικά μέτρα ως απάντηση στην πανδημία COVID-19 χαλαρώθηκαν σταδιακά και η συχνότητα της τηλεργασίας άρχισε να μειώνεται. Τον Ιούνιο του 2021 τέθηκε σε ισχύ ένα νέο νομικό πλαίσιο για την τηλεργασία. Οι κύριες διατάξεις που περιελήφθησαν ήταν: ο εθελοντικός χαρακτήρας της τηλεργασίας υπό κανονικές συνθήκες, σε

περίπτωση υγείας έκτακτης ανάγκης, η τηλεργασία μπορεί να είναι υποχρεωτική, η υποχρέωση των εργοδοτών να παρέχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό στους τηλεεργαζόμενους και να καλύπτουν τυχόν δαπάνες για τη συντήρησή του, η απαίτηση ότι κάθε επιτήρηση των τηλεεργαζομένων θα πρέπει να σέβεται το κανονιστικό πλαίσιο για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και το δικαίωμα των τηλεεργαζομένων να αποσυνδέονται από την εργασία (Τσώκος 2020).

2.1 Τηλεργασία πριν την Πανδημία

Πριν από την πανδημία, η Ελλάδα υστερούσε στην υιοθέτηση της τηλεργασίας, καταλαμβάνοντας την 18η θέση μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ το 2017. Μόνο το 5% των εργαζομένων ασχολούνταν με τακτική τηλεργασία, σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Εργασίας (ILO). Αυτό βρισκόταν σε πλήρη αντίθεση με τα πολύ ανεπτυγμένα έθνη όπως η Γερμανία, η Αγγλία και οι ΗΠΑ, όπου η εξ αποστάσεως απασχόληση άνθιζε και αντιπροσώπευε έως και το 50% ορισμένων επαγγελματικών τομέων.

Η αργή εφαρμογή της τηλεργασίας στη χώρα μας μπορεί να αποδοθεί στη διαρκή πρόκληση προσαρμογής στις εξελισσόμενες συνθήκες. Αυτές οι συνθήκες περιλαμβάνουν τόσο τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία όσο και τις σύγχρονες οργανωτικές δομές εντός των επιχειρήσεων. Επιπλέον, ο δημόσιος τομέας τείνει να είναι πιο παραδοσιακός στην προσέγγισή του στην απασχόληση, ευνοώντας τις τυπικές μεθόδους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η τηλεργασία μπορεί να μην είναι κατάλληλη για κάθε οργανισμό του δημόσιου τομέα. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μόνο για εκείνους τους οργανισμούς που μπορούν να επιδείξουν πραγματική ανάγκη και να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την υλοποίησή του (Κυριακούλιας 2020).

Σε σύγκριση με άλλες έρευνες που έγιναν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ελλάδα έχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά τηλεργασίας. Το συνολικό ποσοστό τηλεργασίας στη χώρα μας υπολογίστηκε σε 4,3% το 2009 και αυξήθηκε ελαφρά στο 5,3% το 2019. Συγκεκριμένα, η περιστασιακή τηλεργασία αντιπροσώπευε το 2,4% το 2009 και παρουσίασε μέτρια άνοδο κατά μία ποσοστιαία μονάδα φθάνοντας στο 3,4% το 2019. Η σταθερή τηλεργασία, τόσο το 2009 όσο και το 2019, δεν ξεπέρασε το 2% της συνολικής απασχόλησης και συγκεκριμένα το 1,9% (Κυριακούλιας 2020).

Η τηλεργασία γνώρισε σταδιακή αύξηση της δημοτικότητας τα τελευταία δέκα χρόνια, αν και όχι με εκθετικό ρυθμό. Στοιχεία έρευνας από την Ευρωπαϊκή Ένωση αποκαλύπτουν ότι το 2009 η τηλεργασία αντιπροσώπευε το 12,4% του εργατικού δυναμικού, ποσοστό που αυξήθηκε στο 16,1% έως το 2019. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα είχε χαμηλότερα ποσοστά. Στην Ευρώπη το 2019, η τηλεργασία αφορούσε κυρίως αυτοαπασχολούμενα άτομα και όχι εργαζόμενους σε παραδοσιακές ρυθμίσεις εργασίας (European Commission 2017).

Με βάση την έρευνα που διεξήγαγε ο Π. Κυριακούλης στο Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Εργατικού Δυναμικού, διαπιστώθηκε ότι σημαντική μερίδα ατόμων στην Ελλάδα ασχολείται με την εξ αποστάσεως εργασία. Συγκεκριμένα, το 37% όσων είναι αυτοαπασχολούμενοι και το 12,7% των μισθωτών έχουν τη δυνατότητα να «εργάζονται από το σπίτι». Όσον αφορά τους αυτοαπασχολούμενους, το 4,9% ανέφερε ότι εργάζεται περιστασιακά από το σπίτι το 2019, ενώ το 3% δήλωσε ότι το κάνει συνήθως. Μεταξύ των εργαζομένων, τα ποσοστά ήταν ελαφρώς χαμηλότερα, με το 2,9% να εργάζεται περιστασιακά από το σπίτι και το 1,4% να το κάνει σε τακτική βάση. Αυτά τα στατιστικά στοιχεία ρίχνουν φως στην επικράτηση της τηλεργασίας στην Ελλάδα πριν από την πανδημία του Covid-19.⁵⁷

2.2 Η Τηλεργασία μετά στην Πανδημία

Σε ολόκληρο το έθνος μας, η κρίση του COVID-19 είχε ως αποτέλεσμα την προσωρινή διακοπή των οικονομικών λειτουργιών σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς σε ολόκληρη την

⁵⁷ Άρθρο Ε.Κρητικού από το περιοδικό «Οικονομικά Χρονικά», τεύχος 169, ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ, Αθήνα 2020, σελ 14

επικράτεια. Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, εφαρμόστηκαν έκτακτα μέτρα για τη διασφάλιση των θέσεων εργασίας, την ενίσχυση της ρευστότητας των επιχειρήσεων, την εφαρμογή ευέλικτων ωρών εργασίας και την προώθηση της τηλεργασίας. Η πανδημία έχει αναγκάσει τόσο τους δημόσιους όσο και τους ιδιωτικούς οργανισμούς να προσαρμοστούν σε αυτές τις μοναδικές συνθήκες εφαρμόζοντας κυβερνητικές οδηγίες και υιοθετώντας καινοτόμες πρακτικές εργασίας που προηγουμένως βρίσκονταν στα σπάργανα. Η τηλεργασία έχει αναδειχθεί ως εξέχουσα λύση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου πανδημίας, με τους οργανισμούς παγκοσμίως να την υιοθετούν ως μέσο βελτίωσης των συνολικών συνθηκών εργασίας για τους εργαζόμενους, ιδιαίτερα υπό το φως της τρέχουσας κατάστασης.

Η τηλεργασία έχει αναγνωριστεί από το CDC⁵⁸ και άλλες υγειονομικές αρχές ως μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού. Ελαχιστοποιώντας τη διαπροσωπική επαφή στο χώρο εργασίας, η τηλεργασία μειώνει σημαντικά τον κίνδυνο μετάδοσης. Από την έναρξη της πανδημίας, έχουν προκύψει διάφορες εκτιμήσεις σχετικά με την υιοθέτηση της τηλεργασίας. Για παράδειγμα, το Eurofound ανέφερε ότι σχεδόν το 40% των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση πέρασαν στην τηλεργασία πλήρους απασχόλησης. Πιο πρόσφατα, μια μελέτη που διεξήχθη από το Κοινό Κέντρο Ερευνών (ΚΚΕρ) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υποδηλώνει ότι περίπου το 25% των εργαζομένων σε τομείς που μπορούν να εργαστούν με τηλεργασία έχουν ασπαστεί πλήρως αυτόν τον τρόπο απασχόλησης (Κοντιάδης 2020).

Ως απάντηση στην αναμφισβήτητη σχέση μεταξύ της μετάδοσης του ιού και των συγκεντρώσεων στο χώρο εργασίας, σημαντικό μέρος των μέτρων που εφαρμόστηκαν επικεντρώθηκαν σε κανονισμούς που αφορούν τις συνθήκες εργασίας. Κατά συνέπεια, η τηλεργασία εμφανίστηκε ως μια βιώσιμη εναλλακτική λύση για την παρουσία των εργαζομένων στους χώρους εργασίας τους στη χώρα μας και η αποτελεσματικότητά της δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Στην πραγματικότητα, έπαιξε σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην κάλυψη προσωρινών κενών θέσεων εργασίας που προκλήθηκαν από την πανδημία αλλά και στη διάσωση υφιστάμενων θέσεων.

Τα νομοθετικά μέτρα που είναι κρίσιμα για την καθιέρωση της τηλεργασίας περιλαμβάνουν το άρθρο 4 παρ. 2 της από 11.03.2020 Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου, η οποία αναφέρεται στα «Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση των δυσμενών επιπτώσεων από την εμφάνιση του κορωνοϊού COVID-19 και την αναγκαιότητα περιορισμού της μετάδοσής του» (Α' 55). Η διάταξη αυτή παρέχει στους εργοδότες την εξουσία να εφαρμόζουν μονομερώς ρυθμίσεις εργασίας εξ αποστάσεως, ενώ τονίζει την ευθύνη τους να τηρούν τους όρους που περιγράφονται στις ατομικές συμβάσεις εργασίας του προσωπικού τους.

Το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων εξέδωσε την εγκύκλιο 10221/239/04.03.2021, με την οποία παρέχονται διευκρινίσεις σχετικά με την παράγραφο 1α) των στοιχείων 8689/198/25.02.2021 ΚΥΑ (Β'756) και το σημείο 3 του Πίνακα που περιλαμβάνεται στην παράγραφο 1Β του άρθρου. 1 από τα προαναφερθέντα στοιχεία.

Σύμφωνα με τη Δ1α/ΓΠ.οκ.13805/03.03.2021 ΚΥΑ (Β' 843), οι επιχειρήσεις με παρουσία σε οποιαδήποτε Περιφερειακή Ενότητα της χώρας οφείλουν να τηρούν την απαίτηση υλοποίησης εξ αποστάσεως εργασίας για τους υπαλλήλους τους έως 31/03/2021. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η εργασία μπορεί να παρασχεθεί εξ αποστάσεως μέχρι το πενήντα τοις εκατό (50%) του συνολικού αριθμού των εργαζομένων.

Σύμφωνα με το σημείο 3 του Πίνακα που περιγράφεται στην παράγραφο 1Β του άρθρου 1 στα σημεία Δ1α/ΓΠ.οκ.13805/03.03.2021 ΚΥΑ (που βρίσκεται στη δεύτερη στήλη με την ένδειξη «ΥΨΗΛΑ ΑΥΞΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΙΝΔΥΝΟΥ» και στην τρίτη κουκκίδα), υπάρχει Απαίτηση για την υποχρεωτική τηλεργασία που πρέπει να εφαρμόζεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό, εφόσον ευθυγραμμίζεται με τη φύση των εργασιών. Αυτό ισχύει ανεξάρτητα από το εάν οι εργαζόμενοι ανήκουν ή όχι σε μια ευάλωτη ομάδα που βρίσκεται σε αυξημένο κίνδυνο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ιδιαίτερα σε περιοχές με πολύ υψηλό επίπεδο κινδύνου, αναμένεται ότι το 60% του

⁵⁸ Το CDC είναι ένα από τα σημαντικότερα λειτουργικά συστατικά του Τμήματος Υγείας και Ανθρωπίνων Υπηρεσιών στις Η.Π.Α.

συνολικού εργατικού δυναμικού θα απασχοληθεί σε τηλεργασία, υπό την προϋπόθεση ότι είναι κατάλληλη για τις εργασιακές τους ευθύνες.

Ο κύριος στόχος των προαναφερθέντων ενεργειών είναι η διατήρηση της απασχόλησης, η διασφάλιση της εισοδηματικής σταθερότητας και η ενίσχυση της βιωσιμότητας των οργανισμών, όλα με απώτερο στόχο την εκκίνηση των οικονομικών λειτουργιών μόλις αρθούν οι περιορισμοί, ελαχιστοποιώντας παράλληλα την εξάντληση των πόρων (Εκθεση του Διοικητή της Τράπεζας της Ελλάδος για το έτος 2020).

Χωρίς αμφιβολία, η τηλεργασία προσφέρει μια λύση για την παρούσα κατάσταση, διασφαλίζοντας τη σταθερότητα της εργασίας και διατηρώντας πτυχές ομαλότητας στην οικονομία, ακόμη και σε αυτές τις εξαιρετικές συνθήκες. Μια πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι οι εργαζόμενοι έχουν θετική άποψη για την τηλεργασία και έχουν μεγάλες ελπίδες για την εφαρμογή της.

2.4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στις 16 Ιουλίου 2002, επικυρώθηκε η «Συμφωνία Πλαίσιο για την Τηλεργασία» από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου συμμετείχαν οι εργοδότες και οι εργαζόμενοι στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Διαλόγου (Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, 2003). Με αυτή την συμφωνία, παρατηρείται η προσαρμογή των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων και εξελίξεων στις εργασιακές σχέσεις. Η συγκεκριμένη συμφωνία δεν ήταν δεσμευτική Ευρωπαϊκή Οδηγία για τις Ευρωπαϊκές Χώρες και επομένως εξαρτόνταν από την πρωτοβουλία του κάθε νομοθέτη, των κοινωνικών εταίρων της κάθε χώρας. Στην Ελλάδα, η νομοθεσία για την τηλεργασία έγινε το 2006- 2007, όπου για πρώτη φορά υπήρχε ο όρος τηλεεργαζόμενος σε όλους του επαγγελματικούς κλάδους (Ο.Κ.Ε., 2020). Ωστόσο, η τηλεργασία γνώρισε σταδιακή αύξηση της δημοτικότητας τα τελευταία δέκα χρόνια, αν και όχι με εκθετικό ρυθμό. Στοιχεία έρευνας από την Ευρωπαϊκή Ένωση αποκαλύπτουν ότι το 2009 η τηλεργασία αντιπροσώπευε το 12,4% του εργατικού δυναμικού, ποσοστό που αυξήθηκε στο 16,1% έως το 2019. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι η Ελλάδα είχε τα χαμηλότερα ποσοστά το 2019, διότι η τηλεργασία αφορούσε κυρίως αυτοαπασχολούμενα άτομα και όχι εργαζόμενους σε παραδοσιακές ρυθμίσεις εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Όσο αφορά για τις συγκλίσεις μεταξύ της Ελλάδας και των Ευρωπαϊκών Χωρών διαπιστώνονται στην ανάπτυξη των Ψηφιακών Υπηρεσιών και της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα δημιούργησε το 2019 το Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, το οποίο λειτουργεί συντονισμένα και συνεργάζεται τόσο με το δημόσιο όσο και με τον ιδιωτικό τομέα, τους ερευνητικούς και τεχνολογικούς φορείς της χώρας, την ακαδημαϊκή και επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία. Ξεκίνησαν δράσεις κα έργα που έχουν σαν στόχο να ενισχύσουν την Ψηφιακή Στρατηγική και τη Διαλειτουργικότητα αλλά και να ενισχύσουν τις Τηλεπικοινωνίες και τις Ψηφιακές Δεξιότητες. Το ίδιο υφίστανται και άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες, όπως η Εσθονία και η Δανία, οι οποίες είναι πρωτοπόρες στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, με προηγμένες πλατφόρμες που επιτρέπουν σχεδόν όλες τις δημόσιες υπηρεσίες να παρέχονται ψηφιακά. Η Εσθονία, για παράδειγμα, προσφέρει υπηρεσίες, όπως ηλεκτρονική ψηφοφορία και ψηφιακές ταυτότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Στην Υγεία και στην Τηλεϊατρική, η πανδημία COVID-19 προκάλεσε ταχεία και αιφνίδια αύξηση στη ζήτηση και τη χρήση τηλεϊατρικής. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα υιοθέτησε την τηλεϊατρική κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπου τα νοσοκομεία και οι κλινικές παρέχουν εξ'αποστάσεως. Το ίδιο συμβαίνει και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως Σουηδία και Ολλανδία, οι οποίες είχαν ενσωματώσει την τηλεϊατρική στις καθημερινές πρακτικές υγειονομικής περίθαλψης πριν την Πανδημία, με εξελιγμένες πλατφόρμες και ευρεία αποδοχή από τους πολίτες και τους επαγγελματίες υγείας (OECD Health at a glance, 2020).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και αρκετές αποκλίσεις από τις άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες, όσον αφορά τον ψηφιακό μετασχηματισμό και τις υποδομές ψηφιακής συνδεσιμότητας. Η Ελλάδα καθυστέρησε στην υλοποίηση μέτρων και πιο συγκεκριμένα στις υποδομές της ψηφιακής συνδεσιμότητας. Για παράδειγμα, η ταχύτητα του Διαδικτύου στην Ελλάδα παραμένει χαμηλότερη σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με εκθέσεις η Ελλάδα κατατάσσεται χαμηλά στην Ευρώπη όσον αφορά την ταχύτητα και την ποιότητα των ευρυζωνικών συνδέσεων. Ενώ, η Δανία είναι μεταξύ των χωρών που έχουν την καλύτερη κάλυψη των 4G και των δικτύων της επόμενης γενιάς. Το ίδιο και η Φιλανδία έχει δημιουργήσει μια δωρεάν online σειρά μαθημάτων (Elements of AI), όπου έχει στόχο να τους εκπαιδεύσει στην κατανόηση της τεχνητής νοημοσύνης.

2.6. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Η ψυχική ευημερία των ατόμων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από κρίσεις υγείας, συμπεριλαμβανομένης της συνεχιζόμενης πανδημίας COVID-19, η οποία κατέστησε αναγκαία τη λήψη αυστηρών μέτρων απομόνωσης (Parola et al., 2020). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι ψυχολογικές επιπτώσεις μιας πανδημίας εκδηλώνονται με σημαντική χρονική καθυστέρηση και συχνά επιμένουν πολύ μετά το τέλος της κρίσης, ιδιαίτερα για εκείνους που ήδη αντιμετωπίζουν ψυχικές ασθένειες (Holmes et al., 2020).

Εν μέσω της πανδημίας, έχουν γίνει προσπάθειες για την αντιμετώπιση των άμεσων συνεπειών. Ωστόσο, αυτά τα μέτρα έχουν καταλήξει ακούσια σε κοινωνική απομόνωση, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την έμφυτη ανθρώπινη φύση μας (Singh & Singh, 2020). Αυτή η αντίφαση τοποθετεί τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες σε μια θέση όπου βιώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και άλλων ψυχικών διαταραχών, μειώνοντας τελικά τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική ευημερία (Singh & Singh, 2020). Επιπλέον, τα αυστηρά μέτρα που εφαρμόζουν οι κυβερνήσεις, όπως η κοινωνική απόσταση, ανάγκασαν τους ενεργητικούς πολίτες να περιοριστούν στα σπίτια τους, οδηγώντας σε παρατεταμένη δυσφορία. Αυτή η δυσφορία εκδηλώνεται με συμπτώματα ψυχολογικού τραύματος, έντονου θυμού και σύγχυσης (Holmes et al., 2020).

Με βάση τα ευρήματα των Wester et al. (2022), ανακαλύφθηκε ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας στην Ευρώπη παρουσίασαν μια ελαφρά αύξηση της μοναξιάς κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 2020 και καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας. Τέλος, η περίοδος της πανδημίας παρουσίασε έναν επιπλέον κίνδυνο για τους ψυχικά επιβαρυνμένους ασθενείς, καθώς οδήγησε σε αύξηση της αυτοκτονίας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες όπως η απώλεια εργασίας, οι αυξημένες οικονομικές ανάγκες, η αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας και η κατανάλωση αλκοόλ και οι επιζήμιες συνέπειες της κοινωνικής απομόνωσης. Αυτά τα συνδυασμένα στοιχεία έχουν αναγνωριστεί ως ερεθίσματα για αυτοκτονική συμπεριφορά

2.7. ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΡΓΑΣΙΑ

Στις 7 Ιουνίου 2021, ο Υπουργός Εσωτερικών Μάκης Βορίδης κατά τη διάρκεια της ομιλίας του στην αρμόδια Επιτροπή της Βουλής, στο πλαίσιο της συζήτησης για το σχέδιο νόμου που αφορά στην τηλεργασία, ανέφερε ότι θα αναβαθμιστεί τόσο ο ρόλος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης όσο και η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού του Δημοσίου Τομέα προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες προκλήσεις και να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στη νέα εποχή. Επιπλέον, ανακοίνωσε την υλοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, σε υλοποίηση της συνεργασίας που έχει συνάψει το ΕΚΔΔΑ με τη Microsoft (Ελληνική Δημοκρατία).

Ο Υπουργός Επικρατείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης Κυριάκος Πιερρακάκης στις 11 Σεπτεμβρίου 2022 κατά τη διάρκεια των δηλώσεων του περιγράφει την ψηφιακή πρόοδο της Ελλάδας την τελευταία τριετία. Επιπλέον, έκανε αναφορά στην πρόοδο, η οποία βρίσκεται ακόμα εν εξελίξει και ότι στα επόμενα χρόνια θα υλοποιηθούν τα μεγάλα ψηφιακά έργα της Βίβλου

Ψηφιακού Μετασχηματισμού. Τέλος, υποστήριζε ότι θα υλοποιηθεί το όραμα του Πρωθυπουργού Κυριάκου Μητσοτάκη για μια Ελλάδα σύγχρονη και εξωστρεφή (netweek).

Στις 18 Ιανουαρίου 2023, ο Υπουργός Επικρατείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης Κυριάκος Πιερρακάκης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης του ανέφερε ότι μέχρι και το 2019 η Ελλάδα είχε δαπανήσει σημαντικά κονδύλια στον ψηφιακό μετασχηματισμό, ωστόσο το αποτέλεσμα δεν ήταν το επιθυμητό. Αυτό συνέβη γιατί έλειπε εκείνη η ενιαία και οριζόντια δομή που θα διέθετε συνολική εικόνα για τις εκκρεμότητες και τις ανάγκες της χώρας. Επιπλέον, η ψηφιακή μετάβαση, λοιπόν, ήταν μια απολύτως συνειδητή και λεπτομερώς σχεδιασμένη πολιτική της Κυβέρνησης και του Πρωθυπουργού ξεχωριστά. Τέλος, σε αυτό το πλαίσιο, ο COVID-19 λειτούργησε ως επιταχυντής του σχεδιασμού τους, μετατρέποντας την εκκρεμότητα σε αναγκαιότητα (Εφημερίδα Μανιφέστο).

5. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εργασίας έχει διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη Δημόσια Διοίκηση, χρησιμεύοντας ως ζωτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των αβεβαιοτήτων που προκαλεί η πανδημία. Αγκαλιάζοντας την τηλεργασία, η κυβέρνηση μπόρεσε να κατανείμει αποτελεσματικά τους πόρους της, διασφαλίζοντας ότι κατευθύνονταν σε τομείς που απαιτούν άμεση προσοχή. Αυτή η επέκταση των ευέλικτων ρυθμίσεων εργασίας στον δημόσιο τομέα όχι μόνο παρείχε μια απρόσκοπτη ροή εργασιών, αλλά επέτρεψε επίσης τη βελτιστοποίηση πολύτιμων πόρων.

Εν μέσω της παγκόσμιας κρίσης υγείας, υπήρχε η ανάγκη να διερευνηθεί η πιο προσιτή μέθοδος εξ αποστάσεως εργασίας: η επιλογή να εργάζεται κανείς από την άνεση του σπιτιού του. Αυτό συνεπαγόταν τη διατήρηση του κανονικού ωραρίου και τη διατήρηση αμετάβλητων όλων των άλλων πτυχών της ρύθμισης απασχόλησης.

Επιπλέον, η κρίση υπογράμμισε την κρισιμότητα της ψηφιακής επάρκειας για άτομα σε διάφορους ρόλους, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, των μαθητών, των δασκάλων, των εκπαιδευτών και του γενικού πληθυσμού, όσον αφορά την επικοινωνία και την εργασία.

Συνοψίζοντας, αν και η υγειονομική κρίση είχε αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην κοινωνία όσο και στην οικονομία, λειτούργησε ως καταλύτης για την εφαρμογή των απαραίτητων αλλαγών στην Ελλάδα για να αγκαλιάσει την αναδυόμενη ψηφιακή εποχή. Η κυβέρνηση παρενέβη με επιτυχία χρησιμοποιώντας ψηφιακές λύσεις, όπως η τηλεργασία, και εφαρμόζοντας νομοθετικά και ρυθμιστικά μέτρα για τη διευκόλυνση αυτής της μετάβασης (Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Άρθρο Ε.Κρητικού από το περιοδικό «Οικονομικά Χρονικά», τεύχος 169, ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ», Αθήνα 2020, σελ 14

Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025.

Ανακτήθηκε 05-04-2024, από digitalstrategy.gov.gr/

Ελληνική Δημοκρατία (2023). Συνέντευξη του Υπουργού Επικρατείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης Κυριάκου Πιερρακάκη στην εφημερίδα «Το Μανιφέστο». Ανακτήθηκε 08/06/2024, από <https://mindigital.gr/archives/4947>

Ελληνική Δημοκρατία (2021). Δελτίου Τύπου του ΥΠΕΣ. Μ. Βορίδης: Στόχος μας να καταστήσουμε τον Δημόσιο Τομέα πρωταγωνιστή στη νέα εποχή. Ανακτήθηκε 08/06/2024, από <https://www.ypes.gr/ypes-m-voridis-stochos-mas-na-katastisoume-ton-dimosio-tomea-protagonisti-sti-ne-a-epochi/>

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ , Ι. Γ., 2020. Ψηφιακός μετασχηματισμός και μικρές επιχειρήσεις. Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ.

- Κοντιάδης, Ξ. (2020). Πανδημία και Κρίση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 01-04-2024, από <https://www.syntagmawatch.gr/trending-issues/pandimia-kai-krisi-tis-evropaikis-enosis/>
- Κυριακούλιας, Π., Θεματικό δελτίο Νο3 «Η ΤΗΛΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ Ε.Ε.ΠΙΡΑΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID19», ΕΙΕΑΔ, Νοέμβριος 2020.
- Καλογήρου, Ι., (2015). Κοινωνία της Πληροφορίας & Οικονομία της Γνώσης, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καραγιαννάκου, Β., Χαζάκη, Χ., Κασβίκη, Θ., Ανδρουλάκης Ανδρ., (2019). Σχέδιο Δράσης 2019 για την Προώθηση της Καινοτομίας και των Ψηφιακών Δεξιοτήτων, Τμήμα Καινοτομίας και Βέλτιστων Πρακτικών, Υπουργείο Διοικητικής Ανασυγκρότησης.
- Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (Ο.Κ.Ε.) (2020). Τηλεργασία -Προβλήματα και Προοπτικές.
- Τσώκος Α., Γενικός Διευθυντής ΕΑΓΜΕ, «Η τηλεργασία στο δημόσιο τομέα», Συνέντευξη στον Ελεύθερο Τύπο, 2/5/2020.
- Τσακανίκας, Α., Danchev, S., Γιωτόπουλος, Γ., Κόρρα, Ε., & Παύλου, Γ., (2014). Υιοθέτηση των ΤΠΕ και ψηφιακή ανάπτυξη στην Ελλάδα. Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών.
- Ριζόπουλος, Γ. (2022). Ψηφιακή διακυβέρνηση: η ύστατη ευκαιρία. Συνέντευξη στο Netweek, <https://netweek.gr/psifiaki-diakyvernisi-i-ystati-efkairia/>
- Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας, 2004. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, (2003). Εκπόνηση μελέτης για την προώθηση και εφαρμογή της τηλεργασίας στην Ελλάδα. Αθήνα σελ.26-28.

Ξενόγλωσση

- Battisti, D., 2020. The digital transformation of Italy's public sector: Government cannot be left behind! EJournal EDemocracy Open Gov. 12, 25–39.
Available et: <https://doi.org/10.29379/jedem.v12i1.591>
- European Commission (2017). Key lessons from national industry 4.0 policy initiatives in Europe. Digital transformation monitor. Brussels: European Commission.
- European Commission, 2020-2021. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/>.
Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en>
- Fichman, R. G., Dos Santos, B. L., & Zheng, Z., (2014). Digital Innovation as a Fundamental and Powerful Concept in the Information Systems Curriculum. MIS Quarterly, 38 (2), 329–353.
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., ... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. The Lancet Psychiatry, 7(6), 547-560.
- OECD/European Union (2020), Health at a Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle, OECD Publishing, Paris.
- Parola, A., Rossi, A., Tessitore, F., Troisi, G., & Mannarini, S. (2020). Mental health through the COVID-19 quarantine: a growth curve analysis on Italian young adults. Frontiers in psychology, 11, 567484.
- Singh, J., & Singh, J. (2020). COVID-19 and its impact on society. Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities, 2.
- Wester, C. T., Bovil, T., Scheel-Hincke, L. L., Ahrenfeldt, L. J., Möller, S., & Andersen- Ranberg, K. (2022). Longitudinal changes in mental health following the COVID-19 lockdown: Results from the Survey of Health, Ageing, and Retirement in Europe. Annals of Epidemiology, 74, 21-30.

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΗΘΙΚΗΣ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Χαλκιαδάκης Λεωνίδας

Υποψήφιος διδάκτορας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η χρήση μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (LLM) στην εκπαίδευση ανοίγει νέες προοπτικές και προκλήσεις. Από την αυτόματη αξιολόγηση και ανάδειξη επιδόσεων μαθητών μέχρι την προσαρμογή του διδακτικού περιεχομένου, τα LLM ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τεχνολογική πρόοδος προσφέρει προηγμένες δυνατότητες, αλλά παράλληλα αναδεικνύει ηθικά ζητήματα που αφορούν τη διαφάνεια, την προκατάληψη και τη δικαιοσύνη στην αξιολόγηση των μαθητών. Η παρούσα εργασία καταγράφει την υπάρχουσα βιβλιογραφία η οποία επικεντρώνεται στις πιθανές επιπτώσεις των επιλογών που καλούνται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την χρήση αυτών των μοντέλων.

Λέξεις κλειδιά: μεγάλα γλωσσικά μοντέλα, ηθική, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της ψηφιακής επανάστασης, οι τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης (AI) έχουν αναδειχθεί σε κύριους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα (LLM) να καταλαμβάνουν πρωτεύοντα ρόλο. Τα LLM, ως προηγμένες μορφές AI που επεξεργάζονται και παράγουν φυσική γλώσσα, προσφέρουν μια σειρά από εντυπωσιακές δυνατότητες. Ωστόσο, η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα ηθικής.

Η ικανότητα των LLM να επεξεργάζονται πληθώρα δεδομένων και να παράγουν περιεχόμενο που μιμείται την ανθρώπινη γραφή παρέχει μια συναρπαστική ευκαιρία για τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της εμπειρίας μάθησης των μαθητών. Αυτόματες διαδικασίες αξιολόγησης και τεχνικές προσαρμογής του διδακτικού υλικού στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή είναι μόνο μερικά από τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν τα LLM. Ωστόσο, η εφαρμογή τους συνοδεύεται από σημαντικά ηθικά ζητήματα που αφορούν τη διαφάνεια, την αντικειμενικότητα και την ισότητα.

Τα ηθικά διλήμματα περιλαμβάνουν την ανησυχία για τη διαφάνεια στις μεθόδους αξιολόγησης και την πιθανότητα προκατάληψης που μπορεί να εγγραφεται στα αλγόριθμικά μοντέλα, οδηγώντας σε ανισότητες και αδικίες στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων. Επιπλέον, η χρήση των LLM στην εκπαίδευση θέτει ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας στους μαθητές, καθώς και την αυθεντικότητα των εργασιών τους.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξερευνήσει αυτά τα ζητήματα, προσφέροντας μια κριτική ανάλυση των ηθικών προκλήσεων που αναδύονται από την ενσωμάτωση των LLM στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την καταγραφή και την ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, καθώς και την παρουσίαση σχετικών παραδειγμάτων και μελετών περιπτώσεων, η εργασία αυτή φιλοδοξεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα των προκλήσεων και να συμβάλει

στη διαμόρφωση μιας πιο ηθικά ευαίσθητης προσέγγισης στη χρήση τεχνολογιών ΑΙ στην εκπαίδευση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Υπάρχουσα Κατάσταση

Από το 2022 και μετά, υπάρχει μια εκρηκτική ανάπτυξη στα μεγάλα μοντέλα γλωσσικής διεπαφής (LLMs), με διάφορους τύπους και εφαρμογές σε πολλούς τομείς. Πιο συγκεκριμένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα είναι α) τα Γενικού Σκοπού LLMs (GPT από την OpenAI, BARD/Gemini από Google και το RoBERTa από Meta AI) τα οποία είναι εκπαιδευμένα σε μεγάλα σύνολα δεδομένων κειμένου και μπορούν να εκτελέσουν μια ποικιλία εργασιών NLP χωρίς ειδική επέκταση, όπως απάντηση σε ερωτήσεις, παραγωγή κειμένου και μετάφραση, β) τα Πολυγλωσσικά LLMs όπως το mT5 και το XLM-R τα οποία είναι σχεδιασμένα για να κατανοούν και να παράγουν κείμενο σε πολλές γλώσσες, βοηθώντας στη γέφυρα του ψηφιακού χάσματος μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων, γ) τα Εξειδικευμένα LLMs για Κωδικοποίηση (Codex από την OpenAI και GitHub Copilot από την Microsoft) που είναι εκπαιδευμένα σε μεγάλες βάσεις δεδομένων κώδικα και μπορούν να βοηθήσουν στην αυτοματοποίηση της παραγωγής κώδικα, της διόρθωσης σφαλμάτων, και της γρήγορης ανάπτυξης λογισμικού, και δ) τα Πολυμορφικά LLMs όπως το DALL-E (από το OpenAI) όπου είναι σχεδιασμένα να κατανοούν και να παράγουν όχι μόνο κείμενο αλλά και εικόνες, επεκτείνοντας τις δυνατότητες των LLMs σε οπτικές και δημιουργικές εργασίες.

Παρόλο που τα παραπάνω είναι μερικά από τα πιο δημοφιλή και ευρέως χρησιμοποιούμενα είδη LLMs, η έρευνα και η ανάπτυξη στον τομέα συνεχίζεται σε ταχύ ρυθμό, με νέα μοντέλα και προσεγγίσεις να εμφανίζονται τακτικά. Η επιτυχία τους στην εκπλήρωση συγκεκριμένων εργασιών και η συνεχής βελτίωση της απόδοσης και της προσβασιμότητας ανοίγουν νέους δρόμους για την εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης σε διάφορους τομείς.

Ένας από τους πιο ενδιαφέροντες τομείς χρήσης των LLMs είναι η δημιουργία προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού περιεχομένου. Μέσω της κατανόησης φυσικής γλώσσας και της παραγωγής κειμένου, τα LLMs μπορούν να παράγουν άρθρα, περιλήψεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και άλλα εκπαιδευτικά υλικά που είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και το επίπεδο κατανόησης του κάθε μαθητή (Cui et al., 2023; Yang et al., 2024). Με αυτό τον τρόπο έχουν τροφοδοτήσει την ανάπτυξη πολλών καινοτομιών εκπαιδευτικής τεχνολογίας που στοχεύουν στην αυτοματοποίηση των συχνά χρονοβόρων και επίπονων εργασιών παραγωγής και ανάλυσης περιεχομένου μέσω κειμένου (π.χ. δημιουργία ερωτήσεων ανοιχτού τύπου και ανάλυση έρευνας σχολίων από μαθητές) (Kasneci et al., 2023; Leiker et al., 2023; Wollny et al., 2021).

Η χρήση των LLM για την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των μαθητών παρέχει έναν ακόμη τομέα όπου τα οφέλη είναι σημαντικά. Από την αξιολόγηση των απαντήσεων σε ερωτήσεις ανοιχτού κειμένου έως την αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση δοκιμίων, τα LLM μπορούν να προσφέρουν γρήγορες και αξιόπιστες αξιολογήσεις, επιτρέποντας στους δασκάλους να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία και λιγότερο στη διόρθωση (Nejjar et al., 2023).

Εντούτοις, η ενσωμάτωση των LLM στην εκπαίδευση δεν είναι άνευ προκλήσεων. Σύμφωνα με τον de Fine Licht (2023) η διαφάνεια αποτελεί μία από τις κύριες ανησυχίες, καθώς η σύνθετη φύση των LLM κάνει δύσκολη την ερμηνεία των μηχανισμών λήψης αποφάσεων τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ερωτήματα σχετικά με την ακρίβεια και την αξιοπιστία των παραγόμενων απαντήσεων ή αξιολογήσεων. Επίσης, η προκατάληψη είναι μία σημαντική πρόκληση, καθώς τα μοντέλα εκπαιδεύονται σε δεδομένα που μπορεί να αντανακλούν και να ενισχύουν υπάρχουσες κοινωνικές προκαταλήψεις. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την ουδετερότητα και τη δικαιοσύνη των αξιολογήσεων και του περιεχομένου που παράγεται από τα LLM, εγείροντας ζητήματα ισότητας στην εκπαίδευση.

Παρά τις προκλήσεις, η ενσωμάτωση των LLM στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για βελτίωση και καινοτομία. Η δυνατότητα των LLM να παρέχουν εξατομικευμένη μάθηση και υποστήριξη, καθώς και η αυτοματοποίηση χρονοβόρων διαδικασιών, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων απαιτεί συνεχή έρευνα, διάλογο και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ερευνητών και πολιτικών φορέων, ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι τεχνολογίες αυτές χρησιμοποιούνται με τρόπο που υπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη στη μάθηση.

2.2. Βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω LLMs

Οι Kumar & Boulanger (2020) ανέφεραν πως η χρήση των LLMs στην αξιολόγηση των μαθητών αναδεικνύεται ως ένας καταλυτικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Οι δυνατότητες των LLMs για την παραγωγή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού περιεχομένου παρέχουν την ευκαιρία για αυτοματοποιημένη, αλλά παράλληλα εξατομικευμένη, ανατροφοδότηση στους μαθητές. Αυτό επιτρέπει μια πιο διαδραστική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών εκπαιδευτική εμπειρία, βελτιώνοντας την κατανόηση και την εκμάθηση.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Escalante et al. (2023) η ικανότητα των LLM να αξιολογούν μεγάλο όγκο κειμένου σε μικρό χρονικό διάστημα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα πολύτιμο εργαλείο για την αξιολόγηση δοκιμών και άλλων εκτενών γραπτών εργασιών, ελαχιστοποιώντας τον χρόνο και την προσπάθεια που απαιτείται για τη διαδικασία βαθμολόγησης.

Ένα πρακτικό παράδειγμα χρήσης των LLM στην αξιολόγηση των μαθητών περιλαμβάνει την αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση δοκιμών, όπου τα LLM αξιολογούν τη συνοχή, τη λογική και την ποιότητα των επιχειρημάτων που παρουσιάζονται στα κείμενα των μαθητών. Μια μελέτη από το Πανεπιστήμιο του Πίτσμπουργκ διαπίστωσε ότι η χρήση του GPT-3 για την αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης σε δοκίμια μαθητών οδήγησε σε σημαντικές βελτιώσεις στην ποιότητα της γραφής των μαθητών, καθώς και στην αυτοπεποίθησή τους στις γραπτές εκφράσεις (Correnti et al., 2022).

Επίσης, σε μια άλλη μελέτη περίπτωσης, ένα σχολείο χρησιμοποίησε το ChatGPT για τη δημιουργία εξατομικευμένων ασκήσεων ανάγνωσης και κατανόησης. Η αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών από το LLM παρείχε άμεση ανατροφοδότηση, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους και να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησης κειμένου (Liu et al., 2023). Αυτές οι εφαρμογές των LLM δείχνουν τη δυνατότητα της τεχνολογίας να ενισχύσει τη μάθηση και την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, παρέχοντας παράλληλα ευκαιρίες για πιο διαδραστική και προσωποποιημένη εκπαιδευτική εμπειρία.

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση των LLM στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει μια εξαιρετική ευκαιρία για τη βελτίωση της αξιολόγησης και της μάθησης των μαθητών. Μέσω της αυτοματοποιημένης αξιολόγησης και της παροχής άμεσης ανατροφοδότησης, τα LLM μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα μειώνουν τον φόρτο εργασίας των διδασκόντων. Ωστόσο, οι προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαφάνεια, την προκατάληψη, και τη δικαιοσύνη απαιτούν προσεκτική διαχείριση και συνεχή έρευνα για την ασφαλή και ηθική χρήση των LLM στην εκπαίδευση.

2.3. Ηθικές Σκοπιές και Συστάσεις

Σύμφωνα με τον Han (2023), η εκπαίδευση μέσω της χρήσης LLMs μπορεί να συμβάλλει στην έρευνα για την ηθική εκπαίδευση και ανάπτυξη, προσφέροντας μοναδικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, η εφαρμογή των LLMs απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και κατάλληλες διδακτικές πρακτικές για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται ηθικά διλήμματα. Η χρήση τους εγείρει

σημαντικά ηθικά ζητήματα που αφορούν στην ακεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην τοξικότητα, στην ακεραιότητα των δεδομένων και στην πνευματική ιδιοκτησία

Η ικανότητα των LLMs να παράγουν πειστικό κείμενο μπορεί να επιφέρει προκλήσεις στην ακεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η λογοκλοπή και η παραπληροφόρηση. Επιπλέον, η εκπαίδευση ηθικών δεξιοτήτων στους επαγγελματίες της υγείας μέσω της χρήσης LLMs, όπως καταγράφηκε από τους Rahimzadeh et al. (2023), αποτελεί ένα σημαντικό παράδειγμα που δείχνει την ανάγκη για μια προσεκτική ισορροπία μεταξύ της αξιοποίησης των δυνατοτήτων των LLMs και της διασφάλισης της ηθικής τους χρήσης.

Επίσης, ορισμένα LLMs υποτίθεται ότι εκπαιδεύονται σε «ολόκληρο το διαδίκτυο». Ενώ αυτό το εύρος των δεδομένων μπορεί να ενισχύσει τις δυνατότητες του μοντέλου και είναι ο λόγος για τον οποίο είναι τόσο καλό στην κατανόηση και την παραγωγή ανθρώπινης γλώσσας, περιλαμβάνει επίσης δεδομένα που θα ήταν προτιμότερο να μην αντανακλώνται στα αποτελέσματα του μοντέλου. Αυτό περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, γλώσσα ή περιεχόμενο που είναι επιβλαβές ή προκαλεί διακρίσεις, ιδίως έναντι περιθωριοποιημένων ή προστατευόμενων ομάδων (Hosseini et al., 2023).

Για να αντιμετωπιστεί αυτό, είναι ζωτικής σημασίας η προσεκτική επιμέλεια των δεδομένων εκπαίδευσης (και τελειοποίησης), εξασφαλίζοντας παράλληλα ένα ποικιλόμορφο και αντιπροσωπευτικό σύνολο δεδομένων. Αυτό δεν αφορά μόνο την αφαίρεση προσβλητικού περιεχομένου, αλλά και την προώθηση της συμμετοχικότητας και της δικαιοσύνης στις απαντήσεις της τεχνητής νοημοσύνης.

Αυτό που υπό εντελώς διαφορετικές συνθήκες θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα τοξικότητας, στο πλαίσιο των LLM εννοείται ως παραγωγή παραπληροφόρησης ή «ψευδών ειδήσεων». Συχνά τα συγκεκριμένα μοντέλα προσπαθώντας να καλύψουν τα κενά σε μη υπάρχοντα ή μη προσβάσιμα δεδομένα τείνουν να εφευρίσκουν δεδομένα παρέχοντας παραπληροφόρηση. Οι χρήστες, μην έχοντας πρόσβαση στη διαδικασία απόκτησης και επεξεργασίας αυτών των δεδομένων, κατά πλειοψηφία, αποδέχονται άκριτα τα αποτελέσματα ως έμπιστα (Yue Zhuo et al., 2023).

Από νομικής, όμως, άποψης ο χρήστης πρέπει να γνωρίζει πού φιλοξενείται το μοντέλο και τα δεδομένα που του δίνονται, προκειμένου να υπάρχει συμμόρφωση με τους κανονισμούς προστασίας δεδομένων και ιδιωτικότητας. Αυτό περιλαμβάνει, για παράδειγμα, τη μη αποθήκευση ή χρήση προσωπικών δεδομένων χωρίς νομική βάση και τον σεβασμό, μεταξύ άλλων, των γενικών αρχών α) ελαχιστοποίησης των δεδομένων, β) περιορισμού του σκοπού, γ) περιορισμού της αποθήκευσης, δ) ακρίβειας, ε) δικαιοσύνης και διαφάνειας και στ) ακεραιότητας και εμπιστευτικότητας (Ray & Das, 2023).

Το ζήτημα της πνευματικής ιδιοκτησίας συζητείται επί του παρόντος ευρέως λόγω των αγωγών στις ΗΠΑ κατά διαφόρων εταιρειών που εκπαιδεύουν LLMs. Τα LLMs μαθαίνουν από τεράστιες ποσότητες δεδομένων, συχνά προσλαμβάνοντας υλικό που προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα, όπως βιβλία, άρθρα ή διαδικτυακό περιεχόμενο, κατά τη φάση της εκπαίδευσής τους. Στην παρούσα χρονική στιγμή, όμως, δεν υπάρχει μία καταληκτική απόφαση στο εάν ένα LLM παραβιάζει την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούνται έργα που προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα για την εκπαίδευση ή την τελειοποίηση ή όταν παράγει κείμενο με βάση μια πηγή που προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα.

Αντιστοίχως, δεν είναι ξεκάθαρο το τοπίο κατά πόσο παραβιάζονται τα δεδομένα από την πλευρά των χρηστών. Σε ένα αντιπροσωπευτικό περιστατικό στο οποίο αναφέρεται ο Dinneen (2021) ένας μαθητής του έκανε χρήση ενός LLM για να τον υποστηρίξει στην εργασία του, περιλαμβάνοντας απευθείας αντιγραμμένα αποτελέσματα των εργαλείων στην υποβολή του, δίχως να δηλώσει ότι χρησιμοποίησε ένα εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης. Ο εν λόγω μαθητής ήταν πεπεισμένος ότι επειδή είχε αλλάξει το κείμενο του αρχικού συγγραφέα, ακόμη και μέσω της χρήσης ενός εργαλείου λογισμικού, αυτό δεν ήταν λογοκλοπή. Ωστόσο, με βάση τους ορισμούς, δεδομένων των παραποιήσεων που έχουν γίνει, η χρήση αυτού του τύπου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια σχετικά σαφής περίπτωση λογοκλοπής από τον μαθητή (Roe & Perkins, 2022). Η χρήση ενός

εργαλείου βασισμένου στο LLM ή το LLM για τη δημιουργία μιας ολόκληρης εργασίας, έκθεσης ή άλλης εργασίας χωρίς να δηλώνεται από πού προέρχεται ή μιας εργασίας που παρουσιάζεται με τρόπο που προσπαθεί να παραπλανήσει τον αναγνώστη μέσω ψευδών παραπομπών, αποτελεί μια περίπτωση λογοκλοπής, και πιθανώς επίσης μια ευρύτερη παραβίαση των αρχών της ακαδημαϊκής ακεραιότητας.

Ωστόσο, η εικόνα γίνεται λιγότερο σαφής εάν έχει δηλωθεί ξεκάθαρα πως έγινε χρήση των LLMs με σκοπό την τροποποίηση, επεξεργασία ή βελτίωση του τελικού κειμένου ή χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για τη διαμόρφωση επιχειρημάτων (R. Kumar et al., 2022). Εάν, δε, έχει πραγματοποιηθεί πρόσθετη επιστημονική εργασία από τον μαθητή, όπως η ενσωμάτωση του τελικού κειμένου με τη χρήση παραδειγμάτων και αναφερόμενων πηγών, τότε αυτό περιπλέκει περαιτέρω την κατάσταση. Επιπλέον, εάν η εργασία που εκτελείται από έναν φοιτητή δεν έχει παραποιηθεί, τότε δεν εμπίπτει στον αυστηρό ορισμό της λογοκλοπής, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως ακαδημαϊκό παράπτωμα ανάλογα με τις συγκεκριμένες πολιτικές και κανονισμούς που ισχύουν σε μεμονωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να είναι ξεκάθαρα τόσο στις πολιτικές όσο και στις πρακτικές τους όσον αφορά την αποσαφήνιση του τρόπου χρήσης αυτών των εργαλείων από τους μαθητές.

Τέλος, ένα επιπλέον ζήτημα ηθικής, όπως το αναδεικνύουν οι Sven Nyholm και John Danaher, είναι ότι, ενώ οι άνθρωποι χρήστες αυτών των τεχνολογιών δεν μπορούν να πάρουν πλήρως τα εύσημα για τα θετικά αποτελέσματα που παράγονται από ένα LLM, εξακολουθεί να φαίνεται σκόπιμο να τους θεωρούμε υπεύθυνους για επιβλαβείς χρήσεις, όπως η παραγωγή παραπληροφόρησης ή η απροσεξία στον έλεγχο της ακρίβειας του παραγόμενου κειμένου.

Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση που οι Danaher & Nyholm (2021), βασιζόμενοι σε προηγούμενες εργασίες, ονόμασαν «χάσμα επίτευξης». Για αυτό το λόγο συνιστάται οι υποβολές άρθρων να περιλαμβάνουν μια δήλωση σχετικά με τη χρήση του LLM, μαζί με σχετικές συμπληρωματικές πληροφορίες, δηλώνουν οι Porsdam Mann et al. (2023). Η αναφορά στα LLMs θα πρέπει να είναι παρόμοια με τους ανθρώπινους συνεργάτες, αναγνωρίζοντας τη σημαντική συνεισφορά τους.

2.4. Πρόταση Συστάσεων

Όπως προτείνουν οι Rao et al. (2023), οι Rahimzadeh et al. (2023) και ο Han (2023), για να αντιμετωπιστούν αυτά τα ηθικά διλήμματα καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία σαφών κατευθυντήριων γραμμών για τη χρήση των LLMs στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις ηθικές αρχές και τις πρακτικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, είναι σημαντική η παροχή εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σχετικά με τις ηθικές προκλήσεις και τις δυνατότητες που προσφέρουν τα LLMs, προάγοντας μια βαθύτερη κατανόηση των ηθικών σκοπιών. Επιπλέον, προτείνεται η ενσωμάτωση της ηθικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών, με στόχο την ανάπτυξη ηθικών δεξιοτήτων και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ηθικά ζητήματα, ενώ, τέλος, κρίνεται αναγκαία η προώθηση της διαφάνειας και της ανοικτής συζήτησης σχετικά με τις ηθικές προκλήσεις των LLMs, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Η ηθική χρήση των LLMs στην εκπαίδευση απαιτεί μια συνεχή αναζήτηση ισορροπίας μεταξύ των ευκαιριών που προσφέρουν και των προκλήσεων που παρουσιάζουν. Μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών που προάγουν την ηθική συνειδητοποίηση και την κριτική σκέψη, μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι η εκπαίδευση παραμένει ένας τομέας όπου η τεχνολογία ενισχύει τις ηθικές αξίες και συμβάλλει στην ανάπτυξη υπεύθυνων και ενημερωμένων πολιτών.

3. Συμπεράσματα

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η εισαγωγή των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (LLMs) στην εκπαίδευση έχουν δημιουργήσει μια νέα εποχή για την ακαδημαϊκή κοινότητα. Τα LLMs,

προσφέρουν πρωτοφανείς δυνατότητες για την ενίσχυση της διδακτικής πράξης, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής εμπειρίας μέσω της αυτοματοποιημένης παροχής προσαρμοσμένης βοήθειας, της ενίσχυσης των διδακτικών μεθόδων, και της ανάπτυξης εξατομικευμένων μαθησιακών περιβαλλόντων.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση αυτής της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι άνευ προκλήσεων. Η χρήση των LLMs συνοδεύεται από ηθικές προκλήσεις, όπως η διαφάνεια των αλγορίθμων, η προστασία της ιδιωτικότητας, και η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων στα δεδομένα εκπαίδευσης.

Επομένως, είναι κρίσιμης σημασίας η δημιουργία και η τήρηση ηθικών κανόνων για τη χρήση των LLMs στην εκπαίδευση, με σκοπό την προστασία των δικαιωμάτων και της ακεραιότητας των μαθητών. Επιπλέον, η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις δυνατότητες και τις προκλήσεις των LLMs είναι απαραίτητες για την ηθική και αποτελεσματική τους χρήση. Παράλληλα, η διασφάλιση της διαφάνειας στη λειτουργία τους και η προώθηση ενός διαλογικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν ανησυχίες και να συζητήσουν τις ηθικές διαστάσεις της τεχνολογίας, είναι ουσιώδεις.

Η ενσωμάτωση των LLMs στην εκπαίδευση ανοίγει ένα παράθυρο σε ένα μέλλον όπου η προσαρμοσμένη μάθηση, η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση, και η διαδραστική διδασκαλία γίνονται η νέα κανονικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, η συνεχής έρευνα και η ανάπτυξη πολιτικών που θα διασφαλίζουν την ηθική χρήση των LLMs είναι απαραίτητες. Επιπλέον, η προσπάθεια για την άρση των προκαταλήψεων και την ενίσχυση της διαφάνειας θα πρέπει να συνεχιστεί, ενώ η ενσωμάτωση των LLMs στην εκπαίδευση πρέπει να γίνεται με σεβασμό στην ανθρώπινη διάσταση της μάθησης. Καθώς προχωράμε προς αυτό το μέλλον, η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να παραμείνει ενωμένη στην προσπάθεια να διασφαλίσει ότι οι τεχνολογίες όπως τα LLMs εξυπηρετούν τις αξίες και τις ανάγκες της εκπαίδευσης, προάγοντας ένα πιο δίκαιο, περιεκτικό, και ηθικά υπεύθυνο μαθησιακό περιβάλλον.

Η ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση, επιμόρφωση, και κριτική σκέψη γύρω από τη χρήση των LLMs στην εκπαίδευση είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Η πρόκληση και η ευκαιρία που παρουσιάζουν τα LLMs στην εκπαίδευση είναι μεγάλες. Με την κατάλληλη καθοδήγηση, στρατηγική προσέγγιση, και δέσμευση για την ηθική χρήση, τα LLMs έχουν τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, διδάσκουμε, και σκεφτόμαστε για την εκπαίδευση στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Correnti, R., Matsumura, L. C., Wang, E. L., Litman, D., & Zhang, H. (2022). Building a validity argument for an automated writing evaluation system (eRevise) as a formative assessment. *Computers and Education Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100084>
- Cui, J., Li, Z., Yan, Y., Chen, B., & Yuan, L. (2023). *ChatLaw: Open-Source Legal Large Language Model with Integrated External Knowledge Bases*.
- Danaher, J., & Nyholm, S. (2021). Automation, work and the achievement gap. *AI and Ethics*, 1(3), 227–237. <https://doi.org/10.1007/s43681-020-00028-x>
- de Fine Licht, K. (2023). *Integrating Large Language Models into Higher Education: Guidelines for Effective Implementation*. <https://doi.org/10.3390/cmsf2023008065>
- Dinneen, C. (2021). students' use of digital translation and paraphrasing tools in written assignments on Direct entry english Programs. *English Australia Journal*, 37(1).
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>

- Han, H. (2023). Potential benefits of employing large language models in research in moral education and development. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2250570>
- Hosseini, M., Resnik, D. B., & Holmes, K. (2023). The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Research Ethics*, 19(4). <https://doi.org/10.1177/17470161231180449>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. In *Learning and Individual Differences* (Vol. 103). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kumar, R., Eaton, S. E., & Morrison, R. (2022). AI and AI: Exploring the Contemporary Intersections of Artificial Intelligence and Academic Integrity. *Canadian Society for the Study of Higher Education Annual Conference*, 17 May.
- Kumar, V., & Boulanger, D. (2020). Explainable Automated Essay Scoring: Deep Learning Really Has Pedagogical Value. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.572367>
- Leiker, D., Finnigan, S., Gyllen, A. R., & Cukurova, M. (2023). *Prototyping the use of Large Language Models (LLMs) for adult learning content creation at scale*. <https://arxiv.org/abs/2306.01815v1>
- Liu, M., Zhang, J., Nyagoga, L., & Liu, L. (2023). Student-AI Question Co-Creation for Enhancing Reading Comprehension. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, PP, 1–13. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3333439>
- Nejjar, M., Zacharias, L., Stiehle, F., & Weber, I. (2023). *LLMs for Science: Usage for Code Generation and Data Analysis*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.16733>
- Porsdam Mann, S., Earp, B. D., Nyholm, S., Danaher, J., Möller, N., Bowman-Smart, H., Hatherley, J., Koplin, J., Plozza, M., Rodger, D., Treit, P. V., Renard, G., McMillan, J., & Savulescu, J. (2023). Generative AI entails a credit–blame asymmetry. In *Nature Machine Intelligence* (Vol. 5, Issue 5). <https://doi.org/10.1038/s42256-023-00653-1>
- Rahimzadeh, V., Kostick-Quenet, K., Blumenthal Barby, J., & McGuire, A. L. (2023). Ethics Education for Healthcare Professionals in the Era of ChatGPT and Other Large Language Models: Do We Still Need It? *American Journal of Bioethics*, 23(10). <https://doi.org/10.1080/15265161.2023.2233358>
- Rao, A., Khandelwal, A., Tanmay, K., Agarwal, U., & Choudhury, M. (2023). Ethical Reasoning over Moral Alignment: A Case and Framework for In-Context Ethical Policies in LLMs. *ArXiv Preprint ArXiv:2310.07251*.
- Ray, P. P., & Das, P. K. (2023). Charting the Terrain of Artificial Intelligence: a Multidimensional Exploration of Ethics, Agency, and Future Directions. In *Philosophy and Technology* (Vol. 36, Issue 2). <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00643-6>
- Roe, J., & Perkins, M. (2022). What are Automated Paraphrasing Tools and how do we address them? A review of a growing threat to academic integrity. In *International Journal for Educational Integrity* (Vol. 18, Issue 1). <https://doi.org/10.1007/s40979-022-00109-w>
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are We There Yet? - A Systematic Literature Review on Chatbots in Education. In *Frontiers in Artificial Intelligence* (Vol. 4). <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>
- Yang, J., Jin, H., Tang, R., Han, X., Feng, Q., Jiang, H., Zhong, S., Yin, B., & Hu, X. (2024). Harnessing the Power of LLMs in Practice: A Survey on ChatGPT and Beyond. *ACM Transactions on Knowledge Discovery from Data*. <https://doi.org/10.1145/3649506>

Yue Zhuo, T., Huang, Y., Chen, C., & Xing, Z. (2023). Exploring AI Ethics of ChatGPT: A Diagnostic Analysis. *ArXiv Preprint ArXiv:2301.12867*.

ΟΙ ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΘΑΛΨΗ : ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.

Φραγκάκης Αντώνιος

Δρ. Φαρμακοποιός – Αρωματοθεραπευτής

Qualification aromathérapie par la faculté de pharmacie de l'université de Strasbourg

Περίληψη

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης (AI) στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης αποτελεί μια μετασχηματιστική εξέλιξη με επιπτώσεις στη σύγχρονη ιατρική πρακτική. Μέσα από την παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται μια ανάλυση των σημερινών εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης στην ιατρική και υπογραμμίζεται η συμβολή της στη διάγνωση με τη βοήθεια υπολογιστή, στη διαχείριση σύνθετων κλινικών δεδομένων, στην ανακάλυψη φαρμάκων και στην εξατομικευμένη φροντίδα.

Εξετάζοντας τις μεθοδολογίες μηχανικής μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των βαθιών νευρωνικών δικτύων και των αλγορίθμων μάθησης, με επίβλεψη και χωρίς, το παρόν κείμενο αναδεικνύει τον ρόλο τους στη βελτίωση της διαγνωστικής ακρίβειας, στην ανάλυση προτύπων σε τεράστια σύνολα δεδομένων και στην εφαρμογή εξατομικευμένων θεραπειών. Επιπλέον, η μελέτη αυτή εξετάζει τα ηθικά και ρυθμιστικά ζητήματα, τα οποία συνδέονται με την ευρεία χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για κατάλληλη διακυβέρνηση και πρότυπα που θα διασφαλίζουν την εμπιστευτικότητα των δεδομένων των ασθενών, τη διαφάνεια και την επεξηγηματικότητα των μοντέλων.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, υγειονομική περίθαλψη, σύγχρονη ιατρική.

1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης εγκαινίασε μια εποχή ριζικού μετασχηματισμού, επαναπροσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ιατρική, γίνονται οι διαγνώσεις και παρέχεται η υγειονομική περίθαλψη. Η τεχνητή νοημοσύνη (TN), ένας διαρκώς εξελισσόμενος κλάδος, απλώνει τα φτερά της στο ιατρικό τοπίο, προσφέροντας την υπόσχεση επαναστατικών ανακαλύψεων και σημαντικών βελτιώσεων στη φροντίδα των ασθενών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης έχει αναδιαμορφώσει τα θεμέλια της σύγχρονης ιατρικής. Οι εκθαμβωτικές προόδους στην επεξεργασία μαζικών δεδομένων και στη μηχανική μάθηση επέτρεψαν τη διάβαση προηγούμενων αδιανόητων συνόρων. Από τις πρώτες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης σε συστήματα υποστήριξης της διάγνωσης έως τον σημερινό ρόλο ως κρίσιμου εταίρου στη λήψη κλινικών αποφάσεων, ο αντίκτυπος της έχει επεκταθεί σε όλες τις πτυχές της υγειονομικής περίθαλψης.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει λεπτομερώς τις απίστευτες δυνατότητες της TN στον ιατρικό τομέα, εξετάζοντας τις επιπτώσεις της στην έγκαιρη διάγνωση, την εξατομικευμένη θεραπεία, τη διαχείριση κλινικών δεδομένων και την ανακάλυψη νέων φαρμάκων.

Εξετάζοντας την ιστορική πρόοδο της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη και αναλύοντας τις σύγχρονες εφαρμογές της, φιλοδοξούμε να απομυθοποιήσουμε την πολυπλοκότητα

αυτής της τεχνολογικής επανάστασης και να παρουσιάσουμε μια τεκμηριωμένη εικόνα για τις τρέχουσες και μελλοντικές επιπτώσεις της στην υγειονομική περίθαλψη. Κατά τη διάρκεια αυτού του άρθρου, θα περιηγηθούμε στις σημαντικότερες εξελίξεις, τις ηθικές προκλήσεις, τις κοινωνικές προοπτικές και τους μελλοντικούς ορίζοντες της ΤΝ στην ιατρική. Θα εξετάσουμε τις βαθιές επιπτώσεις αυτής της αυξανόμενης ολοκλήρωσης, ενώ θα ασχοληθούμε με τα κρίσιμα ζητήματα της ιδιωτικής ζωής των δεδομένων, της ρύθμισης και της ηθικής που καθοδηγούν την υιοθέτησή της (Russell & Norvig, 2016).

Ας βουτήξουμε λοιπόν στον συναρπαστικό κόσμο της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη, όπου η τεχνολογία και η ιατρική συγκλίνουν για να επαναπροσδιορίσουν το μέλλον της ιατρικής περίθαλψης και να προσφέρουν νέες γνώσεις για την ανθρώπινη υγεία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ιστορία της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη.

Η εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στο ιατρικό πλαίσιο μπορεί να αναχθεί στις θεωρητικές της βάσεις στη δεκαετία του 1950, που σηματοδοτήθηκε από το πρωτοποριακό έργο ερευνητών όπως ο Alan Turing και ο John McCarthy. Στόχος αυτών των πρώτων ερευνών ήταν η προσομοίωση των ανθρώπινων γνωστικών ικανοτήτων με τη χρήση υπολογιστικών μηχανών, ανοίγοντας έτσι προοπτικές για την εφαρμογή των εννοιών αυτών σε τομείς όπως η ιατρική.

Οι πρώτες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη επικεντρώθηκαν σε συστήματα διαγνωστικής βοήθειας, χρησιμοποιώντας αλγορίθμους βασισμένους σε κανόνες για την επίλυση συγκεκριμένων ιατρικών διαγνωστικών προβλημάτων. Ωστόσο, η ανάπτυξη αυτών των πρώτων επαναλήψεων περιορίστηκε από τις δυνατότητες επεξεργασίας δεδομένων και τις διαθέσιμες ιατρικές γνώσεις που υπήρχαν εκείνη την εποχή.

Τα επόμενα χρόνια σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στις υπολογιστικές δυνατότητες, επιτρέποντας πιο εξελιγμένες προσεγγίσεις της ΤΝ στην υγειονομική περίθαλψη. Η εμφάνιση των νευρωνικών δικτύων και των τεχνικών μηχανικής μάθησης άνοιξε νέες προοπτικές για την ανάλυση μαζικών ιατρικών δεδομένων, διευκολύνοντας ακριβέστερες διαγνώσεις και καλύτερη ερμηνεία των ιατρικών εικόνων (Shortliffe, Cimino, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η τεχνητή νοημοσύνη στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης έχει επωφεληθεί από την άνοδο της ανάλυσης μεγάλων δεδομένων και την αύξηση της υπολογιστικής ισχύος, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη μοντέλων βαθιάς μάθησης και νευρωνικών δικτύων συνελκτικού τύπου. Αυτές οι εξελίξεις έχουν βελτιώσει τη διαγνωστική ικανότητα των συστημάτων ΤΝ, εντοπίζοντας λεπτά μοτίβα σε μαζικά σύνολα δεδομένων και παρέχοντας ακριβέστερες κλινικές συστάσεις (Topol, 2019).

Σήμερα, η τεχνητή νοημοσύνη έχει γίνει βασικός πυλώνας πολλών ιατρικών εφαρμογών, από την ακτινολογία έως τη γονιδιωματική και τη διαχείριση των ηλεκτρονικών φακέλων υγείας. Η συνεχής εξέλιξή της και οι αυξανόμενες επιπτώσεις της στην ιατρική πρακτική υπογραμμίζουν την αυξανόμενη σημασία αυτής της τεχνολογίας για το μέλλον της υγειονομικής περίθαλψης.

2.2. Εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην ιατρική.

Η αυξανόμενη ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στον τομέα της υγείας έχει οδηγήσει σε μια σειρά από επαναστατικές εφαρμογές, αναδιαμορφώνοντας τα πρότυπα της διάγνωσης, της θεραπείας και της διαχείρισης των ιατρικών δεδομένων.

- Διάγνωση με τη βοήθεια υπολογιστή

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει επαναπροσδιορίσει την ιατρική διάγνωση με την εισαγωγή συστημάτων διάγνωσης με τη βοήθεια υπολογιστή (CAD) που βασίζονται σε εξελιγμένους αλγόριθμους (Litjens, 2017). Τα συστήματα αυτά αναλύουν μια ποικιλία ιατρικών εικόνων, όπως ακτίνες X, μαγνητικές τομογραφίες και αξονικές τομογραφίες, εντοπίζοντας με ακρίβεια τις ανωμαλίες, παρέχοντας υποστήριξη στους κλινικούς γιατρούς για έγκαιρες και αξιόπιστες διαγνώσεις σε διάφορες παθολογίες (Esteva, 2017).

- Διαχείριση κλινικών δεδομένων.

Μια άλλη σημαντική εφαρμογή έγκειται στη διαχείριση κλινικών δεδομένων. Οι τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης επεξεργάζονται τεράστια σύνολα δεδομένων από ηλεκτρονικά ιατρικά αρχεία, εξάγοντας κρίσιμες πληροφορίες για τη λήψη κλινικών αποφάσεων. Τα εργαλεία αυτά διευκολύνουν την ανάλυση ετερογενών δεδομένων, επιτρέποντας την ολιστική απεικόνιση του ιατρικού ιστορικού των ασθενών και συμβάλλοντας στην πρόβλεψη κλινικών τάσεων (Choi, 2016).

- Ανακάλυψη φαρμάκων.

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει επιταχύνει σημαντικά την ανακάλυψη φαρμάκων, προβλέποντας αποτελεσματικότερα την αποτελεσματικότητα νέων ενώσεων. Οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης εξετάζουν μεγάλα σύνολα δεδομένων, διευκολύνοντας τον γρήγορο εντοπισμό υποσχόμενων ενώσεων (Char, 2018). Η προσέγγιση αυτή μειώνει σημαντικά τον χρόνο που απαιτείται για την έρευνα και την ανάπτυξη νέων θεραπειών, καθώς και για τη διεξαγωγή κλινικών δοκιμών (Stokes, 2020).

- Εξατομικευμένες θεραπείες.

Μια σημαντική πρόοδος είναι η ικανότητα της τεχνητής νοημοσύνης να εξατομικεύει τις θεραπείες. Με την ενσωμάτωση γενετικών δεδομένων, ιατρικού ιστορικού και άλλων μεταβλητών, τα συστήματα TN μπορούν να προτείνουν εξατομικευμένες θεραπείες, προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ασθενούς. Η προσέγγιση αυτή υπόσχεται ακριβέστερη και εξατομικευμένη ιατρική (Beaulieu-Jones, 2018).

2.3. Παραδείγματα γνωστών μελετών και ερευνών που απεικονίζουν εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην ιατρική.

2.3.1 Διάγνωση με τη βοήθεια υπολογιστή:

Μελέτη: Esteva, A., et al. (2017). Ταξινόμηση του καρκίνου του δέρματος σε επίπεδο δερματολόγου με βαθιά νευρωνικά δίκτυα. *Nature*, 542(7639), 115-118.

Αποτελέσματα : Η μελέτη αυτή δείχνει πώς τα βαθιά νευρωνικά δίκτυα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάγνωση καρκίνων του δέρματος με ακρίβεια συγκρίσιμη με εκείνη των έμπειρων δερματολόγων.

2.3.2 Διαχείριση κλινικών δεδομένων :

Μελέτη: Choi, E., et al. (2016). Doctor AI: Predicting Clinical Events via Recurrent Neural Networks (Γιατρός Τεχνητής Νοημοσύνης: Πρόβλεψη κλινικών συμβάντων μέσω επαναλαμβανόμενων νευρωνικών δικτύων). *Journal of Healthcare Engineering*, 2016.

Αποτελέσματα: Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα επαναλαμβανόμενα νευρωνικά δίκτυα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πρόβλεψη κλινικών συμβάντων από δεδομένα ηλεκτρονικού ιατρικού φακέλου.

2.3.3 Ανακάλυψη φαρμάκων:

Μελέτη: Stokes, J. M., et al. (2020). Μια προσέγγιση βαθιάς μάθησης για την ανακάλυψη αντιβιοτικών. *Cell*, 180(4), 688-702.

Αποτελέσματα: Η μελέτη αυτή καταδεικνύει τη χρήση της βαθιάς μάθησης για την ανακάλυψη πιθανών αντιβιοτικών, επιταχύνοντας έτσι την παραδοσιακή διαδικασία ανακάλυψης φαρμάκων.

2.3.4 Εξατομικευμένη θεραπεία :

Μελέτη: Beaulieu-Jones, B. K., et al. (2018). Μηχανική μάθηση για τη διαστρωμάτωση του κινδύνου των ασθενών: Στέκεται στους ώμους των κλινικών γιατρών ή κοιτάζει πάνω από αυτούς; *Circulation Research*, 124(3), 363-365.

Αποτελέσματα : Η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η TN μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαστρωμάτωση του κινδύνου των ασθενών, προτείνοντας εξατομικευμένες θεραπείες με βάση μοντέλα πρόβλεψης

2.4. Οφέλη και προκλήσεις της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη.

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης (AI) στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης αποτελεί σημαντική πρόοδο, με θετικά αποτελέσματα αλλά και εγγενείς προκλήσεις. Τα οφέλη αυτής της τεχνολογικής σύγκλισης είναι πολλαπλά, περιλαμβάνοντας σημαντικές βελτιώσεις στην ιατρική διάγνωση, τη διαχείριση κλινικών δεδομένων, την ανακάλυψη φαρμάκων και την εξατομίκευση των θεραπειών (Rajkomar, 2018).

2.4.1 Οφέλη.

Ένα θεμελιώδες όφελος της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη έγκειται στην ικανότητά της να βελτιώνει τη διαγνωστική ακρίβεια. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης, που τροφοδοτούνται από εξελιγμένους αλγόριθμους, μπορούν να αναλύουν πολύπλοκα δεδομένα, όπως ιατρικές εικόνες, με πρωτοφανή ακρίβεια. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι τα βαθιά νευρωνικά δίκτυα μπορούν να ανταγωνιστούν ή και να ξεπεράσουν την ακρίβεια των κλινικών ιατρών στη διάγνωση ορισμένων παθολογιών.

Η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει επίσης προηγμένα εργαλεία για τη διαχείριση κλινικών δεδομένων. Μπορεί να εξάγει σχετικές πληροφορίες από τεράστια σύνολα δεδομένων ηλεκτρονικών ιατρικών αρχείων, διευκολύνοντας τη λήψη κλινικών αποφάσεων και την πρόβλεψη των τάσεων της υγείας των ασθενών. Η ικανότητα αυτή βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της περίθαλψης και συμβάλλει στη μείωση των ιατρικών σφαλμάτων (Smith, 2018).

Η τεχνητή νοημοσύνη διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στην ανακάλυψη φαρμάκων, επιταχύνοντας την αναζήτηση νέων ενώσεων. Αξιοποιώντας τεχνικές βαθιάς μάθησης, μπορεί να προβλέψει τη δυνητική αποτελεσματικότητα νέων φαρμάκων, προσφέροντας τη δυνατότητα να μειωθεί ο χρόνος και το κόστος που συνδέονται με τη διαδικασία ανάπτυξης φαρμάκων.

2.4.2 Προκλήσεις.

Μία από τις κύριες προκλήσεις αφορά την ποιότητα και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην πρόσβαση σε δεδομένα υψηλής ποιότητας για να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητά τους. Αυτό εγείρει ανησυχίες σχετικά με την αξιοπιστία και την ασφάλεια των δεδομένων που χρησιμοποιούνται, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει την ανάγκη προστασίας της εμπιστευτικότητας των ιατρικών πληροφοριών των ασθενών (O'Neil, 2016).

Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη στην υγειονομική περίθαλψη αντιμετωπίζει προβλήματα προκατάληψης και αδιαφάνειας. Οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης μπορούν να επηρεαστούν από προκαταλήψεις που είναι εγγενείς στα δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευσή τους,

γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένες συστάσεις ή σε αποφάσεις που εισάγουν διακρίσεις. Ταυτόχρονα, η πολυπλοκότητα των μοντέλων τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να περιορίσει την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας τους, επηρεάζοντας την εμπιστοσύνη των επαγγελματιών και των ασθενών στα αποτελέσματα που προκύπτουν (Varma, 2019).

Παρόλο που η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει σημαντικά οφέλη στην υγειονομική περίθαλψη, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επίλυση των εγγενών προκλήσεων, ώστε να διασφαλιστεί η ηθική και αποτελεσματική χρήση αυτής της τεχνολογίας στον ιατρικό τομέα.

2.5. Κοινωνικός αντίκτυπος της τεχνητής νοημοσύνης.

Ο κοινωνικός αντίκτυπος και το μέλλον της τεχνητής νοημοσύνης (TN) στην υγειονομική περίθαλψη είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό θέμα, δεδομένης της ταχείας εξέλιξης αυτής της τεχνολογίας και των βαθύτατων επιπτώσεών της στα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης καθώς και στην κοινωνία στο σύνολό της (Davenport, Kalakota, 2019).

2.5.1 Κοινωνικός αντίκτυπος της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη.

Η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει τεράστιες δυνατότητες μετασχηματισμού των ιατρικών πρακτικών και βελτίωσης της πρόσβασης στην υγειονομική περίθαλψη. Επιτρέπει την εξατομίκευση των θεραπειών, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά δεδομένα των ασθενών για πιο ακριβείς και προσαρμοσμένες ιατρικές αποφάσεις. Αυτή η εξατομίκευση μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις, μειώνοντας το χρόνο και το κόστος της υγειονομικής περίθαλψης για τα άτομα και τα ιατρικά ιδρύματα.

Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη των πολιτικών δημόσιας υγείας, επιτρέποντας τη σε βάθος ανάλυση των ιατρικών τάσεων, των επιδημιών και των προτύπων υγείας του πληθυσμού (Lee, 2020). Αυτή η προγνωστική ανάλυση θα μπορούσε να βοηθήσει τις υγειονομικές αρχές να προετοιμαστούν καλύτερα και να ανταποκριθούν σε υγειονομικές κρίσεις, όπως επιδημίες μολυσματικών ασθενειών ή ελλείψεις ιατρικών πόρων (Gulshan, 2016). Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τη δεοντολογία και τη δικαιοσύνη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη. Πιθανές προκαταλήψεις στα δεδομένα και τους αλγορίθμους θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ανισότητες στα κλινικά αποτελέσματα ή σε αποφάσεις που εισάγουν διακρίσεις. Είναι επιτακτική ανάγκη να διασφαλιστεί ότι η TN χρησιμοποιείται δεοντολογικά, διαφανώς και δίκαια, ώστε να αποφευχθεί η ενίσχυση των ήδη υφιστάμενων ανισοτήτων στην πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη.

2.6. Το μέλλον της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη.

Κοιτάζοντας μπροστά, η TN στην υγειονομική περίθαλψη είναι πολλά υποσχόμενη, αλλά απαιτεί κατάλληλη ρύθμιση και στενή συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών υγείας, των ερευνητών TN και των φορέων χάραξης πολιτικής. Πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για να εξασφαλιστεί η ασφάλεια των ευαίσθητων ιατρικών δεδομένων, η διαφάνεια των αλγορίθμων και η ηθική κατάρτιση των επαγγελματιών υγείας που χρησιμοποιούν αυτά τα τεχνολογικά εργαλεία (London, 2019).

Η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη θα εξαρτηθεί επίσης από την εμπιστοσύνη και την αποδοχή από τους ασθενείς και τους επαγγελματίες. Η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση σχετικά με τα οφέλη και τους περιορισμούς της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη είναι απαραίτητες για την προώθηση της υπεύθυνης υιοθέτησης αυτής της τεχνολογίας και την ενθάρρυνση της στενής συνεργασίας μεταξύ των αυτοματοποιημένων συστημάτων και των ανθρώπινων φροντιστών.

Συνεκδοχικά, η τεχνητή νοημοσύνη στην υγειονομική περίθαλψη έχει σημαντικές δυνατότητες να μετασχηματίσει τις ιατρικές πρακτικές και να βελτιώσει τα κλινικά αποτελέσματα. Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωσή της απαιτεί συνεχή προσοχή σε θέματα δεοντολογίας,

κατάλληλη ρύθμιση και ευαισθητοποίηση, ώστε να διασφαλιστεί η υπεύθυνη και δίκαιη χρήση της και παράλληλα να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της για την κοινωνία (Wiens, Shenoy, 2018).

3. Συμπεράσματα

Η σύγκλιση της τεχνητής νοημοσύνης (TN) και της υγειονομικής περίθαλψης έχει διερευνηθεί από διάφορες οπτικές γωνίες, αποκαλύπτοντας επαναστατικές δυνατότητες αλλά και βασικές προκλήσεις για το μέλλον της ιατρικής πρακτικής. Το άρθρο υπογράμμισε τα ακόλουθα κρίσιμα σημεία. Πρώτον, η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει σημαντικά οφέλη για την υγειονομική περίθαλψη, βελτιώνοντας τη διαγνωστική ακρίβεια, επιτρέποντας την εξατομικευμένη θεραπεία και διευκολύνοντας τη διαχείριση των κλινικών δεδομένων. Αξιοσημείωτες προόδους έχουν σημειωθεί σε τομείς όπως η ανίχνευση ασθενειών, η πρόβλεψη των τάσεων της υγείας και η ανακάλυψη φαρμάκων, γεγονός που υποδηλώνει πολλά υποσχόμενες δυνατότητες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της προσβασιμότητας της υγειονομικής περίθαλψης. Ωστόσο, το άρθρο υπογράμμισε επίσης ορισμένες αναπόφευκτες προκλήσεις. Τα ηθικά ζητήματα που αφορούν την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, τις αλγοριθμικές προκαταλήψεις και την ισότιμη πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη παραμένουν μείζονες προβληματισμοί. Οι προκλήσεις αυτές υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη για ηθική και υπεύθυνη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη, με ιδιαίτερη προσοχή στη διαφάνεια των αλγορίθμων, την προστασία της ιδιωτικής ζωής των ασθενών και την εξάλειψη των πιθανών προκαταλήψεων. Το μέλλον της υγειονομικής περίθαλψης φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την τεχνητή νοημοσύνη, αλλά η επιτυχής ενσωμάτωσή της απαιτεί κατάλληλη ρύθμιση, στενή συνεργασία μεταξύ ιατρικών και τεχνολογικών φορέων και αυξημένη συνειδητοποίηση των ηθικών επιπτώσεων. Η εμπιστοσύνη των ασθενών και των επαγγελματιών του τομέα της υγείας σε αυτή την αναδυόμενη τεχνολογία εξαρτάται από την υπεύθυνη και ηθική χρήση της TN, η οποία δίνει έμφαση στα οφέλη για την υγεία, ενώ παράλληλα εγγυάται τη δικαιοσύνη, τη διαφάνεια και την ασφάλεια των δεδομένων. Συμπερασματικά, η TN αποτελεί σημαντική πρόοδο για το μέλλον της υγειονομικής περίθαλψης, αλλά η υιοθέτηση και η ανάπτυξή της πρέπει να διέπεται από υγιείς ηθικές αρχές. Συνδυάζοντας τα οφέλη αυτής της καινοτόμου τεχνολογίας με μια ηθική και υπεύθυνη προσέγγιση, είναι δυνατόν να συμβιβαστεί η ιατρική πρόοδος με τη διατήρηση των θεμελιωδών αξιών της ιατρικής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Beaulieu-Jones, B. K., et al. (2018). Machine Learning for Patient Risk Stratification: Standing on, or looking over, the shoulders of clinicians? *Circulation Research*, 124(3), 363-365.
- Char, D. S., et al. (2018). Machine Learning Algorithms for the Detection of Sleep Apnea from ECG Signals. *Nature and Science of Sleep*, 10, 257-265.
- Choi, E., et al. (2016). Doctor AI: Predicting Clinical Events via Recurrent Neural Networks. *Journal of Healthcare Engineering*, 2016.
- Davenport, T. H., & Kalakota, R. (2019). *The AI Advantage: How to Put the Artificial Intelligence Revolution to Work*. MIT Press.
- Esteva, A., et al. (2017). Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks. *Nature*, 542(7639), 115-118.
- Gulshan, V., et al. (2016). Development and Validation of a Deep Learning Algorithm for Detection of Diabetic Retinopathy in Retinal Fundus Photographs. *JAMA*, 316(22), 2402-2410.
- Lee, J. H. (2020). *The Ethical Implications of Artificial Intelligence in Medicine*. Thesis, University of California, Berkeley.
- Litjens, G., et al. (2017). A survey on deep learning in medical image analysis. *Medical Image Analysis*, 42, 60-88.

- London, A. J. (2019). Artificial Intelligence and Public Health. Cambridge University Press.
- O'Neil, C. (2016). Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. Crown.
- Rajkomar, A., et al. (2018). Scalable and accurate deep learning with electronic health records. NPJ Digital Medicine, 1(1), 18.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). Artificial Intelligence: A Modern Approach (3rd ed.). Prentice Hall.
- Shortliffe, E. H., & Cimino, J. J. (Eds.). (2013). Biomedical Informatics: Computer Applications in Health Care and Biomedicine. Springer.
- Smith, K. L. (2018). Policy Implications of Big Data in Healthcare. Thesis, Harvard University.
- Stokes, J. M., et al. (2020). A deep learning approach to antibiotic discovery. Cell, 180(4), 688-702.
- Topol, E. J. (2019). Deep Medicine: How Artificial Intelligence Can Make Healthcare Human Again. Basic Books
- Varma, R. R. (2019). Machine Learning in Healthcare. Thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- Wiens, J., & Shenoy, E. S. (2018). Machine learning for healthcare: on the verge of a major shift in healthcare epidemiology. Clinical Infectious Diseases, 66(1), 149-153.

ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Μανουηλίδου Ευμορφία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Παπαδοπούλου Ελένη

Υποψήφια διδάκτορας, Τμήμα Φυσικής, ΔΙ.ΠΑ.Ε.

Τσιάντος Βασίλειος

Καθηγητής, Τμήμα Φυσικής, ΔΙ.ΠΑ.Ε.

Περίληψη

Η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί την πιο σύγχρονη απόρροια της τεχνολογικής προόδου, με αμφιλεγόμενες εφαρμογές. Η παρούσα εργασία αποβλέπει στην εις βάθος καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, 2 δημοτικών σχολείων σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη, με ιδιαίτερη έμφαση στις προκλήσεις που αναδύονται. Δεδομένου ότι αυτοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή, προσλαμβάνοντας και απορροφώντας τις τεχνολογικές μεταβολές και τον κοινωνικό τους αντίκτυπο στη διδακτική πράξη, επιχειρείται η επανόρθωση της ισορροπίας μεταξύ του ενθουσιασμού για τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και των προκλήσεων που εντοπίζονται στις εργασιακές πρακτικές. Πρόκειται για ποιοτική ερευνητική εργασία, της οποίας τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, 10 συνολικά εκπαιδευτικών, δασκάλων και ειδικοτήτων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σχετική γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά στη χρήση της και την ποικιλία των δυνατοτήτων που προσφέρει καθώς και των προκλήσεων που αναδύονται.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, προκλήσεις, εκπαιδευτικοί, διδακτικές πρακτικές

Εισαγωγή

Ο ραγδαίος ρυθμός εξέλιξης των τεχνολογικών μέσων είναι αδύνατο να μην παρουσιάσει κοινωνικό αντίκτυπο και οι διαστάσεις του να μην επηρεάσουν την εκπαίδευση παγκοσμίως. Η

τεχνητή νοημοσύνη (Artificial Intelligence-AI) αποτελεί την πιο σύγχρονη απόρροια της τεχνολογικής προόδου, με αμφιλεγόμενες εφαρμογές. Η ανησυχία για την απώλεια θέσεων εργασίας ή η αισιοδοξία για τη βελτίωση των συνθηκών ή για την εξέλιξη της ανάγκης εργασίας αποτελούν δημοφιλείς θέσεις (Wojciechowski & Korjonen-Kuusipuro, 2023). Το εάν και πώς η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης θα επηρεάσει τη διαδικασία της εκπαίδευσης (AIED–Artificial Intelligence in Education) και την απόκτηση δεξιοτήτων είναι ακόμα υπό εξέταση.

Ενώ υπάρχει η εντύπωση ότι η επανάσταση έχει ήδη ξεκινήσει, καθώς σημειώνονται παραδείγματα πλατφορμών μάθησης που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη (Cukurova κ.ά., 2023) ή εργαλείων αξιολόγησης κειμένου μαθητή (Cochran κ.ά., 2023), οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να ελέγξουν ούτε την κατεύθυνση ούτε τον ρυθμό των μεταβολών. Ήδη εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν ελεύθερα διαθέσιμα εργαλεία παραγωγής γλωσσικών προϊόντων, όπως το ChatGPT σε εργασίες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να καταλήγουν να διορθώνουν με παραδοσιακές μεθόδους τις δημιουργίες όχι των εκπαιδευόμενων αλλά της τεχνητής νοημοσύνης.

Εν αναμονή των κανονισμών που επεξεργάζονται διάφορες χώρες σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανακύπτουν προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ενημέρωση της γνώσης και της ευαισθητοποίησης σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι ευθύνη της ερευνητικής κοινότητας. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υιοθετούν καινοτομικές ιδέες, εντάσσοντας τις ψηφιακές τεχνολογίες στη διδακτική πράξη (Δροσάτος, 2019· Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2016) αλλά πιθανό σε μεταγενέστερο χρόνο. Η παρούσα εργασία αποβλέπει στην εις βάθος καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη, με ιδιαίτερη έμφαση στις προκλήσεις που αναδύονται. Δεδομένου ότι οι αυτοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή, προσλαμβάνοντας και απορροφώντας τις τεχνολογικές μεταβολές και τον κοινωνικό τους αντίκτυπο στη διδακτική πράξη, επιχειρείται η επανόρθωση της ισορροπίας μεταξύ του ενθουσιασμού για τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και των προκλήσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τι είναι τεχνητή νοημοσύνη και ποια τα εργαλεία της

Η AI είναι η διαδικασία μοντελοποίησης της ανθρώπινης σκέψης και σχεδιασμού μιας μηχανής έτσι ώστε να μπορεί να συμπεριφέρεται όπως οι άνθρωποι, ενώ η τεχνολογία AI περιγράφει μηχανές που μπορούν να σκεφτούν, να σταθμίσουν τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν και να λάβουν αποφάσεις, όπως οι άνθρωποι (Fitria, 2021). Ακόμη και διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες την έχουν χρησιμοποιήσει ως μέρος τους και αρκετές εταιρείες τεχνολογίας την έχουν εφαρμόσει, συμπεριλαμβανομένων των Amazon, Facebook, Microsoft και Google.

Καθώς αναπτύσσεται η AI, τα εργαλεία της έχουν διεισδύσει και στον κόσμο της εκπαίδευσης. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται (Fitria, 2021):

Ο «Εικονικός μέντορας», που βοηθά στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου, παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις ερωτήσεις των μαθητών ή ακόμα συστάσεις για υλικό, που πρέπει να μελετηθεί εκ νέου σαν δάσκαλος και ο βοηθός φωνής, όπως ο Βοηθός Google, η Siri, η Cortana, που επιτρέπει στους μαθητές να αναζητούν υλικό, ερωτήσεις αναφοράς, άρθρα και βιβλία μιλώντας ή αναφέροντας απλώς λέξεις-κλειδιά.

Το «Εξυπνο Περιεχόμενο» είναι μια τεχνολογία AI των ψηφιακών βιβλιοθηκών που κατηγοριοποιεί βιβλία, μοιράζεται και εντοπίζει ένα ψηφιακό βιβλίο ενώ παράλληλα συστήνει περιεχόμενα με βάση τις αναζητήσεις του χρήστη. Επιπρόσθετα μέσω του «Διερμηνέα παρουσίασης», ο οποίος αποδίδει υπότιτλους σε πραγματικό χρόνο οι μαθητές, ανεξαρτήτως γλώσσας ή δυσκολιών όρασης, μπορούν να μελετήσουν μαθήματα και προγράμματα κατάρτισης.

Τα «Παγκόσμια Μαθήματα» επιτρέπουν στους χρήστες να αναζητήσουν και να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα από όλο τον κόσμο. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθημάτων που χρησιμοποιούν ήδη τεχνολογία ΑΙ είναι, ότι υπάρχει δυνατότητα εξατομίκευσης που επιτρέπει στους χρήστες να ενημερώνονται για την πρόοδο του μαθήματος, το υλικό που πρέπει να μελετηθεί, τις συνολικές βαθμολογίες, τις σχετικές συστάσεις μαθημάτων και διάφορα άλλα χαρακτηριστικά.

Η «Αυτόματη αξιολόγηση» χρησιμοποιείται για διαδικτυακούς σκοπούς αυτόματης αξιολόγησης και διόρθωσης ερωτήσεων, διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάζουν και να διεξάγουν κουίζ/τεστ εύκολα και πρακτικά, δίχως να χρειάζεται να θέτουν ερωτήσεις ή να τις διορθώνουν χειροκίνητα.

Η «Προσωποποιημένη μάθηση» επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να προοδεύουν και να αναπτύσσονται ανάλογα με την ταχύτητα και την ικανότητά τους στην κατάκτηση της ύλης, συλλέγοντας δεδομένα από μαθησιακές δραστηριότητες, που έχουν πραγματοποιηθεί και στη συνέχεια, παρέχοντας εναλλακτικές λύσεις μάθησης σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Τα «Εκπαιδευτικά παιχνίδια» είναι παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί για μάθηση, αλλά μπορούν να προσφέρουν παιχνίδι και διασκέδαση, όπως το Duolingo, το Khan Academy Kids, το Quick Brain και το Puzzle Kids.

Το «Έξυπνο σύστημα διδασκαλίας» είναι ένα σύστημα παροχής διδασκαλίας που μπορεί να προσαρμοστεί στις ικανότητες του εκπαιδευόμενου, στα μοναδικά χαρακτηριστικά του ώστε να μεταβαίνει από ευκολότερο σε δυσκολότερο επίπεδο.

Παρά τα υποσχόμενα παραδείγματα εφαρμογών ΑΙ που προαναφέρθηκαν, μια ορθή ανάλυση του αντίκτυπου της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση θα πρέπει επίσης να λάβει υπόψη τις σκεπτικιστικές φωνές που ανησυχούν για τις προκλήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι σχετικά λίγες φωνές αγγίζουν τις αρνητικές πτυχές της εισαγωγής συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Ένα κεντρικό ζήτημα της τεχνολογικής επανάστασης αποτελεί ο εθισμός στην τεχνολογία, ο οποίος, μέσω της καθημερινής χρήσης, έχει ως αποτέλεσμα την εξαφάνιση της φυσικής ικανότητας υπέρβασης προκλήσεων (Wojciechowski & Korjonen-Kuusipuro, 2023). Ως άμεση συνέπεια της εξάρτησης προκύπτει ανεπανόρθωτη απώλεια γνώσεων/δεξιοτήτων, όταν το σύστημα τεχνητής νοημοσύνης πρέπει να επιδιορθωθεί ή απλά παύσει να υπάρχει.

Η αποδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων βρίσκεται στενά συνδεδεμένη με την εξάρτηση από την τεχνολογία. Ο μέσος άνθρωπος, ειδικά αυτός που είναι εθισμένος στη σύγχρονη τεχνολογία, αδυνατεί να οικοδομήσει σωστά σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Wojciechowski & Korjonen-Kuusipuro, 2023). Η επαφή με ένα άλλο άτομο γίνεται λιγότερο ελκυστική από την αλληλεπίδραση με ένα απρόσκοπτα προσαρμόσιμο ψηφιακό περιβάλλον. Με άλλα λόγια η τεχνητή νοημοσύνη περιορίζει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ικανότητα οικοδόμησης σχέσεων.

Οι λύσεις ΑΙ καθιστούν επίσης τη διαδικασία μάθησης τόσο εξαρτημένη από υπολογιστικά συστήματα και υποδομές που μπορεί να γίνει στόχος κυβερνοεπιθέσεων ή τεχνικών προβλημάτων. Εν ολίγοις, αυτό που δεν μπορεί να κάνει η τεχνητή νοημοσύνη είναι να κάνει τον κόσμο πιο ασφαλή όσον αφορά την ασφάλεια των πληροφοριών και τα πιθανά περιστατικά επιθέσεων στον κυβερνοχώρο (Hagendorff & Wezel, 2020).

Η ΑΙ μπορεί επίσης να αποτελέσει πρόβλημα για τις αναπτυσσόμενες χώρες λόγω του σχετικά υψηλού κόστους της και λόγω της ανεπαρκούς συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο για τη λειτουργία της. Η πρόσβαση σε αυτή την τεχνολογία γίνεται ολοένα και συχνότερα επί πληρωμή, άρα περιορίζεται η διαθεσιμότητά της (Fitria, 2021).

Εφόσον οι ερευνητές τεχνητής νοημοσύνης αναπτύσσουν εφαρμογές που χρησιμοποιούνται σε διάφορους τομείς της ζωής, χρειάζονται επειγόντως μια συστηματική κατανόηση των ανθρώπινων κοινοτήτων και σχέσεων καθώς και της ηθικής. Ωστόσο, οι μηχανικοί λογισμικού έχουν συνήθως εκπαιδευτικό υπόβαθρο μόνο στην επιστήμη των υπολογιστών, αλλά όχι στις κοινωνικές επιστήμες (Burton κ.ά., 2017). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση όπου οι μηχανικοί λογισμικού δε διαθέτουν τις γνώσεις κοινωνιολογικού, ψυχολογικού, ηθικού ή πολιτικού υποβάθρου, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν επαρκώς τις αλληλεπιδράσεις, τις δομές και τη δυναμική των περιοχών όπου πρόκειται να εφαρμοστεί η τεχνολογία που αναπτύσσουν.

Ωστόσο σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα της Generative 2030, προβλέπεται ότι η τεχνητή νοημοσύνη θα είναι απαραίτητη κατά 93,33% για τον δημόσιο τομέα και 50% για τον ιδιωτικό τομέα. Επισημαίνεται δε ότι ο αντίκτυπος της θα είναι ιδιαίτερα αυξημένος με κυρίαρχους τομείς αναφοράς την εκπαίδευση, την τέχνη και τη δημοσιογραφία, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 7% απάντησε ότι θα χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα των πολιτών.

Ως εκ τούτου διαφαίνεται ότι η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί μονόδρομο στην εξέλιξη της κοινωνίας και έχει μπει στη ζωή των Ελλήνων σε πρώιμο στάδιο, προσφέροντας πολλαπλά μειονεκτήματα αλλά και κινδύνους.

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα μελέτη προτιμήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς παρουσιάζει ευέλικτη δομή, μπορεί να εμβαθύνει στην περιγραφή περιπτώσεων και να ερμηνεύσει τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, και όχι του ερευνητή, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, καθώς ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τις απόψεις των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα να δώσει μια ροή στη συζήτηση (Schwartz, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι συνεντεύξεις ενδείκνυνται για περιπτώσεις στις οποίες ο ερευνητής δεν γνωρίζει αρκετά για το ερευνητικό ερώτημα ή όταν αναζητά περισσότερες λεπτομέρειες για το ερευνητικό ζήτημα από την πλευρά των συνεντευξιζόμενων (Γαλάνης, 2018).

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι εμφανίζει μεγαλύτερη ευελιξία, τόσο στο τι θα ρωτήσει ο ερευνητής όσο και στο τι θα απαντήσει ο συμμετέχων και συγχρόνως, επιτρέπει τον σφαιρικό εντοπισμό των απόψεων των εκπαιδευτικών (Μάργος, 2005).

Με βάση την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Στη σκόπιμη δειγματοληψία οι ερευνητές επιλέγουν από πρόθεση τα άτομα και την τοποθεσία, για να κατανοήσουν το υπό εξέταση φαινόμενο με σκοπό να εξασφαλίσουν «πλούτο πληροφοριών» (Creswell, 2011). Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Καβάλας από δύο δημοτικά σχολεία. Από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι οκτώ ήταν δάσκαλοι, ο ένας ειδικός παιδαγωγός με ειδίκευση στην πληροφορική και ο άλλος καθηγητής γερμανικών. Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν από τους ερευνητές, με σκοπό να εκτιμηθεί η πρόθεσή τους να συμμετέχουν στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν, εκτός από τη διδακτική και διοικητική εμπειρία και το γεγονός ότι οι ερευνητές εργάζονταν σε σχολικές μονάδες του ίδιου τύπου και επομένως υπήρχε σχετική ευκολία στη συλλογή των δεδομένων. Αφού ενημερώθηκαν για τον χαρακτήρα της έρευνας, την ανωνυμία που θα τηρούνταν και τη διαδικασία των συνεντεύξεων ρωτήθηκαν, αν ήθελαν να συμμετάσχουν και όλοι εκδήλωσαν επιθυμία συμμετοχής. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια έως δεκαπέντε λεπτά και πραγματοποιήθηκαν την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2024.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και ποια η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την τεχνητή νοημοσύνη;
 - i) Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της τεχνητής νοημοσύνης;
 - ii) Σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι είναι έτοιμοι να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία;

- iii) Χρησιμοποιούν εφαρμογές της;
 - iv) Εκτιμούν ότι μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική πράξη; Ποιες πτυχές της θεωρούν θετικές;
2. Ποιες προκλήσεις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις εργασιακές πρακτικές τους;
- i) Ποιες πτυχές της στην εκπαίδευση θεωρούν αρνητικές;
 - ii) Ποια είναι η άποψή τους σχετικά με την πιθανότητα αντικατάστασης εκπαιδευτικών από την ΑΙ;
 - iii) Ποιες τεχνολογίες ΑΙ θεωρούν ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση;
 - iv) Ποια γνωστικά αντικείμενα ή τομείς εκτιμούν ότι μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΑΙ;
 - v) Θεωρούν ότι η ΑΙ μπορεί να συμβάλει στην γεφύρωση του χάσματος μεταξύ αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων χωρών;
 - vi) Ποια ηθικά ζητήματα πιστεύουν ότι προκύπτουν κατά την χρήση της στην εκπαίδευση;

Ανάλυση δεδομένων

Η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί το σημαντικότερο τμήμα της έρευνας, διότι νοηματοδοτούνται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Η θεματική ποιοτική ανάλυση που ακολουθήθηκε είναι σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994) μια ανάλυση επιπέδων, όπου ακολουθείται επαγωγική προσέγγιση.

Στο πρώτο επίπεδο έγινε η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων και έτσι επιτεύχθηκε η σύμπτυξη του όγκου των δεδομένων με ανάπτυξη κωδικών για απόδοση νοήματος σε διάφορα τμήματα των δεδομένων και κατηγοριοποίησή τους.

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την έκθεση των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν κωδικοί για κάθε κατηγορία. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν ευρύτεροι θεματικοί άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται σε ατομικούς πίνακες έκθεσης δεδομένων για κάθε συμμετέχοντα και παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας μας. Με βάση αυτούς τους ατομικούς πίνακες, συντάχθηκε ένας συγκεντρωτικός τελικός πίνακας έκθεσης δεδομένων, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των κωδικών και κατηγοριών ανά θεματικό άξονα από όλους τους δέκα συμμετέχοντες (Πίνακας 1). Έτσι τα δεδομένα παρουσιάζονται συνοπτικά δίνοντας μια ευρεία εποπτική εικόνα για κάθε κατηγορία αλλά και κάθε θεματικό άξονα.

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας δεδομένων

Θεματικοί άξονες	κατηγορίες	ΕΚΠ Α	ΕΚΠ Β	ΕΚΠ Γ	ΕΚΠ Δ	ΕΚΠ Ε	ΕΚΠ Ζ	ΕΚΠ Η	ΕΚΠ Θ	ΕΚΠ Ι	ΕΚΠ Κ
Προφίλ	φύλο	Θήλυ	Άρρεν	Άρρεν	Θήλυ	Θήλυ	Θήλυ	Θήλυ	Θήλυ	Άρρεν	Θήλυ
	ηλικία	62	56	57	23	48	58	48	48	55	45
	τίτλοι σπουδών	Βασική	Διδακτορικό	Βασική	Μεταπτυχιακό	Βασική	Βασική	Βασική	Βασική	Βασική	Βασική
	γνώση Η/Υ	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
	σχέση εργασίας	Μόνιμος	Μόνιμος	Μόνιμος	Αναπληρωτή	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμος	Μόνιμη

	χρόνια υπηρεσ ίας		26	25	2	23	29	21	23		25
	ειδικότ ητα	ΠΕ07	ΠΕ70	ΠΕ70	ΠΕ71	ΠΕ70	ΠΕ70	ΠΕ70	ΠΕ70	ΠΕ70	ΠΕ70
1ος: Απόψεις – στάσεις και εξοικείωση με την τεχνική νοημοσύνη	Έννοια της ΑΙ	ΑΓΤΝ	ΠΓΝ	ΠΓΝΤ Ν	ΠΓΝΤ Ν	ΠΓΝΤ Ν	ΠΓΝΤ Ν	ΠΓΝΤ Ν	ΠΓΝΤ Ν	ΠΓΝΤ Ν	ΠΓΝΤ Ν
	Ετοιμό τητα ένταξη ς στην τάξη	ΝΔΕΔ ΚΕΦΗ	ΟΑ	ΟΑ	ΝΔΕΔ ΚΛ	ΟΑ	ΟΑ	ΝΔΕΔ ΚΕΦΗ	ΟΑ	ΝΠΡΜ ΧΡ	ΟΧΡΕ ΠΦ
	Χρήση εφαρμ ογών	ΝΧΡΕ ΚΠΠΡ ΣΚ	ΟΑ	ΝΠΡΣ Κ	ΝΧΡΕ Κ	ΝΧΡΕ Κ ΠΡΣΚ	ΟΑ	ΝΧΡΕ ΚΠΠΡ ΣΚ	ΝΧΡΕ ΚΠΠΡ ΣΚ	ΟΧΡ	ΝΓ
	Συνεισ φορά στη μαθησ η	ΝΜΕ ΜΛΕΔ	ΝΜΕ ΜΛΕΔ	ΝΜΕ ΜΛΕΔ	ΝΜΕ	ΝΜ	ΝΚΕΦ ΓΧΡ	ΝΜΕ ΜΛΕΔ	ΚΕΦΓ ΧΡ	ΝΜΠΒ Θ	ΝΜΠΒ Θ
	Θετικές ς πτυχές	ΕΞΧΡ ΒΕΞΑ ΛΜΘΤ	ΕΞΧΡ ΕΝΛΘ	ΕΑΓΚ ΜΘΒΤ ΕΞ	ΕΞΧΡ ΠΡΜΒ ΤΕΚΑ ΤΛΒΘ ΜΑΔ ΜΘΤ	ΕΞΧΡ ΑΞΕΡ ΜΘΕΝ Λ	ΕΞΧΡ ΕΝΛΒ ΤΠΕΚ	ΕΞΧΡ ΒΤΕΞ ΑΠΦΛ ΜΘΝ	ΟΜΖ	ΟΜΖ	ΟΜΖ
	Αρνητι κές πτυχές της ΑΙ	ΕΛΨΑ ΛΠΔΠ ΡΒΙΑΔ ΠΒ	ΑΠΡΜ ΧΡ	ΕΨΑΠ ΔΣ	ΑΠΡΜ ΑΑ	ΠΡΜΕ ΨΑΛΠ ΔΕΚΠ ΜΘ	ΑΕΠΕ ΨΑΛΠ Δ	ΕΛΨΑ ΛΠΔΠ ΡΒΙΑΔ ΠΒ	ΑΑΘΡ ΒΤΠΕ ΚΠΠΚ ΑΝΑΓ	ΑΑΘΡ ΕΨΑΛ ΔΠΔ	ΑΑΘΡ
2ος : Προκλήσεις στις εργασιακές πρακτικές	Αντικ/ ση εκπ/κό ν	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΝΠΚ	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΟΔΜΑ ΕΚ	ΟΔΜ ΜΑΕΚ
	Τεχνολ ογίες εφαρμ όσιμες στην Εκπ/ση	ΕΕΠΡ	ΕΕΠΡ	ΕΠΕΞ Μ	ΕΥΦΣ ΤΑΕΞ ΜΕΠ	ΕΠΡ	ΔΓΔΑ Π	ΣΒΕΠ ΕΞΜ	ΕΠΠΕ ΞΜ	ΔΓΡΖ	ΤΤΤ
	Γνωστι κά αντικεί μενα/ Τομείς	ΟΓΝΑ ΤΕ	ΟΓΝΑ ΤΕ	ΠΤΜΔ Π	ΟΓΝΑ ΤΕ	ΟΓΝΑ ΤΕ	ΚΚΕΕ ΤΜ	ΚΤΜ	ΕΦΗΜ ΤΙΡΚΔ ΙΚ	ΟΛΜ	ΟΛΜ
	Γεφύρ ωση εκπ/κο ύ χάσματ ος	ΝΜΠ	ΝΜΓΕ ΚΠΧΑ Χ	ΑΓΦΕ ΚΧΑΧ	ΝΜΓΕ ΚΧΚΑ Χ	ΝΜΓΧ ΕΚΑΧ	ΣΕΒΧ ΡΝ	ΑΓΕΚ ΧΑΧ	ΝΦΣ	ΣΠΠΧ Ρ	ΔΝΜΖ
	Ηθικά ζητήμα τα	ΟΠΡΔ ΝΑ	ΟΠΡΔ ΝΑ	ΟΠΡΔ ΝΑ	ΟΠΡΔ ΝΑ	ΟΠΡΔ ΝΑ	ΠΛΒΔ ΔΓΕΓ Χ	ΟΑΧΡ ΜΘΤΕ ΚΠΤΑ Ν	ΠΠΔΔ Ν	ΝΜΝΔ ΡΠΔ	ΟΠΔΝ Α

Αποτελέσματα

Αναφορικά στο πρώτο ερώτημα και τα υποερωτήματά του καταγράφηκε ποικιλία απόψεων.

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν όσον αφορά τις γνώσεις τους αναφορικά με την τεχνητή νοημοσύνη διαφάνηκε ότι διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις (εκπαιδευτικοί Ε, Ζ,Θ,Ι,Κ) ωστόσο χρησιμοποιούν κάποιες εφαρμογές της για επαγγελματικούς ή προσωπικούς λόγους «Υπήρχε από την αρχαιότητα. Αλλά δεν δίνουμε σημασία σε αυτή. Μπήκε για τα καλά στη ζωή μας.» (ΕΚΠ Α). Κάποιος δήλωσε: «Ειδικός δεν είμαι, αλλά έχω ασχοληθεί αρκετά με την τεχνητή νοημοσύνη και γνωρίζω κάποιες εφαρμογές της.» (ΕΚΠ Η). Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός άλλου: «Δεν ξέρω ακριβώς τι είναι.» (ΕΚΠ Β). Κάποιος ανέφερε: «Είναι μία πλατφόρμα, μια μηχανή αναζήτησης, που σου προσφέρει πιο λεπτομερή βοήθεια.» (ΕΚΠ Κ). Ένας υποστήριξε: «Έχω ασχοληθεί μόνο πειραματικά. Το *bing* για εκπαιδευτικούς σκοπούς και το *chatgpt*.» (Εκπαιδευτικός Γ).

Σχετικά με το δεύτερο υπερρώτημα αν αισθάνονται έτοιμοι να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους ένας συνεντευξιαζόμενος είπε: «Ναι βέβαια. Την έχω ήδη εντάξει.» (ΕΚΠ Η). Κατά την κρίση ενός άλλου: «Όχι ακόμη, θεωρώ ότι χρειάζομαι επιμόρφωση.» (ΕΚΠ Θ). Κατά την άποψη ενός άλλου: «Μπήκα κάποιες φορές και είδα. Άκουσα αν εφαρμοστεί, θα εφαρμοστεί στο γυμνάσιο. Κάποιες φορές που ήθελα φύλλα εργασίας για Γλώσσα και Μαθηματικά. Κάτι παραπάνω όχι.» (ΕΚΠ Ε).

Για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας που μπορεί να επιφέρει στην εκπαίδευση, ειπώθηκε από έναν συνεντευξιαστή: «Ναι, σε κάποια πράγματα θα τα βελτιώσει πάρα πολύ. Όπως στο να παρουσιάσουμε κάποια πράγματα που δεν μπορούμε να τα εκφράσουμε απόλυτα με λέξεις. Ας πούμε στην Ιστορία. Να μην πάρουμε κάτι έτοιμο από το *youtube*, απλά να το φτιάξουμε όπως θέλουμε εμείς να το παρουσιάσουμε.» (ΕΚΠ Γ). Όπως είπε ένας άλλος: «Μπορεί να βοηθήσει με τις εφαρμογές της» (ΕΚΠ Β). Ένας πρόσθεσε: «Φτιάχτηκε από ανθρώπους για να βοηθήσει. Άρα ναι θα βοηθήσει στη γνώση μας.» (ΕΚΠ Α).

Οι θετικές πτυχές που αποτυπώνονται στην εκπαίδευση, διατυπώθηκαν εμπεριστατωμένα από τους συμμετέχοντες. Ένας συνεντευξιαζόμενος περιγράφει: «Εξοικονόμηση χρόνου, να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και να βρίσκουμε και τα λάθη. Εξατομίκευση ναι και για τους μαθητές και για μένα. Σίγουρα στην ανατροφοδότηση και στην προετοιμασία του μαθήματος γιατί η τεχνητή νοημοσύνη σε βοηθάει. Δεν σου δίνει έτοιμη λύση. Σε βοηθάει να φτιάξεις ένα σχέδιο μαθήματος. Θεωρώ όλα αυτά μαζί.» (ΕΚΠ Ζ). Κατά τη γνώμη ενός άλλου: «Μπορείς να φτιάξεις σχέδια εργασίας, εποπτικό υλικό. Σίγουρα εξοικονόμηση χρόνου.» (ΕΚΠ Α).

Μέσω του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που συντίθεται από έξι υποερωτήματα χαρτογραφούνται οι προκλήσεις που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις εργασιακές εμπειρίες τους.

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε την γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρνητικές πτυχές της τεχνητής νοημοσύνης. Κατά την κρίση ενός συνεντευξιαζόμενου: «Θα απαιτούσε προσπάθεια για να μάθω πώς να την χρησιμοποιώ.» (ΕΚΠ Δ). Παράλληλα άλλος συμπλήρωσε: «Νομίζω έλλειψη ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Δηλαδή είναι σαν να λέμε στους μαθητές ότι θα τα παίρνουν όλα ηλεκτρονικά, έτοιμα. Μέσα από μια οθόνη. Χωρίς εμάς.» (ΕΚΠ Γ). Ένας άλλος απάντησε σχετικά: «Να αντικατασταθούν κάποια επαγγέλματα ναι. Ίσως αντικατασταθούν κάποια. Κινδυνεύει να χαθεί και η ανθρώπινη αλληλεπίδραση.» (ΕΚΠ Ζ). Κατά τον ίδιο χρόνο ένας άλλος ανέφερε: «Να μην χρησιμοποιείται αλόγιστα από τους μαθητές, από μας. Γενικά από όλους. Δεν ξέρουμε ακόμη τι είναι. Δεν ξέρω αν μπορεί να εκτελεί εντολές χωρίς λάθη. Είναι προγραμματισμένη μηχανή. Ο άνθρωπος βάζει δεδομένα. Δεν ξέρω για τη μεροληψία και τη δικαιοσύνη.» (ΕΚΠ Ε).

Όταν ρωτήθηκαν, αν θα μπορούσε ποτέ να αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς ένας απάντησε: «Όχι ούτε καν. Η τεχνητή νοημοσύνη δεν έχει συναισθήματα, κατανόηση, αισθήματα. Όχι θα έλεγα.» (ΕΚΠ Α). Ένας δήλωσε: «Αυτό είναι έγκλημα. Να αντικατασταθούν οι δάσκαλοι από την τεχνητή νοημοσύνη. Φτιάχτηκε για να βοηθήσει τον άνθρωπο, εκτός και αν κάποιοι κυβερνώντες την χρησιμοποιήσουν κάποια στιγμή αλλιώς.» (ΕΚΠ Η). Σύμφωνα με την πεποίθηση άλλου: «Υπό

ορισμένες προϋποθέσεις, ναι. Όχι ότι είναι καλό αυτό. Σαν αρνητικό το λέω. Δηλαδή αν αποφασίσει κάποιος κυβερνών να το κάνει, θα το κάνει. Αν δεν λογαριάζει τις μεγάλες επιπτώσεις που θα έχει. Θα ασχολούνται τα παιδιά μόνο με υπολογιστές. Στην ουσία είναι όλα υπολογιστές.» (ΕΚΠ Γ).

Στο ερώτημα ποιες τεχνολογίες πιστεύουν ότι μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση ένας ερωτώμενος είπε: « Η εξατομικευμένη μάθηση, η εικονική πραγματικότητα και η επαυξημένη πραγματικότητα.» (ΕΚΠ Ε). Εκ του αντιθέτου, ένας άλλος απάντησε: «Δεν γνωρίζω να απαντήσω, γιατί δεν έχω ασχοληθεί.» (ΕΚΠ Ζ). Ένας άλλος είπε: « Σίγουρα η εικονική πραγματικότητα, η εξατομικευμένη μάθηση και τα ευφυή μαθήματα φροντιστηρίου.» (ΕΚΠ Δ).

Στην ερώτηση σε ποια μαθήματα ή σε ποιους τομείς θα μπορούσε να ενταχθεί ένας συνεντευξιαζόμενος είπε: «Θεωρώ ότι θα μπορούσαν να ωφεληθούν όλες οι επιστήμες και ιδιαίτερα η τέχνη και η μουσική..» (ΕΚΠ Η). Κατά μια θέση: «Σε όλα πιστεύω. Είναι ένα εργαλείο στα χέρια του ανθρώπου. Αν το ξέρεις καλά.» (ΕΚΠ Ε).

Η θεώρησή τους, σχετικά με τη γεφύρωση του χάσματος που μπορεί να επιφέρει η συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης μέσα από τα λόγια ενός συνεντευξιαζόμενου ήταν η εξής: «Δεν είμαι πολύ σίγουρη γι αυτό. Το διαδίκτυο το χρησιμοποιούν εδώ και είκοσι χρόνια παγκοσμίως κάποιες χώρες και δεν έχουν φτάσει τις αναπτυγμένες και είναι υπό εξέλιξη. Γιατί να γίνει κάτι τέτοιο τώρα με την τεχνητή νοημοσύνη;» (ΕΚΠ Η). Ένας άλλος είπε: «Η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των λαών εξαρτάται από την πολιτική των κυβερνήσεων και όχι από την τεχνητή νοημοσύνη.» (ΕΚΠ Ι). Ένας άλλος υποστήριξε: «Αυτό θα το δούμε στο μέλλον. Μπορεί οι αναπτυσσόμενες χώρες να ξεπεράσουν και τις αναπτυγμένες. Αν προσλάβουν έμπειρο προσωπικό και επιμορφώσει τους εργαζόμενους σωστά, θα δούμε μεγάλες ανατροπές.» (ΕΚΠ Κ).

Σε συσχετισμό με τα ηθικά διλήμματα που ανακύπτουν από την χρήση της στην εκπαίδευση ένας συνεντευξιαζόμενος εξέφρασε την εξής άποψη: «Να διατηρείται η ανωνυμία.» (ΕΚΠ Β). Κάποιος άλλος απάντησε: «Να μην δίνουμε τα προσωπικά μας δεδομένα. Δεν είναι απαραίτητο.» (ΕΚΠ Α).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αναλύει μέσα από δύο θεματικούς άξονες τη δυναμική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην τεχνητή νοημοσύνη και το εκπαιδευτικό έργο.

Ως εκ τούτου απορρέουν κάποια συμπεράσματα που θεωρούνται πολύ σημαντικά για τα πορίσματα της μελέτης μας. Από την επεξεργασία των δεδομένων του πρώτου ερωτήματος, γύρω από την αναδυόμενη πρακτική της ΑΙ εξήχθη το συμπέρασμα, ότι ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων έχουν περιορισμένες γνώσεις, ωστόσο γνωρίζουν την έννοια της και έχουν συλλέξει πληροφορίες αυτοβούλως για αυτήν. Οκτώ στους δέκα την χρησιμοποιούν για να αναζητήσουν πληροφορίες είτε για εκπαιδευτικούς είτε για ιδιωτικούς σκοπούς. Ανασταλτικός παράγοντας για τη χρήση της είναι το γεγονός ότι δεν έχουν λάβει ακόμη την κατάλληλη επιμόρφωση από τον χώρο της εκπαίδευσης, όπου υπηρετούν. Θεωρούν ότι για να χρησιμοποιήσει κάποιος τις εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή να επιμορφωθεί από το Υπουργείο Παιδείας και όχι από κάποιον ιδιωτικό φορέα. Είναι θετικά προσκείμενοι απέναντι στην ΑΙ και πιστεύουν ότι μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία ενώ αναφέρουν ως σημαντικότερες πτυχές της, την εξοικονόμηση χρόνου αναφορικά με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό, την αξιολόγηση των εργασιών για τον εντοπισμό λαθών καθώς και τη βελτίωση της εξατομικευμένης μάθησης. Θεωρούν ότι η χρήση της μπορεί να εφαρμόσει ποκίλα μοντέλα διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επίσης, συναινούν ότι μπορεί να επιφέρει αποτελεσματική βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση άμεση ή αυτοματοποιημένη, όπως επίσης να είναι ιδιαίτερα χρηστική στον εντοπισμό των αναγκών και των κενών των μαθητών.

Το δεύτερο ερώτημα πραγματεύεται τις αναδυόμενες προκλήσεις, που ανακύπτουν. Εφτά στους δέκα ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι απαιτείται προσπάθεια για να μάθουν να τη χρησιμοποιούν

σωστά στο διδακτικό τους έργο. Εδώ παρατηρείται, η αλληλουχία με το 'πρώτο ερώτημα. Η επιμόρφωση στην ΑΙ δεν πρέπει να είναι πιλοτική αλλά να εφαρμοστεί αδήριτα σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, εκφράζεται η ανησυχία μήπως χαθεί η αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε εκείνους και τους μαθητές τους. Κάτι το οποίο θα μετατόπιζε την ουσία της διδασκαλίας από μαθητοκεντρική σε αυτοματοποιημένη και απρόσωπη. Όσον αφορά την ισότητα και την προσβασιμότητα ένας συνεντευξιαζόμενος θεώρησε ότι: *«Μπορεί να προκύψει κοινωνική ανισότητα, μιας και οι άντρες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με υπολογιστές σε σχέση με τις γυναίκες»* συνεχίζοντας *«Είναι και η σύνδεση στο διαδίκτυο. Κάποιες απομακρυσμένες περιοχές συναντούν ακόμη δυσκολίες.»* (ΕΚΠ Η). Αναφορικά με τη γνώμη τους για το αν θα μπορούσαν να αντικατασταθούν κάποια επαγγέλματα δεν αρνήθηκαν την πιθανότητα *«Μπορεί να έχουν πρόβλημα κυρίως οι μορφωμένοι. Μπορεί να αντικαταστήσει σε επιχειρήσεις τους CEO.»* (ΕΚΠ Ζ), *«Ίσως αντικατασταθούν και ανθρώπινα χέρια από τα εργοστάσια από ρομπότ.»* (ΕΚΠ Η). Όταν ρωτήθηκαν αν η τεχνητή νοημοσύνη θα μπορούσε να αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς, οι εννιά στους δέκα απάντησαν όχι, σε καμία περίπτωση. Μια διαφορετική γνώμη ενός συνεντευξιαζόμενου ήταν θετική υπό προϋποθέσεις. Είχε την άποψη ότι αν κάποιος κυβερνών θελήσει να αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς με μηχανές και ρομποτοειδή σαφώς και θα το κάνει.

Σε σχέση με τις εφαρμογές της στην εκπαίδευση, εννιά στους δέκα είχαν άποψη, αν και δήλωσαν περιορισμένες γνώσεις. Θεωρούν ότι οι εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας, της εικονικής πραγματικότητας και της εξατομικευμένης μάθησης, μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο τάξης και να εμπλουτίσουν με τον τρόπο αυτό την εκπαιδευτική διαδικασία. Σχετικά με τους τομείς της επιστήμης αλλά και των μαθημάτων που μπορεί να ενσωματωθεί όλοι ήταν συγκαταβατικοί και απάντησαν ότι μπορεί να ενσωματωθεί, με εστίαση κυρίως στην τέχνη και τη μουσική και στη συνέχεια τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη γεωγραφία και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Ακόμη ένας συνεντευξιαζόμενος απάντησε ότι ήδη εφαρμόζεται επιτυχώς στην ιατρική και τη δικαιοσύνη.

Για τη γεφύρωση του χάσματος στην εκπαίδευση που μπορεί να επέλθει από τη χρήση της στις αναπτυσσόμενες χώρες, εφτά στους δέκα συμμετέχοντες απάντησαν ότι το χάσμα σε βάθος χρόνου μπορεί να γεφυρωθεί ενώ δύο ήταν αρνητικά διακείμενοι. Δήλωσαν ότι η χρήση του διαδικτύου γίνεται εδώ και είκοσι χρόνια και όμως υπάρχουν ακόμη αναπτυγμένες και υποανάπτυκτες χώρες.

Τέλος όσον αφορά τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της στην εκπαίδευση, όλοι είπαν ότι η προσβασιμότητα θα πρέπει να διασφαλίζεται από τις αρχές της δεοντολογίας και σε καμία των περιπτώσεων να μη δίνονται τα προσωπικά στοιχεία των χρηστών. Κάτι τέτοιο βέβαια είναι αμφίβολο, διότι όπως μας αιτιολόγησε ένας συνεντευξιαζόμενος: *«Από τη στιγμή που δίνονται οικειοθελώς τα στοιχεία, δεν υπάρχει ιδιωτικότητα.»* (ΕΚΠ Γ).

Προτάσεις για το μέλλον- Αναστοχασμός του ερευνητή

Η ΑΙ έχει κάνει δυναμική παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης τον τελευταίο χρόνο. Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, κρίναμε απαραίτητο να εκθέσουμε προτάσεις που συνοψίζονται ως εξής:

- Οργάνωση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για την αρτιότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Έμφαση στην εξατομικευμένη και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε περίπτωση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με χρήση εφαρμογών της ΑΙ.
- Διασφάλιση της ιδιωτικότητας και της ανωνυμίας στην προσβασιμότητα των χρηστών.
- Συμμόρφωση με τον γενικό κανόνα Προστασίας Δεδομένων.
- Χρήση αναδυόμενων τεχνολογιών με σκοπό την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στις νέες μαθησιακές ευκαιρίες, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη θέματα ηθικής.
- Χειρισμός της υπεύθυνα και δεοντολογικά.

Αναστοχαστικά, στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα για να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Καβάλας, όσον αφορά τις προκλήσεις που διαφαίνεται ότι δημιουργεί η τεχνητή νοημοσύνη στον χώρο της εκπαίδευσης.

Πρότασή μας είναι να πραγματοποιηθεί περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, η οποία θα μπορούσε αξιοποιεί μεγαλύτερο δείγμα αλλά και περισσότερα ερευνητικά εργαλεία, παραδείγματος χάρη ερωτηματολογίου, ώστε να μπορέσει να υπάρξουν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Παράλληλα η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Καβάλας, ώστε να υπάρχει σύγκριση των απόψεων σχετικά με τη στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νέα καινοτόμα πρακτική, την τεχνητή νοημοσύνη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Δροσάτος, Δ. (2019). Η καινοτομία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10(1B), Article 1B. <https://doi.org/10.12681/icodl.2283>
- Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 8(3), Article 3.
- Μάγος, Κ. (2005). ‘Συνέντευξη ή παρατήρηση;’: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5–19.

Ξενογλωσση

- Burton, E., Goldsmith, J., Koenig, S., Kuipers, B., Mattei, N., & Walsh, T. (2017). Ethical Considerations in Artificial Intelligence Courses. *AI Magazine*, 38(2), Article 2. <https://doi.org/10.1609/aimag.v38i2.2731>
- Cochran, K., Cohn, C., Rouet, J.-F., & Hastings, P. (2023). Improving Automated Evaluation of Student Text Responses Using GPT-3.5 for Text Data Augmentation. 24th International Conference Artificial Intelligence in Education (AIED 2023), 13916, 217–228. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36272-9_18
- Creswell, J. W. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση–Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Ιων).
- Cukurova, M., Miao, X., & Brooker, R. (2023). Adoption of Artificial Intelligence in Schools: Unveiling Factors Influencing Teachers’ Engagement. Στο N. Wang, G. Rebolledo-Mendez, N. Matsuda, O. C. Santos, & V. Dimitrova (Επιμ.), *Artificial Intelligence in Education* (σσ. 151–163). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36272-9_13
- Fitria, T. N. (2021). ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN EDUCATION: USING AI TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING PROCESS. *Prosiding Seminar Nasional & Call for Paper STIE AAS*, 4(1), Article 1.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Schwartz, M. S. (2009). Donna J. Wood (1991), ‘Corporate Social Performance Revisited’, *Academy of Management Review*, 16, pp. 691–718. Στο *Corporate Social Responsibility*. Routledge.
- Wojciechowski, A., & Korjonen-Kuusipuro, K. (2023). How artificial intelligence affects education? *Human Technology*, 19(3), Article 3. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2023.19-3.0>
- Διαδουκτικές πηγές

<https://foresight.gov.gr/studies/meleti-Generative-AI-Greece-2030-ta-endexomena-mellonta-tis-paragogikis-texnitis-noimosynis-stin-ellada/>

Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο συνέντευξης

« Προκλήσεις της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης» Πρωτόκολλο συνέντευξης			
Ερευνητικά ερωτήματα	Στόχοι ερωτήσεων	Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις συνέντευξης
Γενικές ερωτήσεις		Δημογραφικά στοιχεία	Φύλο Ηλικία Τίτλοι βασικών/μεταπτυχιακών/διδακτορικών σπουδών: Γνώση Η/Υ: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: Ειδικότητα:
1 ^ο : Ποιες είναι οι απόψεις και ποια η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την τεχνητή νοημοσύνη;	Προσδιορισμός της τεχνητής νοημοσύνης από την σκοπιά των εκπαιδευτικών	1 ^{ος} θεματικός άξονας: Απόψεις στάσεις των εκπαιδευτικών με την εξοικείωση της τεχνητής νοημοσύνης	Τι γνωρίζετε για την τεχνητή νοημοσύνη;
	Διερεύνηση ετοιμότητας χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς		Αισθάνεστε έτοιμος/η να εντάξετε την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία σας ;
	Διερεύνηση της χρήσης εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης		Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης για εκπαιδευτικούς ή προσωπικούς σκοπούς; αν όχι γιατί;
	Διερεύνηση οφέλους της τεχνητής νοημοσύνης στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Προσωπικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών		Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία ;
	Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θετικές πτυχές της τεχνητής νοημοσύνης σε διάφορες πτυχές		Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι θετικές πτυχές της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;
	Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρνητικές συνιστώσες της τεχνητής νοημοσύνης.		; Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της τεχνητής νοημοσύνης;
2 ^ο : Ποιες προκλήσεις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις εργασιακές πρακτικές τους;	Προσδιορισμός των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικινδυνότητα της τεχνητής νοημοσύνης να αντικαταστήσει τον άνθρωπο και σε δεύτερη φάση τον εκπαιδευτικό στην τάξη.		Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αντικαταστήσει τον άνθρωπο / τον εκπαιδευτικό
	Διερεύνηση σχετικά με τις δυνατότητες κάποιων εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση		Ποιες τεχνολογίες της ΑΙ πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες εφαρμογής στην εκπαίδευση;
	Διερεύνηση σχετικά με ποια γνωστικά μαθήματα ή τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την πρακτική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης		Ποια γνωστικά αντικείμενα/ τομείς. Επιστήμες πιστεύετε ότι μπορούν να ωφεληθούν από τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης;
	Προσωπική θεώρηση και αιτιολόγηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα της τεχνητής νοημοσύνης να γεφυρώσει το εκπαιδευτικό χάσμα μεταξύ αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων χωρών		Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να γεφυρώσει το εκπαιδευτικό χάσμα μεταξύ αναπτυσσόμενων και αναπτυσσόμενων χωρών;

	Αναγκαιότητα τήρησης της ανωνυμίας των προσωπικών δεδομένων, δεδομένου των πενιχρών γνώσεων όσον αφορά την καινοτόμα πλατφόρμα της τεχνητής νοημοσύνης		Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης;

Παράρτημα 2: Κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί ανά συμμετέχοντα.

Προφίλ Φύλο: Θήλυ Ηλικία: 62 Τίτλοι σπουδών: Βασική Εκπαίδευση Γνώση Η/Υ: Ναι Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: Ειδικότητα: ΠΕ07	
Θεματικός άξονας 1 ^{ος} ΑΠΟΦΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΑΓΤΝ= Αρκετές γνώσεις
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΝΔΕΔΚΕΦΗ = Ναι δεν είναι δύσκολη η εφαρμογή της
Χρήση εφαρμογών της ΤΝ για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΝΧΡΕΠΠΡΣΚ = Ναι έχω χρησιμοποιήσει εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης για προσωπικούς και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση μαθησιακής εμπειρίας	ΝΜΕΜΛΕΔ= Μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΞΧΡΒΤΕΞΑΠΦΛΜΘΝ = Εξοικονόμηση χρόνου, βελτίωση της εξατομίκευσης και αποφυγή λαθών των μαθητών.

Θεματικός άξονας 2 ^{ος} ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΛΨΑΛΠΔΠΡΒΙΑΔΠΒ= Δε γνωρίζω αν οι εργασίες είναι χωρίς λάθη, έλλειψη αλληλεπίδρασης, παραβίαση ιδιωτικότητας και αδυναμία προσβασιμότητας για κάποιους.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΕΕΠΡ= Εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα.
Γνωστικά αντικείμενα / τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της ΤΝ	ΟΓΝΑΤΕ= Όλα τα γνωστικά αντικείμενα , Τομείς και Επιστήμες.

Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών με τη χρήση της	NMPI= Ναι μπορεί σε βάθος χρόνου θα δούμε μεγάλες αλλαγές.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της στην εκπαίδευση	ΟΠΡΑΝΑ = Δε θα πρέπει να δίνονται τα προσωπικά δεδομένα. Δεν είναι απαραίτητο.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Α

Προφίλ Φύλο: Άρρεν Ηλικία: 56 Τίτλοι σπουδών: Διδακτορικό Γνώση Η/Υ: Ναι Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 26	
Θεματικός άξονας 1ος ΑΠΟΨΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓΝ= Έχω περιορισμένες γνώσεις.
Εομότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΟΑ= Όχι ακόμη. Χρειάζομαι επιμόρφωση.
Χρήση εφαρμογών της ΤΝ για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη	ΟΑ= Όχι ακόμη.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	NMEMΛΕΔ= Μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΞΧΡΕΝΛΘ = Εξοικονόμηση χρόνου και εντοπισμός λαθών.

Θεματικός άξονας 2 ^{ος} ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΑΠΡΜΧΡ= Απαιτεί προσπάθεια για να μάθω τη χρήση της.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΕΕΠΡ= Εικονική και Επαυξημένη Πραγματικότητα.
Γνωστικά αντικείμενα/τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από τη χρήση της	ΟΓΝΑΤΕ= Όλα τα γνωστικά αντικείμενα , Τομείς και Επιστήμες.
Γεφύρωση χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών με τη χρήση της	NMΓΕΚΠΧΑΧ = Ναι μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΟΠΡΑΝΑ = Δε θα πρέπει να δίνονται τα προσωπικά δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Β

Προφίλ Φύλο: Άρρεν Ηλικία: 57 Τίτλοι σπουδών: Βασική εκπαίδευση Γνώση Η/Υ: Ναι Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 25 Ειδικότητα: ΠΕ70	
Θεματικός άξονας 1 ^{ος} ΑΠΟΦΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓ'ΝΤΝ= Έχω πολλές γνώσεις για την τεχνητή νοημοσύνη.
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΟΑ= Όχι ακόμη. Θα χρειαστώ λίγο καιρό.
Χρήση εφαρμογών ΤΝ για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΝΠΡΣΚ= Ναι . Μόνο για να τα δω. Για προσωπικούς λόγους.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	ΝΜΕΜΛΕΔ= Μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία.
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΑΓΚΜΘΒΤΕΞ= Εντοπισμός αναγκών των μαθητών και βελτίωση εξατομίκευσης

Θεματικός άξονας 2 ^{ος} ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΨΑΠΔΣ = Έλλειψη αλληλεπίδρασης
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΝΠΚ= Ναι, αν αποφασίσει κάποιος κυβερνών μπορεί να γίνει.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΕΠΕΞΜ= Επαυξημένη πραγματικότητα και εξατομίκευση.
Γνωστικά αντικείμενα / τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της	ΠΤΜΔΓΙ= Η Μουσική και η Τέχνη αρχικά και έπειτα και τα άλλα μαθήματα Γεωγραφία, Ιστορία και όλα μαζί.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΑΓΦΕΚΧΑΧ= Αμφιβάλλω αν θα μπορούσε να γεφυρωθεί το εκπαιδευτικό χάσμα μεταξύ τους.. Το διαδίκτυο υπήρχε και πριν είκοσι χρόνια άλλωστε.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της ΤΝ στην Εκπαίδευση	ΟΠΡΔΝΑ = Δε θα πρέπει να δίνονται τα προσωπικά δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Γ

Προφίλ
 Φύλο: Θήλυ
 Ηλικία: 23
 Τίτλοι σπουδών: Βασική εκπαίδευση και τίτλος μεταπτυχιακών σπουδών.
 Γνώση Η/Υ: Ναι
 Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 2
 Ειδικότητα: ΠΕ71

Θεματικός άξονας 1^{ος}

ΑΠΟΨΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓΝΤΝ= Έχω πολλές γνώσεις για την τεχνητή νοημοσύνη.
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΝΔΕΔΚΛ = Ναι δεν είναι δύσκολη η εφαρμογή της.
Χρήση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΝΧΡΕΚΠΠΡΣΚ = Ναι έχω χρησιμοποιήσει εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης και για προσωπικούς και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	ΝΕΜΛΕΔ =Ναι , μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία.
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΞΧΡΙΠΡΜΒΤΕΚΑΤΛΒ ΜΑΔΜΘΤ = Εξοικονόμηση χρόνου προετοιμασία των μαθημάτων, βελτίωση εκπαίδευσης, αποτελεσματικότητα βαθμολόγησης ανατροφοδότηση μαθητών.

Θεματικός άξονας 2^{ος}

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΑΠΡΜΑΑ= Απαιτείται προσπάθεια για να τη μάθω. Υπάρχει φόβος να αντικαταστήσει τη δουλειά ενός ανθρώπου.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΕΥΦΣΤΑΕΞΜΕΠ= Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου, Εξατομικευμένη μάθηση, Εικονική Πραγματικότητα.
Γνωστικά αντικείμενα /τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της	ΟΓΝΑΤΕ= Όλα τα γνωστικά αντικείμενα , Τομείς και Επιστήμες.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΝΜΓΕΚΧΚΑΧ = Ναι μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της ΤΝ	ΟΠΡΔΝΑ = Δε θα πρέπει να δίνονται τα προσωπικά δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Δ

Προφίλ
Φύλο: Θήλυ
Ηλικία: 48
Τίτλοι σπουδών: Βασική Εκπαίδευση
Γνώση Η/Υ: Ναι
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 23
Ειδικότητα: ΠΕ70

Θεματικός άξονας 1^{ος}

ΑΠΟΨΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓΝ= Έχω περιορισμένες γνώσεις.
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ μέσα στην τάξη	ΟΑ= Όχι ακόμη. Θα χρειαστώ λίγο καιρό.
Χρήση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΝΧΡΕΚΠΠΡΣΚ = Ναι έχω χρησιμοποιήσει εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης και για προσωπικούς και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	ΝΕΜΛΕΔ= Εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΞΧΡΑΞΕΡΜΘΕΝΛ= Εξοικονόμηση χρόνου, αξιολόγηση εργασιών μαθητών, εντοπισμός λαθών.

Θεματικός άξονας 2^{ος}

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΠΡΜΕΨΑΛΠΔΕΚΠΜΘ= Προσπάθεια για να τη μάθω. Έλλειψη αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΕΠΡ= Επαυξημένη πραγματικότητα.
Γνωστικά αντικείμενα / τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της ΤΝ	ΟΓΝΑΤΕ= Όλα τα γνωστικά αντικείμενα , Τομείς και Επιστήμες.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΝΜΓΧΕΚΑΧ = Ναι μπορεί να το γεφυρώσει
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΟΠΡΔΝΑ = Δε θα πρέπει να δίνονται τα προσωπικά δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ε

Προφίλ
 Φύλο: Θήλυ
 Ηλικία: 58
 Τίτλοι σπουδών:
 Γνώση Η/Υ: Ναι
 Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 29
 Ειδικότητα: ΠΕ70

Θεματικός άξονας 1^{ος}

ΑΠΟΨΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓΝ= Έχω περιορισμένες γνώσεις.
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΟΑ= Όχι ακόμη. Χρειάζομαι επιμόρφωση, για να μπορέσω να τη διδάξω.
Χρήση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΟΑ= Όχι ακόμη.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	ΝΚΕΦΓΧΡ = Ναι . Κάποιες εφαρμογές θα ήταν χρήσιμες στην εμπειρία.
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΕΞΧΡΕΝΑΒΤΠΕΚ- Εξοικονόμηση χρόνου, εντοπισμός λαθών, βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Θεματικός άξονας 2^{ος}

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΑΕΠΕΨΑΛΠΔ= Αντικατάσταση κάποιων επαγγελματιών, έλλειψη αλληλεπίδρασης
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΔΓΔΑΠ= Δε γνωρίζω να σας απαντήσω , γιατί δεν έχω ασχοληθεί
Γνωστικά αντικείμενα /τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της ΤΝ	ΚΚΕΠΜΤ= Κυρίως στις Κοινωνικές Επιστήμες αλλά και στις Επιστήμες γενικά. Επίσης στην Τέχνη και στη Μουσική, θα μπορούσε να βοηθήσει.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΣΕΒΧΡΝ = Σε έναν βαθμό θα μπορούσε να.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήσης της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΠΛΒΛΔΓΕΓΧ= Αν αυτά που πληκτρολογούμε τα βλέπουν οι διαχειριστές και αν γίνεται κάποιος έλεγχος.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ζ

Προφίλ Φύλο: Θήλυ Ηλικία: 48 Τίτλοι σπουδών: Βασική Εκπαίδευση Γνώση Η/Υ: Ναι Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 21 Ειδικότητα: ΠΕ70	
Θεματικός άξονας 1 ^{ος} ΑΠΟΨΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓ'NTN= Έχω πολλές γνώσεις για την τεχνητή νοημοσύνη.
Ετοιμότητα ένταξης της TN στην τάξη	ΝΔΕΔ= Ναι δεν είναι δύσκολη η εφαρμογή της.
Χρήση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΝΧΡΕΚΠΠΡΣΚ = Ναι έχω χρησιμοποιήσει εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης και για προσωπικούς και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
Συνεισφορά της TN στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	NEMΛΕΔ= Εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.
Θετικές πτυχές της TN στην εκπαίδευση	ΕΞΧΡΕΝΛΒΕΞΠΒΑΔΠΜΘ= Εξοικονόμηση χρόνου, εντοπισμό λαθών των μαθητών και δικών μου, βελτίωση στην εξατομίκευση, πρόσβαση πληροφοριών, ανατροφοδότηση, προετοιμασία μαθήματος.

Θεματικός άξονας 2 ^{ος} ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της TN στην εκπαίδευση	ΚΑΝΑΓΑΕΠΕΛΨΙΔ= Κοινωνική ανισότητα ανδρών- γυναικών, αντικατάσταση κάποιων επαγγελματιών, έλλειψη ιδιωτικότητας.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την TN	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες TN εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	СΒΕΠΕΞМ= Είναι τα chatbots, επαυξημένη πραγματικότητα, εξατομίκευση μάθησης.
Γνωστικά αντικείμενα/ τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της TN	ΚΤМ= Κυρίως θα βοηθηθούν κάποιες επιστήμες όπως η τέχνη και η μουσική.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΑΓΕΚΧΑΧ= Αμφιβάλλω αν θα μπορούσε να γεφυρωθεί το εκπαιδευτικό χάσμα μεταξύ τους.. Το διαδίκτυο υπήρχε και πριν είκοσι χρόνια άλλωστε.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της TN στην εκπαίδευση	ΟΑΧΡМΘΤΕΚΠΤΑΝ= Δε θα πρέπει να γίνεται ασύδοτη χρήση από μαθητές – εκπαιδευτικούς. Να μη δίνονται προσωπικά στοιχεία μαθητών- εκπαιδευτικών και να τηρείται ανωνυμία.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Η

Προφίλ Φύλο: Θήλυ Ηλικία: 48 Τίτλοι σπουδών: Βασική εκπαίδευση Γνώση Η/Υ: Ναι Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 21 Ειδικότητα: ΠΕ70	
Θεματικός άξονας 1 ^{ος} ΑΠΟΨΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓΝ= Έχω περιορισμένες γνώσεις.
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΟΑ= Όχι ακόμη. Χρειάζομαι λίγο παραπάνω επιμόρφωση.
Χρήση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΝΧΡΕΚΠΠΡΣΚ = Ναι έχω χρησιμοποιήσει εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης και για προσωπικούς και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	ΚΕΦΓΧΡ= Ναι .Είναι ένα πολυεργαλείο. Κάποιες εφαρμογές θα ήταν χρήσιμες
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΟΜΖ= Όλα αυτά μαζί.

Θεματικός άξονας 2 ^{ος} ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της Τν στην εκπαίδευση	ΑΑΘΡΒΤΠΕΚΠΠΚΑΝΑΓ= Μπορεί να αντικαταστήσει ένα ρομπότ τον άνθρωπο, βελτιωμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, να δημιουργήσει κοινωνική ανισότητα ανδρών- γυναικών, επειδή οι άντρες είναι πιο «καλοί», στη χρήση ΤΠΕ.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΕΠΕΞΜ= Εικονική πραγματικότητα, εξατομικευμένη μάθηση.
Γνωστικά αντικείμενα / τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της ΤΝ	ΕΦΗΜΤΙΡΚΔΙΚ= Θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς και σε πολλά μαθήματα. Όχι μόνο σε αυτά που γράφει εδώ. Στην Ιατρική , στη Δικαιοσύνη.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΝΦΚ= Ναι φυσικά.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΠΠΔΔΝ= Η προστασία των προσωπικών μας δεδομένων.
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Θ	

Προφίλ Φύλο: Άρρεν Ηλικία: 55 Τίτλοι σπουδών: Βασική εκπαίδευση Γνώση Η/Υ: Ναι Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: Ειδικότητα: ΠΕ70	
Θεματικός άξονας 1 ^{ος} ΑΠΟΦΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης	ΠΓΝΤΝ= Έχω περιορισμένες γνώσεις γι την τεχνητή νοημοσύνη.
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΝΙΡΜΧΡ= Ναι, αλλά πρέπει πρώτα να μάθω να τη χειρίζομαι.
Χρήση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για προσωπικούς / εκπαιδευτικούς σκοπούς ή μη χρήση της	ΟΧ= Όχι δεν έχω κάνει χρήση.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	ΝΜΠΒΘ= Ναι, μπορεί να βοηθήσει.
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΟΜΖ= Όλα αυτά μαζί.

Θεματικός άξονας 2 ^{ος} ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΑΑΘΡΕΨΑΛΔΠΔ= Φοβάμαι ότι μπορεί να πάρει τη δουλειά ενός ανθρώπου, έλλειψη ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, ποιότητα δεδομένων.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΔΓΡΖ = Δε γνωρίζω. Δεν ασχολούμαι.
Γνωστικά αντικείμενα /τομείς που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της ΤΝ	ΟΛΜ = Όλα αυτά που είπατε μαζί.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΣΠΠΧΡ= Αυτό μπορεί να γίνει σε πάρα πολλά χρόνια.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΝΜΝΔΡΠΔ = Να μην διαρρεύσουν προσωπικά δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ι

Προφίλ Φύλο: Θήλυ Ηλικία: 45 Τίτλοι σπουδών: Βασική εκπαίδευση Γνώση Η/Υ: Ναι Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 20 Ειδικότητα: ΠΕ70	
Θεματικός άξονας 1 ^{ος} ΑΠΟΦΕΙΣ- ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί Ορισμοί
Προσδιορισμός της έννοιας της ΤΝ	ΠΓΝ= Έχω περιορισμένες γνώσεις .
Ετοιμότητα ένταξης της ΤΝ στην τάξη	ΟΧΡΕΠΦ= ΌΧΙ. Χρειάζομαι επιμόρφωση.
Χρήση εφαρμογών ΤΝ εκπαιδευτικούς σκοπούς./ συχνότητα χρήσης ή μη χρήση της	NG= Ναι. Το Google.
Συνεισφορά της ΤΝ στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας	NMΠΒΘ= Ναι, μπορεί να βοηθήσει
Θετικές πτυχές της ΤΝ στην εκπαίδευση	ΟΜΖ= Ναι, όλα αυτά μαζί.

Θεματικός άξονας 2 ^{ος} ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ- ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Αρνητικές πτυχές ΤΝ στην εκπαίδευση	ΑΑΘΡ= Να πάρει τη δουλειά ενός άλλου ανθρώπου.
Αντικατάσταση εκπαιδευτικών από την ΤΝ	ΟΔΜΑΕΚ = Όχι δεν μπορεί να αντικαταστήσει εκπαιδευτικούς.
Τεχνολογίες ΤΝ εφαρμόσιμες στην Εκπαίδευση	ΤΤΤ= Τα τρία τελευταία από αυτά που διαβάσατε.
Γνωστικά αντικείμενα/ τομείς/ που μπορούν να ωφεληθούν από την ενσωμάτωση της ΤΝ	ΟΛΜ= Όλα μαζί.
Γεφύρωση εκπαιδευτικού χάσματος ανεπτυγμένων- αναπτυσσόμενων χωρών	ΔΝΜΖ= Όχι δε νομίζω.
Ηθικά ζητήματα κατά τη χρήση της ΤΝ στην Εκπαίδευση	ΟΠΔΝΑ= Να μη βάζουμε τα προσωπικά μας δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Κ

Παράρτημα 3 : Συνεντεύξεις

Εκπαιδευτικός Α

Ε: Τι γνωρίζετε για την τεχνητή νοημοσύνη(ΑΙ) ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ, Ξέρω πολύ καλά για την ΑΙ, Είμαι ειδικός για την ΑΙ).

A : Ξέρω τι είναι η ΑΙ. Η τεχνητή νοημοσύνη υπήρχε από την αρχαιότητα ακόμη, αλλά δε δίνανε σημασία. Έχει μπει για τα καλά στη ζωή μας. Είναι μια πλατφόρμα, π.χ. το chatgpt που δίνεις μια εντολή και σου βγάζει ό,τι θες.

E: Αισθάνεστε έτοιμη να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας;

A: Ναι. Θεωρώ ότι δεν είναι κάτι δύσκολο. Έχει πολλές εφαρμογές. Ήδη βρίσκω πολλά πράγματα για τη διδασκαλία μου.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή ΑΙ; Αν ναι ποια/ ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι, γιατί;

A: Ναι. Το chatgpt. Για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πολλές φορές.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Λοιπόν, η τεχνητή νοημοσύνη φτιάχτηκε από ανθρώπους για αυτό τον σκοπό. Για να βοηθήσει να. Άρα ναι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι θετικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Μπορεί να σε βοηθήσει να φτιάξεις εποπτικό υλικό, σχέδια εργασίας, τα πάντα. Σίγουρα στην εξοικονόμηση χρόνου, βελτιώνεσαι, βρίσκεις και αποφεύγεις λάθη.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Σίγουρα αυτά που γνωρίζω τα έμαθα ψάχνοντας εγώ. Χρειάζεται επιμόρφωση. Οι εργασίες που εκτελεί δεν ξέρω αν μπορούν να δώσουν λάθη. Μηχανές είναι. Τις προγραμματίζουν άνθρωποι. Η δουλειά μου απαιτεί σίγουρα διάδραση. Κάποιοι φοβούνται γιατί πιστεύουν πως πολλά επαγγέλματα θα εξαφανιστούν εξαιτίας της. Δεν ξέρω. Τι να πω. Δε δίνω τα προσωπικά μου στοιχεία, Τώρα αν έχουν όλοι πρόσβαση δεν ξέρω. Είναι όλα θέμα γνώσης τεχνολογιών.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Όχι. Ούτε καν. Η δουλειά μας χρειάζεται αλληλεπίδραση. Η ΑΙ δεν έχει συναισθήματα. Κατανόηση, αισθήματα. Όχι.

E: Ποιες τεχνολογίες ΑΙ πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; Τις διαβάζω. 1. Chatbots 2. Εικονική Πραγματικότητα 3. Επαυξημένη πραγματικότητα 4. Εξατομικευμένη μάθηση 5. Ευφυή συστήματα φροντιστηρίου;

A: Εικονική και Επαυξημένη πραγματικότητα.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Όλα τα μαθήματα. Η ΑΙ είναι ένα εργαλείο που μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να μάθει να το χρησιμοποιεί σωστά, για να μπορεί μετά να το δείξει και στους μαθητές. Θέλει προσοχή. Αλλά ναι πιστεύω σε όλους τους τομείς με μέτρο.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να γεφυρώσει το εκπαιδευτικό χάσμα μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Ωραία ερώτηση. Θεωρώ ναι. Μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα. Μπορεί να δούμε μεγάλες αλλαγές στο μέλλον.

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης;

A: Να μη δίνουμε τα προσωπικά μας στοιχεία. Δε χρειάζεται, Δεν είναι απαραίτητο. Αυτό.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Β

E: Τι γνωρίζετε για την Τεχνητή Νοημοσύνη (ΑΙ); (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ, Ξέρω πολλά για την ΑΙ, Είμαι ειδικός στην ΑΙ);

A: Έχω περιορισμένες γνώσεις, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ.

E: Αισθάνεστε έτοιμος να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας;

A: Θεωρώ όχι. Χρειάζομαι επιμόρφωση.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή AI; αν ναι ποια/ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι, γιατί;

A: Όχι γιατί δεν γνωρίζω.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Ναι μπορεί. Με τις εφαρμογές της.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι θετικές πτυχές της χρήσης της AI στην εκπαίδευση;

A: Πιστεύω στην εξοικονόμηση χρόνου και στον εντοπισμό λαθών.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της χρήσης AI στην εκπαίδευση;

A: Θα απαιτούσε προσπάθεια για να μάθω πώς να τη χρησιμοποιώ.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Όχι δεν πιστεύω κάτι τέτοιο,

E: Ποιες τεχνολογίες AI πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)

Chatbots 2.Εικονική πραγματικότητα 3.Επαυξημένη πραγματικότητα

5.Εξατομικευμένη Μάθηση 6.Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου

A: Εικονική πραγματικότητα και Επαυξημένη πραγματικότητα.

E: Ποια γνωστικά αντικείμενα ή τομείς πιστεύετε ότι μπορούν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Σε όλα.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Ναι μπορεί να γίνει.

E: Κατά τη γνώμη σας, ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Να μη δημοσιοποιούμε προσωπικά δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Γ

E: Τι γνωρίζετε για την AI; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την AI, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η AI, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την AI, Ξέρω τι είναι η AI, Ξέρω πολύ καλά για την AI, Είμαι ειδικός για την AI);

A: Ξέρω πολλά.

E: Μάλιστα. Αισθάνεστε έτοιμος να εντάξετε την AI στη διδασκαλία σας;

A: Νομίζω θα χρειαστώ λίγο καιρό ακόμα.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή AI; αν ναι, ποια/ ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς αν όχι, γιατί;

A: Μόνο πειραματικά . Πολύ λίγο.

E: Ποια; για εκπαιδευτικούς σκοπούς;

A: Το bing και το chatgpt. Μόνο για να τα δω. Όχι για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Σε κάποια πράγματα θα τη βελτιώσει πάρα πολύ.

E: Όπως σε ποια;

A: Να παρουσιάσουμε κάποια πράγματα που δεν μπορούμε να εκφράσουμε απόλυτα με λόγια, που χρειάζεται μια παρουσίαση και να μην πηγαίνουμε στα έτοιμα. Υπάρχουν έτοιμα στο youtube. Για Ιστορία να μην τρέχουμε να πάρουμε κάτι έτοιμο. Ένα έτοιμο βιντεάκι. Απλά θα καθίσουμε, θα το φτιάξουμε εμείς, όπως θέλουμε εμείς, θα το παρουσιάσουμε όπως θέλουμε εμείς.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι θετικές πτυχές της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Εντοπισμός των αναγκών των μαθητών. Γιατί μπορεί να παρουσιάσεις ας πούμε κάτι και μετά να το βελτιώσεις. Είναι πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά να το βλέπουν, να το ακούν, να τους μένει κάτι οπτικά.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Νομίζω η έλλειψη αλληλεπίδρασης. Είναι σαν να δείχνουμε στους μαθητές μας ότι μπορείς να τα βρεις όλα έτοιμα. Όλα ηλεκτρονικά θα σας παρουσιάζονται από δω και πέρα χωρίς εμάς. Ιδιωτικότητα δε νομίζω ότι υπάρχει από τη στιγμή που τα δηλώνεις οικειοθελώς όλα.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους εκπαιδευτικούς) ;

A: Ε... υπό ορισμένες προϋποθέσεις ναι. Όχι ότι είναι καλό αυτό. Σαν αρνητικό το λέω. Δηλαδή αν αποφασίσει ας πούμε κάποιος κυβερνών μπορεί να το κάνει. Αν δηλαδή δε λογαριάζει τις επιπτώσεις που θα έχει, δηλαδή να ασχολούνται τα παιδιά μόνο με έναν υπολογιστή. Στην ουσία όλα είναι υπολογιστές.

E: Ποιες τεχνολογίες ΑΙ πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) 1. Chatbots 2.Εικονική πραγματικότητα 3.Επαυξημένη πραγματικότητα 4.Εξατομικευμένη Μάθηση 5.Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου

A: Νομίζω η επαυξημένη πραγματικότητα και η εξατομικευμένη μάθηση. Δηλαδή αν μπορεί να συνδυάσει ο μαθητής σε κάποιον άλλο χρόνο να είναι σε ένα περιβάλλον το οποίο θα προσαρμόζεται στο παιδί. Ερωτήσεις δηλαδή και να απαντήσει σε κάτι άλλο αλλά όχι στο περιβάλλον του σχολείου.

E: Μάλιστα. Δηλαδή εξατομικευμένη μάθηση αλλά έξω από τον χώρο του σχολείου.

A: Ναι, έτσι ακριβώς. Εκτός σχολείου. Απογευματινή ώρα.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Η τέχνη και η μουσική νομίζω γιατί είναι πιο βολικά. Η τέχνη έχει την εικόνα. Η μουσική, να φτιάχνεις μόνος σου μουσική. Τις δικές σου νότες. Και τα μαθήματα που πρέπει να βλέπεις Γεωγραφία, Ιστορία και τα άλλα φυσικά, αλλά σε κάποια βαθμίδα αυτά είναι τα πρώτα.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Θα μπορούσε δεν είμαι σίγουρος. Θα μπορούσε να το κάνει αλλά δεν είμαι σίγουρος. Υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες για να εξισορροπηθεί αυτή η απόσταση, αυτό το χάσμα.

E: Θέλει πολύ δουλειά δηλαδή.

A: Το internet υπάρχει παντού. Δε θα γεφυρωνόταν μέχρι τώρα; Το internet υπάρχει εδώ και είκοσι χρόνια για όλους. ΔΕ θα πλησίαζε κάπως; Τι παραπάνω θα έκανε η τεχνητή νοημοσύνη; Οι πληροφορίες που είχαν οι εξελιγμένες χώρες τις είχαν και στην Αφρική. Έμπαινες στο internet και στην Ινδία το ίδιο. Για αυτό λίγο αμφιβάλλω.

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Νομίζω περισσότερο να υπάρχει κάποιος έλεγχος για το τι γίνεται. Προσωπικά δεδομένα. Δεν ξέρεις τι μπορεί να περάσει κάποιος χωρίς να το μάθει κανένας. Εκεί κάπου πρέπει να προσέξουμε.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΚΟΣ Δ

E: Τι γνωρίζετε για την ΑΙ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ , Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ , Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ,Ξέρω τι είναι η ΑΙ, Ξέρω πολύ καλά για την ΑΙ , Είμαι ειδικός στην ΑΙ);

A: Ξέρω τι είναι η ΑΙ.

E: Αισθάνεστε έτοιμη να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας;

A: Θεωρώ πως ναι. Είναι μια ηλεκτρονική πλατφόρμα που βοηθάει πολύ στη διδασκαλία. Βέβαια δεν μπορεί, δεν είναι όλοι ειδικοί για να μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν παρόλα αυτά βοηθάει πάρα πολύ στη μάθηση γενικότερα των δασκάλων.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή AI; αν ναι ποια/ ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι, γιατί;

A: Έχω χρησιμοποιήσει μια εφαρμογή AI κυρίως στα μαθήματα στο προπτυχιακό μου είναι το chatgpt το οποίο βοηθάει πάρα πολύ σε παραγράφους, σε κείμενα που θέλω να βρω, που δε γνωρίζω.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Σίγουρα μπορεί να τη βελτιώσει πάρα πολύ. Υπάρχουν πολλές πτυχές πάνω στο chatgpt, ο καθένας μπορεί να τη χρησιμοποιήσει με διαφορετικό τρόπο, με διαφορετικά προγράμματα ανάλογα πώς θα τη χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός σίγουρα θα τη βελτιώσει.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι θετικές πτυχές της χρήσης της AI στην εκπαίδευση;

A: Σίγουρα στην εξοικονόμηση χρόνου και στην προετοιμασία του μαθήματος, βελτιωμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και πιστεύω στην αποτελεσματική βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της AI στην εκπαίδευση;

A: Θα απαιτούσε προσπάθεια για να μάθω να τη χρησιμοποιώ, δεν μπορεί να πάρει τη δουλειά κάποιου ανθρώπου σίγουρα παρόλα αυτά είναι ένα μέσο που βοηθάει πάρα πολύ, βοηθάει πάρα πολύ στην εκπαίδευση. Μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ έναν εκπαιδευτικό αλλά όχι να το αντικαταστήσει σίγουρα.

E: Αυτή είναι η επόμενη ερώτηση. Πιστεύετε ότι η AI μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Σίγουρα όχι. Απλά θα τους βοηθήσει να γίνουν καλύτεροι και να μεταδώσουν καλύτερα τις γνώσεις τους, τη διδασκαλία, τα παιδιά να μάθουν πιο εύκολα.

E: Ποιες τεχνολογίες πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) 1. Chatbots 2. Εικονική πραγματικότητα 3. Επαυξημένη πραγματικότητα 4. Εξατομικευμένη Μάθηση 5. Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου

A: Εικονική πραγματικότητα, Ευφυή συστήματα Φροντιστηρίου, εγώ θα έλεγα και εξατομικευμένη μάθηση.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Θεωρώ σε όλα τα μαθήματα. Λίγο περισσότερο στις Επιστήμες, στα Μαθηματικά. Όχι σε όλα τα μαθήματα θεωρώ ότι μπορεί να ενσωματωθεί με τις κατάλληλες μετατροπές.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών; Π.χ. η Αμερική είναι μια αναπτυγμένη χώρα, εμείς είμαστε μια αναπτυσσόμενη χώρα, τώρα με τη τεχνητή νοημοσύνη μπορούμε εμείς να τη φτάσουμε, να κάνουμε τέτοιο άλμα;

A: Μπορούμε να κάνουμε κάποια βήματα. Αν όχι να τη φτάσουμε σίγουρα θα υπάρχει μεγάλη βελτίωση.

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Δηλαδή;

E: Όταν λέμε για ηθικά ζητήματα, τα προσωπικά μας δεδομένα πρέπει να δίνονται ή όχι;

A: Όχι, σίγουρα όχι.

E: Σίγουρα όχι. Επομένως να μη δίνουμε τα προσωπικά μας δεδομένα, ούτε τη διεύθυνσή μας.

A: Όχι, όχι τίποτε από όλα αυτά.

E: Ωραία να μην τα δημοσιοποιούμε;

A: Όχι, όχι.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ε

E: Τι γνωρίζετε για την ΑΙ ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ τι είναι η ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η Α, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ ,Ξέρω πολύ καλά για την ΑΙ , Είμαι ειδικός στην ΑΙ);

A: Έχω περιορισμένες γνώσεις. Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια και είδα ότι έχει πάρα πολλές εφαρμογές. Η Google ας πούμε έχει το chatgpt , η Microsoft έχει το copilot. Αυτά τα γνωρίζω από το σεμινάριο που παρακολούθησα.

E: Αισθάνεστε έτοιμη να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας;

A: Μπήκα κάποιες φορές και είδα. Μπορείς να μάθεις πολλά. Άκου, αν εφαρμοστεί, θα εφαρμοστεί περισσότερο στο γυμνάσιο. Σε μεγάλα παιδιά. Δεν ξέρω αν αληθεύει. Έχω μικρή τάξη να σας πω την αλήθεια. Και να πω τα παιδιά κάτι δεν ξέρω αν θα το καταλάβουν.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή ΑΙ; αν ναι ποια/ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι, γιατί;

A: Κάποιες φορές που ήθελα φύλλα εργασίας για Γλώσσα, Μαθηματικά ναι. Όχι κάτι άλλο.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Δεν είμαι σίγουρη. Βλέπω πολλούς συναδέλφους να μιλάνε για αυτήν και να τη συμβουλεύονται. Ίσως να είναι έτσι, Προς το παρόν δεν έχω εικόνα.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι θετικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Κοιτάζτε δεν είμαι ειδικός σε αυτό αλλά με βάση από αυτά που έχω ακούσει πιστεύω στην εξοικονόμηση χρόνου, στην προετοιμασία του μαθήματος, γιατί σου προσφέρει γρήγορη λύση .Πληκτρολογείς και παίρνεις απαντήσεις.

E: Μάλιστα. Πού αλλού πιστεύετε;

A: Στην αξιολόγηση των εργασιών καις τον εντοπισμό των λαθών. Δεν ξέρω. Μπορεί να σκανάρει ;Δεν ξέρω. Σαν άτομο μπορείς να έχεις αυτοβελτίωση και κατ επέκταση θα μπορούσε να προσφέρει καλύτερη εκπαίδευση. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να δίνει βαθμούς ή να εντοπίζει τις ανάγκες των κενών των μαθητών. Αυτά θα έπρεπε να το απαντήσουν οι ίδιοι οι μαθητές και όχι εμείς.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Εγώ πιστεύω ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται αλόγιστα από τους μαθητές ή από εμάς και γενικά από όλους. Δεν ξέρουμε ακόμη τι είναι. Θα απαιτούσε προσπάθεια για να τη μάθω. Δεν ξέρω αν μπορεί να εκτελεί εντολές χωρίς λάθη. Είναι προγραμματισμένη μηχανή. Ο άνθρωπος βάζει δεδομένα. Αν δε βάλει τι θα γίνει; θα ήθελα να ξέρω με σιγουριά ότι προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα. Δεν ξέρω για μεροληψία και δικαιοσύνη, αλλά εγώ θέλω αλληλεπίδραση στη δουλειά μου.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Όχι βέβαια, με τίποτα. Δεν τολμώ να σκεφτώ κάτι τέτοιο. Ένα ρομπότ να κάνει τα παιδιά μάθημα.

E: Ποιες τεχνολογίες πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)1. Chatbots 2 .Εικονική πραγματικότητα 3.Επαυξημένη πραγματικότητα 4.Εξατομικευμένη Μάθηση 5.Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου

A: Πιστεύω ότι σίγουρα είναι η επαυξημένη πραγματικότητα. Για άλλα δεν ξέρω.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Αν το ξέρεις καλά πιστεύω σε όλα αυτά. Είναι ένα εργαλείο στα χέρια του ανθρώπου.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Ναι, ναι πιστεύω.

E: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Σίγουρα θα πρέπει να τηρηθεί ανωνυμία και δε θα πρέπει να διαρρεύσουν προσωπικά στοιχεία στο διαδίκτυο.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ζ

E: Τι γνωρίζετε για την ΑΙ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ. Ξέρω πολλά για την ΑΙ, Είμαι ειδικός στην ΑΙ)

A: Όχι ακριβώς. Οι γνώσεις μου προέρχονται από μένα την ίδια. Έψαξα μόνη μου και βρήκα κάποια πράγματα στο internet.

E: Επομένως έχετε περιορισμένες γνώσεις;

A: Ναι πολύ περιορισμένες.

E: Αισθάνεστε έτοιμη να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας ;

A: Όχι βέβαια. Χρειάζομαι επιμόρφωση.

A: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή ΑΙ ; αν ναι ποια/ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι γιατί;

A: Όχι, όχι δεν την έχω χρησιμοποιήσει.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Κάποιες εφαρμογές της ναι πιστεύω ότι θα ήταν χρήσιμες.

E: Κατά τη γνώμη σας ποιες είναι οι θετικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Σίγουρα θα είναι χρήσιμη στην εξοικονόμηση χρόνου, στην αυτοβελτίωση, όμως πιστεύω και στον εντοπισμό λαθών θα είναι πολύ χρήσιμη. Όμως δεν έχω ασχοληθεί αρκετά για να απαντήσω σίγουρα.

E: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Πιστεύω ότι μπορεί να αντικαταστήσει κάποια επαγγέλματα. Κυρίως κινδυνεύουν κάποιοι άνθρωποι , κάποιοι επιστήμονες που είναι πολύ μορφωμένοι. Ίσως αντικατασταθούν επαγγέλματα γραφείου. Επίσης θεωρώ ότι η ανθρώπινη συμμετοχή θα περιοριστεί και η ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Όχι σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατόν η ΑΙ να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό. Την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή που υπάρχει μέσα στην τάξη και που είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας για την ψυχολογία των παιδιών. Φτιάχτηκε για να βοηθήσει τον άνθρωπο, όχι για να τον καταστρέψει και αυτό πρέπει να το συζητήσουμε και να το δούμε στο μέλλον.

E: Ποιες τεχνολογίες πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) 1. Chatbots 2 .Εικονική πραγματικότητα 3.Επαυξημένη πραγματικότητα 4.Εξατομικευμένη Μάθηση 5.Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου

A: Δε γνωρίζω για να σας απαντήσω. Δεν έχω ασχοληθεί.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Μαθηματικά και γενικά οι Επιστήμες. Οι Κοινωνικές Επιστήμες και πιστεύω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει και στην τέχνη και στη μουσική.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Σε ένα βαθμό θα μπορούσε.

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Αν αυτά που πληκτρολογούμε τα βλέπουν οι διαχειριστές κι αν γίνεται κάποιος έλεγχος για μας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Η

E: Τι γνωρίζετε για την ΑΙ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ, Ξέρω πολύ καλά για την ΑΙ, Είμαι ειδικός για την ΑΙ)

A: Ειδικός δεν είμαι στην ΑΙ , αλλά έχω ασχοληθεί αρκετά με την ΑΙ και γνωρίζω κάποιες εφαρμογές της.

E: Αισθάνεστε έτοιμη να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας ;

A: Ναι βέβαια την έχω ήδη εντάξει.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή ΑΙ; αν ναι ποια/ ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι, γιατί;

A: Θα σας πω. Έχω δοκιμάσει κάποιες εφαρμογές της ΑΙ. Αρχικά το chatgpt και για εκπαιδευτικούς και για προσωπικούς λόγους. Στη συνέχεια το Copilot και αυτό για τους ίδιους σκοπούς αλλά και κάποιες άλλες εφαρμογές της ΑΙ όπως είναι η εφαρμογή Bing για δημιουργία εικόνων, η εφαρμογή Lumen 5 για τη δημιουργία βίντεο και η εφαρμογή Aiva για τη δημιουργία μουσικής. Προς το παρόν αυτά.

E: Κατά τη γνώμη σας ποιες είναι οι θετικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Ναι θα έλεγα ότι σίγουρα εξοικονομείς χρόνο κι ότι βέβαια θα μπορούσε να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και να βρίσκουν λάθη. Βέβαια καλό θα ήταν σε όλες αυτές τις εφαρμογές π.χ. στο Copilot κάνεις εγγραφή οπότε σου βγάζει και βιβλιογραφία. Επομένως υπάρχει και αντικειμενικότητα,. Επομένως θα έλεγα και στην πρόσβαση πληροφοριών Όσον αφορά βελτιωμένη εξατομίκευση ναι και για τους μαθητές και για μένα. Σίγουρα στην ανατροφοδότηση και στον εντοπισμό λαθών των μαθητών και στην προετοιμασία του μαθήματος γιατί η ΑΙ σε βοηθάει, δε δίνει έτοιμη λύση. Σε βοηθάει να κάνεις ένα σχέδιο μαθήματος. Ένα διδακτικό σενάριο. Ναι. Θεωρώ όλα αυτά μαζί.

E: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Θα ήθελα να πω ότι ίσως δημιουργηθεί ένα χάσμα όσον αφορά τη χρήση των εφαρμογών της ΑΙ, διότι συνήθως η ΤΠΕ είναι αντικείμενο των αντρών και όχι τόσο των γυναικών και ίσως εκεί δημιουργηθεί ένα χάσμα όσον αφορά τη χρήση της. Δηλαδή να δούμε ότι περισσότερο τη χρησιμοποιούν άντρες και όχι γυναίκες και έτσι να δημιουργηθεί μια ανισότητα σε αυτό το κομμάτι. Επίσης θεωρώ ότι κάποια επαγγέλματα κινδυνεύουν να χαθούν , ίσως τα επαγγέλματα των ανθρώπων που έχουν ακαδημαϊκά προσόντα και είναι μορφωμένοι από την άποψη ότι κάποιοι CEO σε κάποιες επιχειρήσεις θα μπορούσαν να αντικατασταθούν. Και σε κάποια εργοστάσια τα ρομπότ θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τα ανθρώπινα χέρια. Βέβαια μεγάλη υπόθεση για να χρησιμοποιήσουμε την ΑΙ είναι και η κατάλληλη επιμόρφωση και να έχεις βέβαια internet. Να επιμορφωθείς. Όσον αφορά την ιδιωτικότητα των δεδομένων αυτή μπορείς να την κρατήσεις αν δε δώσεις τα προσωπικά σου στοιχεία και την τοποθεσία σου αλλά δεν ξέρω γιατί όταν πάμε να μπούμε στις εφαρμογές της ΑΙ δίνουμε το email μας οπότε ξέρει η τεχνητή νοημοσύνη ότι είμαστε εκεί. Βέβαια λένε ότι αυτά δεν τα κρατάει η ΑΙ και ότι διαγράφονται ή αν π.χ. ψάχνεις στο Copilot σου γράφει ότι έχεις κάνει τόσες αναζητήσεις στις 2000. Θεωρώ ότι αυτά δεν τα κρατάει μέσα και δεν τα βλέπουν οι διαχειριστές αλλά δεν ξέρω αν αληθεύει αυτό.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Θεωρώ ότι κάτι τέτοιο θα ήταν έγκλημα. Δηλαδή να αντικατασταθούν οι δάσκαλοι από την τεχνητή νοημοσύνη και τα παιδιά να είναι μπροστά σε μια οθόνη και από κει να μαθαίνουν. Ξέρουμε πολύ καλά ότι η ΑΙ φτιάχτηκε για να βοηθήσει τον άνθρωπο και όχι για να τον καταστρέψει. Εκτός κι αν κάποιοι κυβερνώντες στον πλανήτη τη χρησιμοποιήσουν κάποια στιγμή αλλιώς.

E: Ποιες τεχνολογίες πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) 1. Chatbots 2. Εικονική πραγματικότητα 3. Επαυξημένη πραγματικότητα 4. Εξατομικευμένη Μάθηση 5. Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου

A: Θεωρώ ότι είναι τα chatbots, η Επαυξημένη πραγματικότητα και η Εξατομικευμένη μάθηση.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Θεωρώ ότι θα μπορούσαν να ωφεληθούν όλες οι επιστήμες αλλά πάντοτε με μέτρο και ιδίως η τέχνη και η μουσική διότι η ΑΙ , χρησιμοποιεί πολύ τέτοιες εφαρμογές επομένως θα μπορούσαμε να εμπλουτίσουμε αλλά θα μπορούσαμε να ξεφύγουμε και από αυτές τις εφαρμογές τις έτοιμες για να κάνουμε το μάθημά μας πιο ελκυστικό με βιντεάκι, εικόνα, γιατί να μην ξεχνιόμαστε βρισκόμαστε σε ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας οπότε αυτή θα είναι και η δουλειά του μέλλοντος.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Δεν είμαι σίγουρη γι αυτό. Γιατί είδαμε ότι εδώ και είκοσι χρόνια χρησιμοποιείται το internet παγκοσμίως και βλέπουμε ότι κάποιες χώρες , βρίσκονται δηλαδή ακόμη υπό εξέλιξη . Επομένως γιατί να γίνει αυτό τώρα;

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Όσον αφορά την εκπαίδευση θα πρέπει να μη γίνεται ασύδοτη χρήση από τους μαθητές . Επίσης οι μαθητές δε θα πρέπει να βάζουν στοιχεία και την τοποθεσία τους γιατί θα μπορούσε να δημιουργηθεί μεγάλο πρόβλημα όπως και με την ιδιωτικότητα δεδομένων, Σε καμία των περιπτώσεων δε δίνουμε τα στοιχεία μας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Θ

E: Τι γνωρίζετε για την ΑΙ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ, Ξέρω πολλά για την ΑΙ, Είμαι ειδικός για την ΑΙ)

A: Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ. Ξέρω ότι είναι μία πλατφόρμα που μπαίνεις πληκτρολογείς ό,τι χρειάζεσαι σου το βγάζει αμέσως.

E: Αισθάνεστε έτοιμη να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας ;

A: Όχι ακόμη γιατί θεωρώ ότι χρειαζόμαστε λίγο παραπάνω επιμόρφωση.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή ΑΙ ; αν ναι ποια/ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι γιατί;

A: Ναι έχω χρησιμοποιήσει το chatgpt και για εκπαιδευτικούς σκοπούς και για δική μου χρήση, για δικά μου πράγματα.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Ναι πιστεύω ότι είναι ένα πολυεργαλείο. Μπορεί να προσφέρει πολλά. Να βγάλεις υλικό για τους μαθητές σου, φύλλα εργασίας, βρίσκεις τα πάντα.

E: Κατά τη γνώμη σας ποιες είναι οι θετικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Εξοικονόμηση χρόνου στην προετοιμασία του μαθήματος, στην αξιολόγηση εργασιών στον εντοπισμό λαθών, βελτιωμένη εξατομίκευση, βελτιωμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, αποτελεσματική βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση, εντοπισμός αναγκών και κενών των μαθητών.

E: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αρνητικές πτυχές της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Λοιπόν ακούγονται πολλά. Μπορεί να πάρει τη δουλειά κάποιου άλλου ανθρώπου σε ένα εργοστάσιο, να αντικαταστήσει τον εργάτη με ένα ρομπότ. Τώρα η προσβασιμότητα μπορεί να γίνει και ένας διαχωρισμός ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες γιατί οι άντρες το έχουν πιο πολύ με την τεχνολογία.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Δεν μπορεί να πάρει τη δουλειά των εκπαιδευτικών σε καμία των περιπτώσεων. Είναι μια μηχανή χωρίς σκέψη, χωρίς συναισθήματα, που την έφτιαξε ο άνθρωπος, για να βελτιωθεί.

E: Ποιες τεχνολογίες πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) 1. Chatbots 2. Εικονική πραγματικότητα 3. Επαυξημένη πραγματικότητα 4. Εξατομικευμένη Μάθηση 5. Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου

A: Εικονική πραγματικότητα και Εξατομικευμένη μάθηση.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική)

A: Πολλοί τομείς και πολλά μαθήματα. Όχι μόνο αυτά που γράφει εδώ. Και στην Ιατρική και στη Δικαιοσύνη.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Ναι φυσικά. Μια χώρα που είχε ένα μέτριο εκπαιδευτικό σύστημα εκπαίδευσης , αν εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς του μπορεί να κάνει αλματώδη πρόοδο.

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Η προστασία των προσωπικών μας δεδομένων. Να μη δίνουμε τα προσωπικά μας στοιχεία.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ι

E: Τι γνωρίζετε για την ΑΙ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ, Ξέρω πολλά για την ΑΙ, Είμαι ειδικός στην ΑΙ).

A: Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ.

E: Αισθάνεστε έτοιμος να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας ;

A: Ναι αλλά πρέπει πρώτα να μάθω να τη χειρίζομαι.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή ΑΙ ; αν ναι ποια/ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι γιατί;

A: Όχι.

E: Αν όχι, γιατί;

A: Είναι μια πλατφόρμα , μια μηχανή αναζήτησης που σου προσφέρει τρομερή βοήθεια από μια άλλη μηχανή αναζήτησης.

E: Την έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ για σας , για την εκπαίδευση;

A: Όχι.

E: Μόνο έτσι τη έχετε δει;

A: Ναι μόνο έτσι την έχω δει.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Μπορεί , μπορεί να βοηθήσει.

E: Κατά τη γνώμη σας ποιες είναι οι θετικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Εξοικονόμηση χρόνου στην προετοιμασία του μαθήματος, στην αξιολόγηση εργασιών στον εντοπισμό λαθών, βελτιωμένη εξατομίκευση, βελτιωμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, αποτελεσματική βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση, εντοπισμός αναγκών και κενών των μαθητών.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Φοβάμαι ότι μπορεί να πάρει τη δουλειά κάποιου άλλου ανθρώπου, δεν ξέρω για την ποιότητα των δεδομένων , έλλειψη ανθρώπινης αλληλεπίδρασης.

E: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

A: Όχι δε νομίζω.

E: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι κάποια επαγγέλματα κινδυνεύουν να αντικατασταθούν;

A: Ναι.

E: Όπως;

A: Ε.... υπάρχουν κάποια επαγγέλματα βαρέα σε κάποιες επιχειρήσεις π.χ. στα μάρμαρα που χρησιμοποιούν ρομπότ.

E: Δηλαδή πιστεύετε ότι κάποια επαγγέλματα κυρίως χειρωνακτικά απειλούνται;

A: Ναι, κυρίως χειρωνακτικά.

E: Ποιες τεχνολογίες πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) 1. Chatbots 2. Εικονική πραγματικότητα 3. Επαυξημένη πραγματικότητα 4. Εξατομικευμένη Μάθηση 5. Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου. Τι από όλα αυτά; μπορείτε να πείτε;

A: Όχι, δεν ασχολούμαι.

E: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική) πού μπορεί να εφαρμοστεί η τεχνητή νοημοσύνη δηλαδή;

A: Θεωρώ σε όλες.

E: Σε όλες. Ωραία.. Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

A: Αυτό πιστεύω σε πάρα πολλά χρόνια.

E: Μπορεί να φανεί;

A : Ναι, μπορεί να φανεί τότε.

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

A: Να μη διαρρεύσουν τα προσωπικά μας δεδομένα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Κ

E: Τι γνωρίζετε για την ΑΙ; (Δεν έχω ακούσει ποτέ για την ΑΙ, Δεν είμαι σίγουρος τι είναι η ΑΙ, Έχω περιορισμένες γνώσεις για την ΑΙ, Ξέρω τι είναι η ΑΙ, Ξέρω πολλά για την ΑΙ, Είμαι ειδικός στην ΑΙ).

A: Δεν έχω πολλές γνώσεις.

E: Αισθάνεστε έτοιμη να εντάξετε την ΑΙ στη διδασκαλία σας ;

A: Ναι, αλλά όχι πολλά πράγματα. Δεν είμαι σίγουρη.

E: Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ μια εφαρμογή ΑΙ ; αν ναι ποια/ποιες και πόσο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς; αν όχι, γιατί;

E: Ναι το google. είναι μια εφαρμογή. Εκτός από το google;

A: Όχι.

E: Την έχετε χρησιμοποιήσει και για εκπαιδευτικούς και για προσωπικούς λόγους;

A: Ναι.

E: Ωραία. Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία;

A: Ναι.

E: Κατά τη γνώμη σας ποιες είναι οι θετικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Εξοικονόμηση χρόνου στην προετοιμασία του μαθήματος, στην αξιολόγηση εργασιών στον εντοπισμό λαθών, βελτιωμένη εξατομίκευση, βελτιωμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, αποτελεσματική βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση, εντοπισμός αναγκών και κενών των μαθητών.

E: Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αρνητικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ στην εκπαίδευση;

A: Να πάρει τη δουλειά ενός ανθρώπου.

E: Μπορεί να το κάνει αυτό;

A: Μπορεί.

E: Σε ποιο τομέα; στην εκπαίδευση; Κάπου αλλού με χειρωνακτική δουλειά;

A: Ναι.

E: Πού αλλού;

A: Στο Μυσσιριάν.

Ε: Μπορείτε να μου πείτε πού βρίσκεται το Μισσιριάν;

Α: Είναι στον Αμυγδαλεώνα.

Ε: Και υπάρχει εκεί μέσα τι;

Α: Υπάρχουν ρομπότ που βοηθάνε στη διαλογή των καπνών.

Ε: Ρομπότ; Πόσα ρομπότ;

Α: Ένα με δύο. Δεν είμαι σίγουρη.

Ε: Είναι χρόνια εκεί;

Α: Όχι Τα τελευταία πέντε χρόνια.

Ε: Πιστεύετε ότι η ΑΙ μπορεί να αντικαταστήσει τους (ανθρώπινους) εκπαιδευτικούς;

Α: Όχι.

Ε: Ποιες τεχνολογίες πιστεύετε ότι έχουν τις περισσότερες δυνατότητες στην εκπαίδευση; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) 1. Chatbots 2 .Εικονική πραγματικότητα 3.Επαυξημένη πραγματικότητα 4.Εξατομικευμένη Μάθηση 5.Ευφυή Συστήματα Φροντιστηρίου. Τι από όλα αυτά; μπορείτε να πείτε;

Α: Τα τρία τελευταία.

Ε: Ποια γνωστικά μαθήματα/ τομείς θα μπορούσαν να ωφεληθούν περισσότερο από την ενσωμάτωση της ΤΝ ; (Ενδεικτικά: Μαθηματικά, Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνη και Μουσική) πού μπορεί να εφαρμοστεί η τεχνητή νοημοσύνη δηλαδή;

Α: Σε όλα αυτά μαζί.

Ε: Πιστεύετε ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών;

Α: Όχι δε νομίζω.

Ε: Κατά τη γνώμη σας ποια ηθικά ζητήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση;

Α: Να μη βάζουμε τα προσωπικά μας δεδομένα.

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ.

Οικονόμου Β. Δημήτριος
Υποψήφιος Διδάκτορας

Περίληψη

Η πρόσβαση δισεκατομμυρίων ανθρώπων ανά την υφήλιο σε περιβάλλοντα πληροφορίας και ενημέρωσης, έδωσε τη δυνατότητα στο διαδίκτυο να εξελιχθεί σε ένα εργαλείο διαμόρφωσης και κινητοποίησης. Παράλληλα, ελλοχεύει ο κίνδυνος μιας αρνητικής και κακής χρήσης της τεχνολογίας για την κοινωνία των πολιτών. Δεδομένου ότι η πληροφορία είναι δύναμη, πάντα θα υπάρχει ο φόβος για χρησιμοποίηση της από αυταρχικούς και απολυταρχικούς πολιτικούς και μη δρώντες, με σκοπό την παρακολούθηση και έλεγχο των πολιτών. Το ερώτημα που τίθεται πλέον με την έλευση της Τεχνητής Νοημοσύνης και των Μεγάλων Δεδομένων είναι το εύρος της επίδρασης τους στην κοινωνία των πολιτών.

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε εάν η ΤΝ με τα αλγοριθμικά συστήματα και μοντέλα της, μπορεί να επηρεάσει τη Φιλελεύθερη Δημοκρατία. Θα επιδιώξουμε να αναλύσουμε τις προκλήσεις που αναδύονται για τους δημοκρατικούς θεσμούς και τα ανθρώπινα

δικαιώματα. Σκοπός, είναι να δούμε τον αντίκτυπο της Τεχνητής Νοημοσύνης στην πολιτική και την άσκηση εξουσίας.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτική, Τεχνητή Νοημοσύνη, Δημοκρατία, Τεχνολογία, Φιλελεύθερη Κοινωνία .

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η έλευση και η ταχύτατη ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης, λόγω της πολυπλοκότητας και των δυναμικών εφαρμογών της, εμφανίζεται έτοιμη αλλάξει δραματικά τον κόσμο μας, δημιουργώντας διάφορες και ποικίλες αντιδράσεις (Risse,2022). Οι υποστηρικτές θεωρούν ότι μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, προσφέροντας στους πολίτες καλύτερη υγειονομική περίθαλψη, ασφαλέστερες και πιο οικολογικές μεταφορές, ευκολότερη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και μεγαλύτερη ασφάλεια στους χώρους εργασίας μέσω τη χρήσης μηχανών για επικίνδυνες και δύσκολες δραστηριότητες (Leslie et.al,2021).

Στην απέναντι πλευρά, υπάρχει η άποψη ότι η ολοένα και αυξανόμενη εξάρτησή των ανθρώπων από συστήματα ΤΝ, εγκυμονεί κινδύνους (Metz,2023), καθώς μια λάθος αξιοποίηση της, μπορεί να αποδειχθεί προβληματική για την προσέγγιση και αντιμετώπιση πολύπλοκων κοινωνικών ζητημάτων και να κλονίσει την εμπιστοσύνη του κόσμου στην τεχνολογία, από το έλλειμα απόδοσης ευθύνης που προκύπτει από ενδεχόμενη δυσλειτουργία των συστημάτων της. Τέλος, η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει απειλή για τη δημοκρατία και τις ατομικές ελευθερίες των πολιτών, πάντα σε συνάρτηση με τον τρόπο σχεδιασμού των συστημάτων και τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο,2022). Κάποιοι, έχουν εκφράσει την άποψη ότι η τεχνολογία δεν είναι ουδέτερη και δεν εξαρτώνται όλα μόνο από τον τρόπο χρήσης της, τοποθετώντας τις «πολιτικές ιδιότητες» της, σε δυο διαστάσεις: α) οι μηχανές ή τα συστήματα μπορεί να παρέχουν τα μέσα για τη δημιουργία προτύπων δύναμης και εξουσίας, β) οι μηχανές ή τα συστήματα συνδέονται έντονα, ίσως αναπόφευκτα, με συγκεκριμένα πρότυπα εξουσίας και διακυβέρνησης (Winner,1980).

2. Τεχνητή Νοημοσύνη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence), τυπικά ως όρος διατυπώθηκε πρώτη φορά στο Dartmouth College το 1956, σε συνέδριο όπου συμμετείχαν επιστήμονες των Μαθηματικών, της Ηλεκτρονικής και της Ψυχολογίας. Σκοπός τους ήταν η μελέτη ενδεχόμενης χρήσης των δυνατοτήτων των υπολογιστών για την προσομοίωση της ανθρώπινης νοημοσύνης. Ουσιαστικά, όμως, σαν έννοια εμφανίστηκε το 1950, όταν ο Άγγλος μαθηματικός Άλαν Τούρινγκ σε μελέτη που έκανε, έθεσε το ερώτημα εάν οι μηχανές μπορούν να σκεφτούν (Γεωργούλη,2015:12).

Για την περιγραφή της ΤΝ, έχουν δοθεί πολλές διαφορετικές απαντήσεις, όμως όλοι φαίνεται να την αποδέχονται ως ξεχωριστή επιστήμη παρά, απλώς σαν ένα κλάδο της τεχνολογίας λογισμικού. Κάποιοι δέχονται την ΤΝ ως την αναζήτηση μεθόδων, ώστε να καταστούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές πιο έξυπνοι και πιο χρήσιμοι απ' ότι είναι σήμερα (Metz,2023). Άλλοι θεωρούν ότι έχει και πρακτικούς και επιστημονικούς στόχους, όπως η επίλυση των πραγματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή, χρησιμοποιώντας ιδέες της, που βασίζονται στην απαραίτητη γνώση. Ένας ορισμός που καλύπτει τους πρακτικούς στόχους της ΤΝ έχει ως εξής: «*Τεχνητή Νοημοσύνη είναι εκείνος ο κλάδος της επιστήμης των υπολογιστών που ασχολείται με το σχεδιασμό ευφών υπολογιστικών συστημάτων, δηλαδή συστημάτων με χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με την ευφυΐα στην ανθρώπινη συμπεριφορά (μάθηση, αιτίαση, επίλυση προβλημάτων, κατανόηση φυσικής γλώσσας, αναγνώριση αντικειμένων κτλ.)*» (Γεωργούλη,2015:13).

Η ΤΝ γενικότερα υποδηλώνει την ικανότητα μιας μηχανής να αναπαράγει τις γνωστικές λειτουργίες ενός ανθρώπου, όπως είναι η μάθηση, ο σχεδιασμός και η δημιουργικότητα. Μέσω αυτής ο υπολογιστής λαμβάνει δεδομένα, είτε έτοιμα είτε συλλεγμένα από αισθητήρες, τα επεξεργάζεται

και αντιδρά αναλόγως. Έτσι κατά κάποιο τρόπο οι μηχανές παρουσιάζονται ως ικανές να κατανοούν το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και να προσπαθούν επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να επιτύχουν ένα στόχο που τους έχει ανατεθεί (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2021). Με τη χρήση αλγορίθμων, μπορεί να δημιουργεί και να αναλύει τεράστια ποσότητα δεδομένων, ενεργοποιώντας και καθοδηγώντας έτσι διάφορες μηχανές όπως κινητά τηλέφωνα, ρομπότ, κάμερες παρακολούθησης, αυτόνομα οπτικά συστήματα, μέχρι το σημείο να εξάγει συμπεράσματα για τους ανθρώπους και την συμπεριφορά τους (Schippers, 2020).

Δεδομένου ότι θα επηρεάσει την καθημερινή μας ζωή ποικιλοτρόπως, είναι αναμενόμενο ότι θα αποκτήσει φανατικούς θαυμαστές και ακολούθους, αλλά θα προκαλέσει ενστάσεις και ανησυχίες για την σημαντική της συμβολή στην ψηφιακή μετατροπή της κοινωνίας μας. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι σύμφωνα με στοιχεία από το Ευρωβαρόμετρο το 2017, το 61% των Ευρωπαίων διάκειται ευνοϊκά στην ΤΝ και τα ρομπότ, ενώ το 88% θεωρεί ότι οι πρακτικές και τα συστήματα της ΤΝ χρήζουν μεγάλης προσοχής και απαιτούν ελεγκτική διαχείριση (Eurobarometer, 2017).

3. Φιλελεύθερη Δημοκρατία

Το τέλος του Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, σήμανε αφενός την ήττα των φασιστικών και ναζιστικών καθεστώτων, αφετέρου την επικράτηση του πολιτικού συστήματος της Φιλελεύθερης Δημοκρατίας. Το πολίτευμα αυτό βασίζεται στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία της Δημοκρατίας και του φιλελευθερισμού, προσπαθώντας να συνδυάσει αρμονικά την ελευθερία με την ισονομία, δηλαδή τη λογική της πολιτικής με τη λογική των δικαιωμάτων.

Κύρια συστατικά στοιχεία της φιλελεύθερης Δημοκρατίας είναι :

η δημοκρατική αρχή, που εμπεριέχει την αρχή της πλειοψηφίας και κατοχυρώνει τις δημοκρατικές διαδικασίες. Πρόκειται, ουσιαστικά για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία μέσα από την δέσμευση τήρησης των δικαιωμάτων και ελευθεριών των πολιτών, καθορίζει και οριοθετεί τις αποφάσεις της πολιτείας. Έτσι εξασφαλίζεται αφενός η συμμετοχή των εξουσιαζόμενων στην άσκηση της κρατικής εξουσίας και αφετέρου ο έλεγχος των εξουσιαζόντων από τους αρχόμενους. (Μάνεσης, 1978:31).

η αρχή της διάκρισης των εξουσιών, με έμφαση στην ανεξαρτησία της Δικαιοσύνης. Έτσι η ατομική ελευθερία βρίσκεται σε οργανική σχέση με την ισότητα, η οποία είναι πολιτική και νομική, δηλαδή, ισότητα των ελευθέρων ατόμων ως δημιουργών του νόμου (νομοθετική εξουσία), αλλά και ως αποδεκτών της εφαρμογής του νόμου (δικαστική εξουσία).

η φιλελεύθερη αρχή, που υποδηλώνει την σύνθεση της ελευθερίας και ισότητας των πολιτών. Η ατομική ελευθερία, περιορίζεται μόνο από τον αυτοπεριορισμό που επιβάλλει το ελεύθερο άτομο, ώστε αυτή να μην αποκλείσει ή περιορίσει την ατομική ελευθερία του άλλου.

η έννοια της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, που είναι πυρήνας της φιλελεύθερης αρχής και θεμέλιο της Δημοκρατικής αρχής. Η δημοκρατική πλειοψηφική απόφαση πρέπει να διασφαλίζει την αυτονομία και να προστατεύει την υπόσταση του πολίτη (Χαραλάμπης, 2019). Το κράτος υποχρεούται όχι μόνο να μην παρεμποδίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά οφείλει να αίρει τα εμπόδια που υφίστανται (Μάνεσης, 1978:118).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η φιλελεύθερη Δημοκρατία διαφέρει από τα αυταρχικά καθεστώτα καθώς αυτά ευνοούν τη απόλυτη συγκέντρωση της εξουσίας σε άτομα ή όργανα μη δημοκρατικά εκλεγμένα και παραβιάζουν συστηματικά ή ακόμα και καταργούν τελείως τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου. Η διάκριση αυτή, τείνει να ξεθωριάζει όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια με την εμφάνιση των λεγόμενων «αυταρχικών δημοκρατιών», δηλαδή κράτη που ενώ επιφανειακά επικαλούνται την προσήλωση τους στις αρχές της Δημοκρατίας, τα διατάγματα και οι ενέργειες τους, αποδεικνύουν ακριβώς το αντίθετο. Φορώντας το προσωπείο του φιλελευθερισμού επιδίδονται σε χειραγώγηση της Δικαιοσύνης, καταπατούν τα ανθρώπινα δικαιώματα των πολιτών, υπονομεύουν τους πολιτικούς τους αντιπάλους, σε μια προσπάθεια

εξάλειψης κάθε αντίθετης φωνής και αμφισβήτησης και τέλος αγνοούν επιδεικτικά το Σύνταγμα, που βρίσκεται εκεί για να προστατέψει όλα τα παραπάνω (Βλαχογιάννης,2019).

Επομένως, δεν τίθεται ζήτημα ποσοτικής μέτρησης για το πόσο δημοκρατική είναι μια κοινωνία, καθώς η Δημοκρατία ή είναι φιλελεύθερη, δηλαδή συμπορεύεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου ή υπάρχει ο κίνδυνος να μετατραπεί σε έναν πλειοψηφικό αυταρχισμό (Βενιζέλος,2022).

4. Τεχνητή Νοημοσύνη και Φιλελεύθερη Δημοκρατία.

Η τεχνολογία είναι απαραίτητη για να λειτουργήσει η σύγχρονη Δημοκρατία, αλλά δεν είναι ο φυσικός της σύμμαχος (Risse,2022). Η ΤΝ εκτός από τα σημαντικά οφέλη που μπορεί να παρέχει στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, αλλά και την ανάπτυξη της ιατρικής επιστήμης εν γένει, η εξελικτική της δύναμη θέτει σοβαρές προκλήσεις και εγκυμονεί απειλές για τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, τους θεσμούς και τις διαδικασίες της φιλελεύθερης Δημοκρατίας (Schippers,2020).

Τελευταία, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της πολιτικής επιστήμης, καθώς παρατηρείται όλο και εντονότερα οι ψηφιακές τεχνολογίες να επηρεάζουν την λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση της τάξης πραγμάτων. Κυριαρχεί στη δημόσια σφαίρα, επηρεάζοντας την πολιτική δυναμική στις εκλογές, οργανώνοντας την πολιτική επικοινωνία και διαμορφώνοντας τις επόμενες πολιτικές κινήσεις και συμπεριφορές (Filgueiras,2022). Σε αρκετές περιπτώσεις έχει προκαλέσει αλλαγές σε πολιτικά συστήματα αλλάζοντας τον τρόπο λειτουργίας των θεσμικών φορέων και παραγόντων, δημιουργώντας μια νέα δυναμική στη δομή και τη διαδικασία της εξουσίας (O'Neil,2016).

Η πρόκληση της ΤΝ για την φιλελεύθερη δημοκρατία εστιάζεται σε τρία κύρια επίπεδα: α) την επίδραση στην ελευθερία της έκφρασης, β) την επίδραση στην ιδιωτικότητα και γ) την επίδραση στη λήψη των αποφάσεων (Βιδάλης,2023).

α) Η ελευθερία της έκφρασης είναι ένα βασικό δικαίωμα και ένα δομικό στοιχείο στη λειτουργία της Δημοκρατίας. Μέσα της εμπεριέχει την ελευθερία της σκέψης, και δεν νοείται αποκομμένη από το δικαίωμα στην πληροφόρηση, που είναι απαραίτητο συστατικό ώστε ο πολίτης να μπορέσει να διαμορφώσει ελεύθερα τη δική του γνώμη και μετέπειτα να ανταλλάξει ή να προσφέρει τις απόψεις του στο κοινωνικό σύνολο. Εξάλλου η ποιότητα και η προαγωγή του δημόσιου λόγου έγκειται στην παραπάνω απρόσκοπτη διεργασία. Βασισμένοι στην αρχή ότι οι πολίτες πρέπει να επιλέγουν αυτούς που πρόκειται να τους κυβερνήσουν και εν τέλει να τους υπηρετήσουν, οφείλουν να έχουν πρόσβαση σε έγκυρες και αληθινές πολιτικές πληροφορίες, έτσι ώστε να δύνανται να λαμβάνουν ορθές και τεκμηριωμένες αποφάσεις για τους ίδιους αλλά και ολόκληρη την κοινωνία (Jungherr & Schroeder,2022).

Η δυνατότητα, για δημιουργία πρωτότυπων κειμένων (Chat GPT), μουσικής ή εικόνων, όπου το προϊόν προκύπτει μέσα από την λειτουργία αλγορίθμων, σημαίνει ότι η έκφραση είναι ξένη προς το υποκείμενό της, καθώς δεν παράγεται από αυτό. Τέτοιες εφαρμογές διευκολύνουν πάρα πολύ τη εσκεμμένη παραποίηση ή εξαπάτηση, με αποτέλεσμα έναν στοχευμένο τρόπο σκέψης και μια κατευθυνόμενη εκδήλωση συμπεριφοράς του δέκτη. Η κατασκευή και διάδοση ψευδών ειδήσεων είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα βιασμού του δικαιώματος της πληροφόρησης μέσω της τεχνολογίας, καθώς συμβάλει στην χειραγώγηση των πολιτών καταργώντας αυτόματα την ουσία της Δημοκρατίας (Βιδάλης,2023). Στον τομέα της πληροφόρησης, καταγράφεται μια ανερχόμενη τάση όχι για αναζήτηση της αλήθειας, αλλά για ειδήσεις που οι άνθρωποι ενδιαφέρονται να ακούσουν ή να διαβάσουν και εν γένει να ικανοποιούν τις διαθέσεις και τις πεποιθήσεις του κοινού (Mazzone,2023).

Ο Τζέφρι Χίντον, επικεφαλής της ΤΝ στη Google, σε συνέντευξη του, εξέφρασε την ανησυχία του όσον αφορά την ικανότητα της να δημιουργεί ψευδείς εικόνες και κείμενα, που να φαίνονται σαν αληθινά, προωθώντας έτσι μια κατάσταση όπου οι άνθρωποι «δεν θα μπορούν πλέον να γνωρίζουν τι

είναι αληθινό» τονίζοντας ότι «είναι δύσκολο να δει κάποιος πώς μπορεί να εμποδίσει τους κακόβουλους χρήστες από το να τη χρησιμοποιήσουν για αρνητικούς λόγους» (Καθημερινή,2023).

Η ικανότητα της TN στη παραποίηση ή αλλοίωση των εικόνων και των φωνών προσώπων και του τρόπου έκφρασης τους, οδηγεί στα «deepfakes» που μπορούν να υπονομεύσουν την αξιοπιστία και αξιοπρέπεια ήδη δημοκρατικά εκλεγμένων πολιτικών ή μελλοντικών υποψηφίων (Schippers,2020).

Επειδή κανείς πολίτης δεν επιθυμεί να εξαπατηθεί και όλοι επιζητούν μια αξιόπιστη συνομιλία, η δυνατότητα των συστημάτων TN να εφαρμόζουν πειστικές δεξιότητες, ικανές να αναδιαμορφώνουν τις απόψεις των ανθρώπων και να ανακατευθύνουν τη συμπεριφορά τους θα ανατρέψει αυτή τη ισορροπία. Άμεσα προσβάλλεται η ελεύθερη βούληση του ανθρώπου και τίθεται το ηθικό ζήτημα ποιος μπορεί να δύναται να ασκεί μια τέτοια δύναμη επάνω τους (Donath,2023).

β) Η ιδιωτικότητα, στην πραγματικότητα έχει σχέση με την ποιότητα της Δημοκρατίας γιατί αποτελεί τον πυρήνα της προσωπικότητας του ανθρώπου. Σε αυτό το πλαίσιο της ιδιωτικής ζωής, ο άνθρωπος επικοινωνεί με τον εαυτό του, την οικογένεια του, τους φίλους και αντιδιαστέλεται από την δημόσια παρουσία, όπου ενεργεί λόγω προκαθορισμένων οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων. Ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα και την ανάγκη για την ύπαρξη ενός προστατευμένου χώρου αναστοχασμού, σκέψης, αποφάσεων και διαμόρφωσης του όλου «είναι» (Βιδάλης,2023).

Τα μοντέλα της TN έχοντας την ικανότητα να υποδύονται άτομα, καταστρατηγούν την ατομική ελευθερία και ασφάλεια, εφόσον έτσι αποκτούν πρόσβαση σε ευαίσθητα δεδομένα και πληροφορίες του ανθρώπου και δύνανται πλέον να χειραγωγούν τα συναισθήματα των χρηστών (Wilcox,2023). Η ταχύτητα να επεξεργάζονται τεράστιες ποσότητες πληροφοριών, τα επιτρέπει να μπορούν να κάνουν προβλέψεις για τη συμπεριφορά ακόμα και την ψυχική κατάσταση ανθρώπων. Η δυνατότητα ελέγχου και ανάλυσης των προσωπικών δεδομένων, δημιουργεί μια αίσθηση επέμβασης στην ιδιωτική τους ζωή που μπορεί να προκαλέσει αλλαγή συμπεριφοράς και στάση ζωής όταν υπάρχουν υποψίες ότι παρακολουθούνται ή περιεργάζονται (Leslie et.al,2021).

Σε ήδη δημοκρατικές κοινωνίες, η στρέβλωση στη TN και η λανθασμένη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, θα επιφέρουν ένα μαζικό δικτατορικού τύπου έλεγχο των πολιτών που θα ξεπεράσει και αυτό των πάλαι ποτέ κομμουνιστικών καθεστώτων (Mazzone,2023). Το παραπάνω ενδεχόμενο αποτυπώνεται στα λόγια του υπεύθυνου TN της Google, που δήλωσε: «Είναι δύσκολο να δεις πως μπορείς να αποτρέψεις του κακούς δρώντες από το να τη χρησιμοποιήσουν για κακούς σκοπούς ή πράγματα» (Hinton,2023).

Η χρήση της TN σε πρακτικές κρατικού ελέγχου και επιτήρησης, όπως η τεχνολογία αναγνώρισης προσώπου, αυξάνει τη δύναμη των κρατικών υπηρεσιών, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις να αναπτυχθούν μορφές αυθαιρεσίας και αυταρχικότητας. Έχοντας την δυνατότητα να καταγράφει και να αναλύει εικόνες προσώπου, προκαλεί ρήγμα στη δημοκρατική συμπεριφορά των πολιτών καθώς έτσι αποτρέπονται από τη συμμετοχή και παρακολούθηση δημόσιων εκδηλώσεων ή διαδηλώσεων (Schippers,2020). Η TN μπορεί να αποτελέσει ένα καλό εργαλείο στην υπηρεσία των αυταρχικών πολιτικών καθεστώτων (Kendall-Taylor&Frantz&Wright, 2020), τα οποία εμφανίζονται πρόθυμα στον σχεδιασμό μηχανισμών και την εφαρμογή πρακτικών παρακολούθησης και ελέγχου προκειμένου να επιτύχουν την καταστολή (Feldstein,2019). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το «σύστημα κοινωνικής πίστωσης» (social credit system) που εφαρμόζει η Κίνα (Wright,2018) και η αστυνομία στις ΗΠΑ που χρησιμοποιεί την TN για την οργάνωση περιπολιών και ένοπλων αποστολών (Kaplan,2020).

Όμως, η εξέλιξη της τεχνολογίας και ειδικότερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, που επιτρέπουν την εύκολη επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων χωρίς χωρικούς ή χρονικούς περιορισμούς, επέφερε μια μεγάλη αλλαγή ως προς τον τρόπο που διαχειριζόμαστε την προσωπικής μας ζωή. Σήμερα ο πολίτης εμφανίζεται πρόθυμος, χωρίς να νιώθει αναστολές, να δημοσιοποιεί στιγμές από την ιδιωτική του ζωή, σκέψεις, ακόμη και συναισθήματα, προκειμένου να παραμείνει «ενεργός» σε

αυτήν τη αλληλεπίδραση. Έτσι, σε ένα είδος παγκοσμιοποίησης, που προωθεί την υπερκαταναλωτική κοινωνία, ο άνθρωπος βάσει του εγωκεντρισμού του, οδηγείται σε μια εγωιστική επιδίωξη αυτοπροβολής και αυτοθαυμασμού, αδιαφορώντας για τους κινδύνους που μπορεί αυτό να εγκυμονεί (Βιδάλης,2023). Εξάλλου, ο Zuckerberg, κάποτε δήλωσε ότι «στον κόσμο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, δεν υπάρχει ανάγκη για κατασκοπεία ... οι άνθρωποι παραδίδουν αυθόρμητα ιδιωτικές πληροφορίες για το τίποτα» (Mazzone,2023).

γ) Η επίδραση της ΤΝ στην διαδικασία λήψης αποφάσεων έγκειται: α) στην έλλειψη διαφάνειας που προκαλεί η διευρυμένη απόσταση μεταξύ αντιπροσώπων και αντιπροσωπευόμενων στην αστική κοινοβουλευτική δημοκρατία, λόγω της καθοριστικής σημασίας που παίζει στη μαζική ενημέρωση, β) στην γενικότερη αμφισβήτηση της δικαιοδοσίας των πολιτικών αποφάσεων και γ) την υστέρηση του δικαίου έναντι της τεχνολογικής προόδου (Βιδάλης,2023).

α) σήμερα μπορεί να επικαλεστούμε ότι η ανάπτυξη και ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επιτρέπει την ανταλλαγή και διάδοση απόψεων και θέσεων χωρίς περιορισμούς. Όμως, το γεγονός ότι οι πλατφόρμες και οι ιστότοποι υπηρεσιών κατέχονται από λίγους ιδιώτες παρόχους, οι οποίοι επιβάλουν τους κανόνες και διαμορφώνουν την διαδικασία ενημέρωσης και πληροφόρησης, δεν αφήνει πολλά περιθώρια απρόσκοπτης «πλοήγησης». Μεγάλες εταιρείες λογισμικών (π.χ. Google, Twitter, Facebook) συγκεντρώνουν όλες τις περιηγήσεις, τις κινήσεις και τις αγορές μας στο διαδίκτυο δημιουργώντας για τον καθένα ξεχωριστά το προφίλ συμπεριφοράς (Donath,2023).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια καθοδηγούμενη ενημέρωση με σκοπό την προώθηση συγκεκριμένων υποψηφίων και πολιτικών θέσεων, καθώς ιδιωτικά συμφέροντα των ΜΜΕ βρίσκονται σε μια διαρκή συναλλαγή εξυπηρέτησης συμφερόντων και προβολής. Έτσι, μπορεί να γίνει λόγος για ολιγαρχικά ΜΜΕ που επιβαρύνουν την συνομιλία και τη σύνδεση πολιτών και αντιπροσώπων τους (Βιδάλης,2023). Όταν ο πολίτης εκτίθεται σε πληροφορίες που είτε δυνητικά πιθανόν να συμφωνεί, είτε τον κατευθύνουν προς μια συγκεκριμένη αντίληψη, εμφανίζεται ως έρμαιο των καθοδηγητών της ενημέρωσης και καθίσταται ανίσχυρος να διαμορφώσει μια ισχυρή πολιτική στάση και να αναπτύξει πολιτική δράση που θα θωρακίσει τη Δημοκρατία (Jungheer,2023).

β) όλο και περισσότερο γινόμαστε μάρτυρες καταστάσεων όπου οι εκλεγμένοι αντιπρόσωποι στην ουσία δεν λαμβάνουν μέρος στην διαδικασία δημιουργίας των κανόνων και των νόμων, είτε γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις είτε γιατί τις περισσότερες φορές οι αποφάσεις έχουν ήδη προκύψει μέσα από μια διεργασία της βιομηχανίας, με τους εμπειρογνώμονες και τους ερευνητικούς οργανισμούς. Απλώς οι πολιτικοί καλούνται να επικυρώσουν με την ψήφο τους, ειλημμένες αποφάσεις από άτομα που δεν έχουν την δημοκρατική νομιμοποίηση (Βιδάλης,2023). Οι σχέσεις μεταξύ των πολιτών και μεταξύ πολιτών και των εκλεγμένων εκπροσώπων τους μπορεί να κλονιστούν ιδιαίτερα όταν αισθανθούν ότι αυτοί που έχουν την υποχρέωση να υπηρετούν το δημόσιο συμφέρον μένουν αδρανείς (Schippers,2020).

Επίσης, η σύγχρονη τάση για αυτοματοποιημένη λήψη αποφάσεων που θα αντικαταστήσει την ανθρώπινη σκέψη μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα μέσω της παρέμβασης στις δημοκρατικές διαδικασίες. Τίθεται, έτσι το ερώτημα εάν πρέπει να απορρίψουμε τελείως την ανθρώπινη λογική κρίση και εάν μπορούμε να εκχωρήσουμε θεμελιώδη δικαιώματα σε υπολογιστικά συστήματα ή εάν μπορούμε να ποσοτικοποιήσουμε τη δικαιοσύνη ή να μετρήσουμε και να προβλέψουμε τη Δημοκρατία (Schippers,2020). Η περίπτωση, ο άνθρωπος να αποδώσει περισσότερη ευφυΐα στα συστήματα της ΤΝ ενέχει τον κίνδυνο να αυξήσει την εξάρτησή του από αυτά. Έτσι, θα βασίζεται περισσότερο σε αυτά, χωρίς να μπορεί να επικυρώσει εύκολα τις απαντήσεις τους, ειδικά όταν δεν κατέχει με βάση ποια δεδομένα έχουν εκπαιδευτεί τα συστήματα ή ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για τη εξαγωγή των απαντήσεων (Wilcox,2023).

Ο πρωταρχικός στόχος της ΤΝ ήταν και είναι, μιμούμενη την ανθρώπινη σκέψη, να κατασκευάζει μηχανές που να είναι καλύτερες στη λήψη αυτόνομων αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Filgueiras,2022). Έτσι, για την αποτροπή ανεξέλεγκτων καταστάσεων και κινδύνων,

φρόνιμο θα ήταν η ΤΝ να συμβαδίζει με τις ανθρώπινες αξίες και αρχές (Russell,2015). Η χρησιμοποίηση, στερεότυπων προκαταλήψεων και συγκεκριμένων θεωρήσεων για την λήψη ψηφιακών αποφάσεων, ενδέχεται να προκαλέσουν διακρίσεις και άνιση μεταχείριση των πολιτών, οδηγώντας σε μεροληπτικές αλγοριθμικές αποφάσεις (Leslie et.al,2021).

γ) Τέλος, οι εξειδικευμένες γνώσεις και η πολυπλοκότητα που περιβάλλει τα ζητήματα της ΤΝ, δημιουργούν μια εντύπωση ότι το δίκαιο τρέχει ξοπίσω των εξελίξεων για να τις «ρυθμίσει». Η συνεργασία οικονομίας και τεχνολογίας έχει επιφέρει ένα πλαίσιο όπου τα πράγματα αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς και το δίκαιο απλώς δημιουργεί ένα νομοθετικό πλαίσιο σε αρχικό στάδιο με την επιφύλαξη να εξεταστεί στο απώτερο μέλλον πάντα ακολουθώντας την τεχνολογική πρόοδο. Οι εμπειρογνώμονες των νέων τεχνολογιών, αφήνουν να υπονοηθεί ότι οι βουλευτές και οι κυβερνήσεις, εφόσον δεν κατέχουν πλήρως το διαδίκτυο και την ΤΝ, δεν εξουσιοδοτούνται να διαμορφώνουν και να θέτουν κανόνες για αυτά (Nemitz,2018). Είναι η περίοδος όπου ειδικοί και τεχνοκράτες φαίνεται να αυξάνουν την παρουσία τους στο πολιτικό σκηνικό σε σημείο που να παραγκωνίζονται αυτοί που απολαμβάνουν την δημοκρατική νομιμοποίηση (Βιδάλης,2023).

Πρόσθετες ανησυχίες, προκύπτουν από το γεγονός ότι το σύνολο, των προσωπικών δεδομένων κατέχονται και φιλτράρονται από παγκόσμιες εταιρείες τεχνολογίας (Facebook,Amazon,Alphabet/Google), οι οποίες πολλές φορές αρνούνται να λογοδοτήσουν στην δικαστική και την νομοθετική εξουσία (Schippers,2020).

Η τεχνολογία διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικοί επικοινωνούν και οι γραφειοκράτες διαχειρίζονται τις αποφάσεις, θολώνει την ουσία της Δημοκρατίας, καθώς νέοι παράγοντες εμφανίζονται, αλλάζοντας τον τρόπο που εκτυλίσσεται η λήψη συλλογικών αποφάσεων (Risse,2022). Η ανάγκη για τη άμεση δημιουργία ηθικών πλαισίων που θα προστατεύουν τον πολίτη αλλά και το πολίτευμα της φιλελεύθερης Δημοκρατίας και θα επιβάλλουν έναν εξονυχιστικό έλεγχο στην ανάπτυξη των συστημάτων και μοντέλων της ΤΝ αποτυπώνεται στην προειδοποίηση του Γερμανού Προέδρου Σταϊνμάγερ, ο οποίος δήλωσε: «*Ούτε η τεχνητή νοημοσύνη ούτε οι εταιρείες που τη διαχειρίζονται είναι δημοκρατικά εκλεγμένες*» (Loh,2023).

5. Επίλογος

Κοινή πεποίθηση είναι ότι η ΤΝ ήρθε και πρόκειται να μείνει. Όμως, η δυνατότητα που έχει να επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και δράσης των πολιτών και η επίδραση στην λειτουργία των θεσμών της φιλελεύθερης Δημοκρατίας, επιβάλλει την ανάληψη ενεργειών. Καθίσταται επιτακτική η ανάγκη, αφενός για έλεγχο και επιτήρηση αφετέρου για μια πιο ανθρωποκεντρική προσέγγιση που θα σέβεται τα θεμελιώδη δικαιώματα και θα προστατεύει τις ατομικές ελευθερίες.

Τα κράτη οφείλουν να διαμορφώσουν ένα κανονιστικό και νομικό πλαίσιο που υποχρεώνει τις διαδικτυακές πλατφόρμες να προάγουν την διαφάνεια και την εγκυρότητα, όσον αφορά το παρεχόμενο ενημερωτικό περιεχόμενο, λαμβάνοντας μέτρα και αξιοποιώντας μεθόδους που θα αποτρέπουν την διαδικτυακή παραπληροφόρηση. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κάλλιστα να επιστρατευτεί η χρήση της ΤΝ για τον εντοπισμό της προέλευσης των ψευδών ειδήσεων και την καταπολέμηση της διασποράς των «deepfakes».

Επίσης μεγάλη προσπάθεια κρίνεται σκόπιμο να γίνει προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των πολιτών όσον αφορά την αξία της προσωπικής ιδιωτικής ζωής και την ανάγκη προστασίας και ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων. Η επίγνωση των κινδύνων που ελλοχεύουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να αποτρέψει από καταστάσεις εξάρτησης και χειραγώγησης.

Ο κίνδυνος για τις Φιλελεύθερες Δημοκρατίες, στην ψηφιακή εποχή, είναι να επέλθει η απογοήτευση στους πολίτες από μια ενδεχόμενη κατάχρηση της ΤΝ και η αποστροφή προς τις δημοκρατικές διαδικασίες. Η απουσία των πολιτών και η άρνηση συμμετοχή τους στην ενεργό πολιτική ζωή, καθώς δεν θα γνωρίζουν πλέον τι είναι αληθινό και τι ψεύτικο, μπορεί να οδηγήσει σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις.

Όταν οι άνθρωποι θα χάσουν τον έλεγχο και απωλέσουν την δυνατότητα να ασκούν εξουσία, τίθεται το ερώτημα ποιος θα το κάνει και με τί αποτελέσματα. Ίσως ο 21^{ος} αιώνας σημάνει την ανάγκη πάλης της φιλελεύθερης Δημοκρατίας ενάντια στον ψηφιακό αυταρχισμό.

Βιβλιογραφία

- Βενιζέλος,Ευάγγελος.2022. Η δοκιμασία της φιλελεύθερης δημοκρατίας. *Το Βήμα της Κυριακής*.04 Σεπτεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.evenizelos.gr/mme/articlesinthe/press/452-articles2022/6740-vima-tis-kyriakis-arthro-ev-venizelou-sto-afieroma-i-dokimasia-tis-fileleytheris-dimokratias-kindynoi-antifaseis-asymmetries.html>
- Βιδάλης,Τ.2023. Η επίδραση της τεχνολογίας στη δημοκρατία. *Όμιλος «Αριστόβουλος Μάνεσης»*.10 Νοεμβρίου. Διαθέσιμο στο: https://www.constitutionalism.gr/i-epidrasi-tis-technologias-sti-dimokratia/#_ftn23
- Βλαχογιάννης,Απόστολος.2019. Σε τι διαφέρει η φιλελεύθερη Δημοκρατία από ένα αυταρχικό καθεστώς; *Syntagmawatch*.10 Μαΐου. Διαθέσιμο στο: <https://www.syntagmawatch.gr/my-constitution/se-ti-diaferi-i-fileleftheri-dimokratia-apo-ena-aftarchiko-kathestos/>
- Γεωργούλη,Κατερίνα.2015. *Τεχνητή Νοημοσύνη. Μια εισαγωγική Προσέγγιση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο: <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-666>
- Donath,Judith.2023. Our world will be profoundly influenced by algorithmically generated media tuned to our desires and vulnerabilities. *Pew Research Center*.21 June.Διαθέσιμο στο: <https://www.pewresearch.org/internet/2023/06/21/expert-essays-on-the-expected-impact-of-digital-change-by-2035/#Judith-Donath>
- Eurobarometer.2017. Attitudes towards the impact of digitisation and automation on daily life. Διαθέσιμο στο: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2160>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.2021. Τι είναι η τεχνητή νοημοσύνη και πώς χρησιμοποιείται;26 Μαρτίου.Διαθέσιμο στο: <https://www.europarl.europa.eu/topics/el/article/20200827STO85804/ti-einai-i-techniti-noimosuni-kai-pos-chrisimopoieitai>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.2022. Τεχνητή νοημοσύνη:Ευκαιρίες και απειλές. 10 Μαΐου. Διαθέσιμο στο: <https://www.europarl.europa.eu/topics/el/article/20200918STO87404/techniti-noimosuni-eukairies-kai-apeiles>
- Feldstein,S.2019. The road to digital unfreedom. How artificial intelligence is reshaping repression. *Journal of Democracy*,30(1),40–52. <https://doi.org/10.1353/jod.2019.0003>.
- Filgueiras,Fernando.2022. The politics of AI: democracy and authoritarianism in developing countries, *Journal of Information Technology & Politics*,19:4,449-464, <https://doi.org/10.1080/19331681.2021.2016543>
- Hinton,Geoffrey.2023. “It is hard to see how you can prevent the bad actors from using it for bad things”. *Twitter*, 1st May.Διαθέσιμο στο: <https://tinyurl.com/4m5z495f>
- Jungherr A.,Schroeder R.2022. *Digital transformations of the public arena*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009064484>
- Jungherr,A.2023. Artificial Intelligence and Democracy: A Conceptual Framework, *Socia Media & Society*,9(3). <https://doi.org/10.1177/20563051231186353>
- Καθημερινή.2023. Τζέφρι Χίντον: Ο «νονός» της τεχνητής νοημοσύνης ανησυχεί. 2 Μαΐου. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/world/562398592/tzefri-chinton-o-nonos-tis-technitis-noimosynis-anisychai-paraitithike-apo-tin-google-kai-kroyei-ton-kodona-toy-kindynoy/>
- Kendall-Taylor, A.,Frantz, E.& Wright, J.2020. The digital dictators:How technology strengthens autocracy. *Foreign Affairs*, 99(2),103–115.
- Kaplan,A.2020. Artificial intelligence, social media, and fake news:Is this the end of democracy? *Digital Transformation in Media & Society*,Editors Ayşen AKKOR GÜL, Yıldız Dilek ERTÜRK, Paul ELMER Istanbul. Istanbul University Press.

- DOI:10.26650/B/SS07.2020.013. <https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/download/cf99c72689c33eacd4e7cc8ad5680d1c0e939e2a2b9d3ffff86b6693c213a815/4794770/2B799F5AB7A14F628F90BFC458B38029.pdf#page=165>
- Leslie, D., Burr, C., Aitken, M., Cows, J., Katell, M. and Briggs, M.2021. Artificial intelligence, human rights, democracy, and the rule of law: a primer. The Council of Europe. Διαθέσιμο στο: <https://zenodo.org/records/4639743>
- Loh, Tim.2023. German President Steinmeier Warns of AI's Risk to Democracies. Bloomberg.11 June. Διαθέσιμο: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-06-11/german-president-steinmeier-warns-of-ai-s-risk-to-democracies>
- Μάνεσης, Αριστόβουλος.1978. *Συνταγματικά Δικαιώματα*. Α' Ατομικές Ελευθερίες. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Σάκουλα.
- Mazzone, Giacomo.2023. Democratic processes could be hijacked and turned into 'democratures' – dictatorships emerging from rigged elections. Pew Research Center.21 June. Διαθέσιμο στο: <https://www.pewresearch.org/internet/2023/06/21/expert-essays-on-the-expected-impact-of-digital-change-by-2035/#Giacomo-Mazzone>
- Metz, Cade.2023. The Godfather of A.I.' Leaves Google and Warns of Danger Ahead. New York Times.4 May. Διαθέσιμο στο: <https://www.nytimes.com/2023/05/01/technology/ai-google-chatbot-engineer-quits-hinton.html>
- Nemitz P.2018. Constitutional democracy and technology in the age of artificial intelligence. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*,vol.376,no.2133. <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2018.0089>
- O'Neil, C.2016. *Weapons of math destruction. How big data increases inequality and threatens democracy*. New York, NY:Crown.
- Risse, M.2022. Artificial Intelligence and the Past, Present, and Future of Democracy. Διαθέσιμο στο: <https://carrcenter.hks.harvard.edu/files/cchr/files/ai-and-democracy.pdf>
- Russell, Stuart.2015: What Do You Think About Machines That Think?11 April 2024. Διαθέσιμο στο: <https://www.edge.org/response-detail/26157>
- Schippers, B.2020. Artificial Intelligence and Democratic Politics. *Political Insight*, 11(1), 32-35. <https://doi.org/10.1177/2041905820911746>
- Wilcox, Lauren.2023. Web-based business models, especially for publishers, are at risk. Pew Research Center.21 June.Διαθέσιμο στο: <https://www.pewresearch.org/internet/2023/06/21/expert-essays-on-the-expected-impact-of-digital-change-by-2035/#Lauren-Wilcox>
- Winner, L.1980. Do Artifacts Have Politics? *Daedalus*, 109(1),121–136. <http://www.jstor.org/stable/20024652>
- Wright, Nicholas.2018. How Artificial Intelligence Will Reshape the Global Order. *Foreign Affairs*.10 July.Διαθέσιμο στο: [How Artificial Intelligence Will Reshape the Global Order | Foreign Affairs](https://www.foreignaffairs.com/articles/global/2018/07/10/how-artificial-intelligence-will-reshape-the-global-order)
- Χαραλάμπης, Δημήτριος.2019. Τι είναι η Δημοκρατία; Προϋποθέσεις Συγκρότησης και Κατευθυντήριες Αρχές.*Syntagmawatch*.10 Απριλίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.syntagmawatch.gr/my-constitution/ti-einai-i-dimokratia-proypothesis-sigrotisis-kai-katefthidiries-arches/>

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΒΙΟ

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΧΡΗΣΤΗ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΡΘΡΩΝ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

Καρυπίδου Χριστίνα
Ερευνήτρια

Περίληψη

Η δημοσιογραφία δεδομένων διαμορφώνει έναν νέο τρόπο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ειδησεογραφικούς ιστοτόπους και τους επισκέπτες αυτών, ο οποίος διαφοροποιείται ανάλογα με την οπτικοποίηση που διατίθεται σε κάθε περίπτωση. Έτσι, πέρα από την παρουσίαση της είδησης εντοπίζεται και μια αλλαγή στην εμπειρία του χρήστη κατά την πλοήγησή του στον εκάστοτε ιστοτόπο. Η εμπειρία αυτή βελτιώνεται κατά την ανάπτυξη αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας μεταξύ του χρήστη και του ιστοτόπου, και διαμορφώνει μια πιο ουσιαστική και στοχευμένη στις ανάγκες του περιήγησης. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο πώς η δημοσιογραφία δεδομένων επηρεάζει την εμπειρία του χρήστη κατά την επίσκεψή του σε ειδησεογραφικούς -και όχι μόνο- ιστοτόπους, μέσα από μια έρευνα περιεχομένου κατά την οποία εντοπίζονται άρθρα/έργα που αφορούν στο μεταναστευτικό ζήτημα. Στόχος είναι να διαπιστωθούν τόσο η αποτελεσματικότητα κατά την παρουσίαση και ανάλυση γεγονότων μέσα από τις οπτικοποιήσεις όσο και η επίδραση αυτής της πρακτικής στον χρήστη.

Λέξεις κλειδιά: δημοσιογραφία δεδομένων, εμπειρία χρήστη, διάδραση, οπτικοποίηση

1. Εισαγωγή

Η εξάπλωση όλο και πιο εξελιγμένων τεχνολογικών δυνατοτήτων έχει επηρεάσει τη διαδικασία παραγωγής σημαντικών ιστοριών στη δημοσιογραφία, καθιστώντας την πιο πολύπλοκη από παλιά. Πλέον, εντοπίζεται το ενεργό κοινό, το οποίο συμβάλλει στη συν-κατασκευή της ιστορίας στη δημοσιογραφία (Anderson, 2021), επιφέροντας επιπλέον αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας και άσκησης αυτής. Από την εμφάνισή της στα τέλη της δεκαετίας του 2000, η δημοσιογραφία δεδομένων μαζί με την ψηφιακή τεχνολογία έχουν επιφέρει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον χρήστη και τους ιστοτόπους που επισκέπτεται. Υπό αυτές τις συνθήκες, το κοινό έχει τη δυνατότητα να εξερευνήσει βάσεις δεδομένων με ευκολία και να αναζητήσει εξατομικευμένες ιστορίες (Anderson & Borges-Rey, 2019), σε μια πλούσια θεματολογία (Καρυπίδου & Βέγλης, 2022).

Αυτές οι εξελίξεις έχουν οδηγήσει στην εμφάνιση "πρωτοποριακών" πρακτικών, όπως ο σχεδιασμός εμπειρίας χρήστη στη δημοσιογραφία, οι οποίες, με τη σειρά τους, έχουν οδηγήσει σε νέες μορφές αφήγησης, τοποθετώντας το κοινό στο επίκεντρο (Anderson & Borges-Rey, 2019). Οι δημοσιογράφοι ανταποκρίνονται σε αυτό το πλαίσιο, με τη δημιουργία νέων μορφών αφήγησης και την εφαρμογή πρακτικών σχεδιασμού εμπειρίας χρήστη, προκειμένου να κατανοήσουν και να εμπλέξουν καλύτερα το κοινό τους στη διαδικασία της ενημέρωσης (Appelgren, 2017, Borges-Rey, 2016).

Στην παρούσα εργασία παρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοσιογραφίας δεδομένων, με έμφαση στις οπτικοποιήσεις και τον βαθμό διάδρασης μεταξύ αυτών και των χρηστών. Επίσης, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τη διεπαφή και την εμπειρία χρήστη και πώς αυτά τα δύο στοιχεία κατέχουν σημαντική θέση και στην παραγωγή δημοσιογραφικών ιστοριών. Ακολουθεί έρευνα περιεχόμενου, η οποία παρουσιάζει οπτικοποιήσεις που αφορούν στο μεταναστευτικό ζήτημα, οι οποίες εντοπίζονται τόσο σε ειδησεογραφικούς ιστοτόπους όσο και σε ιστοτόπους φορέων οι οποίοι συγκεντρώνουν και οπτικοποιούν τα διαθέσιμα δεδομένα. Στόχος είναι να διευκρινιστεί ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των υπό μελέτη οπτικοποιήσεων και των χρηστών, και κατ' επέκταση, να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρεάζεται η εμπειρία του χρήστη κατά την επίσκεψή του στον εκάστοτε ιστοτόπο.

2. Κυρίως μέρος

Στην παρούσα ενότητα παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Ειδικότερα, δίνεται ο ορισμός της δημοσιογραφίας δεδομένων, τα βασικά χαρακτηριστικά της, η σημασία των οπτικοποιήσεων στα άρθρα και της διάδρασης που ενδεχομένως αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των χρηστών, καθώς και η σημασία της διεπαφής και της εμπειρίας χρήστη.

2.1. Δημοσιογραφία δεδομένων – Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η δημοσιογραφία δεδομένων ορίζεται ως η διαδικασία εξαγωγής χρήσιμων πληροφοριών από δεδομένα, σύνταξης άρθρων βασισμένων σε αυτές τις πληροφορίες και ενσωμάτωσης οπτικοποιήσεων (με δυνατότητα αλληλεπίδρασης σε ορισμένες περιπτώσεις) στα άρθρα, οι οποίες βοηθούν τους αναγνώστες να κατανοήσουν τη σημασία της ιστορίας ή τους επιτρέπουν να εντοπίσουν δεδομένα που τους αφορούν (Veglis & Bratsas, 2017). Έτσι, παραδοσιακές δημοσιογραφικές μέθοδοι αναμειγνύονται με την ανάλυση δεδομένων, τον προγραμματισμό και τις τεχνικές οπτικοποίησης (Appelgren, Huttenrauch & Nygren 2012), σε ένα έργο που μπορεί να αποτελείται από αριθμούς ή/και πίνακες ή/και γραφήματα (Karypidou, Bratsas & Veglis, 2019), και συχνά συνδυάζει τον γραφιστικό σχεδιασμό, την υποβοηθούμενη από υπολογιστή δημοσιογραφία και τη δημοσιογραφική έρευνα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των άρθρων δημοσιογραφίας δεδομένων συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Ως «πρώτη ύλη» χρησιμοποιούν (μεγάλα) σύνολα (ψηφιακών) ποσοτικών δεδομένων, τα οποία υπόκεινται σε κάποια μορφή (στατιστικής) ανάλυσης, προκειμένου να εντοπιστούν και να πουν ιστορίες (Coddington, 2015, Royal & Blasingame, 2015).
- Χρησιμοποιούν συχνά ανοικτά δεδομένα και ανοικτό κώδικα, προωθώντας τη διαφάνεια (Borges-Rey, 2017).
- Τα αποτελέσματα συχνά οπτικοποιούνται (Gray, Bounegru & Chamber, 2012).
- Επιτρέπουν στους χρήστες να συλλέγουν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τα δεδομένα (Borges-Rey, 2017).

Η δημοσιογραφία δεδομένων καλείται να «πει» μια καλή ιστορία, όπως συμβαίνει και στην παραδοσιακή δημοσιογραφία, η διαφορά, όμως, σε αυτή την περίπτωση έγκειται στο γεγονός ότι πλέον η ιστορία δεν προκύπτει από τις παραδοσιακές πηγές, αλλά από τα δεδομένα (Kalaitzi, Veglis & Bratsas, 2018). Μάλιστα, προκειμένου να «ειπωθεί» αυτή η ιστορία, χτίζεται το άρθρο με μια σειρά βημάτων εργασίας από μέρους του δημοσιογράφου, η οποία περιλαμβάνει την προσθήκη και νέων στοιχείων, όπως είναι οι οπτικοποιήσεις.

2.2. Δημοσιογραφία δεδομένων – Οπτικοποιήσεις και διάδραση

Οι οπτικοποιήσεις αποτελούν σημαντικό μέρος των άρθρων δημοσιογραφίας δεδομένων και μεταφέρουν μεγάλο όγκο δεδομένων με ουσιαστικές πληροφορίες (Veglis & Bratsas, 2017). Οι κλασικές οπτικοποιήσεις δεδομένων είναι γραφήματα, χάρτες και χρονοδιαγράμματα ή συνδυασμός αυτών. Μία οπτικοποίηση μπορεί να είναι στατική ή δυναμική/διαδραστική. Στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει μόνο μία προβολή δεδομένων και πολλές φορές χρειάζονται πολλαπλές «αναγνώσεις» από τον χρήστη για την πλήρη κατανόηση των διαθέσιμων πληροφοριών. Στη δεύτερη περίπτωση, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα δεδομένα μόνοι τους. Μία διαδραστική απεικόνιση θα πρέπει αρχικά, να προσφέρει μια επισκόπηση των δεδομένων, αλλά πρέπει, επίσης, να περιλαμβάνει εργαλεία για την ανακάλυψη λεπτομερειών. Μπορεί επιπλέον, να περιλαμβάνει κινούμενες μεταβάσεις και καλοφτιαγμένες διεπαφές, προκειμένου να προκαλέσει την εμπλοκή του κοινού (Murray, 2013).

Τα έργα με δυναμικές οπτικοποιήσεις, ανάλογα με τον τύπο διάδρασης που παρουσιάζουν, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Jensen, 1998):

- **Μεταδοτικά:** Έργα που χρησιμοποιούν απλές διαδραστικές οπτικοποιήσεις. Επιτρέπουν στον χρήστη να δει την οπτικοποίηση και του παρέχουν κάποιες επιπρόσθετες εξηγήσεις για διάφορα στοιχεία της σε μορφή πληροφοριών που εμφανίζονται με ένα παράθυρο.
- **Συμβουλευτικά:** Έργα που προσφέρουν πολλές προβολές των ίδιων δεδομένων, καθώς και έργα που περιλαμβάνουν διαδραστικές οπτικοποιήσεις που επιτρέπουν στον χρήστη να εστιάσει σε συγκεκριμένες περιοχές (χάρτες, χρονολόγια, κ.λπ.).
- **Συνομιλητικά:** Έργα που επιτρέπουν την εισαγωγή δεδομένων από τον χρήστη τα οποία μπορεί να αλλάξουν την οπτικοποίηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα έργα με δυναμικές οπτικοποιήσεις που είναι συμβουλευτικά και συνομιλητικά επιτρέπουν στον χρήστη να έχει έναν πιο ενεργό ρόλο, κι αυτό αυξάνει τον βαθμό διεπαφής χρήστη-ιστοτόπου και βελτιώνει την εμπειρία του κατά την περιήγηση.

2.3. Διεπαφή και εμπειρία χρήστη (UI/UX)

Μια διεπαφή χρήστη (User Interface - UI) αναφέρεται σε ένα σύστημα και σε έναν χρήστη που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσω εντολών ή τεχνικών για τη λειτουργία του συστήματος, την εισαγωγή δεδομένων και τη χρήση του περιεχομένου. Η εμπειρία χρήστη (User Experience - UX) αναφέρεται στη συνολική εμπειρία που σχετίζεται με την αντίληψη, την αντίδραση και τη συμπεριφορά ενός χρήστη μέσω της άμεσης ή έμμεσης χρήσης ενός συστήματος, προϊόντος, περιεχομένου ή υπηρεσίας (Vääätäjä, Koronen & Roto, 2009). Τόσο η διεπαφή όσο και η εμπειρία χρήστη απαιτούνται κατά τη δημιουργία ενός ιστοτόπου αλλά και για την επιτυχία αυτού. Η διεπαφή χρήστη είναι πιο κοντά στον παραδοσιακό σχεδιασμό ιστοσελίδων, καθώς καλύπτει το γραφικό έργο, ενώ ο σχεδιασμός της εμπειρίας χρήστη περιλαμβάνει εργασία με δεδομένα (Bakos, 2019).

Ειδικότερα, η εμπειρία χρήστη είναι μια έννοια που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή και εφαρμόζεται ευρέως όχι μόνο στην ανάπτυξη λογισμικού και υλικού, αλλά και σε υπηρεσίες, προϊόντα, διαδικασίες. Η διεπαφή χρήστη είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο μπορεί να αλληλοεπιδράσει με ένα σύστημα ή μια εφαρμογή σε έναν υπολογιστή και σε ένα περιβάλλον επικοινωνίας, και ταξινομείται σε λογισμικό διεπαφής και υλικό διεπαφής (Joo, 2017).

Η διαμόρφωση της εμπειρίας χρήστη στη δημοσιογραφία διέπεται από πολλές αντιθέσεις: Ανάμεσα στη συγγραφή και τη συμμετοχή, την ελευθερία και τον έλεγχο, την αναπαράσταση και την ενεργό παρέμβαση, καθώς και ανάμεσα στην επιλογή πλοήγησης και σε μια συνεκτική εμπειρία χρήστη. Αυτές οι αντιθέσεις γίνονται πιο περίπλοκες λόγω της αστάθειας που χαρακτηρίζει τα διαδραστικά κείμενα. Δεν υπάρχει ένας "σταθερός κώδικας" για να αποκρυπτογραφήσουν τα μηνύματα όλοι οι χρήστες με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που απαιτεί από τους δημιουργούς να αφήσουν

τον έλεγχο της ερμηνείας στο κοινό (Appelgren, 2017, Borges-Rey, 2016). Η βιβλιογραφία που ασχολείται με την εμπειρία χρήστη στη δημοσιογραφία υποδηλώνει ότι οι σχεδιαστές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για να παρέχουν ισχυρές εμπειρίες στο κοινό. Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός αφήγησης μέσω οπτικοποίησης χρησιμοποιεί τεχνικές πειθούς που δίνουν προτεραιότητα σε συγκεκριμένες ερμηνείες, επηρεάζοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο οι χρήστες αντιλαμβάνονται ένα μήνυμα (Hullman & Diakopoulos, 2011).

3. Μελέτη περίπτωσης

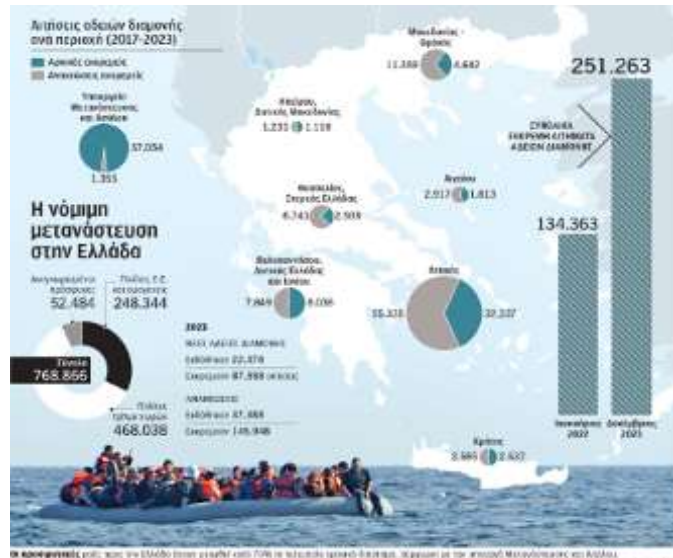
Η δημοσιογραφία δεδομένων, όπως προαναφέρθηκε, βρίσκει εφαρμογή σε μια πλούσια θεματολογία, καθώς στις μέρες μας υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα σε διάφορους τομείς. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οπτικοποιήσεις οι οποίες σχετίζονται με το μεταναστευτικό ζήτημα κι εντοπίζονται σε ειδησεογραφικούς ιστοτόπους, ως κομμάτι άρθρων δημοσιογραφίας δεδομένων. Μέσα από την έρευνα που έγινε για τον εντοπισμό άρθρων δημοσιογραφίας δεδομένων με οπτικοποιήσεις που αφορούν στο μεταναστευτικό ζήτημα σε ελληνικούς ειδησεογραφικούς ιστοτόπους διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει μεγάλο δείγμα. Για τις ανάγκες της εργασίας, αξιοποιήθηκαν τρία παραδείγματα με πρόσφατα δεδομένα, από τους ακόλουθους ιστοτόπους: *kathimerini.gr*, *in.gr*, *Liberal*. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εργασίας, εντοπίστηκαν άλλες τρεις (3) οπτικοποιήσεις σχετικές με το μεταναστευτικό ζήτημα σε ιστοτόπους φορέων. Πρόκειται για το International Organization for Migration (IOM) (Διεθνής Οργάνωση Μετανάστευσης -ΔΟΜ) και το Our World in Data. Η ΔΟΜ είναι μέρος των Ηνωμένων Εθνών και είναι η κύρια διακυβερνητική οργάνωση για θέματα μετανάστευσης. Αριθμεί 175 κράτη μέλη κι έχει παρουσία σε 171 χώρες. Το Our World in Data είναι ένας οργανισμός ο οποίος ασχολείται με ζητήματα που απασχολούν την παγκόσμια κοινωνία και -χάρη στη δουλειά ερευνητών- συγκεντρώνει δεδομένα, προκειμένου να ενημερώνει το κοινό για όσα συμβαίνουν στον κόσμο, μέσα από την οπτικοποίηση αυτών. Στόχος είναι η γνωστοποίηση των σημαντικών θεμάτων και η κατανόησή τους από όλους. Οι συγκεκριμένοι ιστοτόποι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη συγγραφή άρθρων δημοσιογραφίας δεδομένων, καθώς διαθέτουν μεγάλο αριθμό δεδομένων και οπτικοποιήσεων.

Συνολικά, περιγράφονται έξι (6) παραδείγματα, τα οποία περιλαμβάνουν 14 οπτικοποιήσεις, με κοινή θεματική (μεταναστευτικό ζήτημα). Σε κάθε περίπτωση σημειώνονται το είδος της οπτικοποίησης (στατική-δυναμική) και ο βαθμός αλληλεπίδρασης με τον χρήστη, στην περίπτωση των δυναμικών οπτικοποιήσεων, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρεάζεται η εμπειρία του χρήστη κατά την περιήγησή του. Καθώς σκοπός της εργασίας είναι να επισημανθούν οι διαφορετικές περιπτώσεις οπτικοποιήσεων, και να μελετηθεί πώς αυτές επηρεάζουν την εμπειρία του χρήστη, τα υπάρχοντα παραδείγματα κρίνονται αριθμητικά επαρκή.

3.1 Περιγραφή οπτικοποιήσεων

Άρθρο στον ιστότοπο της εφημερίδας «Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ»: *Μεταναστευτικό: Ταλαιπωρία ετών για μια άδεια διαμονής*

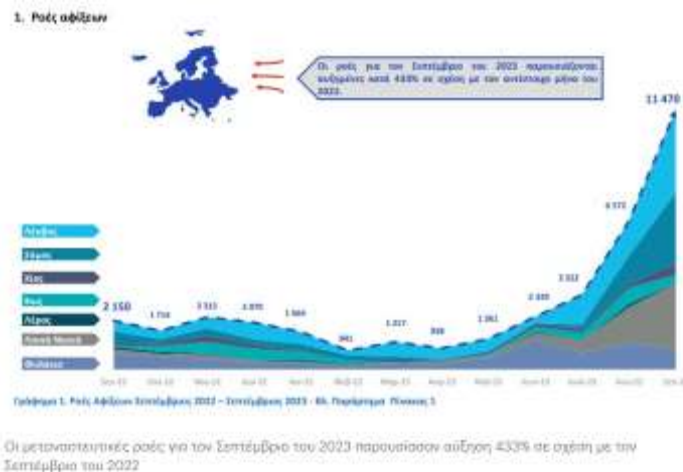
Το άρθρο δημοσιεύτηκε στις 08-02-2024, και αφορά στη συζήτηση η οποία έγινε στη Βουλή σχετικά με το μεταναστευτικό, δίνοντας έμφαση στο θέμα της έκδοσης άδειας παραμονής. Το άρθρο πέρα από το κείμενο, φιλοξενεί και ένα infographic το οποίο είναι τοποθετημένο στο πάνω μέρος της οθόνης, δίπλα στον τίτλο, και στο οποίο αποδίδονται με αριθμούς και διαγράμματα ζητήματα που αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα, με στοιχεία από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (Εικόνα 1). Η οπτικοποίηση είναι στατική, και η μόνη παρέμβαση από μέρους του χρήστη είναι η δυνατότητα που έχει να την επιλέξει και να τη δει μεγεθυμένη.



Εικόνα 1: Infographic στον ιστότοπο kathimerini.gr

Άρθρο στον ειδησεογραφικό ιστότοπο in.gr: *Μεταναστευτικό: Τετραπλασιασμός των ροών μέσα σε ένα χρόνο – 433% πάνω τον Σεπτέμβριο 2023*

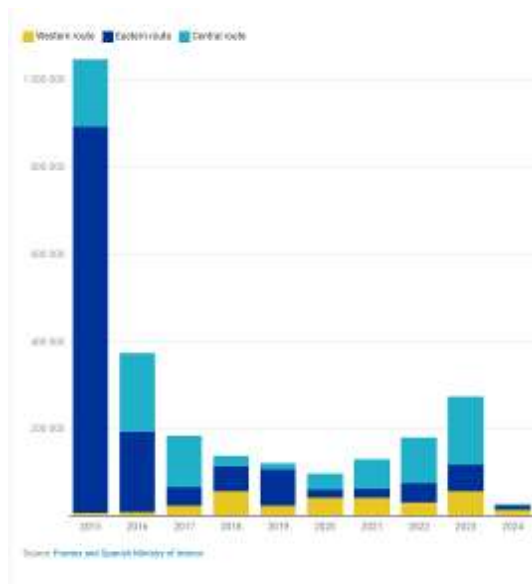
Το άρθρο δημοσιεύτηκε στις 21-10-2023, και αφορά στην αύξηση των μεταναστευτικών ροών που παρατηρήθηκαν τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου. Αποτελείται από κείμενο, το οποίο έχει αριθμούς, και μεταξύ των παραγράφων του παρεμβάλλονται οπτικοποιήσεις. Ειδικότερα, φιλοξενεί ένα infographic με διαγράμματα και τέσσερα (4) διαγράμματα, όπως ενδεικτικά φαίνεται ένα εξ αυτών στην Εικόνα 2. Το infographic είναι στατικό, αλλά και στα διαγράμματα δεν υπάρχει κάποια δυνατότητα διάδρασης με τον χρήστη.



Εικόνα 2: Διάγραμμα στο in.gr

Άρθρο στον ειδησεογραφικό ιστότοπο Liberal: *ΕΕ: Οι μεταναστευτικές ροές από το 2015 μέχρι σήμερα - Infographics*

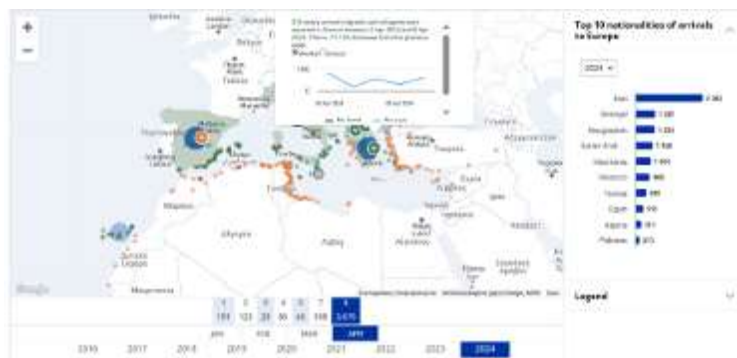
Το άρθρο δημοσιεύτηκε στις 22-06-2023 και αφορά στις μεταναστευτικές ροές από το 2015 έως τον Μάιο του 2023, με στοιχεία από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Περιλαμβάνει κείμενο και μεταξύ των παραγράφων του παρεμβάλλονται τρία (3) στατικά διαγράμματα με πληροφορίες από τη Frontex και το Ισπανικό Υπουργείο Εσωτερικών, όπως ενδεικτικά φαίνεται ένα εξ αυτών στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3: Διάγραμμα στον ιστότοπο liberal.gr

Οπτικοποίηση στο IOM: *Displacement Tracking Matrix*

Η πρώτη οπτικοποίηση του IOM απεικονίζει έναν χάρτη παρακολούθησης μετακίνησης και αφορά τις εισροές μεταναστών στην Ευρώπη από το 2016 έως σήμερα. Περιλαμβάνει έναν διαδραστικό χάρτη, στον οποίο ο χρήστης μπορεί να επιλέξει χώρα υποδοχής, το έτος, ακόμα και τον μήνα μετακίνησης, ώστε να αντλήσει την πληροφορία που θέλει, η οποία δίνεται σε ένα αναδυόμενο παράθυρο. Για παράδειγμα, εάν ο χρήστης επιλέξει στον χάρτη της Ευρώπης την Αθήνα, για τον Απρίλιο του 2014, το αναδυόμενο παράθυρο θα του δώσει τον αριθμό των μεταναστών που έφτασαν στη χώρα την τελευταία εβδομάδα, σύγκριση του αριθμού αυτού με τον αντίστοιχο της προηγούμενης εβδομάδας, κι ένα διάγραμμα, στο οποίο απεικονίζεται η τάση (αυξητική ή όχι) και ο τρόπος εισόδου (μέσω στεριάς ή θάλασσας) (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Διαδραστικός χάρτης αφίξεων

Οπτικοποίηση στο IOM: *Missing Migrants Project*

Το εν λόγω έργο είναι ένα πρόγραμμα που καταγράφει τα αναφερόμενα περιστατικά αγνοούμενων μεταναστών και προσφύγων που έχουν χαθεί κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους. Στην αρχική σελίδα υπάρχει ένας διαδραστικός χάρτης, στον οποίο ο χρήστης, καθώς περνά τον κέρσορα πάνω από κάποια ήπειρο, εμφανίζεται ένας πίνακας με τη χρονολογία (2015-2024) και τον αριθμό των νεκρών/αγνοούμενων μεταναστών (Εικόνα 5). Επίσης, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να επισκεφθεί την περιοχή της επιλογής του, όπου μεταφέρεται σε μια νέα ιστοσελίδα με συγκεντρωτικούς πίνακες, διαγράμματα και οπτικοποιήσεις.



Εικόνα 5: Χάρτης νεκρών/αγνοούμενων μεταναστών στην Ευρώπη

Οπτικοποίηση στο Our World in Data: Migration

Στον συγκεκριμένο ιστότοπο, εντοπίστηκε η θεματική σχετικά με τη μετανάστευση. Στη σχετική ιστοσελίδα υπάρχει ένας διαδραστικός χάρτης, στον οποίο ο χρήστης μπορεί να επιλέξει ήπειρο, χώρα και χρονολογία (1990-2020). Επίσης, για κάθε επιλογή του, πέρα από τα δεδομένα του χάρτη, παρατίθενται δεδομένα σε μορφή πίνακα, αλλά και διάγραμμα το οποίο απεικονίζει την εξέλιξη του φαινομένου μέσα στον χρόνο (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Διαδραστικός χάρτης με δεδομένα για την Ελλάδα

4. Συμπεράσματα και συζήτηση

Από την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διαπιστώθηκε ότι, αν και το μεταναστευτικό ζήτημα αφορά την ειδησεογραφία, ωστόσο, οι ειδησεογραφικοί ιστότοποι δεν υιοθετούν οπτικοποιήσεις, προκειμένου να καλύψουν το θέμα. Τα σχετικά άρθρα εμπεριέχουν κείμενο και σε κάποιες περιπτώσεις αριθμούς και πίνακες. Στις περιπτώσεις που υπάρχουν οπτικοποιήσεις αυτές είναι στατικές και προέρχονται από άλλους φορείς. Έτσι, δεν υπάρχει διάδραση μεταξύ χρήστη και ιστοτόπου (άρθρου).

Εν αντιθέσει, στα έργα τα οποία έχουν δημιουργηθεί από τους δύο φορείς, υπάρχει πληθώρα δεδομένων, τα οποία οπτικοποιούνται από ερευνητές των ίδιων των φορέων, κι ενέχουν το στοιχείο της διάδρασης, ώστε ο χρήστης να παίρνει ακριβώς την πληροφορία που επιθυμεί. Κατά την προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση (Jensen, 1998), η πρώτη οπτικοποίηση του IOM με τον πίνακα παρακολούθησης μετακίνησης και η οπτικοποίηση του Our World in Data είναι συνομιλητικές, καθώς ο χρήστης μπορεί να κάνει μια εξειδικευμένη αναζήτηση, η οποία αλλάζει το αποτέλεσμα της οπτικοποίησης. Παρέχεται στον χρήστη η δυνατότητα να επιλέξει χρόνο και τόπο, και η οπτικοποίηση του δίνει ακριβώς τις πληροφορίες που επιθυμεί. Η δεύτερη οπτικοποίηση του IOM

μπορεί να χαρακτηριστεί συμβουλευτική, καθώς ο χρήστης μπορεί να εστιάσει σε συγκεκριμένες περιοχές, αλλά και μεταδοτική, καθώς ανάλογα με την επιλογή του χρήστη, δίνονται επιπρόσθετες πληροφορίες που εμφανίζονται σε ένα παράθυρο. Σε αυτά τα τρία παραδείγματα υπάρχει διάδραση μεταξύ χρήστη και οπτικοποίησης, κάτι το οποίο ευνοεί την εμπειρία του χρήστη, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει την οπτικοποίηση στις δικές του ανάγκες, ανάλογα με την επιλογή που κάνει κάθε φορά. Η επιλογή γίνεται βάσει των ενδιαφερόντων του εκάστοτε χρήστη και οι πληροφορίες που δίνονται είναι προσαρμοσμένες σε προσωπικές προτιμήσεις.

Η παρούσα εργασία εστίασε στο πώς οι οπτικοποιήσεις δεδομένων, οι οποίες φιλοξενούνται - ή θα μπορούσαν να φιλοξενηθούν - σε άρθρα δημοσιογραφίας δεδομένων, παρέχουν νέους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των ιστοτόπων και των χρηστών. Στη σύγχρονη εποχή, οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν επιφέρει αλλαγές στον τρόπο άσκησης της δημοσιογραφίας. Πλέον, εντοπίζονται νέες πηγές συγγραφής άρθρων, και αυτές είναι τα δεδομένα, τα οποία οπτικοποιούνται, διαμορφώνοντας ένα νέο πλαίσιο παρουσίασης της είδησης. Επιπλέον, ο χρήστης διαθέτει έναν πιο ενεργό ρόλο τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανάλωση της είδησης.

Από την έρευνα που έγινε, διαπιστώθηκε ότι οι ελληνικοί ειδησεογραφικοί ιστότοποι δεν επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό την οπτικοποίηση δεδομένων, κι όταν αυτό συμβαίνει, το υλικό είναι δευτερογενές. Οι υπάρχουσες οπτικοποιήσεις είναι κυρίως στατικές, παρά το γεγονός ότι υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας δυναμικών οπτικοποιήσεων, με πρωτογενές υλικό, όπως συμβαίνει στα παραδείγματα των δύο υπό μελέτη φορέων. Ο βαθμός διάδρασης μιας οπτικοποίησης βελτιώνει και την εμπειρία του χρήστη, καθώς η πληροφόρηση είναι πιο στοχευμένη στις προτιμήσεις του.

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφερθεί πως στο πλαίσιο της εργασίας εντοπίστηκαν λίγα παραδείγματα τα οποία αφορούν στο μεταναστευτικό, κάτι το οποίο, ωστόσο, δεν επηρεάζει τον κύριο σκοπό της. Ασφαλώς, υπάρχει δυνατότητα διεύρυνσης του αριθμού των οπτικοποιήσεων αλλά και των πηγών σε ενδεχόμενη μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καρυπίδου, Χ. & Βέγλης, Α. (2022). Εργαλεία οπτικοποιήσεων για την παραγωγή άρθρων δημοσιογραφίας δεδομένων για το περιβάλλον. 1ο Ετήσιο Ελληνόφωνο Επιστημονικό Συνέδριο Εργαστηρίων Επικοινωνίας: Η περιβαλλοντική επικοινωνία με χρήση ήχου, εικόνας, κειμένου για τη δημοσιογραφία/πληροφόρηση/πολιτισμό/εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

Anderson, B. (2021). The relational UX: Constructing repertoires of audience agency in pioneer journalism practice. *Mediální studia*, 15(2), 167–189.

Anderson, B. & Borges-Rey, E. (2019). Encoding the UX: User Interface as a Site of Encounter between Data Journalists and Their Constructed Audiences. *Digital Journalism*, 7(9), 1253–1269, DOI: 10.1080/21670811.2019.1607520

Appelgren, E. (2017). An illusion of interactivity. The paternalistic side of data journalism. *Journalism Practice*, 12(1), 308–325.

Appelgren, E., Hüttenrauch, H., & Nygren, G. (2012). Data Journalism: Implications and Opportunities. *Digital Humanities Congress 2012*, The University of Sheffield, 60. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-19939>

Bakos, Z. (2019). Comparing the UI and UX of a business website: a user feedback study (Thesis), Laurea University of Applied Sciences.

Borges-Rey, E. (2017). Towards an epistemology of data journalism in the Devolved nations of the United Kingdom: Changes and continuities in materiality, performativity and reflexivity. *Journalism*, 21(7). <https://doi.org/10.1177/1464884917693864>

- Borges-Rey, E. (2016). Unravelling data journalism. *Journalism Practice*, 10(7), 833-843.
- Coddington, M. (2015). Clarifying journalism's quantitative term: A typology for evaluating data journalism computational journalism, and computer-assisted reporting. *Digital Journalism*, 3(3), 331-348. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976400>
- Gray, J., Bounegru, L. & Chamber, L. (eds) (2012). *The Data Journalism Handbook*. O' Reilly. Retrieved from: <https://datajournalismhandbook.org/>
- Hullman, J. & Diakopoulos, N. (2011). Visualization Rhetoric: Framing Effects in Narrative Visualization. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 17(12), 2231-2240.
- Jensen, J. (1998). Interactivity Tracking a new concept in media and communication studies. *Nordicom Review*, 19(1), 185-204.
- Joo, H. S. (2017). A Study on UI/UX and Understanding of Computer Major Students. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 6(4), 26-32. <https://doi.org/10.7236/IJASC.2017.6.4.4>
- Kalatz, O., Bratsas, C. & Veglis, A. (2018). The principles, features and techniques of data journalism. *Studies in Media Communication*, 6(2), 36-44.
- Karypidou, C., Bratsas, C. & Veglis, A. (2019). Visualization and interactivity in data journalism projects. *Strategy and Development Review, Special Issue*, 09, 44-60.
- Murray, S. (2013). *Interactive Data Visualization for the Web*. O' Reilly Media Inc.
- Royal, C., & Blasingame D. (2015). Data journalism: An explication, #ISOJ, 5(1), 24-46. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/>
- Väätäjä, H., Koponen, T. & Roto, V. (2009). Developing practical tools for user experience evaluation: a case from mobile news journalism. ECCE 2009 - Designing beyond the Product - Understanding Activity and User Experience in Ubiquitous Environments, European Conference on Cognitive Ergonomics 2009, Helsinki, Finland.
- Veglis, A., & Bratsas, C. (2017). Reporters in the age of Data Journalism. *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, 6(2), 225-244.

Υπερσύνδεσμοι

Καθημερινή

Μεταναστευτικό: Ταλαιπωρία ετών για μια άδεια διαμονής | Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ (kathimerini.gr)
In.gr

Μεταναστευτικό: Τετραπλασιασμός των ροών μέσα σε ένα χρόνο - 433% πάνω τον Σεπτέμβριο 2023 | in.gr

International Organization for Migration (IOM)

Europe Arrivals | Displacement Tracking Matrix (iom.int)

International Organization for Migration (iom.int)

Liberal

ΕΕ: Οι μεταναστευτικές ροές από το 2015 μέχρι σήμερα - Infografics | Liberal.gr

Our World in Data

Migration - Our World in Data

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΑΙΩΝΑ Μ.Χ. ΩΣ ΟΔΟΔΕΙΚΤΗΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΛΑΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ

Τούντα Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Θεολόγος ΠΕ01, Υποψήφια Διδάκτορας του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Στόχος αποτελεί η προβολή του αειφόρου παραδείγματος ένταξης, ενσωμάτωσης και ενίοτε αφομοίωσης της Μεσογείου του 1^{ου} αιώνα μ.Χ., που μπορεί να λειτουργήσει ως οδοδείκτης σήμερα. Τότε κυριαρχούσαν ο Ελληνικός πολιτισμός και γλώσσα και η Pax Romana δημιουργώντας ασφάλεια και ευημερία στους πολίτες ενός πολυπολιτισμικού, πολυθρησκευτικού και «παγκοσμιοποιημένου» κράτους. Η προσβασιμότητα και η συνδεσιμότητα επικρατούσαν ενώ νησιά και λιμάνια αποτελούσαν σταυροδρόμια εμπορίου και της ανθρώπινης ιστορίας. Βιβλιοθήκες και σχολές συμπλέκονταν ως ιδιότυπα δίκτυα γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, και ένα «υπερ-δίκτυο» με «παγκόσμιους» δεσμούς δημιουργησαν αθλητικοί και πολιτιστικοί αγώνες συνδεδεμένοι με θρησκευτικές εορτές. Τέλος, οι προϋποθέσεις τιμής και αποδοχής ήταν η παιδεία, η αρετή και η περιπλάνηση σε πολιτιστικά κέντρα. Το καταλυτικό στοιχείο διάσωσης και εξέλιξης του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού ήταν η αλληλεπίδραση μέσω της της παιδείας, της επικοινωνίας, της θρησκευτικής πίστης και των ανθρωπιστικών ιδεωδών ως ένα ανοιχτό και εξελισσόμενο πλαίσιο κοινωνικής συγκρότησης.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, διασύνδεση, δίκτυο, Μεσόγειος, ελληνορωμαϊκός κόσμος

1. Εισαγωγή

Το παράδειγμα της διασύνδεσης της Μεσογείου του ελληνορωμαϊκού κόσμου του 1^{ου} αι.μ.Χ. μπορεί να λειτουργήσει ως οδοδείκτης για μια σύγχρονη διασύνδεση και επικοινωνία μεταξύ λαών και πολιτισμών. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι το ζητούμενο δεν είναι η εξάλειψη των διαφορών ανάμεσα στους διαφορετικούς κατοίκους της περιοχής της Μεσογείου. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην προβολή αειφόρου παραδείγματος ένταξης, ενσωμάτωσης και ενίοτε αφομοίωσης μιας προγενέστερης εποχής, ώστε με την αξιοποίησή του να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Απώτερος στόχος αποτελεί η επίτευξη καλής επικοινωνίας και της επιτυχημένης διασύνδεσης μεταξύ των κατοίκων της περιοχής της Μεσογείου από όποιο πολιτισμικό, θρησκευτικό και εθνικό περιβάλλον και αν προέρχονται αυτοί.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί καρπό βιβλιογραφικής συγκριτικής έρευνας με αναφορά στα δίκτυα που συνέδεαν τη Μεσόγειο του 1ου αιώνα μ.Χ. Μελετώντας τα δίκτυα επικοινωνίας της εποχής,

αποκτάμε ουσιαστικά μια αντίληψη των βασικών συνθηκών του παγκοσμιοποιημένου κόσμου του 1^{ου} αιώνα μ.Χ. και προβάλλουμε παραδείγματα ζωής και κοινωνικής οργάνωσης.

2.2. Δίκτυα της Μεσόγειου του 1^{ου} αιώνα μ.Χ.

Βασικά Στοιχεία Πολιτικής και Οικονομικής Διασύνδεσης Ελλήνων και Ρωμαίων

Στη Μεσόγειο του 1^{ου} αιώνα κυριαρχούσαν ο Ελληνικός πολιτισμός, η Ελληνική γλώσσα και η Pax Romana (Ρωμαϊκή Ειρήνη). Το αρχαίο μεσογειακό περιβάλλον λειτουργούσε ως περιβάλλον επικοινωνίας με βασικά χαρακτηριστικά την προσβασιμότητα και τη συνδεσιμότητα μεταξύ των ανθρώπων και των αγαθών τους (Horden & Purcell, 2000, σ.75-6) Η επικοινωνία της εποχής δεν βασιζόταν σε ένα μόνο δίκτυο αλλά ήταν αποτέλεσμα αλληλοσυμπληρούμενων δικτύων και μέσων.

Η Μεσόγειος του 1ου αιώνα μ.Χ. είναι προϊόν καταρχήν του ελληνιστικού κόσμου, ενός τεράστιου σε έκταση κόσμου που δημιουργήθηκε ως συνέπεια των κατακτήσεων του βασιλιά της Μακεδονίας και της Ελλάδας Αλεξάνδρου (356-323 π.Χ.) και του προγράμματος εξελληνισμού που εφάρμοσε με εξάπλωση του Ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής γλώσσας και ίδρυση πόλεων ελληνικού τύπου. Στη συνέχεια η ρωμαϊκή κατάκτηση έφερε τη Pax Romana (ρωμαϊκή Ειρήνη) που επί σαράντα ένα χρόνια ο Οκταβιανός Αύγουστος (27 π.Χ.-14 μ.Χ.) επέβαλε δημιουργώντας το αίσθημα της ασφάλειας, τάξης και σχετική «ευημερία» στους πολίτες ενός κράτους πολυπολιτισμικού, πολυθρησκευτικού και κατά κάποιο τρόπο «παγκοσμιοποιημένου».

Παράγοντες της ακμής της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας ήταν το άρτιο ρωμαϊκό δίκτυο (ως internet) πληροφόρησης, η ισχυρή οικονομία και το σκληρό νόμισμα, καθώς και ο παντοδύναμος ρωμαϊκός στρατός που λειτουργούσε ως εγγύηση για την είσπραξη της φορολογίας. Ταυτόχρονα σημειώθηκαν αξιοσημείωτα επιστημονικά επιτεύγματα στην αστρονομία, στην ιατρική, στα μαθηματικά, στη φιλολογία που διευκόλυναν την ανθρώπινη ζωή και επικοινωνία. Επομένως διαμορφώθηκε ουσιαστικά μια μαζική αστικοποιημένη κοινωνία στα όρια της Ρωμαϊκής κτήσης, που διέθετε τα πιο προηγμένα τεχνολογικά μέσα για την εποχή και αναλογικά με τους πληθυσμιακούς όρους της. (Δεσπότης, 2009, σσ.425-432).

Ιδιαίτερη ομοιότητα του αρχαίου Ελληνικού και του Ρωμαϊκού πολιτισμού είναι ότι Έλληνες και Ρωμαίοι ούτε εξάντλησαν την Μεσογειακή περιοχή ούτε όμως εγκλωβίζονταν από αυτήν στα ταξίδια τους και στις επικοινωνίες τους. Το δίκτυο επικοινωνίας στη ρωμαϊκή εποχή του 1ου-2ου αιώνα μ.Χ. ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τον αρχαίο κόσμο εξαιτίας της ταχύτητάς του.

Η Μεσόγειος ως Περιβάλλον Επικοινωνίας

Η Μεσόγειος για τους Έλληνες λειτουργούσε ως κοινή θάλασσα- περιβάλλον επικοινωνίας και διασύνδεσης μέσα σε πνεύμα ανεξαρτησίας, και την ονόμαζαν συχνά μαζί με την Μαύρη θάλασσα η «παρ' ἡμῖν θάλασσα». Ο Irad Malkin πολύ επιτυχημένα περιγράφει τη δημιουργία μέσω του αποικισμού ενός πολιτιστικού-οικονομικού ελληνικού δικτυωμένου κόσμου από τους Έλληνες γύρω από την Μεσόγειο θάλασσα στην αρχαϊκή και κλασσική εποχή. *«Πάνω από τα νερά οι Έλληνες μετανάστευσαν, ιδρύοντας νέες πόλεις, δημιουργώντας τοπικές ταυτότητες και μεταφέροντας λατρείες, μύθους, καλλιτεχνικές συμβάσεις και τεχνουργήματα, αμφορείς και φιλοσοφίες. Οι δεσμοί, σχεδιασμένοι και τυχαίοι, μείωσαν γρήγορα την απόσταση μεταξύ των κόμβων του δικτύου, μετατρέποντας την απέραντη Μεσόγειο και τη Μαύρη Θάλασσα σε έναν «μικρό κόσμο», ... Αυτά τα δίκτυα εμπλούτισαν, μερικές φορές δημιούργησαν, και έφτασαν να εκφράσουν αυτό που λέμε ελληνικός πολιτισμός.»*(Malkin, 1998, σ.5).

Αξιοσημείωτο είναι πόσο πολυσχιδής ήταν η ανθρώπινη παρέμβαση ακόμη και την ομηρική εποχή αναφορικά με την κτηνοτροφία, το κυνήγι, την εξόρυξη και την απονίλωση των δασών, τα κατασκευαστικά έργα. Στη ραψωδία θ' της Οδύσσειας τονίζεται η έλλειψη αξιοποίησης του περιβάλλοντος εκ μέρους των απολίτιστων Κυκλώπων σε σχέση με τις δυνατότητές του για ασφαλή ναυσιπλοΐα, την κτηνοτροφία και την καλλιέργεια της εύφορης γης (Όμηρος, θ' 123 κε.. Parker, 2017, σσ.3-22)

Οι Ρωμαίοι χρησιμοποιούσαν τον αντίστοιχο λατινικό όρο «mare nostrum». Σήμερα μιλάμε για τον παγκόσμιο ιστό, ένα δίκτυο που περιλαμβάνει όλο τον πλανήτη. Τότε το κέντρο του γνωστού κόσμου ορίζονταν από την Μεσόγειο θάλασσα.

Ο Richard Duncan-Jones υπολόγισε τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζονταν στη ρωμαϊκή αυτοκρατορία για να πληροφορηθούν περιοχές της Αιγύπτου σχετικά με ένα καινούριο αυτοκρατορικό διάταγμα στη Ρώμη. Χρησιμοποιώντας τον όρο «χρόνος γνώσης» (cognition time), συμπέρανε ότι κατά τον 1ο αιώνα μ.Χ. αυτό χρειάζονταν περίπου 57 μέρες κατά μέσο όρο, ενώ αργότερα (το 438 μ.Χ.) χρειάζονταν περισσότερο, περίπου 134 μέρες (Duncan-Jones, 1990, σ.9, 21).

Οι βασικοί φορείς της οικονομίας της Μεσογείου από την αρχαιότητα, η γεωργία-κτηνοτροφία, η ναυσιπλοΐα και το εμπόριο σχετίζονταν μεταξύ τους και αναπτύσσονταν εξαρτώμενα από τα καιρικά φαινόμενα και το φυσικό τοπίο (Thommen, 2012). Τα νησιά αλλά και κάποιες παραθαλάσσιες περιοχές-λιμάνια αποτελούσαν κομβικά μέρη συνάντησης ανθρώπων και πολιτισμών. «Κολυμπούσαν» μεταφορικά στην επικοινωνία αποτελώντας μέρη έντονα ενισχυμένης έκθεσης στην αλληλεπίδραση ανθρώπων και πολιτισμών ως κεντρικά σταυροδρόμια του εμπορίου και της ανθρώπινης ιστορίας. (Horden & Purcell, 2000, σ.76)

Ένα αξιόλογο κείμενο που τοποθετείται στον 1^ο αιώνα μ.Χ. ο «Περίπλους τῆς Ἐρυθρᾶς Θαλάσσης», γραμμένος από άγνωστο συγγραφέα στην Ελληνιστική Κοινή, περιγράφει την πλοήγηση και τις εμπορικές δραστηριότητες από τα λιμάνια της Αιγύπτου, στις ακτές της Ερυθράς Θάλασσας, της Ανατολικής Αφρικής και της Ινδίας. Εδώ παρουσιάζονται κυρίαρχοι οι άνεμοι- μουσώνες στην μετακίνηση από τα λιμάνια της Αιγύπτου ως τις ακτές της Ανατολικής Αφρικής και της Ινδίας, παράπλευρα της Μεσογείου (Schoff, 1912, σσ. 7-17).

Βέβαια στον κόσμο πριν από τη βιομηχανική εποχή, η μετάβαση από τη μια στεριανή περιοχή σε μια άλλη ήταν εύκολη σε μια λογική απόσταση για πεζούς στην πόλη ή στο χωριό, αλλά εκτός αυτής της κλίμακας παρουσιάζονταν ποικίλα προβλήματα. Ο ορεινός χαρακτήρας της περιοχής και η αυτονομία των Ελληνικών πόλεων-κρατών εμπόδιζε αρχικά την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου οδικού δικτύου. Αντίθετα η οδική υποδομή αναπτύχθηκε με τη Ρωμαϊκή κυριαρχία και λειτούργησε ενοποιητικά στην «παγκοσμιοποίηση» της αυτοκρατορίας. Οι μεγάλες οδοί που διάνοιξαν οι Ρωμαίοι θεωρήθηκαν ένα κατασκευαστικό θαύμα της αρχαίας εποχής. Ο Στράβωνας (64π.Χ.-24μ.Χ.) έγραψε ότι οι Ρωμαίοι προνόησαν για τρία πράγματα ιδιαίτερα, την κατασκευή υδραγωγείων, δρόμων και αποχετεύσεων (Στράβων, 5.3.8. Terpstra, 2017, σσ. 45-61).

Βιβλιοθήκες και Σχολές – Πνευματικοί Φάροι

Στη Μεσόγειο από την κλασική εποχή και μετά λειτουργούσαν σημαντικά πνευματικά κέντρα – χώροι διανόησης και επικοινωνίας ανθρώπων και πολιτισμών. Ονομαστές βιβλιοθήκες και σχολές διέδιδαν τον ελληνικό πολιτισμό συγκεντρώνοντας σπουδαία γραπτά έργα, μπορούσαν να εγκρίνουν, να μεταδίδουν, να αποκλείουν ή να καθιερώνουν έργα και συγγραφείς ενώ ταυτόχρονα ως εστίες συγκέντρωναν ανθρώπους με πνευματικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα που επικοινωνούσαν μεταξύ τους, αναγνώστες, μαθητές, θαμώνες ως πάτρωνες ή προστατευόμενους.

Αρχικά το Λύκειον του Αριστοτέλη μετονομαζόμενο σε «Περίπατος» στα χρόνια του Θεόφραστου, η Ακαδημία του Πλάτωνα, η Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας με το Μουσείον, η βιβλιοθήκη της Περγάμου και μετέπειτα οι Ρωμαϊκές βιβλιοθήκες ξεχώριζαν ως ιδιότυπα δίκτυα γραπτής και προφορικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Λειτουργούσαν ως φωτεινοί πνευματικοί φάροι που φωτίζαν και οδηγούσαν τον μεσογειακό χώρο.

Ο Αθήναιος ο Ναυκρατίτης (170-223μ.Χ.), Έλληνας βιολόγος και ρήτορας από την Ναυκράτιδα της Αιγύπτου, ζώντας στην Αλεξάνδρεια και στη Ρώμη, αναφέρει τον αρχαιότερο κατάλογο με ιδρυτές ιδιωτικών και βασιλικών βιβλιοθηκών στον ελληνικό κόσμο. Στο έργο του «Δειπνοσοφισταί», που γράφτηκε μετά το 193 μ.Χ., αναφέρει σημαντικές προσωπικότητες όπως ο Πολυκράτης ο Σάμιος, ο Πεισίστρατος ο τύραννος των Αθηνών, ο Ευκλείδης ο Αθηναίος, οι βασιλείς της Περγάμου, ο τραγικός ποιητής Ευριπίδης και ο Αριστοτέλης (Αθήναιος, σσ.3-7).

Σε ένα αχανές γεωγραφικά κράτος αποτελούσαν κομβικά σημεία πολιτισμού και επικοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αλληλογραφία που διατηρούσαν οι επαρχιακές βιβλιοθήκες με τις βιβλιοθήκες στη Ρώμη ανταλλάσσοντας αντίγραφα νέων έργων με σκοπό την πρόσβασή τους από επαρχιακούς αναγνώστες.

Μέχρι την εποχή του Μεγάλου Κωνσταντίνου μαρτυρείται αξιόλογος αριθμός δημόσιων βιβλιοθηκών, 28. Αυτός δείχνει τη δημοτικότητα τους, το λαϊκό χαρακτήρα τους αλλά και ότι αποτελούσαν ένα οικείο μέρος του αστικού τοπίου. (Nicholls, 2017, σσ.23-44).

Τελετουργικό-Θρησκευτικό «Υπερ-Δίκτυο»

Επιπλέον είναι αξιοσημείωτο το πώς δημιουργήθηκαν μέσω τοπικών συνδέσεων «παγκόσμιου» για την εποχή εκείνη θρησκευτικοί δεσμοί (Van Nijf & Williamson, 2015). Διαχρονικό χαρακτηριστικό του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού ήταν η διοργάνωση αθλητικών και πολιτιστικών αγώνων, ανοιχτών σε όλους τους Έλληνες ενταγμένων σε θρησκευτικές εορτές. Αυτή ξεκίνησε από την αρχαϊκή και άκμασε την κλασική περίοδο. Δημιουργήθηκε ένα ιερό «θεωρικό δίκτυο», ένα τελετουργικό δίκτυο που αποτελούνταν από όλες τις πόλεις που έστελναν εκπροσώπους στους πανελλήνιους αγώνες σε μια συγκεκριμένη εορτή, μαζί με την πόλη που τους διοργάνωνε, καθώς και το συνολικό «υπερ-δίκτυο», που περιελάμβανε το άθροισμα όλων αυτών των ιερών δικτύων (Giovann Battista, 2009, σσ.137-169. Rutherford, 2007, σσ.23-37).

Συγκεκριμένα από τον 7ο αιώνα π.Χ., κάθε τέσσερα χρόνια ιεροί πρεσβευτές ξεκινούσαν από το Μαντείο των Δελφών να μεταβούν όπου διέμεναν Έλληνες στην αρχαιότητα, ώστε να ανακοινώσουν την επικείμενη διεξαγωγή του Πύθιου Φεστιβάλ και Πανελλήνιων αγώνων, αθλητικών αλλά και πολιτιστικών. Για παράδειγμα οι Αθηναίοι έστελναν τους θεωρούς στους Δελφούς, στη Δήλο και στους τέσσερις μεγαλύτερους αγώνες, τους Ολυμπιακούς, τους Πυθικούς, της Νεμέας και τα Ίσθμια. Κατά τον ίδιο τρόπο και κατά τη διάρκεια πανελλήνιας ιερής εκεχειρίας Έλληνες από κάθε γωνιά του τότε γνωστού κόσμου συμμετείχαν στις τελετουργίες και στους αγώνες με μια θαυμαστή σύμπνοια (Liddel & Scott, 2007. Giovannini, 1969, σσ.51-71).

Η δημοτικότητα και η σημασία των αγώνων τονίστηκε ιδιαίτερα στη συνέχεια κατά την ελληνιστική περίοδο με την κορύφωσή της να παρατηρείται κατά τη Ρωμαϊκή κυριαρχία. Ένα κύμα νέων εορτών-φεστιβάλ, συχνά ως προσομοιώσεων των πρωτότυπων Ελληνικών προστέθηκε από τον 3ο αιώνα π.Χ. και μετά στις ήδη υπάρχουσες. Ο αριθμός των εορτών αυξήθηκε ώστε να προσελκύσουν νέο κοινό σε μέρη που τώρα περιλάμβαναν νεοϊδρυθείσες πόλεις σε όλα τα ελληνιστικά βασίλεια. Οι Ρωμαίοι, αν και διέλυσαν τις συμμαχίες των Ελληνικών πόλεων, εντούτοις γοητεύτηκαν από τους ναούς, τα αγάλματα των θεών και των ηρώων, τα θέατρα και τα στάδια των Ελλήνων, τις τοπικές και τις πανελλήνιες εορτές τους. Οι εορτές χρησίμευαν για να συνδέσουν τις πόλεις μέσω δεσμών λατρείας ενώ τα ιερά λειτουργούσαν ως κόμβοι στο δίκτυο καθιερώνοντας ή και διευρύνοντας τη δική τους θέση. Ιδιαίτερος ήταν ο ρόλος των εκπροσώπων των πολιτών, των θεωρών, που ταξίδευαν και αρχικά δημιουργούσαν τους δεσμούς. Η αλληλεπίδραση και η αμοιβαιότητα χρειάζονταν ώστε οι άνθρωποι να λειτουργούν ως ανθρώπινοι κόμβοι και οι σχέσεις τους να αξιολογούνται ως δεσμοί σε ένα συνδεδεμένο ανθρώπινο δίκτυο. Έτσι δημιουργήθηκε ένα συνολικό «υπερ-δίκτυο» που περιελάμβανε το άθροισμα όλων αυτών των δικτύων. Με αυτόν τον τρόπο ο Irad Malikin υποστηρίζει ότι εφαρμόστηκε η επικοινωνιακή «θεωρία δικτύου» του Stanley Milgram (Milgram, 1967, σσ. 60-67) στη Μεσογειακή Λεκάνη (Malkin, 2003, σσ.56-74. Malkin, 2012, σ.20).

Κοινωνική Διασύνδεση

Στο παρόν και στο παρελθόν του 1ου αιώνα μ.Χ. ο κεντρικός θεσμός της μεσογειακής κοινωνίας είναι η οικογένεια και η αποδοχή του προσώπου εξαρτάται από τη σχέση του με τους παραδοσιακούς κανόνες τιμής της κοινωνίας γύρω του. Η ατομικότητα δεν υπολογίζεται αλλά αξιακό κέντρο αποτελεί η συλλογικότητα με τη μορφή κοινωνικών ομάδων με κυρίαρχη την οικογένεια.

Η «συλλογική τιμή» υπερτερεί της ατομικής ενώ ο αρχηγός της ομάδας είναι υπεύθυνος για την τιμή και τις σχέσεις της ομάδας με ξένους. Τα μέλη κάθε κοινωνικής ομάδας οφείλουν τιμή, σεβασμό και υπακοή σε αυτόν δεσμεύοντας την ατομική τους τιμή χωρίς όριο (Malina, 1993, σ.30, σσ.43-47).

Ως οργανωτική αρχή της ζωής ξεχωρίζει η συγγένεια και το να κάνει κάποιος σωστούς διαπροσωπικούς δεσμούς εφόσον εξαρτάται από τον ίδιο. Οι πιο σπουδαίοι παράγοντες για να διαθέτει κάποιος τιμή και αποδοχή από το περιβάλλον του εκτός από την καταγωγή του ήταν η παιδεία και η αρετή ως ανδραγαθία-αριστεία στο γυμνάσιο - αρένα και στον πόλεμο.

Επίσης στο πλαίσιο της φιλοτιμίας του πολίτη της Μεσογείου εκείνης της εποχής ήταν απαραίτητη η επίσκεψη σε πόλεις-πολιτιστικά κέντρα της εποχής όπως στην Αλεξάνδρεια, στην Αθήνα και στη Ρώμη, αλλά και γενικότερα η περιπλάνηση σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζονταν από έντονη κινητικότητα. (Παπαθανασίου, 2015, σσ. 3-13).

5. Συμπεράσματα

Το ζητούμενο λοιπόν της επικοινωνίας και διασύνδεσης του κόσμου του 1^{ου} αιώνα μ.Χ. δεν ήταν η μαζοποίηση ούτε η εξάλειψη των διαφορών ανάμεσα στους διαφορετικούς κατοίκους της περιοχής της Μεσογείου ως πολίτες της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Η επικοινωνία και διασύνδεση μεταξύ τους ήταν επιτυχημένη στο πλαίσιο της κοινωνικής και οικονομικής συνεργασίας τους. Ο σκοπός της εμπορικής ανάπτυξης, ευμάρειας και ανταλλαγής αγαθών κυριάρχησε μπροστά στη διαφορετικότητα και όποια αντιπαλότητα. Αυτό το βλέπουμε σε σημαντικά σύγχρονα ερευνητικά εγχειρήματα όπως στο «*The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*» των P. Horden. & N. Purcell (2000) και στο «*The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*» του I. Malkin (2012).

Έπειτα η αναζήτηση επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ ανθρώπων που αγαπούσαν την παιδεία και την κριτική-φιλοσοφική σκέψη αποτέλεσε η αιτία για τη πνευματική διασύνδεσή τους σε χώρους διάνοησης όπως οι βιβλιοθήκες και οι σχολές. Επιπλέον η αλληλεπίδραση ανθρώπων και πολιτισμών μέσω της έκφρασης της πίστης και λατρείας λειτούργησε όχι διχαστικά αλλά ενοποιητικά και «αδελφοποιώντας» κατά κάποιο τρόπο έτερα και ποικίλα στοιχεία. Στη μελέτη του M. Nicholls «*Libraries and Communication in Ancient World*» (2017) βρίσκουμε μια ενδιαφέρουσα ενδοσκοπήση της πνευματικής διασύνδεσης της μεσογειακής περιοχής στον αρχαίο κόσμο, ενώ μπορούμε να μελετήσουμε σχετικά την εθνική διασύνδεση μέσω του αποικισμού στο αντίστοιχο βιβλίο του I. Malkin «*Returns of Odysseus: Colonization and Ethnicity*» (1998).

Κατά συνέπεια το καταλυτικό στοιχείο διάσωσης και εξέλιξης του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού και κόσμου δεν ήταν η ισοπεδωτική εξάλειψη των διαφορών μεταξύ λαών. Αντίθετα η αλληλεπίδραση ανθρώπων και πολιτισμών μέσω της ανάπτυξης της παιδείας, της διάνοησης, της ανθρωπίνης επικοινωνίας, της θρησκευτικής πίστης με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα και των ανθρωπιστικών ιδεωδών αποτέλεσαν ένα ανοιχτό και εξελισσόμενο πλαίσιο κοινωνικής συγκρότησης που μπορεί να λειτουργήσει ως οδοδείκτης για εμάς σήμερα και μπορεί πραγματικά να μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου με ενότητα και ποικιλία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βιβλία

Αθήναιος (Ναυκρατίτης). *Δειπνοσοφισταί*. (Επιμ. Ε. Παπανούτσου, Εισ.-Μτφρ.-Σχ. Ε.Φωτιάδης). Σειρά Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων 74. Αθήνα: Δαίδαλος-Ζαχαρόπουλος Ι. Δεσπότης, Σ. (2009). *Ο Κώδικας των Ευαγγελίων*. Β' έκδοση. Αθήνα: Άθως - Σωτ.Δεσπότης, Σταμούλη Α.Ε.

- Όμηρος, *Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια*. (Μτφρ. Δ.Ν.Μαρωνίτη). Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".
- Στράβων, *Γεωγραφικά*. (Επιμ. Γ. Κορδάτου, Πρ.-Μτφρ. Π.Βαλάκη). Γ' τόμος. Σειρά Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων 103 (1980). Αθήνα: Δαίδαλος-Ζαχαρόπουλος Ι.

Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό

- Liddel, H.G. & Scott, R. (2007). *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* (Επιτομή του Μεγάλου Λεξικού). Εκσυγχρονισμένο σε βάση δεδομένων του Ενδιάμεσου Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (An Intermediate Greek-English Lexicon, 1889). Αθήνα: Πελεκάνος. Ανακτήθηκε από <https://www.greek-language.gr> (8/4/2024)

Σημειώσεις Διδασκαλίας - Σεμινάρια

- Παπαθανασίου, Α. (2015). Σεμινάριο Ερμηνείας της Καινής Διαθήκης: Η γνώση του κοινωνικού και ιδεολογικού περιβάλλοντος της εποχής της, στο *Ερμηνεία αποστολικών και ευαγγελικών περικοπών. Ενότητα 1: Η εποχή του Χριστού*. Θεολογική σχολή, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Βιβλία

- Duncan-Jones, R. (1990). *Structure and Scale in the Roman Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giovan Battista, D. (2009). Defining Identities in Greek Lyric Poetry. Στο *Wandering Poets in Ancient Greek Culture*. Ed. R. Hunter, R. & I. Rutherford. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giovannini, A. (1969). *Étude historique sur les origines du Catalogue des vaisseaux*. Berne: Francke.
- Horden, P. & Purcell, N. (2000). *The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*. Oxford: Wiley - Blackwell.
- Malina, B. (1993). *The New Testament World, Insights from Cultural Anthropology*. Revised Edition. Louisville, Kentucky: Westminster / John Knox Press.
- Malkin, I. (1998). *Returns of Odysseus: Colonization and Ethnicity*. Berkeley: University of California Press.
- Malkin, I. (2012). *A Small Greek World, Networks in the Ancient Mediterranean*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicholls, M. (2017). Libraries and Communication in Ancient World. Στο *Mercury's Wings, Exploring Modes of Communication in the Ancient World*. Ed. F.S. Naiden & R.J.A. Talbert. New York: Oxford University Press.
- Parker, G. (2017). Environmental Perspectives on Ancient Communication. Στο *Mercury's Wings, Exploring Modes of Communication in the Ancient World*. Ed. F.S. Naiden & R.J.A. Talbert. New York: Oxford University Press.
- Schoff, W. H. (1912), *The Periplus of the Erythraean Sea: Travel and Trade in the Indian Ocean by a Merchant of the First Century*. New York: Longmans, Green and Co.
- Terpstra, T. (2017). Communication and Roman Long-Distance Trade. Στο *Mercury's Wings, Exploring Modes of Communication in the Ancient World*. Ed. F.S. Naiden & R.J.A. Talbert. New York: Oxford University Press.

Περιοδικά:

- Malkin, I. (12/2003). Networks and the emergence of Greek identity. Στο *Mediterranean Historical Review*, 18.2. σσ. 56-74.
- Milgram, St. (1967). The small world problem. Στο *Psychol Today*, 2, σσ. 60-67.
- Rutherford, I. (2007). Network Theory and Theoric Networks. Στο *Mediterranean Historical Review*, 22.1, σσ. 23-37.

Συνέδρια:

- Van Nijf, O.M. & Williamson, C.G. (2015). Connecting the Greeks: festival networks in the Hellenistic world. Στο *Anchoring Innovation in Antiquity, 17-20 December 2015*. Ravenstein, The Netherlands. Ανακτήθηκε από <http://ancientworldonline.blogspot.com/2016/06/proceedings-of-international-conference.html> (5/6/2023)

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΟΑΤΚΙ+ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Ζερέ Ερισέλντα

Υποψήφια Διδασκίσσα Κοινωνικής Εργασίας, ΔΠΘ

Χατζηφωτίου Σεβαστή

Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Φύλου και Ενδοοικογενειακής Βίας, ΔΠΘ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας βιβλιοανασκοπικής μελέτης ήταν η ανάδειξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού κατά της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται μελέτες και έρευνες σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο αναφορικά με την εμπειρία των ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιών στο σχολικό περιβάλλον που βιώνουν θυματοποίηση, παρενόχληση και βία. Ακόμη, αναλύεται η έννοια του σχολικού εκφοβισμού και της επίδρασης που ενέχει η ετεροκανονικότητα στην διαμόρφωση της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας, η οποία προάγει την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ο σχολικός εκφοβισμός λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας του φύλου, της έκφρασης και των χαρακτηριστικών του αποτελεί ένα διαδεδομένο και δυναμικά αυξανόμενο ζήτημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικές μονάδες. Μέσα από τη παρούσα μελέτη παρουσιάζονται σχολικές πολιτικές και στρατηγικές που μπορούν να υιοθετηθούν από τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η φλέγουσα ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών και στρατηγικών σε νομοθετικό και πολιτειακό επίπεδο για την άμβλυνση του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, ΛΟΑΤΚΙ+, σχολικός εκφοβισμός, ετεροκανονικότητα

1. Εισαγωγή

Τα μέλη της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικού εκφοβισμού και διακρίσεων λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας του φύλου τους, γεγονός που ενέχει δυσμενείς συνέπειες στη σωματική και τη ψυχική τους υγεία (Χρηστίδη & Παπαθανασίου, 2020). Η διατήρηση και αναπαραγωγή ετεροκανονικών συμπεριφορών και

κοινωνικών κανόνων συνεχίζει να ευνοεί τα ετερόφυλα άτομα, ενώ οι υπόλοιπες ταυτότητες του φύλου και της σεξουαλικότητας καταπιέζονται και περιθωριοποιούνται (Russell & Viggiani, 2018). Έτσι, σύμφωνα με έρευνες τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού και βίας απέναντι στη συγκεκριμένη κοινότητα είναι ανησυχητικά υψηλά σε σχέση με τα ετερόφυλα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ηλιοπούλου κ.ά., 2021; Hanson et al, 2019; Rodriguez – Ruben, 2021). Η προγραφείσα συνθήκη επιτάσσει την αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αισθάνονται ασφάλεια και να απολαμβάνουν στο μέγιστο την εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Βασικές ορολογίες και έννοιες της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας

Το αρκτικόλεξο ΛΟΑΤΚΙ+ αφορά μια κοινότητα που περιλαμβάνει ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών του φύλου και πιο συγκεκριμένα προέρχεται από τις λέξεις Λεσβία, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι, Τρανς και Ίντερσεξ (Παπαθανασίου & Χρηστίδη, 2020).

Οι έννοιες λεσβία, ομοφυλόφιλοι και αμφιφυλόφιλοι σχετίζονται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, που αφορά τη σεξουαλική, συναισθηματική ή και ρομαντική έλξη ενός ατόμου προς ένα άλλο ή άλλα άτομα (Crooks, Baur & Widman, 2020). Αυτή η σωματική, ρομαντική και σεξουαλική έλξη, μπορεί να περιλαμβάνει την έλξη από άτομα του ίδιου φύλου (λεσβία, γκέι, ομοφυλόφιλος/ή), του αντίθετου φύλου (ετεροφυλόφιλος/ή, στρέιτ, straight), και των δύο φύλων (αμφιφυλόφιλοι), ή να έλκεται από παραπάνω από ένα άτομο ή και όλα τα άτομα, (pansexual, fluid sexuality), (Russell & Viggiani, 2018).

Πέραν του σεξουαλικού προσανατολισμού, το φύλο αποτελεί πρωτεύουσα πτυχή της ανθρώπινης ζωής, το οποίο προσδίδεται στο άτομο κατά τη γέννηση του και συνεχίζει να διατηρείται μέσα από το κοινωνικό σύστημα συμπεριφορών (Jolles, 2016). Τα άτομα που ταυτίζονται με το φύλο που τους έχει αποδοθεί κατά τη γέννηση τους αναφέρονται ως cisgender (ή cis/σις), (Carter, 2020). Εντούτοις, υφίστανται άτομα τα οποία εκφράζουν δυσарέσκεια για το αποδοθέν φύλο τους (Jolles, 2016). Τα άτομα αυτά, χρησιμοποιούν τον όρο transgender (ή διεμφυλικός/ή/ό) και αναγνωρίζουν και προσδιορίζουν τον εαυτό τους με διαφορετική ταυτότητα φύλου (Carter, 2020). Ακόμη, ο όρος ίντερσεξ αποτελεί έναν όρο ομπρέλα, όπου περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα σωματικών και βιολογικών διαφοροποιήσεων σε σχέση με το φύλο του ατόμου (United Nations, 2017). Ουσιαστικά, ο όρος αυτός περιγράφει τα άτομα τα οποία δεν ανήκουν ξεκάθαρα στο αρσενικό ή στο θηλυκό βιολογικό φύλο (Harper, 2020), αλλά μπορεί να είναι συνδυασμός και των δύο (Fitzgerald & Grossman, 2017).

2.2. Σχολικός εκφοβισμός και ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα

Οι πρόσφατες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις αναφορικά με τα ζητήματα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων (Sadowski, 2016). Μια βαρυσήμαντη κοινωνική αλλαγή που επιτάσσει την διαμόρφωση των σχολικών μονάδων αποτελεί η ηλικία κατά την οποία τα άτομα κοινοποιούν την σεξουαλική τους ταυτότητα ή/και τη ταυτότητα του φύλου τους (coming out). Ειδικότερα, η έρευνα του Dunlap (2016), η οποία μελέτησε τις αλλαγές στα ορόσημα του coming out σε πέντε ηλικιακές κοόρτες, λαμβάνοντας δείγμα από 1,131 άτομα από Η.Π.Α και την Ευρώπη, ανέδειξε πως το ηλικιακό στάδιο κατά το οποίο κάνουν coming out τα άτομα έχει μεταφερθεί από την εφηλικότητα στην εφηβεία. Έτσι, οι σχολικές μονάδες και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που αναδύονται σε σχέση με την συγκεκριμένη αναπτυξιακή αλλαγή, αναδεικνύοντας την επιτακτική ανάγκη αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του περιεχομένου και της

κουλτούρας της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να συνιστά ένα ασφαλές πλαίσιο για όλα τα μέλη της (Wimberly, 2015).

Εντούτοις, η επικρατούσα σχολική διαστρωμάτωση αποτελεί ένα μοναχικό και τρομακτικό πλαίσιο για την ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα (Tollafeld, 2015). Οι καθημερινές επιβλαβείς πρακτικές, των οποίων γίνονται δέκτες τα παιδιά και τα έφηβα άτομα που δεν συμμορφώνονται με την ετεροκανονικότητα, περιλαμβάνουν τον εκφοβισμό στον φυσικό και διαδικτυακό χώρο, χαρακτηρισμούς, σωματική βία, ενώ συχνά, οι πράξεις αυτές είναι έμμεσες και συγκαλυμμένες, όπως η απομόνωση και η μικροεπιθετικότητα (Rudick & Dannels, 2018). Ο αδιάκοπος λεκτικός και ενίοτε σωματικός εκφοβισμός ενέχει δυσμενείς συνέπειες στην ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και στη σχολική επίδοση και ακαδημαϊκή φοίτηση (Dupper, 2013). Οι ανωτέρω προγραφείσες συνθήκες θέτουν την ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα σε υψηλή επικινδυνότητα, γεγονός που εγείρει ζητήματα ασφαλείας (Short, 2017).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα αρκετά παλιό και διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο με επιδημιολογικές διαστάσεις (Olweus & Limber, 2010). Βασικό στοιχείο αποτελεί η δύναμη και η ιεραρχία, καθώς τα μέλη της μαθητικής κοινότητας επιδιώκουν να κατακτήσουν ανώτερες ιεραρχικές θέσεις στη κοινωνική διαστρωμάτωση του σχολικού πλαισίου μέσω της επίδειξης δύναμης και της εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς και επιθετικότητας, ως μια κανονικοποιημένη συνθήκη στο σχολικό περιβάλλον (Smith & Payne, 2022). Η ιεραρχία και η δύναμη αποτελούν βασικά στοιχεία των κλειστών συστημάτων, όπως είναι η σχολική μονάδα, γεγονός που ευνοεί και προάγει την ανάπτυξη συγκρουσιακών συμπεριφορών (Collins, 2022). Στη βιβλιογραφία δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του εκφοβισμού. Εντούτοις, ο Dan Olweus, ως πρωτοπόρος επάνω σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, διεξήγαγε ένα εύρος σχετικών ερευνών στο πεδίο που οδήγησαν στην ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου στις σχολικές μονάδες διάφορων χωρών. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκφοβισμού αποτελούν η σκοπιμότητα, η επανάληψη της πράξης, η ανισορροπία ισχύος και η εκδήλωση της χωρίς την ύπαρξη έκδηλης πρόκλησης, ενώ η θυματοποίηση ενδέχεται να είναι άμεση ή/και έμμεση (Olweus, 1994). Η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς δεν σχετίζεται αποκλειστικά με σωματικές επιθέσεις, αλλά περιλαμβάνει άσεμνες χειρονομίες, γκριμάτσες και σκόπιμο αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων (Olweus, 1994). Ενώ, η ασυμμετρία δύναμης δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τη σωματοδομή και τη διαφορά της σωματικής δύναμης, αλλά μπορεί να αφορά και διαφορές στην αυτοπεποίθηση και στην δημοσιότητα που έχει το άτομο στην παρέα των συνομηλίκων (Olweus, 2013).

Η ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα συχνά γίνεται στόχος λόγω της μη συμμόρφωσης της με τις επιταγές της ετεροκανονικότητας, καθιστώντας τα άτομα αυτά περισσότερο ευάλωτα να δεχτούν επιθέσεις και σχολικό εκφοβισμό (Berry, 2018). Το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο (Olweus & Limber, 2010; Smith & Payne, 2022). Στη ρίζα των εκφοβιστικών συμπεριφορών και πράξεων κατά της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας εντοπίζονται η ομοφοβία, η τρανσοφοβία και ο ετεροσεξισμός (Dupper, 2013). Ως ομοφοβία (homophobia), μπορεί να οριστεί η τάση ορισμένων ατόμων να εκδηλώνουν ψυχολογική και κοινωνική αποστροφή, ακόμη και σωματική βία ή επίθεση προς τα ομόφυλα άτομα (Giocca et al., 2020). Η τρανσοφοβία (transphobia), αφορά στον παράλογο φόβο ή μίσος κατά των τρανς ατόμων και των ατόμων που δεν συμμορφώνονται με τις κοινωνικές επιταγές του φύλου (Nadal, 2017). Ενώ, ο ετεροσεξισμός αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα όπου η ετεροφυλοφιλία νοείται ως ανώτερη και η μόνη έγκυρη μορφή σεξουαλικής ταυτότητας ή οικογενειακής ζωής σε σχέση με τους υπόλοιπους σεξουαλικούς προσανατολισμούς, καταπιέζοντας κατ' αυτό τον τρόπο οποιοδήποτε άτομο δεν συμμορφώνεται με την κουλτούρα της ετεροκανονικότητας (Dupper, 2013; Morrow, 2006).

Έτσι, το σχολικό περιβάλλον, ως ένα σύστημα – μικρογραφία της κοινωνίας, προάγει την ετεροσεξιστική υπεροχή όπου ορισμένες ταυτότητες φύλου και σεξουαλικότητας υπερέχουν έναντι άλλων (LeMaster & Hummel, 2018). Συνεπώς, ο εκφοβισμός αποτελεί μια καθημερινή εφαρμογή

της εξουσίας, όπου η ετεροκανονικότητα προκρίνει ορισμένες ταυτότητες φύλου και σεξουαλικότητας εις βάρος άλλων, διαμορφώνοντας μια διάχυτη και επαναλαμβανόμενη συνθήκη θυματοποίησης.

2.3. Σχολικός εκφοβισμός κατά της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας – ευρήματα ερευνών

Σύμφωνα με την έρευνα των Mishna et al. (2009), ο εκφοβισμός κατά της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας ήταν έκδηλος με επικρατέστερο χώρο εμφάνισης το σχολείο, με δράστες ενήλικες και ανήλικους, συμπεριλαμβανομένου των γονέων, των δασκάλων και των συμμαθητών. Η συνθήκη αυτή θέτει τα άτομα σε υψηλό κίνδυνο χρήσης αλκοόλ και ουσιών, ενώ παρατηρείται χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και σχολική διαρροή, αυτοκτονικές τάσεις, εσωτερικευμένη ομοφοβία, καθώς και υπάρχει πιθανότητα να έρθουν αντιμέτωποι με τη συνθήκη της αστεγίας (Hanson et al., 2019; Little, 2001; Mishna et al., 2009).

Στη συγκριτική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hanson et al. (2019), στην Καλιφόρνια, μεταξύ cis και trans μαθητών/τριών αναφορικά με το σχολικό κλίμα αναδείχθηκε πως οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες συμμορφώνονταν με την ετεροκανονικότητα ανέφεραν περισσότερες θετικές εμπειρίες στο σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τους trans μαθητές/τριες. Εντούτοις, η μεγαλύτερη διαφορά σχετιζόταν με το αίσθημα της ασφάλειας στο σχολικό πλαίσιο όπου οι trans μαθητές/τριες ανέφεραν δύο φορές περισσότερο από τους cis μαθητές/τριες ότι έχουν βιώσει κάποιου είδους παρενόχληση ή εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, στο γυμνάσιο το 70% των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών ανέφεραν παρενόχληση ή εκφοβισμό. Γενικότερα, τα σχολεία αποτελούν ένα εχθρικό περιβάλλον για τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα και ιδιαίτερα για τα trans άτομα τα οποία εκτίθενται στην μικροεπιθετικότητα, την ετεροκανονική βία και τον εκφοβισμό (McBride, 2020).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, διεξήχθη πανευρωπαϊκή έρευνα με 17.181 συμμετέχοντες παιδιά και νέα άτομα ηλικίας από 13 έως 24 ετών που αυτοπροσδιορίζονται μέσα από την ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή το 83% των συμμετεχόντων ανέφερε πως ήταν μάρτυρες αρνητικών σχολίων που σχετιζόταν με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα του φύλου, την έκφραση του φύλου και των χαρακτηριστικών του φύλου, ενώ πάνω από τα 2/3 των συμμετεχόντων ήταν στόχοι αρνητικών σχολίων για τους ίδιους λόγους τουλάχιστον μια φορά στη σχολική τους ζωή, ενώ το 1/4 των συμμετεχόντων βίωνε σε καθημερινή βάση λεκτική βία. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (54%) είχαν βιώσει εκφοβισμό που δεν περιοριζόταν μονάχα στις προσβολές και το υβριστικό λεξιλόγιο. Ειδικότερα, οι trans γυναίκες αναδείχθηκε πως ήταν δέκτες βίας περισσότερο από κάθε άλλη ομάδα με το ποσοστό να ανέρχεται στο 90%, ενώ το 40% των ίντερσεξ ατόμων ήταν θύματα εκφοβισμού λόγω των χαρακτηριστικών του φύλου τους. Στην παρούσα έρευνα, εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως το 58% των συμμετεχόντων δεν έχουν αναφέρει ποτέ τέτοιου είδους περιστατικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό και αυτό γιατί το 35% ανέφερε πως σε προηγούμενες αντίστοιχες περιπτώσεις δεν παρενέβησαν και το 30% φοβόταν ότι δεν θα προβούν σε κάποια ενέργεια. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό προσωπικό πάνω από τις μισές φορές που έλαβε χώρα ένα περιστατικό εκφοβισμού απέναντι σε ΛΟΑΤΚΙ+ παιδί, το 80% αυτών δεν παρενέβη, ενώ 7 στους 10 ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητές/τριες ένιωθαν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν ήταν ανοιχτό να συζητήσει για τέτοιου είδους ζητήματα (Rodriguez – Ruben, 2021).

Σε εθνικό επίπεδο διεξήχθη έρευνα των Ηλιοπούλου κ.ά. (2018), από την οργάνωση Colour Youth σε πανελλαδικό εύρος όπου συμμετείχαν 3.747 άτομα από την ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα ηλικίας από 13 έως 20 ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το σχολικό κλίμα που επικρατεί σχετικά με τα ζητήματα του φύλου και της σεξουαλικότητας στα ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το 84,9% ανέφερε πως στο σχολικό πλαίσιο η λέξη γκέι χρησιμοποιείται με αρνητική χροιά, το 74,2% έχει ακούσει ομοφοβικά σχόλια από άλλους μαθητές/τριες, ενώ το 58,1% δήλωσε πως τέτοιου είδους σχόλια έχουν ακουστεί από καθηγητές/τριες. Το 62,5% των ατόμων δήλωσαν παρόντες σε τέτοιου είδους σχολιασμούς και

πως το 34,3% των καθηγητών/τριών δεν παρεμβαίνουν όταν λαμβάνουν χώρα τέτοιου είδους περιστατικά. Αναφορικά με την έκφραση του φύλου και την έμφυλη βία το 96% των ατόμων έχει ακούσει αρνητικά σχόλια για άτομα που δεν συμπεριφέρονται σύμφωνα με τα ανδρικά πρότυπα της κοινωνίας και το 86,6% για τα άτομα που δεν συμμορφώνονται με τον στερεοτυπικό τρόπο συμπεριφοράς των γυναικών, ενώ το 74,4% των συμμετεχόντων άκουγε πολύ συχνά κακοποιητικά σχόλια κατά των γυναικών. Σχετικά με την λεκτική παρενόχληση (βρισιές, απειλές, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κοροϊδευτικές κινήσεις, κλπ.) οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως το 32% αφορούσε σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, το 31,1% σε ζητήματα ταυτότητας φύλου και 50,3% για την έκφραση του φύλου. Σε σχέση με τη σωματική παρενόχληση ή/και τη σωματική βία (σπρωξιές, σκουντήματα, φτυσίματα, γροθιές, κλωτσιές κλπ.) το 14,6% είχε να κάνει με την σεξουαλικότητα, το 12,6% με το φύλο και το 19,3% με την έκφραση του φύλου, ενώ το 33% δήλωσε πως έχει δεχτεί σεξουαλική παρενόχληση. Εξίσου σημαντικό εύρημα και σε αυτή την έρευνα αποτελεί το γεγονός πως το 27,9% δεν έχει αναφέρει ποτέ σε καθηγητή/τρια ότι έχει δεχτεί βία στο σχολείο και όσοι το ανέφεραν δήλωσαν πως ήταν λίγο (30,8%) ή καθόλου (26,6%) αποτελεσματικό.

2.4. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης

Αν και οι πρόσφατες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις έχουν θέσει στο επίκεντρο την ορατότητα και τα δικαιώματα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, τα σχολεία εξακολουθούν να αποτελούν ένα πλαίσιο καταπίεσης και επισφάλειας για την ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα, επηρεάζοντας την ευημερία και τη σχολική φοίτηση της (Abreu et al., 2016). Οι σχολικές μονάδες βρίσκονται στο επίκεντρο της προβληματικής της ενδοσχολικής βίας και συγχρόνως αποτελούν την λύση αυτού του προβλήματος (Goodboy & Martin, 2018).

Συχνά, το εκπαιδευτικό προσωπικό επιδιώκει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό σε ατομικό επίπεδο, αγνοώντας ή/και παραμερίζοντας το κλίμα και την κουλτούρα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον. Προκειμένου να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου, η επίτευξη της συμπερίληψης μέσω της εγκαθίδρυσης των αξιών της ισότητας και της αποδοχής είναι επιβεβλημένη, ενώ οι στρατηγικές και οι πολιτικές που βασίζονται στην εκ των υστέρων αντιμετώπιση των μεμονωμένων περιστατικών βίας, δίχως να ληφθεί υπόψη η επικρατούσα κουλτούρα, δεν είναι αποτελεσματικές (Short, 2017).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υφίστανται ορισμένες στρατηγικές, πολιτικές και προγράμματα που λειτουργούν προληπτικά στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Εντούτοις, οι στρατηγικές αυτές προϋποθέτουν την παροχή ασφάλειας, υποστήριξης και αποδοχής από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη διαμόρφωση σχολικών πολιτικών κατά του εκφοβισμού και της παρενόχλησης με ρητή αναφορά και συμπερίληψη του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας και έκφρασης του φύλου, καθώς και την ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών θετικών αναπαραστάσεων των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων και ζητημάτων (Dupper, 2013). Για την εκπλήρωση των ανωτέρω προϋποθέσεων, είναι εξαιρετικά ουσιώδες να αναπτυχθούν προγράμματα καταπολέμησης του εκφοβισμού που αφορούν στρατηγικές και πολιτικές σε νομοθετικό και πολιτειακό επίπεδο, όπου θα περιλαμβάνουν και ζητήματα της ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας, περνώντας, κατ' αυτό τον τρόπο, το μήνυμα της μηδενικής ανοχής ως προς τον εκφοβισμό των ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιών και εφήβων και την μη διαπραγματεύσιμη υποχρέωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους φαινόμενα, ανεξαρτήτως των πολιτικών και θρησκευτικών τους πεποιθήσεων (Sadowski, 2016). Ακόμη, η ενίσχυση και ανάπτυξη του προγράμματος «Συμμαχία ομόφυλων και ετερόφυλων» (Gay – Straight Alliance [GAS]), όπου η μαθητική κοινότητα δημιουργεί αυτοδιαχειριζόμενους συλλόγους όπου ΛΟΑΤΚΙ+ και cis – straight μέλη της μαθητικής κοινότητας παρέχουν αλληλοϋποστήριξη, ένα ασφαλές πλαίσιο κοινωνικοποίησης και λειτουργούν με ακτιβιστικό τρόπο ως προς την ομοφοβία, αμφιφοβία και τρανσοφοβία, θα λειτουργήσει προληπτικά στην εμφάνιση της ενδοσχολικής βίας (Dupper, 2013). Ακόμη, άλλη προληπτική πολιτική αποτελεί η διαμόρφωση ασφαλών ζωνών για την ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα με τη χρήση συγκεκριμένων αυτοκόλλητων τόσο στο γραφείο των

εκπαιδευτικών όσο και στις τάξεις, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο πως τα άτομα αυτά είναι θετικά διακείμενα ως προς τα ζητήματα και τις εμπειρίες της συγκεκριμένη κοινότητας (Sadowski, 2016).

Μολαταύτα, αρκετά συχνά δεν δίνεται η δέουσα σημασία στην σημαντικότητα της πρόληψης, έχοντας ως απόρροια η σχολική κοινότητα να αντιμετωπίζει περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς και παρενόχλησης εκ των υστέρων και κυρίως σε ατομικό επίπεδο. Έτσι, ο Olweus (1994, 1997) ως πρωτοπόρος του σχολικού εκφοβισμού, δημιούργησε το πρόγραμμα «Olweus» για την πρόληψη του φαινομένου (The Olweus Bullying Prevention Programme), το οποίο ύστερα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Νορβηγία και στις ΗΠΑ αναφορικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα του, εντοπίστηκε πως μείωσε τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Olweus & Limber, 2010). Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες οικοδομούν ένα φιλόξενο σχολικό κλίμα για όλα τα μέλη της κοινότητας μέσα από την εκδήλωση θετικού ενδιαφέροντος και ζεστασιάς ως προς τη μαθητική κοινότητα, την εφαρμογή αυστηρών ορίων στις μη αποδεκτές συμπεριφορές, την επίδειξη συνέπειας και της μη χρήσης εχθρικών και σωματικών συνεπειών όταν δεν τηρούνται οι κανόνες, με σκοπό την ενίσχυση της θετικής εναλλαγής της συμπεριφοράς, καθώς και με την συμμετοχή όλων των ενηλικών μελών της σχολικής κοινότητας υποδεικνύοντας πρότυπο συμπεριφοράς ως προς τα παιδιά (Limber et al., 2015:204). Οι ανωτέρω αρχές λαμβάνουν χώρα σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τάξης και κοινότητας, με την συμβολή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές/τριες, γονείς κ.ά.) στην αναδόμηση του σχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος, ενώ εξαιρετικής σημασίας αποτελεί ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών, των ψυχολόγων και των συμβούλων εκπαίδευσης στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τον συντονισμό και την συμβουλευτική των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση σοβαρών περιστατικών (Olweus, 1994).

5. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα των ερευνών, τόσο σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο όσο και σε εθνικό, παρουσιάζουν την επισφάλεια που αισθάνονται τα άτομα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας στο σχολικό πλαίσιο, τον εκφοβισμό που βιώνουν λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας του φύλου, των χαρακτηριστικών και της έκφρασης του, ενώ αναδεικνύεται και η αδεξιότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους περιστατικά, καθώς και η συχνά αρνητική στάση τους απέναντι στα ζητήματα της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας (Ηλιοπούλου κ.ά., 2021; Hanson et al., 2019; Rodriguez – Ruben, 2021)

Για την διαμόρφωση ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος είναι επιβεβλημένο να αναπτυχθούν πολιτικές, στρατηγικές και προγράμματα σε νομοθετικό και πολιτειακό επίπεδο. Η θεσμοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας του φύλου θα αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη σχολικών πολιτικών και προγραμμάτων, την επίδειξη μηδενικής ανοχής ως προς το φαινόμενο, καθώς και τη μη διαπραγματεύσιμη εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην διαχείριση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστατικών βίας (Sadowski, 2016). Επιπλέον, η υιοθέτηση καλών πρακτικών, όπως αποτελεί το πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού «Olweus» (The Olweus Bullying Prevention Program [OBPP]), (Limber et al., 2015), η διαμόρφωση ασφαλών ζωνών για την ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητική κοινότητα (LGBTQ Safe Zone), (Sadowski, 2016), καθώς και η ανάπτυξη συμμαχιών μεταξύ ετερόφυλων και ομόφυλων μελών της σχολικής κοινότητας (Gay – Straight Alliance [GAS]), αποτελούν πρακτικές που ωφελούν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και μπορούν να μειώσουν τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας (Dupper, 2013). Για την επιτυχή υλοποίηση των παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται επαρκής γνώση και εκπαίδευση αναφορικά με την προέλευση του φαινομένου και των συνεπειών που ενέχει τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, η παροχή κινήτρου για την εφαρμογή των παρεμβάσεων, καθώς και πόρους (Olweus & Limber, 2010).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., Γραμμενίδης, Κ. (2018). Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα – Έκθεση αποτελεσμάτων: Οι εμπειρίες ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Colour Youth.
- Παπαθανασίου, Ν. & Χρηστίδη, Ο.Ε. (2020). Θεωρητικό πλαίσιο. Επίδραση των διακρίσεων, μειονοτικό στρες, ψυχική ανθεκτικότητα και κοινοτική ψυχολογία. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ε.Ο Χρηστίδη (επίμ.), *Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητα, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου* (σ. 29-53). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστίδη, Ο.Ε., & Παπαθανασίου, Ν. (2020). ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά και έφηβα άτομα. Κατευθύνσεις και οδηγίες για επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και εκπαιδευτικούς. Στο Ν. Παπαθανασίου & Ε.Ο Χρηστίδη (επίμ.), *Συμπερίληψη και Ανθεκτικότητα. Βασικές αρχές ψυχοκοινωνικής στήριξης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητα, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου* (σ. 173 – 189). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Abreu, R.L., Black, W.W., Mosley, D.Y., & Fedewa, A.L. (2016). LGBTQ Youth Bullying Experiences in Schools: The Role of Counsellors within a System of Oppression, *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(3-4), 325 – 342. <http://dx.doi.org/10.1080/15401383.2016.1214092>
- Berry, K. (2018). LGBT Bullying in School: A Troubling relational story. *Communication Education*, 67(4), 502 – 513. DOI: 10.1080/03634523.2018.1506137.
- Brill, S., & Pepper, R. (2008). *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*. San Francisco: Cleis Press.
- Carter, C. (2020). *The New Adolescence: Raising Happy and Successful Teens in an Age of Anxiety and Distraction*. Dallas: Ben Bella Books.
- Collins, R. (2022). The Inflation of Bullying. In C. Donoghue (Ed.), *The Sociology of Bullying: Power, Status, and Aggression among Adolescents*, (pp. 19 – 24). New York University Press.
- Crooks, R., Baur, K., & Widman, L. (2020). *Our Sexuality*. Cengage.
- Dewitt, P. (2012). *Dignity for All. Safeguarding LGBT Students*. Cormin.
- Dunlap, A. (2016). Changes in coming out milestones across five age cohorts, *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 28(1), 20 – 38. DOI: 10.1080/10538720.2016.1124351.
- Dupper, D.R. (2013). *School Bullying. New Perspectives on a Growing Problem*. Oxford Workshop Series.
- Fitzgerald, K.J., & Grossman, K.L. (2017). *Sociology of Sexualities*. SAGE Publications.
- Giocca, G., Solano, C., Nimbi, F. M., & Jannini, E. A. (2020). Transcultural Homo – and Transphobia. In D.L. Rowland & E.A. Jannini (Eds.), *Cultural Differences and the Practice of Sexual Medicine. A Guide for Sexual Health Practitioners*, (pp. 83 – 94). Springer.
- Goodboy, A.K., & Martin, M.M. (2018). LGBT bullying in school: perspectives on prevention. *Communication Education*, 67(4), 513 – 520. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018/1494846>
- Hanson, T., Zhang, G., Cerna, R., Stern, A., & Austin, G. (2019). *Understanding the experience of LGBTQ students in California*. San Francisco, CA: WestEd.
- Harper, C. (2020). *Intersex*. Routledge.
- Jolles, M. (2016). Embodiment. In E. A. Goldberg (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (pp. 361 – 363). California: SAGE Publications.

- LeMaster, B., & Hummel, G. (2018). We, bully: on politicizing compulsory bullying. *Communication Education*, 67(4), 520 – 527. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506138>
- Limber, S.P., Riese, J., Snyder, M.J., & Olweus, D. (2015). The Olweus Bullying Prevention Program. Efforts to Address Risks Associated with Suicide and Suicide – Related Behaviours. In P. Goldblum, D.L. Espelage, J. Chu, and B. Bongar (Eds.), *Youth Suicide and Bullying. Challenges and Strategies for Prevention and Intervention*, (pp. 203 – 125). Oxford University Press.
- Little, J.N. (2001). Embracing Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Youth in School – Based Settings. *Child and Youth Care Forum*, 30, 99 – 110.
- McBride, R.S. (2020). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18 (2), 63 – 134.
- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A., & Solomon, S. (2009). Bullying of Lesbian and Gay Youth: A Qualitative Investigation. *The British Journal of Social Work*, 39, 1598 – 1614.
- Morrow, D.F. (2006). Sexual Orientation and Gender Identity Expression. In D.F. Morrow & L. Messinger (Eds), *Sexual orientation and gender expression in social work practice: Working with gay, lesbian, bisexual and transgender people* (pp. 3 – 17). Columbia University Press.
- Nadal, K. (2017). The SAGE Encyclopedia of Psychology and Gender. SAGE Publications.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171 – 1190.
- Olweus, D. (1997). Bullying/victim problems in school: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495 – 510.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges, *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751 – 780. DOI:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124 – 134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Rodriguez – Ruben, A. (2021). *LGBTQI Inclusive Education Study*. Brussels: IGLYO.
- Rudick, C.K., & Dannels, D.P. (2018). “Yes, and...”: continuing the scholarly conversation about anti – LGBT bullying on K – 12 education. *Communication Education*, 67(4), 528 – 531. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503311>
- Rusell, E.B. & Viggiani, P.A. (2018). Understanding Differences and Definitions: From oppression to sexual health and practice. In M.P. Dentato (Ed.), *Social Work Practice with the LGBTQ community. The intersection of History, Health, Mental Health and Policy Factors* (pp. 26 – 48). New York: Oxford University Press.
- Sadowski, M. (2016). *Safe in not enough: Better Schools for LGBTQ Students*. Harvard Education Press.
- Short, D. (2017). *Am I Safe Here? LGBTQ Teens and Bullying in Schools*. On Point Press.
- Smith, M.J., & Payne, E. (2022). Addressing Queer Youth and Bullying: Sociologically Informed Approaches. In C. Donoghue (Ed.), *The Sociology of Bullying: Power, Status, and Aggression among Adolescents*, (pp. 48 – 75). New York University Press.
- Tollafeld, K.A. (2015). The Elephant in the School: Recognizing Bullying in Other Forms. In C. Boske & A. Osanloo (Eds.), *Students, Teachers, and Leaders Addressing Bullying in Schools*, (pp. 219 – 224). Sense Publishers.
- United Nations. (2017). Intersex [Fact Sheet]. United Nations for LGBTI Equality. <https://unfe.org/wp-content/uploads/2018/10/intersex-English.pdf>
- Wimberly, G.L. (2015). Introduction and Overview. In G.L. Wimberly (Ed.), *LGBTQ Issues in Education. Advancing a Research Agenda*. American Educational Research Association.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ. ΠΑΙΔΙΑ ΣΕ ΚΙΝΔΥΝΟ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ασβεστά Άννα-Χριστίνα

Υπ. Διδάκτωρ, ΕΚΠΑ

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα

Επικ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων αποτελεί ένα επίκαιρο πρόβλημα για τη σύγχρονη κοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο. Το παρόν πόνημα αποτελεί μία περιγραφική φαινομενολογική έρευνα ερειδόμενη στην ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση. Η ερμηνεία του ως φαινομένου εξετάζεται σε νομικό, ψυχολογικό και κοινωνιολογικό επίπεδο και για να επιτευχθεί απαιτείται μία πολυπλοκότητα διεπιστημονικών προσεγγίσεων, καθώς η έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής πλήττει τόσο το άτομο όσο και το κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με το σύγχρονο ευρωπαϊκό δίκαιο ο ανήλικος παραβάτης θεωρείται τόσο θύτης όσο και θύμα. Πολυποικίλες οι κοινωνιολογικές σχολές και θεωρίες που εστιάζουν στους κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των νέων μέσα από ομάδες, θεσμούς και πρότυπα. Βάσει αυτών στην πρόληψη του φαινομένου κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των «άλλων» και η ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, όπως η σχέση σχολείου – οικογένειας. Όσον αφορά στην αντιμετώπισή του, έναν βασικό σκόπελο αποτελεί η απόκρυψη παραβατικών συμπεριφορών είτε από τα θύματα και τους οικείους τους, είτε από τις οικογένειες των δραστών ή και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: Παραβατικότητα ανηλίκων, αντικοινωνική συμπεριφορά, πρόληψη, παράγοντες κινδύνου ή πρόληψης.

1.Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία ραγδαία αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων γεγονός που απασχολεί τόσο τους ειδικούς όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι καθημερινές καταγγελίες βίαιων περιστατικών, που λαμβάνουν χώρα όχι μόνο στα ελληνικά σχολεία αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο, μας προβληματίζουν ιδιαίτερα. Μελετώντας τα περιστατικά που δημοσιεύονται τακτικά στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκδηλώσεις παραβατικής, και μάλιστα βίαιης, συμπεριφοράς βαίνουν ολοένα και αυξανόμενες. Η παραβατικότητα των ανηλίκων όχι μόνο προβάλλεται διαρκώς από τα ΜΜΕ αλλά καθίσταται αντιληπτή καθημερινά και από όλους όσοι εργάζονται με παιδιά και εφήβους, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί κλπ. Οι τίτλοι των άρθρων είναι χαρακτηριστικοί: «*Μαθητής πήγε με μαχαίρια στο σχολείο του και απείλησε τη δασκάλα*», «*Αναστάτωση στα Τρίκαλα: Μαθητής έβγαλε μαχαίρι και απείλησε καθηγητή και τους συμμαθητές του*», «*Λάρισα: Ανήλικοι χτύπησαν συμμαθητή τους-Τρίτη φορά που έφαγε μπουινές στο πρόσωπο*», «*Μεσσήνη: 14χρονος επιτέθηκε σε συμμαθητή του με σουγιά στο προαύλιο του σχολείου*» κλπ. (Δημήνας, 2023· Φωτιάδη, 2023· Alfavita, 2024· IN, 2024· Ρίστα, 2024). Οι ανήλικοι παραβάτες αποτελούν μία από τις πιο ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού, καθώς η εμπλοκή τους με το σύστημα της ποινικής δικαιοσύνης συνήθως λειτουργεί στιγματιστικά και όχι αναμορφωτικά

(Γιαννοπούλου & Τσομπάνογλου, 2003). Αυτό συνεπάγεται την υιοθέτηση στρεβλών προτύπων και συμπεριφορών και επιφέρει δυσκολία στην επαναπροσαρμογή τους στο κοινωνικό πλαίσιο (Φουράκη, 2004:25).

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρηθεί μία αδρομερής αναφορά στο φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων καθώς και των παραγόντων που συμβάλλουν είτε επιβαρυντικά είτε προστατευτικά σε αυτό. Επιπρόσθετα, θα γίνει μία συνοπτική παρουσίαση του ισχύοντος συστήματος δικαίου ανηλίκων και θα επισημανθούν οι δυσκολίες που ενέχει η εφαρμογή του.

2.Κυρίως μέρος

2.1. Η παραβατική συμπεριφορά στην παιδική ηλικία

Ο προσδιορισμός, η πλαισίωση και η ερμηνεία της έννοιας της παιδικής παραβατικότητας καθίσταται ένα απαιτητικό εγχείρημα. Αρχικά, γιατί αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο εξαρτάται ουσιαστικά από τις κοινωνικές αντιλήψεις και αξίες της κοινωνίας αναφοράς, αλλά και από τα προσωπικά συμφέροντα αυτού που αξιολογεί μία συμπεριφορά ως τέτοια (Κοντοπούλου, 2016) και έπειτα γιατί δεν παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο μία ταύτιση των θεωρήσεων και των αντιλήψεων ως προς τις συμπεριφορές που θεωρούνται παραβατικές.

Επιχειρώντας να την ορίσει και να την περιγράψει κανείς θα μπορούσε να ισχυριστεί πως αφορά στη δυσκολία αποδοχής και ενστερνισμού προτύπων και τήρησης των κανόνων που έχει θέσει μία κοινωνία προκειμένου να λειτουργεί με τρόπο ομαλό το κοινωνικό σύνολο. Καθώς όμως η εφαρμογή των προτύπων και των κανόνων αυτών δεν είναι δεδομένη, ασκείται στους δρώντες ένας «κοινωνικός έλεγχος», ένα σύνολο, δηλαδή, μηχανισμών, καθοδήγησης, πρόληψης, καταστολής και ελέγχου μέσω των οποίων η κοινωνία διασφαλίζει ότι τα μέλη της θα συναινέσουν και θα συμμορφωθούν στους κανόνες που έχει θέσει και βάσει των οποίων λειτουργεί. (Δασκαλάκης, 2017). Η παραβατική συμπεριφορά, λοιπόν, αφορά στην απόκλιση από το κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτό και μπορεί να ερμηνευτεί μέσω των νοημάτων που της αποδίδονται από κάθε κατασκευασμένη κοινωνική πραγματικότητα (Δασκαλάκης, 2017). Ασφαλώς, οι ποιοτικές αλλά και οι ποσοτικές διαφορές που χαρακτηρίζουν τα περιθωριακά στοιχεία σε μία κοινωνία καταδεικνύουν και την ανάγκη για κοινωνική αναδιοργάνωση. Στη σύγχρονη εποχή οι προτεινόμενες προς εφαρμογή εκπαιδευτικές, προνοιακές και κοινωνικές πολιτικές συγκλίνουν σε μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου κατ' ουσίαν παιδαγωγικές, καθώς έχει αποδειχθεί ότι πολλά από τα προβλήματα που σχετίζονται με την παραβατικότητα των ανηλίκων οφείλονται κατά κύριο λόγο στην παραμέληση ή στην πλημμελή άσκηση αγωγής από τους αρμόδιους φορείς (Ιωαννίδη, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, ειδικά για την Ελλάδα, βάσει των νομικών όρων και συγκεκριμένα του άρθρου 121ΠΚ, αναφερόμαστε σε παραβατικότητα και όχι σε εγκληματικότητα ανηλίκων, όταν οι παραβάτες βρίσκονται μεταξύ του δωδέκατου και του δέκατου όγδοου έτους της ηλικίας τους συμπληρωμένων βάσει του Ν. 4619/2019(ΦΕΚ 95/Α/11-6-2019). Εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους, τα παιδιά έχουν μειωμένο καταλογισμό ευθυνών των πράξεών τους, καθώς η ανηλικότητά τους χαρακτηρίζεται από την έλλειψη συναίσθησης των συνεπειών των ενεργειών τους ως συνακόλουθο της υπό διαμόρφωση προσωπικότητάς τους (Πιτσελά, 2018). Σύμφωνα με το άρθρο 14 του ποινικού κώδικα, λοιπόν, εφόσον δεν μπορούν να καταλογιστούν ευθύνες σε κάποιο άτομο, δεν μπορεί να γίνεται αναφορά σε εγκληματική συμπεριφορά. Πέραν τούτου, η αναγωγή ενός παιδιού ή εφήβου σε εγκληματία λειτουργεί στιγματιστικά για το άτομο και δύναται να δημιουργηθούν σκόπελοι στην περαιτέρω προσωπική του ανάπτυξη και κοινωνική προσαρμογή (Τάτση, 2012· Κωνσταντίνου, 2016).

Ο όρος 'juvenile delinquency', ο οποίος μεταφράστηκε ως νεανική παραβατικότητα, ξεκίνησε να απασχολεί την εγκληματολογική σκέψη τον 19^ο αιώνα. Συγκεκριμένα εισήχθη στην Αγγλία το 1815 και πλέον χρησιμοποιείται σχεδόν σε όλες τις χώρες του κόσμου. Στην πραγματικότητα, με την

υιοθέτηση του όρου παραβατικότητα διευρύνθηκε η επιβολή των μέτρων κατά των ανηλίκων, καθώς σηματοδοτούνται τα κοινωνικά ανεκτά όρια και κανόνες, ενώ ταυτόχρονα καταδεικνύεται πως ο ανήλικος δεν είναι ένας ώριμος εγκληματίας. Για αυτόν τον λόγο και το σύγχρονο ευρωπαϊκό δίκαιο θεωρεί τον ανήλικο παραβάτη τόσο θύτη, όσο και θύμα (Ζαραφονίτου, 2004).

Η εφηβεία ορίζεται ως ένα βιολογικό, ψυχικό και κοινωνικό φαινόμενο που αφορά στη μεταβατική περίοδο μεταξύ της παιδικότητας και της κατάληξης στην ώριμη ενηλικότητα κατά την οποία αλλάζουν η αυτοεικόνα του ατόμου, οι σχέσεις με την οικογένειά του και τους φίλους του αλλά και οι αντιλήψεις του αναφορικά με την κοινωνική του θέση και τους κοινωνικούς ρόλους που καλείται να αναλάβει (Φουράκη, 2004). Είναι γεγονός πως παρά τη στάση προστασίας που γίνεται προσπάθεια να τηρηθεί απέναντί τους, οι ανήλικοι στην καθημερινότητά τους επηρεάζονται από τις εκάστοτε οικογενειακές, κοινωνικές αλλά και οικονομικές συνθήκες σχεδόν στον ίδιο βαθμό με τους ενήλικες. Αυτό, πρακτικά, σημαίνει ότι ως προς την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών, οι ανήλικοι θεωρείται ότι μπορούν να αποβούν τόσο επικίνδυνοι όσο και οι ενήλικες (Αδαμόπουλος, 2004). Αν λοιπόν σε αυτή την εξελικτική φάση διαταραχθούν οι ισορροπίες στη ζωή του νέου ατόμου ενδέχεται – μεταξύ άλλων συμπεριφορών – να προκύψει και η παραβατικότητα. Σύμφωνα με τον Αδαμόπουλο (2004), η νεανική παραβατικότητα αποτελεί μία κατάσταση «δυσλειτουργίας», στην οποία βρίσκεται ο ανήλικος και η οποία καταδεικνύει την αποτυχία, κυρίως της οικογένειας, αλλά και κάθε άλλου θεσμού, που είναι σε θέση να προστατέψει και να συμβάλει στη φυσιολογική ανάπτυξη των ανηλίκων.

2.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή στις σημαντικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες για την παραβατικότητα στην παιδική ηλικία

Πολυποίκιλες οι κοινωνιολογικές σχολές και θεωρίες, που φαίνεται να εστιάζουν στους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των νέων μέσα από ομάδες, θεσμούς και πρότυπα και παρουσιάζονται αδρομερώς στη συνέχεια.

Ο Hirshi (1969), ως εκφραστής της σχολής του κοινωνικού ελέγχου, χρησιμοποίησε στη θεωρία του τον όρο «δεσμοί» για να εξηγήσει την αποδοχή των κοινωνικών κανόνων από την πλειοψηφία των κοινωνικών μελών. Απέδειξε ότι όσο πιο χαλαροί είναι οι δεσμοί των νέων ατόμων με τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους, με το σχολείο και τους φίλους τους και σε συνάρτηση με την τάση αμφισβήτησης της καθεστηκυίας τάξης και της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, τόσο πιο εύκολη είναι η εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών. Αυτό οφείλεται, εν πολλοίς, στην αδιαφορία του ατόμου για την κοινωνική επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία, εφόσον και το αίσθημα ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο απουσιάζει (Λαμπροπούλου, 1994). Βασικό αίτιο αυτής της αδιαφορίας αποτελεί η προβληματική κοινωνικοποίηση του ατόμου, πράγμα που αποκλείει την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της αυτοσυγκράτησης, η οποία θεωρείται θεμελιώδης για τη ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Φαρσεδάκης, 2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολιτιστικής παρέκκλισης, τον σπουδαιότερος παράγοντα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς αποτελεί η συναναστροφή με παραβατικούς συντρόφους και η υιοθέτηση των αξιών τους (Χαΐδου, 1996· Φαρσεδάκης, 2005). Σύμφωνα με τον Matza (1961) οι ανήλικοι παραβάτες δεν εξαναγκάζονται από κάποιον συγκεκριμένο παράγοντα, αλλά μάλλον παρασύρονται από τις καταστάσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν και τα άτομα με τα οποία θα συγχρωτιστούν όταν βρεθούν στον δρόμο τους. Σε αυτό το στάδιο θα εξαρτηθεί από τις «τεχνικές εξουδετέρωσης» ηθικών αρχών που έχουν αναπτύξει και μέσω των οποίων αρνούνται να αναλάβουν τις ευθύνες τους, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν ελαφρυντικά στον εαυτό τους και δικαιολογούν απόλυτα τις πράξεις τους (Χαΐδου, 1996· Φαρσεδάκης, 2016).

Ο Cohen (1955) με τη σειρά του ισχυρίζεται ότι η δημιουργία μίας «υποκοουλτούρας» αποτελεί μία τεχνική εξουδετέρωσης, καθώς το μέλος της ομάδας με την υποστήριξη των υπόλοιπων μελών απαλλάσσεται από δισταγμούς και αμφιβολίες. Συνακόλουθα ο Sutherland (1970) μέσω της θεωρίας του διαφορικού συγχρωτισμού υποστηρίζει ότι η παραβατική συμπεριφορά είναι επίκτητη και

μαθαίνεται στα άτομα από τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν στα πλαίσια της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Μάλιστα σημειώνει ότι μέσω αυτών των συναναστροφών διδάσκονται τους τρόπους διάπραξης παραβάσεων και αποκτούν κίνητρα για τη δράση τους. Ως βασικότερη αιτία της εκδήλωσης μίας ανάλογης συμπεριφοράς θεωρεί την πολιτισμική σύγκρουση (Χαΐδου, 1996· Φαρσεδάκης, 2016).

Η σχολή του λειτουργισμού εκπροσωπήθηκε κυρίως από τον T. Parsons θέση του οποίου ήταν πως το κοινωνικό σύστημα αποτελεί ένα σύνολο ατόμων τα οποία αλληλεπιδρούν, έχοντας ως απώτερο στόχο να μεγιστοποιούν τις παροχές και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις καταστάσεις, στις οποίες υπόκεινται εργαζόμενοι συλλογικά και χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους (Κατριβέσης, 2004:42-43). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς θεωρείται συνέπεια μίας δυσλειτουργίας του κοινωνικού συστήματος. Αυτό σύμφωνα με τους δομολειτουργιστές οδηγεί σε κοινωνικά προβλήματα, καθώς τα κοινωνικά υποκείμενα δυσκολεύονται να ενσωματωθούν και να διαμορφώσουν μία συλλογική ταυτότητα αφού αισθάνονται κοινωνικά αλλοτριωμένα (Hughes & Kroehler, 2007:82-84).

Βάσει της μαρξιστικής προσέγγισης το έγκλημα θεωρείται ότι απορρέει από τις οικονομικές ανισότητες που παρατηρούνται στις ταξικές καπιταλιστικές κοινωνίες. Αυτή η κοινωνική σύγκρουση που δημιουργείται μεταξύ των κοινωνικών μελών θεωρείται ως η κυρίαρχη αιτία της εγκληματογέννησης. Για τη ριζοσπαστική σχολή, το έγκλημα αποτελεί μία αντικειμενική κοινωνική παθολογία, που αφορά στην οργάνωση των καπιταλιστικών κοινωνικών δομών και τον εγωκεντρισμό, που αυτή προκαλεί, ενώ δεν οφείλεται καθόλου στην ανθρώπινη φύση. Η εξουσία είναι που φέρει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης, καθώς εκμεταλλεύεται την εργατική τάξη και η αντίδραση προς αυτήν είναι στην πραγματικότητα μία πράξη αναγκαία και δικαιολογημένη. Το σύστημα της ποινικής δικαιοσύνης αποτελεί εργαλείο της άρχουσας τάξης και γι' αυτό ποινικοποιεί τις συμπεριφορές εκείνες, που μπορεί να βλάψουν τα συμφέροντά της, με αποτέλεσμα να δημιουργεί «παραβάτες» (Χαΐδου, 1996:233).

2.3. Το σύστημα της ποινικής δικαιοσύνης στην αντιμετώπιση της παιδικής παραβατικότητας

Το παιδί ως άτομο προστατεύεται από την οικογένεια και το κράτος. Σε περίπτωση που διαπράξει κάποιο αδίκημα μέχρι την ηλικία των 15 ετών την αποκλειστική ευθύνη φέρουν οι γονείς του ή οι κηδεμόνες του, ενώ δεν εκτίει καμία ποινή σε οποιοδήποτε ίδρυμα. Με την τροποποίηση του άρθρου 122 του Ποινικού Κώδικα με τον νέο Νόμο 5090/2024 αρχικά λαμβάνονται αναμορφωτικά μέτρα, όπως η υπεύθυνη ανάθεση της επιμέλειας στους γονείς, τους επιτρόπους του, σε ανάδοχη οικογένεια, σε ιδρύματα ή επιμελητές ανηλίκων. Επιπλέον, συνδιαλλάσσεται με το θύμα με σκοπό την έκφραση συγγνώμης και επιβάλλεται παρακολούθηση κοινωνικών, ψυχολογικών ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Από την ηλικία των 15 ετών συμπληρωμένων μέχρι και την ηλικία των 21 ετών μη συμπληρωμένων ο παραβάτης τιμωρείται προσωπικά και μπορεί να εκτίσει ποινή είτε σε κάποιο ίδρυμα είτε σε κάποιον άλλο καθορισμένο ελεγχόμενο χώρο. Αν κριθεί σκόπιμο ο παραβάτης μπορεί να παραμείνει σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων μέχρι και την ηλικία των 25 ετών (ΦΕΚ 30/Α/23-2-2024).

Για το σύστημα της ποινικής δικαιοσύνης η αντιμετώπιση της παραβατικότητας των ανηλίκων δεν έχει τιμωρητικό, αλλά παιδαγωγικό και αναμορφωτικό χαρακτήρα, καθώς πρώτα από όλα το δίκαιο ανηλίκων ενδιαφέρεται για το συμφέρον του ανηλίκου (Τάτση, 2012:95). Σκοπός είναι να προσδιοριστούν οι συνθήκες που οδήγησαν τον ανήλικο στη διάπραξη της παραβατικής συμπεριφοράς και τα μέτρα που λαμβάνονται να λειτουργήσουν προς όφελος της ομαλής επανακοινωνικοποίησής του. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν ενδιαφέρει η παραβατική πράξη καθαυτή και για αυτό το σύγχρονο δίκαιο ανηλίκων έχει ξεφύγει από την αυστηρή δικαστική λογική. Στόχος είναι μέσα από την επιλογή των κατάλληλων παρεμβάσεων και την εμπλοκή των κατάλληλων επαγγελματιών ψυχικής υγείας να επιτευχθεί η ολική κοινωνική επανένταξη του νεαρού ατόμου (Αδαμόπουλος, 2004:6· Τάτση, 2012:93).

Όσον αφορά στην Ελλάδα έχουν γίνει προσπάθειες βελτίωσης των σχετικών θεσμών αλλά ακόμα χρειάζονται πολυποίκιλες αναπροσαρμογές (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2004:150). Με τον ν. 3189/2003 διατυπώθηκαν εκ νέου τίτλοι και όροι που είχαν περισσότερο στιγματιστικό χαρακτήρα και έγιναν τροποποιήσεις ως προς τα αναμορφωτικά μέτρα που προβλέπονται. Σκοπός του νέου συστήματος είναι να περιοριστούν οι αυστηρές ποινές και οι περιπτώσεις επιβολής στέρησης της ελευθερίας του ανηλίκου με τις συνακόλουθες στιγματιστικές συνέπειες που αυτή επιφέρει για το νεαρό άτομο. Πολλά από τα αναμορφωτικά αυτά μέτρα εφαρμόζονται ήδη στο εξωτερικό εδώ και αρκετά χρόνια και εμφανίζουν θετικά αποτελέσματα (Αλεξάκης, 2004:11-12· Τάτση, 2012:95).

Παρόλο που υπάρχει η δυνατότητα της επιβολής αναμορφωτικών μέτρων από τους δικαστές, φαίνεται πως τα προβλήματα που υπάρχουν στην υλικοτεχνική υποδομή, οι ελλείψεις σε κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό καθώς και η πενιχρή χρηματοδότηση αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην ποιοτική εφαρμογή τέτοιων μέτρων. Αυτό, βέβαια, έχει ως αποτέλεσμα τον εγκλεισμό των ανηλίκων σε ιδρύματα «κλειστού» τύπου, στα οποία δεν καλύπτονται οι ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού (Γιαννοπούλου & Τσομπάνογλου, 2003).

2.4. Παράγοντες κινδύνου και πρόληψης για την εμφάνιση της παραβατικότητας κατά την παιδική ηλικία

Η παραβατικότητα των ανηλίκων εμφανίζεται, όπως προαναφέρθηκε, ως σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που οφείλεται σε μία πληθώρα παραγόντων κανένας εκ των οποίων δεν έχει αποδειχθεί ότι μπορεί μεμονωμένα να οδηγήσει σε τέτοιου είδους αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ακριβώς λόγω του σύνθετου χαρακτήρα του η παραβατικότητα των ανηλίκων έχει προσεγγιστεί από πληθώρα θεωριών και ερευνών με σκοπό να γίνει προσπάθεια ερμηνείας του αλλά και για να προσδιοριστούν εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εμφάνισή του. Θεωρητικά, λοιπόν, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται, ως επί το πλείστον, στα ατομικά χαρακτηριστικά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ασφαλώς, έχει παρατηρηθεί ότι οι πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς αυξάνονται προοδευτικά με την αύξηση των παραγόντων κινδύνου (Βαλμά, 2004· Τάτση, 2012).

Εντούτοις τα εξαγόμενα συμπεράσματα των σχετικών μελετών και της καθημερινής εμπειρίας, αναδεικνύουν ορισμένους από αυτούς ιδιαιτέρως σημαντικούς και καθοριστικούς, είτε μεμονωμένα, είτε συνδυαστικά με άλλους. Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές (Φαρσεδάκης, 2016· Ξενούλη κ.α., 2022), οι περισσότερο επιβαρυντικοί παράγοντες σχετίζονται με την ανεπάρκεια της οικογενειακής φροντίδας και των θεσμών. Η συνακόλουθη παραμέληση του παιδιού, καθώς επίσης και η δυσλειτουργική, αντικοινωνική ή/και εγκληματική συμπεριφορά των ενήλικων μελών της, που είναι υπεύθυνα για την ανατροφή των παιδιών (βία, παραμέληση, αδύναμος δεσμός μητέρας-βρέφους, η εγκληματικότητα των ίδιων των γονέων ή αδελφών κλπ.) (· Κουράκης, 2000· Βαλμά, 2004· Ξενούλη κ.α., 2022). Η κακοποίηση των παιδιών από τα μέλη της οικογένειάς τους, η πρόσβαση σε όπλα και ναρκωτικές ουσίες, αλλά και η οποιαδήποτε επαφή με καταστάσεις βίας φαίνεται ότι δύνανται να πυροδοτήσουν ανάλογες συμπεριφορές παιδιών από την πολύ τρυφερή τους ηλικία, ενώ τα παιδιά που φτάνουν σε υπηρεσίες πρόληψης είναι συνήθως μέλη τέτοιων οικογενειών με πολλά προβλήματα (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2004· Βαλμά, 2004· Κωνσταντίνου, 2016). Έχει παρατηρηθεί ότι όσο τα οικονομικά προβλήματα αυξάνονται, τόσο μειώνεται η ανεκτικότητα που δείχνουν σε αυτά, με συνέπεια τα παιδιά να αντιδρούν και να αρνούνται να συνεργαστούν οπότε κάθε προσπάθεια παρέμβασης αποτυγχάνει (Σπινέλλη & Λούτση, 1991).

Στον αντίποδα, η καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου δύναται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση ενός ισορροπημένου και υγιούς κοινωνικά ατόμου. Βασικό παράγοντα πρόληψης εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών σε πρώτη φάση αποτελεί το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Καθένας από τους μαθητές ή τις μαθήτριες διαφέρει από τους άλλους συναισθηματικά, γνωστικά ή/και κοινωνικά. Αυτό, ασφαλώς, σημαίνει ότι είναι επιβεβλημένη η ευελιξία του εκπαιδευτικού και η

υιοθέτηση διαφορετικών τεχνικών διαχείρισης της κάθε περίπτωσης (Στυλιανού, 2020). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν θα μπορούσε να παραγνωριστεί η συμβολή της οικογένειας στην πρόληψη ή/και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η αναζήτηση συμβουλευτικής υποστήριξης και η διάθεση συνεργασίας με το σχολείο μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών (Στυλιανού, 2020· Λαμπροπούλου, 2023).

3. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την προσπάθεια αυτή κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως ένας βασικός σκόπελος στην αποτροπή και την καταπολέμηση φαινομένων νεανικής παραβατικότητας αποτελεί η απόκρυψη των παραβατικών συμπεριφορών από τα ίδια τα θύματα, από τους δράστες ή τις οικογένειές τους, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, που φαίνεται να εθελotuφλεί ή να αρνείται να αποδεχθεί την έκταση, την ευρύτητα και τη σημασία του εν λόγω φαινομένου. Λόγω αυτής της απόκρυψης-συγκάλυψης βρισκόμαστε, συνεπώς, αντιμέτωποι με την αφανή εγκληματικότητα ανηλίκων, δηλαδή τον «σκοτεινό αριθμό», ο οποίος δεν καταγράφεται από τις αρμόδιες αρχές και δεν μπορεί να καταχωριστεί στους στατιστικούς πίνακες, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε την πραγματική του έκταση παρόλο που φαίνεται να υπάρχει αυξητική τάση.

Όμως, σύμφωνα με την Αγάθωνος-Γεωργοπούλου (2004) αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων σχετίζεται με την ευρύτερη ιδεολογική τοποθέτηση που διαπνέει μία κοινωνία. Πρωτίστως αφορά στην αντιμετώπιση των ανηλίκων ως υποκείμενα δικαιωμάτων κάτι που αποτελεί και τον κολοφώνα της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και της εθνικής νομοθεσίας των περισσότερων κρατών στο διεθνές κοινωνικο-πολιτικό σκηνικό. Βαθμιαία επήλθε η συνειδητοποίηση ότι οι παραβατικοί έφηβοι δεν αποτελούν μικρογραφία των ενηλίκων, αλλά είναι άνθρωποι με μοναδική προσωπικότητα και έχουν πληθώρα ψυχοκοινωνικών αναγκών. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να αντιμετωπίζονται εξατομικευμένα και ολιστικά. Οι ανήλικοι παραβάτες αποτελούν μία από τις πιο ευαίσθητες ομάδες και, παρόλο που οι παραβάσεις του νόμου από τους ανήλικους εκδικάζονται από δικαστήρια με ειδική δικαιοδοσία, η εμπλοκή τους με το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης τις περισσότερες φορές μόνο αναμορφωτική δεν μπορεί να θεωρηθεί. Στην πραγματικότητα ο τελικός στόχος είναι να ενεργοποιηθούν τα μέτρα κοινωνικού ελέγχου για την πρόληψη της υποτροπής και την κοινωνική ένταξη των ανηλίκων, μεταβιβάζοντάς τους θετικά κοινωνικά πρότυπα δίχως τιμωρητικό χαρακτήρα, αφού, συνήθως, είναι ακόμα εύπλαστοι χωρίς αποκρυσταλλωμένες αντιλήψεις, (Κουράκης, 1986· Κουράκης, 2011· Ιωαννίδη, 2002· Τάτση, 2012).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (2004). Κακοποίηση-παραμέληση του παιδιού και παραβατικότητα συγκοινωνούνται δοχεία. *Ψυχολογία*, Vol 11 (No 21), 141-161. Ανακτήθηκε 6 Απριλίου, 2022, από Πάνδημος - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, Πάντειο Πανεπιστήμιο (panteion.gr)
- Αδαμόπουλος, Α. (2004). Παιδική ηλικία και δίκαιο ανηλίκων από την σκοπιά του ευρωπαϊκού νομικού πολιτισμού. *Κλίμακα-Αφιερώματα* (τεύχ. 6), 5-6. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2022, από afieromata6.qxd (klimaka.org.gr)
- Αλεξάκης, Γ. (2004). Ο νέος νόμος 3189/2003 για τη μεταχείριση των ανηλίκων παραβατών. *Κλίμακα-Αφιερώματα* (τεύχ. 6), 10-16. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2022, από afieromata6.qxd (klimaka.org.gr)
- Alfavita Newsroom (2024, Μάρτιος 25). Μαθητής πήγε με μαχαίρια στο σχολείο του και απείλησε τη δασκάλα. *Alfavita*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2024, από Μαθητής πήγε με μαχαίρια στο σχολείο του και απείλησε τη δασκάλα | Alfavita

- Βαλμά, Β. (2004). Ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ανήλικων παραβατών. *Κλίμακα-Αφιερώματα* (τεύχ. 6), 30-33. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2022, από [afieromata6.qxd\(klimaka.org.gr\)](http://afieromata6.qxd(klimaka.org.gr))
- Γιαννοπούλου, Ι. & Τσομπάνογλου, Γ. (2005). Νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα. Στο Γιαννοπούλου, Ι., Κορρές, Γ. & Τσομπάνογλου, Γ. (επιμ.). *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 279-290.
- Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δημήνας, Δ. (2023, Απρίλιος 6). Οι ανήλικοι, εμείς και η εγκληματικότητα. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2024, από [Οι_ανήλικοι_εμείς_και_η_εγκληματικότητα_|_Η_ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ\(kathimerini.gr\)](http://Οι_ανήλικοι_εμείς_και_η_εγκληματικότητα_|_Η_ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ(kathimerini.gr))
- Ζαραφωνίτου, Χ. (2004). *Εμπειρική εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 50-66.
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου, 2020, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Ιωαννίδη, Β. (1999). Τα Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων στην Ελλάδα. *Παρνασσός* (τόμ. ΜΑ΄), 300-325. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2022, από [ΤΑ_ΙΔΡΥΜΑΤΑ_ΑΓΩΓΗΣ_ΑΝΗΛΙΚΩΝ_ΣΤΗΝ_ΕΛΛΑΔΑ_\(Πρ._«Αναμορφωτικά_Καταστήματα»\)-_PDF_Free_Download\(docplayer.gr\)](http://ΤΑ_ΙΔΡΥΜΑΤΑ_ΑΓΩΓΗΣ_ΑΝΗΛΙΚΩΝ_ΣΤΗΝ_ΕΛΛΑΔΑ_(Πρ._«Αναμορφωτικά_Καταστήματα»)-_PDF_Free_Download(docplayer.gr))
- Ιωαννίδη, Β. (2002). Η εκπαίδευση ως μέσο αποτροπής κοινωνικού αποκλεισμού: η περίπτωση των Ιδρυμάτων Αγωγής ανηλίκων. Στο Α.Ε. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος, Κ. Χάρης & Ν.Δ. Ζούκης (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000*, 738-753. Αθήνα: Ατραπός. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2022, από [Η_εκπαίδευση_ως_μέσο_αποτροπής_κοινωνικού_αποκλεισμού\(uoa.gr\)](http://Η_εκπαίδευση_ως_μέσο_αποτροπής_κοινωνικού_αποκλεισμού(uoa.gr))
- Κατριβέσης, Ν. (2004). *Κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg, 21-66, 181-204.
- Κοντοπούλου, Ε. (2016). Ο ποινικός στιγματισμός του ανηλίκου και η επίδρασή του στη δευτερογενή περέκκλιση. Στο Μ. Γασπαρινάτου (επιμ.). *Εγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, Αθήνα: Σάκκουλα, 2082-2117. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2022, από [Ο_ποινικός_στιγματισμός_του_ανηλίκου_και_η_επίδρασή_του_στη_δευτερογενή_παρέκκλιση_-_Crime_in_Crisis\(crime-in-crisis.com\)](http://Ο_ποινικός_στιγματισμός_του_ανηλίκου_και_η_επίδρασή_του_στη_δευτερογενή_παρέκκλιση_-_Crime_in_Crisis(crime-in-crisis.com))
- Κουράκης, Ν. (1986). Ανήλικοι παραβάτες και ποινική δικαιοσύνη. *Νομικό Βήμα, Vol34*, 175-179. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2022, από [ΑΝΗΛΙΚΟΙ_PARAVATES_KAI_POINIKH_DIKAIOSYNIH.pdf\(crime-in-crisis.com\)](http://ΑΝΗΛΙΚΟΙ_PARAVATES_KAI_POINIKH_DIKAIOSYNIH.pdf(crime-in-crisis.com))
- Κουράκης, Ν. (1989). *Δίκαιο ανηλίκων και δικαιώματα του ανθρώπου, Παλαιότερες και νεότερες τάσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό*. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2022, από [1.pdf\(courakis.gr\)](http://1.pdf(courakis.gr))
- Κουράκης, Ν. (1991). Σύγχρονος πολιτισμός και ανομία των νέων. *Εγκληματολογικοί ορίζοντες* (75-97). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Κουράκης, Ν. (1997). Η πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων στην Ελλάδα. *Αντεγκληματική πολιτική και δικαιώματα του ανθρώπου*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλα, 63-76.
- Κουράκης, Ν. (2000). Παραβατικότητα εφήβων 1983-1996, συμπεράσματα μιας έρευνας. *ΠοινΔικ, Vol 3*, 185-186. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2022, από [S021000982_1901081300001.pdf\(crime-in-crisis.com\)](http://S021000982_1901081300001.pdf(crime-in-crisis.com))
- Κουράκης, Ν. (2011). *Ο παραβατικός έφηβος*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2022, από [Ο_Παραβατικός_Έφηβος\(courakis.gr\)](http://Ο_Παραβατικός_Έφηβος(courakis.gr))
- Κουράκης, Ν., Ζαγούρα, Π. & Γαλανού, Μ. (2005). Έρευνα για την ομαδική παραβατικότητα μαθητών λυκείου σε σχολεία των Αθηνών. *Παραβατικές ομάδες και συμμορίες ανηλίκων στην περιοχή των Αθηνών*, 461-474. Αθήνα: Σάκκουλα. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2022, από [PARABATIKOTHTA_MATHITON_LYKEIOY.pdf\(crime-in-crisis.com\)](http://PARABATIKOTHTA_MATHITON_LYKEIOY.pdf(crime-in-crisis.com))

- Κωνσταντίνου, Ζ. (2016). Παραβατικότητα ανηλίκων, ποινική δικαιοσύνη ανηλίκων και κρίση. Στο Μ. Γασπαρινάτου (επιμ.). *Εγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, Αθήνα: Σάκκουλα, 1863-1882. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2022, από Ο ποινικός στιγματισμός του ανηλίκου και η επίδρασή του στη δευτερογενή παρέκκλιση - Crime in Crisis (crime-in-crisis.com)
- Λαμπροπούλου, Ε. (1994). *Κοινωνικός έλεγχος του εγκλήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λαμπροπούλου, Ε. (2023, Νοέμβριος 25). Νεανική παραβατικότητα: ο πυρετός μιας κοινωνίας. *K Report*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2024, από kreport.gr/2023/11/25/neaniki-paravatikotita-o-pyretos-mias-koinonias/
- Ξενούλη, Γ., Βουδούρη, Α. & Μαντάς, Ν. (2022). Παραβατικότητα ανηλίκων, αιτιολογικοί παράγοντες, πρόληψη, διαχείριση του φαινομένου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Vol 24*, 59-72.
- Πιτσελά, Α. (2018). Η εξέλιξη του ελληνικού ποινικού δικαίου ανηλίκων. Στο Ε. Λαμπροπούλου, Σ. Παπαμιχαήλ & Π. Σχίζα (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις αντεγκληματικής πολιτικής προς τιμήν του Ομότιμου Καθηγητή Εγκληματολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών κ. Αντώνη Δ. Μαγγανά*, 507-530. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2022, από Η εξέλιξη του ελληνικού (ποινικού) δικαίου ανηλίκων - ΙΚΕΕ / Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Βιβλιοθήκη (auth.gr)
- Σπινέλλη, Κ. Δ. & Λούτση, Ζ. (1991). Κοινωνική ανισότητα και ηθική παρεκτροπή ανηλίκων. *Αφιέρωμα στη μνήμη Ηλίας Δασκαλάκη (τόμ. 1)*, Αθήνα, 604-624. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2022, από Πάνδημος - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, Πάντειο Πανεπιστήμιο (panteion.gr)
- Στυλιανού, Μ. (2020, Δεκέμβριος 29). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά. *Παιδεία News*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2024, από Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά (paideia-news.com)
- Συμεωνίδης, Β. & Παπαδοπούλου, Β. (2020). Η μάθηση ως εμπειρία. Μία φαινομενολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα με τη χρήση βινιετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τόμ. 70*, 143-158. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2024, από Τόμ. 70 (2020) | Παιδαγωγική Επιθεώρηση (uom.gr)
- Σύνταξη ΙΝ (2023, Οκτώβριος 10). Αναστάτωση στα Τρίκαλα: μαθητής έβγαλε μαχαίρι και απείλησε καθηγητή και τους συμμαθητές του. *ΙΝ*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2024, από [Αναστάτωση στα Τρίκαλα: Μαθητής έβγαλε μαχαίρι και απείλησε καθηγητή και τους συμμαθητές του | in.gr](https://in.gr/αναστατωση-στα-τριακα-μαθητης-εβγαλε-μαχαيري-και-apeilise-kathighiti-ka-tous-symmathites-tou)
- Σύνταξη ΙΝ (2023, Δεκέμβριος 1). Μεσσήνη: 14χρονος επιτέθηκε σε συμμαθητή του με σουγιά στο προαύλιο του σχολείου. *ΙΝ*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2024, από [Μεσσήνη: 14χρονος επιτέθηκε σε συμμαθητή του με σουγιά στο προαύλιο του σχολείου | in.gr](https://in.gr/μεσσηνη-14xronos-epiteheke-se-symmathiti-tou-me-sougi-a-sto-proaylio-tou-scholeiou)
- Σύνταξη ΙΝ (2024, Απριλίου 8). Λάρισα: ανήλικοι χτύπησαν συμμαθητή τους, Τρίτη φορά που έφαγε μπουινές στο πρόσωπο. *ΙΝ*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2024, από [Λάρισα: Ανήλικοι χτύπησαν συμμαθητή τους - «Τρίτη φορά που έφαγε μπουινές στο πρόσωπο» | in.gr](https://in.gr/λαρισα-aneilikoi-chtypisαν-symmathiti-tous-3-triti-fora-pou-efage-mouiniες-sto-prosopou)
- Τάτση, Χ. (2012). Παραβατικότητα ανηλίκων στην περιφέρεια της πρωτεύουσας, Μεταχείριση ή τιμωρία;. *Εγκληματολογία, Vol 2* (No 2), 93-98. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2022, από untitled (panteion.gr)
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2016). Η πρόληψη του εγκλήματος ως μέσον αντεγκληματικής πολιτικής. Στο Μ. Γασπαρινάτου (επιμ.). *Εγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, Αθήνα: Σάκκουλα, 169-181. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2022, από [Η πρόληψη του εγκλήματος ως μέσον αντεγκληματικής πολιτικής - Crime in Crisis \(crime-in-crisis.com\)](https://crime-in-crisis.com/η-πρόληψη-του-εγκλήματος-ως-μέσον-αντεγκληματικής-πολιτικής)
- ΦΕΚ 95/Α/11-6-2019
- ΦΕΚ 30/Α/23-2-2024

- Φουράκη, Π. (2004). Αντεγκληματική πολιτική και παρεμβάσεις. *Κλίμακα-Αφιερώματα* (τεύχ. 6), 18-25. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2022, από [afieromata6.qxd\(klimaka.org.gr\)](http://afieromata6.qxd(klimaka.org.gr))
- Φωτιάδη, Ι. (2023, Οκτώβριος 25). Εφηβική παραβατικότητα: Η σημερινή γενιά παίζει εκτός ορίων. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2024, από [Εφηβική παραβατικότητα: «Η σημερινή γενιά παίζει εκτός ορίων» | Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ \(kathimerini.gr\)](http://Εφηβική παραβατικότητα: «Η σημερινή γενιά παίζει εκτός ορίων» | Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ (kathimerini.gr))
- Χαΐδου, Α. (1996), *Θετικιστική εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Κουρτίδης Νικόλαος

Φιλολόγος, Τελειόφοιτος Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

Λαδιανού Κατερίνα

Φιλολόγος, MA, PhD, Τελειόφοιτη Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

Δασκαλάκη Γεωργία

Οικονομολόγος, Τελειόφοιτη Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

Μεραμβελιωτάκης Ηλίας

Κοινωνικός λειτουργός (BSW), MBA, BBPIS, TMI, PhD (c), 6ο Σ.Δ.Ε.Υ. στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Ρεθύμνου, Ακαδημαϊκός υπότροφος, ΕΛΜΕΠΑ, Εξωτερικό μέλος Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

Περίληψη

Οι επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου, αναγνωρίζουν καθημερινά την ανάγκη της διεπιστημονικής συνεργασίας ως μέσο ολιστικής προσέγγισης των διάφορων ζητημάτων που προκύπτουν καθημερινά. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην παρουσίαση του ρόλου που έχει ο κοινωνικός λειτουργός στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου. Για τις ανάγκες της, μελετήθηκαν βιβλία και έρευνες για τη διεπιστημονική συνεργασία και την ανάγκη ύπαρξης κοινωνικών λειτουργών στην ομάδα σχεδιασμού παρεμβάσεων στο σχολείο. Εκεί, βρέθηκε πως η ομαδικότητα επιφέρει πολλαπλάσια οφέλη συγκριτικά με τις παρεμβάσεις κάθε ειδικότητας χωριστά, αφού, καμία ειδικότητα δε διαθέτει από μόνη της την τεχνογνωσία για να καλύψει πολυεπίπεδα τις διάφορες ανάγκες. Ειδικότερα, οι κοινωνικοί λειτουργοί στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου, συμβάλλουν στη διερεύνηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας και τη διασύνδεση όλων με τις αρμόδιες υπηρεσίες. Αξίζει να σημειωθεί πως πρόσφατα δεδομένα, δηλώνουν έναν ακόμα ιδιαίτερο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού ως συνδεδετικού κρίκου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: διεπιστημονικότητα, σχολείο, κοινωνικός λειτουργός, διεπιστημονική ομάδα.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από τα πολύπλευρα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον αυξάνεται συνεχώς. Τα ζητήματα αυτά που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθιστούν όλο και πιο επιτακτική τη σύσταση διεπιστημονικής ομάδας με σκοπό την ολιστική εκτίμηση και παρέμβαση. Τι συνιστά, όμως, ο όρος διεπιστημονική ομάδα;

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί που υποδηλώνουν συγκεκριμένες μορφές διεπαγγελματικής συνεργασίας, οι οποίες περιλαμβάνονται στον όρο ή αλλιώς την ομπρέλα «διεπαγγελματισμός»

(interprofessional). Ωστόσο, οι ορισμοί αυτοί δε θα έπρεπε να συγχέονται μεταξύ τους (Bowman, 2021). Συγκεκριμένα:

- Πολυεπιστημονικότητα (Multidisciplinarity): Κατά αυτό το είδος διεπιστημονικότητας, η έκταση της συνεργασίας και η συνοχή των επιστημονικών κλάδων δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια. Παρόλο που το μοντέλο αυτό μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη οπτική, οι επαγγελματίες δεν ξεφεύγουν από τα όρια του δικού τους επαγγέλματος. Αυτό σημαίνει, πως το κάθε μέρος προσφέρει τη δική του εξήγηση και πτική, και η ομάδα δε δουλεύει τόσο συνεργατικά, αλλά παράλληλα (Castro-Kemp & Samuels, 2022). Η συμβολή σε ένα ζήτημα είναι προσθετική παρά ενοποιητική, ενώ τα μέλη δεν είναι απαραίτητο να επικοινωνούν τακτικά.
- Διεπιστημονικότητα (Interdisciplinarity): Οι ομάδες αυτές προσφέρουν μια πιο συγκριτική, εντατική και ολοκληρωμένη προσέγγιση για ένα ζήτημα. Οι στόχοι και οι ευθύνες μοιράζονται αλλά οι επαγγελματικοί ρόλοι παραμένουν διακριτοί (Bowman, 2021). Ο κάθε επιστημονικός κλάδος προβαίνει στη δική του ξεχωριστή αξιολόγηση και έπειτα τίθεται κοινός στόχος.

Η διεπιστημονική αξιολόγηση που βασίζεται στο παιχνίδι (Transdisciplinary Play-based Assessment (TPBA) υποστηρίζει ότι τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω του παιχνιδιού, το οποίο είναι το πιο κατάλληλο πλαίσιο για την παρατήρηση της ανάπτυξής τους (Castro-Kemp & Samuels, 2022). Τη διεπιστημονική ομάδα απαρτίζουν επαγγελματίες από διάφορους κλάδους (ψυχολογία, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.λπ.) αλλά και η οικογένεια, που εργάζονται μαζί με διεπιστημονικό τρόπο (Sanches-Ferreira et al., 2015). Οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν είναι μόνο αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της ομάδας, αλλά συμβάλλουν καταλυτικά στη σταδιακή διαμόρφωση αυτής της μορφής διεπιστημονικότητας.

Τα μέλη της ομάδας επεκτείνουν τους ρόλους τους πέρα από τα παραδοσιακά όρια της επιστήμης τους (Gehlert, 2010). Μεταδίδουν εξειδικευμένες γνώσεις σε άλλα μέλη της ομάδας και μοιράζονται κοινή ευθύνη για την επίτευξη στόχων σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Dillon et al., 2021).

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στη χώρα μας σχεδόν ταυτίζεται με την Ειδική Αγωγή (Ντάφλος, 2022). Τα ειδικά σχολεία στελεχώνουν κοινωνικοί λειτουργοί από το 1987. Ωστόσο, μόνιμοι κοινωνικοί λειτουργοί στη Γενική εκπαίδευση απουσιάζουν μέχρι και σήμερα. Όσον αφορά στη γενική εκπαίδευση, το 2021 συστάθηκε η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) -η οποία αντικατέστησε τον προγενέστερο θεσμό των ΕΔΕΑΥ (2013)- και λειτουργεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Στοχεύει στη συνεργατική αξιολόγηση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη. Οι επιτροπές αυτές απαρτίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου, έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό. Οι δυο τελευταίες ειδικότητες ανήκουν στα ΣΔΕΥ (Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης) που είναι στην ουσία μια ομαδοποίηση πέντε σχολικών μονάδων και συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και τη διεύθυνση. Ανώτερος στόχος των επιτροπών αυτών είναι μέσα από την αξιολόγηση της διεπιστημονικής ομάδας, να συνταχθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για τους μαθητές, το οποίο υλοποιείται συνήθως μέσα σε τρεις μήνες (Καλανδρία, 2022).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η παρουσίαση του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι:

- Ποια είναι τα οφέλη της διεπιστημονικότητας;
- Ποιες προκλήσεις συναντούμε στην πράξη;
- Ποια τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες και εν γένει ο ρόλος του Κοινωνικού λειτουργού στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου;

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε εστιασμένη αναζήτηση και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Bryman, 2017), όπου μελετήθηκαν βιβλία και επιστημονικά άρθρα για την ύπαρξη της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, τα καθήκοντα και τον ευρύτερο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε αυτήν. Αναλυτικότερα, αναζητήθηκαν επιστημονικά άρθρα στις βάσεις δεδομένων της ScienceDirect/Elsevier, της Wiley και της SpringerLink, χρησιμοποιώντας τις λέξεις-φράσεις κλειδιά «interdisciplinary and school», «interdisciplinary and school social workers», «social work and interdisciplinary» και με κριτήριο τη χρονιά δημοσίευσης, όπου επιλέχθηκαν άρθρα με έτος δημοσίευσης από το 2017 και έπειτα, δηλαδή μικρότερη της επταετίας. Η αναζήτηση κατέδειξε πλήθος ερευνών στην αγγλική γλώσσα, από τις οποίες μόλις 60, σχετίζονταν με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Η συγγραφική ομάδα μελέτησε και αξιολόγησε αυτές τις έρευνες, καταλήγοντας σε 20 από αυτές, οι οποίες σχετίζονταν αμεσότερα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Οφέλη από τη διεπιστημονική ομάδα

Η διεπαγγελματική ομάδα συνδυάζει τη γνώση και τις δεξιότητες των ειδικών για να καταστήσει την παρέμβαση όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη. Οι επαγγελματίες αλληλεπιδρούν σε μια σχέση αλληλεξάρτησης, μεγιστοποιώντας την τεχνογνωσία κάθε επαγγελματία και επιτρέποντας στη συλλογική προσπάθεια να επιτύχει περισσότερα από όσα θα μπορούσαν να επιτευχθούν ανεξάρτητα (Bronstein, 2003).

Σύμφωνα με τον Lawson (2004), η συνεργασία μπορεί να κινητοποιήσει περισσότερους πόρους και κατ'επέκταση έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι αποτελεσματική ως προς την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, ο Brodhead (2015) υπογραμμίζει πολλές θετικές συνέπειες από συνεργατικές αλληλεπιδράσεις σε επαγγελματικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της ευκαιρίας διάδοσης της επιστήμης, της κατανόησης άλλων επιστημών αλλά και της ανάπτυξης κλίματος εμπιστοσύνης που μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα παροχής υπηρεσιών (Bronstein, 2003).

Επίσης, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων και η αφιέρωση χρόνου για παρακολούθηση στη διαδικασία της συνεργασίας, όπως η συζήτηση της προόδου, η ανάπτυξη εσωτερικής συνοχής επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά στο διεπιστημονικό πλαίσιο (Bronstein, 2003).

Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η διεπαγγελματική συνεργασία τείνει να αυξάνεται ως είδος παρέμβασης (Strunk et al., 2017; Dillenburg et al., 2014; Lawson, 2004). Δυστυχώς, η συνεργασία στην πράξη και στην έρευνα είναι ελάχιστα αντιληπτή και έτσι απομακρύνεται από την εστίαση στην παρέμβαση δημιουργώντας σημαντικό πρόβλημα (Lawson, 2004). Η μη αποτελεσματική συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε έναν ασυμβίβαστο συνδυασμό θεραπειών με επιβλαβή αποτελέσματα (Cox, 2019).

2.2.2 Δυσκολίες στην διεπιστημονική ομάδα

Η διεπιστημονικότητα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Συνεργαζόμενοι, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και θεραπευτές συμβάλλουν σε μια ολιστική θεώρηση των αναγκών των μαθητών, ενισχύοντας την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και θέτοντας κοινούς στόχους (Anthony & Campbell, 2020). Οι επαγγελματίες είναι κοινοί εταίροι τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην παρέμβαση, αφού κάθε επαγγελματίας φέρνει διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις στην περίπτωση, και είναι σημαντικό να οικοδομηθεί μια σχέση

συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών έτσι ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια και η αποτελεσματικότητα της θεραπείας (Weiss et al., 2022).

Παρά τη θετική αυτή προοπτική, στη βιβλιογραφία, καταγράφονται μια σειρά παραγόντων που μπορεί να εμποδίσουν τη συνεργασία των μελών μιας διεπιστημονικής ομάδας ή να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Μερικά από τα εμπόδια στην αποτελεσματικότητα περιλαμβάνουν την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, την υπερβολική εξάρτηση από την ορολογία και πρακτική της μεμονωμένης επιστήμης και την απροθυμία των ειδικών να ενσωματωθούν συστάσεις από άλλους τομείς και οι αρνητικές αντιλήψεις για άλλες επιστήμες (Weiss et al., 2022). Η ειδική ορολογία που χρησιμοποιείται από τις διαφορετικές ειδικότητες, και απορρέει από τις διαφορές των ακαδημαϊκών τους σπουδών μπορεί επίσης να σταθεί εμπόδιο στην επικοινωνία της ομάδας (Hynek et al., 2021).

Οι θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ των επιστημών και η διαφορετική δεοντολογία ή αξίες κάθε επαγγέλματος μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη κατανόησης των ρόλων και της συνεισφοράς των άλλων μελών της ομάδας. Σπουδαίο ρόλο παίζει και η ελλιπής εκπαίδευση στη συνεργασία και την οικοδόμηση σχέσεων με άλλες επαγγελματικές ομάδες. (Moirano et al., 2020) Οι Edmondson και Harvey (2018) εξηγούν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν δεδομένους κανόνες και αξίες εντός των δικών τους επαγγελματιών, οδηγούνται σε μεγάλο βαθμό σε υποθέσεις που θεωρούν δεδομένες και οι οποίες που μπορούν να εμποδίσουν την επικοινωνία. Ένας απλός σχηματισμός μιας συνεργατικής ομάδας εργασιών δεν σημαίνει ότι τα μέλη θα συνεργαστούν καλά ή θα χτίσουν και θα χρησιμοποιήσουν πλήρως την ικανότητά τους για τη δημιουργία λύσεων και την επίτευξη κοινών στόχων. Η διεπιστημονική συνεργασία με πολύ συγκεκριμένη τεχνογνωσία μπορεί να παγιώσει τα άτομα σε έναν τρόπο σκέψης που δεν τους επιτρέπει να σκέφτονται έξω από τα όρια που καθορίζονται από αυτή τη γνώση. (Moirano et al., 2020)

Παρόμοια δυσκολία στη συνεργασία αποτελούν τα στερεότυπα ρόλων και οι επιδιώξεις των επιστημόνων που δυσκολεύονται να αποδεχθούν την ισοτιμία του ρόλου τους με τα άλλα μέλη της ομάδας. Ακολούθως, ένα ακόμα εμπόδιο είναι ο δισταγμός των ειδικοτήτων να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Ο δισταγμός αυτός γίνεται πιο εμφανής σε πλαίσια που οι ρόλοι των μελών δεν είναι σαφώς καθορισμένοι, επικαλύπτονται ή αλληλοσυμπληρώνονται. Άλλωστε, ο σεβασμός προς την επαγγελματική συνεισφορά όλων των ειδικοτήτων αποτελεί μια βασική πρακτική όταν μιλάμε για διεπιστημονικότητα και οφείλει να εξασφαλίζεται και να προωθείται η συνεισφορά της εκάστοτε επαγγελματικής προοπτικής (Καλανδρία, 2022)

Οι Hynek και συν. (2021) επίσης υπογραμμίζουν ότι η βελτίωση της συνεργασίας είναι απαραίτητη για την υλοποίηση παρεμβάσεων και τονίζουν ότι ανεπαρκής ή κακή επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων σε διεπαγγελματικές ομάδες αποτελούν εμπόδια στη διεπαγγελματική συνεργασία.. Οι Gardner και συν. (2022), σημειώνουν επίσης τον περιορισμένο χρόνο, οικονομικούς περιορισμούς αλλά και την έλλειψη διοικητικής υποστήριξης ως δυσκολίες της διεπιστημονικής συνεργασίας.

Ως παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν τη διεπαγγελματική συνεργασία αναφέρουν τους ασαφείς επαγγελματικούς ρόλοι και ευθύνες και την έλλειψη χρόνου ή πόρων για την πρακτική συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών (Hynek και συν., 2021). Εάν οι ρόλοι μεταξύ των μελών δεν είναι σαφείς (Βωνιάτη και συν., 2021), μπορεί να προκύψει ανταγωνισμός, θέτοντας εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, για παράδειγμα, λόγω επικαλυπτόμενης ευθύνης με τα άλλα άτομα βρίσκονται πιο συχνά κάτω από αυτή τη σύγχυση των ρόλων. Αντίθετα, όταν οι ρόλοι είναι εξαρχής καθορισμένοι και τα μέλη της ομάδας τους έχουν αποδεχθεί αλλά και δεσμευθεί σε αυτούς, προλειαίνεται ο ανταγωνισμός και εγκαθιδρύεται ένα κλίμα θετικής επαγγελματικής συμπεριφοράς (Καλανδρία, 2022. Bowman et al., 2021).

Επίσης, στα εμπόδια που μπορεί να δυσχεράνουν την συνεργασία και ακολούθως την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας συγκαταλέγονται, η έλλειψη χρόνου για τις συναντήσεις των μελών. Η έλλειψη χρόνου είναι σημαντική παράμετρος καθώς, όπως επισημαίνεται από την Μπεκιάρη (2020), χωρίς χρόνο για συναντήσεις, αξιολογήσεις, σχεδιασμό και εφαρμογή

εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικότητα στην ομαδική εργασία που απαιτεί ένα διεπιστημονικό πλαίσιο.

2.2.3 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στη διεπιστημονική ομάδα

Ο κοινωνικός λειτουργός στη διεπιστημονική ομάδα είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε σχολείο, οικογένεια, μαθητή και υπηρεσίες στην κοινότητα. Στο σχολείο, ο κοινωνικός λειτουργός στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, την ανάπτυξη κινήτρων και δεσμών ανάμεσα στους μαθητές, την ένταξη και κοινωνικοποίηση του συνόλου των μαθητών (Schelbe et al., 2021). Ιδιαίτερη μνεία δίδεται στην ενημέρωση, εφαρμογή και υλοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με τα δικαιώματα του παιδιού και την προάσπιση τους αλλά και τους μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με κοινωνικοσυναισθηματικές, συμπεριφορικές ή άλλες δυσκολίες. Ως επαγγελματίας είναι εκείνος που σέβεται και υπερασπίζεται τη μοναδικότητα και το δικαίωμα κάθε ατόμου να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή του, ενώ, λειτουργεί υποστηρικτικά ως σύμβουλος, συνήγορος και μεσολαβητής για την επίλυση ζητημάτων μεταξύ των μαθητών (Bowman et al., 2021; Ντάφλος, 2022).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση, εμπλέκονται ενδεικτικά σε δραστηριότητες όπως η στήριξη των ατόμων με αναπηρία και της οικογένειάς τους, είτε ατομικά ή ομαδικά, η εξάλειψη της παιδικής εργασίας και κακοποίησης, η εκτίμηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών, η ενδυνάμωση και συνηγορία σε διάφορες μορφές καθώς και η δικτύωση με υπηρεσίες στην κοινότητα. Μέσα από συνεδρίες ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής και επισκέψεις κατ' οίκον, ο κοινωνικός λειτουργός, οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης και στηρίζει αποτελεσματικά την οικογένεια και το μαθητή (Bowman et al., 2021; Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Όμως, ο ρόλος του δε σταματά εκεί. Οι κοινωνικοί λειτουργοί συμμετέχουν σε επιτροπές και συμβούλια για το σχεδιασμό παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης ιδιαίτερων ζητημάτων και φαινομένων. Μια από αυτές είναι η διεπιστημονική ομάδα του σχολείου. Η συμμετοχή τους εκεί είναι υψίστης σημασίας, αφού εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την εκμάθηση τρόπων επίλυσης διαφόρων ζητημάτων. Με συνεντεύξεις, συστηματική παρατήρηση, ανασκόπηση παλαιότερων ιστορικών αλλά και τη συνεργασία άλλων φορέων, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι σε θέση να αξιολογήσουν σφαιρικά μια κατάσταση, να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των γονέων και να τους βοηθούν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών, υπερασπιζόμενοι πάντα τις γενικότερες ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών (Gant & Hewson, 2022).

Επιπρόσθετα, ο κοινωνικός λειτουργός είναι εκείνος που θα ασχοληθεί με τη διασύνδεση οικογένειας και μαθητή με τις υπηρεσίες της κοινότητας για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων όπως η φτώχεια, η περιθωριοποίηση, η αναπηρία, διάφορα κοινωνικά ή προσωπικά προβλήματα, με στόχο να ξεπεραστούν όλα τα παραπάνω εμπόδια (Schelbe et al., 2021). Άλλωστε, η συνεργασία με την κοινότητα είναι εξίσου απαραίτητη, για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων της που μπορεί να υπάρχουν (Huxtable 2013; Özbesler & Duyan 2010). Έτσι, μπορεί κανείς να κατανοήσει πως οι διεπιστημονικές ομάδες είναι ολοένα και περισσότερο απαραίτητες για να βοηθηθούν τα παιδιά να πετυχαίνουν τους στόχους τους (Ντάφλος, 2022).

3. Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει ο καταλυτικός ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολικό περιβάλλον για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Υπάρχουν πολλά οφέλη από τη σύσταση μιας διεπιστημονικής ομάδας τόσο για τους εξυπηρετούμενους στο σχολικό περιβάλλον, όσο και για την ίδια την επιστήμη. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο, συμβάλλοντας στη δημιουργία νέας μορφής της, στην οποία οι εξυπηρετούμενοι και οι ανάγκες τους τίθενται στο επίκεντρο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βωνιάτη, Λ., Αρμολακίδη, Σ., Γεωργίου, Ρ. & Ταφιάδης, Δ. (2021). Συνεργατική Προσέγγιση στη Διεπιστημονική Ομάδα Επαγγελματιών Υγείας. *Athens Medical Society. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 2022, 39(1):129-134.
- Καλανδρία, Ε. (2022). *ΚΕΔΑΣΥ: Διερεύνηση των αναγκών των διεπιστημονικών ομάδων Β'Βάθμιας εκπαίδευσης για την υποστήριξη των μαθητών ευθύνης τους*. Διπλωματική εργασία. ΠΑΔΑ.
- Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των Ετεροτήτων*. Αθήνα:Τόπος.
- Μουταβελής, Α. & Τζιβινίκου, Σ. (2009). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός Οδηγός*. Έκδοση: Readnet Publications.
- Μπεκιάρη, Α. (2020). Ρόλος και προκλήσεις για τη διεπιστημονική ομάδα στο Μοντέλο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. *Στο 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής: Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης*.
- Ντάφλος, Κ. (2022). *Αναγκαιότητα και ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα. www.kallipos.gr.

Ξενόγλωσση

- Anthony, N., & Campbell, E. (2020). Promoting collaboration among special educators, social workers, and families impacted by autism spectrum disorders. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4(3), 319-324.
- Bowman, K. S., Suarez, V. D., & Weiss, M. J. (2021). Standards for interprofessional collaboration in the treatment of individuals with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 14(4), 1191-1208.
- Brodhead, M. T. (2015). Maintaining professional relationships in an interdisciplinary setting: Strategies for navigating nonbehavioral treatment recommendations for individuals with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 70–78. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0042-7>.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.
- Cameron, A., Lart, R., Bostock, L. & Coomber, C. (2014). Factors that promote and hinder joint and integrated working between health and social care services: a review of research literature. *Health & social care in the community*, 22(3), 225-233.
- Campbell, J. M., Ogletree, B., Rose, A., & Price, J. (2020). Interdisciplinary evaluation of autism spectrum disorder. Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder: *Translating research into practice*, 47-63.
- Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104127.
- Cox, D. J. (2012). From interdisciplinary to integrated care of the child with autism: The essential role for a code of ethics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2729–2738. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1530-z>.
- Dillenburger, K., Röttgers, H.-R., Dounavi, K., Sparkman, C., Keenan, M., Thyer, B., & Nikopoulos, C. (2014). Multidisciplinary team work in autism: Can one size fit all? *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(2), 97–112. <https://doi.org/10.1017/edp.2014.13>.

- Dillon, S. R., Adams, D., Goudy, L., Bittner, M., & McNamara, S. (2017). Evaluating exercise as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder. *Frontiers in Public Health*, 4, 290.
- Edmondson, A. C., & Harvey, J.- (2018). Cross-boundary teaming for innovation: Integrating research on teams and knowledge in organizations. *Human Resource Management Review*, 28(4), 347–360.
- Gardner, L., Campbell, J. M., Gilchrest, C., McClain, M. B., & Shahidullah, J. D. (2022). Identification of autism spectrum disorder and interprofessional collaboration between school and clinical settings. *Psychology in the Schools*, 59(7), 1308-1318.
- Gehlert, S., Murray, A., Sohmer, D., McClintock, M., Conzen, S., & Olopade, O. (2010). The importance of transdisciplinary collaborations for understanding and resolving health disparities. *Social Work in Public Health*, 25(3), 408–422. <https://doi.org/10.1080/19371910903241124>.
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2021). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 1-10.
- Lawson, H. A. (2004). The logic of collaboration in education and the humanservices. *Journal of Interprofessional Care*, 18(3), 225–237. <https://doi.org/10.1080/13561820410001731278>.
- Sanches-Ferreira, M., Linder, T., Lopes-dos-Santos, P., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2015). Portuguese parents' perceptions of transdisciplinary play-based assessment. *Childhood Education*, 91(4), 300–306.
- Solomon, D., & Soares, N. (2020). Telehealth approaches to care coordination in autism spectrum disorder στο M., McClain, J., Shahidullah, & K., Mezher (Eds.), *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder*, 289–306. Springer.
- Strunk, J., Leisen, M., & Schubert, C. (2017). Using a multidisciplinary approach with children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 8, 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2017.03.009>.
- Weiss, M. J., Tereshko, L., Bowman, K., Marshall, K., & Rose, K. (2022). Effective collaboration: Maximizing outcomes in autism intervention in an interdisciplinary model. In *Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism: Integrating Research into Practice* (pp. 125-149). Cham: Springer International Publishing.

COVID-19: Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΕΙΓΟΝΤΟΣ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΙΑΤΡΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Σημαντηράκη Χριστιάννα
Φαρμακοποιός, ΜΑ Δημόσια Υγεία

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη το 2023, σε δημόσιο νοσοκομείο, σε σχέση με τις πεποιθήσεις (beliefs), τις αντιλήψεις (perceptions), τις στάσεις (attitudes), και τις πρακτικές (practices) γιατρών του Εθνικού Συστήματος Υγείας αναφορικά με την αντιμετώπιση των πασχόντων από Covid-19 ασθενών. Στηρίζεται στην Grounded Theory (Markey et al, 2014, Jeon, 2004) και χρησιμοποιεί ανοιχτές (στο πρότυπο της αφηγηματικής βιογραφίας) και ημιδομημένες συνεντεύξεις τις οποίες έδωσαν στην ερευνήτρια φαρμακοποιό, γιατροί εργαζόμενοι με ασθενείς Covid-19. Ως ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν το ημερολόγιο, η συμμετοχική

παρατήρηση/observer as participant και τα focus groups προκειμένου να δοθεί στην ερευνήτρια η δυνατότητα να καταγράψει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πρακτικές που ακολούθησαν οι γιατροί κατά την πρώτη κρίσιμη φάση της πανδημίας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την θεματική ανάλυση κατά Braun & Clark (2006, 2012) και ανέδειξαν ζητήματα όπως: ανασφάλεια, επιλεκτική ενημέρωση, εντατικοποίηση, ηθικά διλήμματα. Η μελέτη προτείνει αλλαγές στον τρόπο περίθαλψης προκειμένου το αγαθό της υγείας να προσφέρεται σε όλους/ες (ασθενείς και επαγγελματίες υγείας) με πληρότητα: χώροι νοσηλείας, εξειδικευμένο προσωπικό, παρηγορητική φροντίδα για τους/τις ασθενείς, ψυχική στήριξη για τους/τις επαγγελματίες υγείας.

Λέξεις-κλειδιά: Covid-19, ιατροί, στάσεις, ηθικά διλήμματα, ποιοτική έρευνα.

1.Εισαγωγή: Η νέα νόσος

Το 2019, τον Δεκέμβριο έκανε την εμφάνισή της μια νέα, σοβαρή, άτυπη αναπνευστική νόσος στην πόλη Wuhan της Κίνας. Η εξάπλωση της νέας νόσου από την αγορά θαλασσινών της Wuhan στους ανθρώπους ήταν ραγδαία και οφείλονταν σε ένα νέο κορονοϊό που ονομάστηκε Coronavirus disease 19 (COVID-19) προκειμένου να φανεί η ομοιότητα με τον προηγούμενο κορονοϊό SARS-CoV (2002-2003) αλλά και η διαφορά του από αυτόν. Λόγω της ταχύτατης μετάδοσης και της θνησιμότητας που προκάλεσε και προκαλεί αναδείχθηκε σε πανδημία από τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO). Η νόσος αυτή επηρεάζει κυρίως το αναπνευστικό σύστημα και εμφανίζεται με συμπτώματα όπως ο πυρετός, ο ξερός βήχας, η δύσπνοια αλλά και η γενικευμένη αδυναμία, ο πονοκέφαλος, η ζάλη, ο εμετός και η διάρροια. Επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι η θνησιμότητα από τον ιό είναι υψηλότερη στον ηλικιωμένο πληθυσμό και πολύ χαμηλότερη στα παιδιά (Johns Hopkins Coronavirus Research Center).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οι κρατικές αποφάσεις στο πλαίσιο των εθνικών συστημάτων υγείας

Στο πλαίσιο της ιατρικής διαχείρισης του θέματος και των clinical trials έγινε προσπάθεια να δημιουργηθούν φάρμακα και εμβόλια προκειμένου να περιοριστεί η εξάπλωση και να ιαθούν οι νοσούντες (WHO, dashboard, 2022). Κάποια κρίθηκαν αποτελεσματικά και ασφαλή και χρησιμοποιήθηκαν για τον εμβολιασμό του γενικού πληθυσμού και άλλα (π.χ. lopinavir-ritonavir, remdesivir, hydroxychloroquine, και azithromycin) ήταν χωρίς ιδιαίτερα αποτελέσματα.

Σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως και στην Ελλάδα, ως επιλογή προκρίθηκε η επιβολή μέτρων περιορισμού των κοινωνικών επαφών και των μετακινήσεων (π.χ. μεταξύ νομών), γενικευμένου lock down, της απομόνωσης των κρουσμάτων (καραντίνα) και του συχνού διαγνωστικού ελέγχου με self tests, rapid tests - τόσο πριν όσο και μετά την κυκλοφορία του εμβολίου και τους μαζικούς εμβολιασμούς (Sampaio, Sequeira, Teixeira, 2020 Yuki, Fujiogi & Koutsogianaki, 2020) οι οποίοι κρίθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί (Baden et al. 2021).

2.3. Αντιδράσεις στις κυβερνητικές αποφάσεις

Ωστόσο, μαζί με την εξάπλωση του ιού, εξαπλώνονταν και κάποιες θεωρίες συνωμοσίας, φήμες, ψίθυροι, ανυπόστατες -δήθεν επιστημονικές- απόψεις σχετικά με την προέλευσή του ιού, τους τρόπους μετάδοσης, προστασίας και θεραπείας από τη λοίμωξη με αποτέλεσμα ο Γενικός Διευθυντής της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, Tedros Adhanom Ghebreyesus, να δηλώσει ότι ο WHO δεν καταπολεμά μόνο μια πανδημία, έχει να αντιμετωπίσει και μια επιδημία παραπληροφόρησης. Ανάμεσα στα fake news ήταν και η θεραπευτική δράση των αντιβιοτικών, της υπεριώδους ακτινοβολίας (UV) ως προς την αντισηψία των χεριών, η μετάδοση του ιού μέσω των δικτύων κινητής τηλεφωνίας, η χρήση της χλωρίνης στο σώμα για την προστασία από τον ιό και πολλά άλλα (Ελληνικό Υπουργείο Υγείας).

Τις παραπάνω παραπλανητικές θεωρίες που έβρισκαν πρόσφορο έδαφος στην άγνοια προσπαθούσε να ανασκευάσει το Υπουργείο Υγείας μέσω εκτεταμένης πληροφόρησης (μόνο κατά τη εμφάνιση της νόσου την άνοιξη του 2020 οι παρεχόμενες πληροφορίες ήταν εξαιρετικά περιορισμένες) στην ιστοσελίδα του προκειμένου να προφυλάξει από αρνητικές συνέπειες τον γενικό πληθυσμό (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας). Ταυτόχρονα, πέρα από τα μέτρα πρόληψης και διαχείρισης των περιστατικών, εξέδιδε ένα σύνολο οδηγιών που αναφέρονταν σε γενικότερα ζητήματα όπως η σύσταση εμβολιασμού σε παιδιά και ενήλικες αλλά και σε εξειδικευμένα ζητήματα όπως η διαχείριση κρουσμάτων σε κρουαζιερόπλοια, η αποφυγή της διασποράς του ιού σε κολυμβητικές εγκαταστάσεις, η λήψη μέτρων για την εκκένωση βόθρων, η μεταφορά σορών και τέφρας θανόντων κ.ά.

2.4. Καινοτομία μελέτης- δείγμα

Η μελέτη αυτή που διεξήχθη στο πλαίσιο της grounded theory (Nathaniel & Andrews, 2007, Walls et al, 2010) έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρακολουθήσει εκ των έσω τις αποφάσεις που παίρνονταν, τις πρακτικές που ακολουθούνταν αλλά και τις πεποιθήσεις των επαγγελματιών υγείας και, μάλιστα, όντας εξοικειωμένη με τα πρόσωπα και τον χώρο δράσης μπόρεσε να καταγράψει ιδιαίτερες και μοναδικές συμπεριφορές που δεν θα μπορούσαν να μετρηθούν με τη χρήση άλλων ερευνητικών εργαλείων π.χ. ερωτηματολόγια. Στη μελέτη πήραν μέρος 4 γιατροί και συγκεκριμένα 2 διευθυντές κλινικών του χειρουργικού τομέα (Αντώνης, 60, Στέφανος, 57) και οι άλλοι δύο ειδικευόμενοι σε χειρουργικές κλινικές που διέκοψαν –αναγκαστικά– το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους στην ειδικότητά τους προκειμένου να υπηρετήσουν τις ανάγκες των ασθενών με Covid- 19, ενεργώντας, κυρίως, ως παθολόγοι (Δέσποινα, 31 και Μάνος, 35).

2.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να ερευνηθεί το πλαίσιο παρέμβασης, οι εργασιακές συνθήκες και τα συναισθήματα του ιατρικού προσωπικού υιοθετήθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- «Ποιες από τις παρεμβάσεις των επαγγελματιών υγείας θεωρούν ότι αποδίδουν καλύτερα στην βελτίωση της υγείας των ασθενών;»
- «Σε ποιες ενέργειες ψυχολογικής υποστήριξης προβαίνεις προκειμένου να υποστηρίξεις ψυχολογικά τους/τις ασθενείς Covid-19;»
- «Ποια συναισθήματα βιώνεις από την ενασχόληση με τους ασθενείς στην κλινική και στη Μονάδα Covid-19;»
- «Κάτω από ποιες προϋποθέσεις και μέσα σε ποιες εργασιακές συνθήκες θεωρούν ότι μπορούν να αποδώσουν περισσότερο οι δικές τους παρεμβάσεις;»

2.6. Ανάλυση αποτελεσμάτων - απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη περιλάμβανε συμμετοχική παρατήρηση σε δημόσιο νοσοκομείο αστικού κέντρου, διενέργεια συνεντεύξεων και focus groups (Morgan, 1997), τήρηση ημερολογίου κρίσιμων συμβάντων και διήρκεσε τρεις μήνες περίπου. Είχε στόχο να διερευνήσει τις «πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των επαγγελματιών υγείας σχετικά με την Covid-19» προκειμένου να αναδείξει το προσωπικό νόημα που δίνουν στην δική τους εμπλοκή στην πανδημία και να αναπαραστήσουν με τις αφηγήσεις τους τις εμπειρίες που έζησαν και ζουν ακόμα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσα από τη Θεματική Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (Braun & Clarke, 2012) και, συγκεκριμένα, στα πρώτα δύο ερευνητικά ερωτήματα «Ποιες από τις παρεμβάσεις των επαγγελματιών υγείας θεωρούν ότι αποδίδουν καλύτερα στην βελτίωση της υγείας των ασθενών;» και «Σε ποιες ενέργειες ψυχολογικής υποστήριξης προβαίνεις προκειμένου να

υποστηρίζεις ψυχολογικά τους/τις ασθενείς Covid-19;» οι απαντήσεις που έδωσαν συγκλίνουν στα εξής:

Η παροχή της ενδεδειγμένης κατά περίπτωση θεραπείας μέσα στον σωστό χρόνο και πλαίσιο πρέπει να συνδυάζεται με την παροχή χρόνου για ενημέρωση και εξατομικευμένη φροντίδα, για την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του/της ασθενούς (ατομική υγιεινή, αλλαγή ρούχων, μπάνιο -με δεδομένη την απουσία συνοδών που αποτελεί και τη νόρμα για το Ελληνικό Σύστημα Υγείας) πέρα από την ικανοποίηση των αναγκών της νοσηλείας. Αυτού του είδους η φροντίδα βοηθάει στην καλή ψυχολογία των ασθενών καθώς νιώθουν την φροντίδα του προσωπικού και βρίσκουν τη δύναμη να παλέψουν για την ίασή τους.

Το ζήτημα της παρηγορητικής/ανακουφιστικής φροντίδας αναδείχτηκε ως κομβικό στην περίπτωση του Covid-19 και μάλιστα επισημάνθηκε από τη μια μεριά η αναγκαιότητά της και από την άλλη η έλλειψη επίσημης πρόβλεψης στο καθηκοντολόγιο για την παροχή της (αλλά και την παροχή της κατά περίπτωση με βάση τα χρονικά περιθώρια αλλά και την προσωπική διάθεση του προσωπικού). Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις αναφορές του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας που θεωρεί πολύ σημαντική την ενσωμάτωση της ανακουφιστικής φροντίδας (palliative care) σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της υγείας και συνδέει την παροχή της με μια ουσιώδη ηθική ευθύνη των συστημάτων υγείας σε όλα τα επίπεδα περίθαλψης. Μάλιστα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) επισημαίνει ότι μόνο το 14% των ασθενών που χρειάζονται αυτού του είδους τη φροντίδα (σε περιπτώσεις καρδιαγγειακής νόσου, καρκίνου, ανεπάρκειας μείζονος οργάνου, ανθεκτικής στα φάρμακα φυματίωσης, σοβαρών εγκαυμάτων, χρόνιας ασθένειας τελικού σταδίου, οξύ τραύμα, πρόωρης γέννησης ή ακραίας αδυναμίας της τρίτης ηλικίας) την απολαμβάνουν κατά περίπτωση.

Η έρευνα ανέδειξε, επίσης, τον ηθικό προβληματισμό των συμμετεχόντων /ουσών στο θέμα του αποχαιρετισμού του/της ετοιμοθάνατου/ης προς τους οικείους του και του δικού τους αποχαιρετισμού προς αυτόν/ή. Μέσα στις πολύ δύσκολες εργασιακές συνθήκες, οι επαγγελματίες υγείας επέστησαν την προσοχή σε αυτή τη διαχρονική, ανθρώπινη ανάγκη για αποχαιρετισμό θεωρώντας ότι μια από τις οδυνηρές συνέπειες της πανδημίας ήταν ο μοναχικός θάνατος που ορίζεται στη βιβλιογραφία ως θάνατος μακριά από τους σημαντικούς άλλους, σε χώρους νοσοκομείων, ξενώνες σε αυτό-απομόνωση στο σπίτι (Corpus, 2021).

Η ανάγκη για διασφάλιση ενός ειρηνικού θανάτου, με τη φροντίδα των ιατρών (με τη χορήγηση αναλγητικών, το κράτημα του χεριού, την ύγρανση του στόματος κ.ά.) στην ύστατη ώρα ώστε να μετριαστεί το συναίσθημα του μοναχικού- χωρίς τους οικείους του/της ασθενούς- θανάτου κρίθηκε ως μια πράξη ανθρωπισμού που διασφαλίζει την αξιοπρέπεια των ασθενών. Στη βιβλιογραφία, εξάλλου, αναφέρεται και το εξής αισιόδοξο: ακόμα και όταν η Covid-19 εξαλειφθεί λόγω των εμβολιασμών, ένα καλό μάθημα για όλους θα μπορούσε να είναι η διατήρηση της φροντίδας για τον αποχαιρετισμό των ασθενών λίγο πριν το τέλος τους (Corpus, 2021).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια συναισθήματα βιώνεις από την ενασχόληση με τους ασθενείς στην κλινική και στη Μονάδα Covid-19;» τα ερευνητικά υποκείμενα διαίρεσαν την χρονική περίοδο της Covid-19 σε τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση (άνοιξη του 2020) δήλωσαν ότι η άγνοια, οι συγκεχυμένες πληροφορίες, η ελλιπής ενημέρωση, το κλίμα φόβου (ίσως και πανικού κατά περίπτωση) που καλλιεργήθηκε από τα ΜΜΕ δημιουργούσαν αισθήματα έντονης ανασφάλειας και ανεπάρκειας στους επαγγελματίες υγείας. Η απουσία γνώσεων ακόμα και για τον χρόνο επώασης του ιού αλλά και ο φόβος μήπως μεταδώσουν τον ιό στους οικείους τους τους/τις έκαναν να τηρούν απαρέγκλιτα όλα τα μέτρα προφύλαξης και ταυτόχρονα τους/τις απομάκρυνε από τις οικογένειές τους. Ανάλογες αναφορές για τις συνέπειες της ελλιπούς πληροφόρησης για την Covid-19 βρίσκουμε στη βιβλιογραφία (Naeem, & Boulos, 2021).

Κατά τη δεύτερη φάση (Νοέμβριος 2020 - Μάρτιος 2021) η αποχή τους από την κοινωνική ζωή δεν ήταν μόνο αποτέλεσμα του lockdown αλλά και του στίγματος (Stangl et al, 2019) που έφεραν λόγω της επαγγελματικής τους ενασχόλησης. Η πανδημία ανέδειξε την αδυναμία του ευρύτερου

κοινωνικού συνόλου να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τους/τις επαγγελματίες υγείας, η παρουσία των οποίων θεωρούνταν ως εν δυνάμει πηγή διάδοσης του ιού. Το στίγμα που έφεραν λόγω του αντικειμένου της εργασίας τους, τους/τις οδήγησε στη βίωση συναισθημάτων μοναξιάς και απόρριψης.

Στην τρίτη φάση (Νοέμβρης του 2021 ως σήμερα) η καλύτερη πληροφόρηση σε σχέση με τον ιό βοήθησε στην μεγαλύτερη αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Το συμπέρασμα από τις αντιδράσεις που εισέπραξαν είναι ότι «το χειροκρότημα» ως επιβράβευση είναι κάτι εντυπωσιακό αλλά με παροδικά αποτελέσματα ενώ η αναδιοργάνωση του Ελληνικού Εθνικού Συστήματος Υγείας θα μπορούσε να έχει πιο μόνιμα αποτελέσματα ως προς τον τρόπο που τους/τις αντιμετωπίζει η κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, η παροχή φροντίδας σε ασθενείς ανήμπορους, κυρίως ηλικιωμένους, με συννοσηρότητες οδήγησαν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και δημιούργησαν μια πληθώρα ηθικών διλημμάτων που αντιμετώπισαν στις φάσεις της έξαρσης της πανδημίας, όταν έπρεπε να φροντίσουν 60-70 άτομα με ποικιλία προβλημάτων. Στις δύσκολες εκείνες περιόδους καλούνταν να επιλέξουν σε ποιον/ποια ασθενή θα (πρωτο)προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις προηγούνταν το αυστηρά ιατρικό κομμάτι (π.χ. διασωλήνωση, τραχειοστομία κ.ά.) αλλά ταυτόχρονα δεν μπορούσαν να αφήσουν χωρίς την κάλυψη προσωπικών αναγκών τους ηλικιωμένους, τα ΑΜΕΑ, τους/τις ασθενείς με άνοια που δεν ήταν λειτουργικοί (π.χ. δεν είχαν τη δυνατότητα ούτε να σιτιστούν μόνοι τους).

Συμπερασματικά, πέρα από τις όποιες δυσκολίες στην δική τους αποδοχή (ως εν δυνάμει φορείς του ιού) οι ιατροί του δημόσιου τομέα που βρέθηκαν στην πρώτη γραμμή συμμερίζονται την αγωνία, ταυτίζονται με τον πόνο, χαίρονται με τη βελτίωση, υποφέρουν όταν υπογράφουν πιστοποιητικά θανάτου, προσπαθούν με το χιούμορ τους να απαλύνουν τον πόνο των ασθενών.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Κάτω από ποιες προϋποθέσεις και μέσα σε ποιες εργασιακές συνθήκες θεωρούν ότι μπορούν να αποδώσουν περισσότερο οι δικές τους παρεμβάσεις;» τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι βασική προϋπόθεση για την παροχή φροντίδας στους/στις ασθενείς είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση του αντικειμένου (εν προκειμένω της Covid-19 αλλά και γενικότερα των λοιμώξεων) που αυτό σημαίνει να υπάρχει το κατάλληλο έδαφος (επιστημονική εκπαίδευση και επαγγελματική εμπειρία) αλλά και η κατάλληλη ενημέρωση που θα μπορούσε να δίνεται στους/στις εμπλεκόμενους/ες υπό μορφή ταχύρρυθμων σεμιναρίων. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει η άγνοια ή η ελλιπής ενημέρωση να στέκονται εμπόδιο στην ποιοτική παροχή φροντίδας στους/στις ασθενείς.

3. Συμπεράσματα

Μέσα από την όλη διαχείριση της πανδημίας φάνηκαν οι ελλείψεις και οι ανεπάρκειες του ΕΣΥ σε χώρους, προσωπικό, οργάνωση, οι οποίες έγινε προσπάθεια να καλυφθούν με ταχείς διαδικασίες και αναπροσαρμογές στη χρήση των χώρων (οι επαγγελματίες υγείας τους έκριναν ως ανεπαρκείς), στους νέους ρόλους, π.χ. μετακινήσεις προσωπικού στις 3 κλινικές και στη μονάδα Covid-19 χωρίς να διαθέτουν το ανάλογο επιστημονικό υπόβαθρο, στη συρρίκνωση της παροχής φροντίδας και σημαντικών ιατρικών πράξεων (π.χ. χειρουργικές επεμβάσεις) σε non Covid ασθενείς.

Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι ο δημόσιος τομέας επωμίστηκε εξ ολοκλήρου το βάρος της πανδημίας –χωρίς τη συνεισφορά του ιδιωτικού ο οποίος στράφηκε σε ιατρικές πράξεις σε non Covid ασθενείς– και, τελικά, με τη βοήθεια και του lockdown κατάφερε να μην καταρρεύσει. Η απουσία δομημένης οργάνωσης καλύφθηκε από την αυτο-οργάνωση της κάθε κλινικής του δημόσιου νοσοκομείου αλλά, κυρίως, από τη θέληση και την αυτοθυσία των επαγγελματιών υγείας. Το πολύωρο καθημερινό πρόγραμμα με την ποικιλία των περιστατικών ανέδειξαν την φιλοτιμία, την ηθική ακεραιότητα και την επαγγελματική ευσυνειδησία όσων βρέθηκαν στην πρώτη γραμμή –είτε εκούσια είτε ακούσια– για την αντιμετώπιση της πανδημίας.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που επισημάνθηκε είναι η ανάγκη των επαγγελματιών υγείας για ψυχολογική υποστήριξη. Δυστυχώς, δεν υπήρξε οργανωμένη ψυχική στήριξη από το κράτος σ' ένα πολύ σύνθετο, εξαιρετικά δύσκολο και ψυχοφθόρο έργο. Η αρχική ενθάρρυνση, το «χειροκρότημα» από τους επίσημους φορείς αλλά και την κοινωνία ολόκληρη στις 15/03/2020 ακόμα και ένα έκτακτο οικονομικό βοήθημα δεν ήταν αποτελεσματικά για την τόνωση του ηθικού όσων εργάζονταν μέσα σε αυτές τις αντίξοες συνθήκες διακινδυνεύοντας να κολλήσουν οι ίδιοι, απέχοντας από την οικογενειακή και κοινωνική ζωή και νιώθοντας μονίμως ανεπαρκείς (λόγω ελλιπούς γνώσης, συχνών αλλαγών στα πρωτόκολλα) και διχασμένοι μέσα στην πληθώρα των ρόλων (θεραπευτικών και παρηγορητικών) που καλούνταν να διεκπεραιώσουν. Τα ερευνητικά υποκείμενα τόνισαν την ανάγκη να βοηθούνται από εξειδικευμένους επιστήμονες σε τακτική βάση (ψυχολόγους, ψυχιάτρους, κοινωνικούς λειτουργούς) και να μην θεωρείται δεδομένο ότι μόνο η ψυχολογία των ασθενών χρειάζεται υποστήριξη αλλά να δέχονται και οι ίδιοι/ες αντίστοιχη φροντίδα για να μπορέσουν να αποδώσουν περισσότερο ειδικά στις περιόδους που ένιωθαν ψυχικά εξουθενωμένοι/ες και μόνοι/ες στην εργασία τους.

Επίσης, οι εμπλεκόμενοι/ες στην έρευνα μίλησαν για την ανάγκη τους να προβάλλεται το έργο τους στο κοινωνικό σύνολο προκειμένου να διαλύονται οι όποιες σκιές σχετίζονται με θεωρίες συνωμοσίας. Σε αυτό το πλαίσιο το θέμα του εμβολιασμού αναδείχτηκε κομβικής σημασίας καθώς κάποιοι βαριά νοσούντες με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά υπήρξαν επίμονοι αρνητές του εμβολίου κατά της Covid-19. Σε αυτό, σύμφωνα με την έρευνα συνέβαλε και ένα σύνολο περιορισμών και απαγορεύσεων που επιβάλλονταν από μέρους του Υπουργείου Υγείας στους μη εμβολιασμένους. Η άποψη των ερευνητικών υποκειμένων συνάδει με ένα σύνολο από μέτρα διαφώτισης, παραίνεσης, φροντίδας και συμπερίληψης.

Συμπερασματικά, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, οι εμπλεκόμενοι με την Covid-19 ιατροί δημόσιου νοσοκομείου παρά τις δικές τους –συχνά μη διαχειρίσιμες– επαγγελματικές υποχρεώσεις, τη συγκεχυμένη πληροφόρηση (ειδικότερα στην αρχή της εμφάνισης της πανδημίας), την ψυχική τους εξουθένωση συνέβαλαν με κάθε τρόπο επιδεικνύοντας τη μέγιστη επαγγελματική ευσυνειδησία και αποδεικνύοντας την επαγγελματική τους αφοσίωση στους/στις ασθενείς και την ηθική τους ακεραιότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baden Lr, El Sahly Hm, Essink B, Kotloff K, Frey S, Novak R (2021). Efficacy and safety of the mRNA-1273 SARS-CoV-2 vaccine. *N Engl J Med*; 384:403–16.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Ed.), *The Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Corpuz JCG. Responding to the fear of dying alone during COVID-19 pandemic. *J Public Health (Oxf)*. 2021 Sep 22;43(3):e543-e544. doi: 10.1093/pubmed/fdab135. PMID: 33982125; PMCID: PMC8194523. Ανακτήθηκε στις 5/04/23 από <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33982125/>
- Jeon YH. (2004). The application of grounded theory and symbolic interactionism. *Scand J Caring Sci*. 2004 Sep;18(3):249-56.
- Markey K, Tilki M, Taylor G. (2014). Reflecting on the challenges of choosing and using a grounded theory approach. *Nurse Res*. 2014 Nov;22(2):16-22.
- Morgan, D. (1997). Focus Groups as Qualitative Research. *Qualitative Research Methods Series. 16 Second Edition*. Sage Publications.
- Naeem, S & Boulous, K (2021). COVID-19 Misinformation Online and Health Literacy: A Brief Overview. *Int J Environ Res Public Health* 30;18(15):8091. doi: 10.3390/ijerph18158091. PMID: 34360384; PMCID: PMC8345771.

- Nathaniel AK, Andrews T. (2007). How grounded theory can improve nursing care quality. *J Nurs Care Qual.* 2007 Oct-Dec;22(4):350-7.
- Stang, A., Earnshaw, V., Logie, C., Brake, V., Dovidio, J. (2019). The Health Stigma and Discrimination Framework: a global, crosscutting framework to inform research, intervention development, and policy on health-related stigmas Stangl et al. in *BMC Medicine*
- Yuki, K., Fujiogi, M. & Koutsogianaki, S. (2020). COVID-19 pathophysiology: A review. *Clinical Immunology* 215. Ανακτήθηκε στις 15/03/23 από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S152166162030262X>
- Sampaio, F., Sequeira, C. & Teixeira, L. (2020). Nurses' Mental Health During the Covid-19 Outbreak. A Cross-Sectional Study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 62, 10, pp. 783 -787. Ανακτήθηκε στις 17/03/23 από https://journals.lww.com/joem/fulltext/2020/10000/nurses__mental_health_during_the_covid_19.2.aspx
- WHO (2022). Coronavirus disease (COVID-19) technical guidance: The Unity Studies: Early Investigation Protocols. Ανακτήθηκε στις 21/03/23 από <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/early-investigations>
- WHO (2022). The Unity Studies: WHO Sero-epidemiological Investigations Protocols. Ανακτήθηκε στις 21/03/23 από <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/early-investigations>

ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΡΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΙΕΤΙΑ ΤΗΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΟΥ COVID-19

Σημαντηράκη Χριστιάννα
Φαρμακοποιός, ΜΑ Δημόσια Υγεία

Περίληψη

Η εμφάνιση της COVID-19 έθεσε σε εγρήγορση την παγκόσμια ιατρική κοινότητα και την πολιτική ηγεσία στις περισσότερες χώρες του πλανήτη εξαιτίας της πρωτόγνωρης μεταδοτικότητας και της αυξημένης θνησιμότητας που προκάλεσε ο νέος ιός. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ανέπτυξε πρωτοβουλίες επιδημιολογικής τυποποίησης, συνέταξε πρωτόκολλα επιδημιολογικής έρευνας προκειμένου να καλύψει το κενό της υπάρχουσας γνώσης σχετικά με την COVID-19 (π.χ. ανοσία, σοβαρότητα, κλινικά χαρακτηριστικά, παράγοντες κινδύνου μόλυνσης κ.ά.). Στην εργασία αυτή αναπλαισιώνονται τα επιμέρους στάδια της ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε το β' εξάμηνο του 2022 με στόχο την καταγραφή μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και παρατήρησης σε δημόσιο Νοσοκομείο του Ηρακλείου Κρήτης των πεποιθήσεων (beliefs), των αντιλήψεων (perceptions), των στάσεων (attitudes) και των πρακτικών (practices) που ακολούθησαν οι νοσηλεύτριες απέναντι στην COVID-19. Τα δεδομένα που παρήχθησαν/συλλέχθησαν και αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση (Braun & Clark, 2006, 2012) και ανέδειξαν τις αντιδράσεις, τον βαθμό ετοιμότητας και το σύνολο των επιλογών αυτών των επαγγελματιών υγείας.

Λέξεις κλειδιά: πεποιθήσεις, στάσεις, αντιλήψεις, πρακτικές, νοσηλεύτριες, COVID-19

1. Εισαγωγή: Λειτουργικοί ορισμοί

Αναφορικά με το θέμα της εργασίας θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τους βασικούς όρους και να υποδείξουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται. Συγκεκριμένα, οι *πεποιθήσεις (beliefs)* αποτελούν ατομικές κατασκευές και εκφράζονται ως γνώσεις από τα κοινωνικά υποκείμενα. Αναφέρονται σε καταστάσεις και εμπειρίες που κατά το άτομο αποτελούν μια γενική και αναντίρρητη αλήθεια. Οι *αντιλήψεις (perceptions)* αποτελούν μια σύνθετη λειτουργία που προέρχεται από συναισθηματική εμπλοκή ή από την κατανόηση της πραγματικότητας μέσα από την οπτική γωνία του υποκειμένου (Thompson, 1992).

Οι στάσεις (attitudes) δείχνουν τις προτιμήσεις ενός υποκειμένου για ένα θέμα ή κατάσταση και σύμφωνα με τον Allport (Allport, 1967) αποτελούν ψυχικές και νευρικές καταστάσεις ετοιμότητας του ατόμου που οργανώνονται μέσα από την εμπειρία του και οδηγούν σε συγκεκριμένες αντιδράσεις απέναντι στις οποιεσδήποτε καταστάσεις σχετίζονται με αυτές. Πρόκειται, δηλαδή, για τον τρόπο που το άτομο αντιμετωπίζει την καθημερινότητα του και πέρα από τις γνωστικές και συναισθηματικές δομές περιλαμβάνουν και κάποιες επιλογές συμπεριφοράς (κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων). Τέλος, οι *πρακτικές (practices)* είναι οι τρόποι ενέργειας ή συμπεριφοράς που συντελούν στην πραγματοποίηση ενός έργου, στην υλοποίηση ενός επιθυμητού αποτελέσματος (Rokeach, 1968).

2. Κύριο μέρος

Η παρούσα ερευνητική εργασία ανήκει στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών και αποσκοπεί στην καταγραφή των πεποιθήσεων (beliefs), των αντιλήψεων (perceptions), των στάσεων (attitudes) και των πρακτικών (practices) που ακολουθούν οι νοσηλευτές/τριες δημόσιου νοσοκομείου απέναντι στην COVID-19.

Η παρούσα μελέτη συνδέεται με την μετακίνηση από την ιατρική προσέγγιση του θέματος της Covid-19, τις επιστημονικές ανακοινώσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2022), τα ερευνητικά πρωτόκολλα, την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των κλινικών δοκιμών και μελετών (π.χ. Unity studies) για συγκεκριμένα φάρμακα, προς την κατεύθυνση της ανάδειξης των αντιλήψεων, των στάσεων και των πεποιθήσεων των νοσηλευτριών όπως διαμορφώνονται στον επαγγελματικό τους χώρο. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναπαραστήσει τις πολλαπλές, υποκειμενικές, βιωμένες πραγματικότητες των επαγγελματιών υγείας μέσα στο συγκεκριμένο χώρο δράσης τους, δηλαδή την μονάδα εντατικής θεραπείας και την κλινική Covid-19.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι συμμετέχουσες:

- να εμπλακούν αναστοχαστικά σε κριτικές διαδικασίες πάνω σε θέματα που άπτονται της παροχής επιστημονικής αλλά και της ηθικής προσέγγισης του/της ασθενούς, της κατανόησης, της ενσυναίσθησης.
- να αποτυπωθεί το νόημα που δίνουν οι ίδιες οι εμπλεκόμενες στην εργασία τους εκφράζοντας ταυτόχρονα τις σκέψεις, τις ανησυχίες, την ψυχική, την ψυχολογική και τη σωματική επιβάρυνση των ίδιων.
- Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης:
- Ποιες από τις δικές τους πρακτικές θεωρούν ότι αποδίδουν καλύτερα στην βελτίωση της υγείας των ασθενών;
- Σε ποιες ενέργειες ψυχολογικής υποστήριξης προβαίνουν προκειμένου να υποστηρίξουν ψυχολογικά τους/τις ασθενείς;
- Ποια συναισθήματα βιώνουν από την ενασχόληση με τους ασθενείς στη Μονάδα Covid-19;
- Κάτω από ποιες προϋποθέσεις και μέσα σε ποιες εργασιακές συνθήκες θεωρούν ότι μπορούν να αποδώσουν περισσότερο οι δικές τους παρεμβάσεις;

3. Μεθοδολογία

Όλη η έρευνα (ποιοτική μελέτη/qualitative study) στηρίζεται στην Grounded Theory (Nathaniel & Andrews, 2007, Walls et al, 2010) και διεξήχθη με ανοικτές και ημιδομημένες συνεντεύξεις 6 νοσηλευτριών, συμμετοχική παρατήρηση στα γραφεία τους και στην κλινική Covid-19, τήρηση ημερολογίου κρίσιμων συμβάντων και focus groups προκειμένου οι νοσηλεύτριες της κλινικής και της Μονάδας COVID-19 να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να περιγράψουν τις πρακτικές που ακολούθησαν και ακολουθούν όπως και τις πιθανές συνέπειες που έχει για τις ίδιες η επαγγελματική ενασχόλησή τους με αυτή την μεταδοτική νόσο. Τα δεδομένα που παρήχθησαν/συλλέχθησαν αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση κατά Braun & Clark (2006, 2012).

4. Υλικό (χώρος, χρόνος, δείγμα)

Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας αποτέλεσαν οι εθνογραφικές καταγραφές, η συμμετοχική μη δομημένη παρατήρηση της ερευνήτριας στο πεδίο, οι συνεντεύξεις των επαγγελματιών υγείας, οι ομάδες εστίασης/focus groups, οι ημερολογιακές καταγραφές.

Αναφορικά με τις εθνογραφικές καταγραφές: έγινε συλλογή δεδομένων για το πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας μέσα από την παρακολούθηση και ηχογράφηση συζητήσεων στην αίθουσα του ιατρικού προσωπικού που λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την παραμονή των ασθενών στην μονάδα ή τη μεταφορά τους στην κλινική ή σε θαλάμους, την ανάθεση εργασιών στο νοσηλευτικό προσωπικό, τις αναφορές σχετικά με την πορεία της υγείας συγκεκριμένων ασθενών ή το ενδεχόμενο εξιτηρίου τους.

Μέσα από μια *συμμετοχική, μη δομημένη παρατήρηση* (Παπαδοπούλου 2013) καταγράφηκαν οι κατανοήσεις σε σχέση με τον ιό, η δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ γιατρών, νοσηλευτικού προσωπικού και ασθενών, οι απόψεις σχετικά με τη μόλυνση, την ίαση, την προφύλαξη των υπολοίπων αλλά και οι ψυχολογικές διαστάσεις που ανέδειξε η ίωση αυτή.

Οι *συνεντεύξεις* –στην ημιδομημένη εκδοχή τους- αποτέλεσαν βασικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα καθώς μέσα από αυτές αναδεικνύεται το επαγγελματικό ιστορικό αλλά και οι αντιλήψεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών (Burns, 2009). Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: ερωτήσεις γνώμης (π.χ. τι νομίζεις σχετικά με...) και ερωτήσεις συμπεριφοράς (π.χ. τι κάνεις όταν..., τι προτιμάς να κάνεις όταν...) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ταυτόχρονα, ενθαρρύνθηκαν τα κοινωνικά υποκείμενα να αφηγηθούν ελεύθερα τις δικές τους προσωπικές ιστορίες όπως τις βίωσαν στον χώρο εργασίας τους τα τελευταία δύο χρόνια.

Οι *ομάδες εστίασης/focus groups* λειτούργησαν όπως οι συνεντεύξεις και αναφέρονται σε μια μικρή ομάδα επαγγελματιών οι οποίοι κατέθεσαν τις απόψεις τους, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στο θέμα. Χρησιμοποιήθηκαν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για να αναδείξουν, να φωτίσουν επιμέρους θέματα της ποιοτικής έρευνας μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων/ουσών συνδυαστικά με άλλες μεθόδους όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία σχετικά με την ποιοτική έρευνα (Morgan, 1977). Αποτέλεσαν μια «ομαδική συνέντευξη πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, μια ανοιχτή ομαδική συζήτηση που καθοδηγείται από τον ερευνητή», διερευνά συλλογικά φαινόμενα και προσεγγίζει μια διαφορετική σφαίρα της κοινωνικής ζωής (Ronson, 2010, σ. 339). Η συνέντευξη στην ομάδα δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να εκφραστούν πιο ελεύθερα και ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να «αξιοποιήσει» το φιλικό κλίμα που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συναδέλφους προκειμένου να αντλήσει τα δεδομένα εκείνα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει (Τσιώλης, 2014).

Τέλος, με την τήρηση ημερολογίου αποτυπώθηκαν οι σκέψεις και οι πρακτικές για συγκεκριμένα συμβάντα μέσα από την αναστοχαστική (εκ των υστέρων) προσέγγιση της ερευνήτριας με την αξιοποίηση σχετικών ερωτημάτων π.χ. «πώς κατανοώ την κατάσταση αυτή;»,

«γιατί ο/η επαγγελματίας υγείας επέλεξε αυτή την πρακτική;», «Ήταν ο προσφορότερος τρόπος αντίδρασης;» «πώς δικαιολογεί ο/η ίδιος/ια την απόφαση που πήρε;» κ.ά (Burns, 2009).

Σχετικά με το *δείγμα της έρευνας*, δύο από τις νοσηλεύτριες έχουν υψηλή διοικητική θέση και βρίσκονται αρκετά χρόνια στο συγκεκριμένο νοσοκομείο (Αντιγόνη, 55 και Αγγελική, 45) και τρεις μετακινήθηκαν από άλλες κλινικές (παιδιατρική, ογκολογική, ουρολογική) του νοσοκομείου. Οι μετακινήσεις αυτές συνέπεσαν με τις αλλαγές στους χώρους που ακολουθούσαν τις αυξομειώσεις των νοσηλευομένων της πανδημίας στην κλινική και τη μονάδα Covid-19 (Στέλλα, 40, Μαίρη, 37 και Ελένη, 47). Μία από τις νοσηλεύτριες της έρευνας δούλεψε για πρώτη φορά με καινούρια σύμβαση που έγινε στο πλαίσιο των προσλήψεων για την πανδημία (Αντωνία, 28). Αξιοπαρατήρητο είναι το διαφορετικό επιστημονικό background που κυμάνθηκε από την πανεπιστημιακή τεταρτοετή εκπαίδευση, το μεταπτυχιακό ως την αποφοίτηση από σχετική διετή σχολή του νοσοκομείου. Κοινό σημείο όλων είναι η αγάπη για τη δουλειά τους, η αφοσίωση στους νέους ρόλους που κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν, η υπομονή που έδειξαν ως προς την ανάσχεση της δικής τους επιστημονικής εξέλιξης, η αποδοχή της αβεβαιότητας στη νέα εργασιακή ρουτίνα για την οποία δεν είχαν σχετική εκπαίδευση αλλά και η αγάπη και η προσφορά στον πάσχοντα άνθρωπο.

5. Ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων

Η βασική μέθοδος ανάλυσης που προκρίθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η *θεματική ανάλυση* κατά Braun & Clarke (2006, 2012)· Clarke & Braun (2013) και Clarke, Braun & Hayfield (2015). Μέσα από τη θεματική ανάλυση ανακαλύπτονται και δημιουργούνται «θέματα», δηλ. νοητικά μοτίβα (αναδεικνύονται υποκειμενικές αντιλήψεις, νοητικές και κοινωνικές κατασκευές κ.ά.) στα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας. Τα *θέματα* μπορούν να προκύψουν από την ρητή νοηματοδότηση π.χ. του/της συνεντευξιαζόμενου/ης σε σχέση με τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις του απέναντι στους ασθενείς, στο επάγγελμά του, στους/στις συναδέλφους του/της αλλά και από την προσπάθεια που κάνει να ερμηνεύσει ο/η ερευνητής/τριας τα δεδομένα της έρευνας (Markey et al, 2014). Αυτή η τελευταία προσπάθεια οδηγεί στην ανάδειξη άρρητων νοημάτων-νοημάτων, μη συνειδητοποιημένων, που αποδίδει στις επιλογές του είτε ως αντιλήψεις είτε ως στάσεις (με την έννοια της προδιάθεσης για δράση) είτε ως πρακτικές (Jeon, 2004, Chun et al, 2019).

6. Θέματα/themes που προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση

A. Μια νέα αγχωτική καθημερινότητα

Το βασικό *θέμα* (theme) που αναδείχθηκε μέσα από την συνένωση επιμέρους κωδίκων (codes) είναι η νέα αγχωτική καθημερινότητα των νοσηλευτριών ως αποτέλεσμα της πανδημίας. Συγκεκριμένα, όλες οι συμμετέχουσες μίλησαν για υπερβολικά μεγάλο άγχος – σε μια περίπτωση οδήγησε σε κρίση πανικού– το οποίο συσχέτισαν με τους εξής παράγοντες – κώδικες: την *άγνοια*, τα *αισθήματα ανεπάρκειας*, την *απουσία δομημένων δράσεων ρουτίνας*, την αδυναμία διαχείρισης της εργασιακής καθημερινότητας.

Ειδικότερα, επισήμαναν την άγνοια, την συγκεχυμένη γνώση, την έλλειψη ενημέρωσης ή στην καλύτερη περίπτωση την παροχή περιορισμένης ενημέρωσης. Η απουσία επιστημονικής κατάρτισης «κανένας μας δεν είχε γνώσεις επιστημονικές ούτε σαφή ενημέρωση για τον ιό ενώ κλήθηκε να συμβάλει στη θεραπεία του» (Στέλλα, 40), «είχαμε λίγη νοσοκομειακή εμπειρία» (Αντωνία, 28), «ήταν ελλιπέστατη η ενημέρωση και συνδυάστηκε με ανυπαρξία εκπαίδευσης» (Στέλλα, 40) δημιουργούσε το αίσθημα της έντονης ανασφάλειας. Τα συναισθήματα επάρκειας που είχαν βιώσει για χρόνια στον χώρο της εργασίας τους, η βεβαιότητα ότι κάνουν πάντα αυτό που ενδείκνυται, αυτό που γράφεται στα βιβλία και γνωρίζουν καλά από την προσωπική τους εμπειρία τι μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση κάθε περιστατικού και στη θεραπεία του εξανεμίστηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα «σε ένα απόγευμα τα χάσαμε όλα», «χάσαμε τα

πατήματά μας» (Μαίρη, 37). Τη θετική αυτοεικόνα των νοσηλευτριών διαδέχτηκε η αναζήτηση του προσωπικού εαυτού «ποια είμαι τώρα εγώ;», «τι κάνω και τι μπορώ να προσφέρω;».

Τα πιο πάνω συναισθήματα ανεπάρκειας επιδεινώνονταν από την απουσία δομημένων δράσεων ρουτίνας: τις περιόδους έξαρσης δεν μπορούσαν να προγραμματίσουν το εργασιακό τους πρόγραμμα το οποίο άλλαζε διαρκώς. Οι μετακινήσεις προσωπικού από άλλα τμήματα τα οποία μπροστά στην πανδημία άρχισαν να υπολειτουργούν, αφενός περιόρισαν τον εξαιρετικά αυξημένο φόρτο εργασίας «ανάμεσα στις 2-3 νοσηλείες της βάρδιας μου έπρεπε να προσφέρω και κάποια εξειδικευμένη φροντίδα με βάση την εξατομίκευση των αναγκών των νοσούντων» (Στέλλα, 40) αλλά δημιούργησαν και εντάσεις καθώς τα νεοφερμένα άτομα δεν πρόλαβαν να εγκλιματιστούν στο νέο περιβάλλον, να αναπτύξουν σχέσεις και δεσμούς επαγγελματικούς με τους παλιότερους και έτσι συχνές ήταν οι διαφωνίες, η αδυναμία συνεννόησης πάνω στα ιατρικά θέματα και προσεγγίσεις και κάποιες φορές και οι συγκρούσεις. «Στην προηγούμενη κλινική που ήμουν, στην ογκολογική, υπήρχε μία σταθερή ροή περιστατικών και καθηκόντων, είχαμε ασθενείς τελικού σταδίου είχαμε παρηγορητική φροντίδα, είχαμε χημειοθεραπείες, στάνταρ καθήκοντα» (Ρένα, 28). Οι αναφορές στο προηγούμενο εργασιακό στάτους των νοσηλευτριών σε κλινικές όπως η παιδοχειρουργική, η ογκολογική κ.ά. και η ωραιοποίηση της ρουτίνας και γενικότερα του σταθερά δομημένου τρόπου λειτουργίας τους, τις «στρωμένες παρεμβάσεις» δείχνει ως ένα βαθμό και τη δυσφορία για μετακίνηση και επάνδρωση της νέας κλινικής Covid-19: «βρέθηκα κάπου που δεν το ήθελα και δεν με ρώτησαν» (Μαίρη, 37).

B. Η ανάγκη άμεσων αλλαγών/alert

Από τα λόγια των εμπλεκομένων στην παρούσα έρευνα, αλλά και από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας (participant as observer, Παπαδοπούλου, 2013) φάνηκε ότι όλη αυτή η νέα πραγματικότητα δημιούργησε την ανάγκη άμεσων αλλαγών στον *χώρο*, στο *στη δράση του έμψυχου δυναμικού* και στην *εργασιακή νοοτροπία*. Η αιφνιδιαστική εμφάνιση της Covid-19 σήμανε συναγερμό για ταχύτατες αλλαγές προκειμένου να προληφθούν ακραίες καταστάσεις.

Ξεκινώντας από την *αλλαγή στον χώρο*, προκειμένου να δημιουργηθούν οι 3 κλινικές των 30 κρεβατιών συρρικνώθηκαν (μείωσαν τη δυναμική τους σε κλίνες κάποιες άλλες κλινικές όπως η ουρολογική, η γναθοχειρουργική κ.ά.) και συνενώθηκαν κλινικές του χειρουργικού τομέα (η ΩΡΛ με τη χειρουργική) ο οποίος υπολειτουργούσε σε όλη τη διάρκεια της Covid-19. Το Ελληνικό Εθνικό Σύστημα Υγείας σήκωσε όλο το βάρος της πανδημίας ενώ ο ιδιωτικός τομέας ανέλαβε τα μη Covid-19 περιστατικά. Το γεγονός αυτό επισημάνθηκε με έμφαση (και κάποιο παράπονο) από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

Ένα ακόμα στοιχείο που επισημάνθηκε ήταν η ανάγκη για *αλλαγές στην εργασιακή νοοτροπία*. Αυτό που επισήμαναν οι 6 συμμετέχουσες νοσηλεύτριες ήταν η σύγκρουση που εμφανίστηκε ανάμεσα στο παλιότερο προσωπικό της πρώην κλινικής και μονάδας και το προσωπικό που προστέθηκε κάποια στιγμή προκειμένου να ενισχύσει τους χώρους αυτούς. Επισημάνθηκε με έμφαση ότι «ο θεσμός του rotation δεν υπάρχει στα νοσοκομεία μας, να γίνεται, δηλαδή, αλλαγή – μετακίνηση του προσωπικού σε διαφορετικά τμήματα και χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια για να δέσουμε όλοι εμείς ως ομάδα και να καταφέρουμε να συνεργαστούμε με δεδομένο το διαφορετικό επιστημονικό επίπεδο του καθενός μας... ήταν πολύ δύσκολο γιατί ένιωθες ότι δουλεύεις σε τεντωμένο σκοινί» » (Ελένη, 47).

Γ. Η ψυχολογική επιβάρυνση ως παρακαταθήκη για το μέλλον

Η επίγνωση της μη επαρκούς επιστημονικής κατάρτισης από το προσωπικό, σε συνδυασμό με την ελλιπή ενημέρωση –τουλάχιστον κατά το πρώτο διάστημα της εμφάνισης του ιού- επιβάρυναν και την ψυχολογία του προσωπικού σε δύο επιμέρους κατευθύνσεις που συχνά βρίσκονταν σε αντίθεση μεταξύ τους: «τι μπορώ να προσφέρω στον/στην ασθενή;», «πώς θα προφυλάξω τον εαυτό μου;».

Ως προς τον πρώτο προβληματισμό, δηλ. την προσφορά στον ασθενή διατυπώθηκαν προβληματισμοί σχετικά με τη δυνατότητα των επαγγελματιών υγείας να καλύψουν τις ανάγκες όλων των ασθενών της κλινικής και της μονάδας που κατά διαστήματα έφταναν τους 60-65.

Ειδικότερα, αναδείχτηκε το κενό στην παροχή φροντίδας από την έλλειψη συνοδών των ασθενών καθώς δεν επιτρέπονταν η είσοδος στο νοσοκομείο συνοδών ή των «αποκλειστικών νοσοκόμων», μια πρακτική που αποτελεί νόρμα για το ελληνικό σύστημα υγείας: συνηθίζεται τις ατομικές ανάγκες του/της ασθενούς να τις ικανοποιούν άτομα προερχόμενα από το οικείο περιβάλλον των νοσούντων ή επαγγελματίες που καλούνται από ειδική λίστα του νοσοκομείου για τον σκοπό αυτόν. Η μετάθεση της κάλυψης ενός μεγάλου μέρους της φροντίδας του ασθενούς στο προσωπικό κλινικής και μονάδας επιβάρυνε το ήδη επιβαρυνόμενο έργο τους, δημιουργήθηκε ένα επιπλέον επαγγελματικό φορτίο στους εργαζόμενους γιατί έπρεπε να προλάβουν να καλύψουν ένα μεγάλο μέρος των αναγκών του κάθε ασθενούς με αποτέλεσμα την εξάντλησή τους (Αντωνία, 28, Ελένη, 47, Αντιγόνη, 55).

Ως αποτέλεσμα μετά τη λήξη του εργασιακού ωραρίου έφταναν στα όρια της σωματικής εξουθένωσης. Ο αντίκτυπος της κούρασης ήρθε να προστεθεί στο αίσθημα της μειωμένης αποτελεσματικότητας και της χαμηλής αυτοεικόνας που προαναφέρθηκε.

Δ. Η Covid-19 ως στίγμα προσωπικό και κοινωνικό

Οι νοσηλεύτριες που πήραν μέρος στην έρευνα έθεσαν και το θέμα του «στίγματος» (Stang et al, 2019) για την Covid-19 σε δύο εκδοχές: η πρώτη έχει να κάνει με *τους νοσούντες* και η δεύτερη με *τους επαγγελματίες* που ασχολούνταν με αυτούς.

Στο πρώτο κύμα της εμφάνισης του ιού, ο τρόπος που προβάλλονταν το θέμα από τα ΜΜΕ, δηλ. η σοβαρότητα της νόσου, η αυστηρή τήρηση των κανόνων υγιεινής, η ιχνηλάτηση των επαφών που «μπορούσε να φέρει σε δύσκολη θέση τα άτομα σε σχέση με τα προσωπικά τους δεδομένα, το γενικευμένο lockdown δημιουργούσε πέρα από το αίσθημα της ανασφάλειας και το αίσθημα της ντροπής στους/στις ασθενείς.

Η Μαίρη (37) αναφέρθηκε στην περίπτωση μιας ασθενούς που βρέθηκε στην κλινική και στην εξομολόγησή της: «στην αρχή δεν ήθελα να το πω σε κανέναν έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, έφυγα από το σπίτι και έμεινα σε μια γκαρσονιέρα που έχουμε και ήταν ξενοίκιαστη, με βοήθησε σε αυτό και η τηλε-εργασία γιατί συμπλήρωνα τα έγγραφα και τα έστελνα στην υπηρεσία μου (Ειρηνοδικείο) χωρίς να με βλέπουν, χωρίς να βλέπουν το πρόσωπό μου, το πόσο κουρασμένη και εξουθενωμένη έδειχνα, το ότι κρατούσα συνέχεια ένα χαρτομάντιλο και σκούπιζα τη μύτη μου, φοβόμουν να παραδεχτώ ότι κόλλησα και μπορώ να πω ότι ένιωθα λίγο... κάπως σαν βρώμικη. Ο άντρας μου και τα παιδιά επικοινωνούσαν συνέχεια μαζί μου όπως και η μητέρα μου... το κράτησαν κρυφό... και ο άντρας μου, μου έφερνε φαγητό και το άφηνε έξω από την πόρτα γιατί φοβόμουν μήπως κολλήσει και αυτός και τα παιδιά μας». Η ίδια ασθενής όταν άρχισε να δυσπνοεί μεταφέρθηκε στην κλινική και εκεί εξέφραζε τους φόβους της για τη ζωή της –είχε και αυτοάνοσο- αλλά και την ντροπή της γιατί θεωρούσε ότι δεν είχε συμμορφωθεί απόλυτα με τις υποδείξεις. Προσπαθούσε να θυμηθεί με ποιους συναντήθηκε στον χώρο εργασίας, στον δρόμο, τελικά τους πήρε όλους τηλέφωνο και μέσα σε κλίμα συντριβής παραδέχτηκε ότι κόλλησε και ζητούσε συγγνώμη από όλους. Το προσωπικό της κλινικής προσπαθούσε να μετριάσει τις ενοχές της αλλά δεν μπόρεσε να τα καταφέρει γιατί στο πρώτο κύμα οι ασθενείς ήταν λίγοι και δακτυλοδεικτούμενοι.

Ε. Κοινωνικο-πολιτισμικές εγγραφές με φόντο την Covid-19

Ο τρόπος που οι ασθενείς βίωσαν την εισαγωγή τους στην κλινική ή τη μονάδα δεν ήταν ομοιόμορφος. Σημαντικές παράμετροι ήταν η ηλικία, το μορφωτικό, το οικονομικό, το κοινωνικό τους status, σχέση με την τεχνολογία.

Οι πιο ηλικιωμένοι «ένιωθαν πολύ άσχημα, δεν πίστευαν ότι θα γλιτώσουν, γεγονός που επιβεβαιώθηκε σε πολλές περιπτώσεις» (Μαίρη, 37), «έδειξαν να παραιτούνται και αυτό δεν το θέλαμε, προσπαθούσαμε να τους παρηγορήσουμε, να τους ενθαρρύνουμε ακόμα κι όταν τα πράγματα δεν πήγαιναν καλά γιατί είχαν νοσηρότητες» (Ελένη, 47). Αυτή η ηλικιακή ομάδα έδειχνε εντελώς εξαρτημένη από τη φροντίδα των επαγγελματιών υγείας γιατί –ειδικά στη μονάδα– έβλεπαν μόνο αυτούς. «Πηγαίναμε για να τους παρηγορήσουμε πέρα από τη θεραπεία, την ατομική υγιεινή και τα φάρμακα που τους δίναμε» (Αντιγόνη, 55). Είχαν μεγάλη δυσκολία να δεχτούν την ξαφνική αλλαγή στις ζωές τους, δεν συνεργάζονταν πάντα και κάποιες φορές μας παρακαλούσαν να τους/τις αφήσουμε να φύγουν (Στέλλα, 40).

Οι νεότεροι έδειξαν –στην πλειοψηφία τους– πιο ψύχραιμοι («εντάξει, θα περάσει κι αυτό», «αύριο θα 'μαι OK», Στέλλα, 40) ενώ κάποιοι ανησυχούσαν υπερβολικά ακόμα και στην περίπτωση που ήταν εμβολιασμένοι («πάθαιναν κρίσεις άγχους και πανικού και χρειζόταν να τους εξηγείς και αυτοί γινόταν δύσπιστοι και ρωτούσαν τις τους κρύβουμε», Μαίρη, 37).

Το μορφωτικό επίπεδο ήταν ένας άλλος βασικός παράγοντας για τον τρόπο που βιώθηκε η πανδημία: οι πιο μορφωμένοι έδειχναν κατανόηση απέναντι στις ιατρικές πράξεις και ήταν όλο –σχεδόν– εμβολιασμένοι. Ήταν δεκτικοί στις ιατρικές πράξεις, για παράδειγμα στην τραχειοστομία, στη διασωλήνωση, μπορούσαν να ακολουθήσουν οδηγίες σε αντίθεση με τους λιγότερο μορφωμένους που «έφερναν αντιρρήσεις για τα θεραπευτικά πρωτόκολλα» και έρχονταν σε ρήξη με τους επαγγελματίες υγείας (Μαίρη, 37).

Άνθρωποι πιο φτωχοί, προερχόμενοι από αγροτικές περιοχές ήταν στην πλειοψηφία τους ανεμβολίαστοι, αργούσαν να πάνε στο νοσοκομείο και όταν τελικά πήγαιναν χρειάζονταν –συχνά– διασωλήνωση και μακροχρόνια θεραπεία («είχαμε ασθενείς στη μονάδα για μήνα ολόκληρο ή και παραπάνω», Αγγελική, 45). Κάποιοι βγαίνοντας δήλωσαν «ναι, θα το κάνω το εμβόλιο, ενώ άλλοι επέμεναν σε θεωρίες συνωμοσίας και κατέκριναν τους γιατρούς «γιατί δεν έπρεπε να τους διασωληνώσουν, δεν είχαν κάτι σοβαρό, θα περνούσε από μόνο του κ.ά.» (Αντωνία, 28), «δεν προσφέρετε κάτι εδώ και στο σπίτι μου θα το περνούσα» (Ελένη, 47).

ΣΤ. Αναδεικνύοντας τη δύναμη του (αυτο)κριτικού αναστοχασμού στην προσέγγιση της πανδημίας

Μέσα από την ομαδική συνέντευξη/ομάδα εστίασης των νοσηλευτριών που πήραν μέρος στην έρευνα (focus group) αλλά και στις μεμονωμένες συνεντεύξεις τους τόνισαν ότι τώρα που θεωρούν ότι βρισκόμαστε σε ύφεση, σε μια ελεγχόμενη κατάσταση η οποία «μας έκανε σοφότερους/ες» θα μπορούσαμε να δούμε με ψυχραιμία όλα όσα έγιναν και να εξετάσουμε τον τρόπο που έγιναν και την αποτελεσματικότητά τους.

Πιο συγκεκριμένα, επικρατεί η αίσθηση ότι «υπερβάλλαμε», «το παρακάναμε», «φτάσαμε σε πανικό» και όλα αυτά χωρίς βάσιμους λόγους. Στην αρχή «ταρακουνηθήκαμε λόγω άγνοιας, πρωτόγνωρου γεγονότος» (Αντιγόνη, 55), «αγχωθήκαμε, τρομάξαμε γιατί νομίζαμε ότι είχε έρθει το τέλος μας! και οδηγηθήκαμε σε ακρότητες» (Στέλλα, 40).

Ως προς την απομόνωση των ασθενών από τους οικείους τους τώρα πια θεωρούν υπερβολική τη γραμμή που ακολουθήθηκε από το Υπουργείο Υγείας που απαγόρευε την είσοδο συνοδών, ακόμα και τον αποχαιρετισμό των ασθενών που κατέληγαν: «υπερβάλλαμε ως προς την μετάδοση του ιού, θα μπορούσαμε να δεχτούμε επιλεκτικές επισκέψεις οικείων τηρώντας όλα τα απαραίτητα μέτρα που καθορίζει το πρωτόκολλο» (Ελένη, 47). Μάλιστα προσθέτουν ότι θα μπορούσαν να επιτραπούν επισκέψεις με την επίβλεψή τους, να πάρουν μέτρα ατομικής προστασίας και με τη δική τους συνοδεία, «να του δώσουμε την ευκαιρία να αποχαιρετήσει τον άνθρωπο όπως είναι η φύση του ανθρώπου να φροντίζει τον άνθρωπο του που φεύγει από τη ζωή».

7. Συμπεράσματα

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι μέσα από την καταγραφή των αντιλήψεων, των στάσεων και των πρακτικών αναδεικνύει το νόημα που αποδίδουν στην αντιμετώπιση των νοσούντων και αφετέρου επιδιώκει να φέρει στην επιφάνεια τα βιώματα, τις προσωπικές αφηγήσεις, τα συναισθήματα που αποκομίζουν και τις δυσκολίες που συναντούν οι επαγγελματίες αυτοί μέσα στην κλινική και στη Μονάδα COVID-19 καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας. Πολύ σημαντικά θέματα αναδείχτηκαν όπως η ανασφάλεια που δημιουργούσε η άγνοια ή η επιλεκτική ενημέρωση, η εντατικοποίηση της εργασίας, τα ηθικά διλήμματα σε σχέση με την παρηγορητική φροντίδα και τον μοναχικό θάνατο, το στίγμα ατομικό και κοινωνικό, η ψυχολογική επιβάρυνση. Μάλιστα, σε ευρύτερο πλαίσιο τα θέματα που αναδεικνύει η παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα προβληματισμού από μέρους των αρμόδιων φορέων ώστε να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες και να προωθηθούν οι αναγκαίες πολιτικές αποφάσεις προκειμένου ολόκληρος ο υγειονομικός μηχανισμός να βελτιωθεί καλύπτοντας τις ελλείψεις και τις χρόνιες ανεπάρκειες του.

Βιβλιογραφία

- Allport, G. (1967). The religious context of prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5, No. 3, pp. 447-457.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Ed.), *The Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Burns, A. (2009). Action Research. In Heigham, J. & Croker, R. (ed). *Qualitative research in Applied Linguistics*. A practical Introduction. p. 121. Palgrave Macmillan.
- Chun Tie Y, Birks M, Francis K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Med*. 2019 Jan 2;7:2050312118822927.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), pp. 120-123.
- Clarke, V., Braun, V. and Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In: Smith, J., ed. (2015) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. 3rd. London: Sage Publications Ltd, pp. 222-248.
- Jeon YH. (2004). The application of grounded theory and symbolic interactionism. *Scand J Caring Sci*. 2004 Sep;18(3):249-56.
- Markey K, Tilki M, Taylor G. (2014). Reflecting on the challenges of choosing and using a grounded theory approach. *Nurse Res*. 2014 Nov;22(2):16-22.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. *Qualitative Research Methods Series*. 16 Second Edition. Sage Publications.
- Nathaniel AK, Andrews T. (2007). How grounded theory can improve nursing care quality. *J Nurs Care Qual*. 2007 Oct-Dec;22(4):350-7.
- Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Κ & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Kailas printers and Lithographers.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Ronson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg
- Stang, A., Earnshaw, V., Logie, C., Brake, V., Dovidio, J. (2019). The Health Stigma and Discrimination Framework: a global, crosscutting framework to inform research, intervention development, and policy on health-related stigmas, in *BMC Medicine*.

- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, pp. 127-146.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.
- Walls P, Parahoo K, Fleming P. (2010). The role and place of knowledge and literature in grounded theory. *Nurse Res.* 2010;17(4):8-17.

ΔΗΜΟΣΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΜΕΣΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΘΕΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΣΥΛΟΥ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΚΥΠΡΟ

Μηλάκης Ηρακλής
Δικηγόρος, ΜΔΕ, Msc

Περίληψη

Στον Τομέα της Μετανάστευσης και του Ασύλου διατίθενται κατ' έτος σημαντικοί πόροι, για την πραγματοποίηση σχετικών δράσεων από τα ευρωπαϊκά κράτη. Ποικίλα έργα, προμήθειες αγαθών και υπηρεσίες ανατίθεται σε Ελλάδα και Κύπρο, από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς σε επιχειρήσεις, με τη μορφή δημοσίων συμβάσεων. Κατά την ανάθεση των εν λόγω δημοσίων συμβάσεων πρέπει να τηρούνται οι γενικές αρχές της ίσης μεταχείρισης των υποψηφίων, της διαφάνειας της διαδικασίας, της αναλογικότητας και του ελεύθερου και ανόθευτου ανταγωνισμού. Τί γίνεται όμως στη περίπτωση που κάποιος οικονομικός φορέας θεωρεί ότι βλάπτεται από παράνομες πράξεις ή παραλείψεις των αναθετουσών αρχών που του στερούν τη δυνατότητα να αναλάβει τη σύμβαση και εν τέλει του προκαλούν ζημία; Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής εργασίας, είναι να καταδείξει ότι αυτός μπορεί να προστατευτεί ακόμη και πριν τη προσφυγή του σε Δικαστήριο, με την προδικαστική προσφυγή ενώπιον της Ε.Α.ΔΗ.ΣΥ στην Ελλάδα και με την ιεραρχική προσφυγή ενώπιον της Α.Α.Π στην Κύπρο

Λέξεις κλειδιά: Ταμείο Μετανάστευσης και Ασύλου ΕΕ, Δημόσιες Συμβάσεις Προμηθειών και Υπηρεσιών, Ελλάδα, Προδικαστική Προσφυγή Ν. 4412/2016, Κύπρος, Ιεραρχική Προσφυγή Ν. 104(I)/2010

1. Εισαγωγή

Οι πόροι που διατίθενται στο πεδίο του Ασύλου και της μετανάστευσης σε Ελλάδα και Κύπρο, προέρχονται ιδίως από το αντίστοιχης ονομασίας Ταμείο της ΕΕ, καθώς και από επιχορηγήσεις του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου. Οι εν λόγω πόροι κατατείνουν συχνά στη σύναψη δημοσίων συμβάσεων των αρμόδιων διοικητικών αρχών με οικονομικούς φορείς προκειμένου αυτές να

προμηθευτούν αγαθά (π.χ. ηλεκτρονικό εξοπλισμό, έπιπλα κτλ), να λάβουν υπηρεσίες (π.χ. σίτισης αιτούντων διεθνή προστασία) ή και να υλοποιήσουν κατασκευαστικά έργα τους. Στις εν λόγω διαδικασίες σύναψης συμβάσεων συμμετέχουν οικονομικοί φορείς που συχνά τυχαίνει να βλάπτονται από παρανομίες των αναθετουσών αρχών. Σκοπός της παρούσας είναι να καταδείξει τα μέσα διοικητικής προστασίας των οικονομικών φορέων (πριν την απεύθυνση τους στο Δικαστήριο) σε περίπτωση ζημίας τους ως καταγράφονται και σε ειδικότερες κανονιστικές πράξεις τέτοιων συμβάσεων σε Ελλάδα και Κύπρο.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα είναι βιβλιογραφική. Επιχειρείται η προσέγγιση επιμέρους θεματικών της εργασίας, μέσω βιβλιογραφικών δεδομένων, μελετών, ερευνών των οποίων επιχειρείται ανάλυση και σχολιασμός ώστε να διατυπωθούν σχετικά συμπεράσματα.

2.2. Ο τομέας της μετανάστευσης και του ασύλου και οι πόροι που διατίθενται

Παρότι για το χρονικό διάστημα 2007-2013, ποσοστό 1.12% του ακαθάριστου εθνικού εισοδήματος της Ε.Ε. είχε αφιερωθεί για δράσεις αλληλεγγύης στον Ευρωπαϊκό χώρο, εντούτοις στο πολυετές χρηματοδοτικό πλαίσιο της Ε.Ε. ετών 2014-2020 το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε στο 1%. Για έτερους τομείς εντός της Ε.Ε. κατανεμήθηκαν αναλογικά περισσότεροι πόροι, αν ληφθεί υπόψη ότι το Ταμείο για το Άσυλο, την Μετανάστευση και την ενσωμάτωση δικαιούνταν για τα έτη 2014-2020 ποσό 3.137 εκατ. ευρώ (Αντωνίου Θ.Α., 2019). Να σημειωθεί ότι έκτακτες ανάγκες από απρόβλεπτες επιβαρύνσεις των εθνικών συστημάτων ασύλου, λόγω ξαφνικών αυξημένων ροών αιτούντων διεθνή προστασία δεν ήταν δυνατό να καλυφθούν από τους εν λόγω πόρους που είχαν διατεθεί διαμέσου του Ταμείου Ασύλου και Μετανάστευσης, καθώς τα κονδύλια διανεμόνταν βάσει ειδικότερων κριτηρίων που όμως δεν ελάμβαναν υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε κράτους μέλους, ως προς το ποσοστό επιβάρυνσης του εθνικού του συστήματος (βλ. και Κανονισμό 516/2014, Tsourdi E./De Bruycker P., 2015).

Σε επίπεδο ΕΕ, το έτος 2022 κύρια πηγή εσόδων της Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας Ασύλου (EUAA) ήταν η συνεισφορά της ΕΕ. Τα εξωτερικά έσοδα για ειδικό προορισμό αποτελούνταν από συνεισφορές συνδεδεμένων χωρών όπως της Νορβηγίας, της Ελβετίας και του Λιχτενστάιν, από τη συμφωνία επιχορήγησης και τη συμφωνία συνεισφοράς που υπογράφηκε με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από άμεσες εθελοντικές συνεισφορές των κρατών μελών για το περιφερειακό πιλοτικό σχέδιο του EUAA για τη Βόρεια Αφρική και τον Νίγηρα και για τον χάρτη πορείας για τη συνεργασία με την Αίγυπτο (βλ. Ενοποιημένη ετήσια έκθεση δραστηριοτήτων EUAA, 2022). Σε επίπεδο Ελλάδας, το 50% των ετήσιων αναγκών χρηματοδότησης της Ελληνικής Υπηρεσίας Ασύλου και της Αρχής Προσφυγών καλύπτεται σήμερα από κρατικούς πόρους, ενώ για τις υπόλοιπες ανάγκες της η Υπηρεσία Ασύλου χρηματοδοτείται από προγράμματα και ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (βλ. Ιστότοπο Ελληνικού Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου-Πληροφορίες για την Υπηρεσία Ασύλου, 2024).

Ειδικότερα, το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης της ΕΕ ιδρύθηκε για τη περίοδο 2014-2020 με ένα συνολικό πόσο 3,137 εκατ. ευρώ για επτά χρόνια. Βασικός σκοπός του ήταν να προωθήσει την αποτελεσματική διαχείριση των μεταναστευτικών ροών και την εφαρμογή, ενδυνάμωση και ανάπτυξη μίας κοινής ενωσιακής προσέγγισης στο άσυλο και τη μετανάστευση. Τέσσερις βασικοί τομείς στους οποίους εστίασε τη δράση του αφορούσαν α) το άσυλο, β) την νόμιμη μετανάστευση και ένταξη, γ) τις επιστροφές και δ) την αλληλεγγύη (βλ. Ιστότοπο Ευρωπαϊκής Επιτροπής - Μετανάστευση και Εσωτερικές Υποθέσεις – Ταμείο Ασύλου Μετανάστευσης και Ένταξης, 2014-2020). Για τη περίοδο 2021-2027 το συνολικό ποσό που διατίθεται σε αυτό αγγίζει τα 9.88 εκατ. ευρώ, προς περαιτέρω ενίσχυση των ικανοτήτων των κρατών-μελών και βελτίωση των

διαδικασιών για τη διαχείριση της μετανάστευσης. Αντικειμενικοί σκοποί του δηλαδή είναι να ενδυναμώσει και να αναπτύξει όλες τις πτυχές του κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου, να υποστηρίξει τη νόμιμη μετανάστευση στα κράτη μέλη, να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της επιστροφής σε τρίτες χώρες και να ενισχύσει την αλληλεγγύη και το μοίρασμα της ευθύνης μεταξύ των κρατών μελών (βλ. Ιστότοπο Ευρωπαϊκής Επιτροπής- Μετανάστευση και Εσωτερικές Υποθέσεις – Ταμείο Ασύλου Μετανάστευσης και Ένταξης, 2014-2020).

Οι χρηματοδοτούμενες δράσεις στο πλαίσιο του ως άνω Ταμείου μπορούν να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα πρωτοβουλιών, όπως: α) παροχή υποστήριξης και υπηρεσιών που συνάδουν με την κατάσταση και τις ανάγκες του ενδιαφερόμενου ατόμου, ιδίως των ευάλωτων ομάδων, β) υποστήριξη της επανεγκατάστασης, της ανθρωπιστικής εισδοχής και των μεταφορών αιτούντων και δικαιούχων διεθνούς προστασίας, γ) υποστήριξη της ανάπτυξης και της εφαρμογής πολιτικών που προωθούν τη νόμιμη μετανάστευση, δ) υποστήριξη υποδομών για την υποδοχή υπηκόων τρίτων χωρών, συμπεριλαμβανομένης της πιθανής κοινής χρήσης τέτοιων εγκαταστάσεων από περισσότερα του ενός κράτη μέλη, ε) υποστήριξη της υποβοηθούμενης εκούσιας επιστροφής και επανένταξης και στ) συνεργασία με τρίτες χώρες για το άσυλο, τη νόμιμη μετανάστευση και την καταπολέμηση της παράτυπης μετανάστευσης και την αποτελεσματική επιστροφή και επανεισδοχή με σκοπό τη διαχείριση της μετανάστευσης (βλ. Ιστότοπο Ευρωπαϊκής Επιτροπής- Μετανάστευση και Εσωτερικές Υποθέσεις – Ταμείο Ασύλου Μετανάστευσης και Ένταξης, 2014-2020).

Από την άλλη, οι επιχορηγήσεις του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (EEA Grants) αντιπροσωπεύουν τη συμβολή της Ισλανδίας, του Λιχτενστάιν και της Νορβηγίας στη μείωση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων και στην ενίσχυση των διμερών σχέσεων με 15 χώρες της ΕΕ, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Τα EEA Grants ως χρηματοδοτικός μηχανισμός του ΕΟΧ έχουν συνεχή παρουσία στην Ελλάδα για τα 25 χρόνια λειτουργίας τους. Για την περίοδο 2014-2021 οι επιχορηγήσεις του ΕΟΧ και της Νορβηγίας διέθεσαν συνολικά 2,8 δισ. €, ώστε η Ελλάδα επωφελήθηκε από το συνολικό ποσό χρηματοδότησης των 116,7 εκατ. €. Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα και τα επιτεύγματα των προηγούμενων περιόδων χρηματοδότησης τους αποτέλεσαν σημαντική βάση για την περίοδο EEA Grants 2014-2021, όσον αφορά την επίτευξη των στόχων, το θεσμικό πλαίσιο, τη δικτύωση, την επικοινωνία και τη δημοσιότητα (βλ. Ιστότοπο Ελληνικού Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών, EEA Grants 2014-2021).

2.3. Ο Τομέας των Δημοσίων Συμβάσεων - Γενικές Αρχές

Α. Ορισμοί-Γενικές Αρχές

Οι ως άνω πόροι που διατίθενται στο Τομέα του Ασύλου και της Μετανάστευσης εντός ΕΕ κατατείνουν συχνά στη σύναψη δημοσίων συμβάσεων παροχής υπηρεσιών, προμήθειας αγαθών και κατασκευής έργων από οικονομικούς φορείς στα κράτη μέλη.

Δημόσιες συμβάσεις κατά το ενωσιακό δίκαιο είναι οι συμβάσεις εξ' επαχθούς αιτίας οι οποίες συνάπτονται γραπτώς μεταξύ ενός ή περισσότερων οικονομικών φορέων και μίας ή περισσότερων αναθετουσών αρχών και έχουν ως αντικείμενο την εκτέλεση έργων, την προμήθεια προϊόντων ή την παροχή υπηρεσιών (βλ. αρ. 2 παρ. 1 περ. 5 Οδηγίας 2014/24/ΕΕ, ΔΕΕ C- 367/2019, ΔΕΕ C- 410/2014, ΔΕΕ C- 796/2018, ΔΕΕ C- 606/2017, Τροβά Ε., Σκουρής Β., 2009).

Πολύ σημαντική διαφοροποίηση του ενωσιακού ορισμού της δημόσιας σύμβασης σε σύγκριση με τις διακρίσεις των συμβάσεων σε εθνικό επίπεδο κρατών-μελών σε δημοσίου δικαίου και ιδιωτικού δικαίου, αποτελεί ότι η πρώτη δεν δίνεται με αναφορά στο οργανικό κριτήριο της αναθέτουσας αρχής, δηλαδή δεν εστιάζει στο όργανο που την αναθέτει, αλλά συνδέεται με το λειτουργικό κριτήριο, (βλ. Αλεξίου Ν. κ.α. 2009, Ράικος Δ., 2022, Λάμπου Φ., 2014) δηλαδή με την λειτουργία της να οδηγεί στη διάθεση δημοσίων πόρων. Δύναται να περιέχει όλα τα στοιχεία της ελληνικής «διοικητικής σύμβασης», ή να διαφέρει με αυτήν, όσον αφορά τα εμπλεκόμενα

υποκείμενα και το αντικείμενο της. Περιλαμβάνει δηλαδή, τόσο διοικητικές συμβάσεις όσο και συμβάσεις ιδιωτικού δικαίου, (βλ. Δετσαρίδης Χ., 2019, Σπηλιωτόπουλος Ε., 2010) ενώ είναι αδιάφορο αν η ανάθεση γίνεται από ΝΠΔΔ ή κρατικό ΝΠΔ και αν τελικά η σύμβαση διέπεται από το ιδιωτικό ή το δημόσιο δίκαιο (βλ. Σατλάνης Χ., 2011, Τροβά Ε., Σκουρής Β., 2009, Λάμπου Φ., 2014).

Περαιτέρω, σύμφωνα με τη διάταξη της παραγράφου 1 του άρθρου 18 της Οδηγίας 2014/24/Ε.Ε., οι αναθέτουσες αρχές κατά τη σύναψη των δημοσίων συμβάσεων πρέπει να αντιμετωπίζουν τους οικονομικούς φορείς ισότιμα, χωρίς διακρίσεις και να ενεργούν με διαφανή και αναλογικό τρόπο (βλ. αρ.18 παρ. 1 Οδηγίας 2014/24/ΕΕ.) Βασικές, αρχές οι οποίες πρέπει να τηρούνται και να εφαρμόζονται από τις αναθέτουσες αρχές κατά το στάδιο σύναψης των δημοσίων συμβάσεων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τις επιταγές του ευρωπαϊού νομοθέτη είναι δηλαδή α) η αρχή της ίσης μεταχείρισης των οικονομικών φορέων ή της απαγόρευσης διακρίσεων εις βάρος τους, β) η αρχή της υποχρεωτικής δημοσιότητας και διαφάνειας των οικείων διαδικασιών, γ) η αρχή της αναλογικότητας και δ) η αρχή της προστασίας του ελεύθερου και ανόθευτου ανταγωνισμού. Πέραν των ανωτέρω αρχών, ο Έλληνας νομοθέτης παραθέτει στο Ν. 4412/2016 και συγκεκριμένες επιπλέον αρχές, οι οποίες πρέπει να τηρούνται, όπως π.χ. την αρχή της προστασίας του περιβάλλοντος (βλ. Κουλουμπίνη Ε. κ.α., 2019). Να σημειωθεί όμως, ότι οι παραπάνω ρητές αναφορές του Έλληνα και Ευρωπαϊού νομοθέτη δεν εξαντλούν το σύνολο των γενικών αρχών που έχουν διαπλαστεί από την ελληνική και ευρωπαϊκή νομολογία και οι οποίες αποτελούν συχνά εξειδικεύσεις των τριών πρώτων γενικών αρχών (διαφάνειας, ίσης μεταχείρισης και αναλογικότητας) ή απορρέουν από άλλες γενικές αρχές του δικαίου (βλ. Ράικος Δ. κ.α., 2018). Τέτοιες αρχές είναι π.χ., η αρχή της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας, η αρχή της υποχρεωτικής αιτιολογίας των αποφάσεων, της ασφάλειας δικαίου, όπως επίσης, η αρχή της τυπικότητας.

Β. Βασικά στοιχεία επιλεγμένων διακηρύξεων δημοσίων συμβάσεων στο Τομέα του Ασύλου και της Μετανάστευσης σε Ελλάδα και Κύπρο

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα αναλυθούν βασικά στοιχεία δύο δημοσίων συμβάσεων που ανατέθηκαν στον υπό κρίση τομέα στην Ελλάδα και δύο στη Κύπρο.

Η διαδικασία της πρώτης εξεταζόμενης δημόσιας σύμβασης στον υπό κρίση τομέα στην Ελλάδα, εκκίνησε με την υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη δημόσιου ανοικτού ηλεκτρονικού διαγωνισμού, άνω των ορίων, που εξεδόθη από το Ελληνικό Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (ως αναθέτουσα αρχή). Η ως άνω σύμβαση χρηματοδοτήθηκε από το χρηματοδοτικό μηχανισμό περιόδου 2014-2021 του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (XM EOX/EEA GRANTS) με ποσοστό 85% και εθνική συμμετοχή 15% (βλ. υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Η προκήρυξη της απεστάλη στην Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων της Ε.Ε. στις 15/12/2022 και αναρτήθηκε στη διαδικτυακή πύλη ΚΗΜΔΗΣ και ΕΣΗΔΗΣ στις 20/12/2022. Ως καταληκτική ημερομηνία και ώρα υποβολής των σχετικών προσφορών ορίστηκε η 23^η/01/2023, ενώ ως ημερομηνία και ώρα διενέργειας του διαγωνισμού η 26^η/01/2023 (βλ. υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Ως αντικείμενο είχε την προμήθεια επίπλων για υπηρεσίες του εν λόγω Υπουργείου (Αρχής Προσφυγών, Ειδική Γραμματεία Προστασίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων, Υπηρεσίας Ασύλου, Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης), συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης τους, το οποίο αναλυόταν σε πέντε επιμέρους τμήματα. Η διάρκεια της σύμβασης ορίστηκε στους τέσσερις (4) μήνες από την υπογραφή της και η συνολική εκτιμώμενη αξία της ανήλθε στο ποσό των 119.563,00€ χωρίς Φ.Π.Α. (βλ. υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Κριτήριο ανάθεσης ορίστηκε αποκλειστικά η τιμή ανά τμήμα, ενώ οι οικονομικοί φορείς δεσμεύονταν ότι εφόσον επιλέγονταν θα τηρούσαν τις διατάξεις της περιβαλλοντικής, κοινωνικοασφαλιστικής και εργατικής νομοθεσίας, λαμβάνοντας παράλληλα και τα κατάλληλα μέτρα διαφύλαξης της εμπιστευτικότητας

των πληροφοριών που θα χαρακτηρίζονταν ως τέτοιες (βλ. υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου).

Δεύτερη εξεταζόμενη δημόσια σύμβαση που ανατέθηκε στα πλαίσια του υπό κρίση τομέα στην Ελλάδα, σχετίζεται με την υπ' αριθ. 507149/15.11.2023 διακήρυξη δημόσιου ηλεκτρονικού ανοιχτού διαγωνισμού, για ανάθεση δημόσιας σύμβασης με αντικείμενο τη προμήθεια ηλεκτρονικού εξοπλισμού για την κάλυψη των υφιστάμενων αναγκών των διαφόρων υπηρεσιών του Ελληνικού Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου (Αρχής Προσφυγών, Υπηρεσίας Ασύλου, Γενικής Γραμματείας Υποδοχής Αιτούντων Άσυλο, Ειδικής Γραμματείας Ευάλωτων Πολιτών και Θεσμικής Προστασίας) (βλ. υπ' αριθ. πρωτ. 506829/15.11.2023 περίληψη διακήρυξης Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Η συνολική εκτιμώμενη αξία της σύμβασης ανερχόταν στο ποσό των τριακοσίων ενενήντα δύο χιλιάδων εκατόν πενήντα πέντε ευρώ (392.155,00€) μη συμπεριλαμβανομένου Φ.Π.Α. 24%, υποδιαιρούμενη σε τέσσερα τμήματα (βλ. υπ' αριθ. πρωτ. 506829/15.11.2023 περίληψη διακήρυξης Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Οι γεωγραφικές περιοχές του τόπου εκτέλεσης της σύμβασης προβλεπόταν να είναι: α) Ο Πειραιάς και οι Νήσοι και β) η Θεσσαλονίκη, ενώ η διάρκεια της ορίστηκε σε δύο (2) μήνες από την υπογραφή της (βλ. υπ' αριθ. πρωτ. 506829/15.11.2023 περίληψη διακήρυξης Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Κριτήριο ανάθεσης της προβλέφθηκε η πλέον συμφέρουσα από οικονομική άποψη προσφορά, βάσει αποκλειστικά της τιμής. Δικαίωμα συμμετοχής σε αυτήν είχαν φυσικά ή νομικά πρόσωπα, ή ενώσεις αυτών που δραστηριοποιούνταν στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι υποψήφιοι έπρεπε να πληρούν τα κριτήρια ποιοτικής επιλογής της διακήρυξης και ειδικότερα να μην συντρέχουν στο πρόσωπο τους οι σχετικοί λόγοι αποκλεισμού, να διαθέτουν καταλληλότητα για την άσκηση της επαγγελματικής δραστηριότητας, να πληρούν τις απαιτήσεις οικονομικής και χρηματοοικονομικής επάρκειας και τις απαιτήσεις τεχνικής και επαγγελματικής ικανότητας. Ως ημερομηνία λήξης της προθεσμίας υποβολής των προσφορών ορίστηκε η 18^η/12/2023 (βλ. υπ' αριθ. πρωτ. 506829/15.11.2023 περίληψη διακήρυξης Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου).

Η τρίτη εδώ εξεταζόμενη δημόσια σύμβαση που ανατέθηκε στα πλαίσια του υπό κρίση τομέα στην Κύπρο σχετιζόταν με την υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 προκήρυξη ανοιχτού διαγωνισμού της Κυπριακής Υπηρεσίας Ασύλου (αναθέτουσα αρχή), έχοντας ως αντικείμενο τη παροχή υπηρεσιών σίτισης στο Κέντρο Υποδοχής και Φιλοξενίας Αιτητών Διεθνούς Προστασίας Κοφίνου και στο Κέντρο Προσωρινής Φιλοξενίας Πουρνάρα Κοκκινοτριμιθιάς (βλ. την υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 προκήρυξη Κυπριακής Υπηρεσίας Ασύλου). Η εκτιμώμενη αξία της σύμβασης χωρίς Φ.Π.Α. ορίστηκε στα τρία εκατομμύρια πεντακόσιες ογδόντα πέντε χιλιάδες ευρώ (3.585.000,00€) (βλ. την υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 προκήρυξη Κυπριακής Υπηρεσίας Ασύλου). Η διάρκεια εκτέλεσης της σύμβασης ήταν δώδεκα (12) μήνες από την ημερομηνία έναρξης της υλοποίησης της, με δικαίωμα ανανέωσης για ακόμα δώδεκα (12) μήνες, εάν η αναθέτουσα αρχή ασκούσε το δικαίωμα προαίρεσης, δηλαδή συνολικά τριάντα έξι (36) μήνες από την ημερομηνία έναρξης της υλοποίησης της, συμπεριλαμβανομένων των περιόδων ανανέωσης/προαίρεσης της Αναθέτουσας Αρχής (βλ. την υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 προκήρυξη Κυπριακής Υπηρεσίας Ασύλου). Συγχρηματοδοτήθηκε από τα Ταμεία Εσωτερικών Υποθέσεων 2014-2020 της Ε.Ε. (Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης, Ταμείο Εσωτερικής Ασφάλειας) και την Κυπριακή Δημοκρατία. Ως κριτήριο ανάθεσης ορίστηκε η χαμηλότερη τιμή, ενώ η προθεσμία για την παραλαβή των προσφορών ή των αιτήσεων συμμετοχής ήταν η 28^η/07/2017 και ώρα 09:00 (βλ. την υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 προκήρυξη Κυπριακής Υπηρεσίας Ασύλου). Στο διαγωνισμό γίνονταν δεκτές προσφορές για το σύνολο του αντικειμένου της σύμβασης ή για το σύνολο του αντικειμένου των επί μέρους τμημάτων του.

Η τέταρτη και τελευταία εξεταζόμενη δημόσια σύμβαση που ανατέθηκε στα πλαίσια του υπό κρίση τομέα στην Κύπρο σχετιζόταν με την υπ' αριθ. ΤΑΠΜ 2/2023/ΑΔ προκήρυξη ανοιχτού διαγωνισμού για την ανάθεση δημόσιας σύμβασης από το Τμήμα Αρχείου, Πληθυσμού και Μετανάστευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας (αναθέτουσα αρχή) με αντικείμενο τη παροχή

υπηρεσιών για παραλαβή, εγκιβωτισμό, μεταφορά, φύλαξη και αποθήκευση, καθώς και ψηφιοποίηση και αναδόμηση-ανάκτηση των προσωπικών φακέλων των αλλοδαπών που διατηρούσε το ως άνω Τμήμα (βλ. την υπ' αριθ. ΤΑΠΜ 2/2023/ΑΔ προκήρυξη Τμήματος Αρχείου, Πληθυσμού και Μετανάστευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας). Η εκτιμώμενη συνολική αξία της σύμβασης ανερχόταν στο ποσό των τριών εκατομμυρίων είκοσι οκτώ χιλιάδων τετρακοσίων ευρώ (3.028.400,00€) χωρίς Φ.Π.Α. Κριτήριο ανάθεσης ορίσθηκε αποκλειστικά η τιμή, ενώ η διάρκεια της σύμβασης, ορίσθηκε από 01/03/2024 έως 28/02/2029 με δικαίωμα παράτασης ενός έτους κατόπιν άσκησης δικαιώματος προαίρεσης της Αναθέτουσας Αρχής. (βλ. την υπ' αριθ. ΤΑΠΜ 2/2023/ΑΔ προκήρυξη Τμήματος Αρχείου, Πληθυσμού και Μετανάστευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας). Τέλος, η προθεσμία παραλαβής των προσφορών ή των αιτήσεων συμμετοχής ορίσθηκε έως την 07^η/12/2023 και ώρα 13:00.

Γ. Γενικά περί της προδικαστικής προσφυγής Ν. 4412/2016 και της κυπριακής ιεραρχικής προσφυγής Ν. 104(Ι)/2010 - Ειδικά επί των ανωτέρω επιλεγμένων διακηρύξεων

Η προστασία των οικονομικών φορέων από αυθαιρεσίες των αναθετουσών αρχών, κατά το στάδιο σύναψης δημοσίων συμβάσεων, πραγματοποιείται στην Ελλάδα μέσω της άσκησης της προδικαστικής προσφυγής του Ν. 4412/2016 ενώπιον της Ενιαίας Αρχής Δημοσίων Συμβάσεων (Ε.Α.ΔΗ.ΣΥ.) και στη Κύπρο μέσω της άσκησης της ιεραρχικής προσφυγής του Ν. 104(Ι)/2010 ενώπιον της Αναθεωρητικής Αρχής Προσφορών. Επιδίδεται έτσι, πλήρης νομικός και ουσιαστικός επανέλεγχος των οικείων πράξεων και της εν γένει συμπεριφοράς των αναθετουσών αρχών-αναθετόντων φορέων, ενώπιον ξεχωριστών των αναθετουσών αρχών διοικητικών οργάνων- Αρχών, τα μέλη των οποίων είναι εφοδιασμένα με εγγυήσεις ανεξαρτησίας και αμεροληψίας. Το νομικό καθεστώς των δύο ανωτέρω διοικητικών προσφυγών προσομοιάζει σήμερα σε αρκετά σημεία, δεδομένου ότι η Ε.Ε. επιδιώκει την εναρμόνιση και τον συντονισμό των επιμέρους εθνικών νομοθεσιών των κρατών μελών στον υπό κρίση τομέα, εμφανίζει όμως και ορισμένες διαφοροποιήσεις, οφειλόμενες σε διάφορες αιτίες, που σχετίζονται και με το διοικητικό δίκαιο των δύο χωρών και εν γένει με τις ιδιομορφίες των εννόμων τάξεων τους. Το αυτό ισχύει και όσον αφορά τη διαδικασία εξέτασης των προσφυγών από τα αρμόδια διοικητικά όργανα – Αρχές της Ελλάδας και της Κύπρου.

Τόσο η προδικαστική προσφυγή του Ν. 4412/2016 ενώπιον της Ενιαίας Αρχής Δημοσίων Συμβάσεων (ΕΑΔΗΣΥ) όσο και η κυπριακή ιεραρχική προσφυγή του Ν. 104(Ι)/2010 ενώπιον της Αναθεωρητικής Αρχής Προσφορών (ΑΑΠ), αποτελούν μέχρι και σήμερα τον ταχύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο αμφισβήτησης των σχετικών παρανομιών που λαμβάνουν χώρα στο στάδιο σύναψης δημοσίων συμβάσεων, περιορίζοντας τις αυθαιρεσίες των αναθετουσών αρχών, ενώ ενισχύουν και την εμπιστοσύνη των ενδιαφερομένων οικονομικών φορέων- διοικουμένων προς τη Διοίκηση, πραγματοποιώντας τις αρχές της ίσης μεταχείρισης και διαφάνειας στον υπό κρίση χώρο.

Στις ειδικότερες διαδικασίες δημοσίων συμβάσεων στο τομέα του Ασύλου σε Ελλάδα και Κύπρο που αναφέρθηκαν ανωτέρω, προβλέπονταν προς προστασία των οικονομικών φορέων τα εξής: Στη με αριθμό 766825/20.12.2022 διακήρυξη του Ελληνικού Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, προβλέφθηκε ότι κάθε ενδιαφερόμενος που είχε ή έχει συμφέρον ανάθεσης της συγκεκριμένης δημόσιας σύμβασης και έχει υποστεί ή ενδέχεται να υποστεί ζημία από εκτελεστή πράξη ή παράλειψη της αναθέτουσας αρχής κατά παράβαση της ενωσιακής ή εσωτερικής νομοθεσίας έχει δικαίωμα υποβολής προδικαστικής προσφυγής μέσω της λειτουργικότητας «επικοινωνία» του ΕΣΗΔΗΣ, κατά πράξης ή παράλειψης της αναθέτουσας αρχής ενώπιον της ΕΑΔΗΣΥ, προσδιορίζοντας ειδικά τις νομικές και πραγματικές αιτιάσεις που δικαιολογούν το αίτημα του (βλ. υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Επιπλέον, προβλέφθηκε ότι η προθεσμία άσκησης της εν λόγω προδικαστικής προσφυγής (10 ημέρες από την κοινοποίηση της προσβαλλόμενης πράξης με ηλεκτρονικά μέσα) παρέρχεται μόλις περάσει ολόκληρη η τελευταία μέρα και ώρα 23:59:59, θεσπίστηκε η υποχρέωση χρήσης τυποποιημένου

εντύπου για την υποβολή της και η καταβολή σχετικού παραβόλου υπέρ Δημοσίου, προνοήθηκε ανασταλτικό αποτέλεσμα σύναψης της σύμβασης εκ της προθεσμίας και της άσκησης της προσφυγής, και επιβεβαιώθηκαν οι ενέργειες στις οποίες υποχρεούνταν να προβεί η αναθέτουσα αρχή μετά την υποβολή της εν λόγω προσφυγής, που αποτελούσε προϋπόθεση για την άσκηση των ενδίκων βοηθημάτων του αρ. 372 Ν. 4412/2016 (βλ. υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου). Περαιτέρω, όμοια προβλέπονταν και στην με αριθ. 507149/15.11.2023 διακήρυξη του Ελληνικού Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, όπου προβλέφθηκε α) ότι φορέας αρμόδιος για τις διαδικασίες προσφυγής για διαφορές του προσυμβατικού σταδίου είναι η Ενιαία Αρχή Δημοσίων Συμβάσεων (Λ. Θηβών 196-198, ΑΓ. Ι. ΠΕΝΤΗΣ, Τ.Κ.: 18213, e-mail: aerp@aerp-procurement.gr, Τηλ.: 213214216, Φαξ: 213214229, Site: www.aerp-procurement.gr.) και β) ότι η προθεσμία για την άσκηση της προδικαστικής προσφυγής και η σχετική διαδικασία αναφέρονταν στη διακήρυξη (βλ. υπ' αριθ. πρωτ. 507149/15.11.2023, διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου).

Ομοίως, στην προκήρυξη του υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 ανοιχτού διαγωνισμού της Υπηρεσίας Ασύλου της Κυπριακής Δημοκρατίας προβλέφθηκε ότι κάθε Ενδιαφερόμενος Οικονομικός Φορέας, ο οποίος έχει ή είχε συμφέρον να του ανατεθεί η σύμβαση και ο οποίος υπέστη ή ενδέχεται να υποστεί ζημία από απόφαση της αναθέτουσας αρχής που προηγούνταν της σύναψης της Σύμβασης και για την οποία εικαζόταν ότι παραβίαζε οποιαδήποτε διάταξη του ισχύοντος δικαίου, είχε δικαίωμα να προσφύγει στην Αναθεωρητική Αρχή Προσφορών, σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου περί των διαδικασιών προσφυγής στον Τομέα της Σύναψης Δημοσίων Συμβάσεων του 2010 (Ν. 104(I)/2010). Για την άσκηση προσφυγής στην Αναθεωρητική Αρχή Προσφορών, (εντός 15 ημερών από την αποστολή προσβαλλόμενης απόφασης με ηλεκτρονικά μέσα) ο ενδιαφερόμενος έπρεπε να καταβάλλει τέλος στο Γενικό Κυβερνητικό Λογαριασμό, που δεν ήταν επιστρεπτέο (βλ. υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 προκήρυξη Κυπριακής Υπηρεσίας Ασύλου). Τα αυτά προβλέπονταν και στην προκήρυξη του υπ' αριθ. ΤΑΠΜ 2/2023/ΑΔ διαγωνισμού του Τμήματος Αρχείου Πληθυσμού και Μετανάστευσης του Υπουργείου Εσωτερικών της Κυπριακής Δημοκρατίας (βλ. υπ' αριθ. ΤΑΠΜ 2/2023/ΑΔ προκήρυξη Τμήματος Αρχείου Πληθυσμού και Μετανάστευσης του Υπουργείου Εσωτερικών της Κυπριακής Δημοκρατίας).

3. Συμπερασματικά

Στην παρούσα εργασία παρατέθηκε ότι πόροι της ΕΕ στο Τομέα του Ασύλου και της Μετανάστευσης, δύνανται να κατατείνουν στη σύναψη δημοσίων συμβάσεων μεταξύ διοικητικών αρχών (αναθετουσών αρχών) και οικονομικών φορέων σε Ελλάδα και Κύπρο. Κατόπιν ανάλυσης βασικών στοιχείων επιλεγμένων διακηρύξεων στον υπό κρίση τομέα, συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο Ελλάδας οι οικονομικοί φορείς που βλάπτονται από παρανομίες των αναθετουσών αρχών κατά το στάδιο σύναψης δημοσίων συμβάσεων, μπορούν να προστατεύσουν τα συμφέροντά τους, διά του μέσου της προδικαστικής προσφυγής του Ν. 4412/2016 ενώπιον της ΕΑΔΗΣΥ, ενώ σε επίπεδο Κύπρου διά του μέσου της ιεραρχικής προσφυγής του Ν. 104(I)/2010 ενώπιον της ΑΑΠ.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου Θ.Α., (2019) Αλληλεγγύη στην Ε.Ε.: Εξελίξεις στο πεδίο της προσφυγικής προστασίας και προκλήσεις στην Ε.Ε. και την Ελλάδα - Πρακτικά ημερίδας έδρας JEAN MONNET αλληλεγγύη στην Ε.Ε.- πολιτική προστασία ανθρωπιστική δράση 2016-2019
- Αλεξίου Ν., Αναστόπουλος Δ., Μιχαηλόπουλος Γ., (2009) Συμβάσεις ιδιωτικού και δημοσίου δικαίου, Εκδόσεις Σάκκουλας
- ΔΕΕ C- 367/2019 ημερ. 10-9/2020,

- ΔΕΕ C- 410/2014 ημερ. 2-6/2016,
- ΔΕΕ C- 796/2018 ημερ. 28-5/2020,
- ΔΕΕ C- 606/2017 ημερ. 18-10/2018 IBA Molecular Italy Srl,
- Δετσαρίδης Χ., (2019), Η προδικαστική προσφυγή στο στάδιο σύναψης δημοσίων συμβάσεων, Εκδόσεις Σάκκουλας
- Ενοποιημένη ετήσια έκθεση δραστηριοτήτων EUAA, (2022), Σύνοψη, Διαθέσιμη στο <https://euaa.europa.eu/el/publications/enopoiiimeni-etisia-ekthesi-drastiriotiton-2022> ημερ. πρόσβασης 20.03.2024
- Ιστότοπος Ευρωπαϊκής Επιτροπής- Μετανάστευση και Εσωτερικές Υποθέσεις – Ταμείο Ασύλου Μετανάστευσης και Ένταξης, (2014-2020), διαθέσιμο στο https://home-affairs.ec.europa.eu/funding/asylum-migration-and-integration-funds/asylum-migration-and-integration-fund-2014-2020_en ημερ. πρόσβασης 22/03/2024
- Ιστότοπος Ελληνικού Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου-Πληροφορίες για την Υπηρεσία Ασύλου (2024), διαθέσιμο στο <https://migration.gov.gr/gas/plirofories/> ημερ. πρόσβασης 15/03/2024
- Ιστότοπος Ελληνικού Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών, EAA Grants (2014-2021), διαθέσιμο στο <https://www.eeagrants.gr/the-eea-grants-2014-2021/?lang=en> ημερ. πρόσβασης 22/03/2024
- Κουλουμπίνη Ε., Μάζος Η., Κίτσος Ι., (2019), Δημόσιες Συμβάσεις – Ν. 4412/2016: Νομολογιακή Προσέγγιση και Πρακτική Εφαρμογή, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη
- Λάμπου Φ., (2014) Η δημόσια σύμβαση ανάμεσα στο αστικό και το δημόσιο δίκαιο (Συμβαλλόμενα, μέρη, Αντικείμενο), Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ Αστικού Δικαίου, Πανεπιστημιακό Έτος 2013-2014, Α Τομέας Ιδιωτικού Δικαίου, Νομική Σχολή ΕΚΠΑ
- Οδηγία 2014/21/ΕΕ
- Οδηγία 2014/24/ΕΕ
- Ράικος Δ., Βλάχου Ε., Σαββίδη Ε., (2018) Δημόσιες Συμβάσεις Ν. 4412/2016, Ερμηνεία κατ' άρθρο, Εκδόσεις Σάκκουλας
- Σατλάνης Χ., (2011), Μία εισαγωγή στις δημόσιες συμβάσεις με βάση το δίκαιο και την νομολογία Του Δικαστηρίου της Ε.Ε, ΕΔΔΔΔ 2011
- Σπηλιωτόπουλος Ε., (2010), Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου, Τόμος 1, 13η Έκδοση, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη
- Τροβά Ε. – Σκουρής Β., (2009), Το κοινοτικό Δίκαιο των Δημοσίων Συμβάσεων, Εκδόσεις Σάκκουλας
- Υπ' αριθ. ΤΑΠΜ 2/2023/ΑΔ προκήρυξη Τμήματος Αρχείου Πληθυσμού και Μετανάστευσης, Υπουργείου Εσωτερικών Κυπριακής Δημοκρατίας
- Υπ' αριθ. 766825/20.12.2022 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου
- Υπ' αριθ. πρωτ. 506829/15.11.2023 περίληψη διακήρυξης ανοιχτής διαδικασίας Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, με ΑΑ ΕΣΗΔΗΣ 256168
- Υπ' αριθ. πρωτ. 507149/15.11.2023 διακήρυξη Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου
- Υπ' αριθ. ΥΑ/02/2017 προκήρυξη ανοιχτού διαγωνισμού Κυπριακής Υπηρεσίας Ασύλου

Ξενόγλωσση

- Tsourdi E./ De Bruycker P., (2015), EU Asylum Policy: In Search of Solidarity and Access to Protection, Migration Policy Centre, EU, 2015/6

ΤΕΧΝΗ, ΘΡΗΣΚΕΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ «Ο ΚΡΗΤΙΚΟΣ» ΤΟΥ ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ ΣΟΛΩΜΟΥ

Μπάρτζου Στυλιανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Ιστορικός της Τέχνης

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να αναδειχθεί *Ο Κρητικός* του Διονυσίου Σολωμού ως λογοτεχνικό παράδειγμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης. Επιχειρείται η σύνδεση και η αλληλεπίδραση της ποίησης με τις εικαστικές τέχνες τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας όσο και σε επίπεδο πηγών έμπνευσης. Διερευνώνται οι πιθανές εικαστικές πηγές του έργου όχι μόνο στο πλαίσιο του ρομαντισμού, αλλά και της προγενέστερης εικαστικής παράδοσης, που ενδεχομένως τροφοδότησαν τη φαντασία του ποιητή, ενώ παράλληλα εξετάζεται η άμεση ή έμμεση ανταπόκριση των ζωγράφων στο περιεχόμενο του ποιήματος. Οι εικόνες ανάγονται τόσο στη θρησκευτική παράδοση, τις απεικονίσεις της φύσης από την Αναγέννηση μέχρι και τον ρομαντισμό, ενώ η μορφή της Φεγγαροντυμένης αντανακλά κυρίως τα αναγεννησιακά αισθητικά πρότυπα. Από την άλλη πλευρά οι αγώνες που διεξήγαγαν οι Έλληνες κατά την εθνεγερσία επηρέασαν την εικονογραφία των πρώτων ζωγράφων του ελληνικού κράτους. Μολονότι η πορεία ανάπτυξης μπορεί να γίνει με βάση τα θέματα του ρομαντισμού (θρησκεία, φύση, πατρίδα, γυναίκα), ωστόσο η διερεύνηση των διακαλλιτεχνικών αναφορών θα παρακολουθήσει την πορεία του ποιήματος για την ευκολότερη κατανόησή του.

Λέξεις κλειδιά: ρομαντισμός, διασημειωτική μετάφραση, φύση, οπτικοποίηση, εξιδανίκευση

1. Εισαγωγή

Η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζεται η εικονική αναπαράσταση, ο παραστατικός κώδικας του λογοτεχνικού και εικαστικού κειμένου καθώς και η σχέση που συνδέει τα δύο συστήματα ορίζεται από τον Roman Jakobson ως διασημειωτική μετάφραση ή μεταστοιχείωση και αποτελεί ερμηνεία ρηματικών σημείων διαμέσου μη ρηματικών συστημάτων σημείων, δηλαδή μεταφορά από έναν κώδικα γλωσσικό σε μη γλωσσικό ή ακόμη και μεταστοιχείωση μηνύματος σε κώδικες μη γλωσσικούς (Jakobson, 1971: 261· Λαζαράτος, 2007: 42-45, 54-57, 153). Η προβληματική της λεγόμενης διασημειωτικής μετάφρασης αναφέρεται κυρίως στον χώρο της τέχνης και συνεπώς εκ των πραγμάτων συνιστά προνομιακή περιοχή της φιλοσοφικής αισθητικής (Λαζαράτος, 2007:121).

Εκτυλίσσεται διακειμενικός διάλογος ανάμεσα σε έργα της ίδιας τέχνης ή και διαφορετικών τεχνών σε μια αέναη διαδικασία που φτάνει μέχρι σήμερα. Με τον όρο διακειμενικότητα (intertextualité) η Kristeva θεωρεί ότι το ποιητικό σημαινόμενο είναι ο τύπος διασταύρωσης δύο ή περισσότερων κωδίκων, που σημαίνει ότι εμπεριέχει ταυτόχρονα υπαινικτικές παραπομπές σε περισσότερα κείμενα, που βρίσκονται μεταξύ τους σε μια σχέση αμοιβαίας άρνησης, αντίθεσης ή αντίφασης (Καψωμένος, 2005: 121-125· Kristeva, 1975: 54, 85, 72-76, 130-135). Ο Roland Barthes θεωρεί πως η εικόνα αποτελεί εκ φύσεως συστατικό στοιχείο ενός πολυσημικού μηνύματος και γι' αυτό θα πρέπει να αναγνωρίσουμε την πολυσημική δύναμη, συγκρότηση και φύση της (Barthes, 2005:164-166). Ζητούμενο αποτελεί αν ο εικαστικός καλλιτέχνης διαλέγεται με τα λογοτεχνικά ή εικαστικά συμφραζόμενα και διαμορφώνει το παραστατικό του σύστημα με βάση αυτό του

λογοτεχνικού κειμένου ή από την άλλη πρόκειται για σύμπτωση συνθετικών- δομικών τρόπων που οφείλεται στο γενικότερο πνεύμα και την καλλιτεχνική τάση της εποχής. Επιδιώκεται λοιπόν ο εντοπισμός αντιστοιχιών ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και την εικόνα, που αφορούν όχι μόνο το επίπεδο του περιεχομένου και του θέματος, αλλά και το δομικό, το στυλιστικό, το ιδεολογικό και συνθετικό, δηλαδή το επίπεδο άρθρωσης του νοήματος ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται η εικαστική απόδοση ως αποτελεσματικός τρόπος παιδείας και επικοινωνίας εκτός από το λογοτεχνικό κείμενο (Ρηγόπουλος, 1997:43). Ένα εικαστικό κείμενο αναμφισβήτητα μπορεί να αποτελέσει κείμενο αφετηρία και να ενεργοποιήσει τις αισθητηριακές προσλαμβάνουσες του κοινού προσφέροντας στον δημιουργό ανατροφοδότηση. Από την άλλη πλευρά ο αναγνώστης καλείται μέσα από συνεχή διαδικασία να μετατρέψει το αναγνωστικό ερέθισμα σε εικόνες (Shattuck, 1985: 212).

Καταστατικό κείμενο για τις γνωστικές δυνατότητες και τα γνωστικά ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος αποτελεί η πλατωνική *Πολιτεία* (Πολιτεία, 514a-517a). Ο Πλάτων διαχωρίζει τη γνωστική πορεία του ανθρώπου σε τρεις βαθμίδες: η πρώτη βαθμίδα της γνώσης («εικασία») αντιστοιχεί στις «εικόνες», στις σκιές που βλέπουν οι δεσμώτες στην σπηλιά. Ό, τι βλέπουν δεν είναι παρά οι σκιές των ομοιωμάτων που περνούν από μπροστά από τη λάμψη μιας φωτιάς, κι αυτές τις σκιές θεωρούν σαν πραγματικές υπάρξεις, γνωσιολογικό επίπεδο στο οποίο ο Πλάτωνας τοποθετεί την τέχνη· η δεύτερη βαθμίδα («πίστις») αντιστοιχεί στη γνώση των αισθητηριακών ερεθισμάτων που προέρχονται από την αντικειμενική πραγματικότητα και όχι της σκιάς τους, ενώ στην τρίτη βαθμίδα («διάνοια») η γνώση περνάει στον νοητό κόσμο, αλλά δεν έχει απαλλαγεί ακόμη από τον ορατό· σ' αυτήν ανήκουν τα μαθηματικά που τοποθετούνται από τον Πλάτωνα στη θέση του μέσου- ανάμεσα στη «δόξα» και στη «νόηση», ενώ στην τέταρτη βαθμίδα τοποθετεί την ιδέα του αγαθού, την οποία γνωρίζει ο άνθρωπος εκ των προτέρων και καλείται μέσω της ανάκλησης της μνήμης να επαναφέρει στη μνήμη του. Η εξίσωση ζωγράφου και ποιητή ανάγεται στον Πλάτωνα που ανενδοίαστα εξορίζει και τις δύο δραστηριότητες από την ιδανική του Πολιτεία, καθώς οι τέχνες ως μιμητικές παράγοντας είδωλα ειδώλων απείχαν τρεις βαθμίδες από την ιδέα του αγαθού και θεωρούνταν επομένως παραπλανητικές και επικίνδυνες (Λαμπράκη- Πλάκα, 1989:211).

Στον Κρητικό και στη σολωμική ποίηση εν γένει διακρίνονται και οι τέσσερις αναβαθμοί της γνώσης και του κάλλους: οι εικόνες αποτελούν τα έργα τέχνης τα οποία τροφοδοτήσαν τη φαντασία, τα αισθητηριακά δεδομένα της αντικειμενικής πραγματικότητας συνδέονται με το ιστορικό πλαίσιο και τα βιώματα του ποιητή, την τρίτη βαθμίδα αποτελούν οι γραμματειακές πηγές, ενώ ο ανώτερος αναβαθμός, η Ιδέα του Αγαθού και το αρχετυπικό Κάλλος, εκφράζεται με τη μορφή της Φεγγαροντυμένης.

Στην περίπτωση του Σολωμού τα έργα της κρητικής λογοτεχνίας και το δημοτικό τραγούδι αποτέλεσαν τη μια όψη των στέρεων και γόνιμων βάσεων του ώριμου καλλιτεχνικού εγχειρήματος του ποιητή, ενώ ο συγκερασμός Νεοκλασικισμού και Ρομαντισμού σε ειδολογικό επίπεδο διαθλασμένος μέσα από άλλα όμορα πνευματικά και καλλιτεχνικά ρεύματα ήταν η άλλη όψη με το αποτέλεσμα να προκύπτει από τη συλλειτουργία των παραπάνω παραγόντων (Αγγελάτος, 2009:30). Αυτά τα πνευματικά, αισθητικά, καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά ρεύματα στην Ευρώπη του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, τα οποία, διασταυρούμενα κατά ποικίλες κλίμακες, διαμορφώνουν τους όρους της λογοτεχνικής παραγωγής του Σολωμού, ορίζουν το ακόλουθο σχήμα: Ιταλικός Αρκαδισμός, Διαφωτισμός, Ιταλικός Νεοκλασικισμός, Οσιανισμός, Γερμανικός Ιδεαλισμός, Γερμανικός Ρομαντισμός (Αγγελάτος, 2009:30).

Η καντιανή περί υψηλού θεωρία και οι συστατικές παράμετροί της, η *διάνοια* (ελέγχει το σύνολο της αισθητικής και εμπειρικής πραγματικότητας, τα *φαινόμενα*, που ρυθμίζονται από φυσικούς νόμους με καθολική και αντικειμενική ισχύ, και προσπορίζει έγκυρη γνώση), ο *Λόγος* (προσπορίζει τη μέσω υπερβατικών Ιδεών μόνη εφικτή γνώση για τα νοούμενα και συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να αποδεσμεύει τη θέλησή του από τις επιταγές της φυσικής αναγκαιότητας και να ενεργεί υπερβαίνοντάς τες) και η *φαντασία* (συνδέεται με τη δυνατότητα πρόσληψης του πολλαπλού της αισθητηριακής εμπειρίας σε παραστάσεις), είναι οι άξονες αναφοράς των

μεταγενέστερων αισθητικών θεωριών του Schiller και του Hegel ως προς την καλλιτεχνική αναπαράσταση (Αγγελάτος, 2009:200-202). Η αναπαράσταση, σύμφωνα με την καντιανή αντίληψη, οποιασδήποτε καλλιτεχνικής πραγματικότητας, απαιτεί τη συλλειτουργία διάνοιας και φαντασίας, ώστε να αποτραπεί χάρη στην πρώτη η καθήλωση στις κατ' αίσθησιν εμπειρίες και χάρη στη δεύτερη ο περιορισμός σε έννοιες προσδιορισμένες εκ των προτέρων· το αισθητικά ωραίο αποδίδει το αίσθημα της ηδονής που βιώνει το υποκείμενο όταν συλλειτουργούν αρμονικά η διάνοια και η φαντασία (στην περίπτωση αυτή, οι μορφικοί ανασχηματισμοί της φαντασίας αντιστοιχούν σε δεδομένες έννοιες της διάνοιας), ενώ αντίθετα, το αισθητικά υψηλό συνδέεται με το βίωμα εκείνου που δεν υπόκειται σε μορφοποίηση και προκαλεί τη βίαιη σύγκρουση φαντασίας και Λόγου, εξωθώντας την πρώτη στο έσχατο σημείο της δράσης της (Αγγελάτος, 2009:201).

2. Κυρίως μέρος

Αφετηρία του λόγου και της εικόνας αποτελούν τα εικονογραφικά χαρακτηριστικά του κλασικισμού σε ό,τι αφορά την ανάγκη σύνδεσης με την αρχαιότητα, αλλά και φαντασιακές πτυχές του ρομαντισμού, που λαμπρύνουν με γραμμές, σχήματα και χρώματα (Παπανικολάου, 2024:32). Ο ρομαντισμός ως κίνημα αρχικά προσδιόριζε τις όψεις της φύσης, που άλλοτε παρουσιάζεται άγρια και άλλοτε- χάρη στην ανθρώπινη επέμβαση- δείχνει να ευνοεί την ονειροπόληση και το συναίσθημα (Châtelet&Groslier,1990:222). Ο Κρητικός γράφτηκε το 1833-1834 και θεωρείται το πιο άρτιο καλλιτεχνικά ποίημα του Σολωμού (Mackridge,1995:142). Ο *Κρητικός* παρουσιάζει ειδολογική μείξη, καθώς «ο Σολωμός επιχειρεί να εφαρμόσει έναν συνδυασμό του δραματικού, αφηγηματικού και λυρικού τρόπου: το ποίημα παρουσιάζεται ως δραματικός μονόλογος του ποιητικού προσώπου, το οποίο μας αφηγείται λυρικά την τελευταία και καίρια δοκιμασία της ζωής του» (Τσαντσάνολγλου, 1988:169). Ο Κρητικός αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα της έντασης ανάμεσα στο αφηγηματικό και το λυρικό, το εθνικό και το ατομικό· η αφηγηματική σύλληψη του ποιήματος προκρίνει τον γραμμικό, ιστορικό χρόνο τονίζοντας τα γεγονότα στην Κρήτη και υπογραμμίζοντας το ιστορικό παρελθόν του Κρητικού (Τζιόβας, 2005:30). Αντίθετα η λυρική ποιότητα του ποιήματος συγχέει την ιστορική γραμμή και προβάλλει τη διαταραγμένη συναισθηματική και διανοητική κατάσταση του ήρωα· το αίτημα για αφηγηματικότητα βασισμένο στην αιτιώδη σχέση των γεγονότων και τη συγκρότηση της βιογραφίας του Κρητικού παράγει μια ρεαλιστική, ιστορική και τελικά εθνική ανάγνωση του ποιήματος, που προβάλλει τον εθνικό αγώνα στην Κρήτη κατά των Τούρκων και τη συνακόλουθη δοκιμασία των προσφύγων (Τζιόβας, 2005:30).

Ο Σολωμός παρέλειψε από το ποίημα, στη μορφή που μας παραδόθηκε, την προϊστορία, δηλαδή την προσπάθεια διαφυγής του Κρητικού με την αρραβωνιαστικιά από την πατρίδα του, μετά την Επανάσταση της Μεσσαράς (Coutelle, 2009:481-486), και αρχίζει από τη σκηνή του ναυαγίου. Ως προς το ιστορικό υπόβαθρο του *Κρητικού* το έργο απηχεί την απεγνωσμένη προσπάθεια των Κρητικών να φύγουν από το νησί μετά το ξέσπασμα της επανάστασης στην Κρήτη· οι πρόσφυγες καταδιωκόμενοι από τους Τούρκους προσπαθούσαν να φτάσουν με τα γυναικόπαιδά τους, από τις νότιες και τις δυτικές ακτές της Κρήτης με καΐκια και βάρκες στα Κύθηρα και Αντικύθηρα και από εκεί να διαπεραιωθούν στα υπόλοιπα Επτάνησα (Αλεξίου, 1999:313). Ο *Κρητικός* απηχεί τη βίωση των γεγονότων αυτών από τον Σολωμό βάσει πληροφοριών ή και διηγήσεων αυτόπτων μαρτύρων και προσφύγων που βρήκαν καταφύγιο στα Επτάνησα· τα πλοίαρια με τα οποία προσπαθούσαν να απομακρυνθούν οι Κρητικοί από το νησί τους κινδύνευαν όχι μόνο από την καταδίωξη των Τούρκων, αλλά και από ενδεχόμενες κακοκαιρίες και τρικυμίες (Αλεξίου, 1999:314-315).

Ανάλογες θαλασσινές περιπέτειες προσφύγων που προσπαθούν να διαφύγουν από τους Τούρκους απεικονίζονται σε μια σειρά από πίνακες του Ζακυνθινού Διονύσιου Τσόκου, όπως *Η φυγή από την Πάργα* (μετά το 1847, Εθνική Πινακοθήκη) (Παπανικολάου, 2024:154), *Η φυγή από την Πάτρα* (Εθνική Πινακοθήκη, παράρτημα Ναυπλίου), *Βάρκα Ελλήνων* (Πινακοθήκη Αβέρωφ, Μέτσοβο). Στις παραστάσεις αυτές αντιπροσωπευτικά μέλη της ελληνικής κοινότητας, αποτελούμενα από άνδρες πολεμιστές, γέρους, γυναικόπαιδα και τον ιερωμένο με ιερές εικόνες στο

χέρι, προσπαθούν να διαφύγουν στα αγγλοκρατούμενα Επτάνησα· επομένως τόσο ο Σολωμός όσο και ο Τσόκος δεν αποκλείεται να υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες ανάλογων σκηνών. Ανάλογη σκηνή απεικονίζει και ο Νικόλαος Γύζης στο έργο *Μετά την καταστροφή των Ψαρών*, (π. 1896-1898, Εθνική Πινακοθήκη, Αθήνα), που παρουσιάζει ομοιότητες τόσο με το θέμα όσο και την ατμόσφαιρα του σολωμικού ποιήματος (Παπανικολάου, 2024:165). Τα παραπάνω έργα αποτελούν συνδυασμό ιστορικής ζωγραφικής και θαλασσογραφίας, αλλά η σκηνή με την οποία αρχίζει το έργο παραπέμπει αποκλειστικά στη θαλασσογραφία του Joseph William Turner. Η καταιγίδα μεσοπέλαγα, η νύχτα, οι βροντές, οι αστραπές και οι κεραυνοί αποτελούν αγαπητό θέμα του Άγγλου ζωγράφου και εκφραστή του κινήματος του του ρομαντισμού. Έργα του Turner όπως *Ψαράδες στη θάλασσα* (1796, Tate Gallery, Λονδίνο), *Το ναυάγιο* (1805, Tate Gallery, Λονδίνο) αντιστοιχούν στην εναρκτήρια σκηνή του *Κρητικού*, όταν ο ήρωας παλεύει με τα κύματα για να φτάσει σώος στη στεριά μαζί με την αγαπημένη του (18, 1-6).

Στη θεματογραφία η σχέση ανθρώπου- φύσης παρουσιάζεται είτε αρμονική, σχέση ευεργετική για τον άνθρωπο είτε ως σχέση δυσαρμονίας, σχέση αρνητική και ανταγωνιστική (Καψωμένος, 2006:40). Στη σολωμική ποίηση, η σχέση ανθρώπου- φύσης εκλαμβάνεται ως σχέση αντινομική, ταυτόχρονα θετική και αρνητική και αυτή η αντινομία συναρτάται με το ζήτημα της ηθικής ελευθερίας (Καψωμένος, 2006:45). Στον ρομαντισμό η θετική σχέση απαντά στην αρχή των αναλογιών, την αρχή της συμπάθειας μεταξύ ανθρώπου και φύσης, την αρχή της ενότητας υποκειμενικού και αντικειμενικού κόσμου, ανθρώπου και σύμπαντος, αρχές που ανάγονται στην αρχαία φιλοσοφική ιδέα του παγκόσμιου μονισμού (Καψωμένος, 2006:45-46). Ωστόσο, η αρνητική σχέση, όπως ορίζεται από τον ρομαντισμό, συνίσταται στη σύγκρουση αφενός ανάμεσα στον ηθικό νόμο, τις ηθικές δυνάμεις ή την ηθική θέληση και αφετέρου στις άλογες δυνάμεις της ασύνειδης φύσης· στην περίπτωση αυτή οι φυσικές δυνάμεις αποτελούν εμπόδια που θέτουν σε δοκιμασία την ηθική υπόσταση του ήρωα (Καψωμένος, 2006:46). Η άγρια φύση αντιστρατεύεται τη σωματική προσπάθεια του ήρωα, ενώ η ειδυλλιακή φύση λειτουργεί εκμαυλιστικά και προσπαθεί να κάμψει την ηθική του αντίσταση. Εξάλλου, στην ενότητα 1[18] η αναφορά στην κάθετη και οριζόντια στερεομετρία του χώρου με την χρήση των όρων στον πληθυντικό αριθμό (πέλεγα, ουρανός, ακρογιαλιές, βουνά) δηλώνει την απεραντοσύνη και το μεγαλείο της φύσης, καθώς και τη μικρότητα και αδυναμία του ανθρώπου να αντιμετωπίσει τα φυσικά φαινόμενα.

Στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στην ιταλική ποίηση εξακολουθούσαν να κυριαρχούν τα θρησκευτικά θέματα, ενώ θεωρούσαν την ποίηση ως ένα θείο δώρο που είχε στενή συνάφεια με τη θρησκεία και την ηθική· πολλά από τα θέματα που συναντά κανείς στην ποίηση του Σολωμού τα βρίσκει και στην ιταλική ποίηση, όπως οπτασίες αγγέλων και οράματα της Δευτέρας Παρουσίας (Mackridge, 1995:23). Όπως και σε άλλα ποιήματα του Σολωμού, την αναφορά του θανάτου ακολουθεί η αναφορά στη Δευτέρα Παρουσία· ο Κρητικός αρχίζει την παρένθετη ενότητα (19.5-18) απευθυνόμενος στην Εσχάτη Σάλπιγγα και παρακαλώντας τη να εγείρει τους νεκρούς (Mackridge, 1995:146-147). Ο ποιητής στην ενότητα αυτή αξιοποιεί όχι μόνο τη μεγάλη εσχατολογική γραμματεία που ξεκινά από την ομηρική Νέκυια (Όμηρος λ), συνεχίζει στον μύθο του Ηρός στο 10^ο βιβλίο της *Πολιτείας* του Πλάτωνα και κρυφώνεται στην *Αποκάλυψη του Ιωάννη*, αλλά ακόμη λαμβάνει υπόψη τη *Θεία Κωμωδία* του Δάντη και την πλούσια εικονογραφική παράδοση του θέματος τόσο στη βυζαντινή και μεταβυζαντινή όσο και στη δυτική τέχνη. Ο Ποιητής παρουσιάζεται ως προφήτης οραματιστής (*poeta vates*) (Τζιόβας, 2005:37-38, 72· Coutelle, 2009:536-537), ενώ στην πίστη για την αθανασία της ψυχής και στον Παράδεισο προστίθεται και η πίστη στη μέλλουσα κρίση, που απηχεί γνήσιο και βαθύ θρησκευτικό αίσθημα (Πολίτης, 1985:110). Στη σκηνή της Δευτέρας Παρουσίας με τη σωματοποίηση του ιδεατού Κάλλους, αυτό επιστρέφει στον Ουρανό (Αγγελάτος, 2009:180-182, ενώ το εγκώμιο του Θείου Κάλλους και του ανάλογου έρωτα που εμπνέει συνιστά μεταφυσική αποθέωση και ταυτόχρονα αναδεικνύεται δραματοποιημένο το πρότυπο της ακεραιότητας ενός Ηθικά ολοκληρωμένου προσώπου που ενώνεται με τον Θεό (Αγγελάτος, 2009:186-187).

Η Σάλπιγγα της Δευτέρας Παρουσίας (2[19].5) συνενώνει υψηλότατο θρησκευτικό αίσθημα με θερμό ερωτικό πάθος (Πολίτης, 1985:111). Από τις πολυάριθμες απεικονίσεις της Δευτέρας Παρουσίας τόσο στη βυζαντινή και μεταβυζαντινή όσο και στη δυτική τέχνη, το πλησιέστερο εικονογραφικό παράδειγμα στην περιγραφή του Σολωμού αποτελεί το έργο του Fra Angelico *Η Τελική Κρίση* (1431, Museo di San Marco, Φλωρεντία), στο οποίο απεικονίζονται στο κέντρο *Η Μεγάλη Δέηση*, δύο άγγελοι που αναγγέλλουν με τη σάλπιγγα την έγερση των νεκρών, οι ανοιχτοί τάφοι, και από τις δύο πλευρές, στα δεξιά ο Παράδεισος με τις ψυχές των ενάρετων, ενώ στα αριστερά η Κόλαση με τις ψυχές των κολασμένων.

Στην αρχή της ενότητας 3[20] επανερχόμαστε στη σκηνή του ναυαγίου, όπου παρατηρείται απότομη μεταβολή των φυσικών φαινομένων από τρικυμία σε απόλυτη γαλήνη, ενώ το τοπίο προετοιμάζεται για το όραμα της Φεγγαροντυμένης. Η εικόνα του έναστρου ουρανού αντανakλάται στο «ολόστρωτο» πέλαγος, όπως και στην πρώτη στροφή του Οράματος του Λάμπρου. Η γαλήνια θάλασσα γίνεται καθρέφτης, όπου αντικατοπτρίζεται ο ουράνιος θόλος. Η εικόνα του ουράνιου θόλου είναι πολύ συνηθισμένη στις οροφές των δυτικών-κυρίως-εκκλησιών, ενώ ο αντικατοπτρισμός των υδάτων προσοιώνει τις αρχές του μπερσιονισμού: ήδη το έργο μανιφέστο του κινήματος συνιστά το έργο του Monet, *Εντύπωση* (1873, Musée Marmottan Monet, Παρίσι), ενώ ο αντικατοπτρισμός των άστρων απαντά τόσο στο έργο του Vincent Van Gogh, *Έναστρη νύχτα πάνω από τον Ροδανό* (1888, Musée d'Orsay, Παρίσι), όσο και στα νυχτερινά θαλασσινά τοπία του Κωνσταντίνου Βολανάκη. Ο αντικατοπτρισμός των υδάτων, εξάλλου, μας παραπέμπει στον μύθο του Νάρκισσου, που σύμφωνα με τον Leon Battista Alberti εγκαινιάζει τη ζωγραφική τέχνη (Alberti, 2008:110-111).

Το πέρασμα από τους εφιάλτες στα οράματα και αντιστρόφως γίνεται στον Σολωμό με απροσδόκητη αμεσότητα: οι εφιάλτες γεννούν τα οράματα και αντίστροφα, όπως στον Κρητικό συμβαδίζουν αστροπελέκια και γαλήνη, κορασιά και Φεγγαροντυμένη, θάνατος και σωτηρία (Μαρωνίτης, 1992:12). Η προσωποποίηση των αφηρημένων μορφών πέρα από τη διακεκριμένη παράδοση που γνώρισε από την αρχαία ελληνική γραμματεία, στους νεότερους χρόνους ανάγεται στο κίνημα του ευρωπαϊκού ρομαντισμού, που βρισκόταν την εποχή αυτή στη μεγάλη του έκρηξη και γνώρισε τις πιο ρωμαλέες αποτυπώσεις του στη γερμανική λογοτεχνία, αισθητική και φιλοσοφία (Μαρωνίτης, 1992:13-14). Ο Κρητικός αποτελεί έναν από τους οραματιστές των σολωμικών έργων, αλλά πίσω από τους πλασματικούς εσωτερικούς οραματιστές υπάρχει ο ποιητής, κατεξοχήν αλαφροίσκιωτος ο ίδιος, καθρέφτης των ιδώλων του (Μαρωνίτης, 1992:15). Υπάρχουν εξάλλου αξιοσημείωτες σκηνοθετικές συνθήκες που ευνοούν την εμφάνιση των οραματικών μορφών, όπως η νύχτα με την ακραία γαλήνη της και τον έναστρο ουρανό της, τα ακίνητα νερά (Μαρωνίτης, 1992:15). Η μορφή της Φεγγαροντυμένης συνδέεται με τη νεοπλατωνική αισθητική αντίληψη του ιδεώδους κάλλους (Αγγελάτος, 2009:178) και το υψηλό καλλιτεχνικό ύψος (sublime).

Η Φεγγαροντυμένη σχετίζεται με την Αφροδίτη σαν ενδιάμεσο ανάμεσα στον επίγειο (σωματικό) και τον ουράνιο (ψυχικό) έρωτα· στον Κρητικό διδάσκει τον ήρωα ότι ο επίγειος έρωτας είναι ο φορέας που οδηγεί στον ουράνιο έρωτα (Mackridge, 1995:93). Η διάκριση αυτή ανάμεσα στην Πάνδημο και την Ουράνια Αφροδίτη είναι σαφής στην αναγεννησιακή τέχνη, κυρίως στο έργο του Tiziano *Ιερός και βέβηλος Έρωτας* (1514, Galleria Borghese, Ρώμη), ενώ η ανάδυση της Φεγγαροντυμένης από τη θάλασσα ανακαλεί το περιεχόμενο του έργου *Η γέννηση της Αφροδίτης* του Sandro Botticelli (1485, Galleria degli Uffizi, Φλωρεντία) (Coutelle, 2009:494) ενώ παρομοιάζεται και με εξιδανικευμένες μορφές του ιταλικού κλασικισμού που βρίσκουμε στην τέχνη του Antonio Canova. Αν δεχτούμε την ταύτιση της Φεγγαροντυμένης με το πνεύμα της γης (*Lo Spirito Terrestre*) (Καψωμένος, 2006:203-251), τότε το πλησιέστερο εικαστικό παράδειγμα αποτελεί η Αφροδίτη στην *Ανοιξη* (1482, Galleria degli Uffizi, Φλωρεντία) του Sandro Botticelli. Η ταύτιση εξάλλου με την Αφροδίτη συνδέεται και με μερικά αρχαία επίθετα που θα επέτρεπαν την τοποθέτησή της στον Κρητικό: είναι η Αστερία και η Ουρανία, καθώς τα άστρα και ο ουρανός χαιρετίζουν την παρουσία της· είναι η Πασιφάη ή Πασιφάεσσα που συνδέεται με το όνομα Φεγγαροντυμένη και με την άφιξή

της φωτίζεται όλη η νύχτα· εκτός από τη σύνδεσή της με τους ουρανούς η Αφροδίτη, εξαιτίας της γέννησής της συνδέεται με τη θάλασσα, ιδιαίτερα με ονομασίες όπως Αναδυομένη και «θαλασσίνη» (Πόντια, Ειναλή, Θαλασσία) και προστάτιδα εκείνων που πορεύονται στο πέλαγος και μ' αυτή την ιδιότητα, ως Αφροδίτη Γαλιναία, διασώζει τον Κρητικό από τον πνιγμό (Coutelle, 2009:494-495). Πέρα όμως από τα κλασικιστικά πρότυπα, η θεϊκή οπτασία μπορεί να συνδυαστεί με τα χριστιανικά πρότυπα: με την έκταση των χεριών σαν σε προσευχή, που θυμίζει τον τύπο της Παναγίας Δεομένης, και σε στάση που δηλώνει έρωτα και ταπεινοσύνη, η οπτασία ανακαλεί παραστάσεις της Παναγίας, της οποίας η ταπεινοφροσύνη ως πηγή σοφίας είναι η μεγαλύτερη αρετή (Coutelle, 2009:495-496). Κυρίως ανακαλεί τις πολυάριθμες απεικονίσεις στη δυτική τέχνη και κυρίως τον τύπο της Παναγίας του Ελέους (Maestà) (Coutelle, 2009:503-504), ενώ παράλληλα θυμίζει τη Μετάσταση της Θεοτόκου, την ανάληψή της στον ουρανό. Ανάλογους συμβολισμούς και ταυτίσεις εντοπίζουμε και στα δύο έργα του Θεόδωρου Βρυζάκη *Η Ελλάς Ευγνωμονούσα* και *Υπέρ Πατρίδος το Παν* (1858, Εθνική Πινακοθήκη, Αθήνα), στα οποία η κεντρική μορφή ως Ελλάδα, συνδυάζοντας τόσο θρησκευτικά όσο και κλασικιστικά στοιχεία, με την έκταση των χεριών θυμίζει τόσο την Παναγία του Ελέους και τη Σταύρωση, όσο και το προφανές εθνικό σύμβολο της Ελλάδας και της Ελευθερίας. Ο Βρυζάκης, όπως και ο Σολωμός, αποσκοπεί στην ιδεαλιστική εξύψωση των μορφών και την αγιογραφική και ταυτόχρονα μεταφυσική διάσταση των γεγονότων (Παπανικολάου, 2024:148). Ο Βρυζάκης, χωρίς να επηρεάζεται άμεσα από τον Σολωμό, εμφορείται από τις ίδιες εθνικές αξίες και θρησκευτικές πεποιθήσεις, ενώ η τέχνη του είναι ένα ιδιότυπο κράμα κλασικισμού και ρομαντισμού. Εξάλλου, η προσωποποίηση αφηρημένων εννοιών κατά τον 18^ο αιώνα στο πλαίσιο του κλασικισμού συνιστά μια περιγραφή με ανθρώπινα ή θεϊκά χαρακτηριστικά (Mackridge, 1995:79).

Ο Κρητικός στην προσπάθειά του να συνδέσει τη Φεγγαροντυμένη με οικείες μορφές, ανακαλεί τρεις αναδρομικές εικόνες 4[21], 12-15: την Παναγία ή μια αγία μορφή σε εκκλησία, μια εξιδανικευμένη γυναικεία μορφή και τη μητέρα του. Η πρώτη μορφή, της Παναγίας ή κάποιας αγίας, ανακαλεί μνήμες από την κρητική εικονογραφική παράδοση της κρητικής Αναγέννησης στην τέχνη, όταν αναδείχθηκαν μεγάλες καλλιτεχνικές μορφές όπως ο Θεοφάνης ο Κρης, ο Μιχαήλ Δαμασκηνός και ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος. Οι απεικονίσεις των αγίων μορφών, όπως φιλοτεχνήθηκαν στις εκκλησίες και τα μοναστήρια της Κρήτης αποτελούν εδώ το μνημονικό ερέθισμα του Κρητικού. Αυτές οι τρεις μορφές μπορούν να συμπτυχθούν στον εικονογραφικό τύπο της Παναγίας Γαλακτοτροφούσας, που περιλαμβάνει ταυτόχρονα θρησκευτικές και ερωτικές συνδηλώσεις. Πρόκειται για μια ιδανική μορφή, εν μέρει αφηρημένη έννοια εν μέρει δημιουργήμα του ονείρου, ίσως έμφυτη όπως οι Ιδέες στις οποίες πίστευε ο Πλάτων (Mackridge, 1995:156), καθώς συνδέεται με τη βασική πλατωνική θέση ότι ο άνθρωπος φέρει τη γνώση από τη βρεφική του ηλικία μέσω της μνήμης, καθώς η ψυχή του συμμετέχει στον κόσμο των Ιδεών (Πλάτων, *Φαίδων*, 72 ε).

Ο Σολωμός χρησιμοποιεί συχνά λέξεις που αναφέρονται σε μέρη του ανθρώπινου σώματος, κυρίως στο χέρι και στο μάτι (Mackridge, 1995:89), τα οποία σχετίζονται με την καλλιτεχνική δημιουργία, το πρώτο ως εργαλείο της τέχνης και το δεύτερο επιφορτίζεται επιπλέον με την πρόσληψή της. Το δάκρυ της Φεγγαροντυμένης, ως θεία δωρεά, ισοδυναμεί με το ποιητικό χρίσμα, καθώς ο ο ζητιάνος πρόσφυγας, που έχει χάσει την αγωνιστικότητά του μετατρέπεται τις περιπέτειές του σε τραγούδι και αναζητά την επιβίωσή του από την ελεημοσύνη των άλλων (5[22], 5-8). Η σκηνή του ζητιάνου αγωνιστή, πολύ συνηθισμένη στην ελληνική επικράτεια, μετά το δράμα του εκπατρισμού και της προσφυγιάς, αξιοποιείται από τον Σολωμό στη *Γυναίκα της Ζάκυνθος* (Κεφ. 3), αλλά και από τον Διονύσιο Τσόκο, που οπτικοποίησε σκηνές του Αγώνα, στα έργα *Αγόρι που οδηγεί τυφλό* (1849, Εθνική Πινακοθήκη, Αθήνα) και *Γέρος αγωνιστής που παίζει λύρα* (1858, Εθνική Πινακοθήκη, Αθήνα).

Στην τελευταία ενότητα, ο ήρωας επανέρχεται με μια αναδρομική αφήγηση στην κρητική εμπειρία, καθώς ο ήχος του ανακαλεί τρία μνημονικά κοιτάσματα, στα οποία συνδυάζονται ηχητικές και οπτικές εικόνες· οι εικόνες αυτές της ειδυλλιακής φύσης (ευτοπία), σύμφωνα με τις αρχές του Αρκαδισμού (Αγγελάτος, 2009:30-31), εμψυχώνονται από την αγάπη για την πατρίδα μέσω της

νοσταλγικής αναπόλησης του παρελθόντος. Η πρώτη εικόνα, που αναφέρεται στο τραγούδι της κοπέλας όταν πηγαίνει στη βρύση για νερό, συνδυάζει εθνικό και ηθογραφικό περιεχόμενο, καθώς πρόκειται για συνηθισμένη σκηνή της ελληνικής υπαίθρου ακόμη και στον 20^ο αιώνα. Τέτοιες εικόνες βρίσκουμε στην ηθογραφική κυρίως ζωγραφική του 19^{ου} αιώνα, στο έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη *Κόρη με στολή Αττικής* (Εθνική Πινακοθήκη, Αθήνα), του Νικόλαου Γύζη *Στην πηγή* (1867), του Βασίλη Γερμενή *Γυναίκα σε κρήνη* και πολλών άλλων. Αντίθετα, οι άλλες δύο εικόνες με την απόδοση της κρητικής υπαίθρου θυμίζουν την τοπιογραφία του μπαρόκ, κυρίως έργα του Nicolas Poussin και του Claude Lorrain.

3. Συμπεράσματα

Από τη διερεύνηση του θέματος και την αναζήτηση των διακελλιτεχνικών κυρίως εικαστικών αναφορών διαπιστώθηκε ότι ο *Κρητικός* του Σολωμού- και γενικά η σολωμική ποίηση- με την πλούσια εικονογραφία αντιστοιχεί σε εικονογραφικά θέματα τόσο σε επίπεδο πηγών όσο και σε επίπεδο καλλιτεχνικών επιρροών. Για τον θρησκευτικό άνθρωπο η ποιητική δημιουργία είναι θείο δώρο, καθώς με την ποιητική δημιουργία ο ποιητής κοινωνεί από το πνεύμα του κατ' εξοχήν δημιουργού και όχι μόνο απορρέει από τον θεό, αλλά επιστρέφει σ' αυτόν (Πολίτης, 1985:99-100). Ο Σολωμός δίνει εξωτερική έκφραση στην εσωτερική του θρησκευτικότητα με τύπους κυρίως της δυτικής εκκλησίας, εύλογο για κάποιον που ανατράφηκε πνευματικά τόσο στην Ιταλία όσο και στα Επτάνησα με μακρά ενετική παράδοση (Πολίτης, 1985:99-103). Η φύση- στην οποία κυριαρχούσαν η αναγκαιότητα και το τυχαίο- θεωρείτο το αντίθετο της ανθρώπινης ελευθερίας, αφού υπάκουε σε αναλλοίωτους νόμους που δεν είχαν καμία σχέση με τον ανθρώπινο νου· για να φτάσει ο άνθρωπος στην προσωπική του τελείωση και την ηθική τελειότητα, έπρεπε να αποδεσμευτεί από κάθε φυσική δύναμη που εμπόδιζε την ηθική του εξέλιξη (Mackridge, 1995:25). Τέλος, η αναφορά στους ήχους (αστροπελέκι, βροντές, σάλπιγγα της Δευτέρας Παρουσίας, μαγευτικοί ήχοι, τραγούδι κοπέλας, φιαμπόλι, κελάδημα αηδονιού) πιστοποιούν τη σχέση του ποιήματος και με τη μουσική σύμφωνα με το νέο δόγμα «ut musica poesis», που προέκυψε από τη σύνδεση της ποίησης με τη μουσική και θα αποτελέσει το αισθητικό πιστεύω στην ποιητική θεωρία ολόκληρου του ευρωπαϊκού ρομαντισμού (Βελουδής, 2011:297). Η ρομαντική αντίληψη για την ενότητα των αισθήσεων και των τεχνών όπως εκφραζόταν στο όραμα του F. Schlegel για τη δημιουργία μιας «οικουμενικής ποίησης», ήταν η ευρύτερη θεωρητική- ιδεολογική βάση πάνω στην οποία μπόρεσαν να σταθούν όχι μόνο τα καθαρά ποιητικά φαινόμενα της συναισθησίας στον ευρωπαϊκό ρομαντισμό και αργότερα στον συμβολισμό, αλλά και η επιδίωξη ενός καθολικού έργου τέχνης (Gesamkunstwerk), στο οποίο θα συνενώνονταν όλες οι υπάρχουσες τότε τέχνες -με κορυφαία έκφραση το θέατρο-, από τον έσχατο των ρομαντικών R. Wagner (Βελουδής, 2011:297).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάτος, Δ.(2009). *Το έργο του Διονυσίου Σολωμού και ο κόσμος των λογοτεχνικών ειδών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αλεξίου, Σ.(1999). Παρατηρήσεις στον Σολωμό. Στο *Εισαγωγή στην ποίηση του Σολωμού* (Γ. Κεχαγιόγλου, Επιμ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Βελουδής, Γ.(2011). *Γραμματολογία. Θεωρία της Λογοτεχνίας*. (9^η εκδ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Καψωμένος, Ε. (2005). *Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης των ποιητικών κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καψωμένος, Ε. (2006). *"Καλή 'ναι η μαύρη πέτρα σου". Ερμηνευτικά κλειδιά στο Σολωμό*. (4^η εκδ.) Αθήνα: Εστία.
- Λαζαράτος, Γ. (2007). *Umberto Eco: Διασημειωτική μετάφραση & Μετάφραση και Επιστημολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Λαμπράκη- Πλάκα, Μ.(1989). *Ut pictura poesis: Το πρόσωπο και το προσωπείο μιας θεωρητικής διαμάχης*. *Η λέξη*, 83, 208-225.

Μαρωνίτης, Δ.Ν.(1992). *Διαλέξεις*. Αθήνα: Στιγμή.

Παπανικολάου, Μ. (2024). *Η Ελληνική Επανάσταση στην Τέχνη. Από τον Ντελακρουά στον Παρθένη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πολίτης, Λ.(1985). *Γύρω στον Σολωμό. Μελέτες και άρθρα (1938-1982)*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Ρηγόπουλος, Γ.(1997). *Κείμενο και εικόνα. Όρια και δυνατότητες της σύγκρισης*. Αθήνα: Σμίλη.

Τζιόβας, Δ. (2005). *Από τον λυρισμό στον μοντερνισμό. Πρόσληψη, ρητορική και ιστορία στη νεοελληνική ποίηση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Τσαντσάνογλου, Ε.(1988). Η "Ταυτότητα" της Φεγγαροντυμένης στον "Κρητικό" του Σολωμού: Το Όραμα του Ποιητή και το Όραμα του Ζωγράφου. Στο *ΕΕΦΣΠΘ: Μνήμη Λίνου Πολίτη. Τιμητικός Τόμος*. Θεσσαλονίκη 1988, 167-195.

Ξενόγλωσση

Albert, L.B.(2008). *Περί ζωγραφικής* (Μ. Λαμπράκη- Πλάκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Barthes, R. (2005). *Απόλαυση- Γραφή- Ανάγνωση* (Α. Κόρκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Châtelet, A. & Groslier, B.P.(1990). *Ιστορία της τέχνης, τόμος Γ* (Γ.Παρίσης, Μεταφρ.-Χ.Χρήστου, Επιμ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Coutelle, L.(2009). *Για την ποιητική διαμόρφωση του Διονυσίου Σολωμού (1815-1833)*. (Σ. Καψάσκης, Μετάφρ.). Αθήνα: Βιβλιοθήκη του Μουσείου Μπενάκη.

Jakobson, R. (1971). *Selected Writings*. Χάγη: Mouton

Kristeva, J.(1978). *Σημειωτική. Recherches pour une sémanalyse*. Παρίσι: Editions du Seuil.

Mackridge, P. (1995). *Διονύσιος Σολωμός* (Κ. Αγγελάκη- Ρουκ, Μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Shattuck, R.(1985). Words and Images: Thinking and Translation. *Daedalus*, 114, 4, The Moving Image, 201-214.

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΙΑΠΩΝΙΑ: ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΜΥΘΩΝ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΧΟΡΟΥ

Κρητικού Μαρία
Υ.Δ. Φιλοσοφίας-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σύνδεση και αλληλεπίδραση μεταξύ του αρχαίου ελληνικού χορού και του ιαπωνικού θεάτρου Noh, επισημαίνοντας την κοινή τους αναζήτηση για θεοφανειακές εμπειρίες και εκφράσεις της ανθρώπινης ψυχής μέσα από συμβολισμούς και πνευματική σκέψη. Αναγνωρίζεται η σημασία του χορού και της μουσικής ως καθολικών εκφράσεων του βαθύτερου ανθρώπινου είναι, και πως αυτές οι τέχνες χρησιμοποιούνται για να αποκαλύψουν μεταφυσικές αλήθειες και να προάγουν την πνευματική εξέλιξη σε διαφορετικές πολιτιστικές εποχές και κοινωνίες.

Λέξεις κλειδιά: σωματικές πρακτικές, συμβολισμός, μύθος, χορός, πολιτισμική ταυτότητα

1. Εισαγωγή

Οι ενδότερες ανθρώπινες εμπειρίες διαμορφώνονται παγκοσμίως μέσω μύθων και προσωπείων, ως αναπόσπαστα στοιχεία της ψυχής. Αυτή η διαδικασία, συνδεδεμένη με την αυτο-αναγνώριση και επικοινωνία, εξετάζεται μέσω των κειμένων, της τέχνης και των διαφόρων σωματικών πρακτικών. Οι μυθικές αφηγήσεις αντανakλούν κοινωνικές πεποιθήσεις επηρεάζοντας την καλλιτεχνική δημιουργία και ιδιαίτερα τη σωματική έκφραση. Η γλώσσα, η αναπνοή, ως θεμελιώδεις λειτουργίες της ύπαρξης, συνδέονται με το μεταφυσικό και θεολογικό πεδίο, καθώς η ιερότητα της λέξης μεταδίδεται μέσω σωματικών κινήσεων. Η αρχαία ελληνική όρχηση και η ιαπωνική τέχνη του Noh, καθώς και η σύγχρονη τέχνη του Butoh, αποτυπώνουν αυτές τις αρχές, δημιουργώντας μια πολυπλοκότητα που διασχίζει και συνενώνει τις πολιτισμικές διαφορές των δυο χωρών.

2. Κυρίως μέρος

Στην αρχαία ελληνική τραγωδία, ο χορός καταδεικνύεται ως σημαντικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης του οξυδερκούς νου και ευέλικτης σκέψης (Hölderlin, Kierkegaard, & Heidegger, 2017) επιτρέποντας την ανάπτυξη πνευματικών αξιών και ευδαιμονίας μέσω του «φρονεΐν» (Νίτσε, 1889/1989: 81, 88). Η Διονυσιακή εμπειρία μέσω της αναπαράστασης, της μίμησης και της κάθαρσης στην τραγωδία, ενισχύει τα συναισθήματα που προάγουν τη γενναιότητα και την ελευθερία (Νίτσε, 1889/1989: 90, 140, 95, 102, 116), αποκαλύπτοντας μεταφυσικά και ηθικά θέματα, καθώς αυτή απεικονίζει την ανθρώπινη αβεβαιότητα και την τάση προς την καταστροφή (Steiner, 2001:170). Ο Διόνυσος, προστάτης της τραγωδίας, συμβολίζει τη σύνδεση μεταξύ των Ολυμπίων Θεών και της εποχής του Χριστού, πχ Στην «Αντιγόνη», ο Δίας κατακραυγώνει αποδοκιμαζοντας οσους επιδεικνουν αλαζονεία και της υπεροψία (Αντιγόνη Σοφοκλέους, πάροδος, β' στροφή στ. 134-137). Ολοκληρω Το Αττικό δράμα γιορτάζεται προς τιμήν του Διονύσου, διατηρώντας τη θρησκευτική του προέλευση επικοινωνώντας βαθύτερα νοήματα (Kitto 2010: 536, 537, 538).

Ως «freudengott» (θεός της χαράς) ο Διόνυσος εκφράζει την εκστατική λατρεία και την προστασία των μυστηρίων και των ιερών τελετουργιών στις «Βάκχες» του Ευριπίδη (στ.465-474 και 482-486).Ο χορός εντάσσεται κεντρικά στη δραματική τέχνη, ενσωματώνοντας μουσική και κίνηση σε ένα ενοποιημένο σύστημα δραματικού λόγου. Η ευελιξία του χορού στις «Ευμενίδες» του Αισχύλου, εναλλάσσεται μεταξύ ενεργής συμμετοχής και πλήρους αποστασιοποίησης,

αντικατοπτρίζοντας την πολυπλοκότητα της τραγωδίας (Steiner, 2001: 262-265), ενώ γενικά οι χορογραφίες χαρακτηρίζονται από αργές και συμμετρικές κινήσεις με ρυθμικούς βηματισμούς και σοβαρότητα, προσδίδοντας μια βακχική οργιαστική διάσταση (Χουρμούζιος, 1978: 108, 109). Ο ρόλος του χορού διαφοροποιείται ανάλογα με τον τραγικό ποιητή: στην προαισχύλια τραγωδία λειτουργεί ως πρωταγωνιστής και ρυθμιστικό όργανο της πλοκής (Kitto, 2001: 31), ενώ στα έργα του Αισχύλου ενισχύει την προσωπικότητα του ήρωα χωρίς να την επισκιάζει (Kitto, 2001: 68). Στον Σοφοκλή, εστιάζεται σε τραγικές ανθρώπινες σχέσεις, ενώ ο Ευριπίδης χρησιμοποιεί το χορό συμπληρωματικά για να υποστηρίξει τη δράση (Kitto, 2010: 217, 258, 259). Η σημασία επιπλέον της "Νέας Μουσικής" στο έργο του Ευριπίδη, ενισχύει τη μουσική συμμετοχή ηθοποιών και χορού προκειμένου να ενεργοποιηθεί η επικοινωνιακή αισθητική του θεάτρου (Csapo, 1999).

Οι μύθοι, εξερευνούν βαθιά συμβολικά και υπερβατικά θέματα, αναλύοντας την «υπέρβαση» και την ανεκπλήρωτη ανθρώπινη επιθυμία για κατανόηση πέρα από τον υλικό κόσμο (Steiner, 2004. Idel, 2005). Η τραγωδία διατηρεί την υπερβατική της φύση μέσα στο χρόνο και επαναλαμβάνει αυτή τη δυναμική αναζήτηση (Steiner, 2001: 468). Ενώ η θεματολογία της μπορεί να βασίζεται σε ιστορικά γεγονότα, όπως η Μάχη της Σαλαμίνας (480 π.Χ.) στους «Πέρσες» του Αισχύλου (472 π.Χ.), μετουσιώνεται σε μυθοπλασία και υπερβαίνει τον κοσμικό χαρακτήρα της για να εξερευνήσει μεταφυσικές διαστάσεις (Steiner, 2001: 130). Η σημασία των μύθων και της αρχαίας τραγωδίας στην κατανόηση των πολιτισμών είναι κρίσιμη, καθώς αποκαλύπτουν βαθύτερες δομές της ανθρώπινης σκέψης και συμβάλλουν στην εξέλιξη των πνευματικών και υλικών δομών της κοινωνίας (Lévi-Strauss, 1998).

Ιστορική Εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής όρχησης και του ιαπωνικού Noh

Η αρχαία ελληνική όρχηση, ως σημαντικός πυλώνας της κλασικής ελληνικής κληρονομιάς, επηρέασε σε βάθος την κοινωνική δομή, τη θρησκεία και την τέχνη, μεταφέροντας την αισθητική μέσα από τη σωματική έκφραση (Παπαοικονόμου-Κηπουργού, 2007:23, 183). Στον τομέα της φιλοσοφίας της τέχνης, η αισθητική ως «δια των αισθήσεων γνώση» περιγράφει την εμπειρία του ωραίου και του άσχημου, ενισχύοντας την κατανόηση της τραγωδίας και της συνεισφοράς της στην εξέλιξη της ανθρώπινης συνείδησης (Baumgarten, 1735; Ζήκα, 2008. Löwith, 1991). Στο πλαίσιο της αρχαίας τραγωδίας, η όρχηση ενσωματώθηκε μέσω του διθυράμβου, ενός χορευτικού βακχικού άσματος που τίμησε τον Διόνυσο και οδήγησε στην εξέλιξη των τριών κύριων δραματικών ειδών στις Διονυσιακές εορτές (Neubecker, 1986:56; Prudhommeau, 2001:197). Η Τραγωδία, το Σατυρικό Δράμα και η Κωμωδία αξιοποίησαν το χορό με διαφορετικούς τρόπους, από την Εμμέλεια μέχρι τον Κόρδακα (Prudhommeau, 2001). Το δράμα πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε από τις αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες του διθυράμβου, με την τραγωδία να προέρχεται από διθυραμβικούς χορούς και την κωμωδία από φαλλικά τραγούδια, διατηρώντας τη δημοτικότητά της μέχρι και την ελληνιστική περίοδο (Αριστοτέλης, 1995, 1449α, 10-12). Οι υποχρηματικές πτυχές των δραμάτων εκφράζουν συναισθήματα όπως ευλάβεια και ευφροσύνη μέσω ύμνων και παιάνων, ενισχύοντας τους ηθικούς σκοπούς της αρχαίας όρχησης (Χουρμούζιος, 1978: 29-30). Η δραματική δομή και το χορικό μέρος των τραγωδιών, καθώς και οι διαφορές στο ήθος τους, υπέστησαν αλλαγές με την πάροδο του χρόνου, από την εποχή του Αισχύλου που ήταν πιο κοντά στον διθυραμβικό κύκλο, μέχρι τον Σοφοκλή και τον Ευριπίδη που περιόρισαν σταδιακά τη χρήση του χορού, μετατρέποντας την ορχηστική παρουσία σε πιο στατική (Χουρμούζιος, 1978: 242). Η αρχαία ελληνική όρχηση έχει επίσης καθαριστικό και θεραπευτικό ρόλο στις μυστηριακές τελετές, συμβάλλοντας στην ηθική διαμόρφωση και πνευματική ανύψωση των συμμετεχόντων, ρυθμίζοντας τα πάθη και τις επιθυμίες και παρέχοντας μια ψυχοθεραπευτική επίδραση (Papaioannou, Mouratidou, Mouratidis, & Douka, 2011:239). Η συνεχής εξέλιξη του Διονύσου και η σχετικότητά του σε διάφορες κουλτούρες υποδηλώνοντας την ισχύ του ως αρχέτυπο στη σύγχρονη κοινωνία και τον παγκόσμιο πολιτισμό αναδεικνύουν την ιστορική και μυθολογική του θέση, ενισχύοντας τη σημασία της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας στη σύγχρονη θεατρική πρακτική (McDonald, 2014). Αυτό

προσθέτει μια διάσταση στην κατανόηση της τραγωδίας που επικεντρώνεται όχι μόνο στην τεχνική ανάλυση αλλά και στη συμβολή της στην εξέλιξη της ανθρώπινης συνείδησης.

Το Noh είναι ένα από τα αρχαιότερα και πιο εκλεπτυσμένα είδη δραματικής τέχνης της Ιαπωνίας, με στενές σχέσεις με τη σαμουραϊκή κουλτούρα και τις παραδόσεις της χώρας. Η άνθησή του εντοπίζεται στην περίοδο Μουρομάτσι (1336-1573), όπου οι σογκούν Ασικάγκα υποστήριζαν την τιμή και την ακεραιότητα μέσα από τον κώδικα του Μπουσίντο, παρουσιάζοντας ηθικές αξίες συναφείς με την αρχαία ελληνική φιλοσοφία (Beneshch, 2011; Inazo, 2023). Η ανάπτυξή του από τις πρωτόλειες μορφές όπως το *gigaku*, *bugaku* και το *sarugaku*, που επηρεάστηκαν από Κίνα και Κορέα, έθεσε τις βάσεις για μια σύνθετη θεατρική και τελετουργική μορφή (Παπαπαύλου, 2013). Στην εποχή του Zeami Motokiyo, το Noh αποκτά έναν πιο αφαιρετικό χαρακτήρα, απεικονίζοντας την εναλλαγή μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού μέσω του Mugen Noh, όπου στα έργα συχνά συναντώνται φαντάσματα και ζωντανοί σε μη γραμμικούς χρόνους για την επίλυση παρελθοντικών τραγωδιών (Konparu, 1983). Ο Tadashi Suzuki έχει τονίσει τη σημασία της ενέργειας, της αναπνοής και του ελέγχου του κέντρου βάρους στην απόδοση του Noh, αναδεικνύοντας πως αυτά τα στοιχεία ενσωματώνονται στην κουλτούρα και επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Suzuki, 2021). Η θεματολογία του έργου περιλαμβάνει πάνω από 250 έργα, ενσωματώνοντας βαθιές βουδιστικές διδαχές και μεταφυσικές αναζητήσεις, προσφέροντας μια διάσταση ειρήνης και πνευματικότητας μέσα από τον χορό και τη μουσική (Kaula, 1960:68), κατανέμοντας τα έργα σε πέντε θεματικές κατηγορίες, που αντιστοιχούν στον τριμερή ρυθμό τζο-χα-κιου: αρχή, μέση και τέλος (Παπαπαύλου, 2013). Τέλος, ο Zeami μέσω της συστηματικής μεθόδου εκπαίδευσης που ανέπτυξε, έχει συμβάλει στην τεχνική και αισθητική εξέλιξη των ηθοποιών (Παπαπαύλου, 2013), κρατώντας την τέχνη ζωντανή και διαδεδομένη μέσω των πέντε κυρίαρχων σχολών της Ιαπωνίας από τον 14ο αι. ως σήμερα.

Φιλοσοφική και Θρησκευτική διάσταση

Η φιλοσοφική προσέγγιση του χορού αποκαλύπτει τις βαθιές του συνδέσεις με την ανθρώπινη εμπειρία και την πνευματική αναζήτηση. Ο χορός, ως μέσο έκφρασης, συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και θρησκευτική ζωή, όπως φαίνεται στην αρχαία Ελλάδα όπου είχε κεντρικό ρόλο στην επικοινωνία με τους θεούς και στην κοινωνική δομή (Lazou, 2020). Ο χορός αποτελεί επίσης μέσο ψυχολογικής θεραπείας και εκπαίδευσης, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και την πνευματική ανάπτυξη (Güney & İmamoğlu, 2023). Στο επίπεδο της συμβολικής και μεταφυσικής έκφρασης, ο χορός ενσωματώνει πλούσιους συμβολισμούς που αναπαριστούν αφηγήσεις και ιδέες, ενώνοντας το σώμα με το πνεύμα και την ψυχή. Η ανάλυση της αρχαίας ελληνικής χορογραφίας αποκαλύπτει την ολοκληρωμένη αλληλεπίδραση του λόγου, της μελωδίας και της σωματικής κίνησης, όπου η εκφραστικότητα του λόγου παίρνει ρυθμική μορφή (Χουρμούζιος, 1978). Η αντίληψη του χορού ως πρωτόγονης κοσμικής έκφρασης, σύμφωνα με τον Λουκιανό, αναδεικνύει τη σύνδεσή του με την αρμονία του σύμπαντος, καθιστώντας τον χορό ως μια θεμελιώδη μορφή έκφρασης στον ανθρώπινο πολιτισμό (Λουκιανός, «Περί ορχήσεως»). Από θρησκευτική άποψη, η αρχαία ελληνική όρχηση αποτελεί βασικό στοιχείο της πολιτιστικής κληρονομιάς και έχει σημαντικό ρόλο στις τελετουργικές και θρησκευτικές πρακτικές της αρχαίας Ελλάδας, επικεντρώνοντας στη λατρεία του Διονύσου (Νίτσε, 1889. Χουρμούζιος, 1978. Csapo, 1999; Prudhommeau, 2001. Παπαοικονόμου-Κηπουργού, 2007. Λάζου, 2020).

Στον πολιτισμό της Ιαπωνίας, το θέατρο Noh συνδέεται με Σιντοϊστικές και Βουδιστικές παραδόσεις, προσφέροντας μια στυλιζαρισμένη μορφή χοροδράματος και μουσικής (Pizzato, 2019; Παπαπαύλου, 2013). Το Noh εξερευνά θέματα ανθρώπινης φύσης και πνευματικότητας, από αρχαίες τελετές στις πιο σύγχρονες παραστατικές μορφές όπως το No και το Καμπούκι (Ortolani, 1995). Η επικοινωνία των ηθοποιών στο Noh είναι προς τον Θεό και όχι προς το κοινό, με τελετουργικές κινήσεις που αντικατοπτρίζουν τη θεία λατρεία (Suzuki, 2021). Στο παρελθόν, η ανθρώπινη σχέση με τη θεότητα είχε μια πιο άμεση και προσωπική διάσταση, με τους θεούς να αντιμετωπίζονται ως

υπερφυσικές οντότητες με ανθρώπινα πάθη και αδυναμίες. Αυτή η πολυθεϊκή πίστη και οι μύθοι ενίσχυαν την ενδοεπικοινωνία με το θείο, σε αντίθεση με τη σύγχρονη απόμακρη αντίληψη του θείου. Η ορχηστική τέχνη, μετά τον εκχριστιανισμό, έχει αποσυνδεθεί από τη θρησκευτική της ρίζα, αν και σε κάποιους ανατολικούς πολιτισμούς όπως ο χορός των δερβίσηδων και σε ορισμένα θεατρικά είδη της Ιαπωνίας και Κίνας, η θρησκευτική διάσταση παραμένει (Χουρμούζιος, 1978).

Σε αυτήν την περίπτωση, η προσέγγιση της Sandra Fraleigh Horton στο χορό ως υπαρξιακή εμπειρία και η φαινομενολογική της έρευνα συμβάλλουν στην κατανόηση του χορού ως μέσου εξερεύνησης της ανθρώπινης κατάστασης, επισημαίνοντας την πολιτισμική και ψυχολογική σημασία της κινητικής τέχνης (Fraleigh Horton, 1987, 1999, 2010, 2004).

Μύθοι και Θεματολογία

Ο μύθος, έχοντας προφορικές ρίζες, είναι κεντρικός στη διατήρηση και διάδοση γνώσεων για τους θεούς στον αρχαίο κόσμο. Αποτελεί πολυσήμαντη έννοια με βαθιές φιλοσοφικές και θρησκευτικές διαστάσεις. Οι τελετουργικές και θρησκευτικές πρακτικές ενίσχυσαν τη διαμόρφωση των μύθων, και οι τραγικοί ποιητές, χρησιμοποιώντας αυτά τα έργα, εξερεύνησαν βαθιά ανθρώπινα ζητήματα, διασφαλίζοντας την αιωνιότητα των μύθων στην πολιτισμική συνείδηση (Burkert, 1993; Πανταζίδης, 2009. Zaidman & Pantel, 2009 Ruthven, 2017). Η έννοια του μύθου παραμένει περίπλοκη και δυσερμήνευτη, καθώς δεν υπάρχει άμεση εμπειρία του μύθου αλλά μόνο μέσω των μεμονωμένων μύθων που συχνά έχουν διαφορετική έννοια και ασαφή προέλευση. Οι φιλόσοφοι Πλάτωνας και Αριστοτέλης αναδεικνύουν τον μύθο ως ένα κρίσιμο στοιχείο της τραγωδίας, υποδηλώνοντας πως περιέχει ψήγματα αλήθειας (Vernant, 1989). Αρχικά συνδεδεμένοι με τελετουργικές πρακτικές, οι μύθοι αργότερα έγιναν αντικείμενο λογοτεχνικής και φιλοσοφικής επεξεργασίας, αντανakλώντας την ανθρώπινη προσπάθεια να εξηγήσει τον περιβάλλοντα κόσμο (Burkert, 1993; Zaidman -Pantel 2009). Στην περίπτωση της γραφής, ο μύθος εξελίχθηκε από την προφορική παράδοση σε μορφές που ενσωματώνονται στη λογοτεχνία, επιδρώντας στη διαμόρφωση νέων μορφών και προσεγγίσεων. Τα έργα του Ομήρου και του Ησίοδου, για παράδειγμα, αναδεικνύουν τη δυαδικότητα της μνήμης και της λήθης, οι λυρικοί ποιητές του 7ου και 6ου π.Χ. αιώνα ενσωμάτωσαν προσωπική και ηθική κριτική στους μύθους (Μαρωνίτης, 2014:51-52. Περυσινάκης, 2012) ενώ οι τρεις Αθηναίους τραγικοί τον ηρωικό μύθο, βασιζόμενοι στην κοινή γνώση των Ελλήνων για το παρελθόν τους και το μακρινό ορίζοντα των ανθρώπων του παρελθόντος (Vernant and Naquet, 1998).

Περνώντας στη μελέτη του Ιαπωνικού θεάτρου, το Noh αντλεί τη θεματολογία του από την κλασική Ιαπωνική λογοτεχνία, την ιστορία και τη μυθολογία, εστιάζοντας σε ιστορίες από το "Kojiki" και το "Nihon Shoki" (Anonymous, 2009), καθώς και σε διάφορα λαϊκά παραμύθια και ιστορικά γεγονότα. Οι παραστάσεις εξερευνούν την επαφή ανάμεσα στον ανθρώπινο και τον θεϊκό κόσμο, στους ζωντανούς και τα πνεύματα, διαπραγματεύονται θέματα όπως η αγάπη, η εκδίκηση και η πίστη, ενώ συχνά αναφέρονται σε πιο αιθέριες και φιλοσοφικές πτυχές της ύπαρξης και του υπερφυσικού. Οι μύθοι και οι ιστορίες που χρησιμοποιούνται στο Noh περιλαμβάνουν τόσο πραγματικούς χαρακτήρες από την ιαπωνική ιστορία όσο και φανταστικά πλάσματα από τη λαϊκή παράδοση και τη θρησκευτική μυθολογία, εξερευνώντας θέματα όπως η επανένωση μετά τον θάνατο, μάχες μεταξύ δαιμόνων και ηρώων, η εκδίκηση, η λύτρωση και η αναζήτηση για πνευματική ενημέρωση (Brazell, 1998).

Οι ελληνικές τραγωδίες και το ιαπωνικό θέατρο Noh, παρότι απορρέουν από τη μυθολογία και το πνευματικό υπόβαθρο, διαφέρουν σε πολλούς τομείς. Οι ελληνικές τραγωδίες εστιάζουν σε ανθρώπινες συγκρούσεις, ηθικά διλήμματα και την επίδραση των θεών, ενώ το Noh εξερευνά τα πνευματικά στοιχεία της ιαπωνικής παράδοσης, με έμφαση σε θέματα μεταμόρφωσης και αποκατάστασης. Η σύγκριση μεταξύ του "Kojiki" και του "Nihon Shoki" με τη «Θεογονία» του Ησίοδου αποκαλύπτει ομοιότητες στην κατανόηση της κοσμογονίας και της θεογονίας. Τα έργα του Mishima, όπως το "The Decline and Fall of the Suzaku", εξερευνούν την ταυτότητα και την εθνική

υπερηφάνεια, συνδυάζοντας την αρχαία ελληνική τραγωδία με τη σύγχρονη Ιαπωνία, παράγοντας έργα με βαθιά συμβολική σημασία. Μέσα από αυτά, ο Mishima αναδεικνύει την αλληλεπίδραση μεταξύ αρχαίου και σύγχρονου κόσμου, ενώ προβάλλει μια κριτική στάση έναντι της εκβιομηχάνισης και της απώλειας των πνευματικών αξιών (Hσίοδος, 1975; Cardi, 2015; Neblett, 2011)

Τελετουργικό σώμα και Τεχνική εκτέλεση

Η τελετουργική εκτέλεση δημιουργεί μια κατάσταση όπου το σώμα αποκτά μια "αίσθηση" τελετουργικότητας (Bourdieu, 2006 [1980]). Αυτή η κατάσταση επηρεάζει τον τρόπο που ένα άτομο αναπτύσσει συμβολικές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντός του (Mumford, 2005) όπως και η ανθρώπινη σχέση με την τεχνολογία, επηρεάζει τον τρόπο που εκφραζόμαστε στον κόσμο και διαμορφώνει την αντίληψή μας (Φρόντ, 2005; Wittgenstein, 1990). Η γλώσσα και οι παραστατικές ικανότητες αποτελούν κύριο μέσο εκφραστικότητας του ανθρώπου η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, διαμέσου της όρασης, ακοής και της κίνησης ως παραστατικά στοιχεία (Leroi-Gourhan, 1946). Στις τελετουργικές ενέργειες, τα σώματα παράγουν σύμβολα μέσω χορευτικών κινήσεων και χειρονομιών (Turner, 1988). Στην αρχαία ελληνική τραγωδία, ο χορός αντιπροσώπευε την έκφραση των ανθρωπίνων ηθών και παθών (Αριστοτέλης, *Περὶ ποιητικῆς* 1447a25-28) ενώ στο δράμα όπου ο χορός αποτελεί το βασικότερο στοιχείο, η χρήση των χειρών αναδεικνύεται ως μια ισχυρή μέθοδος επικοινωνίας. Η χρήση της χειρονομίας, ειδικά η έμφαση στα χέρια, μπορεί να οδηγήσει σε χαρακτηριστικές χορευτικές εκτελέσεις (Pickard-Cambridge, 1968; Neubecker, 1986 ; Lawler, 1964). Συνήθως, σε έργα των Αισχύλου και του Ευριπίδη παρατηρείται η χρήση χορευτικών εκφράσεων μέσω κινήσεων όπως το τράβηγμα των μαλλιών, η γενειάδα ή το χτύπημα του κεφαλιού και του στήθους. Επιπλέον, η πράξη της προσκύνησης ή της γονυκλισίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό στοιχείο της χορικής έκφρασης (Lawler, 1964; Pickard-Cambridge, 1968; Lawler, 2019). Ο Πλούταρχος ταξινομεί την όρχηση σε φορά, σχήμα και δείξις, προκαλώντας ερμηνευτικές προκλήσεις. Αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται συχνά στο πλαίσιο της όρχησης στην τραγωδία και έχουν ευρεία χρήση με διαφορετικές συνδηλώσεις ανάλογα με τον συγγραφέα και την εποχή. Η φορά αναφέρεται στη μεταφορά ενός χορευτή από ένα σημείο στο άλλο, το σχήμα μπορεί να σημαίνει χειρονομία, στάση ή μοτίβο κίνησης, ενώ η δείξις συνδέεται με την απεικόνιση ή την υπόδειξη και ενδέχεται να αναφέρεται και στη χειρονομία (Pickard-Cambridge, 2011). Η Germaine Prudhommeau (2002) παρουσιάζει λεπτομερή ανάλυση της τεχνικής και των κινήσεων στον αρχαίο ελληνικό χορό, εστιάζοντας στην κίνηση των ποδιών και αναλύοντας παραδείγματα από αρχαία κείμενα και αρχαιολογικά ευρήματα. Κυρίαρχες είναι οι κυκλικές κινήσεις των ποδιών (*ronds de jambe*), τα πηδήματα με κάθετη ή οριζόντια μετακίνηση και οι στροφές, που συνέβαλαν στην αισθητική και τεχνική εξέλιξη του χορού. Στο αρχαίο θέατρο γενικά, η αδυναμία των προσωπικών εκφράσεων λόγω της χρήσης του προσωπίου οδήγησε στην αύξηση της σημασίας της σωματικής έκφρασης. Οι ηθοποιοί και οι χορευτές επικοινωνούσαν τις δραματικές τους προθέσεις και συναισθήματα μέσω εντατικής σωματικής κίνησης και χειρονομιών, μεταφέροντας συναισθήματα και προθέσεις στο κοινό (Easterling, 2018: 232).

Στο θέατρο Noh, η σκηνική παρουσία εξαρτάται κυρίως από τη χρήση των ποδιών, τα οποία διαμορφώνουν τη στάση του σώματος και επηρεάζουν τη φωνητική έκφραση του ηθοποιού (Suzuki, 2021: σελ. 96). Οι κινήσεις των ποδιών, σε συνδυασμό με την επαφή με το ξύλινο πάτωμα, δημιουργούν μια ειδική αισθητική και κινητική εμπειρία. Στο Noh, η χρήση των χειρών είναι περιορισμένη, ενώ τα πόδια, με τα τάμπι και τις λευκές κάλτσες, προσδίδουν μια ξεχωριστή αισθητική στην παράσταση (Rockell, 2018a: 39). Ο ηθοποιός εξελίσσεται μέσω της μάθησης του *kata*, των κινηματικών προτύπων που αποτελούν τη βάση των παραστάσεων. Τεχνικές όπως το *kamae* (στάσεις) και το *suriashi* (βάδισμα) υποστηρίζουν όλα τα *kata* και χρησιμοποιούνται κατά την παράσταση, αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ξεχωριστό σύνολο εκπαιδευτικών ασκήσεων (Thorpe, 2018). Η θέση των ποδιών επηρεάζει την ένταση της φωνής του ηθοποιού στην τεχνική του περπατήματος, ενώ η εναλλαγή από ακινησία σε κίνηση αναδεικνύει την αρχή της συγκράτησης και

εκτόνωσης της ενέργειας, με την πυελική περιοχή να αποτελεί το κέντρο ισορροπίας και δύναμης (Suzuki, 2021). Η πυελική περιοχή του σώματος, η "koshi", εξυπηρετεί τη σταθεροποίηση της στάσης και την εκφραστική απόδοση του εκτελεστή. Η ρύθμιση της ενέργειας μέσω του έλεγχου της έντασης και της χαλάρωσης στην περιοχή της koshi δημιουργεί μια δυναμική έκφραση που επηρεάζει συναισθηματικά το κοινό (Tsiaras, Chrysafidis και Giouzeras, 2016). Το θέατρο Noh δημιουργεί έναν κόσμο πέρα από την καθημερινή πραγματικότητα, με τη σωματική παρουσία και εκφραστική του ηθοποιού να μεταφέρουν την αίσθηση αυτή στο κοινό (Suzuki, 2021). Στοιχεία από αρχαίους χορούς, όπως το σάνμπασο, ενσωματώνονται στο Noh, με χτυπήματα ποδιών που αναδεικνύουν ηρεμία και αρμονία. Η μυθολογική προέλευση των σιντοϊστικών τελετουργικών χορών, όπως ο καγκουρά, συνδέεται με τη θεά Άμε νο Ουζούμε νο Μικότο, η οποία χόρευε χτυπώντας τα πόδια της. Αυτές οι πρακτικές επιδιώκουν την επίκληση και ενσωμάτωση πνευματικών δυνάμεων, ενώ η κίνηση ρομπό, με τα χτυπήματα σε έξι κατευθύνσεις, ερμηνεύεται ως χαιρετισμός προς τα πνεύματα. Ο ηθοποιός, μέσω της σωματικής ενέργειας και των κινήσεων των ποδιών, ενσωματώνει τη δύναμη των πνευμάτων, γίνεται δυνατότερος και ανδρειότερος αναδεικνύοντας τη σύνδεση του ανθρώπου με τη φύση (Suzuki, 2021),

Τέλος, η φωνή του ηθοποιού παράγει μια τραγουδιστή, βροντερή εκφορά, που αντανακλά την ένταση και την ενέργεια των σωματικών κινήσεων. Οι πρωτογενείς πηγές για την αρχαία ελληνική όρχηση είναι περιορισμένες και συχνά βασίζονται σε αρχαιολογικά ευρήματα, κείμενα και άλλα τεκμήρια που έχουν διασωθεί μέχρι σήμερα. Τα ευρήματα αυτά περιλαμβάνουν κυρίως αγγειογραφίες, ανάγλυφα, γλυπτά και κείμενα από αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, με αναπαραστάσεις ή λεπτομερείς περιγραφές των χορευτικών παραστάσεων και τελετουργιών της εποχής εκείνης. Αντίθετα, το ιαπωνικό Noh διατηρεί τις παραδόσεις του από γενιά σε γενιά, με ελάχιστες αλλαγές, διασφαλίζοντας την πιστότητα στην αρχική του μορφή ακόμα και σήμερα, μετά από αιώνες (Suzuki, 2021).

Το Butoh, που αναπτύχθηκε στην Ιαπωνία κατά τη δεκαετία του 1950 από τους Tatsumi Hijikata και Kazuo Ohno, είναι μια μορφή χορού που αντικατοπτρίζει την αντίδραση στις κοινωνικές αλλαγές της μεταπολεμικής Ιαπωνίας. Ο χορός αυτός εξερευνά βαθιά ψυχολογικά και σωματικά στοιχεία, αποκαλύπτοντας τα πιο πρωτόγονα στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης μέσω εκφραστικών και πειραματικών παραστάσεων. Το Butoh συχνά χρησιμοποιεί αργές κινήσεις και σκοπίμως παραμορφωμένες στάσεις για να επικοινωνήσει τα θέματά του, που σχετίζονται με ζωή, θάνατο και αναγέννηση (Viala and Masson-Sekine, 1988). Η εισαγωγή του Noh στον δυτικό κόσμο, όπως και η εξέλιξη και διεθνής αναγνώριση του Butoh, δείχνει τη δυνατότητα της ιαπωνικής θεατρικής και χορευτικής τέχνης να επηρεάζει και να εμπνέει τις παγκόσμιες καλλιτεχνικές κοινότητες. Παραδείγματα όπως το "Kinjiki" (1959) από τον Hijikata και το "Admiring La Argentina" (1977) από τον Ohno επισημαίνουν τις συνεισφορές αυτών των καλλιτεχνών στον χορευτικό κόσμο και τη συνεχή ανανέωση της τέχνης τους μέσα στις δεκαετίες.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η προσέγγιση του θεωρητικού υλικού στη μελέτη βασίστηκε σε εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και ανάλυση ψηφιακών και αρχειακών πηγών, με έμφαση στην κριτική προσέγγιση του σύγχρονου πλαισίου. Ταυτόχρονα, η πρακτική εξάσκηση σε σωματικές δραστηριότητες όπως η αρχαία ελληνική όρχηση και το ιαπωνικό θέατρο Noh, υπό την καθοδήγηση των δασκάλων Άννας Λάζου και Katsura Kan αντίστοιχα, συνδυάστηκε με τη θεωρητική προσέγγιση, προσφέροντας ολοκληρωμένη και εμπειρική ανάλυση. Από την έρευνα προέκυψε η σημαντική επικοινωνία μεταξύ της ελληνικής και της ιαπωνικής κουλτούρας μέσω των μύθων, αναδεικνύοντας κοινά πεδία φαινομενολογικής, ιστορικής και συμβολικής ανάλυσης. Ο χορός χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμών, αποκαλύπτοντας κοινές κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Επιπλέον, εξετάστηκε η εφαρμογή της καλλιτεχνικής δημιουργίας ως μεθόδου στο πλαίσιο της διεπιστημονικής και διακαλλιτεχνικής έρευνας, η έκφραση ατομικών και συλλογικών προβληματισμών, καθώς και η δυνατότητα ενσωμάτωσης των παραδοσιακών σωματικών πρακτικών

στις σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές, με στόχο την ανάδειξη και τη διατήρηση της κοινής πολιτισμικής ταυτότητας.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα καταδεικνύει ότι τόσο η αρχαία ελληνική όρχηση όσο και το ιαπωνικό θέατρο Noh χρησιμοποιούν τον χορό ως ένα μέσο εξερεύνησης και απεικόνισης βαθιάς συναισθηματικής και πνευματικής εμπειρίας. Αναδεικνύεται η ισχύς του χορού ως καταλύτης για την αναγέννηση, την κάθαρση και την επικοινωνία του ανθρώπου με το θείο. Αυτό επιβεβαιώνει την οικουμενική του ικανότητα να υπερβαίνει τον υλικό και ιστορικό κόσμο μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης, ανεξαρτήτως γεωγραφικών περιορισμών και πολιτισμικών παραδόσεων.

5. Συμπεράσματα

Ο χορός αποτελεί μια αρχαία τέχνη που διασυνδέει ανθρώπους και πνεύματα μέσω ενός κοινού ενεργειακού πεδίου. Μέσω της ερμηνείας και της εκτίμησης του χορού, αποκαλύπτονται ανθρώπινες και πνευματικές αλήθειες. Επίσης, ο χορός έχει θεραπευτική ικανότητα, διασχίζοντας πολιτισμικά όρια και συνδέοντας διάφορες φιλοσοφικές και πνευματικές παραδόσεις. Με αυτόν τον τρόπο, αποτελεί μια παγκόσμια ανθρωπολογική και ηθική βάση. Η συνέχιση και η εξέλιξη του χορού είναι σημαντικές για την κατανόηση των ριζών του και την επίδρασή του στη σύγχρονη κοινωνία και πολιτισμό. Η πρόταση ενίσχυσης διαπολιτισμικών συνεργασιών και η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων προωθεί την ανταλλαγή ιδεών και τεχνοτροπιών στον χορό. Αυτό έχει ως στόχο την περαιτέρω εξέλιξη της τέχνης του χορού και την αύξηση της σημασίας του σε έναν πολιτισμικά ενοποιημένο κόσμο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής* (Μτφρ. Σ. Μενάδρου), Εισαγωγή-Κείμενο Ερμηνεία Ι. Συκουρτή, Αθήνα: Εστία 1995
- Ζήκα, Φ. (2018). *Απορία Τέχνες και Σκέψεις Κατεργάζεται*. Άγρα, Αθήνα
- Ησιόδου, *Θεογονία* (μτφρ. Π.Γ. Λεκατσά), εκδ. Πάπυρος, Αθήνα 1975.
- Λουκιανός: *Περί Ορχήσεως* (μετάφραση Ν. Σφυρόερας). Επιστημονική Εταιρία των Ελληνικών Γραμμάτων-ΠΑΠΥΡΟΣ, Αθήνα 1975.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2014). Έπος και Δράμα, από το χθες στο αύριο, Άγρα, Αθήνα
- Νίτσε, Φ. (1889/1989). Το Λυκόφως των Ειδώλων. Ο Αντίχριστος(Γ.Δραζιάνης,Μτφ.).Αθήνα:Κάκτος.
- Πανταζίδης Ι. (2009), *Λεξικόν Ομηρικόν*, Αθήνα: Εκδόσεις Ιωάννης Σιδέρης. Άουτενριτ, Γ. (2001), *Λεξικόν Ομηρικόν*, μτφρ. Ι. Ολύμπιος, Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Παπαοικονόμου – Κηπουργού, Κατερίνα (2007). *Η Μουσική στην Αρχαία Ελλάδα*. Εκδ. Γεωργιάδης, Αθήνα
- Παπαπαύλου Κλαίρη Β. (2013). *Νο. Το κλασικό θέατρο της Ιαπωνίας*, Εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Περυσινάκης Ι. Ν. (2012) *Αρχαϊκή Λυρική Ποίηση*, Αθήνα, 119-167
- Φρόυντ, Σ. (2005). *Μεταψυχολογικά κείμενα του 1915*. Επίκουρος, Αθήνα
- Χουρμούζιος, Α. (1978). *Το αρχαίο δράμα*. Μελετήματα. Πρόλογος Αλέξη Σολομού. Οι Εκδόσεις των φίλων, Αθήνα
- Bourdieu P., *Η αίσθηση της πρακτικής*, Θεόδ. Παραδέλλης (μτφρ.), 2006 [1980], Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια
- Burkert, W. (1993), *Αρχαία Ελληνική Θρησκεία Αρχαϊκή και Κλασική Εποχή*, Αθήνα : Εκδόσεις Καρδαμίτσα

- Easterling, P.E. 2018. «Μορφολογία και παράσταση» στο P.E. Easterling (επιμ.) Οδηγός για την Αρχαία Ελληνική Τραγωδία από το Πανεπιστήμιο του Καίμπριτζ. μτφρ. Λ. Ρόζη και Κ. Βαλάκας. Ηράκλειο: ΠΕΚ. σσ. 225-266.
- Kitto, H. D. F. (2010). *Η Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*. 8η έκδ. Μτφρ. Λ. Ζενάκος. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Lawler, L. B. 2019. *Ο Χορός στην Αρχαία Ελλάδα*. μτφρ. Α. Ράφτης. Αθήνα: Τρόπος Ζωής.
- Lazou, A. (2020). Ο χορός ως αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και φιλοσοφίας. Προλεγόμενα. *Epistēmēs Metron Logos*, (3), 60-92.
- Mumford, L., 2005. *Ο μύθος της μηχανής-Τεχνική και η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Μετφρ. Β. Τομανάς. Αθήνα:Νησίδες
- Neubecker, A. J. 1986. *Η Μουσική στην Αρχαία Ελλάδα*, μτφρ. Μ. Σιμωντά-Φιδετζή. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Pickard-Cambridge, S.A. 2011. *Οι Δραματικές Εορτές της Αθήνας*. Θεσσαλονίκη: 2011.
- Prudhommeau Germaine 2001. *Ο χορός μέσα στην ιστορία*, Α' τόμος. Από την προϊστορία μέχρι το τέλος του Μεσαίωνα. Αθήνα, Εκδόσεις Τρόπος Ζωής.
- Prudhommeau, G. (2002). *Ο χορός στα αρχαία ελληνικά κείμενα*. στο Χορός και Αρχαία Ελλάδα. <https://dance-library.com/wp-content/uploads/2017/12/PRUDHOMMEAU.pdf>
- Steiner, G. (2001). *Οι Αντιγόνες*. Καλέντης, Αθήνα
- Tadashi Suzuki (2021). *Πολιτισμός είναι το σώμα*. Τίτλος πρωτοτύπου: Culture is the body, Μτφρ: Αναστάσης Ροϊλός, εκδ. Κείμενα, Αθήνα.
- Wittgenstein, L. (1990). *Γλώσσα, Μαγεία, Τελετουργία*. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
- Zaidman, L. B. – Pantel, P.S. (2009). *Η Θρησκεία στις Ελληνικές πόλεις της κλασικής εποχής*, μτφρ Κων. Μπούρας, επιμ. Μάρω Τριανταφυλλού, Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσση

- Anonymous. (2009). *The Nihon Shoki – Nihongi*. Library of Alexandria.
- Baumgarten, A. G. (1961). *Aesthetica*. Hildesheim.
- Benesch, O. (2011). *Bushido: the creation of a martial ethic in late Meiji Japan*. 2011 (Doctoral dissertation, Thesis (Doctor of Philosophy–Ph. D.)–University of British Columbia, Vancouver).
- Brazell, K. (Ed.). (1998). *Traditional Japanese theater: an anthology of plays*. Columbia University Press.
- Cardi, L. (2015). *Ancient Greece and Contemporary Japan in Mishima*. 言語文化研究, 41, 163-179.
- Csapo, E. (1999). *Later euripidean music*. Illinois Classical Studies, 24, 399-426.
- Fraleigh, S. (2010). *Butoh: metamorphic dance and global alchemy*. University of Illinois Press.
- Fraleigh, S. H. (1987). *Dance and the lived body: A descriptive aesthetics*. University of Pittsburgh Press.
- Fraleigh, S. H. (1999). *Dancing into Darkness: Butoh, Zen, and Japan*. University of Pittsburgh Press.
- Fraleigh, S. H. (2004). *Dancing identity: Metaphysics in motion*. University of Pittsburgh Press.
- Güney, G., & İmamoğlu, O. (2023). The Use Of Dance Sport In Ancient Greece For Approaching The Gods And For Therapeutic Purposes Against Diseases. *Journal of Population Therapeutics and Clinical Pharmacology*, 30(11), 193-205.
- Hölderlin, F., Kierkegaard, S., & Heidegger, M. (2017). *Sophocles Antigone: Selides gia tēn Antigone tōn Friedrich Hölderlin, Søren Kierkegaard, Martin Heidegger*. Gutenberg.
- Idel, M. (2005). George Steiner: A Prophet of Abstraction. *Modern Judaism*, 25(2), 109-140.
- Inazo, N. (2023). *Bushido, the Soul of Japan*. Aegitas.
- Jelesijevic, D. (2016). *Rituals of the enchanted world: Noh theater and religion in medieval Japan* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Kaula, D. (1960). On noh drama. *Tulane Drama Review*, 5(1), 61-72.

- Konparu, Kunio. (1983). *The Noh theatre: principles and Perspectives*, New York and Tokyo: John Weatherhill, Inc.
- Lawler, L. B. (1964). The dance of the ancient Greek theatre. (*No Title*).
- Leroi-Gourhan, A. (1946). Symbolique du vêtement japonais. *Rythmes du Monde*, 4: 31-40.
- Löwith, K. (1991). *From Hegel to Nietzsche: The revolution in nineteenth century thought*. Columbia University Press.
- McDonald, M. (2014). Dionysus as Global Rorschach. *Arion: A Journal of the Humanities and the Classics*, 22(3), 171-192.
- Neblett, R. L. (2011). *Dramaturgical crossroads and aesthetic transformations: Modern and contemporary adaptations of classical Japanese Nō drama*. Washington University in St. Louis.
- Ortolani, B. (1995). *The Japanese theatre: from shamanistic ritual to contemporary pluralism*. Princeton University Press.
- Papaioannou, C., Mouratidou, K., Mouratidis, G., & Douka, S. (2011). ASSOCIATION OF DANCE WITH SACRED RITUALS IN ANCIENT GREECE: THE CASE OF ELEUSINIAN MYSTERIES. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 18(3).
- Pickard-Cambridge, A. 1968. *The Dramatic Festivals of Athens*. 2η έκδ. αναθεωρ. από J. Gould και D. M. Lewis. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Pizzato, M. (2019). *Mapping Global Theatre Histories*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Rockell, K. (2018). English Noh theater workshop: Lessons from a Japanese university EFL classroom. *The Mask & Gavel*, 7, 38-49.
- Ruthven, K. K. (2017). *Myth*. Routledge.
- Thorpe, A. (2018). Lines of flight: intersubjective training across intercultural as the basis for a comparison between Japanese nô and Chinese jingju ('Beijing opera'). *Theatre, Dance and Performance Training*, 9(1), 81-98.
- Tsaras, G., Chrysafidis, E., Giouzepas, D. (2016, July). Traditional Noh theatre and ancient Greek tragedy: comparative study towards a common performance. In *Archi-Cultural Interactions through the Silk Road 4th International Conference, Mukogawa Women's Univ., Nishinomiya, Japan*.
- Turner, V.W. (1988). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ
- Vernant, J. P., & Vidal-Naquet, P. (1988). *Myth and tragedy in ancient Greece*.
- Vernant, J-P (1989). *Myth and Thought in Ancient Greece*. Athens: Daidalos (in Greek, trans. S. Georgoudi)
- Viala, J., & Masson-Sekine, N. (1988). *Butoh: Shades of darkness*.

ΕΛΛΗΝΕΣ ΖΩΓΡΑΦΟΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΑΡΙΣΙ: Η ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΥΤΙΚΩΝ, ΓΑΛΛΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑΚΩΝ ΤΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΑΝΤΙΠΟΔΑ ΤΗΣ ΕΓΧΩΡΙΑΣ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ

Στειακάκης Χρυσοβαλάντης

Δρ. στις «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» (Α.Π.Κ.Υ.) – Ιστορικός Τέχνης – Μόνιμος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (Φιλολόγος) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αποσπασμένος Εκπαιδευτικός
στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού)

Περίληψη

Με οδηγό την κοινωνική προσέγγιση στην ιστορία της νεοελληνικής τέχνης, η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να σκιαγραφήσει το εικαστικό και ιδεολογικό τοπίο της Ελλάδας του Μεσοπολέμου (1923-1940). Παρατηρώντας περιπτώσεις συγκεκριμένων Ελλήνων ζωγράφων, που μετέβησαν στο Παρίσι κατά τη διάρκεια αυτών των ετών, θα επισημανθεί ο γαλλοκεντρικός προσανατολισμός του εγχώριου μεσοπολεμικού Μοντερνισμού, στο πλαίσιο του «παριζιανισμού». Μέσα από τη γόνιμη αφομοίωση των διδαγμάτων της δυτικής νεωτερικής, λόγιας-αστικής τέχνης από τους Έλληνες δημιουργούς, θα δοθεί έμφαση στη συμβολή τους στη συγκρότηση της πρωτοποριακής αισθητικής ιδεολογίας εντός των συνόρων.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Γαλλοκεντρισμός, Παριζιανισμός, Μοντερνισμός, Πρωτοπορία, Τέχνη.

1. Εισαγωγή

Μετά τα γεγονότα του 1922, ο εθνοκεντρισμός των Ελλήνων αναζωπυρώθηκε, με πρόθεση την τόνωση του πατριωτικού φρονήματος και την «εθνική» επιβεβαίωση των Ελλήνων, εντός των συνόρων, που τελούσαν υπό αμφισβήτηση στον απόηχο της Μικρασιατικής Καταστροφής και της συνακόλουθης εξασθένησης του εθνικού γοήτρου αυτήν τη φορά. Κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, ο εγχώριος ορίζοντας προσδοκίας παρέμενε προσκολλημένος στα ακαδημαϊκά, νατουραλιστικά πρότυπα του ρομαντικού κλασικισμού του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα, τα οποία έδιναν έμφαση στον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της τέχνης και στην κοινωνική, εθνική αποστολή της (Στειακάκης, 2018). Ως αποτέλεσμα, η ανάγκη «να φανεί η πίστη της πολιτείας στον ηθικοπλαστικό ρόλο της τέχνης και να ευνοηθούν οι συνθήκες για το ανθοβόλημά της» (Ματσάκης, 1936) τονιζόταν σε κάθε ευκαιρία. Ωστόσο, ο εκ νέου αναδυόμενος ελληνοκεντρισμός ενέτεινε την ήδη υπάρχουσα απειλή της περιθωριοποίησης της χώρας από την έξωθεν προοδευτική επικαιρότητα. Συνεκδοχικά, το αίτημα για εκσυγχρονισμό μέσα από τις «νέες προσπάθειες στην [...] τέχνη» (Ηλιάδης, 1978) -όπως διατυπώθηκε ήδη από τα τέλη του 19^{ου} και δη την πρώτη εικοσαετία του 20^{ου} αιώνα ως απάντηση στον συντηρητισμό- προέβαλε όλο και πιο επιτακτικό, με στόχο την αναμόρφωση της ελληνικής αισθητικής πραγματικότητας, σύμφωνα με τις επιταγές της προοδευτικής διανόησης του Μεσοπολέμου. Κατά συνέπεια, η αντιπρόταση της αποκαλούμενης «Γενιάς του 1930» στον πάγιο Ακαδημαϊσμό, όπως αυτή προέκυψε μέσα από τη συγχώνευση του δυτικότερου Μοντερνισμού και της τοπικής παράδοσης, προώθησε έναν νεωτερισμό που προσέφερε άλλοθι στην «ελληνικότητα» (Στειακάκης, 2018).

Από τη στιγμή που αποδέχονταν τα εκσυγχρονιστικά κελεύσματα της μεσοπολεμικής αισθητικής ιδεολογίας, οι Έλληνες εκδήλωσαν μια σαφή προτίμηση προς καθετί που προερχόταν από το Παρίσι, το οποίο ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα -αντικαθιστώντας την Ακαδημία του Μονάχου- αποτελούσε τη νέα καλλιτεχνική, πρωτοποριακή μητρόπολη του δυτικού κόσμου

(Στειακάκης, 2018). Οι Έλληνες διανοούμενοι αυτών των χρόνων, είχαν παρακολουθήσει την πορεία του Ιωάννη Παπαδιαμαντόπουλου (Jean Moréas) και τη συμβολή του στο κίνημα του Συμβολισμού, ενώ η επιτυχία στο Παρίσι του Γιάννη Ψυχάρη, του Δημήτρη Γαλάνη, του Κώστα Δημητριάδη, του Θανάση Απάρτη, του Κρίστιαν Ζερβού, του Στρατή Ελευθεριάδη (Tériade), προσέλκυε το ενδιαφέρον των νεώτερων. Η προσέλευση των εγχώριων δημιουργών και στοχαστών στο Παρίσι συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου και το 1925 ιδρύθηκε η «Association des Artistes et Gens des Lettres Héliennes de Paris», αναπτύσσοντας σημαντική πολιτιστική δραστηριότητα το 1926, 1927 και 1928 (Μαθιόπουλος, 2003).

2. Κυρίως μέρος

Σε αυτό το νεωτερικό περιβάλλον, οι Έλληνες εικαστικοί που βρίσκονταν στο Παρίσι συμμετείχαν σε γαλλικές εκθέσεις και υιοθέτησαν τα διδάγματα του Ιμπρεσιονισμού με τα οποία είχαν εξοικειωθεί ήδη από τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Τσίκουτα-Δεϊμέζη, 2007). Παράλληλα, στο Παρίσι ήρθαν σε επαφή με τον ευρωπαϊκό Μοντερνισμό και γνώρισαν -μέσα από το έργο των Ευρωπαίων συναδέλφων τους- τις αρχές του Φωβισμού, του Εξπρεσιονισμού, του Κυβισμού, του Φουτουρισμού, του Ντανταϊσμού και του Σουρεαλισμού. Ως εκ τούτου, με την επιστροφή των Ελλήνων από το Παρίσι, στοιχεία αυτών των κινημάτων εισήχθησαν στο εγχώριο πεδίο της τέχνης. Χαρακτηριστικά, σε ένα μάλλον ειρωνικό ύφος, ο αρθρογράφος του περιοδικού *Πρωτοπόροι* σχολίαζε το 1930 πως «ένας-ένας, οι καλλιτέχνες που δούλεψαν και μορφώθηκαν στο Παρίσι, ξαναγυρίζουν στην Ελλάδα, άλλοι για μια μοναδική επίδειξη και άλλοι για να μείνουν και να δουλέψουν εδώ» (Σ., 1930). Άλλωστε, κατά τον Μεσοπόλεμο, οτιδήποτε προερχόταν από το Παρίσι είχε συμβολική αξία στην Ελλάδα και έφερνε μια αύρα ανωτερότητας, αποτελώντας ταυτόχρονα και μια εγγύηση ποιότητας, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η άποψη ότι καθετί που κυριαρχούσε στο Παρίσι, αργά ή γρήγορα θα επιβάλλονταν και στην Αθήνα. Αυτή ακριβώς την καταξίωση-καθιέρωση επιζητούσαν και οι Έλληνες καλλιτέχνες της συγκεκριμένης εποχής και υπό αυτό το πρίσμα πρέπει να ερμηνευθεί η στάση τους, δικαιολογώντας ακόμη και τη γαλλικοποίηση των ονομάτων τους (Μαθιόπουλος, 1951. Μαθιόπουλος, 2003).

Στο ιδεολογικό-αισθητικό τοπίο των μεσοπολεμικών ετών, όπου ο εκσυγχρονισμός και ο παριζιανισμός ταυτίζονταν, οι Έλληνες δημιουργοί -οι οποίοι στήριζαν το αίτημα της ανανέωσης- διαμόρφωσαν την προσωπική τους γραφή προσλαμβάνοντας με παραγωγικό τρόπο τις προτάσεις του ευρωπαϊκού Μοντερνισμού (Ηλιάδης, 1978. Κασιμάτη, 2007. Καφέτση, 1992. Κωτίδης, 1993. Λαμπράκη-Πλάκα, 2001. Παπανικολάου, 1999. Τσίκουτα-Δεϊμέζη, 2007). Έτσι, ο Εξπρεσιονισμός εισήλθε στον ελληνικό ορίζοντα προσδοκίας κυρίως μέσα από το έργο του Γιώργου Μπουζιάνη, ο οποίος προασπιζόταν την άποψη ότι «η ζωγραφική δεν πρέπει να είναι εικόνα [...] η ζωγραφική είναι ζωή» (Μπουζιάνης, 1988). Ορμώμενος από αυτή την εμβληματική φράση, που επισφράγισε τη συνολική του πορεία, ο ζωγράφος τόνιζε την αναγκαιότητα της διείσδυσης του καλλιτέχνη στον υπαρξιακό αγώνα του ανθρώπου, σύμφωνα με τις υποκειμενικές αναζητήσεις της εικαστικής πρωτοπορίας και διευκρίνιζε ότι «στην τέχνη δεν υπάρχουν νόμοι άλλοι από τη φύση» (Μπουζιάνης, 1988). Ο Μπουζιάνης, διαμορφωμένος καλλιτεχνικά αρχικά στην Ελλάδα (1897-1906) και έπειτα στη Γερμανία (1907-1929), γνώρισε κατά την παραμονή του στο Μόναχο τα διδάγματα του γερμανικού Εξπρεσιονισμού. Ακολούθως, στο Παρίσι (1930-1932) εξοικειώθηκε πληρέστερα με τη νέα δυτική τέχνη και τους εκφραστές της (Μπουζιάνης, 1988), εξέθεσε σε γκαλερί όπως την «Barchfeld» και, ενστερνιζόμενος τη χρωματική απελευθέρωση και τη μορφική αυτονομία στην οποία προχωρούσαν οι Ευρωπαίοι συνάδελφοί του, κατάφερε να δώσει στους πίνακές του μια εσωτερική -με εξπρεσιονιστικούς όρους- διάσταση. Ο ίδιος περιγράφοντας την τέχνη του -όπου οι αισθήσεις επιστρατεύονταν για την απόδοση των οπτικών εμπειριών- ισχυριζόταν ότι «δύο είναι τα στοιχεία που δεσπόζουν στο έργο μου. Το χρώμα και η φόρμα. Το χρώμα είναι το μουσικό μέρος και πρέπει σαν τον ήχο να κουδουνίζει, να δημιουργεί ταλαντώσεις. Δεν αρκεί να ξέρουμε τα χρώματα. Πρέπει και να τα αισθανόμαστε. [...] Με ρωτούν γιατί αφαιρώ ολόκληρα μέλη από τις ανθρώπινες

φιγούρες που ζωγραφίζω. Αυτό μου το επιβάλλει η αίσθηση του περιττού και μου γεννήθηκε σαν ανάγκη για να τονίσω την έκφραση, για να δυναμώσω τη φόρμα.» (Ανώνυμος, 1979). Προκρίνοντας ως εκ τούτου τη διάσπαση της μορφής, με τρόπο που να αναδεικνύεται ταυτόχρονα η έκφραση μέσα από τη χρωματική ένταση, ο Μπουζιάνης καθιστούσε φανερή την επίδραση της νεωτερικής τέχνης της Δύσης στο έργο του, το οποίο ευθυγραμμίστηκε με τα ιδανικά του Εξπρεσιονισμού.

Στο γαλλοκεντρικό περιβάλλον αυτών των χρόνων διαμορφώθηκε και το τεχνολογικό λεξιλόγιο του Γιάννη Τσαρούχη, ο οποίος επέλεξε ως προορισμό το Παρίσι, μετά το πέρας των σπουδών του στο εργαστήριο του Κωστή Παρθένη στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας, το διάστημα 1928-1933, και τη μαθητεία του στον Φώτη Κόντογλου το 1935. Αν και γοητεύτηκε από την ευρωπαϊκή ζωγραφική πραγματικότητα, με την οποία ήρθε σε επαφή κατά την παραμονή του στη γαλλική πρωτεύουσα (1935-1936), παραδεχόταν ότι δεν μπορεί να την ακολουθήσει, καθώς όπως δήλωνε «δεν έχω [...] το θάρρος, ούτε τα μέσα. Η εποχή άλλωστε δεν το επιτρέπει» (Τσαρούχης, 1973). Με αυτά τα λόγια, αποτύπωνε το συντηρητικό πνεύμα, που εξακολουθούσε να υπάρχει στο εγχώριο μεσοπολεμικό πολιτισμικό πεδίο, λειτουργώντας ανασταλτικά στην υποδοχή του Μοντερνισμού. Ωστόσο, ο Τσαρούχης αφομοίωσε δημιουργικά τα διδάγματα της πρωτοπορίας και δη της χρωματικής επανάστασης, που επιχειρούσε το κίνημα του Φωβισμού, με στόχο την αποδόμηση των μορφών και του χώρου, δεχόμενος επιρροές από το έργο του Henri Matisse τον οποίο και θεωρούσε ως τον «ζωγράφο που καθόρισε τον αισθητικό (του) κόσμο» (Γιάννης Τσαρούχης - Ζωγραφική - Σχόλια, 1990). Ο Ανδρέας Εμπειρικός, αναφερόμενος στους πίνακες του Τσαρούχη, επαινούσε το αληθινό-υποκειμενικό στοιχείο της γραφής του, το οποίο σε συσχετισμό με τον χειρισμό του χρώματος, επέβαλε την ένταξη του ζωγράφου στο σύγχρονο ευρωπαϊκό καλλιτεχνικό σκηνικό: «Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά που μπορεί κανείς να διακρίνει αμέσως και πριν από πολλές άλλες ιδιομορφίες της τέχνης του είναι η αλήθεια εκάστης παράστασης στα έργα του. [...] Ένα άλλο στοιχείον άκρως χαρακτηριστικόν, και θα προσθέσω βαθύτατα συγκλονιστικόν, στο έργο του Τσαρούχη, είναι η σφύζουσα ηδονικότης των χρωμάτων» (Εμπειρικός, 1961-1962). Σε αυτήν την εποχή, όπου ο Μοντερνισμός κέρδιζε συνεχώς έδαφος, ο Τσαρούχης είχε συνειδητοποιήσει ότι «υπήρχαν μόνο δύο ζωγραφίες [...] δύο τρόποι να ντύνονται οι άνθρωποι» (Εμπειρικός, 1961-1962). Ως αποτέλεσμα, διαβεβαίωνε πως «υπήρχε η Δύση και η Ανατολή. Η αστική τάξη είχε αυτό που ονομάζουμε “ευρωπαϊκό πολιτισμό” και ο φτωχός κόσμος, ο λαός, διατηρούσε, όσο μπορούσε, τις παλιές του συνήθειες. Πόσα ωραία πράγματα με περιτριγυρίζανε, φερμένα απ’ τη Γαλλία, από τη μυθώδη πόλη που λεγόταν Παρίσι. Αλλά και πόσα μυστηριώδη πράγματα μ’ αγγίζανε από το λαό, που είχε κρατήσει τα παλιά» (Εμπειρικός, 1961-1962). Και ομολογούσε ότι «ο Πικιώνης μού είχε αποκαλύψει και τους δύο κόσμους. Και την Ελλάδα με το ανατολίτικο βάθος, και τις ανησυχίες του *de Chirico* και του *Klee*. Το “Τρίτο Μάτι” αργότερα δημοσίευε σε γλώσσα ελληνική ό,τι ήδη είχαμε δει στον Πικιώνη, και στο “*Cahiers d’ Art*” ως τα βιβλία του *Ozenfant* και του *Le Corbusier*. Μετά ήρθε το πρώτο τεύχος του “*Minotaure*”» (Τσαρούχης, 1976). Εκφράζοντας απόλυτα την αισθητική ιδεολογία αυτής της περιόδου, που κινούνταν τόσο ανάμεσα στις νεωτερικές αναζητήσεις όσο και στην εκτίμηση της παράδοσης, ο Τσαρούχης διακήρυττε ότι «για μένα δεν υπάρχουν τεχνολογίες εχθρικές η μια από την άλλη. [...] Δεν χωρίζει χάος τις δύο αυτές τεχνολογίες και σε πολλούς ζωγράφους συμβιβάζονται. Δεν είμαι διχασμένος αλλά μελετώ συχνά χωριστά τις δύο μοναδικές δυνατότητες αναπαράστασης του πραγματικού» (Τσαρούχης, 1973). Ακόμη, σημείωνε ότι «η μοντέρνα τέχνη και οι ελευθερίες της μ’ ενδιαφέρουν ως πιθανότητες τελειοποίησης της πειστικής αναπαράστασης και όχι ως φυγές απ’ αυτήν» (Τσαρούχης, 1973). Βασιζόμενος σε αυτές τις απόψεις του ζωγράφου -ο οποίος συνταίριαζε τον Μοντερνισμό με την παράδοση- ο Μαρίνος Καλλιγιάς παρατηρούσε ότι «τα έργα του είναι μοντέρνα. Ανταποκρίνονται στο πνεύμα της σύγχρονης εποχής, ενώ ένα στενό μονοπάτι τα συνδέει με την παράδοση» (Καλλιγιάς, 1961-1962). Αντίστοιχα, και ο Άγγελος Προκοπίου το 1966, με αφορμή την έκθεση έργων του Τσαρούχη στη γκαλερί «Merlin» στην Αθήνα, επαινούσε την ελληνικότητα των δημιουργιών του, στις οποίες τα νεωτερικά στοιχεία αξιοποιούνταν στον μέγιστο βαθμό: «Αν έλειπε ο Τσαρούχης από τη νεώτερη ελληνική ζωγραφική, δεν

θα είχαμε το αττικό άλας, που νοστιμίζει σήμερα τα φαγητά μας. Όταν παρουσιάζεται στη σκηνή της ζωγραφικής τη γεμίζει με το παίξιμό του, γιατί δίνει θέλητρο στους ρόλους που υποδύεται με τόσο ανεξάντλητο κέφι. Μεταμορφώνεται κάθε φορά πολύ έξυπνα, έτσι που γινόμαστε αιχμάλωτοι της αυταπάτης που προκαλούν οι καταστάσεις των εικόνων του [...] άλλοτε εμπρεσιονιστής και φωβιστής, πάντα όμως ο ίδιος, με τη δική του ερμηνεία των πραγμάτων» (Προκοπίου, 1966).

Παρακολουθώντας τις παρισινές εξελίξεις στην τέχνη, πολλοί Έλληνες δημιουργοί του Μεσοπολέμου προσάρμοσαν την εικαστική τους γλώσσα στις αρχές του Κυβισμού. Από τη γεωμετρική ανάλυση -που αντιπρότειναν οι κυβιστικές συνθέσεις στη συντηρητική αστική ζωγραφική αυτών των χρόνων- επηρεάστηκε και ο χαράκτης Δημήτρης Γαλάνης, ο οποίος βρισκόταν στο Παρίσι ήδη από το 1899, γνωρίζοντας την καταξίωση. Οι Γάλλοι τεχνοκρίτες εγκωμιάζαν με άκρως θετικά σχόλια τα έργα του, τα οποία παρουσιάζονταν σε εκθέσεις και σε γκαλερί εκεί. Ενδεικτικά, ο André Warnod έγραφε για τον Γαλάνη: «*Ηρθε ο Κυβισμός και ο Γαλάνης γοητεύτηκε από τις νέες θεωρίες. Δεν άργησε να αποκολληθεί από αυτόν, αλλά αυτή η περιπέτεια χάραξε στο έργο του μια καινούργια κατεύθυνση. Ο πόλεμος διέκοψε τις εργασίες του, αλλά τον ξαναβρίσκουμε σήμερα περισσότερο παρά ποτέ κυρίαρχο του εαυτού του*» (Κασιμάτη, 2007). Ο πιο αυθεντικός όμως εκπρόσωπος του Κυβισμού στην Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας. Ο ζωγράφος, την περίοδο της παραμονής του στο Παρίσι (1922-1934), σπούδασε στην Académie Ranson, συμμετείχε στο «Salon des Indépendants» (1923-1926, 1930, 1931, 1933) και το 1927 έκανε την πρώτη του ατομική έκθεση στη γκαλερί «Percier». Στο Παρίσι ήρθε σε επαφή με τη σύγχρονη προοδευτική διάνοηση, η οποία -συσπειρωμένη γύρω από τον κύκλο των Κριστιάν Ζερβού και Tériade- τον αποδέχθηκε θερμά. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο Pablo Picasso μιλούσε για τον Γκίκα και υπογράμμιζε πως πρόκειται για καλλιτέχνη με «*μεγάλη ηθική συνείδηση*» (Τσαρούχης, 1973). Το ίδιο διάστημα, ο Γκίκας συνδέθηκε φιλικά με τον Le Corbusier και από κοινού συντόνισαν το 4^ο «C.I.A.M.» στην Αθήνα το 1933. Παράλληλα, βρέθηκε σε επαφή με εκφραστές του Μοντερνισμού και δη του Κυβισμού όπως οι ζωγράφοι Henri Matisse, Fernand Léger, Wassili Kandinsky, Georges Braque, Louis Marcussis, Jean Metzinger, Amédée Ozenfant και οι γλύπτες Henri Laurens, Pablo Gargallo, Jacques Lipschitz, Alexander Calder. Ο Γάλλος πουριστής εικαστικός Ozenfant εκτιμούσε το έργο του Γκίκα, όπως φαίνεται μέσα από μια επιστολή του προς τον Έλληνα ζωγράφο στις 18 Ιουλίου 1934: «*Με χαρά είδα τα γλυπτά σας στην γκαλερί Cahiers d' Art τα οποία με εξέπληξαν ευχάριστα*» (Τσαρούχης, 1973). Σχετικά με την παρουσία του στο Παρίσι και την επίδραση που δέχτηκε από τις νεωτερικές τάσεις -με τον Κυβισμό να καθορίζει το στυλ του- ο Γκίκας ανέφερε ότι «*στο κέντρο αυτό της τέχνης που ήταν τότε το Παρίσι αυθόρμητα πήγα προς την πιο αυστηρή τέχνη την πιο ερμητική. [...] τον Κυβισμό ή μάλλον τη δεύτερη εποχή του, τον συνθετικό Κυβισμό*» (Λαμπράκη-Πλάκα, 2001). Στη συνέχεια τόνιζε πως «*σαν αφετηρία έχω τον κυβισμό, όμως συνεχώς απομακρύνομαι από αυτόν*» (Πετρή, 1956β). Και αλλού παρέθετε: «*Στον κυβισμό έβλεπα ότι μπορούσε να σχετισθεί με την αρχαία ελληνική αρχή στη σύνθεση, με την άσπλη αγνότητα, την οικονομία των γραμμών, της μονοκονδυλιάς και του καθαρού περιγράμματος, επίσης δε, με τον ιδιότυπο τρόπο που οι αρχαίοι μεταχειρίζονταν την προοπτική*» (Κριτσέλη-Προβίδη, 1995). Ο τρόπος οργάνωσης των συνθέσεών του με τα επίπεδα και τα θέματα να συγχωνεύονται σε μια ολότητα, θυμίζει απόλυτα την τεχνική των Ευρωπαίων κυβιστών ζωγράφων. Επιθυμούσε να πετύχει την «*οργάνωση του φωτός γύρω από ένα κέντρο ορατών παλμικών κινήσεων*» και ως ένας «*αιρετικός*» του Κυβισμού ενδιαφερόταν για τη διατήρηση ενός «*αφηγηματικού στοιχείου*», αλλά και για την «*έννοια του ρυθμού*» και την εκφραστικότητα του χρώματος (Πρεβελάκης, 1935). Απηχώντας ξεκάθαρα τις υποκειμενικές-εσωτερικές αναζητήσεις της πρωτοπορίας, ο Γκίκας διατύπωσε τις εικαστικές του ανησυχίες, σχολιάζοντας πως «*κάθε έργο είναι υποκείμενο που μεταμορφώνεται σε αντικείμενο. Θεωρώ το υποκείμενο να έχει ζωή ενδογενή, ιδιαίτερη, υποκείμενη σε όρους, λανθάνουσα. Έχει όμως κοινούς τόπους, χαρακτηριστικά σημεία, προνομιούχες κατευθύνσεις, δικό σου συντελεστή αναπτύξεως, δυνατότητες διακλαδώσεων, δεσμούς σταθερούς αλλά εύκαμπτους, έχει προηγούμενα, έχει συμπτωματικές προεκτάσεις, απροσδόκητες συνηγήσεις*» (Γκίκας, 1973).

Στο πλαίσιο της λόγιας νεωτερικής μεσοπολεμικής αισθητικής της Δύσης εντάσσεται και το έργο του Γιώργου Γουναρόπουλου, το οποίο κινήθηκε ανάμεσα στον Κυβισμό και στις σουρεαλιστικές κατευθύνσεις με μια ιδεαλιστική, λυρική διάθεση και μια νατουραλιστική χροιά. Μετά από σπουδές σε γαλλικές Ακαδημίες (Julian, Grande Chaumière), ο Γουναρόπουλος έγινε δεκτός στην παρισινή καλλιτεχνική πραγματικότητα, εκθέτοντας δημιουργίες του σε γκαλερί όπως οι «Vavin-Raspail» και «George Bernheim». Ο Λέων Κουκούλας, επαινώντας μεταγενέστερα την πορεία του -η οποία αντιβαίνει στις συντηρητικές ηθικοπλαστικές αξίες της εγχώριας καλλιτεχνικής παράδοσης- παρατηρούσε σχετικά στο περιοδικό *Ο Αιώνας μας* το 1947 ότι «Ο “Γουναρό” των Παρισινών “ανεξαρτήτων” στην περίοδο 1925-1931 [...] *isolé* τότε θεωρούσανε τότε στο Παρίσι κι απόμονος εξακολουθεί να είναι και σήμερα ο εξαίρετος αυτός καλλιτέχνης. [...] Ο Γ. Γουναρόπουλος είναι ο μεγάλος *isolé* μέσα στ’ αντίμαχα καλλιτεχνικά ρεύματα του τόπου και του καιρού μας» (Κουκούλας, 1947). Ο ίδιος ο Γουναρόπουλος -μιλώντας για τις δημιουργίες του- εστίαζε στο υποκειμενικό στοιχείο της θεματικής του, το οποίο εναρμονιζόταν απόλυτα με τις επιδιώξεις της σύγχρονης τέχνης: «Βλέπεις ένα όμορφο κορίτσι κι αμέσως σου έρχεται να το παρομοιάσεις με όμορφο λουλούδι. Μια κοπέλλα σαν τριαντάφυλλο λέει ο λαός μας. [...] Το άψυχο πάει να βρει το έμψυχο, και το έμψυχο πάλι πάει να βρει το άψυχο και τότε συναντιούνται σ’ ένα ενδιάμεσο σημείο. Τότε ικανοποιείται η ψυχική επιθυμία του ανθρώπου. Το πράγμα που προκύπτει γίνεται έτσι σύμβολο, κι αυτό επιδιώκει η ψυχική μας διάθεση για να ικανοποιηθεί. Γιατί βλέπει στον αντικειμενικό κόσμο το μέρος εκείνο που δεν είναι φανερωμένο. Με τον τρόπο αυτό η τέχνη δεν μπορεί να είναι μια υπόθεση ορθολογιστική, είναι μια ψυχική ανάγκη!» (Πετρής, 1956α).

Το σουρεαλιστικό λεξιλόγιο ενός ονειρικού, εξωπραγματικού κόσμου υιοθετήθηκε από αρκετούς Έλληνες καλλιτέχνες του Μεσοπολέμου, με κυριότερο ίσως εκφραστή τον Νίκο Εγγονόπουλο. Δεχόμενος επιρροές από την καινοτόμα ζωγραφική του Κωστή Παρθένου (Εγγονόπουλος, 1963) και του Φώτη Κόντογλου (Τσιρόπουλος, 1975), ο Εγγονόπουλος διαμόρφωσε μια μανιέρα όπου ο αυτοματισμός, το παράλογο των Γάλλων σουρεαλιστών, που γνώρισε κατά την παραμονή του στη γαλλική πρωτεύουσα (1923-1927), και η μεταφυσική αισθητική του Giorgio de Chirico συνδυάζονταν σε έργα τα οποία παρέπεμπαν ταυτόχρονα σε μια ελληνική θεματογραφία (Παπανικολάου, 1999). Σε ανάλογο άξονα προσανατολίστηκε και ο Γιώργος Βακαλό. Χωρίς να περάσει από την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών των Αθηνών, ο Βακαλό υποδέχθηκε τις εξελίξεις που διαδραματίζονταν στο πεδίο της μοντέρνας ευρωπαϊκής τέχνης στο Παρίσι, όπου και διέμενε από το 1922 έως το 1940, λαμβάνοντας μέρος σε εκθέσεις εκεί. Χαρακτηριστικά, έγραφε ο ίδιος το 1986: «Ξεκίνησα τη ζωγραφική όταν έφυγα από την Κωνσταντινούπολη για το Παρίσι το 1922. Μπορώ να πω πως τα πρώτα μου βήματα ήταν τελείως σουρεαλιστικά. [...] Η βάση της ζωής μου εκεί στο Παρίσι ήταν κυρίως το θέατρο, περισσότερο απ’ ό,τι η ζωγραφική, παρά το γεγονός ότι συμμετείχα σε κάθε *Salon d’ Automne*, συμμετείχα στο *Salon des Indépendants*. Ήμουν, ακόμη, εταίρος του *Salon d’ Automne* και συμμετείχα κάθε χρόνο. [...] Νομίζω πως το 1938 ή 1939 πραγματοποιήθηκε η έκθεση *Carmine*, μια έκθεση ζωγραφικής με θέματα εμπνευσμένα από το θέατρο. Στην κριτική επιτροπή ήταν ο *Despiau*, ο *Picasso* και άλλοι. Εκείνη τη στιγμή είχα την τύχη να πάρω το Πρώτο βραβείο. Είχα παρουσιάσει δύο έργα, το ένα εμπνευσμένο από τον Μολιέρο, από το “*Le médecin malgré lui*”, το άλλο από τον *Shakespeare*, το “*Comme il vous plaira*”. Έργα καθαρά σουρεαλιστικά. Με το βραβείο που κέρδισα πίστεψα πως ο δρόμος άνοιγε πλήρως για μένα. Με “κατάπιε” ο πόλεμος. Είχα ξεκινήσει με δυο-τρεις γκαλερί, αλλά σε ένα χρόνο ήμουν υποχρεωμένος να φύγω. [...] Δούλεψα με τον *Jean-Louis Barrault*, με τον *Charles Dullin*, τον *Jean Vilar*, με την *Compagnie des Quinze*. Επρόκειτο για πολύ καλούς θιάσους και πρωτοποριακό θέατρο. Ιδίως το “*L’ Atelier*”, το οποίο ήταν ένα κέντρο, όχι μόνο *avant-garde* θεατρική, αλλά *avant-garde* γενικά. [...] Ο *Magritte* με είχε επηρεάσει πολύ εκείνη την εποχή, καθώς και κάποιοι από τους Γάλλους, όχι οι πιο σπουδαίοι. Για παράδειγμα ο *Dufy*: τον λατρεύω. Δεν μπορώ να πω πως πρόκειται για μια ζωγραφική άλφα-άλφα, αλλά έχει κάτι που ταιριάζει σ’ εμένα» (Τσίκουτα-Δεϊμέζη, 2007). Αν και στην πορεία πειραματίστηκε με την Αφαίρεση, ο Βακαλό επέστρεφε συνεχώς στα ιδανικά του γαλλικού Σουρεαλισμού «πρώτα με τον άμεσο

σχηματισμό των μορφών μέσα από τα διακρινόμενα στην επεξεργασία της χρωματικής ύλης, σχήματα, και αργότερα με το συνδυασμό συγκεκριμένων μορφών-συμβόλων και μορφών βγαλμένων από σχηματισμούς της ύλης» (Βακαλό, 1982), που συνιστούν τα διακριτά γνωρίσματα της προσωπικής του ζωγραφικής ταυτότητας.

Στο Παρίσι έζησε και ο Γιάννης Σπυρόπουλος τα χρόνια 1938-1940, όπου και συνέχισε τις σπουδές του -μετά την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών- στην École Supérieure des Baux-Arts και στις Ακαδημίες Colarossi και Julian, με εμφανή την επίδραση του έργου του Paul Cézanne, του Henri Matisse, του Raoul Dufy, του Camille Pissaro και του Maurice Utrillo στους πίνακές του, αδιαφορώντας για τις ελληνοκεντρικές αξιώσεις της γενιάς του. Εικαστικά επικεντρώθηκε στο φυσικό περιβάλλον, το οποίο και απέδωσε με τρόπο που προσιδιάζει στην Αφηρημένη Τέχνη της Δύσης. Υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι «ελληνικές επιδράσεις δεν έχω δεχθεί καμία. Εκτός αν μιλήσουμε για εμπνεύσεις προερχόμενες από τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού τοπίου. Οι αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας, όπως ο δρόμος για τα Καλάβρυτα, βρίσκονται στην απαρχή της τέχνης μου. Οι ξερολιθιές μ' εντυπωσίασαν και μου δώσανε ερεθίσματα για τη δημιουργία της αφαίρεσης. [...] Οι γήινοι τόνοι στα έργα μου προέρχονται από τα βράχια του Βράικου. Τα φωτεινά σκοτάδια του τοπίου βρίσκονται στη γένεση των μαύρων φόντων μου» (Τσίκουτα-Δειμένη, 2007).

3. Συμπεράσματα

Οι εξελίξεις οι οποίες μεσολάβησαν από τη Μικρασιατική Καταστροφή (1922) έως το ξέσπασμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (1939-1945), που σημάδεψε τη διεθνή και την τοπική επικαιρότητα, επέδρασαν καταλυτικά στην αποκρυστάλλωση του ελληνικού καλλιτεχνικού πεδίου. Οι εγχώριοι οπαδοί του «ηθικοπλαστικού» ρόλου της τέχνης προήγαγαν με δογματικό τρόπο τα νατουραλιστικά, κλασικιστικά ζωγραφικά και γλυπτικά πρότυπα του παρελθόντος, με στόχο την «εθνική» επιβεβαίωση των Ελλήνων, εντός και εκτός των συνόρων. Έτσι, θεώρησαν ότι θωράκιζαν την εθνοκεντρική εικόνα της Ελλάδας, που είχε κλονιστεί από τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922. Ταυτόχρονα, η ευθυγράμμιση με την Ευρώπη της νεωτερικότητας προέβαλε όλο και πιο επιτακτικά, μετά τα γεγονότα στη Μικρά Ασία και των συνακόλουθων εθνοκεντρικών τους επιπτώσεων. Ως αποτέλεσμα, οι οψιφανείς δυτικότροπες εικαστικές απόπειρες διεκδίκησαν μια πιο ξεκάθαρη θέση στην ελληνική καλλιτεχνική σκηνή αυτών των ετών. Η αποδοχή τους, όμως, δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Σε αυτό το περιβάλλον, οι πρωτοποριακές κατακτήσεις της Δύσης αφομοιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις «ελληνικές» αναζητήσεις αυτής της εποχής, αποτελώντας τη νεωτερική απάντηση της λεγόμενης «Γενιάς του 1930» στον παραδεγμένο Ακαδημαϊσμό. Το γεγονός αυτό επέτρεψε τον επαναπροσδιορισμό της ελληνικής παράδοσης, που ουδέποτε εγκατέλειψε την εγχώρια αισθητική, μέσα από ένα οψιφανές πλαίσιο. Έτσι, προωθήθηκε ο εξευρωπαϊσμός του τόπου με τη μοντερνικότητα να αποτελεί το άλλοθι της εντοπιότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανώνυμος. (1979). Γιώργος Μπουζιάνης. Είκοσι χρόνια από τὸν θάνατό του. *Ζυγός* 37, 15.
- Βακαλό, Έ. (1982). *Η φυσιογνωμία της μεταπολεμικής τέχνης στην Ελλάδα. Έξπρεσιονισμός, Υπερρεαλισμός*, τόμ. 2. Αθήνα: Κέδρος.
- Γιάννης Τσαρούχης – Ζωγραφική – Σχόλια. (1990). Αθήνα: χ.ε.
- Γκίκας. (1973). Αθήνα: χ.ε.
- Έγγονόπουλος, Ν. (1963). Διάλεξις γιὰ τὴ ζωγραφικὴ. *Επιθεώρηση Τέχνης*, 193.
- Έμπειρικός, Ά. (1961-1962 [Νοέμβριος 1961 – Φεβρουάριος 1962]). Ὁ θρίαμβος τῆς αἰσθησιακῆς ζωγραφικῆς. *Ζυγός* 72-75, 11-12.
- Ήλιάδης, Κ. (1978). *Ὁ κόσμος τῆς τέχνης στὸ Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Πελασγός.

- Καλλιγᾶς, Μ. (1961-1962 [Νοέμβριος 1961 – Φεβρουάριος 1962]). Γιάννης Τσαρούχης. *Ζυγός* 72-75, 6.
- Κασιμάτη, Μ. (2007). Η αναγέννηση της ελληνικής χαρακτικής μέσα από τη γαλλική εμπειρία. Στο Μ. Λαμπράκη-Πλάκα – Ό. Μεντζαφού-Πολύζου (Επιμ.), *Παρίσι – Αθήνα 1836-1940* (Κατάλογος Έκθεσης της Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου, Αθήνα, 30 Δεκεμβρίου 2006 – 31 Μαρτίου 2007). Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, 415-435.
- Καφέτση, Α. (Επιμ.). (1992). *Μεταμορφώσεις του Μοντέρνου / Η ελληνική εμπειρία* (Κατάλογος Έκθεσης της Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου, Αθήνα, 14 Μαΐου – 13 Σεπτεμβρίου 1992). Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου.
- Κουκουῤας, Λ. (1947). Γ. Γουναρόπουλος. *Ο Αἰώνας μας* 6, 178-182.
- Κριτσέλη-Προβίδη, Ι. (Επιμ.). (1995). *Η αρχαία Ελλάδα του Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα*, Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Κωτίδης, Α. (1993). *Μοντερνισμός και «Παράδοση» στην ελληνική τέχνη του Μεσοπολέμου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (2001²). Παρθένης – Γκίκας – Μόραλης – Τσαρούχης. Τέσσερις δάσκαλοι του ελληνικού Μοντερνισμού. Σπυρόπουλος. Ένας κλασικός της αφαίρεσης. Στο Μ. Λαμπράκη-Πλάκα (Επιμ.), *Εθνική Πινακοθήκη 100 χρόνια. Τέσσερις αιώνες ελληνικής ζωγραφικής από τις συλλογές της Εθνικής Πινακοθήκης και του Ιδρύματος Ευριπίδη Κουτλίδη*. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, 137-145.
- Μαθιόπουλος, Π. (1951). Έν βλέμμα ἐπὶ τῆς συγχρόνου ζωγραφικῆς», στο: *Πρακτικά τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν*, τόμ. 24 (1949), ἐν Ἀθήναις, 51-66.
- Μαθιόπουλος, Ε. Δ. (2003). Εικαστικές τέχνες. Στο Χ. Χατζηιωσήφ (Επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{οῦ} αἰῶνα. Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*, τόμ. Β' 2, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 401-459.
- Ματσάκης, Μ. (1936 [15.10.1936]). Ἡ τέχνη, ἡ ἐλληνικὴ κοινωνία καὶ τὸ κράτος. *Νέα Ἑστία* Λ' 236, 1446-1448.
- Μπουζιάνης, Γ. (1988). *Το τετράδιο με τους αφορισμούς του Μπουζιάνη* (Δ. Δεληγιάννης, Επιμ. και Μ. Κασσιμάτη, Μετάφρ.). Αθήνα: Βότσης Νίκος.
- Παπανικολάου, Μ. (1999). *Ιστορία της τέχνης στην Ελλάδα. Ζωγραφική και γλυπτική του 20^{οῦ} αἰῶνα*, τόμ. 1. Αθήνα: Αδάμ – Πέργαμος.
- Πετρή, Γ. (1956α [Ιούνιος 1956]). Μία ὥρα με τὸν Γ. Γουναρόπουλο. *Ἐπιθεώρηση Τέχνης* 18, 502-505.
- Πετρή, Γ. (1956β [Ιούλιος 1956]). Μία ἐπίσκεψη στὸ ἄτελιέ τοῦ Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα. *Ἐπιθεώρηση Τέχνης* 19, 58-61.
- Πρεβελάκης, Π. (1935 [2.6.1935]). Γουναρόπουλος, Τόμπρος, Χατζηκυριάκος. *Νεοελληνικά Γράμματα* 8.
- Προκοπίου, Α. (1966 [5.4.1966]). Ἐκθέσεις ζωγραφικῆς. *Ἡ Καθημερινή*.
- Σ. (1930 [Μάρτιος 1930]). Ζωγραφική. Ἐκθέσεις. *Πρωτοπόροι* 2, 61.
- Στειακάκης, Χ. (2018). *Σκιαγράφηση του εικαστικού και ιδεολογικού τοπίου στην Ελλάδα, 1870-2007. Η υποδοχή του έργου του Γιαννούλη Χαλεπά (1851-1938)* (διδασκτορική διατριβή). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών (Πρόγραμμα: Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό / Κατεύθυνση: Νεοελληνική Τέχνη).
- Τσαρούχης, Γ. (1973). Τσαρούχη ἀπολογία. *Ζυγός* 4, 35.
- Τσαρούχης, Γ. (1976). Νῦν καὶ ἀεὶ ἢ ποτὲ πιά. *Ζυγός* 20, 5-8.
- Τσίκουτα-Δειμέζη, Λ. (2007). Η Γενιά του 1930 στο προπολεμικό Παρίσι και η επιστροφή στην Ελλάδα. Στο Μ. Λαμπράκη-Πλάκα – Ό. Μεντζαφού-Πολύζου (Επιμ.), *Παρίσι – Αθήνα 1836-1940* (Κατάλογος Έκθεσης της Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου, Αθήνα, 30 Δεκεμβρίου 2006 – 31 Μαρτίου 2007). Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, 107-147.

Τσιρόπουλος, Κ. (Επιμ.). (1975). *Μνήμη Κόντογλου. Δέκα χρόνια από την κοίμησή του. Κείμενα για τὸ πρόσωπο καὶ τὸ ἔργο του με εἰκόνες καὶ σχέδια τοῦ ἰδίου*. Ἀθήναι: Ἀστήρ.

ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΛΑΪΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βαρβούνης Εμμανουήλ

Καθηγητής Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Καραγιώργου Αικατερίνη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η ενσωμάτωση όψεων του λαϊκού πολιτισμού (Λ.Π.) στα σχολικά βιβλία της δημοτικής εκπαίδευσης διαφοροποιείται ανά μάθημα, τάξη και τύπο εγχειριδίου, «Βιβλίο Μαθητή» (Β.Μ.), «Τετράδιο Εργασιών» (Τ.Ε.) και «Βιβλίο Δασκάλου» (Β.Δ.). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της παρουσίας του Λ.Π. και η ανάλυση των όψεων του, που αξιοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δύναται να αποτελέσει σημαντικό διδακτικό υλικό και πολύτιμο παιδαγωγικό μέσο για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση είναι: πόσο αντιπροσωπεύεται ο Λ.Π. και πώς διαχέεται σε σχέση με τα λοιπά θέματα που περιλαμβάνονται σε κάθε μάθημα, τάξη και τύπο σχολικού εγχειριδίου. Η έρευνα αντλεί τα δεδομένα της από τα σχολικά εγχειρίδια (173 τίτλοι) που διδάσκονται από το σχ. έτος 2005-06 έως και το 2023-24. Με τα αποτελέσματα της έρευνας επιδιώκεται να καλυφθεί το υπάρχον ερευνητικό κενό και παράλληλα τα συμπεράσματά της να προσφερθούν για παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά βιβλία, δημοτικό σχολείο, λαϊκός πολιτισμός

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα με τον όρο «λαϊκός πολιτισμός» (Κυριακίδης, 1946), νοείται το σύνολο των κοινωνικών και πνευματικών εκδηλώσεων της ζωής του κάθε λαού, οι οποίες διακρίνονται από τον αυθορμητισμό, τη συλλογικότητα και την παράδοση σε αντιδιαστολή με τον «ανώτερο πολιτισμό», ο οποίος χαρακτηρίζεται, κατά τον ίδιο, από την ατομική δημιουργία, τη λογική σκέψη και τον νεωτερισμό. Με τον όρο «όψεις» του Λ.Π. εννοούνται οι εκφάνσεις του Λ.Π., που μελετά η επιστήμη της Λαογραφίας, στις κοινωνικές, πνευματικές και υλικές εκδηλώσεις (Κυριακίδου - Νέστορος, 1965· Μπάδα, 1996).

Ο Λ.Π. όπως ενυπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια δημοτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει κυρίως τις παραδόσεις, τα έθιμα, τη λαϊκή λογοτεχνία, τις τέχνες και την καθημερινή ζωή του λαού, ωστόσο παρατηρείται μεγαλύτερη ή μικρότερη αντιπροσώπευση στις διάφορες όψεις του (Καραγιώργου, 2018). Ειδικότερα, στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου ενυπάρχουν αναφορές σε έννοιες και όψεις του Λ.Π. και συναντούμε πηγές του Λ.Π. και της παράδοσης μέσα από ποικίλα κείμενα, στις διάφορες μορφές τους και προτεινόμενες δραστηριότητες (Καραγιώργου, 2018· Μπενέκος, 2013).

Τα πορίσματα των νεότερων ερευνών συγκλίνουν ότι ο Λ.Π. (Βαρβούνης, 1993) δύναται, υπό όρους, να συμβάλει ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο (Christenson, 1976· Bowman, 2006· Erciyes, 2010· Nagar, 2015· Κακάμπουρα, 2005· Αυδίκος, 1999· Κακάμπουρα, 1999· Τσιλιμένη, 2013· Μπενέκος, 2006). Κατά συνέπεια, το

πολιτισμικό κεφάλαιο του Λ.Π. χρήζει ιδιαίτερης θεωρητικής και μεθοδολογικής μελέτης, καθώς προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση με άμεσα και σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και παράλληλα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια ουσιαστική επικοινωνία στη σχολική κοινότητα (Σταθόπουλος, 2006).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Στόχοι της έρευνας

Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι:

- i. Ποια η αντιπροσώπευση του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια και σε κάθε τύπο σχολικού εγχειριδίου (Β.Μ., Τ.Ε. και Β.Δ.);
- ii. Πώς διαχέονται οι κατηγορίες όψεων του Λ.Π. σε κάθε τάξη, μάθημα και τύπο σχολικού εγχειριδίου (Β.Μ., Τ.Ε. και Β.Δ.);
- iii. Ποια η παρουσία/απουσία του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια ανά τάξη και ανά τεύχος;

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε «πολυμεθοδική» προσέγγιση για τη συλλογή και την παραγωγή δεδομένων, τη μελέτη των αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και τη διασταύρωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 1997· Mason, 2003). Ειδικότερα, ως προς τη μεθοδολογία της αξιοποιήθηκε η έρευνα ανάλυσης περιεχομένου, ως προς τον επιστημονικό της σκοπό, η ποσοτική και ποιοτική έρευνα, ως προς το είδος των εμπειρικών δεδομένων της, η συγχρονική (Cross-Sectional Research), εφαρμοσμένη έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2011· Δημητρόπουλος 2004· Παρασκευόπουλος, 1993).

Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, η οποία παρέχει τη δυνατότητα παρουσίασης, ελέγχου και απόδοσης νοημάτων και εκτενούς ανάλυσης, διερεύνησης και συστηματικής δόμησης των δεδομένων σε κατηγορίες και θεματικά πεδία με σκοπό να αναδειχθούν οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ τους (Robson, 2007). Με την ανάλυση περιεχομένου επιχειρείται η μετατροπή του ποιοτικού υλικού σε ποσοτικό και μετρήσιμο. Στην ποσοτική ανάλυση ζητούμενο αποτελεί πόσο συχνά εμφανίζεται η ενότητα ανάλυσης (παρουσία του Λ.Π. ανά τύπο σχολικού εγχειριδίου, μάθημα και τάξη), ενώ στην ποιοτική ανάλυση η ύπαρξη ή μη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (τύπος εγχειριδίου και «χαρακτηριστικά» ένταξης του Λ.Π.).

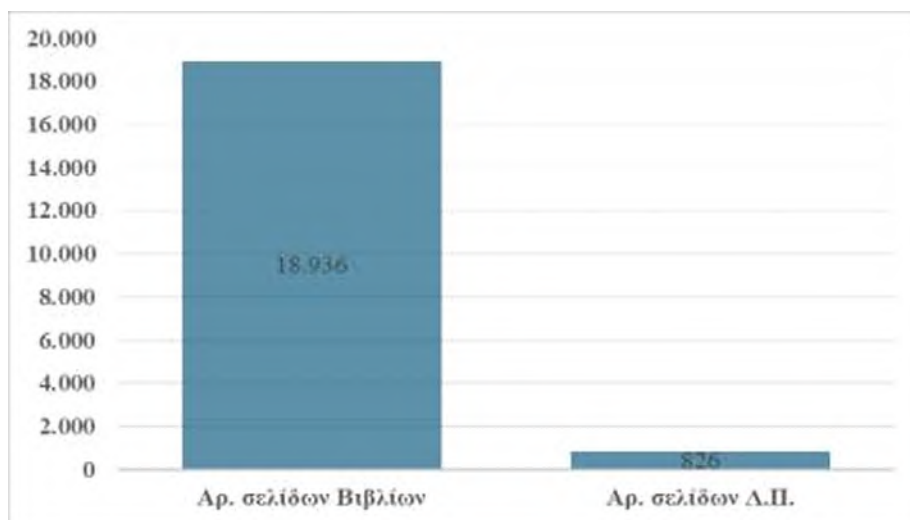
Η διασφάλιση της ποιότητας και του κύρους της ποιοτικής έρευνας επιτεύχθηκε μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και την ενδελεχή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας στον/στην αναγνώστη/τρια της, έτσι ώστε να μπορεί να προβαίνει ο/η ίδιος/α σε αξιολογική κρίση σε ό,τι αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας. Τα κριτήρια τα οποία τέθηκαν είναι η αξιοπιστία της έρευνας, η μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητά της, η βασιμότητά της και η επιβεβαιωσιμότητά της.

Επίσης, αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση μέσω της χρήσης πολλαπλών θεωριών στην ίδια ερευνητική/αξιολογική μελέτη με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από αυτή (Denzin, 1989· Cohen & Manion, 1997).

Αναφορικά με το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, επισημαίνονται, ως περιορισμοί, η απουσία επαναληψιμότητας, καθώς διαφορετικοί από την ερευνήτρια ερευνητές μελετώντας ποιοτικά το ίδιο θέμα ενδέχεται να συνάγουν διαφορετικά συμπεράσματα και η αδυναμία απόδειξης αιτιωδών σχέσεων, οι οποίες δεν μπορεί παρά να θεωρηθούν υποθέσεις προς επιβεβαίωση και όχι συμπεράσματα για την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων (Robson, 2007).

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

ι. Από τη μελέτη/αποδελτίωση των (173) σχολικών εγχειριδίων της δημοτικής εκπαίδευσης, τα οποία διαχωρίζονται σε: α. Βιβλία μαθητή/τριας - (67 τίτλοι) β. Τετράδια εργασιών μαθητή/τριας - (58 τίτλοι) και γ. Βιβλία για τους/τις εκπαιδευτικούς - (48 τίτλοι) προκύπτει ότι η συμπερίληψη εκπαιδευτικού υλικού Λ.Π. στις θεματικές ενότητες των βιβλίων του δημοτικού σχολείου είναι σχετικά περιορισμένη (Γράφημα 1.) και διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με τον τύπο του σχολικού εγχειριδίου (Πίνακας 1.).



Γράφημα 1. Η παρουσία του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια

Η αποτύπωση σε απόλυτες συχνότητες (N) του αριθμού σελίδων που αφούν στο Λ.Π. δημιουργεί την εικόνα, μιας σχετικά μικρής παρουσίας στα «Τετράδια Εργασιών» (Τ.Ε.), πιο σημαντικής παρουσίας του Λ.Π. στα «Βιβλία Μαθητή» (Β.Μ) (4,31%) και επαυξημένης στα «Βιβλία Δασκάλου» (Β.Δ.) (5,62%) (Πίνακας 1.). Ωστόσο, δημιουργούνται προβληματισμοί ως προς την ερμηνεία της, καθώς η ένταξη του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια καθορίζεται αφενός σε σχέση με την έκταση που λαμβάνουν τα λοιπά θέματα που περιλαμβάνονται, κυρίως, στα Β.Μ. και τα Τ.Ε., τα οποία αξιοποιούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες και αφετέρου σε σχέση με τη δυνητική ευχέρεια που παρέχεται στους/στις εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν το πρόσθετο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό Λ.Π. που περιλαμβάνεται μόνο στα Β.Δ. (Πίνακας 1.).

Πίνακας 1. Η παρουσία του Λ.Π. ανά τύπο σχολικού εγχειριδίου

Τύπος σχολικού εγχειριδίου	(N) σελίδες	(N) σελίδες Λ.Π.	Ποσοστό (%)
Βιβλία μαθητή	8881	383	4,31
Τετράδια εργασιών	3726	87	2,33
Βιβλία δασκάλου	6329	356	5,62
Σύνολο: 173 σχολικά εγχειρίδια	18.936	826	4,36

ii. Κατά την αποδελτίωση του συνόλου (173) των σχολικών εγχειριδίων καταγράφηκαν οι όψεις του Λ.Π. που ενυπάρχουν στο σύνολό τους, οι οποίες για ερευνητικούς λόγους ομαδοποιήθηκαν σε δέκα (10) γενικές κατηγορίες, που αντίστοιχα περιλαμβάνουν τις σαράντα επτά (47) υποκατηγορίες, δηλαδή όλες τις επιμέρους όψεις του Λ.Π. που εντοπίστηκαν σε αυτά (Πίνακας 2.).

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση όλων των όψεων Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια

Κατηγορία	Υποκατηγορίες
1.	1.1 Λαϊκά Παραμύθια
	1.2 Λαϊκή Λογοτεχνία

2.	2.1	Ηθη - Έθιμα
	2.2	Κάλαντα
	2.3	Καλαντίσματα
3.	3.1	Μύθοι
	3.2	Θρύλοι
	3.3	Προλήψεις
4.	4.1	Θέατρο Σκιών
	4.2	Λαϊκά Θεατρικά Δρώμενα
	4.3	Παραδοσιακά Παιχνίδια
5.	5.1	Παροιμίες
	5.2	Παροιμιόμυθοι
	5.3	Αινίγματα
	5.4	Μαντέματα
	5.5	Γλωσσοδέτες
6.	6.1	Λογοπαίχνιδα
	6.2	Λαϊκές Εκφράσεις
	6.3	Νανουρίσματα
	6.4	Λαχνίσματα
	6.5	Ταχταρίσματα
7.	7.1	Λαογραφικά Μουσεία
	7.2	Λαϊκή Τέχνη
	7.3	Παραδοσιακά Ενδύματα
	7.4	Παραδοσιακά Επαγγέλματα
	7.5	Παραδοσιακή Αρχιτεκτονική
8.	8.1	Παραδοσιακή Μουσική/Τραγούδια
	8.2	Παιδική Παραδοσιακή Μουσική/Τραγούδια
	8.3	Παιχνιδοτράγουδα
	8.4	Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα
	8.5	Παραδοσιακοί Χοροί
9.	9.1	Τοπική Ιστορία
	9.2	Λήμματα
	9.3	Πολιτιστικά Προγράμματα
	9.4	Λαϊκή Παράδοση
	9.5	Παραδοσιακή Κουζίνα
10.	10.1	Άλλοι Πολιτισμοί/Ηθη - Έθιμα
	10.2	Άλλοι Πολιτισμοί/Μύθοι (Διεθνείς)
	10.3	Άλλοι Πολιτισμοί/Κάλαντα
	10.4	Άλλοι Πολιτισμοί/Παραδοσιακή Μουσική/Τραγούδια
	10.5	Άλλοι Πολιτισμοί/Παραδοσιακοί Χοροί
	10.6	Άλλοι Πολιτισμοί/Νανουρίσματα (Διεθνή)
	10.7	Άλλοι Πολιτισμοί/Λαχνίσματα
	10.8	Άλλοι Πολιτισμοί/Παραδοσιακή Κουζίνα
	10.9	Άλλοι Πολιτισμοί/Λαϊκή Παράδοση
	10.10	Άλλοι Πολιτισμοί/Λαϊκή Λογοτεχνία
	10.11	Άλλοι Πολιτισμοί/Παραδοσιακά Ενδύματα
	10.12	Άλλοι Πολιτισμοί/Πολιτιστικά Προγράμματα

Από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων και για τις ανάγκες της έρευνας τα βιβλία όλων των τύπων (Β.Μ., Τ.Ε., Β.Δ.) διαχωρίστηκαν ανά τάξη και μελετήθηκαν ως προς την έκταση, δηλαδή τον αριθμό σελίδων, που αφορούσε στις επιμέρους κατηγορίες όψεων του Λ.Π.. Από την ανάλυση αυτών προκύπτει ότι η Κατηγορία 8., η οποία περιλαμβάνει: 8.1 Παραδοσιακή Μουσική/Τραγούδια, 8.2 Παιδική Παραδοσιακή Μουσική/Τραγούδια, 8.3 Παιχνιδοτράγουδα, 8.4 Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα, 8.5 Παραδοσιακοί Χοροί έχει τον μέγιστο αριθμό σελίδων Λ.Π. στα σχολικά βιβλία (254

σελίδες) και κυρίως στις τάξεις Ε' και Στ' αλλά και στα εγχειρίδια που αφορούν τις Α' - Β' και Γ' - Δ' τάξεις. Σημαντική παρουσία του Λ.Π. (182 σελίδες) παρατηρείται και στην Κατηγορία 2., η οποία συμπεριλαμβάνει τις επιμέρους υποκατηγορίες: 2.1 *Ήθη – Έθιμα*, 2.2 *Κάλαντα* και 2.3 *Καλαντίσματα*, άγραφες πηγές «δικαίου» που δημιουργήθηκαν με την μακροχρόνια ομοιόμορφη και αδιάκοπη άσκηση και την παράδοσή τους στις νέες γενιές. Η ελάχιστη παρουσία Λ.Π. εντοπίζεται στην 6. Κατηγορία, όπου εντάσσονται: 6.1 *Λογοπαίχνιδα*, 6.2 *Λαϊκές Εκφράσεις*, 6.3 *Νανουρίσματα*, 6.4 *Λαχνίσματα*, 6.5 *Ταχταρίσματα* και απαντώνται περισσότερο (9 σελίδες) στα κοινά σχολικά εγχειρίδια της Γ' - Δ' τάξης (Πίνακας 2., Πίνακας 3.).

Πίνακας 3. Κατηγορίες όψεων Λ.Π. ανά τάξη

Κατηγορίες όψεων Λ.Π.	Δημ-Α	Δημ-Β	Δημ-Γ	Δημ-Δ	Δημ-Ε	Δημ-ΣΤ	Δημ(Α,Β)	Δημ(Α,Β,Γ)	Δημ(Α-ΣΤ)	Δημ(Γ,Δ)	Δημ(Ε,ΣΤ)	Σύνολο σελίδων
1.	15	8		6	8		13	1	1	15	6	73
2.	36	10	23	13	30	15	23		5	19	8	182
3.	3	7		6	7	1	9			10	4	47
4.	14	5	8		16	2	11		11	2	1	70
5.	7	14	4	2	4		8			11	2	52
6.	3	3	4	1	5	2	7			9	3	37
7.	5	30	12	14	3	8	11			3	1	87
8.	12	14	2	7	41	30	57		8	59	24	254
9.	12	2	6	19	11	2	15	4	2	1	4	78
10.	5				9	6	12		36	1	2	71

Στο ερευνητικό ερώτημα για τις κατηγορίες όψεων Λ.Π. που ενυπάρχουν σε κάθε τύπο σχολικού εγχειριδίου τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων (Β.Δ., Β.Μ. και Τ.Ε.) οι κατηγορίες που καλύπτουν το μεγαλύτερο αριθμό σελίδων (Β.Δ.=133, Β.Μ.=98, Τ.Ε.=23 σελίδες) είναι η Κατηγορία 8. και έπεται η Κατηγορία 2. (Β.Δ.=77, Β.Μ.=91, Τ.Ε.=14 σελίδες). Επίσης, στα Τ.Ε. προκύπτει η πιο μεγάλη ένδεια αναφορών στο Λ.Π. (από 2 έως 23 σελίδες ανά κατηγορία όψεων Λ.Π. σε γενικό σύνολο Τ.Ε. = 3726 σελίδων). Ερμηνεύοντας το πόρισμα αυτό συμπεραίνεται ότι οι όψεις του Λ.Π. δεν εμπλέκονται οργανικά στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας και κυρίως σε ότι αφορά στις δραστηριότητες εμπάθυνσης, εμπέδωσης, επανάληψης και τις «κατ' οίκον» εργασίες (Πίνακας 4.).

Πίνακας 4. Κατηγορίες όψεων Λ.Π. ανά τύπο σχολικού εγχειριδίου

Κατηγορίες/ Όψεις Λ.Π.	Βιβλία δασκάλου (Β.Δ.)	Βιβλία μαθητή (Β.Μ.)	Τετράδια εργασιών (Τ.Ε.)
1.	21	50	2
2.	77	91	14
3.	18	24	5
4.	23	29	18
5.	22	22	8
6.	20	12	4
7.	36	38	13
8.	133	98	23
9.	39	33	6
10.	47	20	4
Σύνολο σελίδων Λ.Π.	356	383	87

Σύνολο σελίδων βιβλίων	6329	8881	3726

Διερευνώντας, περαιτέρω, πώς ο Λ.Π. διαχέεται ξεχωριστά σε κάθε μάθημα του δημοτικού σχολείου, προκύπτει ότι στο μάθημα «Γλώσσα» εντοπίζεται η μεγαλύτερη παρουσία του Λ.Π. αριθμώντας (322) σελίδες, όπου σε κάθε σελίδα περιλαμβάνονται συγκεκριμένες/μεμονωμένες όψεις Λ.Π. και (46) σελίδες, όπου περιλαμβάνονται περισσότερες από μια όψεις Λ.Π. στην ίδια σελίδα. Επίσης, σημαντική έκταση παρατηρείται στα εγχειρίδια που αφορούν στο μάθημα «Μουσική» με (206) σελίδες να περιλαμβάνουν αυτοτελείς εκφάνεις του Λ.Π. σε κάθε σελίδα και (25 σελίδες) που περιλαμβάνουν ποικίλες όψεις Λ.Π. στην ίδια σελίδα. Αντίθετα, μηδενική παρουσία Λ.Π. (0 σελίδες) απαντάται στον «Οδηγό για το περιβάλλον», χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι η πολιτιστική βιωσιμότητα σχετίζεται με την αειφόρο ανάπτυξη και ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο πολιτισμός στην επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης της UNESCO είναι σημαντικός. Επίσης, εξαιρετικά ελάχιστος αριθμός σελίδων διαπιστώνεται στα μαθήματα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» (2 σελίδες), στα «Φυσικά» (1 σελίδα) και στη «Γεωγραφία» (7 σελίδες), μαθήματα όπου παραβλέπεται η σχέση πολιτισμού και χώρου, δηλαδή η διάσταση της πολιτισμικής γεωγραφίας (βλ. Σταμάτης, 1968) και ότι ο πολιτισμός δεν είναι μόνο η λεγόμενη «υψηλή κουλτούρα» αλλά και ο λαϊκός και καθημερινός πολιτισμός (Πίνακας 5.).

Πίνακας 5. Κατηγορίες όψεων Λ.Π. ανά μάθημα

Κατηγορίες όψεων Λ.Π.	Αγγλικά	Γεωγραφία	Γλώσσα	Εικαστικά	Θρησκευτικά	Ιστορία	Κοινωνική & Πολιτική	Μαθηματικά	Μελέτη Περιβάλλοντος	Μουσική	Οδηγός Περιβάλλοντος	Σχολικές	Φυσικά	Φυσική Αγωγή
1	4		50	1				4	6	7	0	1		
2	21		60	1	12	4	1		23	50		5		5
3	1	2	30	2		5			7					
4	1		38	2						14		11		4
5	3		35	2				1	6	4				1
6	3		27			1		1	2	3				
7			37	6		4	1	13	25	1				
8	1	5	34	3		9		1	14	102		8	1	75
9	6	1	41			5			20	2		2		1
10	7		16							48				
Σύνολο*	39	7	322	14	12	22	2	19	72	206	0	27	1	83
Σύνολο**	8	1	46	3	0	6	0	1	31	25	0	0	0	3
*Σελίδες με μεμονωμένες όψεις Λ.Π.														
**Σελίδες με πολλαπλές όψεις Λ.Π.														

Από την ανάλυση του συνόλου των σχολικών εγχειριδίων με βάση τον τύπο σχολικού εγχειριδίου: Β.Μ.: Βιβλίο Μαθητή, Β.Δ.: Βιβλίο Δασκάλου, Τ.Ε.: Τετράδιο Εργασιών, ΓΡ.: Γραμματική, ΕΙΚ.Λ.: Εικονογραφημένο Λεξικό, Ο.Π.: Οδηγός Περιβάλλοντος, Ο.Λ.: Ορθογραφικό Λεξικό, Σ.Δ.: Σχολικές Δραστηριότητες, προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό αυτών δεν περιλαμβάνει κανένα στοιχείο Λ.Π. (Πίνακας 5.) Ειδικότερα, παρατηρείται ότι για το μάθημα

«Μαθηματικά» στην Ε΄ και Στ΄ τάξη δεν υπάρχει καμιά αναφορά ή εικόνα Λ.Π. στα εγχειρίδια του μαθητή/τριας, όπως και για τα «Αγγλικά» και τα «Φυσικά» -κατά κανόνα- δεν υπάρχουν στοιχεία Λ.Π.. Επίσης, δεν απαντάται κανένα στοιχείο Λ.Π. στο Β.Μ. του μαθήματος «Ιστορία» σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και στο Β.Μ. του μαθήματος «Θρησκευτικά» στην Ε΄ και Στ΄ τάξη. Συγκεκριμένα, δεν περιλαμβάνονται εκφάνσεις του Λ.Π. με κύριο χαρακτήρα, δηλαδή να αποτελούν το κύριο θέμα και εκπαιδευτικό υλικό για τον/την μαθητή/τρια στις ενότητες και υποενότητες, ή με συμπληρωματικό χαρακτήρα, δηλαδή οι όψεις του Λ.Π. να συνεπικουρούν στη διδασκαλία άλλων ανεξάρτητων από το Λ.Π. θεματικών εννοιών ή υποεννοιών.

iii. Μελετώντας την αναλογία της παρουσίας του Λ.Π. στα επιμέρους τεύχη των σχολικών εγχειριδίων προκύπτει ότι βαθμιαία, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου προς τις τελευταίες, αυξάνεται η σχετική συχνότητα του αριθμού των τευχών που δεν συμπεριλαμβάνουν στοιχεία του Λ.Π.. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι ενώ ο αριθμός των τευχών ανά τάξη έχει αυξητική τάση από την Α΄ προς την Στ΄ τάξη, η τάση είναι αντίστροφη ως προς το ποσοστό (%) στοιχείων Λ.Π. που συμπεριλαμβάνεται στα αντίστοιχα τεύχη. Συγκεκριμένα, ενώ στην Α΄ τάξη το ένα (1) στα τρία (3) τεύχη δεν περιλαμβάνει εκφάνσεις (κείμενο, εικόνα κ.λπ.) του Λ.Π. στην ΣΤ΄ τάξη πάνω από το ένα (1) από τα δύο (2) τεύχη, υπερβαίνοντας το ήμισυ 53,33% των τευχών (Β.Μ., Β.Δ., Τ.Ε.) δεν εμπεριέχει κανένα στοιχείο Λ.Π., είτε κύριου είτε συμπληρωματικού χαρακτήρα (Πίνακας 6.).

Πίνακας 6. Η παρουσία/απουσία του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια ανά τάξη και τεύχος

Τάξεις	Σύνολο τευχών	Τεύχη που εμπεριέχουν Λ.Π		Τεύχη που δεν εμπεριέχουν Λ.Π.	
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Ποσοστό (%)	Σχετική συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δημ-Α	19	12	63,16	7	36,84
Δημ-Β	20	13	65,00	7	35,00
Δημ-Γ	22	13	59,09	9	40,91
Δημ-Δ	22	14	63,64	8	36,36
Δημ-Ε	29	16	55,17	13	44,83
Δημ-ΣΤ	30	14	46,67	16	53,33
Δημ(Α,Β)	8	8	100,00	0	0,00
Δημ(Α,Β,Γ)	1	1	100,00	0	0,00
Δημ(Α,Β,Γ,Δ,Ε,ΣΤ)	2	2	100,00	0	0,00
Δημ(Γ,Δ)	10	10	100,00	0	0,00
Δημ(Δ,Ε,ΣΤ)	1	0	0,00	1	100,00
Δημ(Ε,ΣΤ)	8	6	75,00	2	25,00
Δημ-ΣΤ, Γυμν-Α	1	0	0,00	1	100,00
Σύνολα	173	109	63,01	64	36,99

Από την ερμηνεία των δεδομένων, αναφορικά με την παρουσία του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια της δημοτικής εκπαίδευσης, προκύπτει ότι στο μεγαλύτερο μέρος των (173) τίτλων σχολικών εγχειριδίων το εκπαιδευτικό υλικό από το Λ.Π. και τη Λαογραφία που απαντάται έχει μερικό και αποσπασματικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από λημματογραφική ταξινόμηση. Λαογραφικό υλικό εντοπίζεται με σποραδικό τρόπο στα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια, ωστόσο μέρος των σχολικών εγχειριδίων δεν περιλαμβάνει κανένα στοιχείο Λ.Π.. Σημαντική αξιοποίηση εννοιών και όψεων του Λ.Π. διαπιστώνεται κυρίως στα «Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων», στα Β.Μ. στο μάθημα της «Γλώσσας» και της «Μελέτης του Περιβάλλοντος», της «Μουσικής» και της «Ιστορίας». Επισημαίνεται, επίσης, ότι οι θεματικές ενότητες στα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν στο Λ.Π. δεν περιλαμβάνουν τα πλήρη στοιχεία, όπως τους φορείς/δημιουργούς του υλικού Λ.Π. και

το χωροχρονικό περιβάλλον, στο οποίο δημιουργήθηκαν και διασώθηκαν, ενώ ο Λ.Π. πρέπει να προσεγγίζεται ως κάτι το μη στατικό, αφού είναι αποτέλεσμα επίδρασης πολλών μεταβλητών και εκφράζει πτυχές του πολιτισμού και της ιστορίας ενός λαού.

5. Συζήτηση -Συμπεράσματα

Είναι αποδεκτό ότι η διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού αποφέρει στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά οφέλη (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012· Καραγιώργου, 2018· Μπενέκος, 2013). Ειδικότερα, επωφελούνται αφενός από τη γνώση των όψεων του Λ.Π. της τοπικής κοινωνίας και της πατρίδας τους, αφετέρου από την επαφή και αλληλεπίδραση με τις απόψεις, τις στάσεις, και τις εκφάνσεις της ζωής άλλων παραδοσιακών κοινοτήτων και λαϊκών πολιτισμικών ομάδων. Αναλυτικότερα, μεταξύ των άλλων, αναπτύσσονται ολόπλευρα γνωστικά (νέες γνώσεις, όψεις Λ.Π.), γλωσσικά (λεξιλόγιο), πολιτισμικά (διαπολιτισμική συνείδηση και ικανότητα), συναισθηματικά (θετικά/αρνητικά συναισθήματα -για ήρωες/ίδες-), σε επίπεδο δεξιοτήτων (κοινωνικές και επικοινωνιακές), αντιληπτικές ικανότητες (νόημα του κόσμου), κιναισθητικές (φαντασία, αισθητική) που προσδίδουν ικανοποίηση και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012).

Η μέγιστη αντιπροσώπευση όψεων του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου προκύπτει κυρίως στα «Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων», και στα Β.Μ. στο μάθημα της «Γλώσσας», της «Μελέτης του Περιβάλλοντος», της «Μουσικής» και της «Ιστορίας».

Από τις (10) κατηγορίες όψεων του Λ.Π. η Κατηγορία 8. «Παραδοσιακή Μουσική/Τραγούδια/Παιχνιδοτράγουδα/Όργανα/Χοροί» καλύπτει τη μεγαλύτερη έκταση σελίδων σε όλους τους τύπους σχολικών εγχειριδίων (Β.Δ., Β.Μ., Τ.Ε.) και ακολουθεί σε μέγεθος η Κατηγορία 2. «Ηθη-Έθιμα/Κάλαντα/Καλαντίσματα». Ειδικότερα, στα Τ.Ε. προκύπτει ιδιαίτερα χαμηλός αριθμός αναφορών στο Λ.Π..

Η ένταξη της υλικής και άυλης κληρονομιάς του Λ.Π. στις επιμέρους θεματικές ενότητες των εγχειριδίων Β.Μ., Β.Δ. και Τ.Μ. του δημοτικού σχολείου, από το 2006 έως σήμερα, φέρει περισσότερο τον τύπο της διασποράς και λιγότερο της κατάταξης και συστηματικής ενσωμάτωσης. Η συνθήκη αυτή συνθέτει την «εικόνα» μιας ικανοποιητικής παρουσίας του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια, ωστόσο προκύπτουν ερωτήματα ως προς την ουσιαστική διασύνδεση των στοιχείων του Λ.Π. με την εκπαίδευση των μαθητών/τριων, αποτέλεσμα που συνάδει με τα πορίσματα και άλλων συναφών ερευνών (Erciyes, 2010· Καραγιώργου 2018· Μπενέκος 2013).

Η δυνατότητα αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού Λ.Π. δεν προσφέρεται σε όλα τα μαθήματα και όλα τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Οι όψεις του Λ.Π. προφέρονται προς αξιοποίηση στον/στην εκπαιδευτικό, είτε ως πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό στο Β.Δ., είτε ως συμπληρωματικό στο Β.Μ. και Τ.Ε., γεγονός που οδηγεί σε περαιτέρω προβληματισμούς καθώς αποκλειστικά έκαστος/η εκπαιδευτικός φέρει την ευθύνη της επιλογής και αξιοποίησής του, χωρίς καμιά υποχρέωση.

Από την ανάλυση της ποσότητας (αριθμός σελίδων) αλλά και του περιεχομένου των αναφορών στα διδακτικά εγχειρίδια προκύπτει ότι στην Α' και τη Β' τάξη οι αναφορές στο Λ.Π. ήταν πλούσιες και ποικίλες ως προς το περιεχόμενο, ενώ στην ΣΤ' τάξη, αν και παρατηρείται μια αύξηση αριθμητική, στην πραγματικότητα τα μεγέθη αυτά είναι «πλασματικά». Πρόκειται για αξιοποίηση συμπληρωματικού φωτογραφικού/εποπτικού υλικού και επανάληψη ίδιων εθίμων, τα οποία δεν ενισχύουν ουσιαστικά την αξιοποίησή του (Καραγιώργου, 2018).

Σχετικά πρόσφατες μελέτες που αφορούν στην αξιοποίηση του Λ.Π. ως μια νέα διδακτική πρόταση (Κακάμπουρα, 2005· Σταθόπουλος, 2006· Μαρκαντωνάτου & Σαμπάνη, 2006· Αυδίκος, 1999· Nagar, 2015) συγκλίνουν με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δηλαδή ότι η ένταξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στα σχολικά εγχειρίδια και η επιστημονική/παιδαγωγική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στην αξιοποίηση του Λ.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με δεδομένη την αναγκαιότητα σύνδεσης του Λ.Π. με την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εμπλουτισμός των διδακτικών εγχειριδίων με όψεις του Λ.Π. μέσω μιας επιστημονικής προσέγγισης καθίσταται αναγκαίος. Σχολικά εγχειρίδια εμπλουτισμένα με υλικό, όχι μόνο από τον πνευματικό πολιτισμό και ειδικότερα από τη «Λαϊκή Λογοτεχνία» αλλά και από τον κοινωνικό βίο και την κοινωνική συγκρότηση, την εθιμολογία και τον υλικό πολιτισμό, μέσα από μια διαχρονική πορεία και συγχρονική θεώρηση θα βοηθήσει στην ουσιαστική επαφή των μαθητών/τρων με την λαϊκή πολιτιστική κληρονομιά. Η διατήρηση και η μεταφορά στοιχείων του πολιτισμού από μια εποχή σε μια άλλη είναι εφικτή έστω και αν πρόκειται για διαφορετικές εποχές (Μαρκαντωνάτου & Σαμπάνη, 2006) και η εκπαιδευτική κοινότητα θα αποκομίσει οφέλη αν προχωρήσει στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του Λ.Π..

Καταληκτικά, απαιτείται περαιτέρω μελέτη/έρευνα για την ένταξη και αξιοποίηση του Λ.Π. στα σχολικά εγχειρίδια της δημοτικής εκπαίδευσης, η οποία προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση και διαθεματικές / διεπιστημονικές προσεγγίσεις και εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό η έκταση και το βάθος της αξιοποίησής του (Atkinson, 2006) στη διδασκαλία, ο οποίος υποστηρίζει ότι, όταν θίγεται το θέμα του Λ.Π., χρειάζεται να επικεντρωνόμαστε όχι σε τόπους και αντικείμενα, ως συνήθως, αλλά σε μία πιο ανθρωπολογική αντιμετώπιση του αντικειμένου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά και έναν καιρό ... αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρβούνης, Μ. Γ. (1993). *Σύγχρονοι προσανατολισμοί της ελληνικής λαογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πορεία.
- Γκασούκα, Μ., & Φουλίδη, Ξ. (2012). *Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Κακάμπουρα, Ρ. (1999). «Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίηση της». Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμ.). *«Λαϊκή παράδοση και σχολείο»*, (σ.σ. 131-145). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2005). «Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – Μια διδακτική πρόταση». στο: *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τ. Β', Επιμ. Α. Τριλιανός, Ι. Καράμνηας, (σσ. 267-274). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών /Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ..
- Καραγιώργου, Αικ. (2018). Ο ρόλος των στελεχών διοίκησης και επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης στην προώθηση και αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στο δημοτικό σχολείο: μια πρώτη προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Κυριακίδης, Στ. (1946). *Γλώσσα και Λ.Π. των νεώτερων Ελλήνων*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων.
- Κυριακίδου - Νέστορος Αλ. (1965). Τα υφαντά Μακεδονίας και Θράκης. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικός Οργανισμός Ελληνικής Χειροτεχνίας.
- Μαρκαντωνάτου, Α. & Σαμπάνη, Σ. (2006). Η συμβολή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών, *Πρακτικά Ιου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση»*, Βόλος, 29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2006.

- Μπάδα, Κ. (1996). Για τον υλικό Πολιτισμό (18ος – 20ος αιώνας). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Ανακτήθηκε από http://users.uoi.gr/gramisar/prosopiko/bada/Bada_Panepistimiakes_Simioseis.pdf.
- Μπενέκος, Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση. Μορφωτική προσέγγιση. Εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδάνος.
- Μπενέκος, Δ. (2013). Λαογραφία και Εκπαίδευση: Τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και ο Λαϊκός Πολιτισμός. Στο Μ. Αλεξιάδης & Γ. Κούζας (Επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 1909-2009, 100 Χρόνια Ελληνικής Λαογραφίας, Πρακτικά Ημερίδας «Η έρευνα των λαϊκών διηγήσεων στον Ελληνικό και το Διεθνή χώρο», *Λαογραφία Δελτίον*, τ. ΜΒ΄(42)(2010-2012) (σσ. 657-672). Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμοι Ι, ΙΙ. Αθήνα: Πλειάδες – ΥΠΕ.Π.Θ. ΚτΠ – σ. 119.
- Σταθόπουλος, Γ. (2006). «Λαϊκός πολιτισμός στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο». Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/.
- Σταμάτης, Ε. (1968). *Γεωγραφία του Πολιτισμού*. Σχολικό εργχειρίδιο. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Τσιλιμένη, Τ. (2013). «Η αφήγηση ιστοριών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Ζητήματα εφαρμογής και ένα παράδειγμα», στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, (σσ. 451-476). Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

- Atkinson, P. W. (2006). Public Folklore in the Twenty-first Century: New Challenges for the Discipline. *Journal of American Folklore*, 119, (471), 5-18.
- Bowman, P. B. (2006). Standing at the Crossroads of Folklore and Education. *Journal of American Folklore*, 119, (471), 66-79.
- Christenson, J. (1976). Ethnic Folklore and the School Art Curriculum, *New York Folklore*; 2, (3), 177. New York, NY: ProQuest.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου μτφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μανράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, Μ. Φιλιπούλου μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Research Methods* (3rd edition, first published on 1970). London: Prentice Hall.
- Erciyes, U. G. (2010). Kulturdifferentes Verstehen: Eine Untersuchung zum Verstehen von Märchen und Bildergeschichten bei Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund. (*Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Augsburg, Γερμανία*). Ανακτήθηκε από το <http://d-nb.info/1008609188/34>.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, (Ν. Κυριαζή επιμ.). (Ε. Δημητριάδου μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nagar, D. (2015). *A Guide to Building School Culture Using Folklore Methods*. Ανακτήθηκε από <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/21498>.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Κ. Μιχαλοπούλου (επιμ.). (Β. Π. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO, Education for sustainable development <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education#>

ΦΑΡΟΙ ΩΣ ΣΥΜΒΟΛΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

Κακαρούχα Παρασκευή

Διδάκτωρ Τουρισμού – Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Περίληψη

Η μέχρι πριν μερικές δεκαετίες αυτονόητη σημασία των φάρων ως ναυτιλιακών βοηθημάτων περιορίζεται λόγω της διευρυνόμενης χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας στη διαχείριση των θαλάσσιων μεταφορών και επικοινωνιών. Ωστόσο, η αξία τους ως μέρους της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας χώρας προστατεύεται, διασώζεται και προβάλλεται από κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς, επιστημονικά/ερευνητικά ιδρύματα και την κοινωνία των πολιτών. Οι φάροι περικλείουν αναρίθμητους οικουμενικούς συμβολισμούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, τεχνολογικούς, οικολογικούς, ψυχολογικούς και θρησκευτικούς, αντιφατικούς αλλά και αλληλοσυμπληρωματικούς.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει την πολλαπλή σημειολογία των φάρων και να εξηγήσει τον πολιτισμικό χαρακτήρα τους, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα πρόσφατης ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, συζητώνται μερικά από τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου «φαρικών» λογοτεχνικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών, με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία, την πνευματικότητα και την αειφορία. Επίσης, διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης της αλληγορίας των φάρων στην εκπαίδευση και τον τουρισμό, όπως καταγράφηκαν μέσω συνεντεύξεων με άτομα εξοικειωμένα με το θέμα λόγω επαγγέλματος ή οικογενειακής βιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά: φαρολογία, φάροι, πολιτιστική κληρονομιά, λογοτεχνία, κινηματογράφος, σημειολογία, διαπολιτισμική επικοινωνία, πνευματικότητα, αειφορία

1. Εισαγωγή

Από την εποχή κατασκευής του αρχετυπικού Φάρου της Αλεξάνδρειας (3ος αι. π.Χ.), οι φάροι ανταποκρίνονται στην ανθρώπινη ανάγκη για επικοινωνία, ορθολογισμό, προσανατολισμό και ασφάλεια (MacDonald, 2018). Η πρόοδος της ναυτιλιακής τεχνολογίας επέφερε βαθμιαία μείωση της χρηστικής αξίας των φάρων ως βοηθημάτων για την πελαγοδρομία, την προσαιγιάλωση και την ακτοπλοΐα, παρόλο που η λειτουργία τους εκσυγχρονίσθηκε και αυτοματοποιήθηκε. Τα φαρικά κτήρια και συγκροτήματα που ανεγέρθηκαν μέχρι και πριν έναν αιώνα κατατάσσονται στα μνημεία νεώτερης πολιτιστικής – βιομηχανικής, αρχιτεκτονικής, ναυτικής – κληρονομιάς, ανάλογα με την ισχύουσα νομοθεσία σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Κακαρούχα, 2023).

Το υλικό και άυλο πολιτισμικό κεφάλαιο των φάρων προστατεύεται και αξιοποιείται στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο από αρμόδιους εθνικούς και τοπικούς φορείς, επιστημονικούς/ερευνητικούς οργανισμούς και εθελοντικές ομάδες, στο πλαίσιο δράσεων ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης, πολιτισμού και τουρισμού. Σε πολλές χώρες του εξωτερικού (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Ιταλία, Κροατία, Η.Π.Α.), σχετικές πρωτοβουλίες αναλαμβάνονται και από ιδιώτες. Στη χώρα μας, η συμμετοχή ιδιωτών, φυσικών και νομικών προσώπων, στη διάσωση και την προβολή των κτιστών παραδοσιακών φάρων δύναται να γίνεται με σύστημα αναδοχής, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και χωρίς αμοιβή (Ν. 4278/2014).

Η επίσημη ιστορία και, πολύ περισσότερο, η προφορική μνήμη επενδύουν και αναπλάθουν τη ζωή στους φάρους με νοσταλγία, ρομαντισμό και μυστήριο. Στη συλλογική συνείδηση, οι φάροι προκαλούν πολλαπλούς πανανθρώπινους συνειρμούς, οι οποίοι τους καθιστούν θελκτικούς για

επισκέπτες, ερευνητές και καλλιτέχνες. Ειδικότερα, η λογοτεχνική και η κινηματογραφική δημιουργία έχουν εμπνευσθεί διαχρονικά από την πληθωρική και πολυεπίπεδη αλληγορία των φάρων, η οποία έχει αποδοθεί σε έργα κάθε είδους (Moira, Kakaroucha & Mylonopoulos, 2023). Έτσι, επιβεβαιώνεται και ανανεώνεται το ενδιαφέρον δημιουργών και κοινού για τους φάρους, που κάθε άλλο παρά «παλιομοδίτικοι ή διακοσμητικοί» ('archaic or cosmetic' – Wade, 2021: 16) μπορούν να θεωρούνται. Η ορατότητα των φάρων μέσω της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου συμβάλλει στη διατήρηση της απτής και της συμβολικής παρακαταθήκης τους, που απειλείται σοβαρά από βανδαλισμούς, περιβαλλοντικές πιέσεις και την αναπόφευκτη φθορά του χρόνου, ιδίως μετά την απομάκρυνση του έμψυχου δυναμικού τους (Κακαρούχα, 2023).

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη σημειολογία των φάρων ως συστατικό της πολιτισμικής οντολογίας τους, εστιάζοντας σε λογοτεχνικά κείμενα και κινηματογραφικές ταινίες που τοποθετούνται στο φαρικό πεδίο. Πρόκειται για νοηματοδοτήσεις που αποτυπώνονται σε πρόσφατη ποιοτική έρευνα και σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την πνευματικότητα και την αειφορία. Η εργασία καταλήγει σε προτάσεις για ενσωμάτωση της αλληγορίας των φάρων στην εκπαίδευση και τον τουρισμό, βάσει συνεντεύξεων που παραχώρησαν άτομα που συνδέονται με τους φάρους επαγγελματικά ή μέσω της οικογενειακής παράδοσής τους (Κακαρούχα, 2023).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η επιστημονική έρευνα σχετικά με την ιστορία, την αρχιτεκτονική, το τοπίο, την πολυσημία και την εν γένει πολιτισμική αξία των φάρων έχει αναπτυχθεί μετά την αυτοματοποίηση ή/και τον παροπλισμό τους (τέλη 20ού αιώνα), όταν δηλαδή άρχισε να γίνεται αντιληπτός ο κίνδυνος της αλλοίωσης ή/και της απώλειας των υλικών και άυλων χαρακτηριστικών τους, λόγω και της εγκατάλειψής τους από τους φανοφύλακες. Πολλές από τις σχετικές δημοσιεύσεις προέρχονται από τον κλάδο των εφαρμοσμένων θετικών επιστημών και συνήθως επικεντρώνονται στη συντήρηση, την ανακατασκευή και την αξιοποίηση συγκεκριμένων κτισμάτων (π.χ. Kim, 2011· Warke, Smith & Lehane, 2011· Tomaszewska, Drozdowska & Szafranski, 2020). Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, οι μελέτες εστιάζουν στην ιδιότυπη κοινωνική συνθήκη εργασίας και διαβίωσης στους φάρους, σε ιστορικές πληροφορίες, γεγονότα και πρόσωπα με σημαντικό έργο (Iwasaki, 1990· Adler, 2014· Blouin, 2022· Roseman, 2022), στη μετανεωτερική χρήση των φάρων για πολιτιστικούς και τουριστικούς σκοπούς (π.χ. Azevedo, 2018· MacDonald, 2018· Chylińska, 2021· Moira, Kakaroucha & Mylonopoulos, 2021· Gomółka, 2022) ή στην κριτική θεώρηση δημοφιλών λογοτεχνικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών που αναφέρονται σε φάρους (π.χ. Viola, 2000· Brown, 2009· Felin, 2022· Hayward, 2022· Dreyer, 2023· Hoar & Tisnawijaya, 2023). Μολονότι οι ερευνητικές εργασίες με αντικείμενο τους φάρους πληθαίνουν τα τελευταία χρόνια, η «φαρολογία» δεν συνιστά αυτοτελή επιστημονικό κλάδο ή οριοθετημένη επιστήμη (Κακαρούχα, 2023).

Οι περισσότερες από τις δημοσιευμένες εργασίες, αποκρυπτογραφώντας αποσπασματικά ή στοχευμένα τις συμπαραδηλώσεις της λέξης «φάρος», αναφέρονται σε θετικά φορτισμένες έννοιες και ανθρώπινες αρετές, όπως η αλληλεγγύη, η υπομονή, η αυτοπειθαρχία, η φυσική και ψυχική ανθεκτικότητα, η ελπίδα, η σύνδεση με τον εαυτό, τη φύση και τον πνευματικό κόσμο, ανεξαρτήτως πίστης ή θρησκείας. Από τον μακρύ κατάλογο των αντιφατικών και αλληλοσυμπληρωματικών ερμηνειών που έχουν επιχειρηθεί για τους φάρους, τους ανθρώπους τους και το τοπίο που τους περιβάλλει, η παρούσα εργασία εξετάζει εκείνες που αφορούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία, την πνευματικότητα και την αειφορία. Η ανάλυση βασίζεται στους ορισμούς των Durant & Shepherd (2009), Tanyi (2002) και Scoones (2007), αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, οι Durant & Shepherd (2009) αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως συνάντηση μεταξύ φορέων διαφορετικής κουλτούρας, που καθορίζεται από τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις κάθε πλευράς, ανάλογα με

ταυτοτικούς παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η μόρφωση, η ιδεολογία, η εθνικότητα, ο τόπος, η θρησκεία κ.ά. Η πνευματικότητα ορίζεται από την Tanyü (2002) ως αναζήτηση προσωπικού υπαρξιακού νοήματος, που συνήθως εκφράζεται με εκλεκτικές θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές, στοχεύοντας στην προσέγγιση της βέλτιστης εκδοχής του εαυτού και την αυτοπραγμάτωση. Τέλος, ο Scoones (2007) αναγνωρίζει τη ρευστότητα και την οριακότητα της έννοιας «αειφορία» (ή «βιωσιμότητα», όπως εσφαλμένα μεταφράζεται και χρησιμοποιείται ως συνώνυμο ο όρος ‘sustainability’), για να τη συνδέσει με την αντιμετώπιση κρίσιμων περιβαλλοντικών ζητημάτων (π.χ. αποδάσωση, απώλεια βιοποικιλότητας, υπερπληθυσμός, κλιματική αποσταθεροποίηση) από την επιστήμη με την πολιτική, που συνομιλούν για την εξεύρεση και την εφαρμογή αποδοτικών λύσεων.

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταξύ του 2020 και του 2023, σε τρία στάδια και στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής). Η στοχοθεσία της διατριβής είναι ευρύτατη και υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εργασίας.

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας, συγκεντρώθηκε και αποδελτιώθηκε η σχετική βιβλιογραφία, προκειμένου να εντοπισθούν οι αναφορές που σχετίζονται με τα υπό διερεύνηση θέματα. Παράλληλα, έγιναν η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών, για να ακολουθήσει η δεύτερη φάση, αυτή της ανάλυσης περιεχομένου. Στην τελική φάση, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με πρόσωπα που έχουν αναδείξει τους ελληνικούς φάρους μέσα από το έργο τους, με στόχο να διερευνηθούν οι σημασιοδοτήσεις και οι προτάσεις τους σχετικά με την αξιοποίηση του συμβολικού κεφαλαίου των φάρων στην εκπαίδευση και τον τουρισμό.

Η αναζήτηση «φαρικών» λογοτεχνικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών βασίστηκε στη χρήση κριτηρίων (λέξεων-κλειδίων), όπως «φάρος» και «φαροφύλακας», στα ελληνικά και τα αγγλικά. Στην πορεία, φάνηκε ότι πολλά δείγματα και από τις δύο κατηγορίες δεν περιέχουν σχετικούς όρους στον τίτλο τους, όπως επίσης ότι εμφανίζουν φάρους σε εξώφυλλα (βιβλία) και προωθητικές αφίσες (ταινίες), ελκύνοντας με ένα ισχυρό σύμβολο την προσοχή δυνητικών ενδιαφερομένων. Συνολικά, έγινε ανάγνωση και ανάλυση ενενήντα ελληνικών και μεταφρασμένων στα ελληνικά μυθιστορημάτων, συλλογών διηγημάτων και ποιημάτων. Από αυτά, το παλαιότερο είναι ‘The Lighthouse’ (Edgar Allan Poe, 1849), ενώ το πιο πρόσφατο είναι ‘The lamplighters’ (Emma Stonex, 2021). Ο εντοπισμός ταινιών έγινε κυρίως στη Διαδικτυακή Βάση Ταινιών (Internet Movie Database – IMDb), με τη χρήση των όρων ‘lighthouse’ (581 αποτελέσματα), ‘beacon’ (54 αποτελέσματα) και ‘lightkeeper’ (68 αποτελέσματα), τα οποία ανιχνεύθηκαν σε τίτλους και περιλήψεις. Η παλαιότερη ταινία που βρέθηκε στη Βάση είναι το ‘Price of Treachery’ ή ‘The Lighthouse Keeper’s Daughter’ (1914), ενώ η παραγωγή ταινιών με την ίδια θεματολογία ή αναφορά στη φαρική αλληγορία συνεχίζεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ταινίες αντιπροσωπεύουν σχεδόν όλα τα είδη (π.χ. για παιδιά, για όλη την οικογένεια, κωμωδία, δράμα, περιπέτεια, νουάρ, επιστημονικής φαντασίας). Από αυτές, μελετήθηκαν σαράντα δύο, δηλαδή όλες όσες ήταν προσπελάσιμες κατά την περίοδο διεξαγωγής της πρώτης φάσης της έρευνας. Η παλαιότερη είναι το ‘The Lighthouse by the Sea’ (1924), σε σενάριο Darryl F. Zanuck και σκηνοθεσία Malcolm St. Clair & Clarence Kolster, ενώ η πιο πρόσφατη είναι το ‘Riverdance: The Animated Adventure’ (2021), σε σενάριο Dave Rosenbaum & Tyler Werrin και σκηνοθεσία Eamonn Butler & Dave Rosenbaum.

Τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνα είναι εν ενεργεία και εν αποστρατεία φαροφύλακες, συγγενείς φαροφυλάκων, στελέχη της Υπηρεσίας Φάρων και επαγγελματίες που έχουν συμπεριλάβει στο έργο τους αναφορές σε φάρους. Η επιλογή τους έγινε με γνώμονα την επαγγελματική τους ιδιότητα και την εν γένει ενασχόληση και εξοικείωσή τους με το πεδίο των φάρων, αλλά και την προθυμία τους να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τα υπό μελέτη ζητήματα. Συνεντεύξεις παραχώρησαν δέκα εν ενεργεία και πέντε εν αποστρατεία φαροφύλακες,

οκτώ ενήλικες συγγενείς φαροφυλάκων, τρία (πολιτικά και στρατιωτικά) στελέχη της Υπηρεσίας Φάρων, τέσσερις λογοτέχνες, ένας φωτογράφος, ένας ζωγράφος, ένας αρχιτέκτονας και ένας πρώην Διοικητής της Υπηρεσίας Φάρων, γνωστός σκιτσογράφος και συγγραφέας βιβλίων αφιερωμένων στην ιστορία του Ελληνικού Φαρικού Δικτύου. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, γι' αυτό δημιουργήθηκε μία δεξαμενή κοινών ερωτήσεων που απευθύνθηκαν σε όλους, οι οποίες αφορούσαν σε θέματα, όπως ο συμβολισμός των φάρων, η πολιτιστική και τουριστική αξιοποίησή τους, η εκπαίδευση και ο ρόλος των φαροφυλάκων κ.ά. Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων απέδωσε αποτελέσματα συγκρίσιμα με εκείνα που αναδείχθηκαν από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία και τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η αποδελτίωση της βιβλιογραφίας (α' ερευνητική φάση) σχετικά με τις τρεις υπό μελέτη διαστάσεις-ερμηνείες για τους φάρους απέδωσε αξιόλογα ευρήματα. Ενδεικτικά:

α) Σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, βρέθηκε ότι οι φάροι λειτουργούν ως «αγγελιοφόροι που αναγγέλλουν την άφιξη» ('a herald of arrival') (Kothari, 2020: 64) για όλους ανεξαιρέτως τους ναυτικούς και τους ταξιδιώτες που αναζητούν ασφάλεια, οικειότητα και προορισμό (Byrne, 2015), αναγνωρίσιμα σημεία συνάντησης και καταφυγής για μετανάστες και πρόσφυγες (Başgac, 2019), πεδία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίου μετασχηματισμού για αυτόχθονες πληθυσμούς και κατακτητές-αποικιοκράτες (Keys & Kerhove, 2019), κόμβοι συνεργασίας για μέλη οικογενειών, συνοχής για τοπικές κοινότητες και διασύνδεσής τους με την κεντρική διοίκηση (Παπαγεωργίου, 2019), χώροι ανάδυσης νέων κοινωνικών ρόλων και κωδίκων επικοινωνίας για γυναίκες και παιδιά (Adler, 2014), αυτόπτες μάρτυρες της πολιτιστικής πορείας κάθε τόπου και ολόκληρης της ανθρωπότητας (Bampa, 2015), ζώντα μνημεία-τοπόσημα και διαγενεακοί σύνδεσμοι (Nader, 2003).

β) Αναφορικά με την πνευματικότητα, οι φάροι υπαινίσσονται τη συνύπαρξη και αναμέτρηση σώματος και πνεύματος, τη μοναχική σύνδεση του συνειδητού με το μη συνειδητό και την επώδυνη αυτεπίγνωση μέσω της επαφής με το συλλογικό ασυνείδητο (Kim, 2013). Τα φώτα των φάρων, σύμφωνα με τη χριστιανική και την εβραϊκή παράδοση, παραπέμπουν στη γέννηση, καθώς και στη λαμπρότητα της ζωής, της βάπτισης, της ανάστασης (Kosloski, 2017). Το σπειροειδές κλιμακοστάσιο υποδηλώνει τη χωροχρονική εξέλιξη της ελικοειδούς ροής που παρατηρείται στη φύση, την κατακόρυφη κίνηση, αλλά και την αναπόφευκτη μετάβαση στο επέκεινα (Nader, 2003· Azevedo, 2018).

γ) Με όρους αειφορίας, οι φάροι γίνονται αντιληπτοί ως ανακουφιστικά προϊόντα της ανθρώπινης διάνοιας και αρχιτεκτονικά αντίδοτα στη σύγχυση και την αγωνία που προκαλούν οι διαρκείς εναλλαγές της φύσης (Nader, 2003). Είναι συνήθως κατασκευασμένοι με παραδοσιακές τεχνικές και από επιτόπια υλικά (περιορισμένο μεταφορικό περιβαλλοντικό αποτύπωμα), ενώ αποτρέπουν ατυχήματα που θα μπορούσαν να επιβαρύνουν θαλάσσια και παράκτια οικοσυστήματα (Barkham, 2008). Ισορροπούν ανάμεσα σε φυσικές και ανθρωπογενείς κλίμακες, συνιστώντας υπόδειγμα βιώσιμης διαχείρισης και αρμονίας με το περιβάλλον (Steil, 2010). Πολλές από τις τοποθεσίες φάρων αποτελούν καταφύγια άγριας ζωής και συστήματα σπάνιας βιοποικιλότητας (Greatlighthouses, n.d.), προκαλώντας δέος και δέσμευση απέναντι στη φύση (Steil, 2010).

Από το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων και των κινηματογραφικών ταινιών που μελετήθηκαν (β' ερευνητική φάση), στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ένα κείμενο και μία ταινία για κάθε νοηματοδότηση των φάρων (διαπολιτισμική επικοινωνία, πνευματικότητα, αειφορία) χάριν οικονομίας. Καθεμία από τις αναφερόμενες περιπτώσεις βιβλίων και ταινιών επιδέχεται βεβαίως πολλές διαφορετικές «αναγνώσεις», ωστόσο επιλέγονται τα νοήματα που είναι περισσότερο ευδιάκριτα ή κυρίαρχα στο σύνολο κάθε «κειμένου».

α) Διαπολιτισμική επικοινωνία

Στο μυθιστόρημα του Hernan Neira «Οι Ναυαγοί» (τίτλος πρωτοτύπου: 'Ameland', 2004), ένας νεαρός φαροφύλακας διορίζεται σε ένα δυσπρόσιτο νησί. Ο φάρος είναι το μοναδικό κτίσμα - σημείο πολιτισμού και το μόνο μέσο σύνδεσης με την ηπειρωτική χώρα για μια κοινωνία ναυαγών που έχει καθιερώσει πρωτόγονα ήθη και έθιμα. Ο φαροφύλακας βιώνει έντονη μοναξιά και απογοήτευση, ενώ συχνά αμφιβάλλει για την αξία του φάρου και της εργασίας του σε μια θάλασσα χωρίς πλοία. Ο φάρος γίνεται σταδιακά για τον ίδιο και τη σύντροφό του ένας κόσμος αυτόνομος στο εσωτερικό του, παρατηρητήριο άγριας φύσης, σύνορο που χωρίζει το νησί σε δύο ζώνες, οχυρό απέναντι στους εχθρικούς κατοίκους που αντιμετωπίζουν καθετί ξένο ως απειλή.

Η ταινία «Τα δελφινάκια του Αμβρακικού» (1993), σε σενάριο και σκηνοθεσία Ντίνου Δημόπουλου (βλ. και ομότιτλο βιβλίο του), μεταφέρει στιγμιότυπα από τη ζωή παιδιών στο «Κοχύλι» (Κόπρανα Άρτας), όπου ζουν ή/και παραθερίζουν. Ο φάρος δημιουργεί ένα γοητευτικό σκηνικό, κεντρίζει τη φαντασία, ορίζει το σημείο συνάντησης, συνεργασίας και ονειροπόλησης, αποτελεί προορισμό στον βηματισμό των παιδιών προς την ωριμότητα και τη γνωριμία τους με έναν κόσμο ενηλίκων γεμάτο αβεβαιότητες και, συχνά, ακατανόητες και ανήθικες αποφάσεις. Η φιλία, η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η γενναιοδωρία, αλλά και η προκατάληψη, η φοβία, η σκληρότητα, ο στιγματισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός που προκαλούνται από την αμάθεια, προβάλλονται περίτεχνα με φόντο τον φάρο.

β) Πνευματικότητα

Η Jeanette Winterson, με το βιβλίο της «Πες μου μια ιστορία» (τίτλος πρωτοτύπου: 'Lighthousekeeping', 2005), αφηγείται την περιπλάνηση μιας νεαρής φαροφύλακα και την προσπάθειά της να ορίσει την ταυτότητά της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο οπισθόφυλλο *«Το μυθιστόρημα είναι μια διαδρομή μέσα στα δικά μας δωμάτια που κατοικούμε κρυφά και τους φάρους στους οποίους προσπαθούμε να φτάσουμε»*. Η πρωταγωνίστρια επιδιώκει μέσα από αντιθέσεις και αντιφάσεις τη σύνθεση των εσωτερικών της ψηφίδων, με τη βοήθεια των αφηγήσεων του φαροφύλακα-μέντορα. Καταλήγει εκτιμώντας την αξία της σιωπής, που, σαν το φως, επιτρέπει στο νόημα να αναδυθεί.

Στην ταινία 'The Light Between Oceans' (2016), βασισμένη στο ομότιτλο μυθιστόρημα της M.L. Stedman (2012) και σε σενάριο και σκηνοθεσία του Derek Cianfrance, ο φάρος Ιανός αποτελεί το σκηνικό όπου αντιμετωπίζονται σοβαρά ηθικά διλήμματα. Όπως ο Ιανός κατά τη μυθολογία είχε δύο όψεις, έτσι παρουσιάζονται στην ταινία η αλήθεια και η δικαιοσύνη. Ο Ιανός συμβολίζει κάθε νέα αρχή και, για τον πρωταγωνιστή, την επανανοηματοδότηση της ζωής μετά τον τραυματισμό του στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Το φως του φάρου δηλώνει την ψυχική καθαρότητα και την εντιμότητα του φαροφύλακα, ο οποίος με ζήλο προστατεύει τον φάρο, αλλά και με συνέπεια μεριμνά να ισορροπήσει ανάμεσα στα συναισθήματα αφοσίωσης για τη σύζυγό του και τις ηθικές αξίες του.

γ) Αειφορία

«Η αγριόχηννα» του Paul Gallico (τίτλος πρωτοτύπου: 'The Snow Goose', 1941) αποτελεί ένα αντιπολεμικό και οικολογικό κείμενο, γραμμένο για παιδιά 9-12 ετών. Ο γεμάτος ανιδιοτελή αγάπη για τους ανθρώπους και τη φύση πρωταγωνιστής ζει απομονωμένος στον ιδιόκτητο φάρο του. Γίνεται ο ίδιος φιλόξενος και ευσπλαχνικός «φάρος» για στρατιώτες και αποδημητικά πουλιά, που βρίσκουν περίθαλψη στην περιοχή του. Ο φάρος καταρρέει μετά από έναν αεροπορικό βομβαρδισμό και ο ήρωας πεθαίνει. Απομένουν τα ερείπια του κτηρίου, για να θυμίζουν ότι κάποτε υπήρξε εκεί ανθρώπινη παρουσία και ένα σημαντικό οικοσύστημα, πριν τα όρια στεριάς - θάλασσας εξαφανισθούν.

Με ανάλογο, οικολογικό και αντιπολεμικό, υπόβαθρο είναι η ταινία 'Cold Skin' (2017), σε σενάριο του Jesús Olmo και σκηνοθεσία του Xavier Gens. Η υπόθεση της ταινίας διαδραματίζεται σε έναν απομονωμένο φάρο, που δηλώνει τη σφοδρή και επικίνδυνη ανθρώπινη επιθυμία για κυριαρχία στη φύση και εξόντωση του συνανθρώπου. Ένας νεαρός μετεωρολόγος καταφεύγει στο νησί, επιζητώντας ηρεμία μακριά από τα δεινά που προμηνύει η έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Κατά την άφιξή του, έρχεται αντιμέτωπος με τερατόμορφα αμφίβια πλάσματα, αλλά και

τον εγωπαθή και υστερόβουλο φαροφύλακα, ο οποίος προσπαθεί να καθυποτάξει και να αφανίσει ολόκληρο τον πληθυσμό των αλλόκοτων πλασμάτων. Ο φάρος μεταμορφώνεται σε πεδίο εξαγνισμού και εύρεσης της ποθούμενης γαλήνης για τον νεαρό, που μάχεται σθεναρά υπέρ της συμφιλίωσης ανθρώπου και φύσης.

Η αποδελτίωση των συνεντεύξεων (γ' ερευνητική φάση) ανέδειξε διάφορες θεματικές κατηγορίες αναφορικά με την υποκειμενική αντίληψη του φαρικού συμβολισμού, που φαίνεται να μη διαφέρουν ουσιαστικά από τις νοηματοδοτήσεις που εντοπίζονται στην επιστημονική βιβλιογραφία ή στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική δημιουργία. Παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας ή/και στην οπτική και το επίπεδο ανάλυσης των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν (βιβλιογραφία, λογοτεχνία, κινηματογράφος), επιβεβαιώνονται η οικουμενικότητα και η δυναμική των φάρων ως συμβόλων. Εστιάζοντας στις έννοιες που αναλύονται στην παρούσα εργασία, σημειώνουμε τα εξής:

α) Διαπολιτισμική επικοινωνία

Σύμφωνα με τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι εγγενές και αυταπόδεικτο γνώρισμα της λειτουργίας των φάρων. Στο παρελθόν, χρειαζόταν να συνυπάρξουν και να συνεργασθούν στον ίδιο χώρο φαροφύλακες με διαφορετική καταγωγή, αλλά και μέλη των οικογενειών τους. Επίσης, ήταν απαραίτητο να αναπτύξουν κώδικες επικοινωνίας με τις Αρχές, την κοντινή κοινότητα και, οπωσδήποτε, με πληρώματα διερχόμενων πλοίων ή/και ανθρώπους που βρίσκονταν σε κίνδυνο. Από τις πιο χαρακτηριστικές δηλώσεις-μεταφορές είναι εκείνη που αναφέρεται στην ανθρώπινη αγωνία για την κατάκτηση της γνώσης, η οποία (πρέπει να) διαχέεται για το κοινό συμφέρον, χωρίς αποκλεισμούς, ενάντια σε κάθε μορφής σκοταδισμό. Εξάλλου, αναγνωρίζεται το «πανθηρσκευτικό» περιεχόμενο των φάρων, που τους καθιστά «πιο ιερούς από τις εκκλησίες», αφού φωτίζουν, καθοδηγούν και περιθάλπουν οποιονδήποτε χρειάζεται αρωγή.

β) Πνευματικότητα

Οι φάροι αντιμετωπίζονται ως καταφύγια για το μυαλό και την ψυχή, ως χώροι επικοινωνίας με τον εαυτό, τη φύση και τον Θεό. Η μοναξιά, σε συνδυασμό με το άσπιλο τοπίο τους, δημιουργεί αφορμές για ενδοσκόπηση, μελέτη και καλλιτεχνική έκφραση. Ο πολυήμερος αποκλεισμός, σύμφωνα με συνεντευξιαζόμενους, τονώνει τη δημιουργικότητα και ωθεί σε αυτοσχεδιασμούς για την αντιμετώπιση καθημερινών πρακτικών ζητημάτων, σχεδόν υποχρεώνοντας τους φαροφύλακες να υπερβούν τον εαυτό τους, αλλά και να εκτιμήσουν την έννοια του χρόνου, την αξία της ζωής και την ομορφιά του φυσικού περιβάλλοντος.

γ) Αειφορία

Τα πρόσωπα που παραχώρησαν συνεντεύξεις θεωρούν τους φάρους μνημεία ανθεκτικά ενάντια σε φυσικές καταστροφές και πρότυπα λειτουργίας για την επίτευξη περιβαλλοντικής αειφορίας, λόγω της αρμονικής ένταξής τους στις τοποθεσίες, αλλά και της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας για τη λειτουργία τους. Ενδεικτικά αναφέρθηκε ότι υπάρχουν φάροι σε προστατευόμενες περιοχές, που δεν εμποδίζουν τις φυσικές διεργασίες. Οι φάροι, σύμφωνα με την έρευνα, έχουν οικολογική, ανθρωπιστική και οικονομική χρησιμότητα, αφού προστατεύουν το περιβάλλον, ανθρώπους και αγαθά αποτρέποντας ατυχήματα.

5. Συμπεράσματα

Οι φάροι φέρουν ισχυρό οικουμενικό συμβολισμό, ο οποίος ερμηνεύεται από την επιστημονική κοινότητα και αποτυπώνεται στη λογοτεχνική και κινηματογραφική δημιουργία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το ανεκτίμητο συμβολικό κεφάλαιο των φάρων μπορεί να μετουσιωθεί σε εκπαιδευτικές-πολιτιστικές και τουριστικές δράσεις μικρής κλίμακας, δηλαδή ανάλογης της φέρουσας ικανότητας των κτηρίων, οι οποίες θα συμβάλλουν στη διατήρηση των φάρων ως μνημείων και συμβόλων.

Έννοιες, αρχές και αξίες, όπως η διαπολιτισμική επικοινωνία, η πνευματικότητα και η αειφορία, μπορούν να προωθηθούν και καλλιεργηθούν ενταγμένες σε προγράμματα εκπαίδευσης και τουρισμού που έχουν ως αφετηρία και επίκεντρο τους ίδιους τους φάρους ή έργα λογοτεχνίας και κινηματογράφου (ή άλλων μορφών τέχνης) που αναφέρονται στο φαρικό τοπίο.

Βασικές προϋποθέσεις για την ουσιαστική αξιοποίηση της αλληγορίας των φάρων θεωρούνται ο εκσυγχρονισμός και η ανάπτυξη της εξωστρέφειας της αρμόδιας Υπηρεσίας, η εκπαίδευση των φανοφυλάκων σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στον τομέα της πολιτιστικής διαχείρισης των φάρων, καθώς και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (κεντρικής και τοπικής διοίκησης, κοινωνίας των πολιτών, εκπαιδευτικής κοινότητας, επιχειρηματιών τουρισμού κ.ά.) στον σχεδιασμό και την υποστήριξη τέτοιων πρωτοβουλιών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Κακαρούχα, Π. (2023). *Οι ελληνικοί παραδοσιακοί φάροι ως πολιτισμικό και τουριστικό κεφάλαιο*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.
<http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-5017>
- Παπαγεωργίου, Γ. (2019). *Ελληνικοί Πέτρινοι Φάροι*. Αθήνα: ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ Α.Β.Ε.Ε.

Ξενόγλωσση

- Adler, M.C. (2014). To the Rescue: Picturing Ida Lewis. *Winterthur Portfolio*, 48(1), 75-104.
<https://doi.org/10.1086/676321>
- Azevedo, A. (2018). Lighthouse tourism: is there a “dark” side?. *International Journal of Tourism Cities*, 4(1), 54-67. <https://doi.org/10.1108/IJTC-03-2017-0019>
- Bampa, T. (2015). Lighthouse as a travel destination. Alternative choice, authentic experience. *1st International Conference on Experiential Tourism*. 9-11 October 2015, Santorini Island, Greece.
- Barkham, P. (2008). Light fantastic. Available at: www.theguardian.com/travel/2008/jul/15/1
- Başağac, Ö. (2019). *Conservation of lighthouses as a part of maritime heritage: the case of lighthouses in Aegean Coast, Turkey*. Doctoral Thesis. Graduate School of Natural and Applied Sciences, Middle East Technical University, Turkey.
- Batinić, I. (2013). Croatian lighthouses – a new tourist attraction of the Adriatic. *Journal of Process Management and New Technologies*, 1(3), 90-93.
- Blouin, K. (2022). Storying early Alexandria: occluded histories, colonial fantasies. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 65(1), 42-54. <https://doi.org/10.1093/bics/qbac003>
- Brown, P.T. (2009). Relativity, Quantum Physics, and Consciousness in Virginia Woolf’s ‘To the Lighthouse.’ *Journal of Modern Literature*, 32(3), 39-62.
<http://www.jstor.org/stable/25511818>
- Byrne, A. (2015). The history of lighthouses. *The Australian Library Journal*, 64(3), 209–216.
- Chylińska, D. (2021). Lighthouses as traditional coastal landscape heritage and the basis for lighthouse tourism development: the case of Poland. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 19(3), 315-344. <https://doi.org/10.1080/14766825.2019.1700991>
- Dreyer, C.J. (2023). (Eco)horror of Masculinity: Confronting Abject Nature in the Films of Robert Eggers. *Southern Communication Journal*, 88(5), 454-465.
<https://doi.org/10.1080/1041794X.2023.2190605>
- Durant, A., & Shepherd, I. (2009). ‘Culture’ and ‘Communication’ in Intercultural Communication. *European Journal of English Studies*, 13(2), 147-162.
<https://doi.org/10.1080/13825570902907185>

- Felin, E. (2022). Faith and Fabrication in 'To the Lighthouse': Virginia Woolf's Table-Cloth(s). *Journal of Modern Literature*, 45(3), 39-52. <https://doi.org/10.2979/jmodelite.45.3.04>
- Gomółka, M. (2022). Geometric forms in landscape – lighthouses. *Space & Form*, 49, 135-156. <http://doi.org/10.21005/pif.2022.49.D-01>
- Greatlighthouses (n.d.). Sanctuaries on our Shores. The environment around our lighthouses is a sanctuary for wildlife wet, winged and woolly. Available at: www.greatlighthouses.com/stories/sanctuaries-on-our-shores
- Hayward, P. (2022). Merlerium: Mermaids, mythology, desire and madness in Robert Eggers' 'The Lighthouse' (2019). *Shima*, 16(2), 197-213. 10.21463/shima.111
- Hoar, M., & Tisnawijaya, C. (2023). 'The Lighthouse' movie: domination, subjugation, and exploitation. *Journal of Language and Literary Studies*, 6(1), 51-64. <https://doi.org/10.18860/prdg.v6i1.20546>
- Iwasaki, H. (1990). A family of the "lighthouse engineers" Stevenson Thomas Stevenson-Civil Engineer. *Historical Studies in Civil Engineering*, 10, 151-162.
- Keys, C., & Kerhove, R. (2019). 'Lighthouse communities' and Indigenous-settler cultural entanglements: the early architectural history of southern Queensland's Lighthouses and Pilot Stations. *Queensland History Journal*, 24(2), 213-229.
- Kim, D. (2011). Saving national heritage: cost-benefit analysis for policy alternatives of protecting Cape Hatteras Lighthouse in North Carolina. *Journal of Safety and Crisis Management*, 1(1), 17-34.
- Kim, Y.R. (2013). The Lighthouse: A Guide for the Journey. *Symbols and Sandplay Therapy*, 4(2), 65-69.
- Kosloski, P. (2017). Lighthouses, an ancient symbol of Christianity. Available at: <https://bit.ly/3BcnbOq>
- Kothari, U. (2020). Between the land and the sea. Refugee experiences of the lighthouse as a real and symbolic border. *Borderlands Journal*, 19(1), 63-87. <https://doi.org/10.21307/borderlands-2020-004>
- MacDonald, S.M. (2018). Sentinels by the sea: keeping as an alternative tourism performance. *Text and Performance Quarterly*, 38(1/2), 19-37. <https://doi.org/10.1080/10462937.2018.1457172>
- Moira, P., Kakaroucha, P., & Mylonopoulos, D. (2021). Lighthouse Tourism: Suggestions for an Innovative and Sustainable Use of the Greek Traditional Lighthouses. *International Journal of Hospitality & Tourism Studies (IJHTS)*, 2(2), 135-142. <https://doi.org/10.31559/IJHTS2021.2.2.4>
- Moira, P., Kakaroucha, P., & Mylonopoulos, D. (2023). Lighthouses, literature and tourism. The Greek case. *Dos Algarves: Tourism, Hospitality and Management Journal, Special Issue - Tourism & Arts*, 43, 31-47. <https://doi.org/10.18089/DAMeJ.2023.43.2>
- Nader, K. (2003). *The end of a Lighthouse*. Master Thesis. Rice University, Houston, Texas, USA.
- Roseman, S.R. (2022). Lightkeeping and Family-Making. In Neis, B., Murray, C., & Spinks, N. (Eds.), *Families, mobility, and work* (pp. 285-303). Memorial University Press.
- Scoones, I. (2007). Sustainability. *Development in Practice*, 17(4/5), 589-596. <https://doi.org/10.1080/09614520701469609>
- Steil, L. (2010). Metaphysical Archaeology of Lighthouses (Part I). *American Arts Quarterly*, 27(2), 1-8.
- Tanyi, R.A. (2002). Towards clarification of the meaning of spirituality. *Journal of Advanced Nursing*, 39(5), 500-509. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02315.x>
- Tomaszewska, A., Drozdowska, M., & Szafranski, M. (2020). Material Parameters Identification of Historic Lighthouse Based on Operational Modal Analysis. *Materials*, 13(17), 3814. <https://doi.org/10.3390/ma13173814>

- Viola, A. (2000). Fluidity versus muscularity: Lily's dilemma in Woolf's 'To the Lighthouse'. *Journal of Modern Literature*, 24(2), 271-289. <https://doi.org/10.1353/jml.2000.0047>
- Wade, C.H. (2021). Philadelphia's last lighthouse: The light at Turtle Rock and a reconsideration of "obsolete" landmarks as built heritage. *The Pennsylvania Geographer*, 59(1), 2-21.
- Warke, P.A., Smith, B.J., & Lehane, E. (2011). Micro-environmental change as a trigger for granite decay in offshore Irish lighthouses: implications for the long-term preservation of operational historic buildings. *Environmental Earth Sciences*, 63, 1415-1431. <https://doi.org/10.1007/s12665-010-0662-8>

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΑΝΕΡΓΩΝ ΜΕΣΩ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΚΑΙ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Σπυριδάκη Αικατερίνη
Υποψήφια διδάκτορας
Παπαδακάκη Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΛΜΕΠΑ
Βασιλάκης Κωνσταντίνος
Καθηγητής ΕΛΜΕΠΑ
Μαρκάκης Γεώργιος
Καθηγητής ΕΛΜΕΠΑ

Περίληψη

Στην εποχή μας, υπάρχει μια συνεχώς αυξανόμενη ανεργία, μια υποαπασχόληση ή ετεροαπασχόληση και γενικά μη ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές των εργαζομένων. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μερικά από τα αποτελέσματα της συμβολής του e-mentoring μίας διαδικτυακής πλατφόρμας (<https://mentoring.sw.hmu.gr>), που σχεδιάστηκε από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ. για λογαριασμό της Περιφέρειας Κρήτης. Σκοπός της πλατφόρμας είναι η παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης και η δημιουργία ευκαιριών απασχόλησης σε ωφελούμενους που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η ηλεκτρονική πλατφόρμα e-mentoring εντάσσεται στο υποέργο που αφορά το εργασιακό mentoring στην υλοποίηση Συνοδευτικών Μέτρων Επιχειρησιακού Προγράμματος Επισιτιστικής και Βασικής Υλικής Συνδρομής προς Απόρους της Περιφέρειας Κρήτης. Αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας η οργάνωση της επαγγελματικής ταυτότητας που οικοδομείται από τη σχέση καθοδήγησης που αναπτύσσεται του mentoring, το οποίο τελικά συμβάλλει στην δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης.

Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται ότι η ενεργοποίηση του θεσμού του e-mentoring βοηθά στην δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης των ενδιαφερομένων.

Λέξεις κλειδιά: καθοδήγηση, σταδιοδρομία, επαγγελματική αποκατάσταση, νέες τεχνολογίες

1. Εισαγωγή

Ο Μέντωρ ήταν ένα πρόσωπο στην Οδύσσεια όπου ο Οδυσσεύς εμπιστεύθηκε την ανατροφή του γιού του Τηλέμαχου για να λάβει μέρος στον Τρωικό πόλεμο. Η λέξη «Μέντωρ» στη γαλλική αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες έχει τη σημασία του σύμβουλου του φίλου που δρα ως καθοδηγητής και πνευματικός οδηγός, με σκοπό την παιδαγωγική και γενικότερα την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Μανιάτης & Μπάτρα 2013). Στην εποχή μας ο μέντορας ορίζεται ως ένα άτομο με καθορισμένες ιδιότητες όπου επιβλέπει και εκπαιδεύει ένα νεότερο άτομο (Memmon et al 2015). Η καθοδήγηση έχει ένα διακριτό ρόλο από τη διδασκαλία. Όπως αναφέρει και ο Gibson (2005) ο μέντορας βάζει το ενδιαφέρον των καθοδηγούμενων ως πλήρη προτεραιότητα και όχι ως μέρος ενός συνόλου προτεραιοτήτων. Επιπρόσθετα αναφέρει ότι ως καθοδήγηση αναφέρεται και η παροχή βοήθειας σε ένα διαταραγμένο νέο, όπως και σε μεγάλους οργανισμούς με στόχο την επαγγελματική και ψυχολογική ανάπτυξη τους, με τελικό αποτέλεσμα την δημιουργία καλύτερης οργανωσιακής κουλτούρας.

Η προσωπική ανάπτυξη όμως του ατόμου εκτός του ότι είναι στενά συνδεδεμένη με τον μέντορα είναι επιπλέον συσχετισμένη και με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με Καραλή και Λιντζέρη (2022), η επαγγελματική ανάπτυξη συνάδει με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου της μάθησης και της εργασιακής του εξέλιξης. Ορίζεται ως μια δυναμική διεργασία η οποία αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σημαντικά στοιχεία που συνθέτουν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία είναι οι προσωπικές επιλογές, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις εργασιακές αξίες και κατά συνέπεια την επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου.

Όσον αφορά την επαγγελματική ανέλιξη των ενηλίκων, η οποία οροθετείται και διαμορφώνεται από την επαγγελματική ωριμότητα που τους διακρίνει, προϋποθέτει και την ικανότητα εκτίμησης αλλά και επανεκτίμησης των έως τώρα επαγγελματικών αξιών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων που ίσως χρειαστεί να επαναξιολογηθούν. Σε αυτή τη περίπτωση είναι κοινά αποδεκτή η άποψη πόσο σημαντική είναι η συμβολή του μεντορισμού, όπου υποστηρικτικά θα επιτρέψει στο άτομο να συνειδητοποιήσει τις γνώσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα του. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι το άτομο θα είναι σε θέση να λαμβάνει ορθές επαγγελματικές αποφάσεις και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την σταδιοδρομία του με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ευημερία.

Ο προγραμματιστής και καινοτόμος επιστήμονας Mark Zuckerberg για τη σημαντικότητα του μεντορισμού αναφέρει ότι: *“Μια μικρή επένδυση χρόνου από εσάς για να μοιραστείτε τις εμπειρίες σας μπορεί να ανοίξει έναν νέο κόσμο για κάποιον άλλο”*. ο Steve Jobs υπήρξε μέντορας του Mark Zuckerberg. Επομένως συνάγεται ότι ο μέντορας είναι ένα σημαντικό πρόσωπο στην στήριξη και καθοδήγηση του εργαζόμενου που επιθυμεί επαγγελματική ανέλιξη καθώς και αυτού που αναζητά εργασία. Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε την αξία διεξαγωγής της έρευνας καθώς και τη σημαντικότητα εξαγωγής συμπερασμάτων αναφορικά με το ρόλο του μέντορα στην οργάνωση της σταδιοδρομίας, την ομαλή μετάβαση στην αγορά εργασίας και την επιτυχημένη επαγγελματική πορεία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ρόλο του μέντορα για την οργάνωση της σταδιοδρομίας τους καθώς και την συμβολή του στην ομαλή μετάβαση τους στην απασχόληση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του e-mentoring

Η συμβουλευτική καθοδήγηση στην παραδοσιακή της μορφή παρέχει στον καθοδηγούμενο την δυνατότητα να οικοδομήσει ένα πλάνο οργάνωσης της σταδιοδρομίας του. Αυτή η δυνατότητα έδωσε το έναυσμα τα τελευταία δέκα χρόνια να οργανωθεί συμβουλευτική καθοδήγηση και μέσα από ψηφιακό περιβάλλον (e-mentoring). Όμως Το e-mentoring για να είναι αποτελεσματικό είναι απαραίτητο να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην ευελιξία, στις δεξιότητες επικοινωνίας και στις τεχνολογικές δυνατότητες του μέντορα (Colky & Young 2006).

Η ηλεκτρονική καθοδήγηση αποτελεί ένα εναλλακτικό σημαντικό τύπο καθοδήγησης το οποίο χρησιμοποιεί την τεχνολογία και δίνει τη δυνατότητα σε μέντορες και καθοδηγούμενους να επικοινωνούν μέσω διαδικτυακών συναντήσεων σε οποιοδήποτε γεωγραφικό διαμέρισμα κι αν βρίσκονται. Επικοινωνία σύγχρονης διαδικτυακής καθοδήγησης γίνεται μέσω email με την ανταλλαγή μηνυμάτων, με τη διαδικτυακή εφαρμογή (Skype) καθώς με τη τηλεδιάσκεψη, με διάφορες πλατφόρμες κτλ. Επίσης, χρησιμοποιούνται ψηφιακά εργαλεία Web 1.0 όπως η πολυμορφική αλληλογραφία, όσο και τα ψηφιακά εργαλεία Web 2.0 όπως τα wikis, τα ιστολόγια (blogs), οι εικονικοί κόσμοι (Virtual Worlds), τα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter) και οι υπηρεσίες διαμοιρασμού πολυμέσων (multimedia sharing services), παρέχοντας κανάλια επικοινωνίας για την υποστήριξη της σχέσης καθοδήγησης (Stewart & McLoughlin, 2007 όπως αναφέρεται στο Νιάρχου, 2022).

Μέσω της παρούσας ηλεκτρονικής πλατφόρμας η συμβουλευτική διαδικασία ενισχύεται αξιοποιώντας ειδικό λογισμικό βασισμένο σε μία ακολουθία αλγορίθμων που αντιστοιχίζει στοχευμένα μέντορες/εργοδότες και καθοδηγούμενους. Για τη δημιουργία αυτών των προδιαγραφών (σύμφωνα με Colky & Young, 2006 όπου αναφέρεται στο Ψαρόγλου, 2022) επισημαίνονται πέντε βασικά χαρακτηριστικά από τους καθοδηγητές (mentors) και τους καθοδηγούμενους (mentees) όπου αντιστοιχίζονται στην πλατφόρμα:

- **Αμφίδρομη εμπιστοσύνη (trust):** πίστη και αξιοπιστία για ουσιαστική ηλεκτρονική καθοδήγηση (e-mentoring).
- **Εσωτερικό κίνητρο (self- motivation):** οι συμμετέχοντες και από τις δύο πλευρές να είναι έτοιμοι να δεχτούν αλλά και να δώσουν ιδέες και συμβουλές που θα εφαρμοστούν στον χώρο εργασίας για να πετύχουν το στόχο τους.
- **Ευελιξία (flexibility):** από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του e- mentoring είναι η ευελιξία, οι γνώσεις και ιδέες οι οποίες να μπορούν να μεταφέρονται και προσαρμόζονται κατάλληλα.
- **Δεξιότητες επικοινωνίας (Communication skills):** οι εκπαιδευόμενοι αλλά και ο μέντορας να διαθέτουν άρτιες δεξιότητες επικοινωνίας
- **Τεχνολογικές δεξιότητες (technological skills):** αναγκαία προϋπόθεση ασφαλούς λειτουργίας και επιτυχημένης πορείας των συναντήσεων είναι η τήρηση κανόνων που απαιτεί η ηλεκτρονική επικοινωνία των δύο πλευρών.

Εκτός όμως των ωφελειών για τους καθοδηγούμενους, οφέλη προκύπτουν και στους μέντορες – mentors. Αυτά αφορούν τη βελτίωση των πρακτικών καθοδήγησης τους καθώς εμπλουτίζουν τις δεξιότητες τους μέσω της επαφή με άτομα μικρότερης εμπειρίας τα οποία όμως φέρουν νέες σύγχρονες ιδέες. Επίσης Οι μέντορες ως καθοδηγητές αισθάνονται ηθική ικανοποίηση γιατί μέσα από την προσωπική τους παρέμβαση συμβάλουν στην επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη των καθοδηγούμενων τους. Επιπρόσθετα η ενεργή εμπλοκή των επαγγελματιών εργοδοτών σε ρόλο καθοδηγητή, μέσα από την πλατφόρμα, συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικής οντότητας αφού εμπλέκουν συμμετοχικές μορφές διαχείρισης στην επιλογή προσωπικού, προωθώντας έτσι την εργασιακή δημοκρατία. Συμπληρωματικά με τις παραπάνω ωφέλειες για μέντορες και

καθοδηγούμενους, οι Kahraman & Kuzu (2016) υπογραμμίζουν πως τα προγράμματα e-mentoring συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όλων των συμμετεχόντων, τη βελτίωση των γνώσεων και ψηφιακών δεξιοτήτων τους.

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των καθοδηγούμενων για τη συμβολή του e-mentoring όσον αφορά την οργάνωση και διαχείριση της σταδιοδρομίας τους με τελικό σκοπό την εύρεση εργασίας. Έχοντας ως αφετηρία την αυξανόμενη ανεργία των τελευταίων χρόνων ιδιαίτερα στην μετα covid εποχή συγκεντρώθηκαν δεδομένα μέσω μίας καινοτόμου ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Αυτή σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος εργασιακής καθοδήγησης, κατά το χρονικό διάστημα 2022-2023, που υλοποίησε το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΕΛΜΕΠΑ για λογαριασμό της Περιφέρειας Κρήτης. Για την διερεύνηση του θέματος μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για τον συγκεκριμένο σκοπό και αποτελείτο από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αφορούσαν τις αντιλήψεις των καθοδηγούμενων για τους μέντορες τους και το e-mentoring που πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας. Αναλυτικότερα ερωτήσεις που ζητήθηκε να απαντηθούν ήταν:

- Συνδέονται τα κοινωνικό- δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθοδηγούμενων με τα προσόντα, τις γνώσεις και τις ικανότητες τους στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, πριν την παροχή της εργασιακής καθοδήγησης
- Συνδέονται τα κοινωνικό- δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθοδηγούμενων με την συμβολή της εργασιακής καθοδήγησης στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία πριν την παροχή της εργασιακής καθοδήγησης
- Διαφέρουν τα επίπεδα των αντιλήψεων των καθοδηγούμενων για τα προσόντα, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη συμβολή της εργασιακής καθοδήγησης, πριν και μετά την παροχή της

Πίνακας 1

Πληθυσμός στόχος

		Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ)		
		Δεν ανήκω σε ΕΚΟ	Μακροχρόνια άνεργοι	Ανήκω σε ΕΚΟ
		N		
Φύλο	Άνδρας	71	14	14
	Γυναίκα	196	22	30
Τόπος διαμονής	Ηράκλειο	223	28	31
	Λασιθί	9	3	4
	Ρέθυμνο	17	1	3
	Χανιά	18	4	6
Ηλικιακές ομάδες	17-25 ετών	128	1	10
	26-36 ετών	60	10	16
	37-47 ετών	56	14	9
	48-58 ετών	23	11	8
	>59	0	0	1
Εκπαίδευση	Δημοτικό & Γυμνάσιο	69	16	19
	Γ.Ε.Λ., ΕΠΑ.Λ. & Ι.Ε.Κ.	23	8	10
	Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι.	88	11	10
	Μαθητές Γ.Ε.Λ., ΕΠΑ.Λ. & Ι.Ε.Κ.	58	0	4
	Φοιτητές Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι.	29	1	1

Εκπαιδευτικές βαθμίδες και κατηγορίες

Τα ερωτηματολόγια ήταν αναρτημένα στην ιστοσελίδα/πλατφόρμα του ΕΛΜΕΠΑ. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε την χρονική περίοδο 2022-2023. Το δείγμα αποτέλεσαν καθοδηγούμενοι όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και συμπληρώθηκαν 350 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Τα πρωτογενή στοιχεία επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά, όπου εξήχθησαν σχετικές συχνότητες και έγιναν συσχετίσεις όπου ήταν απαραίτητο.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των κοινωνικό- δημογραφικών χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων με τα προσόντα, τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, πριν την παροχή της εργασιακής καθοδήγησης, εφαρμόστηκε το χ^2 για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας τους. Υπάρχει σχέση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει» (*Kendall's tau-b* =.294, $p=.000$), (*Cramer's V* =.609, $p=.000$). Υπάρχει σχέση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς» (*Kendall's tau-b* =.198, $p=.000$), (*Cramer's V* =.371, $p=.000$). Υπάρχει σχέση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή» (*Kendall's tau-b* =.181, $p=.000$), (*Cramer's V* =.218, $p=.000$). Συμπερασματικά τα ευρήματα είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και των ηλικιακών ομάδων, είναι εξαρτώμενες μεταξύ τους.

Για να ελέγξουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες για τα προσόντα (Q1), γνώσεις (Q2), ικανότητες (Q3) συμβουλευτική καθοδήγηση για εργασία, καλύτερη εργασία (Q4) και εργασία που τους ταιριάζει (Q5). Πριν την παροχή εργασιακής καθοδήγησης χρησιμοποιήσαμε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα και το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Από την ανάλυση δεδομένων διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους Μέσους Όρους των δύο ομάδων για το ερώτημα Q1 αν «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει» $t(345) = -1,279$, $p=0,202$ και $U=11104,500$, $p=0,150$. Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους Μέσους Όρους των δύο ομάδων για το ερώτημα Q2 «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς» $t(345)=-1,319$, $p=0,188$ και $U=11535,000$, $p=0,358$. Επίσης για το ερώτημα Q3 δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους Μέσους Όρους των δύο ομάδων για «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή;» $t(345)=-1,001$, $p=0,318$, $U=11774,000$, $p=0.532$. Επίσης για το ερώτημα Q4 «Αν η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη εργασία» $t(345)=-0,768$, $p=0,443$ και $U=11607,000$, $p=0,405$ δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Το ίδιο διαπιστώθηκε για το ερώτημα Q5 «Αν πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει» $t(345)=-0,920$, $p=0,358$ και $U=11701,500$, $p=0,474$.

Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του τόπου διαμονής και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Συμπερασματικά τα ευρήματα δεν είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της μεταβλητής στάσης για την καριέρα και του τόπου διαμονής, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Υπάρχει σχέση μεταξύ του τόπου διαμονής και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς. Υπάρχει σχέση μεταξύ του τόπου διαμονής και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή. Συμπερασματικά τα ευρήματα είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και του τόπου διαμονής, είναι εξαρτώμενες μεταξύ τους.

Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή. Συμπερασματικά τα ευρήματα δεν είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και της ευαλωτότητας, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς. Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή. Συμπερασματικά τα ευρήματα είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και της εκπαίδευσης, είναι εξαρτώμενες μεταξύ τους.

Για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των κοινωνικό- δημογραφικών χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων με τα προσόντα, τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, πριν την παροχή της εργασιακής καθοδήγησης, εφαρμόστηκε το χ^2 για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας τους. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν:

Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη εργασία». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Συμπερασματικά τα ευρήματα δεν είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και των ηλικιακών ομάδων, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη εργασία». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Συμπερασματικά τα ευρήματα δεν είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και του φύλου, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του τόπου διαμονής και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη εργασία». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του τόπου διαμονής και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Συμπερασματικά τα ευρήματα δεν είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και του τόπου διαμονής, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη εργασία». Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ευαλωτότητας και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Συμπερασματικά τα ευρήματα δεν είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και της ευαλωτότητας, είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη

εργασία». Υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αντίληψης των καθοδηγούμενων ότι «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει». Συμπερασματικά τα ευρήματα είναι επαρκή για να πείσουν ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών στάσης για την καριέρα και της εκπαίδευσης, είναι εξαρτώμενες μεταξύ τους.

Για να διαπιστώσουμε αν διαφέρουν τα επίπεδα των αντιλήψεων των καθοδηγούμενων για τα προσόντα, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη συμβολή της εργασιακής καθοδήγησης, πριν και μετά την παροχή της, εφαρμόστηκαν το παραμετρικό και το μη παραμετρικό t-test για εξαρτημένα δείγματα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν:

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των t-test για εξαρτημένα δείγματα, (N=20), για Q1, Q2, Q3.

Πίνακας 2
Αποτελέσματα του κριτηρίου t-test για εξαρτημένα δείγματα

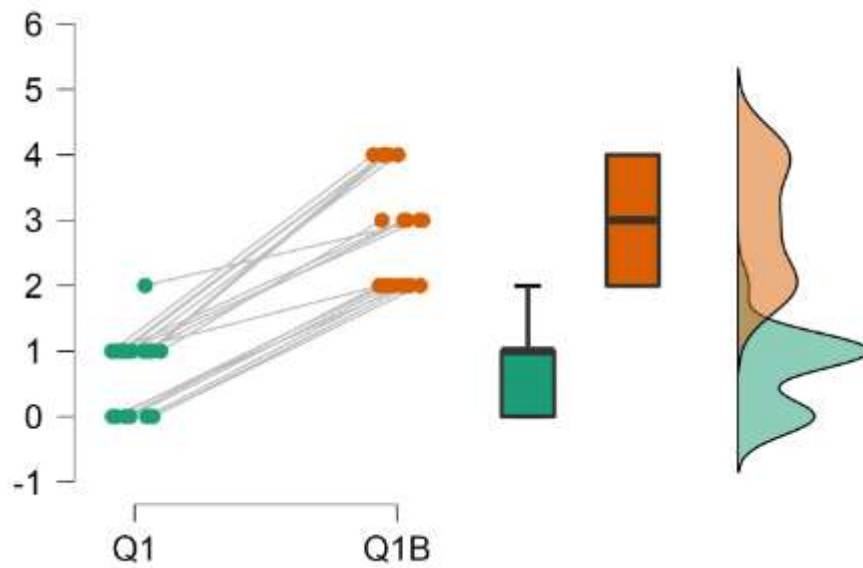
η 1	Μέτρηση	η 2	Μέτρηση	Test	t	df	p	d
Q1	-	Q1 B	Student	15.755	9	1	< .00	3.52
			Wilcoxo	210.00		1	< .00	1.00
		n	0			1		0
Q2	-	Q2 B	Student	9.703	9	1	< .00	2.17
			Wilcoxo	190.00		1	< .00	1.00
		n	0			1		0
Q3	-	Q3 B	Student	8.794	9	1	< .00	1.96
			Wilcoxo	153.00		1	< .00	1.00
		n	0			1		0

Note1. For the Student t-test, effect size is given by Cohen's d . For the Wilcoxon test, effect size is given by the matched rank biserial correlation.

Note2. Q1B,Q1: META, ΠΡIN Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει; Q2B, Q2: META, ΠΡIN Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς; Q3B, Q3: META, ΠΡIN Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή;

Από την ανάλυση των δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο σχετικό διάγραμμα 1, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δυο μετρήσεων «Τα προσόντα σας επαρκούν για να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει» Q1 { $t(19)=15.755$, $p<.001$, $d=3.523$ }. Από την σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνουμε ότι η αντίληψη των καθοδηγούμενων για Q1 ήταν σαφώς βελτιωμένη μετά την καθοδήγηση ($2.95>.70$).

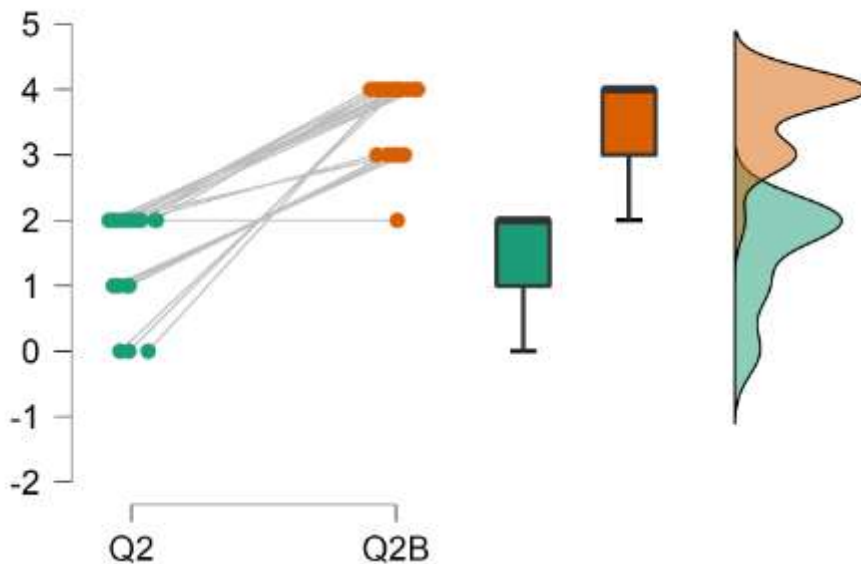
Διάγραμμα1



Διάγραμμα 1: Μετρήσεις πριν Q1 και μετά Q1B την καθοδήγηση

Επιπλέον από την ανάλυση των δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο σχετικό διάγραμμα 2, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δυο μετρήσεων «Αξιολογείτε τις μέχρι τώρα γνώσεις σας για τον Τομέα απασχόλησης που θέλετε να παρακολουθήσετε επαρκείς;» Q2 $\{t(19)=9.703, p<.001, d=2.170\}$. Από την σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνουμε ότι η αντίληψη των καθοδηγούμενων για Q2 ήταν σαφώς βελτιωμένη μετά την καθοδήγηση ($3.60 > 1.50$).

Διάγραμμα 2

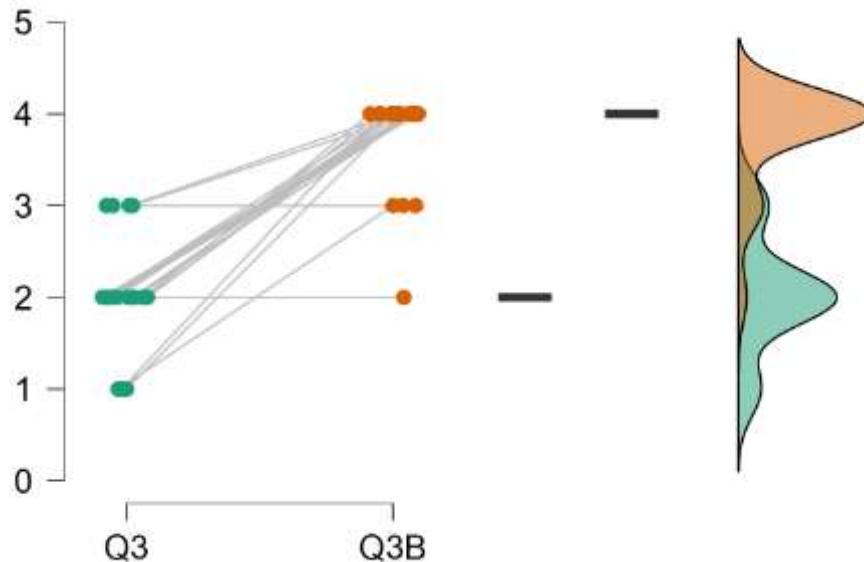


Διάγραμμα 2: Μετρήσεις πριν Q2 και μετά Q2B την καθοδήγηση

Επιπρόσθετα από την ανάλυση των δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο σχετικό διάγραμμα 3, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους

των δυο μετρήσεων «Αξιολογείτε την ικανότητα σας να σχεδιάσετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη επαρκή;» Q3 $\{t(19)=8.794, p<.001, d=1.966\}$. Από την σύγκριση των μέσων όρων, διαπιστώνουμε ότι η αντίληψη των καθοδηγούμενων για Q3 ήταν σαφώς βελτιωμένη μετά την καθοδήγηση ($3.75>2.05$).

Διάγραμμα 3



Διάγραμμα 3: Μετρήσεις πριν Q3 και μετά Q3B την καθοδήγηση

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των t-test για εξαρτημένα δείγματα, (N=20) για Q4 και Q5.

Πίνακας 3
Αποτελέσματα του κριτηρίου t-test για εξαρτημένα δείγματα

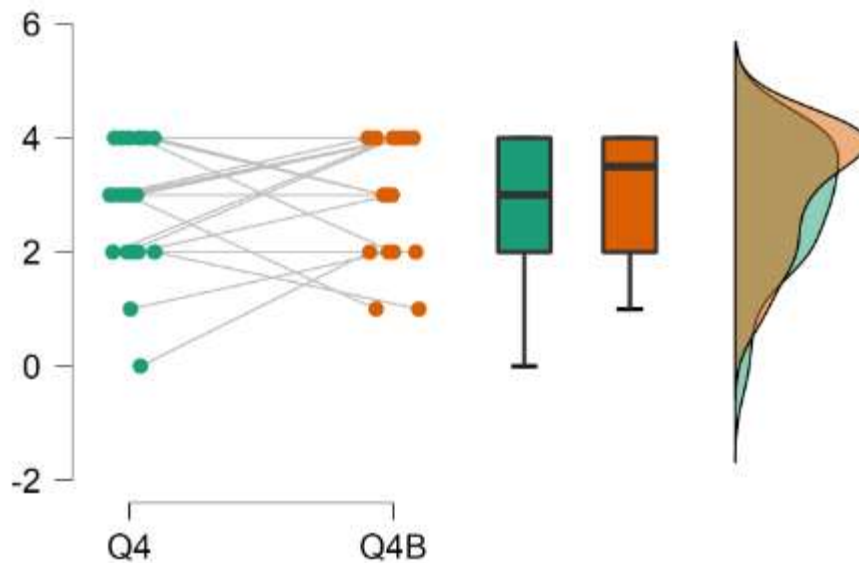
Μέτρηση 1		Μέτρηση 2	Test	t	df	p	d
Q4	-	Q4B	Student	0.925	19	0.367	0.207
			Wilcoxon	66.000		0.398	0.257
Q5	-	Q5B	Student	0.384	19	0.705	0.086
			Wilcoxon	58.000		0.743	0.105

Note1. For the Student t-test, effect size is given by Cohen's d . For the Wilcoxon test, effect size is given by the matched rank biserial correlation.

Note2. Q4B, Q4: META, ΠΡΙΝ Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη εργασία. Q5B, Q5: META, ΠΡΙΝ Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει;

Από την ανάλυση των δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και στο σχετικό διάγραμμα 4, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δυο μετρήσεων «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε εργασία ή καλύτερη εργασία; » Q4 $\{t(19)=0.925, p>.001, d=0.207\}$.

Διάγραμμα 4



Διάγραμμα 4: Μετρήσεις πριν Q4 και μετά Q4B την καθοδήγηση

Από την ανάλυση των δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και στο σχετικό διάγραμμα 4, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δυο μετρήσεων «Πιστεύετε ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση θα σας βοηθήσει να βρείτε την εργασία που σας ταιριάζει;» $Q5 \{t(19)=0.384, p>.001, d=0.086\}$.

Οι παραπάνω αναλύσεις των συγκεκριμένων ερωτήσεων αναδυνκνείουν το γεγονός ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να παρέχεται εξίσου το ίδιο και στα δύο φύλα και δεν παρουσιάζονται σημαντικές στατιστικά διαφορές σε σχέση με τα προσόντα, τις γνώσεις και τις ικανότητες τους και σε θέματα ευαλωτότητας. Επιπρόσθετα αναδυνκνείται το γεγονός ότι ωφελήθηκαν από το e-mentoring στην οργάνωση της σταδιοδρομίας τους.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι το φαινόμενο διαδικτυακής καθοδήγησης αναφέρεται ως μία διαδικασία όπου οι καθοδηγούμενοι έλαβαν υποστήριξη από έμπειρους μέντορες και απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες, αυτοπεποίθηση έτσι ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν ορθά τη σταδιοδρομία τους. Μέσω της πλατφόρμας e-mentoring εκμηδενίστηκαν οι αποστάσεις μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων αφού οποιοσδήποτε αναζαυτήτου φύλου, ηλικίας, προσόντων, γνώσεων μπορούσε να λάβει καθοδήγηση σε όποιο γεωγραφικό σημείο κι αν βρισκόταν. Επιπλέον δόθηκε η δυνατότητα να συμμετέχει όλος ο πληθυσμός ανεζαυτήτου κοινωνικής εκπαιδευτικής φυλετικής κατηγορίας. Αυτό το γεγονός επιτεύχθηκε μέσω της ειδικά σχεδιασμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας με επιτυχία, μέσα από ένα ευφνές ψηφιακό πλάνο Σπυριδάκη (2023). Όμως παρά την σημαντική συμβολή της πλατφόρμας στην εύρεση εργασίας, να σημειώσουμε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της. Έτσι θα καταστεί περισσότερο ελκυστική θα αντιστοιχίζει με περισσότερη ακρίβεια τις ανάγκες των καθοδηγούμενων με τους μελλοντικούς μέντορες/εργοδότες. Επίσης προσφέρει τη δυνατότητα για περισσότερη μελέτη του πληθυσμού όσον αφορά και άλλες παραμέτρους τις προσωπικότητάς τους. Ευελπιστούμε αυτό να επιτευχθεί όχι μόνο σε επίπεδο Περιφέρειας Κρήτης αλλά Πανελλήνια και Πανευρωπαϊκά.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Καραλής, Θ. & Λιντζέρης, Π. (Επιμ.) (2022). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ.123-127)
- Μανιάτης, Α., & Μπάτρα, Π. (2013). «Το όνομά μου είναι Νέστωρ, Μέντωρ Νέστωρ» International Conference in Open & Distance Learning - Athens, Greece - PROCEEDINGS
- Μανούσου, Ε., Βιτούλης, Μ., Γαλάνη, Μ., Λαζάρου, Δ., & Μάρκου, Δ., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Καλμπουρτζής, Γ. (2021). Η αξιοποίηση του e-mentoring στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: μία καλή πρακτική e-mentoring όπως εφαρμόστηκε σε ομάδα Καθηγητών Συμβούλων του ΜΠΣ “Εκπαίδευση Ενηλίκων” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- Νιαρχου, Ε. (2022). «Προδιαγραφές e – mentoring στην εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη». Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – Επιστήμες της Αγωγής. Διπλωματική εργασία ΕΑΠ
- Σπυριδάκη, Α. (2023). «Η Εφαρμογή Καινοτόμου Ηλεκτρονικής Πλατφόρμας Στην Ομαλή Μετάβαση Απο Την Εκπαίδευση Στην Αγορά Εργασίας Με Τη Συμβολή Τεχνητής Νοημοσύνης». Πολίτης, Εκπαίδευση και Πολιτική Συμμετοχή: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης ΙΑΚΕ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Γ’
- Ψαρολόγου, Ά. (2022). E-mentoring για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: δημιουργία και υλοποίηση ενός ηλεκτρονικού εργαστηρίου βασισμένο στο GROW model για την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (SEL skills). Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ηλεκτρονική Μάθηση. Πανεπιστήμιο Πειραιά

Ξενόγλωσση

- Catherine A. Hansman. Facing Forward: Implications for Practice and Suggestions for Future Research
- Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. Turkish Online Journal of Distance Education, 17(3), 76-89.
- Memon, J., M. Z. A. Rozan, Ismail, K., MUddin, M. & DzurlIkanian Daud. (2015). Mentoring an Entrepreneur: Guide for a Mentor
- Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together - Primary science student teachers’ and their mentors: Joint teaching and learning in the primary classroom. Teaching and Teacher Education, 26, 1309-1318.
- van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work- based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. Teaching and Teacher Education, 28, 229-239.
- Beverly J. Irby, Lynch, j., Boswell, j. & Kappler , Hewitt, K. (2017). Mentoring & tutoring: Partnership in Learning, VoL. 25, no. 1, 1–4<http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2017.1312895>

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΟΙ ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. ΩΣ ΦΟΡΕΙΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Φιλιππίδης Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Οι Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης (ΚΟΙΣ.Π.Ε), είναι μια ολοκληρωμένη μορφή κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Οι ΚΟΙΣ.Π.Ε. εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής οικονομίας, που τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ευρέως ως μοχλός και εργαλείο κοινωνικής ανάπτυξης. Είναι ουσιαστικά Μονάδες Ψυχικής Υγείας γιατί αποσκοπούν στην ψυχοκοινωνική αποκατάσταση ατόμων με ποικίλα ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Για την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας και ιδιαίτερα για την Κλινική Κοινωνική Εργασία που ασχολείται εμπεριστατωμένα με την πρόληψη και θεραπεία ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, οι ΚΟΙΣ.Π.Ε. αποτελούν μονάδες οι οποίες λειτουργούν ως μέσα επίτευξης του θεραπευτικού αποτελέσματος, αλλά και της πολύ κρίσιμης φάσης της επανένταξης του ατόμου στην κοινωνία. Οι ΚΟΙΣ.Π.Ε. αποτελούν τομέα παρέμβασης για την κλινική κοινωνική εργασία, καθώς μέσω αυτών των πρότυπων συνεταιρισμών γίνονται ποικίλες και ουσιαστικές δράσεις για τα άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Επιπρόσθετα μέσα από τους ΚΟΙΣ.Π.Ε. βελτιώνεται η κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων με ψυχιατρικά προβλήματα και αναπτύσσεται στα άτομα ψυχική και κοινωνική ανθεκτικότητα.

Λέξεις Κλειδιά : ΚΟΙΣ.Π.Ε., Ψυχική Υγεία, Κλινική Κοινωνική Εργασία

1. Εισαγωγή

Οι ΚΟΙΣ.Π.Ε. (Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης) όπως και οι ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. (Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις) εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής οικονομίας και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Σύμφωνα με το Ν. 4019/2011, η κοινωνική οικονομία ορίζεται ως το σύνολο των οικονομικών, επιχειρηματικών, παραγωγικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναλαμβάνονται από νομικά πρόσωπα ή ενώσεις προσώπων, των οποίων ο καταστατικός σκοπός είναι η επιδίωξη του συλλογικού οφέλους και η εξυπηρέτηση γενικότερων κοινωνικών συμφερόντων. Το πλαίσιο της κοινωνικής οικονομίας στην Ελλάδα ορίζεται το 2011, δηλαδή σχετικά αργά σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη όπου η κοινωνική οικονομία και η κοινωνική επιχειρηματικότητα ήδη έχουν κάνει πολλά βήματα και βρίσκονται σε αρκετά προχωρημένο επίπεδο θεσμικά και κοινωνικά. Στην Ελλάδα παρότι από το 2011 έχουμε ένα πρώτο σημαντικό θεσμικό πλαίσιο, μέχρι και σήμερα δεν έχει αναπτυχθεί όπως θα θέλαμε και όπως οραματιζόταν ο νομοθέτης πριν 13 χρόνια.

Η κοινωνική οικονομία αναφέρεται στη δημιουργία επιχειρήσεων Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.), αλλά ουσιαστικά είναι επιχειρηματικές και όχι μόνο δραστηριότητες οι οποίες εντάσσονται στον λεγόμενο Τρίτο Τομέα, δηλαδή φορείς ανάμεσα στον δημόσιο και τον

ιδιωτικό τομέα. Μέρος της κοινωνικής οικονομίας εκτός των ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ., είναι και οι ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., τους οποίους θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης. Οι ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. (Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης) αναφέρονται ως Ν.Π.Ι.Δ., θεσμοθετήθηκαν πολύ πριν από τις ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. με το άρθρο 12 του Νόμου 2716/99 από το Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας και αποτελούν νέα μορφή συνεταιριστικής επιχειρηματικής δράσης, ειδικά για άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Είναι Μονάδες Ψυχικής Υγείας γιατί αποσκοπούν στην ψυχοκοινωνική αποκατάσταση ατόμων με ποικίλα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Και όταν αναφερόμαστε σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν πρέπει να πηγαίνει το μυαλό μας μόνο σε άτομα που έχουν κάποια ψυχική νόσο, αλλά επεκτείνεται και σε άτομα με αναπηρίες, με διάφορες μορφές, νοητικής, πνευματικής ή κινητικής αναπηρίας, γιατί όλα αυτά επιφέρουν και ψυχοκοινωνικές δυσλειτουργίες.

Οι στόχοι των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. κινούνται συνήθως σε τρεις άξονες (Kostas, 2014) :

- Ο πρώτος άξονας αφορά στη βιωσιμότητα και τη κερδοφόρο οικονομική δραστηριότητα, ώστε να μπορεί να επιβιώσει με βάση τους κανόνες λειτουργίας της ελεύθερης αγοράς.
- Ο δεύτερος άξονας αφορά τη λειτουργία με βάση κριτήρια κοινωνικής υπευθυνότητας, ώστε να λειτουργεί πάντα με γνώμονα το κοινωνικό συμφέρον.
- Ο τρίτος άξονας είναι η ανάπτυξη του μέσω της δημιουργίας θέσεων εργασίας με προτεραιότητα στην απασχόληση χρηστών υπηρεσιών ψυχικής υγείας ατόμων, με αναπηρία και άλλων ευάλωτων ατόμων (μέλη του ΚΟΙΣΠΕ), με ταυτόχρονο το οικονομικό όφελος των μελών του ΚΟΙΣΠΕ.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Κοινωνική Επιχειρηματικότητα μέσω ΚΟΙ.Σ.Π.Ε.

Οι ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. αναπτύσσουν οποιαδήποτε οικονομική δραστηριότητα (αγροτική, κτηνοτροφική, βιομηχανική, βιοτεχνική, ξενοδοχειακή, εμπορική, παροχής υπηρεσιών, κοινωνικής ανάπτυξης, κ.α.) και έχουν κάποια πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα, σε σχέση με άλλες δομές άσκησης επιχειρηματικών δραστηριοτήτων, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Σε κάθε Τομέα Ψυχικής Υγείας (Το.Ψ.Υ.) δημοσίου Νοσοκομείου μπορεί να ιδρυθεί μόνο ένας ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., αυτό σημαίνει ότι εφόσον ο Νομός Χανίων, για παράδειγμα, έχει στο Γενικό Νοσοκομείο έναν Τομέα Ψυχικής Υγείας μπορεί να γίνει μόνο ένας ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. σε όλο το Νομό, δεν μπορεί να λειτουργήσει δεύτερος. Δεύτερος λειτουργεί μόνο εφόσον έχουμε δύο Τομείς Ψυχικής Υγείας σε δημόσιο Νοσοκομείο, κάτι που συμβαίνει μόνο σε μεγάλα αστικά κέντρα με αυξημένα πληθυσμιακά κριτήρια. Σκοπός του συνεταιρισμού είναι η κοινωνικοοικονομική ενσωμάτωση και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και η συμβολή του στη θεραπεία τους και στην κατά το δυνατόν οικονομική τους αυτάρκεια (Mair and Marti, 2006).

Οι εργαζόμενοι/μέλη τώρα στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. εντάσσονται σε 3 κατηγορίες (Ν. 2716/1999) :

- Άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα ηλικίας τουλάχιστον 15 ετών
Ποσοστό συμμετοχής: $\geq 35\%$
- Εργαζόμενοι στο χώρο Ψυχικής Υγείας, δημόσιοι υπάλληλοι, επαγγελματίες Ψ.Υ. του Ε.Σ.Υ. Ο Νόμος δίνει την ευχέρεια σε εργαζομένους του Ε.Σ.Υ. - ψυχιάτρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εργοθεραπευτές, διοικητικούς υπαλλήλους - να αποσπώνται στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. από τις υπηρεσίες τους προκειμένου να υποστηρίζουν τα άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα στη λειτουργία του Συνεταιρισμού. Επίσης δύναται ο ΚΟΙ.Σ.Π.Ε να προσλαμβάνει Κοινωνικούς Λειτουργούς και Ψυχολόγους για την ψυχοκοινωνική ενίσχυση και συμβουλευτική των ατόμων με ψυχικές παθήσεις που εργάζονται στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. Επιπρόσθετα μπορούν να προσλαμβάνονται και εργασιακοί σύμβουλοι για την υποστήριξη των ατόμων που εργάζονται στον Συνεταιρισμό.

Ποσοστό συμμετοχής: $\leq 45\%$

- Δήμοι, Κοινότητες, Ν.Π.Δ.Δ., Ν.Π.Ι.Δ., άλλα φυσικά πρόσωπα, ιδιώτες κ.τ.λ.

Ποσοστό συμμετοχής: $\leq 20\%$.

Όσον αφορά τα όργανα του ΚΟΙΣ.Π.Ε., το κύριο και βασικό όργανο είναι η Γενική Συνέλευση των Μετόχων στην οποία συμμετέχουν όλοι όσοι έχουν μετοχές. Η μετοχή ορίζεται από το καταστατικό του συνεταιρισμού σε ένα ύψος αναλόγως με το τι θα αποφασίσει η Γενική Συνέλευση και μπορεί να είναι διαθέσιμη σε κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη που θέλει να συμμετέχει σε μια τέτοια κοινωνική σύμπραξη. Η λειτουργία του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. απαιτεί ένα ευρύ πλαίσιο συνεργασίας πολλών φορέων μέσα σε μία τοπική κοινωνία. Το Διοικητικό Συμβούλιο του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. είναι συνήθως επταμελές μαζί με τους αναπληρωτές του, επτά τακτικοί δηλαδή και επτά αναπληρωματικοί, το οποίο εκλέγεται από τη Γενική Συνέλευση των μετόχων. Το Διοικητικό Συμβούλιο προέρχεται από όσους έχουν μετοχές στον ΚΟΙΣ.Π.Ε. Στο Διοικητικό Συμβούλιο μετέχουν υποχρεωτικά 2 άτομα που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Η θητεία του Δ.Σ. είναι συνήθως 3ετής, αλλά μπορεί και παραπάνω ανάλογα με το τι ορίζει το καταστατικό του Συνεταιρισμού. Τελευταίο όργανο του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. είναι το Εποπτικό Συμβούλιο που είναι τριμελές και επιβλέπει όλες τις δραστηριότητες του Συνεταιρισμού. (Geormas and Kostas, 2018)

Όσον αφορά το κεφάλαιο του συνεταιρισμού απαρτίζεται από (Adam, 2020):

α) Τις συνεταιριστικές μερίδες, το αρχικό κεφάλαιο δηλαδή, το ποσό που συλλέγεται από τις μετοχές που έχουν πάρει ιδιώτες, ο Δήμος, η Περιφέρεια, διάφορα νομικά πρόσωπα, η Εκκλησία, εθελοντικές οργανώσεις, ΜΚΟ, κ.α..

β) Το τακτικό αποθεματικό.

γ) Το έκτακτο αποθεματικό.

δ) Τα ειδικά αποθεματικά που ορίζονται μέσα από το καταστατικό, και

ε) Τα ειδικά αποθεματικά που τυχόν αποφασίζει η Γενική Συνέλευση.

Επίσης προβλέπεται επιχορήγηση από τον Τακτικό Κρατικό Προϋπολογισμό ή το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων ή από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα μέσω ΕΣΠΑ, ή άλλα διακρατικά συγχρηματοδοτούμενα έργα.

Άλλοι πόροι είναι τα κληροδοτήματα, δωρεές και παραχωρήσεις της χρήσης περιουσιακών στοιχείων, για παράδειγμα από τους γονείς των ατόμων με ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή έσοδα από την άσκηση των δραστηριοτήτων του συνεταιρισμού, καθώς και την εκμετάλλευση των περιουσιακών στοιχείων του Συνεταιρισμού.

Πιο συγκεκριμένα τώρα για τις συνεταιριστικές μερίδες που λαμβάνονται από τους μετόχους, ο κάθε μέτοχος μπορεί να πάρει όσες συνεταιριστικές μερίδες θέλει, ωστόσο όσες και να έχει στην κατοχή του στη Γενική Συνέλευση έχει δικαίωμα μίας ψήφου. Η υποχρεωτική λοιπόν συνεταιριστική μερίδα για συμμετοχή στην Γενική Συνέλευση του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. είναι μία, οι προαιρετικές συνεταιριστικές μερίδες είναι απεριόριστες για κάθε μέλος. Οι Φορείς, δηλαδή τα Ν.Π.Δ.Δ., τα Ν.Π.Ι.Δ. και οι Μ.Κ.Ο. μπορούν να κατέχουν όσες συνεταιριστικές μερίδες θέλουν, ωστόσο ο Νόμιμος Εκπρόσωπός τους έχει μία ψήφο στη Γενική Συνέλευση για τις αποφάσεις που λαμβάνει ο Συνεταιρισμός και στις εκλογές για ανάδειξη Δ.Σ. στον Συνεταιρισμό. (Kostas, Tsoukalidis, Karasavvoglou, Sotiriou, 2021)

Το θεσμικό πλαίσιο των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. έχει ως εξής, τα άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα αμείβονται ανάλογα της παραγωγικότητας και του χρόνου απασχόλησης, συνεχίζουν να λαμβάνουν κάθε σύνταξη ή άλλο επίδομα ανεξάρτητα με το ότι έχουν αμειβόμενη εργασία, κάτι που ισχύει μόνο για την περίπτωση των εργαζομένων σε ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., καθώς αν απασχολούνταν οπουδήποτε αλλού και αμείβονταν θα απαγορευόταν να λαμβάνουν ταυτόχρονα προνοιακό επίδομα ή σύνταξη αναπηρίας. Επίσης, όπως αναφέρθηκε υπάρχει δυνατότητα μετακίνησης (Απόσπασης) εργαζομένων από Μονάδες Ψυχικής Υγείας στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. (συνεχίζουν να αμείβονται από το Φορέα τους), προκειμένου να βοηθήσουν στα εργαστήρια προστατευόμενης απασχόλησης του Συνεταιρισμού και επίσης τα Νοσοκομεία, οι Περιφέρειες, οι Δήμοι, τα 12 Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας της χώρας και

όλα τα Ν.Π.Δ.Δ. μπορούν να παραχωρούν στον ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. για χρήση κινητή και ακίνητη περιουσία, εγκαταστάσεις και εξοπλισμό. Επίσης, ένα ακόμα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα για τους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. είναι ότι όλα τα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου που προαναφέρθηκαν μπορούν να δίνουν εργασίες στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. με απευθείας ανάθεση ανεξαρτήτως ποσού, για την ενίσχυση της απασχόλησης ατόμων με ψυχοκοινωνικά προβλήματα και αναπηρίες. Για παράδειγμα, το Ψυχιατρείο της Σταυρούπολης έχει δώσει στον ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. που φτιάχτηκε εκεί τον καθαρισμό όλων των ιματισμών του Ψυχιατρείου, καθώς και τη λειτουργία ενός καταστήματος εστίασης. Παρόμοια παραδείγματα υπάρχουν και αλλού, όπως για παράδειγμα ο ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. της Καβάλας, όπου ανέλαβε τα σχολικά γεύματα στο Δήμο Καβάλας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά στα πλαίσια ενός πιλοτικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, ο συγκεκριμένος ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. απασχολεί άτομα με αναπηρίες και προβλήματα ψυχικής υγείας για καθαριότητα δημοσίων κτηρίων, για τον ιματισμό φορέων υγειονομικής περίθαλψης (Νοσοκομείο Κομοτηνής), για απασχόληση διαφόρων ειδικοτήτων σε Δημοτικές Επιχειρήσεις και Ν.Π.Δ.Δ., κ.α. Σημαντικό παράδειγμα για κοινωνική επιχειρηματικότητα μέσω ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. αποτελεί και ο ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. Κέρκυρας, με μεγάλο κύκλο εργασιών. (Kostas, Tsoukalidis, Karasavvoglou, Sotiriou, 2021)

2.2 Η ίδρυση και λειτουργία των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. και η σημασία τους για την Κλινική Κοινωνική Εργασία

Για την ίδρυση και λειτουργία ένας ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., στην αρχή επιβάλλεται η σύσταση προσωρινής Διοικούσας Επιτροπής (με αναλογική εκπροσώπηση με βάση τα ποσοστά που αναφέρθηκαν παραπάνω). Μετά από αυτό το βήμα γίνεται μια ανοιχτή πρόσκληση στην τοπική κοινωνία για διάθεση συνεταιριστικών μερίδων (μετοχών). Έπειτα ακολουθεί η σύνταξη του καταστατικού του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., βάσει του οποίου θα λειτουργεί νόμιμα ο Συνεταιρισμός. Πολύ σημαντική διαδικασία είναι η σύνταξη του Business Plan, στο οποίο θα αποτυπώνεται η μελέτη βιωσιμότητας του συνεταιρισμού, οι δράσεις που θα κάνει και μια αποτύπωση των εσόδων-εξόδων του. Έπειτα απαιτείται η υποβολή αίτησης στο Υπουργείο Υγείας για έκδοση άδειας σκοπιμότητας ύπαρξης του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., που σημαίνει ότι θα πρέπει το Υπουργείο να πειστεί ότι στο συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα είναι απαραίτητο να υπάρχει βιώσιμος ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. και να λειτουργεί σωστά και νόμιμα.

Έπειτα, η προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή συγκαλεί την πρώτη Γενική Συνέλευση του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. για την εκλογή του Διοικητικού Συμβουλίου. Εκεί γίνεται: α) απολογισμός των πεπραγμένων της προσωρινής Διοικούσας Επιτροπής, β) εγκρίνεται το καταστατικό και το business plan του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. (τα οποία έχουν προεγκριθεί από την προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή) και γ) εκλέγεται το πρώτο Δ.Σ. του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. (2 από τα 7 μέλη πρέπει υποχρεωτικά να προέρχονται από τους ψυχικά πάσχοντες). Στη συνέχεια κατατίθεται στο Ειρηνοδικείο το καταστατικό του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. για έγκριση και θεώρηση για να έχει νομική υπόσταση ο Συνεταιρισμός και ακολουθεί η υποβολή αιτήματος στην Εφορία για έκδοση Α.Φ.Μ. και έναρξη επιτηδεύματος. Τέλος, ακολουθεί η εγγραφή του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. στο Μητρώο Φορέων Κοινωνικής Οικονομίας που υπάρχει στο Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Κάνοντας μια αναδρομή για τους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. στην Ελλάδα διαπιστώνουμε ότι αυτοί αναπτύχθηκαν με πολύ αργούς ρυθμούς, μετά την ψήφιση του Ν. 2716/99, όπως συμπληρώθηκε και αναπτύχθηκε με τους Νόμους 4019/2011 και 4430/2016. Ο πρώτος συνεταιρισμός έγινε το 2003 στον Τομέα Ψυχικής Υγείας Δωδεκανήσου, συγκεκριμένα στο νησί της Λέρου, όπου πήγαιναν πάρα πολλά ψυχιατρικά περιστατικά για αποθεραπεία και αποκατάσταση, οπότε ήταν ένα είδος εργοθεραπείας για τα άτομα που βρισκόταν εκεί. Μετά από δύο χρόνια βλέπουμε ότι επεκτείνονται και λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα πλέον 10 ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., ενώ το 2009 έχουν συσταθεί 16 ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. και περίπου 180 λήπτες υπηρεσιών ψυχικής υγείας απασχολούνται σε αυτούς. Σήμερα λειτουργούν 35 ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. σε όλη τη χώρα με 2000 περίπου ωφελούμενους, ένα πολύ σημαντικό γεγονός καθώς μπορεί ο καθένας μας να αναλογιστεί ότι άτομα με ψυχικές παθήσεις δεν θα μπορούσαν να βρουν πουθενά αλλού προστατευόμενη εργασία.

Οι κλάδοι ενδιαφέροντος, ενδεικτικά για τους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. που λειτουργούν σήμερα είναι ο Τουρισμός, το Περιβάλλον, η Γεωργία, η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, η Εστίαση, η Παροχή Υπηρεσιών, κ.α. Τα πεδία των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. μπορεί να είναι (ενδεικτικά):

- Διατροφή - Catering
- Καθαριότητα
- Ανακύκλωση
- Εμπορία μικροδώρων και τοπικών ειδών
- Υπηρεσίες Υποστήριξης ατόμων με αναπηρίες
- Κατασκευές
- Γεωργική παραγωγή-μελισσοκομία
- Ξυλουργικές κατασκευές

Για παράδειγμα οι δράσεις του ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. Καβάλας σύμφωνα με το business plan του Συνεταιρισμού είναι (Kostas, Tsoukalidis, Karasavvoglou, Sotiriou, 2021) :

- η λειτουργία θερμοκηπίου βιολογικών προϊόντων,
- οι υπηρεσίες καθαριότητας κτηρίων και εξωτερικών χώρων,
- η οργάνωση τελετών και κοινωνικών εκδηλώσεων (π.χ. βαπτίσεις, γάμοι),
- η λειτουργία χώρου στάθμευσης αυτοκινήτων (ο Δήμος Καβάλας σκοπεύει να παραχωρήσει ένα χώρο για parking αυτοκινήτων τον οποίο θα λειτουργήσουν μέλη του συνεταιρισμού),
- η λειτουργία καταστήματος πώλησης παραδοσιακών προϊόντων,
- η δημιουργία εργαστηρίου ζαχαροπλαστικής,
- η φροντίδα γηπέδων και χώρων άθλησης (ο Δήμος Καβάλας παραχώρησε την καθαριότητα και τη συντήρηση των χώρων άθλησης στον ΚΟΙ.Σ.Π.Ε.),
- η παροχή υπηρεσιών καθαριότητας, πλυσίματος ιματισμού, υπηρεσιών διοικητικής και τεχνικής υποστήριξης, κ.α.
- η λειτουργία παραδοσιακού βιβλιοδετείου (όπου ΑμεΑ επιδιορθώνουν με παραδοσιακό τρόπο διάφορα βιβλία και κατεστραμμένα αρχεία δημόσιων και ιδιωτικών υπηρεσιών).

Επίσης, ένα άλλο παράδειγμα είναι ο ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. της Κέρκυρας, ο οποίος λειτουργεί κοινωνικό καφενείο, επίσης το Νοσοκομείο του νησιού έδωσε με απευθείας ανάθεση το κυλικείο του στο ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. και το λειτουργούν 4 άτομα με ψυχικές παθήσεις. Στο Ψυχιατρείο της Σταυρούπολης λειτουργεί μαραγκάδικο όπου ιδιώτες δίνουν στο συνεταιρισμό διάφορες κατασκευές ή επιδιορθώσεις, κ.α. Όλα αυτά τα πεδία δημιουργούν στα άτομα την αίσθηση της παραγωγικότητας και της δημιουργικότητας και φυσικά τονώνουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική λειτουργικότητά τους, που είναι βασικό ζητούμενο των υπηρεσιών ψυχικής υγείας για τα άτομα αυτά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία γίνεται και άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς η εργασία είναι ένα πολύ βασικό μέσο για την κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων ψυχικής υγείας, μέσω της ένταξης αυτών στην παραγωγική διαδικασία. (Kostas, Tsoukalidis, Karasavvoglou, Sotiriou, 2021)

Για την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας και ιδιαίτερα για την Κλινική Κοινωνική Εργασία, που ασχολείται εμπεριστατωμένα με την πρόληψη και θεραπεία ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, οι ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. αποτελούν μονάδες οι οποίες λειτουργούν ως μέσα επίτευξης του θεραπευτικού αποτελέσματος, αλλά και της πολύ κρίσιμης φάσης της επανένταξης του ατόμου στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, η κλινική κοινωνική εργασία βασίζεται σε επαγγελματικές αξίες, ηθική, αρχές, μεθόδους πρακτικής και την προοπτική ατόμου-περιβάλλοντος. Αντικατοπτρίζει την αποστολή του επαγγέλματος να προάγει την κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη με την ενδυνάμωση των πελατών που βιώνουν ψυχοκοινωνικές διαταραχές. (Regan, 2020).

Για την κλινική κοινωνική εργασία η συντήρηση και ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας ατόμων και μικρών ομάδων, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός προστατευόμενου πλαισίου εργασίας,

το οποίο βοηθάει αποτελεσματικά όχι μόνο στην πρόληψη, αλλά και στην θεραπεία ψυχικών διαταραχών. Οι ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. εκτός από φορείς εργασίας για άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα και αναπηρίες, έχουν το πλεονέκτημα ότι εποπτεύονται από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γεγονός που συμβάλει αποτελεσματικά τόσο στη θεραπεία των ατόμων μέσω της εργασίας, όσο και στην πρόληψη υποτροπών. Εξάλλου, ένα από τα διακριτικά χαρακτηριστικά της κλινικής κοινωνικής εργασίας, σε σύγκριση με άλλα είδη κλινικών παρεμβάσεων, είναι το ενδιαφέρον του κλινικού με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου τα προβλήματα του ατόμου εξελίσσονται και αντιμετωπίζονται μέσω διαφόρων εργαλείων, στην προκειμένη περίπτωση μέσω της εποπτευόμενης εργασίας. Η εργασία στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. βοηθάει τα άτομα με ψυχικές διαταραχές να ενδυναμωθούν, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ώστε με ασφάλεια να αντιμετωπίσουν ψυχοκοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα που τους ταλανίζουν. (LaSala, 2022)

Η Κλινική κοινωνική εργασία, λοιπόν, περιλαμβάνει παρέμβαση στην κοινωνική κατάσταση ως η κατάσταση του ατόμου. Οι παρεμβάσεις μέσω της προστατευόμενης εργασίας στα ατομικά ζητήματα των ληπτών υπηρεσιών ψυχικής υγείας, αποτελούν πολύτιμες προσεγγίσεις στην πρακτική της κλινικής κοινωνικής εργασίας.

Ως αποτέλεσμα, η πρακτική της κλινικής κοινωνικής εργασίας συνεχίζει να εξελίσσεται ως αποτέλεσμα των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών αλλαγών. (LaSala, 2022)

2.3 Προβλήματα και προοπτικές των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. στην Ελλάδα

Υπάρχουν όμως και κάποια προβλήματα και αδυναμίες στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. Μερικά από τα προβλήματα και μειονεκτήματα των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. είναι : i) η εναρμόνιση του θεσμικού πλαισίου των συναρμόδιων υπουργείων, ειδικά σε φορολογικά-ασφαλιστικά ζητήματα, ii) η έλλειψη εξειδικευμένων στελεχών στον τομέα της κοινωνικής οικονομίας και επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα, iii) η αρνητική κοινωνική άποψη για το «συνεταιρίζεσθαι», ακόμη και τώρα στις μέρες μας, iv) η καχυποψία των εργαζομένων στο Δημόσιο και τους ΟΤΑ ότι πολλές δημόσιες υπηρεσίες με τον τρόπο αυτό οδεύουν προς ιδιωτικοποίηση, v) τα σημαντικά κενά στο νομικό πλαίσιο και vi) η έλλειψη ουσιαστικού υποστηρικτικού μηχανισμού και από το αρμόδιο Υπουργείο, αλλά και από την τοπική κοινωνία. (Kostas, 2013)

Εν αντιθέσει, τα πλεονεκτήματα των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. πέρα από αυτά που προαναφέρθηκαν είναι: i) η απαλλαγή τους από φορολογία, πληρώνουν ΦΠΑ αλλά απαλλάσσονται από οποιαδήποτε άλλη άμεση φορολογία, ii) είναι παραγωγική και εμπορική μονάδα, αλλά ταυτόχρονα και μονάδα ψυχικής υγείας, iii) υπάρχει σημαντική αύξηση της απασχολησιμότητας των ατόμων με ψυχοκοινωνικά προβλήματα και αναπηρίες, iv) άρση κοινωνικού αποκλεισμού των ψυχικά πασχόντων μέσω της απασχόλησης σε προστατευόμενο εργασιακό περιβάλλον, v) είναι αυτόνομο νομικό πρόσωπο με δικό του Δ.Σ., που σημαίνει αυτοδιοικείται και δεν εξαρτάται από μια υπηρεσία με πολύ έντονο γραφειοκρατικό μηχανισμό και δύσκαμπτες διαδικασίες, vi) στον ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. συμμετέχουν ισότιμα ως εταίροι άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα, επαγγελματίες ψυχικής υγείας και άτομα/φορείς από την τοπική κοινωνία, έτσι βλέπουμε μια πολύ σημαντική δικτύωση, vii) υπάρχει ανάπτυξη της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης που δεν είναι στην Ελλάδα πολύ προχωρημένο και συνηθισμένο, και viii) υπάρχουν δυνατότητες ευρείας συνεργασίας και κοινωνικών συμπράξεων στις τοπικές κοινωνίες, συναντάμε μέσω των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. να συνεργάζονται φορείς που ίσως παλαιότερα δεν είχαν καμία σχέση μεταξύ τους. (Kostas, 2013)

Για παράδειγμα ο Κοινωνικός Συνεταιρισμός Περιορισμένης Ευθύνης του Τομέα Ψυχικής Υγείας του Νομού Καβάλας έφερε σε συνεργασία φορείς όπως:

- το Ψυχιατρικό Τμήμα του Γενικού Νοσοκομείου Καβάλας,
- το Κέντρο Ψυχικής Υγείας του Γενικού Νοσοκομείου Καβάλας,
- τον Δήμο Καβάλας,
- την Δημοτική Κοινωφελή Επιχείρηση Καβάλας,
- τον πρώην Δήμος Φιλίππων,

- τον πρώην Δήμο Πιερέων,
- το Θεραπευτήριο Χρονίων Παθήσεων Καβάλας,
- την Ιερά Μητρόπολη Φιλίππων Νεαπόλεως και Θάσου,
- το Σύλλογο Αιμοδοτών Καβάλας,
- το Επιμελητήριο Καβάλας,
- τον Σύλλογο ΑΜΕΑ Νομού Καβάλας,

οι οποίοι ήταν οι αρχικοί φορείς που αποφάσισαν να φτιάξουν αυτό το Συνεταιρισμό. Βέβαια έπειτα μετοχές πήραν και πολλοί άλλοι θεσμικοί φορείς που βοήθησαν κυρίως στο να δίνουν εργασίες για τα άτομα του Συνεταιρισμού. Αυτό εξάλλου είναι και το ουσιαστικό, οι θεσμικοί φορείς να συμμετέχουν και να τροφοδοτούν με εργασία και απασχόληση αυτούς τους συνεταιρισμούς για να υπάρχει απασχολισιμότητα για τα άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα και αναπηρίες. (Kostas, Tsoukalidis, Karasavvoglou, Sotiriou, 2021)

3. Συμπεράσματα

Γενικότερα, οι Κοινωνικές Επιχειρήσεις μπορούν να συνδυάσουν παρεμβάσεις για ποικίλα θέματα, όπως την παραγωγή αγαθών, την παροχή των επιθυμητών κοινωνικών υπηρεσιών, την τόνωση των ευκαιριών απασχόλησης, την υποστήριξη και ενίσχυση των τοπικών κοινωνιών, την προώθηση της τοπικής παραγωγής, την καλλιέργεια στις τέχνες και την πολιτιστική σκέψη, με στόχο την αύξηση της κοινωνικής προστασίας και αλληλεγγύης για τα άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες και ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως άτομα με αναπηρίες, άτομα με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και ψυχικές ασθένειες, (πρώην) χρήστες ναρκωτικών, (πρώην) φυλακισμένοι, μετανάστες, μακροχρόνια άνεργοι, νέοι ή/και ηλικιωμένοι, μακροχρόνια άνεργοι, άνεργες γυναίκες, μονογονεϊκές οικογένειες, κ.α. (Mair, 2020).

Ειδικότερα, στην παραπάνω μελέτη μας είδαμε ότι η λειτουργία των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. έχει θεραπευτικό, οικονομικό και κοινωνικό αντίκτυπο για τις τοπικές κοινωνίες. Όπως είδαμε, μέσω των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. επιτυγχάνεται η κοινωνικοοικονομική ένταξη, η επανένταξη στην απασχόληση και η συμβολή στη θεραπεία των χρηστών υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Και τα τρία αυτά στοιχεία καθιστούν τους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. βασικό εργαλείο για την κλινική κοινωνική εργασία, η οποία εστιάζει στην αξιολόγηση, τη διάγνωση, τη θεραπεία και την πρόληψη ψυχικών διαταραχών, καθώς και συναισθηματικών και άλλων διαταραχών συμπεριφοράς (Babbie, 2018). Τα στοιχεία αυτά επιτυγχάνονται στους ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. μέσω της προστατευόμενης απασχόλησης και της εφαρμογής προγραμμάτων εργοθεραπείας και στοχευμένης ψυχοθεραπείας, από εξειδικευμένο προσωπικό – ψυχιάτρους, κλινικούς κοινωνικούς λειτουργούς και κλινικούς εργασιακούς συμβούλους.

Επιπρόσθετα μέσω των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. επιχειρείται η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η προώθηση της ισότητας με την εργασιακή επανένταξη ψυχικά πασχόντων και ατόμων με αναπηρίες, οι οποίοι θα ήταν δύσκολο να απασχοληθούν οπουδήποτε αλλού και οι οποίοι έχουν αναφαίρετο δικαίωμα στην εργασία. Η απασχόλησή τους στα προστατευόμενα εργασιακά προγράμματα των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. προσβλέπει στην ψυχική και κοινωνική τους ενδυνάμωση, αλλά και στην οικονομική τους ενίσχυση, ενόψει μάλιστα και των αυξημένων οικονομικών αναγκών που έχουν λόγω των θεραπειών που απαιτούνται για την αποκατάστασή τους.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι με τη συμμετοχή τόσο θεσμικών τοπικών φορέων για την ίδρυση και λειτουργία ενός ΚΟΙ.Σ.Π.Ε., ο Συνεταιρισμός καθίσταται ένα καλό παράδειγμα καλής συνεργασίας για την τοπική κοινωνική ανάπτυξη. Πολλά ενδιαφερόμενα μέρη της τοπικής κοινότητας συνεργάζονται μέσω των ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. για την επίλυση σημαντικών κοινωνικών ζητημάτων και κυρίως για την πρόληψη και θεραπεία της ψυχικής ασθένειας και των σοβαρών επιπτώσεών της σε τοπικό επίπεδο. Το παράδειγμα αυτό υγιούς συνεργασίας θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην αντιμετώπιση και άλλων σημαντικών τοπικών ζητημάτων, τα οποία πλήττουν το ευ ζην πολλών συμπολιτών μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωση

- Adam, S. (2020). Social and Solidarity Economy: A different Approach to Economy. In C. Papatheodorou & Th. Sakellarios (Eds), *The economics of Social Policy* (pp. 329- 352). Athens: Dionikos publications.
- Babbie, E.R. (2018). *Introduction to Social Research*. Athens: Kritiki [in Greek]
- Geormas, K., & Kostas, A. (2018). Social Economy and Social Entrepreneurship. In Th. Sakellarios, Ch. Oikonomou, Chr. Skamnakis & M. Aggelaki (Eds), *Social Policy* (pp. 461-480). Athens: Dionikos publications.
- LaSala, M.C. (2022). *Clinical Social Work With Individuals, Families and Groups. The healing power of relationships*. Routledge, 1st edition, U.S.A.
- Law 2716/1999 (1999). Development and Modernisation of Mental Health Services. Retrieved from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/n-2716-1999.html>.
- Law 4019/2011 (2011). Social Economy and Social Entrepreneurship and Other Provisions. Retrieved from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-epikheireseis/n-4019-2011.html>.
- Law 4430/2016 (2016). Social and Solidarity Economy and Development of its Entities and Other Provisions. Retrieved from <https://www.e-nomothesia.gr/kat-oikonomia/nomos-4430-2016.html>.
- Mair, J. (2020). Social Entrepreneurship: Research as Disciplined Exploration. In W.W. Powell & P. Bromley (Eds.), *The Nonprofit Sector: A Research Handbook* (pp. 333-357). Stanford: Stanford University Press. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3568955>.
- Mair, J. and Marti, I. (2006). Social Entrepreneurship Research: a source of explanation, prediction and delight. *Journal of World Business*, 41(1): 36-44.
- Kostas, A. (2013). Social Economy Organisations and Social Enterprises in Greece. In K. Geormas (Ed.), *Social Economy. Theory, Experience and Perspectives* (pp. 83-100). Athens: Enallaktikes Ekdoseis publications (in Greek).
- Kostas, A. (2014). *Social Economy and Social Entrepreneurship in Greece. Their contribution in the strengthening of the Employment and Local Development and the role of the European Institutions: Case study of the Municipality of Kavala*. PhD Thesis. Athens: Panteion University of Social and Political Sciences (in Greek).
- Kostas, A., Tsoukalidis, I., Karasavoglou, G., Sotiriou, I. (2021). Social Enterprises and Public Sector. The case study of Kavala's Limited Liability Social Cooperative. *Journal of Business Paradigms*, 6(1): 85-103.
- Regan, J.A.R. (2020). The three pillars of the social work profession in the United States, Education, practice, and regulation. *Social Pathology and Prevention*, 6(2), 11-18. doi:10.25142/spp.2021.006.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Τσολακίδου Σαββατού

ΕΔΙΠ στο Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ, Σύμβουλος Καθηγήτρια του ΕΑΠ

Βαλλιαντάτου-Βουτσινά Ελένη

ΜΕd, Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ

Περίληψη

Η κοινωνική επιχειρηματικότητα δίνει έμφαση στην παραγωγή κοινωνικής αξίας και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, επιδιώκοντας να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων, να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα, να προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης σε ευάλωτες ομάδες και να συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος ενισχύοντας την περιβαλλοντική συνείδηση των πολιτών. Με τον τρόπο αυτό, οι κοινωνικές επιχειρήσεις, διαχωρίζοντας ξεκάθαρα την αποστολή τους από τις παραδοσιακές που αποσκοπούν στην μέγιστη κερδοφορία και ικανοποίηση των μετόχων, έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν κοινωνικό και περιβαλλοντικό αντίκτυπο.

Η αλλαγή στις στάσεις και συμπεριφορές και η υποστήριξη του κοινωνικού μοντέλου στις σύγχρονες κοινωνίες δεν είναι απλή υπόθεση, καθώς συνιστά αλλαγή βαθύτερων στερεοτυπικών αντιλήψεων για τις έννοιες του κέρδους, την κοινωνική επένδυση, την συμπερίληψη και κοινωνική συνοχή. Οι κοινωνικοί επιχειρηματίες και οι πολίτες καλούνται να γίνουν κοινωνοί μιας μετασχηματιστικής αλλαγής και να αποκτήσουν τα αναγκαία εφόδια για τη συνειδητοποίηση της σύγχρονης πραγματικότητας, που επηρεάζει πολύπλευρα την βιωσιμότητα του πλανήτη. Η κατάλληλη εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση αποτελούν μοχλούς ενδυνάμωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Με την μεθοδολογική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου ευρωπαϊκών και εθνικών μελετών και εκθέσεων, επιχειρείται η ανάδειξη της δια βίου μάθησης και της ενίσχυσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των κοινωνικών επιχειρηματιών ως μοχλού για την ενίσχυση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διδασκόντων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι καταλυτικός για την επίτευξη ενός τέτοιου εγχειρήματος και την πυροδότηση μετασχηματιστικής αντίληψης όλων των ενδιαφερομένων, για ένα βιώσιμο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Επιχείρηση, Κοινωνική Αξία, Δια Βίου Μάθηση, Δεξιότητες, Φορείς Κ.Α.Λ.Ο., Θεωρία Μετασχηματισμού.

1. Εισαγωγή

Η νέα προγραμματική περίοδος 2021-2027, τόσο για τα άλλα Κράτη Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) όσο και για την Ελλάδα, σηματοδοτείται από την εκφρασμένη πολιτική του Ευρωπαϊκού Πυλώνα για τα Κοινωνικά Δικαιώματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022) για μια ισχυρή κοινωνική Ευρώπη. Χρηματοδοτήσεις των διαρθρωτικών ταμείων αλλά και του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (<https://bit.ly/45iGiFP>), ενισχύουν δράσεις κοινωνικής πολιτικής και κοινωνικής καινοτομίας με στόχο να επιφέρουν αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών των πολιτών, αλλαγή αντιλήψεων και επενδύσεις για μια κοινωνία αλληλεγγύης, συμπερίληψης και δράσεων που συμβάλλουν στην βιωσιμότητα του πλανήτη. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης είναι καταλυτικός και αποτελεί ενδεχομένως την μοναδική κινητήρια δύναμη για αλλαγή και μετασχηματισμό στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών αντιλήψεων του παρελθόντος. Οι ευρωπαίοι πολίτες χρειάζεται να αποκτήσουν τα αναγκαία εφόδια για τη συνειδητοποίηση της σύγχρονης

πραγματικότητας, που πλήττεται μετά από μια μακρά περίοδο ειρήνης και ευημερίας με πολεμικές συγκρούσεις, απρόβλεπτες υγειονομικές και κλιματικές απειλές που θέτουν σε αμφισβήτηση τα κεκτημένα του παρελθόντος.

Η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα (Social Entrepreneurship) στην ΕΕ αποτελεί μοχλό κοινωνικής καινοτομίας, έννοια που ορίζεται ως νέα αποδοτική και αποτελεσματική λύση σε ένα πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί αξία με επίδραση στην κοινωνία και στα άτομα. Η κοινωνική καινοτομία αφορά στους σκοπούς αλλά και στα μέσα που εφαρμόζουν οι κοινωνικοί επιχειρηματίες και ιδιαίτερα εκείνα που σχετίζονται με την ανάπτυξη και υλοποίηση νέων ιδεών (προϊόντα, υπηρεσίες και μοντέλα) που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες, δημιουργούν νέες κοινωνικές σχέσεις ή συνεργασίες, προστατεύουν το περιβάλλον, ενισχύουν την ένταξη των ευάλωτων ομάδων και ωφελούν την κοινωνία.

Με την μεθοδολογική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου ευρωπαϊκών και εθνικών μελετών και εκθέσεων για την λειτουργία της κοινωνικής οικονομίας στην Ελλάδα, επιχειρείται η ανάδειξη της δια βίου μάθησης και της ενίσχυσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των κοινωνικών επιχειρηματιών ως μοχλού για την ενίσχυση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Ένα ενιαίο πλαίσιο δεξιοτήτων υποστηριζόμενο από συνεχή και δια βίου μάθηση μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά των μελών των κοινωνικών επιχειρήσεων ενεργοποιώντας την συμμετοχή, την επιμονή και το πάθος τους για κοινωνική εργασία, το όραμα τους για κοινωνική αλλαγή και συνεχή αναζήτηση δυνατοτήτων για επίτευξη κοινωνικών στόχων και ενός βιώσιμου μέλλοντος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διδασκόντων αναδεικνύεται καταλυτικός για την επίτευξη ενός τέτοιου εγχειρήματος, ικανού να πυροδοτήσει μια μετασχηματιστική αντίληψη όλων των ενδιαφερομένων και την προώθηση των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης.

Στο παρόν άρθρο, επιδιώκεται να παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα των προκλήσεων της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, ώστε να αποσαφηνιστεί και κατανοηθεί η αξία της ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων των κοινωνικών επιχειρηματιών και να αναγνωριστεί ο ρόλος των εκπαιδευτών ως ενισχυτικός του μετασχηματισμού αντιλήψεων με στόχο μια κοινωνία αλληλεγγύης και κοινωνικών αξιών. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιείται η εννοιολόγηση της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (Κ.ΑΛ.Ο.), η εξέλιξη και αξιολόγηση της ανάπτυξης της στην Ελλάδα, δίνοντας έμφαση στις εκθέσεις του Υπουργείου Εργασίας για την λειτουργία της Κ.ΑΛ.Ο.. Η αναγκαιότητα κατάρτισης των στελεχών των κοινωνικών επιχειρήσεων και η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, αποτελούν προτάσεις εφαρμογής για ένα βιώσιμο και αποτελεσματικό αναπτυξιακό τομέα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ορισμός της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας και σύγχρονες προκλήσεις

Αυτό που διαφοροποιεί την κοινωνική επιχείρηση από άλλες μορφές επιχειρηματικής δράσης είναι η έμφαση στην ανάδειξη κοινωνικών στόχων, στην αξιοποίηση του ενδεχόμενου κέρδους, στην δημιουργία κοινωνικής αξίας. Οι Mair & Marti (2006) όπως αναφέρεται από την C. Alba (2020), υπογραμμίζουν την αναζήτηση λύσεων από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες για τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, κυρίως σε προβλήματα που κρατικοί και ιδιωτικοί φορείς αποτυγχάνουν. Η ίδια άποψη εκφράστηκε από τον Μοχάμεντ Γιουνούς το 2007, καθηγητή και τραπεζίτη και ταυτόχρονα δημιουργό της Τράπεζας Grameen (Τράπεζα του Χωριού), ο οποίος με την χορήγηση μικροπιστώσεων και το ποσό των 42 δολαρίων, μεταμόρφωσε την ζωή εκατομμυρίων φτωχών σε ολόκληρο τον κόσμο. Η ενεργός συμμετοχή και η κοινωνική υπευθυνότητα, η εμπιστοσύνη των ατόμων μεταξύ τους, το συλλογικό όφελος απέναντι στο ατομικό, η συλλογική ευθύνη απέναντι στην κοινωνία, είναι στοιχεία που κατά τον Yunus, δίνουν την δυνατότητα να αναδειχθούν ταλέντα και να εφαρμοστούν κοινωνικές καινοτομίες.

Ένας άλλος ορισμός, σύμφωνα με την ΕΕ (Ευρωπαϊκή Πύλη Κοινωνικής Οικονομίας-<https://bit.ly/45xG1PP>), υπογραμμίζει το γεγονός ότι η κοινωνική οικονομία αποτελεί προνομιακό πεδίο εφαρμογής πολιτικών για την απασχόληση, την τοπική ανάπτυξη και την προσφορά αγαθών και υπηρεσιών κοινωνικού περιεχομένου από φορείς που δραστηριοποιούνται σε τοπικό επίπεδο και παρουσιάζουν καινοτομίες ως προς τις εφαρμογές τους. Πληθώρα φορέων με διαφορετικά επιχειρηματικά και οργανωτικά μοντέλα (συνεταιρισμοί, εταιρίες αμοιβαίου οφέλους, ενώσεις συμπεριλαμβανομένων φιλανθρωπικών οργανισμών, ιδρύματα και κοινωνικές επιχειρήσεις) όταν μοιράζονται τον ίδιο στόχο της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης και της δημιουργίας θετικού αντίκτυπου στις τοπικές κοινωνίες με ουσιαστική κοινωνική και περιβαλλοντική προστιθέμενη αξία, εντάσσονται στον λεγόμενο τρίτο τομέα της οικονομίας (Social Economy). Οι κοινωνικές επιχειρήσεις μοιράζονται κοινές αρχές που επικεντρώνονται στον κοινωνικό και περιβαλλοντικό χαρακτήρα αυτών, στην επανεπένδυση των κερδών τους για κοινωνικούς ή/και περιβαλλοντικούς σκοπούς, στην δημοκρατική ή/και συμμετοχική διακυβέρνηση στη λήψη αποφάσεων. Στην σύγχρονη εποχή, η υποστήριξη της κοινωνικής αλληλεγγύης στηρίζεται σε ηθικές αξίες για τη ζωή και το περιβάλλον και το οικοσύστημα της κοινωνικής οικονομίας στοχεύει στην κοινωνική συνοχή, την οικονομική ανάπτυξη και προστασία του περιβάλλοντος, μέσω της προώθησης καινοτόμων αλληλέγγυων πρακτικών (Tsolakidou, 2022).

Με την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Κοινωνική Οικονομία (COM(2021) 778 final) και τον Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων (<https://bit.ly/4caiGFD>) η κοινωνική επιχειρηματικότητα προάγεται με ένα πλέγμα παρεμβάσεων για την κινητοποίηση του δυναμικού της κοινωνικής οικονομίας στα Κράτη Μέλη της Ένωσης. Κατά την προγραμματική περίοδο 2021-2027, η πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) για την Κοινωνική Καινοτομία+ διευκολύνει τη μεταφορά και την αναβάθμιση καινοτόμων λύσεων στις σύγχρονες προκλήσεις, ιδίως στους τομείς της απασχόλησης, της εκπαίδευσης, των δεξιοτήτων και της κοινωνικής ένταξης. Με προϋπολογισμό 197 εκατ. ευρώ (2021-2027) για την Κοινωνική Καινοτομία+ και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Ικανοτήτων για την Κοινωνική Καινοτομία της Λιθουανίας (<https://bit.ly/4bRqqwz>), η κοινωνική καινοτομία αναδεικνύεται σε σημαντική ευρωπαϊκή πολιτική απασχόλησης και ανάπτυξης.

Επιπλέον, η πρωτοβουλία «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων» (<https://bit.ly/4aYVWaK>) βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα που ενισχύεται από τον Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων, αποσκοπεί να ευαισθητοποιήσει τα Κράτη Μέλη της Ένωσης και να εφοδιάσει το ανθρώπινο δυναμικό και τους εργαζόμενους με δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις για πιο πράσινες και ψηφιακές μεταβάσεις. Στην κατεύθυνση αυτή, η πύλη Κοινωνικής Οικονομίας (<https://bit.ly/4c7Xz6W>), ενιαίος ιστότοπος που αξιοποιείται ως εργαλείο για την ανάπτυξη ικανοτήτων των στελεχών και μελών των κοινωνικών επιχειρήσεων, αποτελεί αρωγό των κοινωνικών επιχειρηματιών της ΕΕ παρέχοντας στους ίδιους, τις επιχειρήσεις και τα όργανα εκπροσώπησής τους, πληροφορίες για πηγές χρηματοδοτικών ενισχύσεων, ευκαιρίες κατάρτισης, εκδηλώσεις μεταφοράς καλών πρακτικών.

Επιπρόσθετα, με το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2021) σχετικά με το σχέδιο δράσης της ΕΕ για την κοινωνική οικονομία (2021/2179(INI), οι φορείς της κοινωνικής οικονομίας καλούνται να ενισχύσουν τις δεξιότητες επιχειρησιακού σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης, εγγραμματισμού στην επικοινωνία και τα κοινωνικά δίκτυα, στην συμμετοχική ηγεσία, στις προαναφερόμενες πράσινες και ψηφιακές μεταβάσεις το δυναμικό τους διασφαλίζοντας ότι τουλάχιστον το 60 % των εργαζομένων τους θα λαμβάνουν εκπαίδευση κάθε χρόνο έως το 2030. Η εκπαίδευση στην κοινωνική επιχειρηματικότητα κρίνεται αναγκαία σύμφωνα με την ανακοίνωση, στα προγράμματα της γενικής σχολικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

2.2 Η Κοινωνική Οικονομία στην Ελλάδα, ένας αναπτυξιακός τομέας σε συνεχή παλινδρόμηση

Στην Ελλάδα, η Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία (Κ.ΑΛ.Ο) αναπτύχθηκε μετά το 2010, ως σύνολο κοινωνικοοικονομικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στον μη κερδοσκοπικό τομέα ή τον «τρίτο τομέα» (Defourny and Develtere, 1999). Οι τομείς δραστηριοποίησης, σύμφωνα με το Γενικό Μητρώο Φορέων Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (<https://bit.ly/4cgcnAF>) του Υπουργείου Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας, προάγουν το συλλογικό συμφέρον, την κοινωνική ευημερία και συνοχή, την απασχόληση ευάλωτων κυρίως ομάδων και την τοπική ανάπτυξη με καινοτόμες εφαρμογές. Προβλήματα όπως η φτώχεια, η πρόσβαση όλων των πολιτών στα βασικά αγαθά και υπηρεσίες (νερό, φαγητό, εκπαίδευση, υγεία, ενέργεια, μεταφορές, διαδίκτυο, κ.α.) μπορούν να εξασφαλιστούν με μορφές της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Η Κ.ΑΛ.Ο. εστιάζει σε όλους τους οικονομικούς τομείς (τουρισμό και αγροτουρισμό, υγεία, παιδεία και πολιτισμό, κατάρτιση, κοινωνική πολιτική και κοινωνικά παντοπωλεία, κοινωνικά φαρμακεία και ιατρεία, στο περιβάλλον και τις επιχειρήσεις δασοπροστασίας, ανάπτυξης και διαχείρισης οικοσυστημάτων, οικότουρισμού και υπαίθριων δραστηριοτήτων, επιχειρήσεις παραγωγής ήπιων μορφών ενέργειας, κ.ά.) και σε υπηρεσίες παροχής υπηρεσιών σε πολλούς από τους προαναφερθέντες τομείς σύμφωνα με σχετική επεξεργασία των στοιχείων πρόσφατης μελέτης (Τσολακίδου & al, 2023). Επιπλέον, η σύσταση συλλόγων και συνεταιρισμών που στοχεύουν στην κάλυψη κοινωνικών αναγκών, συμπεριλαμβανομένων θεμάτων υγείας (π.χ. ΚΟΙΣΠΕ για την υποστήριξη της Ψυχιατρικής Μεταρρύθμισης), εταιρείες ένταξης και επαγγελματικής κατάρτισης, δεν απευθύνονται μόνο σε μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων αλλά σε όλους χωρίς διακρίσεις.

Μικτά σχήματα από εύρωστους επιχειρηματίες ή επαγγελματίες και ταυτόχρονα μέλη από ευάλωτες ομάδες, συνυπάρχουν στο πλαίσιο κοινωνικών επιχειρήσεων θέτοντας προτεραιότητα την εφαρμογή των κοινωνικών στόχων. Από την προσέγγιση τους στον σχεδιασμό των προϊόντων ή υπηρεσιών τους μέχρι την οργάνωση των διαδικασιών τους, οι κοινωνικές επιχειρήσεις του δικτύου της Κ.ΑΛ.Ο επιδιώκουν να έχουν θετική επίδραση στην κοινωνία, να ενθαρρύνουν την κοινωνική συνοχή και την αειφορία, και να δημιουργούν ευκαιρίες για ευπαθείς ομάδες με ταυτόχρονη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση 2017 & Σχέδιο Δράσης για την ανάπτυξη του οικοσυστήματος της Κ.ΑΛ.Ο. 2017-2023 (<https://bit.ly/3Kyrv0r>) του Υπ. Εργασίας, εννέα χρόνια από τη θέσπιση της κοινωνικής οικονομίας και επιχειρηματικότητας με τον νόμο 4019/11, όπως τροποποιήθηκε με το νόμο 4430/16. Οι όροι "κοινωνική οικονομία" και "κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία" χρησιμοποιούνται ευρέως ως ταυτόσημες έννοιες και ενώ η κοινωνική οικονομία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική πρόνοια, το τελευταίο διάστημα έχει επεκταθεί στην παροχή αγαθών και υπηρεσιών κοινού ενδιαφέροντος, όπως η παραγωγή και κατανάλωση ανανεώσιμης ενέργειας.

Όμως, παρά την πολιτική βούληση και την πρόβλεψη πόρων στα διαρθρωτικά ταμεία και το ταμείο ανάκαμψης, σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του οικοσυστήματος των κοινωνικών επιχειρήσεων στη χώρα που εκπονήθηκε από την Elite Strategy Consulting (Τσολακίδου & al, 2023) το οικοσύστημα της κοινωνικής οικονομίας εμφανίζεται αδύναμο συγκριτικά με τις δυνατότητες και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην εθνική, περιφερειακή και τοπική ανάπτυξη. Στους λόγους που παρεμποδίζουν την εξέλιξη του σημειώνονται, μεταξύ άλλων, η ανάγκη διαμόρφωσης ενός ευνοϊκού θεσμικού και οικονομικού περιβάλλοντος, η μη ένταξη πολλών κοινωνικών φορέων στο Μητρώο Κοινωνικών Επιχειρήσεων του Υπουργείου (αγροτικοί και άλλοι τομεακοί συνεταιρισμοί), καθώς και οι δυσκολίες χρηματοδότησής τους λόγω περιορισμών που τίθενται από το θεσμικό πλαίσιο. Πολλές κοινωνικές επιχειρήσεις παραμένουν εγγεγραμμένες στο Μητρώο αλλά είναι αδρανείς. Σύμφωνα με την μελέτη της Elite Strategy, (Τσολακίδου & al, 2023, τεύχος Γ') στο Μητρώο υφίστανται 2158 επιχειρήσεις με 10.990 μέλη εκ των οποίων οι 1787 είναι ενεργές ενώ οι 371 βρίσκονται σε διαδικασία προσωρινής ή οριστικής διαγραφής. Η έλλειψη εμπειρίας και κατάρτισης των ηγετικών στελεχών τους καθώς και των μελών και εθελοντών, η απουσία

αποτελεσματικής προβολής – δημοσιότητας και δικτύωσης της Κ.ΑΛ.Ο. ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα των κοινωνικών επιχειρήσεων είναι ορισμένα από τα αναφερόμενα προβλήματα.

Στην ίδια μελέτη, ο ρόλος των Πανεπιστημίων στην αρχική εκπαίδευση και την κατάρτιση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων υπογραμμίστηκε ως ιδιαίτερα σημαντικός. Οι κοινωνικοί εκπρόσωποι των φορέων Κ.ΑΛ.Ο., επεσήμαναν την ανάγκη κεφαλαιοποίησης της γνώσης αυτής και ενίσχυσής της στο πλαίσιο των "εργαστηρίων δεξιοτήτων" (<https://bit.ly/4ecLVcS>) όσο και με σεμινάρια και μαθήματα στις άλλες βαθμίδες. Υπογραμμίστηκε επίσης ο ρόλος τους στην διαμόρφωση τοπικών αναπτυξιακών πολιτικών καθώς και δράσεων προβολής και διαφήμισης, ηλεκτρονικού μάρκετινγκ και ηλεκτρονικού εμπορίου, δημιουργία τομεακών δικτύων και μεταφορά καλών πρακτικών που αποτελούν ενισχυτές της βιωσιμότητας και λειτουργικότητας των κοινωνικών επιχειρήσεων. Οι έννοιες της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και κοινωνικής καινοτομίας και οι κοινωνικές δεξιότητες, ψηφιακές και περιβαλλοντικές δεξιότητες με τεχνικές coaching και mentoring, αποτελούν επίσης αντικείμενα που χρειάζεται να ενισχυθούν στους μαθητές όσο και στους ενήλικες (Τσολακίδου & al, 2023, Γ).

2.3.Η συμβολή της Κ.ΑΛ.Ο στην προώθηση των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης

Η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της προστασίας του περιβάλλοντος είναι το ζητούμενο από την κοινωνική αλληλέγγυα οικονομία. Το κέρδος παραβλέπεται και επιδιώκεται η δημιουργία μιας πιο δίκαιης και αειφόρου κοινωνίας.

Η Κ.Α.Λ.Ο αποσκοπεί στην προώθηση των 17 Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης (<https://bit.ly/4bU3OM0>) που τέθηκαν το 2015 από τα Ηνωμένα Έθνη σε συνεργασία με την στρατηγική για τη δίκαιη μετάβαση και την Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία για την μετάβαση σε μια κλιματική ουδέτερη Ευρώπη έως το 2050. Σχετική αναφορά γίνεται επίσης στην ατζέντα 2030 της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου οι αναφερόμενοι στόχοι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων όπως η εξάλειψη της φτώχειας, η διασφάλιση της καλής υγείας και ευημερίας όλων, η προώθηση της ισότητας των φύλων, η προστασία του περιβάλλοντος, η αξιοπρεπής εργασία, οι βιώσιμες πόλεις, η φθηνή και καθαρή ενέργεια και η προώθηση της δικαιοσύνης. Οι στόχοι αυτοί απαιτούν ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές πτυχές της ανάπτυξης. Το μοντέλο "κατασκευή-κατανάλωση-απόρριψη" τροποποιείται και η μετάβαση προς μια κλιματικά ουδέτερη, περιβαλλοντικά βιώσιμη και πλήρως κυκλική οικονομία έως το 2050, είναι στόχος της ΕΕ και των Κρατών Μελών της. Η κυκλική οικονομία (COM(2020) 98 final), προτείνεται σε πανευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2023) αλλά και στο πλαίσιο των εθνικών εκθέσεων (Κ.ΑΛ.Ο.: ΕΚΘΕΣΗ ΕΤΩΝ 2021-2022, <https://bit.ly/4eikfDI>), ως ο τομέας που μπορεί να ενισχύσει την επιχειρηματικότητα μεταξύ των μικρομεσαίων επιχειρήσεων με την υιοθέτηση «καινοτόμων μοντέλων τα οποία θα βασίζονται στην ανάπτυξη στενότερης σχέσης με τους καταναλωτές, τη μαζική προσαρμογή στις ανάγκες του πελάτη, την οικονομία διαμοιρασμού και τη συνεργατική οικονομία, την ενίσχυσή τους από ψηφιακές τεχνολογίες, όπως το διαδίκτυο των πραγμάτων, τα μαζικά δεδομένα, η αλυσίδα συστοιχιών και η τεχνητή νοημοσύνη, που θα επισπεύσουν όχι μόνο την κυκλικότητα αλλά και την αποϋλοποίηση της οικονομίας, περιορίζοντας την εξάρτηση της Ευρώπης από τις πρωτογενείς ύλες». Η κοινωνική επίδραση αυτών των επιχειρήσεων είναι αναμφισβήτητα σημαντική διότι προωθείται η προστασία των εργαζομένων και των χρηστών/πελατών ταυτόχρονα με δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης.

Οι φορείς της Κ.Α.Λ.Ο στην Ελλάδα προωθούν έναν ολοκληρωμένο και αειφόρο τρόπο ζωής με βάση αξίες όπως η συνεργασία, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η βιωσιμότητα του πλανήτη. Όμως, η τρέχουσα κρίση ανέδειξε αδυναμίες στις εφοδιαστικές και αξιακές αλυσίδες, πλήττοντας μικρομεσαίες επιχειρήσεις και βιομηχανίες και περιορίζοντας το ρόλο και τις δραστηριότητες κοινωνικών επιχειρήσεων που παραμένουν ανενεργές ή με μικρό κύκλο εργασιών που δεν επιτρέπει την βιωσιμότητα τους. Παραδείγματα επιτυχημένων κοινωνικών επιχειρήσεων από το Μητρώο των

Κοινωνικών Επιχειρήσεων (<https://bit.ly/4cgcnAF>) καταδεικνύουν ότι στην δομή των κοινωνικών επιχειρήσεων εντοπίζεται μια σημαντική προσπάθεια καταπολέμησης της κοινωνικής ανισότητας και της ανισότητας μεταξύ των φύλων και των ανισοτήτων λόγω φυλής, θρησκείας, ηλικίας και προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών. Η Κ.ΑΛ.Ο ενισχύει την παραγωγική ικανότητα ευάλωτων ομάδων και προάγει αγαθά και υπηρεσίες ενώ τα αποτελέσματα της δεν περιορίζονται μόνο στην αντιμετώπιση της φτώχειας και του επισιτιστικού προβλήματος, αλλά δημιουργούν και πρόσφορες συνθήκες που διευρύνουν τις επιλογές των ανθρώπων όπως αναφέρεται στο Σχέδιο Δράσης της. Επιχειρήσεις που λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο, αναδεικνύουν πολιτισμικά αγαθά και υιοθετούν φιλικές προς το περιβάλλον τακτικές, οι οποίες είναι βιώσιμες και ελαχιστοποιούν την εργασιακή αβεβαιότητα των μελών τους ενώ δημιουργούν νέες θέσεις εργασίας, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

2.4. Προκλήσεις για την Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Προς ένα πλαίσιο δεξιοτήτων για τους κοινωνικούς επιχειρηματίες

Σε ένα τέτοιο θετικό πλαίσιο πολιτικής υποστήριξης των Κρατών Μελών τόσο με τους μηχανισμούς συλλογής δεδομένων (2,8 εκατομμύρια φορείς στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με περίπου 13,6 εκατομμύρια εργαζομένους σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης) όσο και της διάδοσης καλών πρακτικών σε εθνικό επίπεδο (Τσολακίδου & al, 2023, Τεύχος Α'), η ενίσχυση της δια βίου μάθησης και η ανάπτυξη και συνεχής επικαιροποίηση των δεξιοτήτων των κοινωνικών επιχειρηματιών, των εργαζομένων σ' αυτές αλλά και του πλήθους των εθελοντών αποτελεί πολιτική προτεραιότητα μιας και η κοινωνική οικονομία παραμένει ένας αναξιοποίητος τομέας και ταυτόχρονα εργαλείο για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι νέες περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις που επιταχύνθηκαν με την υγειονομική πανδημία ανέδειξαν την πρόκληση για συνεχή και δια βίου μάθηση των κοινωνικών επιχειρηματιών. Ο Sherman (2011) καταγράφει επτά δεξιότητες (ηγετικότητα, αισιοδοξία, ανθεκτικότητα, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση και κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη) που χρειάζεται να διαθέτουν οι κοινωνικοί επιχειρηματίες για να επιτυγχάνουν στο έργο τους. Μεταξύ αυτών, η ηγεσία κατέχει σημαντική θέση διότι βοηθάει τους κοινωνικούς επιχειρηματίες να εντοπίζουν προβλήματα, να αναλαμβάνουν δράση και να πρωτοστατούν στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων για την ολοκληρωμένη προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων. Το όραμα για αλλαγή, η ανάληψη πρωτοβουλίας, τους καθιστά ανθεκτικούς στα προβλήματα, τις αποτυχίες και τις προκλήσεις που παρουσιάζονται. Αναζητούν λύσεις αξιοποιώντας τα λάθη ως ευκαιρίες, λύσεις που ικανοποιούν το κοινωνικό σύνολο, δημιουργώντας κοινωνική αξία που υπερβαίνει τον στόχο της επιχειρηματικής δράσης. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής που είναι απαραίτητες για τις επιχειρήσεις του 21^{ου} αιώνα, όπως η συνεργασία και η διαπραγμάτευση, οι ψηφιακές ικανότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, και η συνύπαρξη σε διαπολιτισμικό περιβάλλον, η ανθεκτικότητα, η ανοικτότητα και η διάθεση για υιοθέτηση αλλαγών παραμένουν απαραίτητα στοιχεία του ανθρώπινου δυναμικού για την βιωσιμότητα των επιχειρήσεων (Τσολακίδου, 2015). Η οικοδόμηση ικανοτήτων και οι μέθοδοι εκπαίδευσης διαφοροποιούνται (Αναγνωστόπουλος, 2012), ανάλογα με τη θέση και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε ρόλου και διακρίνονται σε εντός και εκτός της θέσης εργασίας (on/off the job training).

Σημαντικές δεξιότητες που ολοκληρώνουν το προφίλ των κοινωνικών επιχειρηματιών, σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης (Τσολακίδου & al., 2023), τις απόψεις Κοινωνικών εταίρων και εκπροσώπων Κοινωνικών Επιχειρήσεων, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ένα ενιαίο πλαίσιο δεξιοτήτων για τους κοινωνικούς επιχειρηματίες, είναι:

- οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η λειτουργία σε ομάδες και η δημιουργία δικτύων συνεργασιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο δίνουν στους κοινωνικούς επιχειρηματίες την δυνατότητα μόχλευσης πόρων και καινοτόμων ιδεών ώστε να υπερβαίνουν το τοπικό και εθνικό συμφέρον και να λειτουργούν με όραμα την βιωσιμότητα του πλανήτη

- οι ψηφιακές δεξιότητες, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του προφίλ των κοινωνικών επιχειρηματιών που μπορεί να κινητοποιήσει τον οργανωσιακό μετασχηματισμό και την δικτύωση των κοινωνικών επιχειρήσεων σε τοπικό, εθνικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον αυξάνοντας το μέγεθος και την ανταγωνιστικότητα τους,
- η δημιουργικότητα, η καινοτομία, και η ενσυναίσθηση ως τρεις σημαντικές δεξιότητες για καινοτομία στην σκέψη (think out of the box), αναζήτηση νέων διαδικασιών προσαρμοσμένων στις ανάγκες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος των κοινωνικών επιχειρήσεων, την αξιοποίηση τεχνικών παρακίνησης και την υιοθέτηση θετικών στάσεων με την αξιοποίηση ιστοριών (stories) και καλών πρακτικών (lessons learnt) για την επικοινωνία του οράματός τους,
- η πρόβλεψη προβλημάτων, η ανάληψη ρίσκου και η αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, η διαχείριση γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την λειτουργία των κοινωνικών επιχειρήσεων αλλά και η απόκτηση και διαχείριση της νέας γνώσης και διάχυση της σε όλα τα μέλη, με απώτερο στόχο την δημιουργία αξίας για την επιχείρηση και για τα μέλη,
- η επίλυση προβλημάτων, η παρατήρηση σε συνδυασμό με την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση, που αποτελούν τις πιο σημαντικές δεξιότητες για τους κοινωνικούς επιχειρηματίες και που οδηγούν όχι μόνο στην ανίχνευση των προβλημάτων, την συνεργασία με άλλους δυνητικούς εταίρους και την διαμόρφωση αποστολής, οράματος και στόχων αλλά και την προσέγκυση ομοτίμων για την δημιουργία ομάδων κοινωνικών επιχειρηματιών με κοινούς στόχους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι καταλυτικός. Όλοι μαζί αξιοποιώντας εμπειρικές και βιωματικές τεχνικές είναι φορείς αλλαγής και μετασχηματισμού των στάσεων και συμπεριφορών των κοινωνικών επιχειρηματιών. Οι κοινωνικοί επιχειρηματίες απαιτείται, όχι απλά να προσαρμόζονται και να επιβιώνουν στις δυσκολίες αλλά ακολουθώντας την μετασχηματιστική στρατηγική του Mezriow (2006) να είναι ικανοί να διαμορφώνουν ένα νέο μέλλον, μια νέα επιχειρηματική στρατηγική σε οποιαδήποτε απροσδόκητη ανατροπή. Η εκπαίδευση σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία ο κάθε υποψήφιος νέος επιχειρηματίας θα έχει τη δυνατότητα να συνδέσει τη γνώση με ζητήματα της πραγματικής ζωής μέσα από σύγχρονες τεχνικές μάθησης και αξιολόγησης θα καταστήσει τους νέους επιχειρηματίες ευέλικτους και με ικανότητες προσαρμογής και μετασχηματισμού στις εξωτερικές συνθήκες.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των μελετών που ερευνήθηκαν κατέδειξαν ότι το φαινόμενο της Κ.ΑΛ.Ο στην Ελλάδα αντιπροσωπεύει έναν ολοκληρωμένο και ουσιαστικό τρόπο να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και να προωθηθούν οι αξίες για μια πιο δίκαιη, ισότιμη και περιβαλλοντικά φιλική προσέγγιση στην οικονομική δραστηριότητα και την ανάπτυξη. Οι φορείς Κ.ΑΛ.Ο θέτουν ως επίκεντρο της λειτουργικής δομής τους τον άνθρωπο και το περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν τους παράγοντες που οδηγούν στην οικονομική ανάπτυξη, την βιωσιμότητα και την φιλικά περιβαλλοντολογική οικονομία. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι αυτοί οι φορείς εντάσσονται σε ένα ευρύ πλαίσιο κοινωνικών και οικονομικών τακτικών που έρχονται σε σύγκρουση με τις παραδοσιακές μεθόδους διοίκησης. Προωθείται η αρχή της αντιεραρχικής τακτικής και η καθολική και ίση συμμετοχή των μελών της επιχείρησης στην λήψη αποφάσεων. Το γεγονός αυτό από μόνο του δύναται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο των εργασιακών και κοινωνικών σχέσεων και να ενισχύσει την ατομική συνειδητοποίηση και ευθύνη των μελών προς μια

μετασχηματιστική λειτουργία που διαπερνάται από τις αξίες της αλληλεγγύης, της συμπερίληψης και της δεοντολογίας.

Οι δεξιότητες των κοινωνικών επιχειρηματιών συνδυασμένες με το πάθος για κοινωνική επιχειρηματικότητα, συνεργατική ηγεσία, ενσυναίσθηση και ακλόνητη ηθική είναι οι κινητήριοι μοχλοί που μπορούν να μετασχηματίσουν τις στάσεις του κοινωνικού συνόλου και να συμβάλλουν στην δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος, να αποτελέσουν τον πυρήνα αλλαγής του σύγχρονου κόσμου με συλλογική δράση και συλλογική ευθύνη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Α. (2012). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων* (τόμος 85). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2022). Ευρωπαϊκός πυλώνας κοινωνικών δικαιωμάτων, πέντε χρόνια μετά: από τις αρχές στην ανάληψη συγκεκριμένης δράσης για μια ισχυρή κοινωνική Ευρώπη. ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ. 17/11/2022. Βρυξέλλες.
https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/el/ip_22_6895/IP_22_6895_EL.pdf
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2021). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 6ης Ιουλίου 2022 σχετικά με το σχέδιο δράσης της ΕΕ για την κοινωνική οικονομία. (2021/2179(INI))
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0288_EL.html
- Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, (2023). Ειδική έκθεση 17/2023: Κυκλική οικονομία – Αργός ο ρυθμός μετάβασης των κρατών μελών παρά τη δράση της ΕΕ (europa.eu)
- Νικολόπουλος, Τ., Καπογιάννης, Δ. (2013), *Εισαγωγή στην κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία-Το μετέωρο βήμα μιας δυνατότητας*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (2023), Έκθεση 2021-2022 & Επικαιροποιημένο Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Οικονομία με ενσωμάτωση δράσεων Κοινωνικής Καινοτομίας και ευθυγράμμιση της Στρατηγικής με το Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Οικονομία, in <https://kalo.gov.gr/etisia-ekthesi-2017-schedio-drasis-gia-tin-anaptyxi-toy-oikosystimatos-tis-koinonikis-kai-allileggyas-oikonomias-2017-2023/>
- Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2017). *Ετήσια Έκθεση & Σχέδιο Δράσης για την Ανάπτυξη του Οικοσυστήματος της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας 2017-2023*.
- Mezirow, J. & al. (2007). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Εκδ. Μεταίχμιο
- Τσολακίδου, Σ., (2015). Η αξιολόγηση των κοινωνικών, επιχειρηματικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων και το ανθρώπινο δυναμικό» στο περιοδικό «Επιστήμη και Κοινωνία», τεύχος 33, θεματικό αφιέρωμα για την «Αξιολόγηση», Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Τσολακίδου, Σ. (2020). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια καινοτόμα προσέγγιση για την ανάπτυξη επιχειρηματικών ικανοτήτων στις κοινωνικές επιχειρήσεις. *e-JST*, τεύχος 1, σελ. 69-84.
- Τσολακίδου, Σ., & al. (2023). Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία – Η παρούσα κατάσταση και προοπτικές ανάπτυξης της. «Εγχειρίδιο ενδυνάμωσης και προβολής της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας στην τυπική, μη τυπική Εκπαίδευση και στην Επαγγελματική Κατάρτιση (τεύχος Α’), «Εγχειρίδιο για στελέχη Περιφερειών και ΟΤΑ για την ενδυνάμωση της Κ.Α.Ο. στην Ελλάδα» τεύχος Β’, «Οδηγός βιωσιμότητας και αποτελεσματικής λειτουργίας των ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. για τα στελέχη της Κ.Α.Ο.» (τεύχος Γ’), Elite Strategy Consulting- ΕΣΠΑ Υπ. Εργασίας.

Ξενογλώσση

- Defourny and Develtere (1999) The social economy: the worldwide making of a third sector, in <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/13613/1/>
- European Commission (2021). *Commission Action Plan for the Social Economy*, COM (2021) 778 final, in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021SC0373>
- European Commission, *European Skills Agenda*, in <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- European Commission (2020). A new Circular Economy Action Plan For a cleaner and more competitive Europe, COM(2020) 98 final, in https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9903b325-6388-11ea-b735-01aa75ed71a1.0017.02/DOC_1&format=PDF
- Mair, J. & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of world business*, 36-44.
- Sherman, S. (2011). Teaching the Key Skills of Successful Social Entrepreneurs. In *Stanford Social Innovation Review*, 31 October 2011.
- Tsolakidou, S. (2022). *Variety of social entriprises*. (coord. Denchev, N. & al., ch. 2), e-book 3, in https://ermiscom.media.uoa.gr/fileadmin/depts/media.uoa.gr/ermiscom/uploads/IO3-Social_Entrepreneurs_and_Vulnerables_Social_Groups.pdf
- Tsolakidou, S. & Gazi, Th. (2022). *Next Generation EU-Recovery Plan*. (coord. Kopeva, D., et al.ch.5), UNWE, e-book 6, in https://ermiscom.media.uoa.gr/fileadmin/depts/media.uoa.gr/ermiscom/uploads/IO6_full_lv_13022023_Funds_and_Grants.pdf
- United Nations (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023:Special Edition*, in <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/>

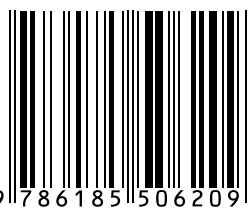
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

Τόμος Α

Ονοματεπώνυμο Συγγραφέα	Σελ.		
Aggelidou Anna	77	Kliampa Anna	71
Alexopoulos Panagiotis	111	Kotzur Patrick Ferdinand	54
Ayanian Arin	52	Krenek Larisa Buhin-	47
Baros Wassilios	50	Küpper Beate	43
Batzeli Anna	119	Lantos Nóra Anna	54
Batzeli Anna	127	Lášticová Barbara	54
Baumann Lukas	50	Lebeda Maria	51
Baumert Anna	46	Leber Tina	43
Begiashvili Khvicha	57	Lenakakis Antonis	86
Boehnke Klaus	53	Manou Agapi	82
Bukowski Marcin	54	Markaki Eirini	136
Chasioti Vasiliki	152	Mastrothanasis Konstantinos	111
Chasioti Vasiliki	170	Meral Gezici Yalcin	48
Christ Oliver	54	Meral Gezici Yalçin	47
Christian Tarnai	48	Mertens Fabian	43
Daniele Giulia	46	Mihić Vladimir	45
Dimitriou Anastasia	86	Möring Rasmus	53
Dimitriou Anastasia	95	Μώκου Δέσποινα	209
Eden Marco	52	Nariman Hadi Sam	54
Efthymiopoulos Andreas	136	Önal Elif Sandal-	52
Faragó Laura	54	Orhan Kaya	48
Friebs, Maria-Therese	54	Panitsidis Konstantinos	63
Grünberg Verred	54	Papadaki Patra	104
Halabi Slieman	46	Papanikolaou Anastasios	77
Jelić Margareta	45	Papanikolaou Anastasios	82
Jörg-Henrik Heine	48	Philipps Frank Eckerle	52
Kanakaki Kyriaki	144	Platsidou Maria	178
Karić Tijana	45	Pliogou Vassiliki	49
Karić Tijana	52	Polyzou Maria-Evangelia	95
Kefala Anastasia	178	Poslon Xenia Daniela	54
Kende Anna	54	Potoczek Anna	54
Kidžin Nemanja	51	Rasheed Shaireen	46
Kladaki Maria	111	Samuels William Ellery	157
		Sarafoudi Effrosyni	104
		Serhat Yalçin	47
		Stefanou Panagiotis	86

Theurer Thomas	50	Λουλούδη Κλεάνθη	333
Touro Agata Maria Kraj	47	Μαμάκης Γεώργιος	278
Touro Özen Odağ	47	Μανουηλίδου Ευμορφία	481
Tsaousiotis Kiriakos	63	Μανουσακάκης Ιωσήφ	201
Turjačanin Vladimir	45	Μαρκάκης Γεώργιος	622
Ulrike Greiner	45	Μεραμβελιωτάκης Ηλίας	552
Vezou Marina	63	Μηλάκης Ηρακλής	572
Vlastou Kerenza	157	Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν	380
Waburg Wiebke	51	Μπαλέρμπας Αθανάσιος	41
Wagner Ulrich	54	Μπάρτζου Στυλιανή	580
Zafeiriou Eleni	63	Μπρώνη Γεωργία	460
Zick Andreas	42	Νικολάου Κωνσταντίνος	443
Zick Andreas	52	Οικονόμου Β. Δημήτριος	512
Άμερ Τάντρος	246	Οικονόμου Αικατερίνη	253
Ασβεστά Άννα-Χριστίνα	544	Παλιόκας Ιωάννης	429
Βαλλιανάτου-Βουτσινά Ελένη	641	Πανταζής Απόστολος	301
Βάντζος Χρήστος	232	Παντελέου Μαρία	262
Βαρβούνης Εμμανουήλ	604	Παπαδακάκη Μαρία	622
Βασάλος Διονύσιος Παναγιώτης	357	Παπαδάκης Νίκος Ε.	29
Βασιλάκης Κωνσταντίνος	622	Παπαδομαρκάκης Ιωάννης	419
Βουλγαρίδου Μαρία	223	Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη- Άλμπα	544
Γαρίνη Σωτηρία	460	Παπαπέτρου Κ. Σάββας	371
Γεωργιακάκη Κυριακή	333	Παπαπέτρου Σάββας	310
Δασκαλάκη Γεωργία	552	Παπούλας Ανδρέας	44
Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα	186	Πουλάκης Νίκος	340
Δούκη Σταματίνα	286	Ρίζος Θεόδωρος	217
Ευσταθοπούλου Αγγελική	452	Σημαντηράκη Χριστιάννα	558
Ζερέ Ερισέλντα	536	Σημαντηράκη Χριστιάννα	564
Ζήση Μαρία	293	Σκιαθίτη Αικατερίνα	186
Κακαρούχα Παρασκευή	614	Σπουρδαλάκη Μαρία	324
Καλάκου Παναγιώτα	401	Σπυριδάκη Αικατερίνη	622
Καραγιώργου Αικατερίνη	604	Σταθούλη Μαρία	437
Καρακώστα Αργυρώ	293	Σταύρος Φράγκος	365
Καρυπίδου Χριστίνα	521	Στειακάκης Χρυσοβαλάντης	597
Κασαπίδης Βασίλειος	419	Τούντα Δήμητρα	530
Κατσιάνη Όλγα	246	Τσαγκαράκης Νικόλαος	269
Κατσούγκρη Αναστασία	195	Τσανοσίδου Γεωργία	429
Κερτεμελίδου Παρασκευή	239	Τσιάντος Βασίλειος	481
Κολούμπα Άρτεμις	401	Τσολακίδου Σαββατού	641
Κοτρόγιαννος Δημήτρης,	42	Φιλιππίδης Γεώργιος	633
Κουρτίδης Νικόλαος	552	Φραγκάκης Αντώνιος	475
Κουτουλάκη Αλεξάνδρα	253	Χαλβατζή Ιωάννα	351
Κρητικού Μαρία	588	Χαλκιαδάκης Λεωνίδα	468
Κωνσταντινίδη Πασχαλίνα	419	Χαραβιτσιδής Πέτρος	351
Λαδιανού Κατερίνα	552	Χατζηφωτίου Σεβαστή	301
Λιώση Λεμονιά	409		

Χατζηφωτίου Σεβαστή	536
Χρηστάκη Αγγελική	452
Χρονοπούλου Ελένη	293
Ψυλλάκη Βασιλική	388



ISBN: 978-618-5506-20-9